

Eva Borst
Rita Casale (Hrsg.)

3/2007

**Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft
Ökonomien der Geschlechter**

Verlag Barbara Budrich



Jahrbuch der
Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rita Casale

Barbara Rendtorff

Sabine Andresen

Vera Moser

Annedore Prengel

Beirat

Birgit Althans, Berlin

Eva Borst, Mainz

Eva Breitenbach, Osnabrück

Bettina Dausien, Bielefeld/München

Isabell Diehm, Bielefeld

Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg

Edgar Forster, Salzburg

Edith Glaser, Dortmund

Carola Iller, Heidelberg

Andrea Liesner, Hamburg

Susanne Maurer, Marburg

Inga Pinhard, Frankfurt

Folge 3/2007

Eva Borst
Rita Casale (Hrsg.)

Ökonomien der Geschlechter

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills 2007

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2007 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills
www.budrich-verlag.de

ISBN 13: 978-3-86649-088-8 / eISBN: 978-3-86649-891-4

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Satz: Beate Glaubitz Redaktion + Satz, Leverkusen
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Editorial	7
------------------------	---

Essay

Eva Borst

Gefährdungen des Denkens: Zum Verhältnis von Frauen und Macht	13
---	----

Beiträge

Rosemarie Ortner

Der Homo oeconomicus feministisch gebildet? Eine neoliberale Herausforderung für das Subjektverständnis feministischer Bildungstheorie	29
---	----

Heike Kahlert

Emanzipatorisches Wissen im Schatten des Neoliberalismus: Ökonomisierung der Kritik oder Kritik der Ökonomisierung?	45
--	----

Edgar Forster

Feminisierung und Geschlechterdifferenz.	61
---	----

Work in Progress

Stephanie Maxim

Geschlecht und Erfahrung: Zur Reifizierung von Geschlecht in der schulischen Geschlechterforschung	77
---	----

Angelika Paseka

Gender Mainstreaming und Transformationsprozesse im Bildungswesen: Hoffnungen und Realitäten	87
---	----

Dorle Klika

Fächerwahl im Lehramtsstudium – Zementierung der Geschlechtersegregation?	103
--	-----

Karin Priem

Almersia 1994-2003: Migration und biografisches Bilderwissen in
Fotografien von Rineke Dijkstra 117

Sylvia Bürkler

Die Genfer Frauenrechtlerinnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts 125

Rezensionen

Christine Rabl

Rezension zu Mona Singer: Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie,
Wissenssoziologie und Cultural Studies, Wien: Löcker 2005 141

Bettina Hünersdorf

Rezension zu Anja Tervooren: Im Spielraum von Geschlecht und Begehren.
Ethnographie der ausgehenden Kindheit, Weinheim: Juventa 2006 143

Susanne Maurer

Rezension zu Barbara Rendtorff: Erziehung und Geschlecht. Eine
Einführung, Stuttgart: Kohlhammer 2006 147

Karin Manz

Rezension zu Anne Schlüter (Hg.): Bildungs- und Karrierewege von
Frauen. Wissen-Erfahrung-biographisches Lernen, Opladen: Verlag
Barbara Budrich 2006 150

Marcus Rieger-Ladich

Rezension zu Sabine Hark: Dissidente Partizipation. Eine
Diskursgeschichte des Feminismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005 154

Sabina Larcher

Rezension zu Marina d'Amelia: La Mamma, Bologna: Società editrice il
Mulino 2005 159

Rebekka Horlacher

Rezension zu Yvonne Leimgruber: In pädagogischer Mission. Die
Pädagogin Rosette Niederer-Kasthofer (1779-1857) und ihr Wirken für ein
„frauengerechtes“ Leben in Familie und Gesellschaft, Bad Heilbrunn:
Klinkhardt 2006 163

Ankündigung der nächsten Bände

Jahrbuch Band 4 168

Jahrbuch Band 5 169

Über die AutorInnen 171

Editorial

Ökonomien der Geschlechter

Die ökonomische Bestimmtheit der sozialen Funktionen und Rollen der Geschlechter ist zweifellos nicht nur ein begriffliches und historisches Phänomen unserer Zeit. Im Gegenteil: man könnte sogar sagen, dass eine solche Bestimmtheit der Sache wesentlich ist. Das Geschlecht ist nicht von dem ökonomischen Kontext zu trennen, zu dem es gehört. Zur Ökonomie des Geschlechts gehören sowohl die symbolischen als auch die materiellen Bedingungen seiner Reproduktion. Eine solche theoretische Voraussetzung schließt allerdings nicht aus, dass die Modalitäten der aktuellen Reproduktion von Geschlechteridentitäten und Geschlechterstereotypen historisch und sozial spezifisch sind. Ideengeschichtlich lässt sich eine bestimmte begriffliche Konstellation rekonstruieren, die hier nur kurz angedeutet werden kann, aber deren Bedeutung für die pädagogische Reflexion von Relevanz sein könnte.

Typisch für diese Konstellation ist der wechselseitige Bezug von Ökonomie, Erziehung und Geschlecht. Die klassische Tradition, für die Aristoteles' und Xenophons Schriften kanonische Bedeutung haben und welche bis Ende des 16. Jahrhunderts den theoretischen Rahmen für die pädagogische Literatur unterschiedlicher Gattung bildet, versteht unter Ökonomie die Hausverwaltung. Die Erziehung ist für diese Tradition eine ökonomische Angelegenheit, weil sie der Hausverwaltung zugeordnet wird. Voraussetzung für ein gutes Gelingen der Erziehung ist eine hierarchische Strukturierung der Geschlechterverhältnisse ausgehend von ihrer ökonomischen Funktion. In der ökonomischen Einheit, als welche die Familie betrachtet wird, habe das Weib zur Erhaltung des Wachstums in verschiedener Hinsicht beizutragen. Es muss zuerst geeignet sein, zu gebären. Aber die Frau habe als dauernde Gefährtin auch angenehm zu sein. Und wenn die Kinder geboren seien, solle sie sich mit deren Ernährung und Pflege sowie mit der Hut und Leitung des Erben beschäftigen. Hierarchisch strukturiert ist die Familie im *oikos*, in dem das weibliche Geschlecht für die Reproduktion des Hauses und das männliche Geschlecht für dessen Wachstum zu sorgen hatte. Dementsprechend ist für

die *oeconomica* die Erziehung des Weibs und die der Kinder eine Aufgabe des Mannes, und die Pflege der Nachkommen die Aufgabe der Frau.

In einem Artikel über politische Ökonomie, den Rousseau 1755 für die *Enzyklopädie* geschrieben hat, wird die Ökonomie von der häuslichen Sphäre abgelöst und als nun „politische“ Ökonomie von der Privatwirtschaft unterschieden: „Das Wort [Ökonomie] kommt aus dem gr. *oikos*, Haus und *nomos*, Gesetz, und bedeutet ursprünglich nur die weise und gesetzmäßige Verwaltung des Hauses zum gemeinsamen Nutzen der ganzen Familie. Später wurde dieser Ausdruck auf die Verwaltung der großen Familie ausgedehnt, d. h. auf den Staat. Um diese beiden Begriffe zu unterscheiden, nennt man sie im ersten Fall *allgemeine* oder *Volkswirtschaft* und im anderen Fall *häusliche* oder Privatwirtschaft“ (Rousseau 1977, S. 9).

Diese Unterscheidung der politischen Ökonomie von der Ökonomie des Hauses impliziert einerseits eine klare Trennung der privaten von der öffentlichen Sphäre andererseits eine Veränderung des Begriffs der Ökonomie.

Im Unterschied zur politischen Theorie der Antike und zu der der Ständegesellschaft des *ancien régime* soll die öffentliche Sphäre bzw. die Sphäre der politischen Ökonomie Rousseau zufolge von Freiheit und Gleichheit der Individuen ausgehend gedacht werden.

Dagegen gelten für ihn in der privaten Sphäre bzw. in der privaten Ökonomie hinsichtlich der Bestimmung der Geschlechter noch die Gesetze des alten *oikos*, denen zufolge die Frau dem Mann untergeordnet sein sollte. Die Unterordnung der Frau wird vor allem durch die ökonomische Bestimmung des Mannes als Ernährer legitimiert: „Die Autorität darf zwischen Vater und Mutter nicht gleich sein. Es darf nur eine Befehlsgewalt geben und nur eine Stimme geben, die entscheidet. [...] Außerdem muss der Ehemann die Aufsicht über das Verhalten seiner Frau haben: weil er die Versicherung braucht, dass die Kinder, die er anerkennen und ernähren muss, keinem anderen als ihm allein gehören. Die Frau, die nichts Ähnliches zu fürchten braucht, hat nicht das gleiche Recht über den Ehemann“ (ebd., S. 11).

Bleibt bei Rousseau die Bestimmung des Geschlechterverhältnisses in der privaten Sphäre verankert, erhält die Erziehung in seinen Schriften eine bisher unbekannte öffentliche Bedeutung. Will man begreifen, warum der Erziehung bei Rousseau öffentliche Relevanz zukommt, muss man sich verdeutlichen, dass er die politische Ökonomie als Aufgabe der Regierung bzw. als den bestimmten Inhalt des guten Regierens versteht. Er unterscheidet die politische Ökonomie bzw. die gute Regierung von der Souveränität und sieht sie von zwei Prinzipien bestimmt: der Beachtung des Geistes des Gesetzes und der Erfüllung des Gemeinwillen. Vor allem in Bezug auf letzteres sei

nichts notwendiger als die moralische Erziehung der Bürger, welche als Aufgabe des Staates zu fassen sei: „Die öffentliche Erziehung unter den von der Regierung vorgeschriebenen Regeln und unter den vom Herrscher eingesetzten Beamten ist, also eine der Grundmaximen der Volks – oder legitimen Regierung“ (ebd., S. 36). Die moralische Erziehung übt insofern eine öffentliche Funktion aus. Sie bildet die Grundlage jeder legitimen Regierung: Nichts könne an die Stelle der Sitten treten, wenn es um die Erhaltung der Regierung gehe (ebd., S. 24).

Nicht nur wegen der enormen Relevanz des „Klassikers“ Rousseau für den pädagogischen Diskurs ist seine begriffliche Bestimmung der Ökonomie als politische Ökonomie bzw. als Regierung hier von Bedeutung, sondern auch darum, weil die implizite und explizite Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit als paradigmatisch für die moderne Gesellschaft gelten darf. Sie bildet das Grundmodell sowohl der liberalen als auch der fordistischen Gesellschaft, die sich durch eine hierarchische Zweigeschlechtlichkeit symbolisch und material reproduziert hat. Reguliert war sie von einem Familienrecht, dessen Voraussetzung die Ernährungsfunktion des Vaters war.

Bei der aktuellen neoliberalen Restrukturierung der Gesellschaft scheint dieses Modell allerdings in die Krise geraten zu sein. Schon am Anfang der 30er Jahre des letzten Jahrhunderts schlägt der Ökonom L. C. Robins eine Definition der Ökonomie vor, für die die Unterscheidung zwischen Hauswirtschaft und Volkswirtschaft nicht mehr entscheidend ist. Hat die politische Ökonomie für Rousseau die Funktion einer allgemeinen Reflexion auf die Organisation, die Verteilung und die Begrenzung der Macht in der Gesellschaft, wird sie von Robins als die Wissenschaft des menschlichen Verhaltens und dessen innerer Rationalität gefasst (vgl. Robins 1962, S. 16).

Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelten sich eine Reihe von ökonomischen Theorien, die sich darauf stützten und die im Unterschied zum klassischen Liberalismus den Akzent nicht auf die Arbeit – als Substanz des Werts – sondern auf das so genannte Humankapital und auf seinen unternehmerischen Charakter setzten.¹ Im Vordergrund stehen dort sowohl die angeborenen als auch die erworbenen Fähigkeiten der Individuen.²

Die komplette Ökonomisierung des Lebens interessiert selbstverständlich nicht nur die ökonomische Theorie und ihre Vertreter. Sie ist ökonomisches und politisches Programm des neuen Kapitalismus geworden – ein Pro-

1 Interessant für ihre pädagogischen und bildungspolitischen Implikationen ist die Arbeit von Mincer (1974).

2 Vgl. dazu die Analysen, die Michel Foucault in seinen Vorlesungen über die Geschichte der Gouvernementalität entwickelt hat, vor allem die 9. Vorlesung (Foucault 2004, S. 300ff.).

gramm, das nicht mehr von Parteien, sondern von supranationalen Zusammenschlüssen weltweit verwaltet wird.

Dieses Programm mit seinen ökonomischen und institutionellen Maßnahmen hat enorme Konsequenzen zugleich für die Transformation der Geschlechterpolitik und für die aktuelle ökonomische und politische Relevanz von Erziehung bzw. von Bildungsinvestitionen. Auch hier lassen sich Geschlecht, Ökonomie und Erziehung nur durch ihren wechselseitigen Bezug definieren.

Von besonderem Interesse für den skizzierten Zusammenhang ist, welcher Wert der biologischen und kulturellen Produktion von „innovativem“ Humankapital zugemessen wird. Ihr dienen die Erforschung und Verwaltung des genetischen Erbes, aber auch die staatlichen Interventionen in Bereichen wie denen der Familienpolitik und des Bildungssystems. In beiden Fällen handelt es sich um Bildungsinvestitionen in ein produktives Humankapital.

Exemplarisch dafür ist die aktuelle Debatte über die Kinderlosigkeit der Akademikerinnen. Es geht dabei um die Kinder derjenigen, die ein ausreichendes Einkommen und einen anerkannten sozialen Status haben. Ihre Kinder bilden für die aktuelle politische Ökonomie eine kostengünstige und erfolgversprechende Investition in einem doppelten Sinn: sowohl hinsichtlich ihrer eingeborenen als auch bezüglich ihrer bildbaren Fähigkeiten.

Für die neoliberale politische Ökonomie haben Bildung und Erziehung einen öffentlichen Wert. Sie sind nicht mehr die Bedingungen einer demokratischen Partizipation der Bürger und Bürgerinnen an gesellschaftlichen Prozessen. Sie sind eher materiale und symbolische Bedingungen der ökonomischen Reproduktion eines bestimmten Typus' von Gesellschaft. Was das Geschlechterverhältnis betrifft, steht dabei nicht nur das Verhältnis von *work* und *life*³ sondern auch die Definition ihrer Rolle und ihrer Identität im Haus und außerhalb des Hauses zur Diskussion.

Davon wird die Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Ort, dessen Gegenstand die Reflexion auf die pädagogischen und sozialen Bedingungen der menschlichen Formung ist, sachlich und institutionell direkt tangiert. Im Schwerpunktteil dieses Jahrbuchs beschäftigen sich die verschiedenen Beiträge mit der Analyse einiger Aspekte der aktuellen Ökonomisierung von Bildung und Geschlechterpolitik.

Eva Borst erläutert in ihrem Essay die Persistenz der symbolischen Ordnung in Bezug auf die aktuell zu beobachtende Re-naturalisierung des Geschlechterunterschieds sowie hinsichtlich der neoliberalen Restrukturierung der Universität. Eine ungewollte Komplizenschaft mit einem solchen neoli-

3 Siehe die Rezension von Karin Manz in diesem Band.

beralen Prozess stellt *Rosemarie Ortner* bei der dekonstruktiven Geschlechterforschung fest. Sie habe mit der Infragestellung von Subjekt und Identität die neoliberalen Subjektanforderungen auf theoretischer Ebene in indirekter Weise legitimiert. Dagegen plädiert Ortner für eine systematische Verkopplung von Identitätskritik und ökonomischer Kritik. Ob Kritik heute in Hochschulen noch möglich ist, fragt sich *Heike Kahlert* in ihrem Beitrag. Insbesondere widmet sie sich dabei der Analyse der Lage der Frauen- und Geschlechterforschung mit Blick auf die so genannte *Verwissenschaftlichung* und *Verstaatlichung* der Frauenfrage. Die zeitgenössische Enteignung feministischer Geschlechterforschung zeigt *Edgar Forster* am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Debatte über die Feminisierung des Lehrerberufs: hier wird die Bildungsfrage mittels einer Stereotypisierung und Naturalisierung von Geschlechterrollen in eine Geschlechterfrage übersetzt.

Die Autorinnen und Autoren sowie die Herausgeberinnen dieses Bandes können die aktuellen „Ökonomien der Geschlechter“ nur ansatzweise erörtern. Sie erhoffen sich allerdings, damit zu einer Diskussion beizutragen, die an anderen Orten weiter zu führen, sich intellektuell und politisch lohnen würde.

Wie gewöhnlich enthält der Teil *work in progress* Forschungsbeiträge, die über laufende oder gerade abgeschlossene Projekte berichten. Kritisch hinterfragt wird von *Stephanie Maxim* die Reifizierung von Geschlecht in der geschlechtsbezogenen Schulforschung. Präsentiert werden von *Angelika Pauseka* die ersten Ergebnisse der Evaluation eines österreichischen Pilotprojekts über „Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung“. Gezeigt wird von *Dorle Klika* die Zementierung der Geschlechtersegregation in der Schule am Beispiel der Leistungskurswahlen von Schülerinnen und Schüler. Illustriert wird von *Karin Priem* am Beispiel der Photographien von Rineke Dijkstra der Ertrag der Bildanalyse für die pädagogische Migrationforschung. Schließlich wird von *Sylvia Bürkler* mit einem Beitrag über die Genfer Frauenrechtlerinnen ein unerforschtes Kapitel der pädagogischen Geschlechterforschung des 20. Jahrhunderts rekonstruiert.

Erfreulicherweise nehmen in dieser Nummer des Jahrbuchs Rezensionen einen besonders großen Raum ein: Ihr thematischer Fokus erstreckt sich von sozialpolitischen über kulturkritische Analysen bis hin zu Neuerscheinungen aus der historischen Geschlechterforschung.

Für die Fertigstellung des Manuskripts sei hier Sylke Wenzel (Universität Mainz) ganz herzlich gedankt.

Rita Casale

Literatur

- Foucault, Michel (2004): *Geschichte der Gouvernementalität II: Die Geburt der Biopolitik*, Frankfurt am Main
- Mincer, J. (1974): *Schooling, Experience and Earnings*, New York
- Robins, L. C. (1962/1932): *Essay on the Nature and Significance of Economic Science*, London
- Rousseau, Jean-Jacques (1977): *Abhandlung über die Politische Ökonomie*, in: ders.: *Politische Schriften*, Bd. I, S. 9-57

Gefährdungen des Denkens

Zum Verhältnis von Frauen und Macht

Eva Borst

Geschichte – Im Unterschied zu heutigen wissenschaftlichen Verlautbarungen aus männlicher Feder hatte zur Zeit des Neuhumanismus' Geschlecht einen systematischen Ort im philosophischen Denken, wenn auch von heute aus gesehen einen zumeist wenig schmeichelhaften. Als Beispiel mag Wilhelm von Humboldt gelten, der ausdrücklich die Geschlechterdifferenz als Muster für die Mannigfaltigkeit der menschlichen Kräfte heranzieht und an ihr die Wechselwirkung gegeneinander strebender Kräfte demonstriert. Es wird wohl kaum überraschen, dass Humboldt dabei dem zu seiner Zeit dominanten Geschlechterdiskurs folgt und dem Männlichen mehr zeugende, selbsttätige, aufklärende Wirkung zuschreibt, indes er dem Weiblichen mehr empfangende, verharrende, empfindende Kräfte attestiert und diese mit Verhaltensdispositionen in Verbindung bringt. Frauen haben demnach weniger Interesse an abstrakten Spekulationen, wie sie überhaupt eher zur Einbildungskraft neigen und dem Unmittelbaren, dem Subjektiven mehr verhaftet sind. Ihre intellektuellen Fähigkeiten erschöpfen sich Humboldt zufolge in der Betrachtung der Natur, dem Symbolischen und Mittelbaren gegenüber verspüren sie gar eine Abneigung. Im Grunde handelt es sich um einen altbekannten Sachverhalt, der der Erwähnung kaum bedürfte, würde hier nicht etwas in Szene gesetzt, das bis heute nachhaltigen Einfluss auf die Wahrnehmung der weiblichen Wissensfähigkeit und Wissenschaftsfähigkeit hat und diese steuert. Auch wenn heutzutage mehr Professorinnen als jemals zuvor Lehrstühle besetzen, und damit der Anspruch der Frauen auf Wissen und Erkenntnis deutlich sichtbar an Konturen gewonnen hat, lässt sich doch nicht leugnen, dass man sie auf diesen machtvollen Positionen keineswegs willkommen heißt. Wie anders wäre es sonst zu erklären, dass es trotz verfassungsmäßig garantierter Gleichheit, trotz Gleichstellungsbeauftragter und trotz finanzieller Anreizsysteme nicht gelingen will, ihnen den gleichberechtigten Einzug in die Universitäten zu gewähren. An habilitierten Frauen jedenfalls fehlt es nicht.

Die Ursache für dieses prekäre Verhältnis liegt also tiefer, als es auf den ersten Blick erscheinen mag und resultiert aus einer historischen Hypothek,

die insbesondere in Humboldts Urteil über die Wissensfähigkeit der Frauen zum Ausdruck kommt. Das allen Frauen innewohnende Muttergefühl und die damit verbundene unhintergehbare Fähigkeit zur Aufopferung verlangt, so Humboldt, eine *andere* Form der Aneignung, eine *andere* Form, sich mit der Welt vertraut zu machen, verlangt eine Bildung, die niemals den engen Zusammenhang zwischen Körperlichkeit und Intellektualität vergessen machen darf. Theoretische Entwürfe, abstrakte Modelle oder etwa transzendente Konzepte werden von ihnen nicht erwartet.

Weibliche Intellektualität – Das repräsentative Sprechen eines intellektuellen Mannes *über* Frauen im imaginären Bewusstsein, die Wahrheit zu sagen, konvergiert mit der Gewissheit, dass die Wahrnehmung der Welt bei den Geschlechtern auf unterschiedliche Weise von statten geht. So wird die Verteilung des Wissens aus der Position der Macht einer geschlechtsspezifischen Codierung unterworfen, die zugleich konstitutiv ist für die weibliche Identitätsbildung und Auswirkungen bis in unsere heutigen Tage zeitigt. Selbst wenn Frauen heute für sich sprechen und ihnen im Zeichen einer demokratisch verfassten Grundordnung formal der Anspruch auf Selbstbestimmung zusteht, so bleibt die gesellschaftliche Machtverteilung noch immer an die Kategorie Geschlecht gebunden. Die Zähigkeit, mit der sich dieses Muster hält, hat ihre Ursache zum einen im kommunikativen Gedächtnis der bürgerlichen Familie, in der die historischen Diskurse über den Geschlechtsunterschied lebendig geblieben sind und sich unreflektiert fortsetzen. Zum anderen ist sie Resultat der symbolischen Ordnung, für die das repräsentative Sprechen geradezu konstitutiv ist, denn der Vater ist derjenige, der über das Wissen und die Macht verfügt, die Ordnung aufrecht zu erhalten. Wie Freud und Lacan gezeigt haben, „bringt sich im Rahmen der patriarchalen Kultur der Vater als symbolische Machtinstanz hervor, indem durch ihn das imaginäre Ganzheits- und Einheitsphantasma der Mutter-Kind-Dyade unterbrochen“ und ein grundlegender Mangel erzeugt wird, der sich in der Trennung vom mütterlichen Körper offenbart und durch den „phallisch fetischisierten Körper des Vaters ersetzt wird“ (Schuller 1990, S. 190). Mit dem Eintritt in die symbolische Ordnung ist aber nicht nur die Trennung vom mütterlichen Körper und zugleich die Anerkennung des „väterlichen Wissens“ in Gestalt der sozialen Gesetze, der Sprache und der Werte vollzogen. Vielmehr wird dieser Mangel im Moment seiner Entstehung schon verleugnet und zum Zeichen der weiblichen Geschlechtsidentität. Ermöglicht die Identifikation mit dem symbolischen Vater als Repräsentant der Macht die männliche Geschlechtsidentität, so konstituiert sich die weibliche durch eine *unhintergehbare Differenz*

zum symbolischen Vater, die sie aufgrund des bestehenden Wertekanons als inferior ausweist und sie von der Macht ausschließt. Dieser Prozess kann keinesfalls als ein voluntaristischer Akt vorgestellt werden, weil wir schon im Augenblick der Geburt von der symbolischen Ordnung eingefasst sind und nicht entrinnen können, es sei denn auf Kosten der Sprach- und Kulturfähigkeit und damit auf Kosten der weiblichen Intellektualität selbst.

Im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Codierung des Wissens bzw. der Wissensfähigkeit und hinsichtlich des damit einhergehenden Machtverlustes auf Seiten der Frauen ergibt sich aus dem genannten Unterschied zum männlichen Geschlecht ein interessanter Aspekt, den Marianne Schuller in ihrer Studie zur Vergabe des Wissens luzide und scharfsinnig herausarbeitet. Der nun schon über 20 Jahre alte Text eröffnet Einsichten, die nach wie vor aktuell sind, weil sich an den gesellschaftlichen Tiefenstrukturen kaum etwas verändert hat, die politischen Interventionen der Frauen aber in der Zwischenzeit nahezu vollständig zum Stillstand gekommen sind. Einerseits weil die Frauenbewegung in gewisser Hinsicht erfolgreich bei ihrem Kampf um die rechtliche Emanzipation war. Andererseits aber hat gerade dieser Erfolg zu ihrer Bürokratisierung geführt und sie im Wesentlichen stumpf werden lassen gegen immer noch bestehende offensichtliche und subtile Benachteiligungen und Diskriminierungen. Schlimmer noch: Ihre originären Themen, wie etwa der Kampf gegen sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und Frauen ist in der Zwischenzeit zum Quotenhit der Fernsehanstalten verkommen, wie unlängst der Fall Kampusch in aller Deutlichkeit gezeigt hat, ohne dass etwa über Gewalt als solche öffentlich diskutiert und sie gesellschaftlich geächtet würde. Ob das bürokratische Ungeheuer Gendermainstreaming an diesen Strukturen zu rühren vermag, ist zu bezweifeln.

Schuller plädiert nun in ihrer Studie für eine radikale Wissens- und Machtkritik, die sich gerade an der Differenz zum symbolischen Vater entzündet. Auch wenn sich die Weiblichkeit an der mütterlichen Position bilde und sich über den Ausschluss von der Macht hervorbringe, so sei sie doch unhintergebar der Reproduktionsfundus, dem sich die Macht verdanke. In dieser Funktion sei sie nicht nur Opfer der symbolischen Ordnung, sondern zugleich deren stumme und verschwiegene Stütze. Allein schon die Rekonstruktion dieses Sachverhalts sei ein Angriff auf die Macht, die in dem Maße wirke als sie im Mythos des „Naturwüchsigen“ verschwinde (vgl. Schuller 1990, S. 191). Diese Abhängigkeit überhaupt ins Bewusstsein zu rufen, erzeuge eine Instabilität, die die Voraussetzung dafür sei, intellektuell fundierte Widerstandsformen zu entwickeln, die an den Wurzeln der Machtkonstitution selbst rühren. Mag auch für intellektuelle Frauen die Bedingung der Mög-

lichkeit geschaffen sein, das Begehren nach Macht und Wissen zu artikulieren, so bleibt doch ihre Position stets eine prekäre.

Die performative Erfüllung der „väterlichen Ordnung“ ist Voraussetzung für ihr Funktionieren, daher wird das „väterliche Wissen“ in der männlichen Genealogie weitergegeben und in wechselseitigen homoerotischen Anerkennungsprozeduren gefestigt. Werden Frauen hingegen als Intellektuelle wahrgenommen, so geht dieser Anerkennungsprozess in doppelt verkennender Weise und meist auf Kosten der eigenen weiblichen Ich-Identität von statten: Die „Frau wird zu dem Mann, der sie nicht ist“ (Schuller 1990, S. 189). Da Frauen aus der Position der symbolischen Ordnung Intellektualität nicht zu steht, ist mit ihrer *Anerkennung durch die Macht* zugleich auch die *Anerkennung der Macht* verbunden. Mit anderen Worten: Weibliche Intellektualität ist stets der Gefahr ausgesetzt, zur Stabilisierung der symbolischen Ordnung beizutragen und damit als verschwiegene Stütze zu fungieren. Gleichzeitig wohnt ihr ein kritisches Potenzial inne, ein Rest, der nicht von der Macht vereinnahmt werden kann: die weibliche Geschlechtsidentität. Indem sie nämlich „als verschwiegene Stütze die väterliche Macht mitkonstituiert, kann sie von dieser nicht aufgenommen werden“ (Schuller 1990, S. 193).

Die Spiele der Macht aber sind vielfältig, denn der Kampf um Anerkennung führt zu unterschiedlichen Verhaltensweisen. So variieren die Szenerien um die Gunst der Macht zwischen Koketterie und sexueller Attraktivität, zwischen Verleugnung der eigenen Potenzialität und einem zutiefst konkurrenten Verhalten. Allen diesen Spielarten ist eines gemeinsam: Sie stellen die Ordnung als solche nicht in Frage. Im Gegenteil bestätigen sie erst das, was sie eigentlich zu unterlaufen trachten. Angesichts dieser Situation bleibt als Gegenbewegung die Möglichkeit, im Intellektualitätsprozess selbst Widerstandsformen zu entwickeln, die den Ort der Entstehung der weiblichen Geschlechtsidentität und damit den Konstituierungsprozess der väterlichen Macht zum Ort der Unruhe machen und die subtilen Strategien, weibliche Intellektualität im Sinne der symbolischen Ordnung zu vereinnahmen, aufdecken. Den Konstitutionsprozess selbst zu stören kann allerdings nicht diesseits oder jenseits des „väterlichen Wissens“ geschehen, sondern in der Kritik dieses Wissens. Das schließt notwendig eine Institutionenkritik mit ein.

Schullers Notizen zum Verhältnis von „weiblicher Intellektualität“ und Macht sind durchaus nicht als Gedankenexperiment zu verstehen, sondern als theoretisch-politische Forderung, die nach praktischen Konsequenzen verlangt. Das Projekt scheint allerdings vorläufig gescheitert. Denn wenn PolitikerInnen wieder ganz ungeniert von der bürgerlichen Familie vergangener Jahrhunderte schwärmen, PublizistInnen das Streben der Frauen nach Er-

werbsarbeit als biologische Verirrung abtun und WissenschaftlerInnen den Geschlechtsunterschied als naturgegeben vorstellen, dann steht dahinter das bislang noch weitgehend unausgesprochene Eingeständnis, dass 30 Jahre avancierter Frauen- und Geschlechterforschung nicht vermochten, an den Fundamenten gesellschaftlicher Geschlechterungleichheit zu rütteln. Mehr noch: ihre Ergebnisse werden ignoriert. In der Erziehungswissenschaft zeigt sich dies etwa darin, dass die Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichts 2005 auf hirnpfysiologisch motivierte Studien zurückgreifen, die davon ausgehen, dass das weiblich Gehirn empathisch, das männliche hingegen systematisch sei und damit schon überwunden geglaubte Vorurteile perpetuieren. Das nötigt zu der Einsicht, dass hier offenbar ein Deutungsmuster in Gang gesetzt ist, das sich in machtvollen, Wissen produzierenden und formierenden Diskursen niederschlägt und in einer Geste der Verwerfung die Re-Naturalisierung des Geschlechtsunterschieds betreibt, nicht zuletzt im Interesse einer zynischen Biopolitik, die Frauen für den demographischen Wandel verantwortlich macht und ihnen die Last der Reproduktionsarbeit einmal mehr aufbürdet. Die darin zum Ausdruck kommende Verschränkung von populären Meinungen, wissenschaftlichem Expertentum und politischen Wunschvorstellungen hat Pierre Bourdieu kurz vor seinem Tod scharf angegriffen. In seinem Vortrag „Der Beruf der Wissenschaft und die soziale Bewegung“ erinnert er nachdrücklich daran, dass einer der theoretischen und praktischen Irrtümer vieler Theorien derjenige gewesen sei, die *Wirksamkeit von Theorie* außer Acht gelassen zu haben. Diese Wirksamkeit gründet seiner Auffassung nach in der von jeder Theorie ausgehenden Autorität, deren Träger sich allerdings in *vermeintliche* oder *tatsächliche* Experten ausdifferenzierten. Die vermeintlichen Experten geben sich Bourdieu zufolge lediglich einen „wissenschaftlichen Anstrich“ (Bourdieu 1998, S. 61), um auf diese Weise in medial aufbereiteten Botschaften politische Autoritätseffekte zu erzielen, die ihnen diskursive und nicht-diskursive Machtvorteile verschafften. Mit dieser Analyse zieht er jedoch keinesfalls den Wert oder die Aussagekraft von Theorien in Zweifel. Im Gegenteil gilt sein Plädoyer einer verschärften theoretischen Auseinandersetzung und der Frage, ob das, was in offiziellen politischen Stellungnahmen als vernünftig gilt, tatsächlich vernünftig im Sinne sozialer Gerechtigkeit ist. Er reiht sich damit in die Reihe derjenigen Intellektuellen und tatsächlichen Experten ein, die aus der Perspektive wissenschaftlicher Kritik gesellschaftliche Umbrüche kommentieren.

Aber auch wenn Intellektuelle aus der Position der Kritik heraus argumentieren, so bleiben sie doch Teil des Kritisierten, sie bleiben Teil des Machtsystems, dem sie sich zugleich verdanken. Marianne Schuller hat gera-

de diesen Umstand im Auge, wenn sie von der weiblichen Intellektualität als einer radikal kritischen Instanz spricht, die die Kritik der Kritik nicht ausschließt. Danach ist die Wissenschaft gehalten, sich stets aufs Neue in Frage zu stellen, auch die Geschlechterforschung selbst.

Da das handelnde, dabei intelligible Subjekt Effekt und Umschlagplatz von Macht ist, erhält ihre Forderung nach einer theoretisch-politischen Wissenskritik eine praktische Komponente, insofern Theorie selbst Praxis ist. In den Worten Foucaults: „Heute kommt es dem Intellektuellen aber nicht mehr zu, sich an die Spitze oder an die Seite aller zu stellen, um deren stumme Wahrheit auszusprechen. Vielmehr hat er dort gegen die Macht zu kämpfen, wo er gleichzeitig deren Objekt und deren Instrument ist: in der Ordnung des ‚Wissens‘, der ‚Wahrheit‘, des ‚Bewußtseins‘, des Diskurses. Darum ist die Theorie nicht der Ausdruck, die Übersetzung, die Anwendung einer Praxis; sie ist selbst eine Praxis. Aber eine lokale und regionale Praxis, die [...] nicht totalisiert. Sie ist Kampf gegen die Macht, Kampf um ihre Sichtbarmachung und Schwächung dort, wo sie am unsichtbarsten und hinterhältigsten ist“ (Foucault 1987, S. 108). Theorie dient demnach keinem Selbstzweck und schon gar nicht einer irgendwie gearteten Wahrheit. Sie ist das Instrumentarium, Macht sichtbar zu machen. Demzufolge ist ein theoretisches Denken in dem Moment ein politisches Denken, wenn es sich in einer unaufhörlichen Bewegung auf seine eigenen Konstitutionsbedingungen zurückzuwenden vermag und in dieser Rückwendung zugleich kulturell vorgeformte Erkenntnisraster aufdeckt und verworfenem, ausgeschlossenem oder an den Rand gedrängtem Wissen Bedeutung verleiht. Insofern bringt sich weibliche Intellektualität stets an den Grenzen der Formierungszwängen einer heterosexuellen Gesellschaft hervor und durchkreuzt „die identitätslogische Monumentalität des ‚väterlichen Wissens‘“ (Schuller 1990, S. 194).

Die Universität – Intellektuelle Gesten in Gestalt von Vorträgen und Publikationen sind nicht an eine Institution wie die Universität gebunden, gleichwohl aber ist sie es, die den materiell abgesicherten Ort für ein kreatives Denken zur Verfügung stellen sollte. Dies erstens, weil nur in einer von wirtschaftlichen und politischen Interessen freien Situation Denken überhaupt möglich ist. Denken nämlich verzehrt Zeit, es unterbricht das Tun und ist nicht immer auf praktische Zwecke hin ausgerichtet, da Abirrungen, Täuschungen und die Wahrnehmung verwandter oder abweichender Ansichten geradezu konstitutiv für den Denkprozess selbst sind. Unter diesen Voraussetzungen beansprucht Denken eine Ökonomie, die seinen zuweilen unvorhersehbaren Strukturen ausreichend Raum und Zeit zur Entfaltung lässt.

Denken, so schreibt Hannah Arendt, bedeutet den Rückzug aus dem Alltagsgeschäft, und daran hat sich bis heute nichts geändert. Daraus ergibt sich zweitens, dass die Universität trotz ihrer Öffnung in die Gesellschaft hinein ein Ort bleiben muss, an dem es möglich ist, ohne ein beständiges Schielen auf die Verwertbarkeit der eigenen Forschungsleistung geistig produktiv zu bleiben und kritische Kommentare gegen den Zeitgeist öffentlich zu verlautbaren. Obwohl dieses außergewöhnliche und unerlässliche Privileg der Universität heute politisch nicht mehr opportun und einer naiven, bisweilen geistlosen Sorge um den Wirtschaftsstandort Deutschland gewichen ist, erscheint es gleichwohl angebracht, gerade diese Institution, die offiziell zu betreten Frauen in Deutschland erst seit rund 100 Jahren gestattet und in der zu forschen und zu lehren ihnen sogar erst seit rund 87 Jahren erlaubt ist, gegen den Geist einer wirtschaftsliberalen Elite zu verteidigen. Auch wenn die Universität in der Zwischenzeit ihren Anspruch auf Deutungshoheit eingebüßt hat, so kommt ihr doch eine Funktion zu, ohne die eine entwickelte Demokratie nicht existieren kann: Der Widerspruch, das Streitgespräch, die Kritik, der Zweifel oder wie Derrida schreibt, das Recht, „alles zu sagen, sei es auch im Zeichen der Fiktion, und der Erprobung des Wissens“ und das Recht „es öffentlich zu sagen“ (Derrida 2001, S. 14). Es sind diejenigen Koordinaten, die der Aufklärung verpflichtet bleiben und zu einem zivilgesellschaftlichen Konsensus unerlässlich sind.

Der politisch forcierte Eingriff der Wirtschaft in die akademische Kultur – gesteuert von supranationalen Organisationen wie der OECD, gefördert durch Unternehmensberatungen wie McKinsey und unterstützt durch das private, Bertelsmann eigene Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) – hat fatale Folgen auch für den akademischen Feminismus und die Geschlechtertheorie, weil sie als wenig produktiv für die neuen Aufgaben der Universität wahrgenommen werden. In Zeiten, in denen sich Geistes-, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften auf ihre Effizienz im Hinblick auf den Arbeitsmarkt befragen lassen müssen, wird eine Forschung, die grundsätzliche Probleme im Modus der Kritik formuliert, als Ballast empfunden. Nicht zuletzt deshalb, weil sie, ihrem wissenschaftlichen Verständnis nach, dort wirksam wird, wo die Macht sich mit dem Schleier der Unsichtbarkeit umgibt und unbemerkt sich zu totalisieren versucht.

Gerade die Akademisierung einer vormals sozialen Bewegung hat nicht nur dazu beigetragen, Geschlecht als Analysekategorie in das akademische Bewusstsein zu heben, nein, ihr ist es auch nach der gewaltvollen Zäsur durch die Nationalsozialisten gelungen, die Geschichte unter geschlechtsspezifischer Perspektive neu auszuleuchten, zu dokumentieren und dereinst gül-

tige Wahrheitsansprüche einer grundlegenden Revision zu unterziehen. Eines der wegweisendsten Ergebnisse war die Denaturalisierung des Geschlechtsunterschieds. Im Rahmen von äußerst ambitionierten, dabei kontroversen Auseinandersetzungen gelang es schließlich intellektuellen Frauen, das „väterliche Wissen“ zu dekonstruieren, beispielsweise die Zwangsheterosexualität und die damit verbundenen Normalisierungsstrategien. Diese fruchtbaren Debatten über Begriffe, Modelle und Theorien in den unterschiedlichen Disziplinen sind Teil einer akademischen Kultur, die, um noch einmal mit Derrida zu sprechen, im ganz wörtlichen Sinne die Humanities auszeichnen. Aufzufassen wären demnach Fragen nach Recht und Gerechtigkeit als die „Problematisierung [...] jener wirkungsmächtigen juristischen Performative, die die moderne Geschichte dieser Menschlichkeit des Menschen skandieren“ (Derrida 2001, S. 67). Und dazu gehören eben auch, wie Derrida ausdrücklich betont, die Declaration des droits de l’homme – *et de la femme*, es gehört dazu die Aufklärung von Verbrechen gegen die Menschlichkeit im internationalen Maßstab. Das heißt, die Problematisierung dieser uralten Frage nach dem, was Menschlichkeit bedeuten kann, sollte heute wieder mehr denn je diskutiert werden, und zwar unter Bedingungen, die ein Denken in einer *unbedingten* Unabhängigkeit ermöglichen. Dieser der Aufklärung geschuldete Imperativ folgt dabei dem Prinzip, die Geschichte, die Methodologien und die Theorien der eigenen Disziplin, kurz das *Denken selbst* einer Befragung zu unterziehen. Ja der klassische Ort des Denkens selber, die Universität, darf davon nicht unberührt bleiben: „Dieses Prinzip unbedingten Widerstands ist ein Recht, das die Universität selbst zugleich *reflektieren, erfinden und setzen* müsste“ (Derrida 2001, S. 13) Dass dieser Satz mit einem Konjunktiv endet, kann kaum überraschen, denn die Zukunft der Universität wird zunehmend von gesellschaftlichen Kräften bestimmt, die die Humanwissenschaften, so auch die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, dem eigenen Verwertungsinteresse unterwerfen und dem Glauben anhängen, vermittels wirtschaftlicher Controllingverfahren die Wissensproduktion beschleunigen und steuern zu können.

Ökonomisierung und Beschleunigung, Kontrolle und Steuerung des Wissens im Namen des Neoliberalismus verschärft die Situation für den akademischen Feminismus auf eine doppelt problematische Weise: *Erstens* ist die zunehmende Ökonomisierung der Universität und das anvisierte beschleunigte Durchlaufen des Bildungssystems ja nicht nur ein von außen gesteuerter Oktroy. Im Gegenteil beteiligen sich die Universitäten rege an der neoliberalen Umstrukturierung und liefern die dazu notwendigen theoretischen Inputs. Die in Mode gekommene Evolutionstheorie, die sich erkenntnistheoretisch

im radikalen Konstruktivismus niederschlägt, verkommt unter neoliberalen Einfluss zur Legitimationsgrundlage eines marktkapitalistischen Wirtschaftssystems, dessen weltweite Durchsetzungskraft als ein Indiz für die Unhintergebarkeit des Marktes als Regulierungsmechanismus ökonomischer *und* sozialer Beziehungen angesehen wird. Der Mythos der Naturwüchsigkeit allerdings rekurriert dabei auf eine essentialistisch-biologistische Anthropologie, von der sich insbesondere der Geschlechtsunterschied in seiner scheinbaren natürlichen Verfasstheit ableiten lässt. Die Resignifizierung der Biologie im Gewande der Evolutionstheorie sowie der Hirnphysiologie in Allianz mit der abgeforderten Anpassung an ökonomische Bedingungen schließt ein Denken im Sinne Derridas aus. Denn die substanzlogische Annahme einer ursprünglichen Natur, die sich uns gleichsam rein und ungebrochen präsentiert, insofern ihr vorkultureller Status alternativlos und vermeintlich zweifelsfrei festgestellt wird, beruht auf der reichlich naiven Vorstellung, es gebe so etwas wie ein unhintergebares Faktum, auf das sich jede wissenschaftliche Analyse vorurteilsfrei beziehen lasse. Damit wird nicht nur die Geschichtlichkeit allen Wissens bestritten, sondern das Denken selbst unterwirft sich diesen Prämissen, es bleibt stets an eine Natur gebunden, die es letztlich aber nicht ist. Diese äußerst effiziente Strategie, sich einer vorgeblich überzeitlichen Natur zu vergewissern, die die Notwendigkeit einer argumentativen Begründung überflüssig macht, relativiert nicht nur die gesellschaftlich-historische Verantwortung für ein bestimmtes Verhalten jedes Einzelnen, sondern sie eskamotiert darüber hinaus die Macht, die jedem hegemonialen Diskurs zugrunde liegt. Die Wahrnehmung dessen, was Frauen und Männer als Subjekte konstituiert, wird dadurch nachhaltig beeinflusst, ohne aber noch als machtvoll in Erscheinung zu treten.

Zweitens scheint Denken als Erkenntnisinstrument heute obsolet zu werden. So versteigt sich mitunter auch manch deutscher Professor zu der Behauptung, wer denke, forsche nicht, um geschwind wieder zu seinen empirischen Studien zu eilen. Gerade aber die Universität hat Frauen die Möglichkeit geboten, theoretische Anordnungen wissenschafts- und machtkritisch zu hinterfragen und die eigenen Voraussetzungen einer Analyse zu unterziehen. Heute sind sie aber gehalten, ihre Lehre und Forschung, ihre Theorien und Methodologien zu legitimieren. Das wäre weiter nicht schlimm – schließlich muss sich jegliches Denken Rechenschaft vor sich selbst ablegen –, würde diese Aufforderung nicht schon im Rahmen neoliberaler Vorgaben erfolgen und damit die Freiheit zur *unbedingten* Unabhängigkeit einschränken. Der Anpassungsdruck auf Wissenschaftlerinnen verschärft sich auf diese Weise. Denn nicht nur, dass sie die Kraft aufbringen müssen, in Abgrenzung

zu jenem symbolischen Ort, der ihnen Macht und Wissen nur unter bestimmten Bedingungen zuteilt, ihre weibliche Intellektualität hervorzubringen, sind sie zusätzlich gehalten, ihr Lehr- und Forschungsangebot an die inhaltliche Neuausrichtung der Universität anzugleichen. Diese identitätslogische Nötigung zur Assimilation an den Arbeitsmarkt gewinnt ihre höchst problematische Seite insbesondere im gleichsam existentiellen Zwang zur Konkurrenz, der durch vielfältige Kontrollmechanismen erzeugt und aufrecht erhalten wird. Einer der entscheidendsten Faktoren in diesem Zusammenhang ist nicht die zunehmende Abhängigkeit von Drittmitteln, sondern die damit verbundene Forderung, immer schneller *verwertbare* Ergebnisse liefern zu müssen.

Diese Gemengelage produziert eine höchst instabile Situation. Zumal eine evolutionstheoretisch begründete Wirtschaftsordnung, in die Gesellschaft und Universität eingezogen sind und der sie unterliegen, unter den Voraussetzungen von Beschleunigung, Kontrolle und Steuerung zutiefst einem Denken widerspricht, das sich einem ethisch-moralischen Moment verdankt, wie es sich in den Humanities unter den Bedingungen der Menschenrechte entfaltet. Denken erschöpft sich nicht im Wissen und Verstehen, es ist die Tätigkeit, die das Wissen und Verstehen in Frage stellt und sich mit der „lebendigen Erfahrungen“ (Arendt) verbindet.

Das Denken – Von Hannah Arendt erschien 1968 eine Reihe von Essays in einem Sammelband, den sie mit dem Untertitel „Übungen im politischen Denken“ versah. Ihr einziges Ziel sei es, so schreibt sie, „Erfahrung darin zu erwerben, *wie* man denkt“ (Arendt 1994, S. 18). Es geht ihr darum, an der eigenen, individuellen Denkerfahrung den Prozess des Denkens selbst zu ergründen und die Tätigkeit des Denkens mit der *lebendigen* Erfahrung zu verknüpfen. Nur im Wechselverhältnis von Denken und Erfahrung wird demnach Denken zu einer Instanz, die uns in die Lage versetzt, uns in der Welt zurecht zu finden. Entsprechend notiert sie: „[...] meine Annahme ist, daß das Denken aus Geschehnissen der lebendigen Erfahrung erwächst und an sie als die einzigen Wegweiser, mit deren Hilfe man sich orientiert, gebunden bleiben muß“ (Arendt 1994, S. 18).

Ohne Erfahrung hätten wir keine Vorstellungen vom Leben, wir hätten keine Vorstellung von unserer Vergangenheit und schon gar nicht von einer zwar kontrafaktischen, noch zu erwartenden Zukunft. Erfahrung gelangt aber erst dann in unseren reflexiven Wahrnehmungshorizont, wenn sie als ein *bedeutungsvolles* Geschehnis rekonstruierbar wird. Nicht etwa der Inhalt der früheren Erfahrung, sondern ihr besonderer Bedeutungsgehalt für gegenwärtige

tige Problemstellungen ist das, was ihr Geltung verleiht. Gewinnt sich die Erfahrung also erst in der Rückbezüglichkeit, so erhält sie ihren Sinn in dem Moment, in dem sie zum Wegweiser unserer Handlungen wird. Da uns nur das Denken selbst in den Stand versetzt, ein Urteilsvermögen zu entwickeln, sofern es uns die Möglichkeit eröffnet, Unterscheidungen zu treffen, ist es zugleich die Voraussetzung für konkrete Entscheidungen. Dabei ist die Erfahrung diejenige Größe, auf die erinnernd reflektiert wird.

Von besonderem Interesse nun ist für Arendt die Lücke in der Zeit oder, wie sie an anderen Stellen schreibt: die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft, die auszufüllen jeder Generation und jedem menschlichen Wesen von neuem und in geschichtlicher Verantwortung aufgegeben ist. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist, dass das Denken das natürliche Bedürfnis eines jeden Menschen sei und nicht nur ein wissenschaftliches Unternehmen. Sie unterscheidet daher ein Denken, das zweckgebunden und im Hinblick auf eine Erkenntnis hin ausgerichtet ist, von einem Denken, das dem Leben Sinn verleiht und dazu befähigt, sich vor sich selbst Rechenschaft abzulegen. Denken und Erkennen sind demnach nicht dasselbe, oder anders ausgedrückt: Denken setzt zunächst keinen Zweck voraus, mehr noch: seine Ergebnisse bleiben ungewiss, nicht verifizierbar. Gleichwohl aber ist Arendt zufolge das Denken diejenige Tätigkeit, die uns erst befähigt, zwischen Recht und Unrecht zu unterscheiden und sich zu politischen Ereignissen in einer bestimmten Weise zu verhalten.

Das Denken findet Arendt zufolge nur in der Zwiesprache, in einem „stummen Dialog“ statt, in dem der Mensch sich seines Anderen versichert und in sein Eins-Sein einen Unterschied einfügt. Erst in dieser Alterität kann er sich zu sich selbst in Beziehung setzen, erst diese Alterität ermöglicht überhaupt Denken: „Was das Denken in seinem Prozeß aktualisiert, ist der Unterschied, der im Bewusstsein gegeben ist“ (Arendt 1994, S. 151). Mit Arendt kann man nun davon ausgehen, dass diese Alterität eine Denkerfahrung ist, in der wir uns als Individuum Rechenschaft darüber ablegen, ob wir richtig oder falsch gehandelt haben, ob wir besser etwas unterlassen hätten oder ob wir etwas anderes hätten tun sollen, und zwar jenseits einer gesellschaftlichen Moral, die sich im Einzelnen betrachtet durchaus als unmoralisch erweisen kann. Dass sich das Denken erst in einem Prozess der Alterität konstituiert, ungewiss und nicht verifizierbar ist, bedeutet also nicht, dass es dem reinen Selbstzweck dient, sondern Denken erzeugt als Nebenprodukt eine Moral, die sich der Frage nach dem richtigen Handeln verdankt (vgl. Arendt 1994, S. 94). Denken und moralisches Urteilen sind auf diese Weise unhintergebar miteinander verbunden. Aus dieser Konstellation könnte man schließen, dass die Moral als Produkt des

Denkens dem Menschen eigentümlich ist. Die Feststellung aber, dass die Moral eine *conditio sine qua non* des Menschen darstellt, wirft die Frage auf, woher diese Moral kommt und welcher Maßstab der nämliche ist, um moralisch zu urteilen. Arendt hat darauf keine überzeugende Antwort gegeben. Denn wenn sie davon ausgeht, dass der Mensch ein moralisches Wesen *ist*, das sich in einem inneren Dialog Rechenschaft abzulegen vermag, dann stellt sich die Frage nach ihrer Herkunft nicht mehr. Sagen wir indes im Anschluss an Foucault, dass Moral diskursiv vermittelt ist, dann eröffnet sich zumindest die Möglichkeit, Moral als eine produktive Machtkonstellation auszuweisen, die an bestimmte gesellschaftlich-historische Bedingungen gebunden bleibt und die Reflexion auf das Bestehende einer Gesellschaft im Lichte der Moral erlaubt. Auch wenn wir uns beständig in einem Raster reglementierter Normen bewegen müssen, um überhaupt als intelligible Subjekte zu gelten, haben wir gleichwohl die Möglichkeit, uns zu uns selbst zu verhalten und einen Grad der Freiheit zu erfahren. Die Verbindung von Denken und Moral entspricht dann einem Selbstverhältnis, einer Existenzweise, das sich in der Alterität konstituiert. Mit Blick auf die Hervorbringung eines Moralsubjekts nämlich geht Foucault so weit zu behaupten, dass die Einhaltung einer jeglichen Moral sogleich auch eine Überprüfung der eigenen Lebensführung nach sich zieht. Bezogen auf einen präskriptiven Moralcode bedeutet das, dass sich das Subjekt in einem Spannungsverhältnis zum eigenen Moralverhalten befindet und daraus Spielräume für das eigene Handeln gewinnt. Dazu gehört auch, dass die Denktätigkeit niemals verharrt und dass im Denkprozess selbst überschüssige Potenziale freigesetzt werden, die es erlauben, die Richtung des Denkens zu ändern und die Wahrnehmungsfähigkeit auszudifferenzieren. Und so kommt auch Arendt zu dem Ergebnis, dass das Denken sich beständig gegen sich selbst wendet und damit vermeintlich gültige Wahrheiten in der Schwebelage hält. Das Denken ist, mit den Worten Arendts, „selbsterstörerisch“ (Arendt 1994, S. 134), weil es in gewisser Weise destruktive Wirkung hat auf „*etablierte*[.] Kriterien, Werte, Maßeinheiten für Gut und Böse, kurz jene Sitten und Regeln des Betragens, die wir in Moral und Ethik behandeln“ (Arendt 1994, S. 143). In diesem Sinne sei Denken nicht das Privileg einzelner, sondern das Geschäft aller und „eine unentbehrliche Vorbereitung für die Entscheidung darüber [...], was sein soll, und für die Beurteilung dessen, was nicht mehr ist“ (Arendt 2002, S. 209). Nicht-Denken verführe dagegen zu moralischer Indifferenz.¹

Noch ein Weiteres drückt sich darin aus. Denn das Denken ist nicht etwa durch ein Kontinuum von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gekenn-

1 Ein wesentlicher Bezugspunkt von Arendts politischer Philosophie ist die Shoah. Dabei spielt die Frage nach dem Zusammenhang von Denken und Moral eine zentrale Rolle.

zeichnet. Ganz im Gegenteil: „Diese Vergangenheit, die ganz weit zurück bis an den Ursprung reicht, zieht nicht nach rückwärts, sondern drückt vorwärts, und im Gegensatz zu dem, was man erwarten würde, ist es die Zukunft, die uns in die Vergangenheit zurücktreibt. Aus der Sicht des Menschen, der immer in dem Zwischenbereich zwischen Vergangenheit und Zukunft lebt, ist die Zeit nicht ein Kontinuum, nicht ein Fluß von ununterbrochen Aufeinanderfolgendem; sie ist in der Mitte, dort, wo ‚Er‘ [der Mensch, E.B.] steht, aufgebrochen; und ‚sein‘ Standort ist nicht die Gegenwart, wie wir sie gewöhnlich verstehen, sondern vielmehr eine *Lücke in der Zeit*, die von ‚seinem‘ dauernden Kämpfen, ‚seinem‘ Standpunkt-Beziehen gegen die Vergangenheit und Zukunft aufrechterhalten wird“ (Arendt 1994, S. 14).²

Diese *Lücke in der Zeit* ist ein wesentliches Moment des Denkens, sie ist unvermeidliche Voraussetzung dafür, dass sich das Denken ausbreiten und wieder bündeln kann. Dem steht eine schnelle und effiziente Wissensproduktion diametral entgegen. Weil Beschleunigung dazu angetan ist, die erforderliche Lücke zwischen Erfahrungsraum und Erwartungshorizont zusammenschnurren zu lassen, liegt in ihr auch eine grundsätzliche Gefährdung des Denkens. Andererseits: Was das Denken erst in Gang setzt, ist die ihm eigene, unablässige Herausforderung durch sich selbst. Indem es sich beharrlich fremd wird, vollzieht es sich im Spannungsfeld der Alterität, im Unterschied, in der Differenz. Insofern ist die Gefährdung im Denken die produktive Seite des Denkens überhaupt, oder, wie Arendt notiert: „Es gibt keine gefährlichen Gedanken; das Denken selbst ist gefährlich“ (Arendt 1994, S. 144).

Alterität – Weibliche Intellektualität gewinnt sich nicht nur in der Weise, dass sie über ihre eigenen Konstitutionsbedingungen reflektiert, sondern sie bringt sich über ein Denken hervor, das sich selbst zum Gegenstand wird und darin sein kritisches Potenzial erhält. Ein Nachdenken über das Denken als einer für die (epistemologische) Theoriebildung notwendigen Tätigkeit, einer Arbeit, die sich nicht an Zeit und Raum hält und auch kein Gegenstand einseitiger Verbindlichkeiten sein kann, muss sich darüber klar sein, dass die kulturellen Verlockungen mimetischer Angleichung dem Denken selbst feindlich sind. Weil die Differenz zum Ausgangspunkt des Denkens wird, weil sich weibliche Intellektualität gerade in der Differenz zur symbolischen Ordnung entwirft, müsste sie zu einem unumgänglichen Ort werden: Die Differenz im dialektischen Verhältnis zwischen Innen und Außen, zwischen Einschluss und Ausschluss, zwischen Verworfenem und Akzeptiertem wird so zum ent-

2 Eine ähnliche Denkfigur entfaltet übrigens Walter Benjamin in Gestalt seines Engels der Geschichte (Angelus Novus).

scheidenden Kriterium der Kritik und zum Zeichen einer (weiblichen) Identität, die sich an den eigenen und den fremdbestimmten Verwerfungen erzeugt und sich darum erst als ebenso produktiv wie machtvoll im politischen Spiel der Mächte erweist. In dieser Alterität liegt auch, wie Marianne Schuller notiert, „der Ausgangspunkt für die Ausbildung einer weiblichen Intellektualität, die nicht mehr gezwungen wäre, sich über das mächtige ‚Andere ihres Selbst‘ herzustellen“. Alterität könnte vielmehr „in das Selbst als komplexe heterogene Struktur“ eingehen“ (Schuller 1990, S. 194), und zwar bei beiden Geschlechtern. Der Abschied vom emphatischen Selbst bedeutet dann eine Kritik am Selbst, die die Möglichkeit eröffnet, das Andere des Anderen in seiner besonderen Form anzuerkennen.

Frauen und Macht – Unter den Bedingungen der Alterität in der doppelten Art, dass sie das Denken im Unterschied hervorbringt und zugleich der Unterschied zum signifikanten Zeichen der Kritik aufrückt, kann sich Macht nicht verstetigen. Sie ist in den Prozess einer unaufhörlichen Bewegung eingeschlossen, deren Ursache und deren Resultat sie gleichermaßen ist. Einmal produktiv geworden vermag sie zwar hegemoniale Diskurse hervorzubringen. Sie kann aber ebenso den Versuch der totalisierenden Vereinnahmung unterlaufen und reduzierende Identitätsvorgaben zurückweisen, politische und moralische Haltungen als eine kritische Denkungsart hervorbringen und den Ort der Unverfügbarkeit markieren, jenen Rest, der sich im *Recht auf Andersheit* artikuliert.

Wie wir gesehen haben, scheinen sich derzeit Verschiebungen sowohl im politisch-gesellschaftlichen Raum wie auch in den Wissenschaftsauffassungen selbst anzukündigen, von denen Frauen in einer besonderen Weise affiziert sind. Zwei diskursive Muster, die sich sowohl in sozialen Praktiken wie auch in Form affirmativer Selbsttechnologien niederschlagen, sind dabei ausschlaggebend: eine konservative, weil naturalisierende Vorstellung von Geschlecht und der Versuch, die Gesellschaft mit ihren Organisationen und Institutionen nach dem Vorbild eines wirtschaftlich erfolgreichen Unternehmens zu modeln und diesem Modell den Anschein alternativer Gültigkeit zu verleihen. Das Zusammentreffen dieser beiden Diskurse, ihre wechselseitige Verschränkung und ihre Koinzidenz in Hinsicht auf ihre vorgebliche Naturwüchsigkeit geben zu der Überlegung Anlass, dass sich Fragen nach dem kulturellen Ort der Frauen, ihrer Identität und ihrer Intellektualität mit einer Kritik der – darin schon immer eingelassenen – politischen Ökonomie verbinden muss.

Die diskursive Überschneidung macht sich augenblicklich gerade dort bemerkbar, wo es um die Verteilung von Wissen und Macht geht, dort also, wo sich weibliche Intellektualität in besonderer Weise auszuprägen vermag:

an der Universität. So, wie es aussieht, ist kein Ende des „akademischen Frauensterbens“ (Hassauer) erkennbar, denn abweichende Geschlechtsidentität, abweichende Biographiemuster, abweichende Vereinbarkeit von Privatbereich und Karriere, abweichende Zeitökonomie, abweichender Habitus und abweichendes symbolisches Kapital sind allemal dazu angetan, das traditionell homosoziale Patronatssystem aufrecht zu erhalten, wie Friederike Hassauer in ihrer Antrittsvorlesung von 1993 diagnostiziert hatte (vgl. Hassauer 1994, S. 35). Nicht absehen konnte sie, dass dieses System 13 Jahre später unter einen ökonomischen Druck gerät, der auch abweichendes Alter, abweichende Lehrmeinungen und theoretische Verortungen schon zum Problem werden lassen. Diejenige, die Geschlechtertheorie betreibt, ist *out*; diejenige, die es vorzieht, sich auf anderen theoretischen Feldern zu tummeln, ist deshalb aber noch nicht *in*, zumal, wenn dekretiert wird, sie sei nicht einschlägig genug oder sie sei gar zu alt.

Der Versuch, die eigene Stimme im Modus der Alterität als heterogene Struktur des Selbst zum Ausdruck kommen zu lassen, sie laut, vernehmlich und öffentlich zu erheben und dabei – unumgänglich – im Kontext von Grenzüberschreitungen das eigene Selbst probeweise zu riskieren, ist bislang nur kontrafaktisch und als theoretisches Gedankenexperiment vorstellbar. Der tägliche „Affentanz“ in Gestalt von „Maskierung-Mimikry-Parodie-Subversion [...] unter den Bedingungen von *social grace* und Lächelzwang“ (Hassauer 1994, S. 34) ist also nicht vorüber. Eher im Gegenteil. Denn in der intrikaten Verschränkung der genannten Diskurse, die ihren konstruktiven Charakter in der strategischen Verbindung mit wissenschaftlichem Expertentum zu verschleiern trachten und Auswirkungen auf die sozialen, kulturellen und politischen Praktiken haben, drückt sich mehr denn je das aus, was intellektuellen Frauen seit jeher das Leben schwer macht: die Aporie von gleichzeitigem Ein- und Ausschluss unter der dominanten Deutungshoheit des repräsentativen Sprechens in der symbolischen Ordnung. Intellektualität hat nämlich immer noch für die weibliche Identität den Status einer Gabe: „Sie wird den Frauen ge- oder verabreicht wie die Oblate aus der Hand des Priesters“ (Schuller 1990, S. 192).

Was bleibt – Übungen im politischen Denken: Wissen(schaft)s- und Machtkritik, Kritik von Identitätspolitik und Kritik der politischen Ökonomie, beharrlich vorgetragen und unbedingt in ihrem Anspruch auf Gehör, diesseits und jenseits der Universitätsmauern, ausgestattet mit der Lust, dem Begehren, der Begierde, dem Randständigen zur Geltung zu verhelfen. Dazu gehört der Mut zur klug kalkulierten Unfügsamkeit.

Literatur

- Arendt, Hannah (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, München
- Arendt, Hannah (2002): Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen, München
- Bourdieu, Pierre (1998): Der Beruf der Wissenschaft und die soziale Bewegung, in: ders.: Gegenfeuer, Konstanz, S. 60-67
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität, Frankfurt am Main
- Foucault, Michel (1987): Gespräch zwischen Michel Foucault und Gilles Deleuze. Die Intellektuellen und die Macht, in: ders.: Von der Subversion des Wissens, Frankfurt am Main, S. 106-115.
- Hassauer, Friederike (1994): Homo. Academica. Geschlechterkontrakte, Institution und die Verteilung des Wissens, Wien
- Schuller, Marianne (1990): Vergabe des Wissens. Notizen zum Verhältnis von ‚weiblicher Intellektualität‘ und Macht, in: dies.: Im Unterschied, Frankfurt am Main, S. 189-198

Der Homo oeconomicus feministisch gebildet? Eine neoliberale Herausforderung für das Subjektverständnis feministischer Bildungstheorie¹

Rosemarie Ortner

1. Einleitung

Feministische Bildungstheorie steht aktuell vor zwei Herausforderungen, die aus der Frage resultieren, wie das dem jeweiligen Bildungsbegriff zugrunde liegende Subjektverständnis beschaffen ist.

Die *erste Herausforderung*, hier als postmodern bezeichnet, entspringt theoretischen Entwicklungen in Bezug auf die Kritik des modernen Subjekts, die seine diskursive Gebundenheit in den Mittelpunkt und damit seine vermeintliche Autonomie und Identität in Frage stellen. Seitdem sich die Aufregung über die durch Judith Butlers Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) ausgelöste Polarisierung innerhalb der feministischen Academia im deutschsprachigen Raum langsam legt, wird viel daran gearbeitet, ihren Ansatz auch in Bildungstheorie produktiv werden zu lassen (vgl. u.a. Heinrichs 2001, Hartmann 2002, Plöber 2005).

Gerade aber die dekonstruktive feministische Theorie sieht sich einer Kritik ausgesetzt, die in ihr eine De-Thematisierung oder gar Legitimierung von neoliberalen Subjektanforderungen sieht (vgl. Annuß 1996, Pühl 2001, Trumann 2002). Und so ergibt sich die *zweite Herausforderung* für eine feministische Bildungstheorie aus den gesellschaftlichen respektive ökonomischen Transformationen, mit denen oben genannte Perspektive der Subjektkritik eine ungewollte Koalition einzugehen droht: Die neoliberalen Gesellschaftsveränderungen schaffen offenbar – indem sie den Begriff der Humanressource ins Zentrum stellen und die Einzelnen zur Flexibilisierung von Identität aufrufen – Subjekt- und Bildungsanforderungen, mit denen eine dekonstruktive Subjektkritik konform zu gehen scheint.

Feministische Bildungstheorie, so sie sich als emanzipatorisch versteht und dafür eintritt, die einzelnen Individuen im Bildungsprozess nicht unge-

¹ Dieser Artikel basiert auf Teilen des Buches „Der Homo oeconomicus als Subjekt feministischer Bildung? Subjekt- und Ökonomiekritik in feministischen Bildungstheorien“ (Ortner 2006). Für freundschaftliche Unterstützung und kritische Anregungen danke ich Christine Rabl, Isabella Bauer und Doris Arzmann.

brochen verschiedenen gesellschaftlichen Anforderungen auszusetzen (wie etwa der pädagogischen Formung der Humanressource), sondern um Begründung dafür ringt, herrschaftlicher Verfügung über Einzelne pädagogisch zu entgegnen, muss diese Herausforderungen aufnehmen. So müsste feministische Bildung nicht nur Gender in den Fokus der Reflexion bringen (bildungspraktisch wie theoretisch), sondern auch der Vereinnahmung aller Subjekte als Humanressourcen Argumente entgegensetzen können. Inwiefern die Orientierung am dekonstruktiven (Post-)Feminismus Judith Butlers dies zu leisten im Stande ist, wird im Folgenden thematisiert. Dazu wird Butlers Subjektverständnis und dessen bildungstheoretische Rezeption mit kritischen Stimmen konfrontiert, die sowohl subjekttheoretisch wie auch aus einer Gesellschaftsdiagnose heraus dessen subversive Kraft in Frage stellen. Im Anschluss soll ein Blick auf Adornos Subjektkritik Aufschluss darüber geben, wie sich Identitäts- und Ökonomiekritik zusammen denken lassen, auch wenn hierzu eine feministische Relektüre – u.a. durch Butler inspiriert – notwendig wird. Die Konfrontation der beiden unterschiedlichen Subjektkonzepte könnte wertvolle Bausteine liefern für eine kritisch-feministische Bildungstheorie, die in ihrem Subjektverständnis geschlechtliche und ökonomische Zumutungen bedenkt und Möglichkeiten bietet, hegemoniale Subjektanforderungen neoliberalen Typs und somit eine neoliberale Indienstnahme feministischer Bildung zurückzuweisen. Der vorliegende Text gibt keine endgültigen Antworten. Vielmehr verstehe ich ihn als Beitrag, neue Fragestellungen zu eröffnen.

2. Die postmoderne Herausforderung – Dekonstruktion des modernen Subjekts

Die postmoderne Infragestellung des modernen Subjekts hat in der Bildungstheorie Spuren hinterlassen: Sie hat kritische Bildungstheorie herausgefordert (vgl. Koller 1999, Heinrichs 2001, Euler 1995) und in die relativ jungen Bemühungen um feministische Bildungstheorie Eingang gefunden. Subjektkritik stellt für die feministische Bildungstheorie ein zentrales Thema dar, da die traditionelle Norm des männlichen Bildungssubjekts nach einer Entgegnung, einem alternativen Begriff von Subjekt verlangt. Die Art der Entgegnung jedoch wird kontrovers diskutiert. Denn während Konzepte der Frauenförderung und -bildung, wie sie etwa Wiltrud Gieseke vertritt (vgl. Gieseke 2001), die Dekonstruktion von Geschlechtsidentität und Subjekt zurückweisen, unternehmen andere Wissenschaftlerinnen beachtliche theoretische Anstren-

gungen, dekonstruktiv-feministische Theorien für Bildung fruchtbar zu machen (vgl. u.a. Heinrichs 2001, Hartmann 2002, Plößer 2005).

Nach Butler (1991, 1998) sind Subjekte Produkte eines Machtdiskurses, der ein bestimmtes Wissen über Geschlecht produziert und die Subjektkonstitution nachhaltig beeinflusst. Das autonome, identische Subjekt ist demnach nicht der Ausgangspunkt der Subjektkonstitution, sondern Produkt bestimmter Diskurskonstellationen, ein Effekt der Macht. Das Subjekt wird durch Ausschluss von und in Abgrenzung zu im herrschenden Diskurs Verworfenem gesetzt und durch normative Formierungen gestützt, die das, was das scheinbar ‚intakte Subjekt‘ ausmacht, als ontologische Notwendigkeit erscheinen lässt (etwa ‚innere Merkmale‘ wie das Selbst der Person, die Natur, der Geschlechtskörper) (vgl. Butler 1998, S. 137). Butler spricht dabei von Intelligibilität: Eine Person wird demnach erst zum Subjekt, wenn sie als ein solches im und durch den Diskurs erkannt wird. Dabei setzt der Diskurs Grenzen, die in der Normierung von Körpern und im Zwang zur Identität ihre materialisierende Wirkung entfalten. Die unaufhörliche performative Hervorbringung von *Geschlechtsidentität* erfolgt im Rahmen einer heterosexuellen Matrix, die das entscheidende Kriterium für die Subjektkonstitution ist (vgl. Butler 1991, S. 45). In der heterosexuellen Matrix leitet sich die Geschlechtsidentität kausal aus dem anatomischen Geschlecht und den dem jeweiligen Geschlecht unterstellten Begehrenspraktiken ab. Verworfen werden alle Identitäten, die diesem binären System der kausalen Zuordnung eines ‚richtigen‘ Körpers zur ‚richtigen‘ Identität und dem daraus abgeleiteten ‚richtigen‘ Begehren nicht folgen. Das Subjekt muss also nicht nur als wesentlich geschlechtlich bedingtes (*gendered*), sondern, damit aufs Engste verknüpft, als über sexuelle Orientierung bestimmtes vorgestellt werden: „Es wäre falsch zu denken, dass die Diskussion der ‚Identität‘ der Debatte über die ‚geschlechtlich bestimmte Identität‘ vorangehen müsste, und zwar aus dem einfachen Grund, weil die ‚Personen‘ erst intelligibel werden, wenn sie in Übereinstimmung mit wiedererkennbaren Mustern der Geschlechterintelligibilität (*gender intelligibility*) geschlechtlich bestimmt sind“ (Butler 1991, S. 37).

Butler zielt in ihren philosophischen Überlegungen immer auf die Möglichkeit der Veränderung des Diskurses. Nur im Diskurs selber lassen sich die Grenzen der Intelligibilität verschieben, indem sie neu gezogen werden. „Es gibt keine Opposition gegen die Grenzlinien der Verwerfung außer der, die genau diese Grenzlinien neu zieht“ (ebd., S. 198). Die diskursive Macht kann nur erhalten werden, indem sie fortwährend praktiziert wird und dabei einem Phänomen, wie etwa dem Geschlecht, eine bestimmte Bedeutung verleiht.

Diskurs ist demnach eine performative Praxis, die Normen wiederholt und zitiert, dabei aber stets der Gefahr ausgesetzt ist, die vom hegemonialen Diskurs zugeordneten Bedeutungen zu verfehlen, denn Bedeutungen können nicht fixiert und in der Wiederholung unverändert wiedergegeben werden. Der Diskurs ist durch Performativität gekennzeichnet, daher kann er (der Diskurs) überschritten und können seine Regeln verschoben werden. Nicht durch oppositionelle Kritik von außen, sondern nur durch Bedeutungsverschiebungen innerhalb der Diskurse können Subjektpositionen verändert werden. Denn dieses Außen, ein Ort, der dem Diskurs vorgängig wäre, ist eine Illusion der Moderne und somit ein Produkt des Diskurses selbst.

Gesa Heinrichs (2001) hat nun den Versuch unternommen, Butlers Ansatz für Bildungstheorie fruchtbar zu machen. Sie versucht mit der Bestimmung von Identität als *In-Differenz-werden* der Fragmentierung und Pluralisierung von Identität gerecht zu werden. Verstehen wir mit Gesa Heinrichs Bildung als diskursive Praxis im Sinne Butlers, dann ist Bildung immer ein Ort, der die Existenz von Frauen und Männern im heterosexuellen Rahmen voraussetzt und zugleich herstellt. „Bildung ist immer auch Geschlechterbildung“ (ebd., S. 228). Bildungstheorie hat dann die Aufgabe, so Heinrichs, diesen Diskurs der Bildung nachzuzeichnen, fortzuschreiben und zu transformieren. Die Dekonstruktion des maßgeblichen Normalisierungszwangs, nämlich der Bildung zum geschlechtlichen Subjekt im Rahmen von Zweigeschlechtlichkeit, ist für Heinrichs das Ziel einer (postfeministischen) Bildung. Um das aber leisten zu können, dürfe Bildung im Hinblick auf Geschlechtsidentität keine normativen Vorgaben machen, so könne sie also auch nicht etwa ‚mädchenparteilich‘ sein. Die Geschlechterdifferenz soll ‚aufgeweicht‘ und nicht wie bisher auf die Dichotomie männlich-weiblich verkürzt werden. ‚Mädchenparteilichkeit‘ indes stütze die Geschlechtsidentität als Frau, die aber nur über Naturalisierung oder Essentialisierung legitimierbar sei (vgl. ebd., S. 230).

3. Kritische Fragen zur Bildung des diskursiven Subjekts

Eva Borst (2003) merkt zu Heinrichs Ansatz kritisch an, dass dieser sprachtheoretische Zugang Bildung auf Identitätsbildung reduziere, was nur einen Teil des Bildungsproblems darstelle: „Der Begriff Bildung umfasst nämlich mehr als nur Identitätsbildung. Bildung soll schließlich die Individuen mit Hilfe des bereitgestellten Wissens zur Urteilsfähigkeit führen und mit Handlungsfähigkeit ausstatten.“ (Borst 2003, S. 6) Daher reiche es für Bildungs-

theorie nicht aus, ausschließlich auf Butlers Identitätskritik zu rekurrieren. Vielmehr gehe es bei einer kritischen Theorie der Bildung darum, das „bereitgestellte Wissen“ auf dessen immanente Machtkonstellationen zu prüfen und die darin schon immer enthaltenen Ausschlüsse eines anderen Wissens sichtbar zu machen.

Die aufklärerische Erwartung, durch Wissensvermittlung Kritik- und Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, die aufs Engste an den Bildungsbegriff geknüpft ist, soll demnach nicht mitsamt dem modernen Subjektbegriff aufgegeben werden, auch wenn wir eine diskursive Bedingtheit des Subjekts, von Wissen und auch von Handlungsfähigkeit annehmen.

Angesichts dessen soll im Folgenden gefragt werden, ob und wenn ja, wie Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit – letztlich die Möglichkeit zu Widerstand – nach Butler noch möglich sind.

Antworten lassen sich im Konzept der ‚Resignifizierung‘ oder ‚Umdeutung‘ finden. Entsprechend ihrer oben geschilderten Auffassung vom diskursiv hergestellten Subjekt, das sich performativ in Szene setzt, ist das Subjekt zwar der ‚Ort für Umdeutung‘ (Butler 1993, S. 130) insofern es spricht, aber die Möglichkeit zur Umdeutung liegt nicht in ihm begründet. Butler schreibt, dass „[...] Umdeutung der Bereich ist, in dem eine gewisse Anzahl von Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit unterschieden und hergeleitet werden können und dass ein solcher Möglichkeitsbereich machtimmanent ist“ (ebd.). Die Performativität des Diskurses ermöglicht also Handlungs- und Kritikfähigkeit: Das Subjekt muss sich selbst, also die Normen, die seinen Status hervorbringen, ständig wiederholen, um zu bestehen. In dieser Wiederholung und ihrer Verfehlung liegt die Möglichkeit des Handelns.

Allerdings verschiebt sich der Diskurs oft unabhängig von der und bisweilen gegen die Intentionen einzelner Subjekte. Sollen die Verschiebungen aber ein Ziel haben, etwa das der Umdeutung von Geschlecht, dann handelt es sich um eine intendierte Verfehlung der Bedeutung, um Widerstand. Intentionalität allerdings ist ein Merkmal des kritisierten cartesianischen Subjekts, das glaubt, der Welt äußerlich zu sein und in sie planvoll eingreifen zu können. Setzt Butler also voraus, was sie kritisiert? Ist die These von der diskursiven Konstitution der Subjekte mit ihrem Konzept von Widerstand inkompatibel, weil dazu die Subjekte dem Diskurs vorgängig gedacht werden müssten?

Christine Hauskeller (2000) schlägt eine erweiterte Lesart vor. Vorstellbar wäre, dass zwar zu Beginn des Dekonstruktionsprozesses moderne identische Subjekte stehen, die sich aber im Laufe der Verschiebungen von Identitätskategorien in wesentlichen Merkmalen verändern, so dass bei erfolgrei-

chem Dekonstruktionsprozess irgendwann zusammen mit den Identitätszwängen auch die widerständigen, fixierten Subjekte verschwinden (vgl. ebd., S. 141). Dann bleibt aber die Frage, was diese gesetzeskonform erzeugten Subjekte am Beginn zur Veränderung zu motivieren vermochte.

Eine weitere Lesart wäre Hauskeller zufolge, dass die Widerständigkeit der Subjekte ein zentraler Bestandteil des Subjektbegriffs, eine konstitutive Eigenschaft der Subjektposition selbst ist. Die Motivation zur Selbst-Veränderung wäre dann Teil des Subjektstatus. Gleichzeitig müsste aber auch die Widerständigkeit, die das Subjekt zum inneren Motor gesellschaftlicher Veränderungen macht, Ziel der Kritik des Subjektbegriffs sein. Widerständigkeit bedeutet dann nämlich selbst noch Unterwerfung. Eine solche Widerständigkeit, die Neues hervorbringt (z.B. Subkulturen, die wieder kulturindustriell vereinnahmt werden), ist funktional für technologische Entwicklung und ökonomisches Wachstum, welche für eine kapitalistische Ökonomie notwendig sind. Hauskeller interpretiert z.B. auch die Vervielfältigung von Geschlecht als neuen Markt und ökonomischen Anreiz (vgl. ebd., S. 150). So gedacht müsste Kritik darauf zielen, den Subjektstatus mitsamt der produktiven Widerständigkeit der Subjekte zu überwinden, was aber innerhalb des Diskurses nicht möglich zu sein scheint. Denn dann würden die Diskurs- und Machtverhältnisse stets neue Vereinnahmungen bereit halten. „Das grundlegende Problem der Theorie der Subjektconstitution Butlers ergibt sich daraus, dass sie nichts vor oder außerhalb der diskursiven Konstruktion bestehen lässt. Wenn das Subjekt reines Produkt der Diskurs- und Machtverhältnisse ist, wie kann es widerständig sein, sich anders entwerfen, anders von sich sprechen?“ (ebd., S. 149)

Für ein dekonstruktives Bildungskonzept deutet sich deshalb ein gewisser resignativer Zug an, der auch bei Gesa Heinrichs sichtbar wird. Denn die Subjekte, an die Bildung sich nach wie vor wendet, sind zwar eingeschränkt handlungsfähig, zu gewissen Umdeutungen und Verschiebungen im Diskurs fähig, aber nicht widerständig. Es gibt keine Möglichkeit, den Machtdiskurs zu überschreiten und zu ihm in Opposition zu treten. Eine solche Perspektive wird gar nicht mehr als wünschenswert betrachtet, sondern als Illusion der Moderne verworfen. Bildung ist damit immer unumgänglich Teil der ‚Maschinerie‘, die Subjekte herstellt. Diese Einsicht empört aber keine kritischen Geister mehr. So kommt auch Gesa Heinrichs zu dem Schluss, dass es darum gehe, durch Bildung „den Identifizierungszwang zu akzeptieren [...] und im Dennoch-Sprechen Verantwortung für die mögliche Entfaltung von Differenz zu übernehmen“ (Heinrichs 2001, S. 231). Der Gedanke an Kritik- und Handlungsfähigkeit als Widerstand im Sinne einer Auflehnung gegen die Zumutungen des Subjektstatus sind für Bildung scheinbar obsolet geworden.

Aber bedeutet eine theoretische Re-konzeption von Widerstand und Kritik zugleich auch die Überwindung der gesellschaftlichen Notwendigkeit? Oder reagieren hier philosophische Bemühungen auf gesellschaftliche respektive ökonomische Legitimationsbedürfnisse?

Andrea Trumann (2002) befragt Judith Butlers Konzept flexiblierter Identitätsformen auf seine gesellschaftliche Bedingtheit. Sie interpretiert es als eine Idealisierung von Flexibilität und Abkehr von starren, einheitlichen Identitäten. Denn diese Abkehr, so betont auch Jutta Sommerbauer (2003), sei keine Errungenschaft des Denkens, sondern eine ökonomisch erzwungene Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen. Sie verdanke sich der Notwendigkeit, unter veränderten ökonomischen Bedingungen Subjektivität und Identität auszubilden.

Es stellt sich daher die Frage, ob die dekonstruktive Kritik von Identität nicht ihrer gesellschaftlichen Destruktion hinterherhinkt. Wenn das zeitgenössische hegemoniale Subjekt bereits dem dekonstruierten ähnelt, dann spielt sie, anstatt Hegemonie anzugreifen, der Neukonstruktion des nicht-identischen Nicht-Subjekts nach Maßgabe neuer ökonomischer Bedingungen in die Hände. So formuliert etwa Katharina Pühl: „Während der Streit innerhalb feministischer Debatten noch auf die Dekonstruktion des bürgerlichen weißen männlichen gesunden heterosexuellen Subjekts gerichtet ist, bauen andere mit dieser Kritik bereits den neuen Menschen“ (Pühl 2001, S. 118). Sie zitiert dazu einen Schweizer Wirtschaftsberater: „Sich persönlich fit zu machen wird nicht mehr heißen, ein starkes Ich zu entwickeln, sondern in virtuellen Beziehungen zu leben und multiple Identitäten zu pflegen. Das heißt: ich setze nicht mehr auf einen persönlichen ‚Kern‘ und suche ihn, sondern ich trainiere mir die Fähigkeiten an, mich nicht mehr definitiv auf etwas festzulegen. [...] Dreh- und Angelpunkt der persönlichen Fitness ist nicht mehr der Aufbau einer eigenen, stabilen Identität, sondern das Vermeiden des Festgelegtwerdens“ (zit. nach ebd., S. 115).

Bei Gesa Heinrichs liegt der Sinn von Bildung darin, den Identifizierungszwang zu akzeptieren und zugleich in seinen Verschiebungsmöglichkeiten auszuloten. Eine solche Bestimmung von Bildung ist mit dem obigen Zitat erstaunlich gut kompatibel. Sie würde sich zur Heranbildung des hier skizzierten „neuen Menschen“ wunderbar eignen. Der ‚Kern‘ des Subjekts wird ersetzt durch die Fähigkeit, sich nicht festzulegen. Diese Quasi-Nicht-Identität erfüllt dadurch die Funktion von Identität. Identität ist auch für Heinrichs unumgänglich, aber verschiebbar soll sie bleiben.

Katharina Pühl sieht eine solche Aneignung von kritischen Argumenten zum Zweck der Affirmation als diskursiven Trick: Dekontextualisierung der

Argumente aus dem theoretischen und sozialen Zusammenhang zum Zweck der Desartikulation kritischer Perspektiven. Bei Butler bedeutet Performativität nicht einfach voluntaristische Neukonstruktion des Menschen, der über sich selbst – auch über das Geschlecht – nach den Marktanforderungen verfügt. Aber als Praxis der Diskursverschiebung wird genau dieses Verfügen an der Oberfläche, die symbolische Identitätsinszenierung etwa der Travestie, bemüht. Und angesichts der sehr konkreten neoliberalen Existenzbedrohungen bei ungenügender „Fitness“ scheint schon die Vereinnahmungsmöglichkeit, der theorieimmanent nicht zu entgegnen ist, in Frage zu stellen, dass ein solches Subjektkonzept als Grundlage für feministisch-kritische Bildungstheorie geeignet ist.

Eine weitere Kritikerin des ‚Butler-Booms‘ in ideologiekritischer Hinsicht ist Evelyn Annuß, die „Judith Butler als Symptom“ (vgl. Annuß 1996) bezeichnet. „[...] Schließlich entspricht diese Konzeption [die Pluralisierung von Identitäten] nicht zuletzt angesichts der derzeitigen Flexibilisierung der Arbeitskraft im postfordistischen Produktionszusammenhang und der gleichzeitigen Pluralisierung von Konsumorientierung und Lebensstilen den momentanen gesellschaftlichen Erfordernissen in den kapitalistischen Metropolen“ (ebd., S. 513). Die Vervielfältigung von Identitätsformen setzt deren Repräsentierbarkeit voraus, die in ästhetisierter Form vorgestellt ist. Die „reelle Subsumtion der Freizeit unter die Konsumtionssphäre“ (Burger, zit. n. ebd., S. 514) ermöglicht eine weitgehende Inszenierungspraxis innerhalb der Grenzen der Güterwelt. Das heißt, die Mittel zur Repräsentation von abweichenden Identitäten und somit Dekonstruktion der Norm sind vorwiegend Waren, die repräsentierte Identität eine warenförmige.

Formale Freiheit (und zugleich Zwang) zur Wahl der Inszenierung, Bedeutung und Interpretation allerdings werden bei Butler vorausgesetzt. Annuß spricht sogar von Ontologisierung der gesellschaftlichen Antagonismen: Als formell freie MarktteilnehmerInnen sind alle Privatindividuen im Kapitalismus dem „Zwangsgebot zur Konkurrenz“ unterstellt und gezwungen „jegliche objektive Wirklichkeitsstrukturen [...] im Horizont ihres privaten Interessenkalküls für sich selbst [zu] interpretieren und funktionalisieren“ (Prodoehl, zit. n. Annuß 1996, S. 512). Dieser Zwang zur Selbst- und Wirklichkeitsinterpretation, als Freiheit ausgelegt, wird bei Butler als Eigenschaft des Diskurses beschrieben und nicht mehr auf seine ökonomischen Bedingungen reflektiert; er erscheint dadurch ontologisiert. Wie auf dem freien Markt scheinen im Diskurs Antagonismen und Konkurrenz unvermeidlich. So bleibt auch unbedacht, dass „die Verfügung über symbolische und kulturelle Mittel zur ästhetischen Selbstinszenierung nach wie vor ungleich verteilt

[ist]“ (Annuß 1996, S. 515). Lange nicht alle marginalisierten Gruppen können in der Konkurrenz um Signifikation gleich mithalten. Der symbolische Markt ist ebenso wie der ökonomische nur scheinbar voraussetzungslos. Und die Voraussetzungen sind nicht auf einer ausschließlich symbolischen Ebene zu klären. Der Versuch dies zu tun, legt einen Schleier über die Verhältnisse (vgl. ebd.). Annuß resümiert ihr Argument: „Ansätze wie der Butlers verdoppeln Trends zur Pluralisierung von Identitäten und gleichzeitigen Entnennung bzw. Akzeptanz der gesellschaftlichen Widersprüche theoretisch, anstatt sie kritisch zu reflektieren.“ (ebd.)

Auch für eine bildungstheoretische Butler-Rezeption sind diese Einwände relevant. Eva Borst problematisiert die Nähe des entworfenen dekonstruierten Subjekts Butlers in Heinrichs Ansatz zu neoliberalen Subjektanforderungen: „Heinrichs Begründung für die Verflüssigung der traditionellen Geschlechtergrenzen liest sich denn auch wie das resignative Eingeständnis, dass Bildung nicht mehr vermag als die Anpassung an vorgegebene Strukturen, die heute angesichts von Pluralisierung und Individualisierung eines solchen flexiblen Subjekts bedürfen“ (Borst 2003, S. 6).

Trägt also (post)feministisch informierte Bildung dazu bei, Subjekte zwar aus starren Normen von Geschlechtsidentität zu befreien, sie aber zugleich an transformierte ökonomische Anforderungen heranzuführen? Im Anschluss an die *postmoderne Herausforderung*, die in der Dekonstruktion von Subjekt und Geschlechtsidentität besteht, könnte also eine neue, *neoliberale Herausforderung* für feministische Bildung formuliert werden. Deren Thema müsste sein, den neoliberalen Zugriff auf das Subjekt zurückzuweisen, ohne die durch Butler gewonnenen Einsichten aufzugeben. Dafür sind weitere Referenzpunkte notwendig.

4. Die neoliberale Herausforderung – Kritik des Homo oeconomicus

Die Dezentrierung des identischen autonomen Subjekts ist so neu nicht, wie sie bisweilen erscheint. Von einem dezentrierten Subjekt geht auch die Kritische Theorie aus, wobei diese zwar weniger geschlechtliche, sehr wohl aber ökonomische Subjektzumutungen im Blick hat. Auch kritische Bildungstheorie greift diese Dezentrierung auf: Peter Euler (1995) verweist darauf, dass kritische Bildungstheorie über den zentralen Begriff des Widerspruchs als vorwiegend subjektkritisch, weniger als subjektstabilisierend betrachtet werden kann. Ausgangspunkte kritischer Bildungstheorie seien der „gesellschaft-

liche Zwangscharakter von Bildung“ (ebd. S. 215) und die Analyse der „widersprüchliche[n] Konstitution des bürgerlichen Subjektes“ (ebd., S. 206), nicht eine „Hoffnung auf ein qua Bildung herstellbares autonomes Subjekt, das in einer substantialisch gedachten Vernunft gründe“ (ebd., S. 205f).

Albert Scherr (1992) argumentiert im Sinne einer kritischen Bildungstheorie, „[...] dass gesellschaftliche Reproduktion Individuen als Subjekte voraussetzt, die über Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit verfügen“ (ebd., S. 130). Gesellschaftliche Reproduktion ist darauf angewiesen, lebendige Subjekte, jedenfalls selektiv als Träger von Arbeitsvermögen, in den Reproduktionsprozess des Kapitals mit einzuschließen. Individuelle Subjektivität muss sich dazu so formieren, dass sie eine ‚Anschlussfähigkeit‘ an die ökonomischen Strukturen bereitstellt (vgl. Felden 2003, S. 52ff) und kann nicht als autonom betrachtet werden. Wenn Subjektivität wesentlich an ökonomischer Reproduktion hängt, dann muss sich in der Kritik des Subjektbegriffs auch eine Kritik der aktuellen ökonomischen Verhältnisse finden. Im Rückgriff auf diese ökonomie- und subjektkritischen Komponenten könnte kritische Bildungstheorie sich also durchaus produktiv am Ringen um eine subjektkritische und feministische Bildungstheorie beteiligen.

Für die Suche nach hilfreichen Begriffen schlage ich hier einen Blick auf Adorno vor. In der Kritischen Theorie Adornos wird das Subjekt als wesentlich durch Herrschaft bestimmter, das ökonomische Tauschprinzip nachahmender, männlicher *Homo oeconomicus*, also nach ökonomischen Prinzipien denkender Mensch/Mann dargestellt, dessen Anfänge bereits in der griechischen Mythologie zu finden sind und der bis heute wirkmächtig ist (vgl. Adorno/Horkheimer 1998, S. 69). Charakteristisch für den *Homo oeconomicus* sind demnach seine instrumentelle Vernunft und der Glaube an seine Autonomie und Identität. Die Kritik an der Identität dieses Subjekts beinhaltet zentral eine Infragestellung ökonomischer Zumutungen an die Einzelnen.

Der *Homo oeconomicus* findet sich auch als auf alle möglichen Bereiche menschlichen Handelns übertragenes Subjektideal der neoklassischen Ökonomietheorie, die in neoliberaler Politik eine Renaissance erlebt. Feministische Ökonominen problematisieren daran vor allem die zugrunde liegenden Konzepte von Autonomie und Rationalität des Subjekts (vgl. Michalitsch 2000, Madörin 2000), die auch in Adornos Subjektkritik zentrale Punkte darstellen.

Im Folgenden werden aus Adornos kritischer Theorie des Subjekts zwei Konzepte herausgegriffen, die eine Problematisierung von Autonomie und Rationalität im Zusammenhang mit ökonomischen Subjektanforderungen unterstützen und bei der Theoretisierung von geschlechtlichen und ökonomi-

schen Subjektzumutungen hilfreich sein könnten: das Theorem vom Vorrang des Objekts und die Konzeption von Identitätszwang und Nicht-Identität.

Die scheinbare Autonomie des Subjekts entstammt nach Adorno historisch dem Austritt des Menschen aus Naturzwängen. Demnach sind Subjekt und Objekt nicht an sich zwei gegebene Entitäten. Vielmehr musste diese Trennung erst hergestellt werden: Die Natur als Einheit, der der Mensch gegenübertritt und sie zu enträtseln und zu beherrschen sucht, musste erst vom Menschen selbst unterschieden und sauber getrennt werden. Dem entgegen verweist Adorno das Subjekt an ein nicht-subjektives Moment, das ihm notwendig innewohnt, und räumt in der Subjekt-Objekt-Beziehung den Vorrang dem Objekt ein: „Von Objektivität kann Subjekt potentiell, wenngleich nicht aktuell wegedacht werden; nicht ebenso Subjektivität von Objekt. Aus Subjekt [...] lässt ein Seiendes nicht sich eskamotieren. Ist Subjekt nicht etwas – und ‚etwas‘ bezeichnet ein irreduzibel objektives Moment –, so ist es gar nichts; noch als actus purus bedarf es des Bezugs auf ein Agierendes“ (Adorno 1998, S. 747).

Subjekt ist immer auch Objekt, sofern es *etwas* ist. Diese Darstellung verweist auf ein *somatisches* wie ein *gesellschaftliches* Moment von Subjekt. Subjektivität ist dann eine Gestalt von Objektivität, die von ihm Äußerlichem abhängt. Das Objekt hingegen ist anders an das Subjekt vermittelt: „Objekt kann nur durch Subjekt gedacht werden, erhält sich aber diesem gegenüber immer als Anderes; Subjekt jedoch ist der eigenen Beschaffenheit nach vorweg auch Objekt“ (Adorno 1975, S. 184). Damit kommt der Erfahrung ein wesentlicher Stellenwert in der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt zu. Erfahrung ist nur aufgrund der objektiven Anteile im Subjekt möglich. Das Subjekt hat Zugang zum Objekt, weil es ihm ähnlich ist. Ohne diesen Zugang ist jede Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, auch Erkenntnis und Bildung, unmöglich.

Die Objekthaftigkeit des Subjekts, das körperliche und gesellschaftliche Objekt-Sein drängt sich im Leiden der Menschen in den Blick, wo Autonomie in Frage gestellt wird. Die Aufhebung des Leidens fordert eine Anerkennung des objektiven, unverfüg- und unbeherrschbaren Anteils im Subjekt, das *Eingedenken der Natur im Subjekt* (Adorno/Horkheimer 1998, S. 47).

Für den *Homo oeconomicus* und seinen Weltbezug charakteristisch ist nach Adorno auch eine bestimmte Art von Rationalität: Identitätslogik oder identifizierendes Denken. Dieses Denken stülpt Begriffe über die Dinge und setzt dabei Gegenstand und Begriff identisch. Aber die Dinge gehen niemals in Begriffen auf, sind anders und mehr als das, was in abstrakten Begriffen gefasst wird. Dieses Mehr nennt Adorno das Nicht-Identische. Identitätslogik

tut dem Gegenstand Gewalt an, mit dem Ziel, ihn fixieren und beherrschen zu können (vgl. Adorno 1975, S. 15). Auch das Subjekt selber ist davon betroffen. Der/die konkrete, empirische Einzelne ist immer anders und mehr als der Begriff von Subjekt. Die Wahrnehmung des eigenen Nicht-Ichs ist aber kaum möglich, ist doch Identität ein zentrales Merkmal des Subjekts. Die Nicht-Identität sucht im Leiden der Menschen ihren Ausdruck.

Seine Kritik an der Identität des Subjekts verbindet Adorno mit einer Analyse ökonomischer Logiken. „Ist die maßgebende Struktur der Gesellschaft die Tauschform, so konstituiert deren Rationalität die Menschen; was sie für sich sind, was sie sich dünken, ist sekundär“ (Adorno 1998, S. 745). Das gesellschaftliche Tauschprinzip wird wie folgt charakterisiert:

„Das Tauschprinzip, die Reduktion menschlicher Arbeit auf den abstrakten Allgemeinbegriff der durchschnittlichen Arbeitszeit, ist urverwandt mit dem Identifikationsprinzip. Am Tausch hat es sein gesellschaftliches Modell, und er wäre nicht ohne es; durch ihn werden nichtidentische Einzelwesen und Leistungen kommensurabel, identisch“ (Adorno 1975, S. 148).

Die Identitäts- und Warenlogik trifft auch das Subjekt selber. Die empirischen Einzelnen sehen als Subjekte von der eigenen Nichtidentität ab und büßen damit eine Beziehung zu Objekten ein, die auf Erfahrung fußt. Erkenntnis ist nur mehr als identitätslogische möglich. Diese Diagnose von Erkenntnis(un)möglichkeit trifft auch den Bildungsbegriff. Bildung verfällt zu Halbbildung: „Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten. Das etwa entspräche ihrer Definition“ (Adorno 1997, S. 103).

Anstatt der Erfahrung lebendiger Subjekte an Gegenständen trifft der verdinglichte Geist auf als Waren verdinglichte Objekte. Die ehemaligen Bildungs-Gegenstände werden nicht mehr nach „immanenten Kriterien“ rezipiert, sondern nach dem „was der Kunde davon zu haben glaubt“ (ebd. S. 110), etwa als Statussymbole. Subjekte sind für die eigene und die fremde Nicht-Identität verschlossen.

Subjektkonstitution beschreiben Adorno und Horkheimer in Dialektik der Aufklärung (Adorno/Horkheimer 1998) entlang des Verhältnisses Mensch – Natur. Der Ausgang aus dem Naturzustand geht einher mit einer Identifizierung von Subjekt und Objekt, deren Distanzierung und schließlich Trennung (vgl. ebd., S. 15). Interessant für feministische Überlegungen ist, wie dabei die Entstehung von männlicher Herrschaft über Frauen beschrieben wird. Frauen fungieren demnach als *Bild von Natur*: Herrschaft über Natur führt zur Herrschaft über eigene nichtidentische Anteile und zur Herrschaft

über andere, die für Natur stehen. Der Schluss daraus: „Diese [die Frauen, Anm. RO] haben keinen selbständigen Anteil an der Tüchtigkeit, aus welcher diese Zivilisation hervorging. Der Mann muss hinaus ins feindliche Leben, muss wirken und streben. *Die Frau ist nicht Subjekt*. Sie produziert nicht, sondern pflegt die Produzierenden, ein lebendiges Denkmal längst verschwundener Zeiten der geschlossenen Hauswirtschaft. Ihr war die vom Mann erzwungene Arbeitsteilung wenig günstig. Sie wurde zur Verkörperung der biologischen Funktion, zum *Bild der Natur*, in deren Unterdrückung der Ruhmestitel dieser Zivilisation bestand.“ (ebd. S. 264, Hervorh. RO)

Diese Aussage ist ambivalent. Zum einen entspringt sie einer bürgerlichen Wahrnehmung von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, die Zivilisation und Produktion so bestimmt, dass kein Anteil von Frauen darin erkennbar wird. Zugleich aber steckt im obigen Zitat ein kritischer Bezug auf den Subjektstatus, der die Konstitution männlicher Subjektivität entlang der Unterwerfung von Frauen postuliert. In dem sie Frauen aber ausschließlich als Opfer zeichnen, wiederholen die Autoren die Identifizierung mit Natur (wenn auch in solidarischer Absicht). Frau ist dann das Nicht-Subjekt, die Utopie, auf der alle Hoffnung ruht. Dies kommt einer Identifizierung und Fixierung des Nicht-Identischen und einer Überhöhung des Weiblichen gleich. Konsequenter angewandt führt die Negative Dialektik aber zu der Einsicht, dass die eine Seite der Dialektik, das Nicht-Identische, kein positiver Bezugspunkt des Denkens sein kann, denn sie verweist bloß auf eben jene Identität, der sie sich verdankt – und auf das Leiden daran. Sie kann aber zur Analyse der Relationen benutzt werden, in dem der utopische Gehalt von Nicht-Identität gegen die Identität gewendet wird. Wenn wir die negative Dialektik in diesem Sinne verwenden, bietet sie als feministisches Werkzeug Möglichkeiten, die Kritische Theorie zu nutzen.² Konsequenter gedacht gerät dann auch die natürliche Zweigeschlechtlichkeit, von der auch Adorno/Horkheimer ausgehen, in Zweifel. Denn was Natur/Objekt und was Subjekt ist, das ist für Adorno eine wichtige Frage von Herrschaft und die Grenzziehung ein Mittel, den (männlichen) Subjektstatus abzusichern. Dass ausgerechnet Geschlecht in Form von physiologischem Mann/Frau-Sein immer schon außerhalb jeder Herrschaft auf der Seite von Natur gestanden haben soll, ist eigentlich nicht einzusehen. Diese Identifikation von Geschlecht verschweigt das Nicht-Identische am körperlichen Geschlecht und missachtet das Leiden an den ge-

2 Auch Gudrun-Axeli Knapp sieht in den erkenntniskritischen und methodologischen Positionen der Kritischen Theorie die wichtigsten Anknüpfungsmöglichkeiten feministischer Theorie (vgl. Knapp 2002, S. 124).

schlechtlichen Identifizierungen, denen Individuen als Subjekte ausgesetzt sind.

5. Markierungen für eine kritisch-feministische Bildungstheorie

Bei einem Vergleich der beiden vorgestellten Perspektiven von Subjektkritik ergeben sich augenscheinliche *Übereinstimmungen*: Rationalität und Autonomie werden als bloß scheinbare, durch Ausschlüsse bedingte Illusionen entlarvt und die Identität des Subjekts entpuppt sich als Zwang.

Ein wesentlicher *Unterschied* allerdings liegt in der konkreten Konzeption des Identitätszwangs. Bei Judith Butler liegt dieser in der Sprache begründet. In Adornos Identitätskritik findet sich der Identitätszwang als Denkform/sprachlich-begrifflich und analog in der Tauschlogik der kapitalistischen Gesellschaft. Im Gegensatz zu Butler kann Adorno Identität auch in ökonomischen Zusammenhängen theoretisieren und kritisieren. Diese fallen aus Butlers Theorie heraus, für die Frage nach dem ökonomisch eingebundenen Subjekt lassen sich keine kritischen Argumente aus ihrer Theorie ableiten, eine Denkmöglichkeit zur Überwindung des *Homo oeconomicus* kann sie nicht bieten. Die Nicht-Thematisierung ökonomischer Identitätszwänge läuft Gefahr, zu einer De-Thematisierung im kritischen akademischen Diskurs zu führen, wobei die affirmativen Züge kritische Absichten unterwandern.

Adorno hingegen verkürzt die Identitätskritik um die Implikationen des Geschlechts, das für ihn als natürlich vorausgesetzt erscheint. In diesem Punkt bedarf es einer konsequenten Anwendung der Negativen Dialektik, um auch Geschlechtsidentität als gewaltvolle Zumutung, die der Subjektstatus mit sich bringt, zu begreifen. Auch hier braucht es die Empörung über die identitäre Einschränkung menschlicher Erfahrung, die sich echter Erkenntnis (und Bildung) in den Weg stellt.

Diese Empörung, die Adornos Denken vorantreibt, gründet auf einem utopischen Blick über das Gegebene hinaus, das außerhalb der Begriffe/Sprache noch etwas (Materielles) annimmt – wenn es auch nicht zu fassen ist –, das seine Existenz artikuliert, im Leiden etwa. Dieses Nicht-Vergesellschaftete als Motor für Widerstand, aber letztlich auch als Motor für Bildung (die, im Gegensatz zu Halbbildung, das Nicht-Identische und Nicht-Begriffliche der Gegenstände aufsucht) ist bei Butler nicht auszumachen.

Für feministische Bildungstheorie hat Gesa Heinrichs (2001) aus Butlers Subjektkritik zwei wichtige Erkenntnisse gewonnen: Zum einen lässt sich mit

Butler der Zusammenhang von Geschlechtsidentität und Bildung als untrennbarer darstellen und seine Erforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft legitimieren. Zum Anderen wird eine neue Praxis feministischer Bildung gefordert, dort wo sie selber normativ auf eben jene Geschlechtsidentität ein- bzw. hinwirkt – wenn auch der grundsätzliche Verzicht auf (Mädchen-)Parteilichkeit angesichts von realexistierenden Gewaltverhältnissen pädagogisch fragwürdig erscheint. Auf theoretischer Ebene liegt das kritische Potential von Butlers Thesen für feministische Bildungstheorie sicher darin, Naturalisierungs- oder Authentizitätsargumente zur Bestimmung von Geschlechtsidentität und Begehren sowie ihrer sozialen Funktionen zu delegitimieren. Es fehlt aber weitgehend die kritische Reflexion auf den ökonomische Nutzen des Identitätszwangs und die ‚Naturalisierung‘ von Warenförmigkeit, die gleich der Naturalisierung von Geschlecht als Letztbegründung gesellschaftlicher Anordnungen dient. Eine kritisch-feministische Bildungstheorie steht angesichts der gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Postfordismus und deren Subjekt- und Bildungsanforderungen vor der Herausforderung, Argumente zur Entmystifizierung und Denaturalisierung der Geschlechtsidentität mit solchen zu vermitteln, die ökonomische Subjektzumutungen thematisieren. Die noch weitgehend unbeantwortete Frage an eine feministische Bildungstheorie müsste deshalb lauten: Wie lässt sich Bildung denken, die mit einer geschlechtlich und ökonomisch in Dienst genommen Subjektwerdung rechnet und diese theoretisch und in pädagogischer Praxis zu durchbrechen vermag?

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975 [1966]): Negative Dialektik, Frankfurt/Main
 Adorno, Theodor W. (1997 [1959]): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Soziologische Schriften 1, Frankfurt/Main, S. 93-121
 Adorno, Theodor W. (1998): Zu Subjekt und Objekt, in: ders.: GS 10, Frankfurt/Main, S.741-758
 Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1998 [1947]): Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main
 Annuß, Evelyn (1996): Umbruch und Krise der Geschlechterforschung: Judith Butler als Symptom, in: Das Argument, Jg. 38, H. 216, Berlin, S. 505-524
 Borst, Eva (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung, Baltmannsweiler
 Butler, Judith (1991 [engl. 1990]): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/Main
 Butler, Judith (1993): Für ein sorgfältiges Lesen, in: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart, Frankfurt/Main, S. 122-132

- Butler, Judith (1998 [engl. 1997]): Hass spricht. Zur Politik des Performativen, Berlin
- Euler, Peter (1995): Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation, in: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig (Hg.): Kritische Bildungstheorie: zur Aktualität H.-J. Heydorns, Weinheim, S. 203-221
- Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen
- Gieseke, Wiltrud (2001): Zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, in: dies. (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 85-99
- Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform, Opladen
- Hauskeller, Christine (2000): Das paradoxe Subjekt. Widerstand und Unterwerfung bei Judith Butler und Michel Foucault, Tübingen
- Heinrichs, Gesa (2001): Bildung, Identität, Geschlecht, Königstein/Taunus
- Knapp, Gudrun-Axeli (2002): Tradition – Brüche: Kritische Theorie in der feministischen Rezeption, in: Scheich, Elvira (Hg.): Vermittelte Weiblichkeit, Kirchlinteln, S. 113-151
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit, München
- Madörin, Mascha (2000): Robinson Crusoe und der Rest der Welt, in: Boudry, Pauline/Kuster, Brigitta/Lorenz, Renate: Reproduktionskonten fälschen! Berlin, S. 132-155
- Michalitsch, Gabriele (2000): Jenseits des homo oeconomicus? Geschlechtergrenzen der neoklassischen Ökonomik, in: Krondorfer, Birge/Mostböck, Carina (Hg.): Frauen und Ökonomie: Geld essen Kritik auf, Wien, S. 91-105
- Ortner, Rosemarie (2006): Der Homo oeconomicus als Subjekt feministischer Bildung? Subjekt- und Ökonomiekritik in feministischen Bildungstheorien, Köln
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik, Königstein/Taunus
- Pühl, Katharina (2001): Geschlechtsspezifische Sozialisation: Arbeit, Geschlecht, Gouvernementalität, in: Deck, Jan et al. (Hg.): Ich schau dir in die Augen, gesellschaftlicher Verblendungszusammenhang!, Mainz, S. 112-123
- Scherr, Albert (1992): Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie, in: Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne, Weinheim, S. 101-151
- Sommerbauer, Jutta (2003): Differenzen zwischen Frauen. Zur Positionsbestimmung und Kritik des postmodernen Feminismus, Münster
- Trumann, Andrea (2002): Feministische Theorie – Frauenbewegung und weibliche Subjektbildung im Spätkapitalismus, Stuttgart

Emanzipatorisches Wissen im Schatten des Neoliberalismus: Ökonomisierung der Kritik oder Kritik der Ökonomisierung?

Heike Kahlert

1. Die Ökonomisierung von Hochschule und Wissenschaft

Spätestens seit dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus 1989/90 scheint die zeitgenössische Gesellschaft ungebrochen durch ein Erstarren der „Megaphilosophie des Ökonomischen“ (Koch 2002) geprägt, die zu einer alles durchdringenden Basiserzählung der Spätmoderne geworden ist. Der Glaube an eine gelingende Allianz von keynesianischem Wohlfahrtsstaat und Kapitalismus hat bereits seit den frühen 1980er Jahren, angeregt durch die neoliberale Politik der Reaganomics und des Thatcherismus, einer aktiven Politik der ökonomischen Globalisierung und Unterstützung der kapitalistischen Produktion mit flexiblen Wechselkursen, restriktiver Geldpolitik und Schuldenreduktion sowie der Orientierung am Export Platz gemacht. Der Politikwechsel vom Wohlfahrts- zum Wettbewerbsstaat wird begleitet durch einen Rückbau von Sozialleistungen, die als nationalstaatliche Beschränkung des sich globalisierenden Kapitals begriffen werden. Neben das wohlfahrtsstaatliche Politikziel der sozialen Gerechtigkeit, die freilich neu definiert wird, tritt nunmehr das Politikziel der Effizienz: Öffentliche Investitionen sollen sich lohnen. Dieser Politikwechsel wird vor allem als Struktur- und Finanzreform betrieben, die institutionell einen Wandel von der Input-Finanzierung zur Output-Orientierung in Gestalt der Neuen Steuerung und individuell die Steigerung der Eigenverantwortlichkeit mit sich bringt. Dabei stehen Gerechtigkeit und Effizienz in einem Spannungsverhältnis zueinander.

Die „Ökonomisierung des Politischen“ (Pelizzari 2001) betrifft auch den Hochschulbereich. Hier verschiebt sich die Form der staatlichen Einflussnahme von der Detailregelung und Feinsteuerung zur politischen Gesamtsteuerung, in der der Staat „mehr und mehr Impulsgeber und Moderator“ (DUZ Special 2001, S. 5) ist. Die Hochschulen müssen sich von nachgeordneten Behörden der staatlichen Bürokratie zu eigenständigen Organisationen entwickeln. Sie sollen von einer rechtlich gestärkten Hochschulleitung professionell nach neuesten Managementkonzepten geführt werden, rationale

Betriebsstrukturen haben, eigenverantwortlich mit ihren Ressourcen umgehen und Rechenschaft über ihre Leistungen ablegen, etwa in Gestalt von Ziel- und Leistungsvereinbarungen, der Etablierung einer Kosten-Leistungsrechnung (Controlling) und regelmäßiger Bewertungsverfahren (Selbst- und Fremd-Evaluation). Der „Erfolg“ der Rationalisierungs- und Reorganisationsprozesse von Forschung, Lehre, Studium und Verwaltung wird in erster Linie nach ökonomischen Kriterien bewertet. Die Hochschulen stehen nunmehr unter Erfolgszwang und -kontrolle: Wachsender Wettbewerb, Konkurrenz, Leistungs- und Profilierungsdruck sind im Hochschul- und Wissenschaftssystem alltäglich geworden.

Welche Bedeutung(en) dieser Politikwechsel für die Frauen- und Geschlechterforschung, als Teil des sich wandelnden Hochschul- und Wissenschaftssystems, hat, wurde bisher kaum systematisch analysiert. Ich möchte mich dieser Frage mit einem Blick zurück nach vorn annähern und die Frauen- und Geschlechterforschung im Folgenden zunächst als Ausdruck der *Verwissenschaftlichung* und *Verstaatlichung* der Frauenfrage charakterisieren: Verwissenschaftlichung, weil sich in ihr der Protest der Frauenbewegungen gegen eine undemokratische Wissenschafts- und Gesellschaftsordnung akademisiert hat, Verstaatlichung, weil diese Akademisierung von wissenschafts-, hochschul- und gleichstellungspolitischen Akteuren gefördert wurde und wird. Neu hinzu kommt angesichts des Einzugs des Marktes in akademische und politische Belange, so mein anschließendes Argument, die *Ökonomisierung* der akademisierten und verstaatlichten Frauenfrage: Die Frauen- und Geschlechterforschung soll verwertbar und nützlich sein und sich also lohnen. Sie tut sich zwar *strategisch* mit dieser neuen Legitimationsweise schwer, zeigt sich *faktisch* aber als relativ „gut aufgestellt“ – und wird nach wie vor staatlich-politisch unterstützt. Abschließend soll an das *emanzipatorische* und *visionäre* Potenzial der Frauen- und Geschlechterforschung und ihre Bedeutung als Wissenschafts- und Gesellschaftskritik erinnert werden: Die kritische Analyse der Verfasstheit der Gesellschaft, die diese Ökonomisierung zulässt, und der eigenen Verstrickung in diese Dynamik wäre ein aktiver Beitrag zu einer demokratisch(er)en, gleich(er)en und gerecht(er)en, Gesellschaft, so das Fazit.

2. Die Verwissenschaftlichung der Frauenfrage in der Frauen- und Geschlechterforschung

Ein starker Impuls für das Entstehen der Frauen- und Geschlechterforschung im Zuge der „zweiten Welle“ der auf westliche Gesellschaften bezogenen Frauenbewegungen seit den 1960er Jahren war die Forderung, die gesellschaftlichen Normen von Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit in den Geschlechterverhältnissen in Hochschule und Wissenschaft einzulösen. So betrachtet kann die Frauen- und Geschlechterforschung als ein Ausdruck der Verwissenschaftlichung des feministischen Protests gegen undemokratische Verhältnisse inner- und außerhalb der Hochschulen verstanden werden. Ihr Ringen um Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit bezieht sich auf die Inhalte, auf die Produktions- und Vermittlungsformen von Wissenschaft und auf die Geschlechterverteilung bei den Forschenden, Lehrenden und Lernenden. Die normativ begründete Kritik lautet, dass Frauen (und andere aus dem herrschenden Universalismus Ausgeschlossene oder darin Marginalisierte) und die sie betreffenden Fragen wie insgesamt die Perspektive der Geschlechterverhältnisse nicht adäquat in den Fächerkanones und Curricula vorkommen, dass geschlechtsdifferente Zugangsweisen und -möglichkeiten beim Forschen, Lehren und Lernen nicht genügend Berücksichtigung finden und dass die Frauenanteile insbesondere bei den Forschenden und Lehrenden sehr deutlich hinter den Männeranteilen zurückbleiben.

In der Vision der bisher vorwiegend sozial- und kulturwissenschaftlich ausgerichteten Frauen- und Geschlechterforschung, zumindest in der Strömung, die sich als kritisch-emanzipatorisches Wissen versteht und auf ihre Wurzeln in den Studenten- und Frauenbewegungen bezieht, sollen Wissenschaft und Hochschule Geschlechtergleichheit und -gerechtigkeit herstellen und fortschreiben, sich diesbezüglich modernisieren und demokratisieren. In dieser Tradition hat die Frauen- und Geschlechterforschung also die Forderung nach dem Abbau von Ungleichheit und Ungerechtigkeit¹ auf der Agenda. Mit ihrer „Hoffnung auf ein veränderndes Wissen“ (Haraway 1995, S. 85) will sie zur Befreiung und Freiheit von Frauen (und anderen Marginalisierten) in einer durch vielfältige Ungleichheit geprägten Gesellschaft beitragen, denn Hochschulen sind ein Spiegel der Gesellschaft, in der diese Institutionen bestehen, und sie produzieren Wissen, das für die verschiedenen gesell-

1 Für die Frauen- und Geschlechterforschung steht das Geschlecht im Vordergrund der ungleichheitsanalytischen Betrachtung. Das schließt jedoch nicht aus, das Zusammenwirken mit anderen Ungleichheiten wie soziale und ethnische Ungleichheit in den Blick zu nehmen.

schaftlichen Teilsysteme, darunter auch der Staat, (handlungs-)relevant ist. Mit dieser Ausrichtung positioniert sich die Frauen- und Geschlechterforschung im Gefolge aufklärerischen Denkens, durch ein entsprechendes rationales Wissen die Verwirklichung der modernen Postulate von Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit voranzubringen. Zugleich bricht sie jedoch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung auch mit der Tradition der Aufklärung, denn diese hat die Frauen und andere Marginalisierte „vergessen“. Insofern klärt die Frauen- und Geschlechterforschung also auch über „blinde Flecken“ der Aufklärung auf.

Ihr emanzipatorisches Wissen wird in ihren Selbstbeschreibungen als moderner, universeller und demokratischer als das bisherige wissenschaftliche Wissen charakterisiert und als notwendig für die Weiterentwicklung von Wissenschaft und Gesellschaft angesehen, und zwar in grundlagen- und anwendungsbezogener Hinsicht. Die grundlagenorientierte Wissenschaftsproduktion der Frauen- und Geschlechterforschung, etwa im Hinblick auf die Entwicklung von Theorien, Methodologien und Kategorien, mag unmittelbar einleuchten, geht es dabei doch um die Revision und Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Wissens. Aber auch der Anwendungsbezug der Frauen- und Geschlechterforschung liegt bei näherer Betrachtung auf der Hand: Die modernen Gegenwartsgesellschaften und die in ihnen agierenden Individuen sind zunehmend wissenschaftsabhängig(er) in ihrer eigenen Weiterentwicklung und damit in ihrer (Über-)Lebensfähigkeit in Zeiten beschleunigten sozialen Wandels. Was Gesellschaften wie über die Geschlechterverhältnisse und die mit diesen verbundenen Potenziale ihrer eigenen Konstitution, Konstruktion und (Re-)Produktion wissen, wissen sie in erster Linie aus der Frauen- und Geschlechterforschung. In dieser Form ist das Wissen der Frauen- und Geschlechterforschung unmittelbar politik- und gesellschaftsrelevant, kann es doch der Vorbereitung, Unterstützung, Analyse, Evaluation, aber auch Kritik von politischem bzw. sozialem Handeln dienen und so tatsächlich politisch und sozial verändernd wirken.² So verstanden ist die Frauen- und Geschlechterforschung zugleich Wissenschafts- und Gesellschaftsanalyse. Als solche ist sie immer auch reflexiv mit Staat und Gesellschaft (und ihren Wissenschaften) verbunden, die sie analysiert und kritisiert.

2 Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass die beratende Verwendung des Wissens in der gesellschaftlichen Praxis kein Prozess der Eins-zu-Eins-Übersetzung ist, sondern eine Interpretationsleistung der gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure darstellt, in der das Wissen der eigenen (Praxis-)Logik und den eigenen (Praxis-)Kontexten angepasst und so eben auch den eigenen Erfordernissen gemäß gewendet wird (vgl. Beck/Bonß 1989).

3. Die Verstaatlichung der Frauenfrage in der Frauen- und Geschlechterforschung

Das Verhältnis der Frauen- und Geschlechterforschung zum Staat ist kompliziert – und ambivalent. Die „zweite“ Frauenbewegung in Deutschland legte insbesondere in ihren Anfängen viel Wert auf ihre Autonomie von den bestehenden gesellschaftlichen Institutionen und damit auch vom Staat. Ihr akademischer Flügel jedoch, der sich in der Frauen- und Geschlechterforschung verwissenschaftlichte und ausdifferenzierte, war und ist wesentlich, wenn auch kritisch, mit den bestehenden Wissenschaftsinstitutionen verbunden, also orientiert an den Wissenschaftsdisziplinen und an den Hochschulen, und damit, was häufig in den entsprechenden Analysen kaum Aufmerksamkeit erfährt, auch am Staat als Träger der Hochschulen. Daneben entwickelt(e) sie eine elaborierte Staatskritik. Dass und wie der Weg der Frauen- und Geschlechterforschung in die deutschen Hochschulen wesentlich durch staatliche Unterstützung gebahnt wurde, dass die Frauen- und Geschlechterforschung also in gewisser Weise ein Teil der „Verstaatlichung der Frauenfrage“ (Krautkrämer-Wagner 1989) bzw. des Staatsfeminismus ist und als Beitrag zur Herstellung von Gleichheit und Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern politisch gefördert wurde und wird, ist bisher erstaunlicherweise kaum systematisch untersucht worden.

Dabei wäre diese Analyse Gewinn bringend: Sie könnte beispielsweise verdeutlichen, dass die Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung insbesondere in ihrer Hoch-Zeit der 1980er und 1990er Jahre eng mit einer staatlichen Politik der Chancengleichheit im Allgemeinen und der Institutionalisierung der Frauenförderung etwa in Gestalt von Gleichstellungsgesetzen und -beauftragten im Besonderen verknüpft war (vgl. Hagemann-White 1995, S. 23-41). Diese Zeit von den 1970er Jahren bis zur Jahrtausendwende wird in der Literatur als „eine Ära nachholender (manchmal freilich auch nur symbolischer) Modernisierung wie Demokratisierung herrschender Geschlechterordnungen“ (Kreisky/Rosenberger/Grabner 2003, S. 371) bezeichnet, in der die Frauen- und Gleichstellungspolitik eine Hoch-Zeit erlebte. Diese Politik folgte über lange Zeit wesentlich der den keynesianischen Wohlfahrtsstaat kennzeichnenden Input-Steuerung. Sie brachte von staatlich-politischer Seite die Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung etwa in eigens dieser Wissenschaftsrichtung gewidmeten Professuren voran und förderte sie durch staatliche (Sonder-)Mittel.³

3 Zu denken ist etwa an das Fiebigger-Programm in den 1980er Jahren, über das Professuren für die Frauen- und Geschlechterforschung geschaffen wurden, oder auch an die verschie-

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch verstehen, dass und warum der Niedergang des keynesianischen Wohlfahrtsstaats durch die „Ökonomisierung des Politischen“ eben auch konsequenzenreiche Auswirkungen auf die Frauen- und Geschlechterforschung hat: Der Rückzug des Staates aus den Hochschulen entzieht nämlich einigen normativ fundierten Gleichstellungsmaßnahmen keynesianischer Prägung, darunter auch der staatlichen Förderung der Frauen- und Geschlechterforschung, den gewohnten Boden, wie Jessica Bösch (2004, S. 10) für Österreich gezeigt hat. Dies muss nicht das Ende der staatlichen Förderung der Frauen- und Geschlechterforschung bedeuten. Wohl aber erfordert es einen (institutionalisierungs-)politischen Strategie- und Legitimationswechsel, mit dem sich die Frauen- und Geschlechterforschung schwer zu tun scheint.

Sie muss sich nämlich einerseits auf eine Gleichstellungspolitik einstellen, die in Zeiten der Neuen Steuerung nicht mehr nur Frauenförderung, sondern auch – und vor allem – Gender Mainstreaming betreibt, das mit seiner integrativen Ausrichtung passfähig(er) zum „schlanken“ Staat ist als die herkömmliche Frauenförderung, und andererseits auf eine Verschiebung der staatlich-politischen Einflussnahme auf die Hochschulen, die gesamt-, aber nicht mehr feinsteuern ist. Die rhetorische Unterstützung der Gleichstellungspolitik wie auch der Frauen- und Geschlechterforschung durch hochschul- und wissenschaftspolitisch bedeutsame Akteure⁴ ist seit den 1980er Jahren unabhängig von den Farbspielen in den Regierungskoalitionen und den Politikwechseln weitgehend konstant geblieben. Maßgeblich verändert haben sich aber die Legitimationsweisen und -formen der staatlichen Förderung und damit auch die Politikwege: Die staatliche Hochschulsteuerung erfolgt nunmehr vor allem durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Hochschulen, nicht durch Einzelmaßnahmen, in bescheidenerem Ausmaß aber auch nach wie vor durch Geld, das in Gestalt von zweckgebundenen Hochschulsonderprogrammen Anreize zu staatlich gewollten Reformschritten bietet (wie etwa das gerade ausgelaufene Hochschul- und Wissenschaftsprogramm HWP).

denen Hochschulsonderprogramme von Bund und Ländern in den 1990er Jahren, durch die die Frauen- und Geschlechterforschung erheblich gestärkt und gefördert wurde.

- 4 Zu denken ist hier etwa an den Wissenschaftsrat, der 1998 die „Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung“ vorlegte und darin auch der Institutionalisierung von Frauen- und Geschlechterforschung erhebliche Bedeutung beimaß, oder an die Hochschulrektorenkonferenz, die 2006 eine Projekt-Arbeitsgruppe „Frauen in der Wissenschaft“ eingesetzt hat, um neuerliche Empfehlungen an die Hochschulen zu dem Thema zu erarbeiten. Dabei ist es für mein hier entfaltetes Argument sekundär, dass diese Initiativen erst durch Impulse einer frauen- und gleichstellungspolitischen Lobbyarbeit ins Leben gerufen wurden.

Detailregelungen wie die Einrichtung von Professuren oder Studiengängen für Frauen- und Geschlechterforschung sind in diesem System in erster Linie nicht mehr mit dem jeweiligen Ministerium bzw. Parlament, sondern mit der jeweiligen Hochschule, genauer noch: in der Regel mit ihrer rechtlich deutlich gestärkten Leitung, „auszuhandeln“ – mit und in jener Institution also, die sich bisher vergleichsweise „sperrig“ gegenüber Frauen bzw. Wissenschaftlerinnen und den sie betreffenden (Forschungs-)Fragen gezeigt hat. Der Aushandlungsprozess steht unter den Vorzeichen eines ökonomisch bedingten großen Drucks auf die Institutionen, sich betriebsförmig zu modernisieren: Verhandelbare Investitionen und Innovationen müssen sich nunmehr rechnen, die Profilbildung fördern, die Erhöhung des Marktwerts des entsprechenden hochschulischen „Produkts“ versprechen, ein so genanntes Alleinstellungsmerkmal erkennen lassen oder dieses zumindest erheblich fördern. Normative Fragen sind dabei bestenfalls von untergeordneter Bedeutung, denn allein um der Gerechtigkeit willen richten Hochschulen derzeit keine Professuren oder Studiengänge ein. Diese Situation ist für die Frauen- und Geschlechterforschung herausfordernd, aber keineswegs chancenlos.

4. Die Ökonomisierung der Frauen- und Geschlechterforschung

Die bisherige vor allem staatlich-politische (Input-)Förderung der Frauen- und Geschlechterforschung hat nichts daran ändern können, dass der institutionelle Status dieser Wissenschaftsrichtung im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem bis heute prekär ist: Die Frauen- und Geschlechterforschung ist nach wie vor eher an den „Rändern“ der tradierten Wissenschaftsdisziplinen als in deren „Kernen“ angesiedelt. Dies mag für kritisch-emanzipatorisches Wissen grundsätzlich notwendig, ja vielleicht sogar ein privilegiertes „Ort“ der Erkenntnis sein (vgl. ähnlich Haraway 1995, S. 83); unter marktförmigen Bedingungen kann diese Position aber zum Problem werden, denn die Ökonomisierung fördert eher den „Mainstream“ und die „Kerne“ der Disziplinen, als dass sie ihre Ränder stärkt.

So wird gegenwärtig in Verbindung mit den knapper werdenden Mitteln und den steigenden Anforderungen an hochschulische Leistungen eine „Retraditionalisierung der Fächer“ (Pache 2004, S. 150) konstatiert, denn dadurch, dass die Ökonomisierung die Konzentration auf „das Wesentliche“, das Unverzichtbare fordert und fördert, werden faktisch die „Fachkerne“ gestärkt – wobei die Frage, welches Wissen zu den „Fachkernen“ zählt, eine

politisch zu verhandelnde, keineswegs eine per se entschiedene ist. Wissenschaftskritische Ansätze wie die Frauen- und Geschlechterforschung zählen jedenfalls nicht zu den „Fachkernen“, gelten also in der ökonomischen Logik zunächst als verzichtbar: Die Erfahrung zeigt, dass die Verankerung der Frauen- und Geschlechterforschung etwa bei der Einrichtung gestufter Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses zum Teil neu erstritten werden muss (vgl. Ebeling u.a. 2004, S. 157). Der Frauen- und Geschlechterforschung ist es also offensichtlich bisher nicht oder nicht hinreichend gelungen, ihren Mehrwert für die Wissenschaften und die Hochschulen überzeugend zu verdeutlichen. Hier wird die Kehrseite ihrer prekären Verankerung im Hochschul- und Wissenschaftssystem, aber auch die Vernachlässigung einer entsprechenden innerdisziplinären Lobby-Politik deutlich, und ihre strategische Positionierung als Inter- oder Transdisziplin erweist sich als Bumerang: „Disziplinierung“ stärkt die institutionelle Macht, während eine Positionierung über oder zwischen den Disziplinen zwar erkenntnisfördernd(er) sein mag (vgl. Kahlert 2005), unter Bedingungen knapper Ressourcen aber nicht unbedingt existenzsichernd und profilschärfend ist.

Die „Retraditionalisierung der Fächer“ steht in engem Zusammenhang mit den aktuellen Verschiebungen im Gefüge der Disziplinen, die eine Umstrukturierung des universitären Fächerkanons mit sich bringen. Während die Natur- und Technikwissenschaften – ökonomischen Interessen und standortpolitischen Präferenzen folgend – trotz knapper werdender öffentlicher Mittel und sinkender Studierendenzahlen weiter ausgebaut werden und in der gesellschaftlich-politischen Wertschätzung weiter zu steigen scheinen, sind die Sozial- und Kulturwissenschaften (mit Ausnahme der Wirtschaftswissenschaften) in der erfolgenden Kosten-Nutzen-Rechnung von Einsparungen betroffen: Gegenüber den Natur- und Technikwissenschaften wird ihr Wissen als weniger nützlich und weniger verwertbar und folglich weniger notwendig angesehen. Da die Frauen- und Geschlechterforschung bisher am ehesten in den Sozial- und Kulturwissenschaften Fuß fassen konnte, ist sie nun *mit und in* diesen Disziplinen unter (Legitimations-)Druck. Dieser Druck scheint gegenwärtig nicht zu Disziplinen übergreifenden Koalitionsbildungen, sondern zur Verschärfung der Konkurrenz zwischen und in den Disziplinen um die knappen Ressourcen zu führen.

Wenn die Frauen- und Geschlechterforschung ihre bisherige prekäre Position im Hochschul- und Wissenschaftssystem erhalten oder gar vom Rand weiter zur Mitte rücken will, erfordert dies unter gegenwärtigen Bedingungen einen (*zumindest*) *strategischen* Bezug auf neoliberale Legitimationsweisen und Begrifflichkeiten. Dies würde bedeuten, die stattfindende Ökonomisierung

für ihre Belange zu instrumentalisieren, sich subversiv auf die Marktrhetorik einzulassen und sich als „gut aufgestellt“ und konkurrenzfähig zu präsentieren. Diese strategische Entscheidung scheint noch nicht gefallen zu sein, wird aber faktisch durch das Diktat des Marktes längst vorweg genommen: Den Zwängen der Marktlogik folgend muss die Frauen- und Geschlechterforschung beispielsweise ihre „Nützlichkeit“ und „Verwertbarkeit“ für gesellschaftliche Belange unter Beweis stellen, die in der Studienstrukturreform des Bologna-Prozesses geforderte Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) ihrer Absolventinnen und Absolventen belegen, ihren Beitrag zur hochschulischen Profilbildung leisten, ihre Qualität evaluieren und ihre Forschungs-, Lehr- und Lernleistungen mit Kennziffern für die indikatorisierte Mittelvergabe sowie mit Kreditpunkten für die Anerkennung im Zuge des Bologna-Prozesses versehen lassen. Nur so scheint die Frauen- und Geschlechterforschung im gegenwärtigen „Spiel“ des Wettbewerbs mitzuspielen zu dürfen.

Am Beispiel des sich verändernden Wissenschaftsverständnisses und der Studienstrukturreform à la bolognaise kann ausbuchstabiert werden, wie ein strategischer Bezug auf neoliberale Legitimationsweisen und Begrifflichkeiten aussehen könnte.

5. Nützliche und verwertbare Qualitäten der Frauen- und Geschlechterforschung

Die Ökonomisierung von Hochschule und Wissenschaft geht mit einer generellen Veränderung im Wissenschaftsverständnis einher: Im Zuge der entstehenden und politisch geförderten Wissensgesellschaft sollen Bildung und Wissen verstärkt gesellschaftlich nützlich und verwertbar sein (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003; kritisch dazu z.B.: Höhne 2003; Holland-Cunz 2005). Das der entstehenden Wissensgesellschaft zeitgemäße „diskursive Wissenschaftsverständnis“ (Pellert 1999, z.B. S. 60-64) soll Teamarbeit, vorübergehende Kooperations- und Organisationsformen auch über institutionelle Grenzen hinweg, fächerübergreifende und transdisziplinäre Verständigung, Problemorientierung, die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und den Dialog zwischen Expertinnen/Experten und Laiinnen/Laien groß schreiben und aus sich heraus eine andere Beziehung zum Vermitteln, Lehren und Lernen haben.

Mit ihren Theorien, Method(ologi)en und Fragestellungen ist die Frauen- und Geschlechterforschung ein Beispiel für dieses „diskursive Wissenschaftsverständnis“, denn Wahrheitsfindung und -legitimation sind in ihr häu-

fig als kommunikative Prozesse zwischen den verschiedenen Wissen(schaft)s-akteurinnen und -akteuren innerhalb und außerhalb der Hochschulen angesiedelt. Besondere Bedeutung wird in der Frauen- und Geschlechterforschung in diesem Zusammenhang der gesellschaftlichen An- und Verwendbarkeit des produzierten bzw. zu produzierenden Wissens beigemessen;⁵ dieses soll nicht nur rational, sondern auch gesellschaftlich nützlich sowie ethisch bzw. politisch korrekt sein. Bis heute treten viele Frauen- und Geschlechterforscherinnen zudem für die Öffnung des Wissenschafts- und Hochschulsystems gegenüber marginalisierten Wissensformen und Personen(gruppen) ein. Eine wichtige Kategorie der feministischen Wissenschaftskritik und zentrale Wissensquelle ist nach wie vor die der (alltäglichen, lebensweltlichen) Erfahrung(en) von Frauen und anderen im herrschenden Universalismus marginalisierten Gruppierungen. Mit dieser ethischen Haltung der Anerkennung der Kompetenz von Frauen und anderen Marginalisierten werden die herkömmlichen Grenzen zwischen Professionellen/ExpertInnen und LaiInnen sukzessiv dekonstruiert, allerdings nicht mit der Zielsetzung, die verschiedenen Sphären gänzlich zu entdifferenzieren, sondern mit der Zielsetzung, einen produktiven und wertschätzenden Dialog über institutionelle Grenzen hinweg zu etablieren, Kommunikation und Diskurs zu fördern.

Aus diesem Wissenschaftsverständnis der Frauen- und Geschlechterforschung resultiert auch ihre kritische Reflexivität. Diese besteht zum einen in ihrem Selbstverständnis als Wissenschaftskritik an den Herkunftsdisziplinen und den wissenschaftlichen Organisationen, die zunehmend in eigene (Gegen-)Entwürfe einmündet. Zum anderen ist die Frauen- und Geschlechterforschung auch selbstreflexiv: Viele ihrer Protagonistinnen (und Protagonisten) reflektieren, dass und wie ihr wissenschaftliches Tun durch eine geschlechts-hierarchische Gesellschaft und Kultur bedingt ist und welche Auswirkungen dies auf die daraus erwachsenden disziplinären Epistemologien, Theorien und Methodologien hat.

Mit ihrem diskursiven Wissenschaftsverständnis und ihrer kritischen Reflexivität vermittelt die Frauen- und Geschlechterforschung gewissermaßen nebenbei eine Reihe zentraler Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen. Die in Lehre und Studium vermittelten und erworbenen fachlichen, methodischen, sozialen und individuellen⁶ Schlüsselqualifikationen wie fächerübergreifendes, gegenstandsbezogenes Denken, Teamfähigkeit und Fähigkeit zum

5 Dies zeigt sich etwa in dem engen, wenn auch spannungsreichen Verhältnis der Frauen- und Geschlechterforschung zur Gleichstellungspolitik (vgl. Degele 2003; Gisler 2005).

6 Vgl. Thiessen (2005) zur Erläuterung dieser vier ineinander greifenden Kompetenzbereiche unter besonderer Berücksichtigung der Gender-Kategorie.

Dialog zwischen Verschiedenen fördern die Persönlichkeitsbildung *und* die berufliche Qualifizierung, denn ohne gebildete Persönlichkeiten sind berufsbezogene Kompetenzen nur eingeschränkt verwertbar.

Mit dem breiten Reflexions- und Orientierungswissen der Frauen- und Geschlechterforschung können die alltäglichen Erfahrungen in den privaten und öffentlichen Geschlechterverhältnissen reflektiert und das eigene Leben geschlechts- und damit selbstbewusster gestaltet sowie eine eigene wissenschaftliche, politische und persönliche Identität entwickelt werden. Die Absolventinnen und Absolventen sind geübt im komplexen, problemorientierten und grenzüberschreitenden Denken und damit wissenschaftlich fundiert auf eine geschlechtshierarchisch strukturierte Realität im Alltag und in den einzelnen Berufsfeldern vorbereitet. Sie sind damit hervorragend für einen sich globalisierenden Arbeitsmarkt ausgebildet,⁷ auf dem die Halbwertszeit des Wissens angesichts sich beschleunigender Entwicklungen in Gesellschaft und Wissenschaft immer kürzer wird und die Qualifikation zum eigenständigen, selbstbestimmten und lebenslangen Lernen immer nützlicher und gefordert wird.

Mit dieser breiten „Kompetenzorientierung“ (Rieken 2006), in der das Humboldt'sche Ideal der Bildung durch Wissenschaft mit der Ausbildung von Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) verknüpft wird, erfüllt die Frauen- und Geschlechterforschung eine Vorgabe des Bologna-Prozesses, in dessen Mittelpunkt in Bezug auf die Bildung nun nicht mehr die Input-, sondern die Outputorientierung, nicht mehr die Lehr-, sondern die Lernorientierung stehen.

Das diskursive Wissenschaftsverständnis und ihre Kompetenzorientierung sind wesentliche Qualitäten der Frauen- und Geschlechterforschung, die zunächst unabhängig von der Ökonomisierung von Hochschule und Wissenschaft sind. Zugleich machen diese Qualitäten die Frauen- und Geschlechterforschung „passfähig“ zur dominierenden Logik der Marktförmigkeit des Wissens und können strategisch zur Sicherung der erreichten Position eingesetzt werden.

Das eigentliche Pfund aber, mit dem die Frauen- und Geschlechterforschung gegenwärtig wuchern kann, ist, dass sie neben der Erfüllung der dargelegten ökonomischen „Qualitäts“kriterien auch noch Inhalte und Visionen in der ansonsten weitgehend inhalts- und visionsleeren Hochschul(structur)reform anzubieten hat. Damit ist ein erhebliches Spannungsverhältnis umschrieben, das die gegenwärtige Situation der Frauen- und Geschlechterforschung charakterisiert: die rhetorisch-strategische „Passung“ zur Ökonomisierung im Interesse der eigenen Existenzsicherung zu „vermarkten“ *und* qua Selbstverständnis eine kritische Distanz gegenüber der quantifizierenden

7 Einen guten international vergleichenden, empirisch gesicherten Überblick geben die Beiträge in: Griffin (2004).

Leistungsmessung sowie der dominanten Ausrichtung an Nützlichkeit und Verwertung des Wissens einzunehmen bzw. einnehmen zu müssen.

6. Zwischen Scylla und Charybdis: Frauen- und Geschlechterforschung als kritisch-emanzipatorisches Wissen

Sabine Hark sieht die „partiell erfolgreiche Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung [...] als Gegentendenz zur Verschlangung und Vermarktlichung der Hochschulen“, argumentiert aber, dass die partiell erfolgreiche Institutionalisierung „auch als Teil dieser Transformationen interpretiert werden“ könne (Hark 2005, S. 379). Beides kann auf die eingangs skizzierte Verstaatlichung der Frauenfrage und den stattfindenden Politikwechsel zurückgeführt werden, in dem die Institutionalisierung von Genderkompetenz im Hochschul- und Wissenschaftssystem nunmehr Gerechtigkeit und Effizienz vereinen soll. Vielleicht erklärt ja das ambivalente Verhältnis der Frauen- und Geschlechterforschung zum Staat, dass sie sich bisher erstaunlich verhalten gegenüber dem Einzug des Marktes in Hochschule und Wissenschaft verhält (vgl. aber die Kritiken von: Andresen 2001; Holland-Cunz 2005). Es scheint, als hätte sich die Frauen- und Geschlechterforschung inzwischen ganz gut mit den Verhältnissen arrangiert und darin eingerichtet, zeigt sich doch, wie skizziert, dass sie die Ökonomisierung für sich instrumentalisieren und davon profitieren kann (vgl. Bösch 2004, S. 25). Jessica Bösch wirft zu Recht die Frage auf, ob die mit der Ökonomisierung verbundenen Reformen auch von Vorteil für die Frauen- und Geschlechterforschung sind.

Diese Frage kann mit einem klaren „ja“ beantwortet werden: „ja“, denn sofern es gelingt, die Frauen- und Geschlechterforschung strategisch in der marktförmigen Logik mit ihrer Output-Steuerung existenziell zu sichern, erfährt sie dadurch Gleichheit und Gerechtigkeit in Gestalt von Ressourcen, Anerkennung und Teilhabe⁸, wenn auch auf prekärem Niveau, denn die Hochschulen beginnen über die Neue Steuerung zu lernen, dass sich Gleichstellung und die Förderung der Frauen- und Geschlechterforschung für sie „lohnen“ kann; „nein“, denn die Einrichtung im marktförmigen Hochschul- und Wissenschaftssystem scheint mit einer „Kopfkrise“ (Kurz-Scherf 1997, S. 41) und einem Verlust des emanzipatorischen und visionären Potenzials der

8 Vgl. ausführlich zu den genannten Kriterien für (Geschlechter-)Gerechtigkeit: Fraser (2005).

Frauen- und Geschlechterforschung einherzugehen. Die Frauen- und Geschlechterforschung hat zwar das nötige intellektuelle Potenzial, um die Analyse und Kritik der Dominanz des Marktes in Bildung, Wissenschaft und ihren Institutionen und in der Gesellschaft, die diese Ökonomisierung zulässt, voranzubringen, doch droht der Frauen- und Geschlechterforschung die kritische Distanz gegenüber den Verhältnissen, die sie ermöglichen, verloren zu gehen.

Die Gründe für diese dilemmatische Situation liegen auf der Hand: die Erschöpfung visionären Denkens angesichts verloren gegangener „linker“ Utopien und der vermeintlichen Dominanz der Spielregeln des Marktes, die unter Bedingungen von ökonomisch geförderter Entsolidarisierung um sich greifende verschärfte institutionelle und individuelle Konkurrenz um Ressourcen und Anerkennung, der Zwang zur „Disziplinierung“ des eigenen hoch geschätzten inter- und transdisziplinären Potenzials und die damit einhergehende Entpolitisierung.

Lösungsansätze für dieses Dilemma sind bisher rar: Sünne Andresen erwägt in etwas anderem Zusammenhang in individueller Hinsicht, dass vielleicht ein offensiver Umgang mit der Widersprüchlichkeit der eigenen Positionierung eine Richtung angäbe, in der die Anpassung weniger fatalistisch und die eigenen Taten – und hinzuzufügen wäre: *Handlungsmöglichkeiten* – stärker in den Blick genommen werden könnten (Andresen 2001: 198). Sabine Hark tritt für eine „dissidente Wissenspraxis“ (Hark 2005: 390-395) ein, „in der die eigenen Gewissheiten als verhandelbar betrachtet werden, die (...) permanent die eigenen Fundamente durcharbeitet und die vor allem Rechenschaft über die eigenen Interpretationen und Geschichten sowie die Verwickeltheit in das jeweilige wissenschaftliche Feld ablegt“ (Hark 2005: 395f.). Und Barbara Holland-Cunz plädiert schließlich für eine „*Kritik des ‚Spiels‘ (des Wettbewerbs, H.K.) selbst*“ (Holland-Cunz 2005: 171, Herv.i.O.), wobei sie zugibt, die Konturen einer derartigen feministischen Wissenspolitik noch kaum erkennen zu können.

Gemeinsam ist diesen lösungsorientierten Suchbewegungen die Anrufung der Tradition kritisch-emanzipatorischen Wissens verbunden mit dem Appell an die (Befähigung zur) Rationalität *und* die (Übernahme von) Verantwortung der Frauen- und Geschlechterforschung Betreibenden für die eigene intellektuelle Praxis, sozusagen die Besinnung auf die Wurzeln. Die Frauen- und Geschlechterforschung wollte die Befreiung und Freiheit von Frauen befördern und „veränderndes Wissen“ sein. Dies einzulösen fordert den institutionellen und individuellen Mut zum Dissens, ausgehend von der Stärke, die aus den eigenen, auch ökonomisch wertvollen, Qualitäten, aber auch einer Zwischenbilanz der Erfolge und unerledigten Anliegen bezogen

werden kann. Und dies beinhaltet auch die Freiheit zum Anders-Denken von Verhältnissen, in denen sich die Frauen- und Geschlechterforschung wenn auch marginalisiert, so doch komfortabel bzw. profitabel eingerichtet hat. Damit wäre zumindest ein Schritt nach vorn hin zu einer verändernden intellektuellen Praxis getan.

Literatur

- Andresen, Sünne (2001): Der Preis der Anerkennung. Frauenforscherinnen im Konkurrenzfeld Hochschule, Münster
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis, in: dies. (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens, Frankfurt/Main, S. 7-45
- Bösch, Jessica (2004): Frauen- und Geschlechterforschung in der neoliberalen Universität, in: Appelt, Erna M. (Hg.): Karrierenschere. Geschlechterverhältnisse im österreichischen Wissenschaftsbetrieb, Wien, S. 9-26
- Degele, Nina (2003): Anpassen oder unterminieren: Zum Verhältnis von Gender Mainstreaming und Gender Studies, in: Freiburger FrauenStudien Heft 12/2003, S. 79-102
- DUZ Special (2001): Hochschullandschaft NRW. Beilage zur DUZ – das unabhängige Hochschulmagazin, 26. Januar 2001
- Ebeling, Smilla/Flaake, Karin/Fleßner, Heike (2004): Modularisierung und Übergänge in die BA-/MA-Studiengangsstruktur – aktuelle Anforderungen an Frauen- und Geschlechterstudien, in: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt Universität zu Berlin (Hg.): Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum. Studiengänge, Erfahrungen, Herausforderungen. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 4. bis 5. Juli 2003, Berlin, S. 157-159
- Fraser, Nancy (2005): „Frauen, denkt ökonomisch!“, in: die tageszeitung Nr. 7633 vom 07.04.2005, S. 4-5, unter: <http://www.taz.de/pt/2005/04/07/a0157.nf/textdruck> (08.04.2005)
- Gisler, Priska (2005): Zwischen Scylla und Charybdis? Institutionalisierung und Kontextualisierung transdisziplinärer Geschlechterforschung, in: Kahlert, Heike/Thiessen, Barbara/Weller, Ines (Hg.): Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen, Wiesbaden, S. 115-142
- Griffin, Gabriele (Hg.) (2004): Employment, Equal Opportunities and Women's Studies. Women's Experiences in Seven European Countries, Königstein/Ts.
- Hagemann-White, Carol (1995): Frauenforschung – der Weg in die Institution. Ideen, Persönlichkeiten und Strukturbedingungen am Beispiel Niedersachsens, Bielefeld
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, in: dies.: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt/Main u.a., S. 73-97

- Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus, Frankfurt/Main
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft, Bielefeld
- Holland-Cunz, Barbara (2005): Die Regierung des Wissens. Wissenschaft, Politik und Geschlecht in der Wissensgesellschaft, Opladen
- Kahlert, Heike (2005): Wissenschaftsentwicklung durch Inter- und Transdisziplinarität: Positionen der Frauen- und Geschlechterforschung, in: dies./Thiessen, Barbara/Weller, Ines (Hg.): Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen, Wiesbaden, S. 23-60
- Koch, Joachim (2002): Megaphilosophie. Das Freiheitsversprechen der Ökonomie, Göttingen
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens, Mitteilung der Kommission vom 05.02.2003, Komm (2003) 58 endgültig, Brüssel., unter: http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2003/com2003_0058de01.pdf (25.04.2005)
- Krautkrämer-Wagner, Uta (1989): Die Verstaatlichung der Frauenfrage. Gleichstellungsinstitutionen der Bundesländer – Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Frauenpolitik, Bielefeld
- Kreisky, Eva/Rosenberger, Sieglinde/Grabner, Petra (2003): Editorial, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft Heft 4/2003, S. 371-373
- Kurz-Scherf, Ingrid (1997): Kopfkrise in der Frauenforschung?, in: Die Frau in unserer Zeit Heft 4/1997, S. 41-48
- Pache, Ilona (2004): Zu konzeptionellen Chancen und kapazitären Risiken. Studienreform und Geschlechterstudien an der HU, in: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt Universität zu Berlin (Hg.): Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum. Studiengänge, Erfahrungen, Herausforderungen. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 4. bis 5. Juli 2003, Berlin, S. 149-152
- Pelizzari, Alessandro (2001): Die Ökonomisierung des Politischen. New Public Management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste, Konstanz
- Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen, Wien u.a.
- Rieken, Marion (2006): Schlüsselqualifikationen und Gender: Licht und Schatten im Studienreformprozess. Vortrag an der Universität Trier, 17. Februar 2006, unter: unter: http://www.uni-trier.de/Uni/bologna/Veranstaltungen/SchlusselFeb06/Schlusselqualifikationen_und_Gender.pdf (Zugriff: 12.05.2006)
- Thiessen, Barbara (2005): Inter- und Transdisziplinarität als Teil beruflicher Handlungskompetenzen. Gender Studies als Übersetzungswissen, in: Kahlert, Heike/dies./Weller, Ines (Hg.): Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen, Wiesbaden, S. 249-273
- Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung, Mainz

Feminisierung und Geschlechterdifferenz

Edgar Forster

„,Männlichkeiten‘ und ,Weiblichkeiten‘ sind historische Geschlechtskrankheiten.“
Christina Thürmer-Rohr

„Mein Cyborgmythos handelt also von überschrittenen Grenzen, machtvollen Verschmelzungen und gefährlichen Möglichkeiten, die fortschrittliche Menschen als einen Teil notwendiger politischer Arbeit erkunden sollten.“
Donna Haraway

In einer „Grundsatzdebatte“ über den Verdacht der Feminisierung des Lehrberufs in der *Neuen Zürcher Zeitung* vom 20. Januar 2004 schließen Sabina Larcher und Kathrin Schafroth ihr Eingangsstatement mit dem Satz: „Denn die Bildungsfrage kann durch stereotype Rollenbilder rasch zu einer Geschlechterfrage werden“ (S. 41). Dieser Satz enthält zwei Botschaften: Die Feminisierungsdebatte transformiert die Bildungsfrage in eine Geschlechterfrage und sie produziert stereotype Rollenbilder. Eine stärkere Interpretation des Satzes besagt: Um die Bildungsfrage in eine Geschlechterfrage übersetzen zu können, muss das Geschlechterverhältnis stereotypisiert werden. Am meisten überrascht die Forderung, die Bildungsfrage *nicht* als Geschlechterfrage zu formulieren und damit eine feministische Forderung auf den Kopf zu stellen, der zufolge Bildungsfragen immer *auch* als Geschlechterfragen zu denken seien. In den Beiträgen der *NZZ*-Beilage wird aber vom Geschlecht und dem Geschlechterverhältnis ständig gesprochen; keine Rede davon, dass Bildungsfragen nicht *auch* geschlechtsspezifisch diskutiert werden sollen. Dieses Missverhältnis muss in einem Unterschied begründet sein, der darin besteht, *wie* Geschlecht als analytische Kategorie konzeptualisiert wird. In der Feminisierungsdebatte wird die Geschlechterordnung durch eine Trennung von Weiblichkeit und Männlichkeit, denen jeweils eindeutig unterscheidbare Attribute zugeordnet werden können, stabilisiert. Ob diese Attribute biologisch fundiert sind oder durch die Macht der Sozialisation hergestellt werden, spielt dabei nur eine Nebenrolle. Über den problematischen Zusammenhang von Feminisierungsdebatte und Geschlechterdifferenz macht

Jürgen Oelkers (vgl. 2004) aufmerksam, wenn er in der gleichen Beilage von einer „Scheindebatte“ spricht: Es gebe keine stichhaltigen Belege dafür, warum zu viele Lehrerinnen für Schule und Schüler schädlich seien und was zuviel oder zuwenig konkret bedeute. Und Rita Casale (vgl. 2004) zeigt im Vergleich mit dem italienischen Bildungswesen mit dem europaweit höchsten Anteil an weiblichen Lehrkräften, dass daraus nur unter bestimmten historischen und gesellschaftlichen Bedingungen eine Diskussion über das Geschlechterverhältnis im Bildungswesen entsteht.

Um den bloßen Umstand festzuhalten, dass es einen Überhang an Lehrerinnen gibt, hat die deskriptive Kategorie ‚Feminisierung‘ geringe Erklärungskraft, denn das Ungleichgewicht zwischen Männern und Frauen ist für sich genommen unbestimmt. Als Prozesskategorie verbindet sich mit Feminisierung dagegen eine Veränderung von Kräfteverhältnissen zwischen den Geschlechtern, und Feminisierung kann dafür als Grund oder Effekt betrachtet werden.

Das Wort ‚Feminisierung‘ beschreibt verschiedene gesellschaftliche Sachverhalte und ebenso unterschiedlich wird das damit artikuliert Geschlechterverhältnis gedacht. Feminisierung der Armut: Frauen sind in stärkerem Maße von Armut betroffen als Männer in ähnlichen Situationen. Die Funktion der Kategorie Geschlecht unterscheidet sich dabei wesentlich von der Funktion der Geschlechterkategorie in der Debatte über die Feminisierung des Lehrberufs. Um systematische Diskriminierung, Ausgrenzung und Armut zu erklären, werden die Kategorien *sex*, *race*, *class* verknüpft (vgl. Gimenez/Hälg 2003). Frau-Sein *macht* in Bezug auf Armut *einen* Unterschied, und zwar einen einseitigen Unterschied, denn um Armut hinsichtlich Geschlecht zu erklären, hilft nicht der relationale Bezug auf Mann-Sein, sondern auf patriarchale Strukturen, die den Hintergrund dafür bilden, dass Frau-Sein einen Unterschied *macht*. Während hier nicht die relationale Kategorie *gender* im Vordergrund steht, sondern der einseitige Unterschied, der sich auf *sex* bezieht, wird der Begriff ‚Feminisierung‘ in der Bildungsforschung und Bildungspolitik auf umgekehrte Weise zu einem politischen Kampfbegriff: Er operiert mit der Relation Weiblichkeit versus Männlichkeit und dem Zahlenverhältnis von Männern zu Frauen.

Die These meines Beitrags ist: Als analytische Kategorie bezeichnet das Wort ‚Feminisierung‘ die Auswirkungen eines grundlegenden Wandels von Arbeits- und Lebensverhältnissen auf die Geschlechterordnung und als politische Kategorie wird der Feminisierungsverdacht dazu benutzt, die Geschlechterordnung durch eine Politik der Repräsentation der Geschlechterdifferenz zu stabilisieren. Die folgende Rekonstruktion der Feminisierungsdebatte setzt deswegen bei zwei Fragen an: Auf welche Weise werden in der

Feminisierungsdebatte Geschlecht und Geschlechterdifferenz konzeptualisiert? Wie sind die Feminisierungsdebatte und die durch sie artikulierte Geschlechterordnung mit dem gesellschaftlichen Wandel von Arbeits- und Lebensverhältnissen verknüpft?

Um beide Fragen beantworten zu können, wird im *ersten Kapitel* die *Feminisierungsdebatte im Bildungswesen* zunächst unter folgenden Aspekten diskutiert: Was wird unter Feminisierung verstanden, welche Verhältnisse werden damit beschrieben, welche Definition von Geschlecht liegt der Debatte zugrunde und welche Schlüsse werden aus den Analysen gezogen? Diese Rekonstruktion wird zeigen, dass mit dem Feminisierungsverdacht *auch* eine Geschlechterlogik reproduziert wird, die asymmetrische Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen verteidigt. Dabei handelt es sich nicht um eine akzidentielle Begleiterscheinung der Feminisierungsthese, sondern, wie die Analyse der Lenzenischen Version von Feminisierung als Maternalisierung im *zweiten Kapitel* zeigt, eine wesentliche Voraussetzung für das Funktionieren des Feminisierungsdiskurses in der Pädagogik. Dieser Diskurs lässt sich durch eine charakteristische Verschiebung beschreiben: Die Ontologisierung des Geschlechterverhältnisses stützt den pädagogisch adressierten Feminisierungsverdacht und verschleiert die vielfältigen Formen der Feminisierung, die die Transformation der Arbeitsgesellschaft begleiten und Hierarchien zwischen Männern und Frauen ebenso reproduzieren wie Spaltungen innerhalb der Männer und innerhalb der Gruppe der Frauen. Im *dritten Kapitel* wird deswegen Feminisierung im Kontext der aktuellen ökonomischen Umwälzungen reartikuliert, um schließlich einige Konsequenzen für eine Politik der Geschlechterdemokratie zu diskutieren.

1. Die Feminisierungsdebatte im Bildungswesen

Die Feminisierung des Lehrberufs, des Bildungswesens, der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist nicht nur Gegenstand medialer Debatten, sondern auch theoretischer und empirischer Untersuchungen sowie von Expertisen und Berichten. Insbesondere vor dem Hintergrund von Ergebnissen aus international vergleichenden Schulleistungsstudien werden vor allem der Zusammenhang zwischen dem hohen Anteil von Lehrerinnen und den Schulleistungen von Jungen sowie der Zusammenhang zwischen „weiblichem“ Unterrichtsstil, Klassen- bzw. Schulklima und auffälligem Verhalten von Jungen diskutiert. Diefenbach und Klein (vgl. 2002) haben festgestellt, dass Jungen ihre Sekundarschulausbildung häufiger ohne oder mit Hauptschulabschluss

und seltener mit einem Realschulabschluss oder mit der Hochschulreife abschließen als Mädchen. Dafür werden zwei Erklärungen angeboten: Unterschiedliche Bildungsabschlüsse von Jungen und Mädchen korrelieren mit dem Anteil männlicher Grundschullehrer, und es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und Arbeitslosenquote eines Bundeslandes. Hier interessiert, wie das Geschlechterverhältnis gedacht wird, das den ersten Erklärungsansatz theoretisch stützt.

Leistungsschwächen und Verhaltensprobleme von Jungen werden im Beitrag ausschließlich in Beziehung zu Mädchen formuliert, als „Nachteil“ von Jungen gegenüber Mädchen und nicht in Bezug auf Leistungsstandards, auf vorgegebene Normen und Regeln. Der Nachteil der Jungen ist der Vorteil der Mädchen, lautet die Formel für ein Geschlechterverhältnis, das in Form einer Gegensätzlichkeit von Männlichkeit und Weiblichkeit konstruiert wird. Männliche Attribute von Jungen werden negativ sanktioniert und das heißt umgekehrt, dass weibliche Attribute von Mädchen positiv wahrgenommen werden. Der Nachteil entstehe Jungen daraus, dass Schule einseitig Weiblichkeit fördere und Männlichkeit zurückweise – durch weibliche Lehrkräfte, die mit dem Jungenverhalten nicht zurechtkommen, durch einen Unterrichtsstil und ein Schulklima, die Jungen keinen Platz zur Entfaltung ihrer Geschlechtsidentität bieten. Der Nachteil von Jungen entstehe durch eine systematische Verzerrung der Leistungsbeurteilung und durch die negative Wahrnehmung von Verhaltensweisen, die den schulischen Alltag stören: „[...] und möglicherweise werden Lehrerinnen durch solches Verhalten stärker irritiert als Lehrer, wenn sie als Maßstab die eigene geschlechtsspezifische Sozialisation heranziehen“ (ebd., S. 950). Das Problem ist nicht mehr das Verhalten von Jungen, sondern die durch weibliche Sozialisation verursachten übersensiblen Reaktionen auf Schüler. Bedeutet dies, dass Männlichkeitsattribute derart dominant sind, dass Jungen zu Außenseitern mutieren, weil sie nicht fähig sind, soziale Situationen wahrzunehmen, Spielregeln des Zusammenlebens einzuhalten und sich auf Praktiken des Aushandelns einzulassen, die eine erfolgreiche Schullaufbahn ermöglichen? Warum untergraben eine offene Diskussionskultur, die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen in der Schule, die Zurückweisung von Aggression und Gewalt das Selbstverständnis von Jungen? Weil sie ganz anders sind? Weil sie nicht anders können? Und warum begreifen sie sich *gegenüber* Mädchen als zurückgesetzt? Und nicht *aufgrund* bestimmter Normen, die sie verletzen?

In diesem Geschlechterkonzept werden gesellschaftliche Verhältnisse ausgeblendet, indem Machtverhältnisse als Persönlichkeitseigenschaften nach innen verlagert und als scheinbar natürliche Geschlechterspannung darge-

stellt werden. Eine einseitige Unterscheidung setzt dagegen Jungen und Mädchen zu jenem gesellschaftlichen ‚Untergrund‘ in Beziehung, der als patriarchalischer Kontext ihr Handeln strukturiert und durch ihr Handeln verändert wird. Die Geschichte von sich wiederholenden Differenzierungspraktiken, die männliche und weibliche Identität als aufeinander bezogene Identitäten konstituieren, lässt sich nur durch einen gemeinsamen Referenzpunkt verstehen. Wenn man den Blick auf den gemeinsamen, differenzbildenden ‚Untergrund‘ lenkt, der durch Bildungsinstitutionen sowohl repräsentiert als auch problematisiert wird, dann ließe sich die Gleichsetzung Nachteil für Jungen = Vorteil für Mädchen aufbrechen: Könnte es nicht sein, dass sich für Mädchen mit Bildung andere Zukunftsperspektiven verbinden als für Jungen, dass Bildung für einige von ihnen mit einem Emanzipationsanspruch verbunden ist, der umgekehrt Jungen als bedrohlich erscheinen muss? Was wäre, wenn Schule tatsächlich ihre Selektions- und Platzierungsfunktion nur auf der Basis von Wissens- und Kompetenzerwerb realisieren würde? Zehrten Jungen nicht zu lange von einer Geschichte männlicher Dominanz, deren Dividende auch jenen Männern zugute kommt, die nicht an vorderster Front für ihre Vormachtstellung kämpfen? Solange Schule diese Dominanzverhältnisse reproduziert, und zwar unabhängig davon, wie erfolgreich Jungen und Mädchen die Schule absolvieren, entstehen für Jungen keine Nachteile. Könnte es also sein, dass Erfahrungen von Jungen und Mädchen mit dem Alltag einer auf Dominanz basierenden Geschlechterordnung ein ambivalentes Verhältnis zu Schule, Bildung, zu LehrerInnen und zum Wissen strukturieren, weil sich die Reproduktion herrschender Ordnungen mit ihrer Problematisierung verbindet? Was also wäre, wenn Schule von einer *postgender*-Welt träumen würde? Nicht von einer Welt ohne Geschlecht oder einer der geschlechtlichen Indifferenz, sondern von Differenzen, die sich nicht mehr auf ein Geschlechterverhältnis des Gegensatzes, der Ähnlichkeit oder der Analogie stützen und sich nicht mehr auf eine gegebene Identität berufen würden? Dies entzöge jeglicher Dominanz den Boden.

Die zentrale Operation in der Feminisierungsdebatte besteht nun gerade darin, die relationale Beziehung zwischen Männern und Frauen, zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit stark zu machen. Ihren plakativen Ausdruck findet Feminisierung im *Zwölften Kinder- und Jugendbericht* aus Deutschland, und fundiert wird die Festschreibung eines relationalen Begriffs von Geschlecht durch die Setzung einer natürlichen Geschlechterdifferenz, die im Sozialen wiederkehrt und eine unhintergehbare Differenz der Geschlechter erzeugt, die es – das ist der überraschende Schluss – in der Erziehung zu berücksichtigen gelte: „Ein bewusst das Geschlecht differenzierendes Erzie-

ungsverhalten erscheint geradezu notwendig, um bei beiden Geschlechtern zu einer gelingenden Entwicklung beizutragen“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 163). Als Folge davon gelten den AutorInnen des Berichts feminine Stereotype von weiblichen *und* männlichen ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen als ein großes Problem (vgl. ebd.). Eva Borst (vgl. 2006, S. 50f.) hat darauf hingewiesen, dass solchermaßen theoretisierte Sozialisationsprozesse von ihrem emanzipatorischen Gehalt abgeschnitten und in natürliche Entwicklungslogiken verwandelt werden. Geschlechterentwicklung ist kein aktiver, wechsellvoll verlaufender Prozess des Aushandelns widersprüchlicher, offener Identitätsformen in einem hierarchisch strukturierten Machtraum, sondern die Entfaltung des je Gegebenen. Dabei müssen die Widersprüche der Geschlechterdifferenz, ihre Fiktionalität und Funktion als Legitimation für Machtverhältnisse verleugnet und kaschiert werden. „Geschlechtsspezifische Selektionsmechanismen erscheinen dann nicht mehr als Problem gesellschaftlicher Segregation, sondern als natürliche Einflussfaktoren“ (ebd., S. 51). Erziehung ist die Entfaltung und Demonstration einer zur zweiten Natur gewordenen Programmierung *gender*.

KritikerInnen der Feminisierungsdebatte warnen davor, die Krise der Repräsentation des Geschlechterverhältnisses als Beschreibung der realen Geschlechterordnung zu interpretieren. In mehrfacher Hinsicht sei Zurückhaltung angebracht: Erstens bildet die im Zuge des Feminisierungsverdachtens entstandene Homogenisierung der Geschlechtergruppen die Realität nicht angemessen ab, denn Differenzen innerhalb der Gruppe der Jungen und der Mädchen werden ebenso kaschiert wie Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen. Diese Abstraktion ermöglicht erst die Repräsentation einer hierarchisierenden Relation zwischen *den* Geschlechtern und sie marginalisiert andere Kategorien der gesellschaftlichen Allokation von Macht. Zweitens weist Robert Connell darauf hin, dass die Vorteile aus der Patriarchatsdividende mit Kosten verbunden sind; wenn man nur auf die Kosten schaue, entstehe der Eindruck von Benachteiligung (vgl. Schneider 2002, S. 465). Drittens: Claudia Schneider (vgl. 2002) beurteilt den geschlechterdemokratischen Status quo schulischer Organisationsstruktur und -kultur skeptisch. Der hohe Frauenanteil im Lehrberuf habe die hierarchische Differenz zwischen Männern und Frauen nicht ernsthaft aufgebrochen, vielmehr seien nur die „Geschlechterreviere“ (Horstkemper) neu abgesteckt worden. Viertens: Auch die Einschätzung der Situation von *underachieving boys* (vgl. Reed 2006) ist nicht so eindeutig, wie sie bei Diefenbach und Klein dargestellt werden. Insbesondere sei es Mädchen bislang nicht gelungen, ihr besseres Abschneiden in berufliche Karrieren umzusetzen. Nach wie vor stoßen sie an eine gläserne

Decke, sie arbeiten öfters in prekären Arbeitsverhältnissen und an der Einkommensverteilung zwischen Männern und Frauen hat sich nur wenig geändert. Schließlich zeigen Interpretationen des sogenannten ‚Jungenproblems‘ und der ‚Krise‘ von Männlichkeit (Männer werden öfters kriminell als Frauen, Jungen gelten im Unterschied zu Mädchen häufiger als verhaltensauffällig usw.) die Konfusion der Feminisierungsdebatte: Sind dies durch einen weiblichen Blick gebrochene inadäquate Zuschreibungen? Handelt es sich um eine Identitätskrise von Männern, ausgelöst durch Frauen, die die Geschlechterordnung verändern wollen? Oder wird dieses männliche Verhalten in einer sich verändernden Gesellschaft dysfunktional? Sie lassen sich auch als Versuch einer „männlichen Resouveränisierung“ (Forster 2006) deuten, als ein letztes Hegemoniestreben mit untauglichen Mitteln. Schließlich: Ist nicht die Darstellung von problematischen männlichen Verhaltensweisen *als* Geschlechterfrage dann fragwürdig, wenn sich daran sofort die Frage nach der Verantwortung von Frauen knüpft?

Trotz der Unterschiede folgen die Interpretationen ähnlichen Argumentationsmustern: Unbestritten hat der Faktor Gesellschaft eine neue Macht erlangt. *Genderism* durchzieht noch die letzte Faser schulischer Interaktion (vgl. Faulstich-Wieland/Güting/Ebsen 2001), sie affiziert hinterrücks den Unterrichtsstil und die Leistungsbeurteilungen von Lehrerinnen (und Lehrern?). *Gender* ist zur zweiten Natur geworden, hartnäckig wie *sex*. Und auch wenn wir wissen, dass *sex* und *gender* zwei voneinander getrennte Kategorien sind, bilden sie durch einen langen Prozess der Naturalisierung ein unauflösbares Paar, das schließlich im Konzept des *Habitus* seinen theoretischen Niederschlag gefunden hat. Nicht mehr die Macht der Natur, sondern die Macht des Sozialen regelt die Geschlechterordnung und die theoretisch gewonnene Einsicht in die Veränderbarkeit der Welt durch die Zurückweisung der Macht des biologischen Geschlechts wird mit der „Wiederkehr der Natur im Sozialen“ (Casale/Forster 2006) bezahlt.

Die Feminisierungsdebatte hat auf dem Boden der *Gender Studies* und der von den Medien ausgerufenen Krise der Männer dazu beigetragen, die Geschlechterfrage in der Pädagogik auch bei denjenigen salonfähig zu machen, die dem Feminismus distanziert gegenüber stehen – wenn auch auf andere Weise, als sich feministische und männlichkeitskritische ForscherInnen und PraktikerInnen erhofft hatten, denn Bildungsfragen als Geschlechterfragen zu reformulieren, kann auch bedeuten, jene cyborgphobe Geschlechterlogik zu reproduzieren, die Hierarchien zwischen Männern und Frauen befestigt. Es ist also notwendig, die der Feminisierungsdebatte zugrunde liegende Theorie systematisch darauf hin zu untersuchen, wie sie Geschlechterlogiken produziert.

2. Die Intrusion der Frauen

In der Erziehungswissenschaft formuliert Dieter Lenzen (vgl. 2000) die theoretisch weitreichendste Hypothese zur Feminisierung (als Maternalisierung), die für das Verständnis der Pädagogik im 20. Jahrhundert von zentraler Bedeutung sei. Aus einer Reihe von Gründen habe sich die Repräsentanz von Müttern im 20. Jahrhundert erheblich erweitert und die Gesellschaften strukturell verändert, denn die maternal bestimmte familiäre Logik der totalen Kommunikation – alles, was gesagt wird, ist wichtig – und der damit verbundenen Geheimnislosigkeit habe mit dem Eindringen von Frauen in andere gesellschaftliche Teilsysteme die dort wirkenden Codes dermaßen verändert, dass nichts Persönliches exkommuniziert werden dürfe. Der Wohlfahrtsstaat sei dafür ebenso ein Indiz wie die Gesundheitsfürsorge, die Humanwissenschaften oder das Erziehungssystem. Immer mehr breite sich die Logik des Familialen aus, die allerdings mit einer Paradoxie behaftet sei, dem unerfüllbaren Wunsch nach Unabhängigkeit. Im Begriff der Mündigkeit, die es nur als Einsicht in Unmündigkeit gebe, habe die Erziehungswissenschaft diesem Paradox eine theoretische Fassung gegeben.

Die Rekonstruktion konzentriert sich auf die Artikulation von Geschlecht und Geschlechterdifferenz. Andere Aspekte bleiben im Hintergrund, etwa die theoretischen Implikationen, die durch den Umstand gegeben sind, dass Lenzen die Feminisierungsdebatte systemtheoretisch rekonstruiert. Meine Lesart artikuliert die These, dass die Argumentationslogik darauf beruht, dass erstens das Verhältnis von *sex* und *gender* unaufgelöst und als Spannungsmoment bestehen bleibt; dass zweitens eine zügellose Differenz durch eine Repräsentation gebändigt wird und Feminisierung den Knotenpunkt dieser Politik der Repräsentation bildet; und dass drittens Dominanzrelationen und damit der Kampf zwischen den Geschlechtern unterdrückt werden. Die folgende Argumentation wird durch einen Begriff von Differenz bestimmt, der nicht eine bestimmte Einheit oder ein Ganzes voraussetzt, die die differenten Elemente definieren. Deswegen wird die relationale Bestimmung der Geschlechter bereits als Effekt einer bestimmten Repräsentationspolitik gesehen, die dazu neigt, *gender* als Ensemble von Attributen zu sehen, die Individuen auszeichnen. Der Feminisierungsverdacht im Bildungswesen operiert aber genau mit dieser Repräsentationslogik und sie soll deswegen einer grundsätzlichen Kritik unterzogen werden.

Die Feminisierungsthese von Lenzen ist deswegen von Interesse, weil sie von einem kruden Biologismus weit entfernt ist. Aber weil an jeder Stelle des Textes viel Sorgfalt darauf verwendet wird, Mütterlichkeit und Weiblichkeit

nicht mit Frauen kurzzuschließen, fällt die Spannung zwischen Frauen und Maternalität sofort auf. Feminisierung löst sich von Frauen, um wieder bei ihnen zu landen. Man könnte dies die heimliche „Intrusion“ der Frauen bzw. Mütter nennen, die das systemtheoretische Feminisierungsmodell stützen, antreiben und aufrecht erhalten und eine biologische Geschlechterdifferenz reproduzieren, die dann hinter der Kommunikation der Teilsysteme verschwindet.

Der Begriff „Intrusion“ ist dem Text entnommen: „[...] können wir prüfen, ob zeitgleich mit der *Intrusion* von Frauen in bestimmte soziale Teilsysteme Kommunikationen der geschilderten Art stattfinden und ob sich damit das Kommunikationsmedium jeweils geändert hat“ (Lenzen 2000, S. 129; Hervorhebung: E.F.). Dabei markiert das Adverb „zeitgleich“ eine Vorsichtsmaßnahme gegenüber Kausalisierung. Und trotzdem werden zwei Sachverhalte dadurch miteinander in Beziehung gesetzt, so dass eins das andere affiziert. Intrusion bezeichnet dieses Affizieren als gewaltsamen Akt des widerrechtlichen Eindringens in einen fremden Bereich.

Die Argumentationslogik entkommt den Widersprüchen des *sex-gender*-Konzepts nicht, denn *gender* funktioniert als Konzept nur, wenn es durch *sex* gestützt wird. Weiblichkeit ist ohne Frauen nicht zu haben und Mütterlichkeit nicht ohne Mütter und Mutterschaft, weil *gender* nur als Attribut gedacht wird, als eine Reihe von Eigenschaften, die Frauen oder Männern zukommen. Judith Butlers Dekonstruktion des *sex-gender*-Verhältnisses müsste dort fruchtbar gemacht werden, wo sich das Attribut *gender* in ein Prädikat verwandelt. Während das Attribut eine Qualität ausdrückt und auf ein Wesen verweist, ist das Prädikat ein Ereignis, und Ereignisse sind Verhältnisse zur Existenz und Zeit. Das Prädikat ist eine Tat, eine Bewegung, eine Veränderung und nicht der Zustand des Bewegens. Es ist ein Verb, die Aussage selbst, und man kann sagen, dass die Welt die Prädikation ist, während die besonderen Prädikate die Weisen der Welt sind. Das Subjekt verläuft von einem Prädikat zum anderen, und das Prädikat löst als Grund in jedem Subjekt das Attribut als dessen Wesen ab (vgl. Deleuze 1995, S. 88ff.). Der Unterschied zwischen Attribut und Prädikat ist der Unterschied zwischen *gender* und *doing gender*, aber die konkreten Praktiken stellen nicht Männlichkeiten oder Weiblichkeiten her, sie machen nicht *gender* als Attribut begreiflich, denn zwischen *gender* und *doing gender* gibt es eine ebenso tiefe Kluft wie zwischen Attribut und Prädikat. *Doing gender* sind Praktiken, die Frauen und Männer in Machtverhältnissen situieren, während *gender* eine Semantik darstellt, die die Bewegungen des *doing gender* überformt, verschleiert, legitimiert oder delegitimiert, indem sie die Praktiken des *doing gender* als Reprä-

sensation einer Geschlechtsidentität begreift, währenddessen die Praktiken des *doing gender* jeder Identität vorausgehen und, weil es sich um Praktiken der Wiederholung handelt, jede Form der Repräsentation unterminieren. *Doing gender* sind Praktiken, die gesellschaftliche Ordnungen produzieren: Machtverhältnisse, Hierarchien, Distanz, Abstand, Nähe, Anziehung, Abstoßung. Sie beziehen sich nicht auf Weiblichkeit und Männlichkeit, sondern auf *sex*, auf Frau und Mann, aber nicht derart, dass *doing gender* in der Lage wäre, das biologische Geschlecht auszudrücken, *doing gender* ist nicht das Signifikat des Signifikanten *sex* und es bringt auch nicht *sex* als Effekt hervor. Noch vor jeder Identifizierung mit einer Geschlechterlogik produzieren Praktiken des *doing gender* Intensitäten, die durch Differenzen gebildet werden, die selbst auf andere Differenzen verweisen (vgl. Deleuze 1992, S. 156). Es gibt keine erste Differenz, so dass man nicht sagen kann, *doing gender* verweise auf den Körper – biologische Differenzen erzeugen selbst Intensitäten –, aber sie verknüpfen sich mit anderen Differenzen. Bevor sich Geschlecht in eine Politik der Geschlechterrepräsentation und der Heteronormativität einfangen lässt, muss man Geschlecht als Differenz im Sinne der Bestimmung als einseitiger Unterscheidung fassen. Nur in diesem Sinn sind der Körper und seine Grenzen zentral. *Doing gender* und schließlich *gender* sind auf unterschiedliche Weisen Politiken der Repräsentation von Geschlechtsidentität: *doing gender* ist das unterminierende Element der Repräsentation, während *gender* das fixierende, attribuierende Element einer „sozialen Schließung“ bildet (Weber, M. 1972, S. 201; vgl. auch Weber, C. 1987). Der Körper, das biologische und das soziale Geschlecht sind Abstraktionen, die man aufbrechen müsste, um dahinter Gefüge sichtbar zu machen, die Praktiken, Gefühle, Begehren als Verhältnisse organisieren und funktionieren lassen.

Die erste Operation im Text besteht darin, diese Gefüge durch einen Abstraktionsprozess unkenntlich zu machen. Auf diese Weise werden Maternalität und Feminisierung zu Attributen eines Systems, die von den handelnden Personen vollzogen werden. Der Grund für die Maternalität bleibt ebenso dunkel wie die Weisen, in denen sie sich äußert, jeglichen Bereich erfassen und sich endlos fortpflanzen. Die Macht des Maternalen steigt ins Unermessliche, um schließlich eine hundertjährige Geschichte und auch noch das „Führerprinzip“ zu erklären (vgl. Lenzen 2000, S. 141).

Was im Feminisierungsmodell ausgeschlossen werden soll, dringt unaufhörlich ein: die zügellose Differenz, die durch keine Repräsentation gebändigt werden kann. Darauf reagiert die zweite Operation: mit einer Politik der Repräsentation. Die größte Gefahr droht von der Entdifferenzierung gesell-

schaftlicher Teilsysteme und der Entgrenzung eines Teilsystems, das alle anderen Systeme infiziert und deren binären Codes zerstreut. Das Maternale strukturiere familiäre Kommunikation auf besondere Weise: Sie mache die Person nicht als Funktion, sondern *per se* zum Thema. Deswegen können alle Handlungen und alles Persönliche zum Gegenstand der Kommunikation werden und schließlich unterliege alles der Beobachtung zweiter Ordnung. Wenn die maternal strukturierten Kommunikationsregeln andere Teilsysteme affizieren, dann zerstreuen sie deren Kommunikationscodes: die Binarität von heilbar/unheilbar im Gesundheitswesen durch die Stärkung prophylaktischer Arbeit, im politischen System das Schema Amtsinhaber/Unterworfene bzw. Überlegene/Unterlegene durch den modernen Wohlfahrtsstaat, das Wissenschaftssystem, deren Codes wie Faktizität, Geltung und Wahrheit durch Meinungen, Befindlichkeiten und Wertungen affiziert werden. Und schließlich sei die Pädagogik ein Feld *par excellence* für die Dominanz des Maternalen. Mit der Inthronisation des „Auges der großen Mutter“, deren Umarmung sich niemand entziehen könne, wird eine alles umfassende Teilung der Gesellschaft nach Geschlechtern entworfen.

Die Politik der Repräsentation bündigt das Wuchern der Differenzen, indem sie Binarität, Grenzen, Unterscheidungen, die sich auf eine gegebene Identität berufen, herstellt. Sie kanalisiert und ritualisiert Kämpfe *zwischen* den Geschlechtern, um die gefährlicheren Kämpfe zu unterdrücken, die sich gegen die Repräsentation selbst wenden. Problematisch ist die Feminisierung nicht deswegen, weil sie Codes umkehrt, sondern weil sie sie vervielfältigt, ihren Geltungsbereich ausdehnt und ihre Ränder ausfranst. Auf diese Weise implodieren die gesellschaftlichen Teilsysteme, neue Recodierungen entstehen und sie sind anderen Souveränitätsmaschinen unterworfen.

Das bedeutet, dass die Debatte über die Feminisierung der Pädagogik im Kontext der aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse diskutiert werden muss, um beurteilen zu können, ob die Krise der Politik der Repräsentation des Geschlechterverhältnisses, auf die die Feminisierungsdebatte mit misogynen, aber zahnlosen Waffen reagiert, nicht als Effekt einer grundlegenden Umgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse begriffen werden muss.

3. Feminisierung und affektive Arbeit

Feminisierung wird im Zusammenhang mit einem grundlegenden Wandel der Arbeit diskutiert, der sich entlang zweier Achsen vollzieht, die bislang cha-

rakteristisch für die Frauenarbeit waren: Immaterielle Arbeit nimmt an Bedeutung zu und es gibt neue Formen der Ausbeutung und Unterwerfung der Arbeitskraft von Frauen, die immer schon mit Prekarisierung und Flexibilisierung verknüpft war (vgl. Sauer 2006, Haug 2003). Immaterielle Arbeit setzt sich aus drei Formen zusammen: Die Informatisierung der industriellen Produktion, Tätigkeiten mit analytischen und symbolischen Anforderungen, die zum einen eine kreative und intelligente Handhabung verlangen, zum anderen Routinetätigkeiten sind, und schließlich die Produktion und Handhabung von Affekten. Affektive Arbeit produziert über Kommunikation und Interaktion den „sozialen Kitt“ einer Gesellschaft (vgl. z.B. Hardt 2004, S. 184f.). Durch immaterielle Arbeit löst sich die traditionelle Trennung von Ökonomie und Kultur auf, Arbeitszeit und Lebenszeit überlagern sich, so dass von Arbeitszeit im strengen Sinn nicht mehr gesprochen werden kann. Die Folgen sind u.a. Mehrfachbelastungen vor allem für Frauen und die Etablierung von grauen Arbeitsmärkten mit niedrigen oder unbezahlten Tätigkeiten in der Hausarbeitsökonomie, obwohl affektive Arbeit zu einem wichtigen Faktor in der Produktion geworden ist.

Wenn man den Wandel von Arbeits- und Lebensbedingungen *auch* als Feminisierung begreift, so nicht deswegen, weil der Anteil weiblicher Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt stark ansteigt, sondern weil „die Dispositive der Unterwerfung, die in historischer Perspektive vor allem Frauen betreffen, ausgeweitet werden“ (Revel 2004, S. 256). Das heißt, dass Gefühle, Tätigkeiten und Beziehungen, die zuvor radikal von ‚produktiver‘ Arbeit getrennt waren, nun in die Produktionssphäre übergehen. Als Folge davon implodiert die durch die getrennten Sphären produzierte Geschlechterteilung. Das betrifft den Unterschied zwischen produktiver und reproduktiver Arbeit, zwischen Maschinenarbeit und Arbeit mit Menschen, zwischen kognitiver und affektiver Arbeit, zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit, zwischen Familie und Arbeit, zwischen Familienernährer-Arbeit und Zuarbeit, zwischen privater und öffentlicher Sphäre, zwischen „privatem“ und „öffentlichem“ Patriarchat (Fraser 1994, S. 223).

Das Modell der Intrusion des Familialen in alle Gesellschaftsbereiche und die Zerstörung binärer Codes findet sich auch in der Analyse der „neuen Weltordnung“ bei Hardt und Negri (vgl. 2002). Während aber Lenzen gegen die Entdifferenzierung, die er etwa im Schulsystem ortet (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003), auf eine Politik der Repräsentation wohlgeordneter Differenzen und auf eine starke Figur des Maternalen setzt, artikuliert sich durch seine These hindurch das Gegenteil: die Zerstreuung binärer Codes. Hardt und Negri sehen darin das Ungeheuerliche eines Kampfes am Werk. Bei allen Unterschieden gibt es eine gemeinsame Botschaft: Die

gesellschaftlichen Umwälzungen der Arbeits- und Lebenswelt unterminieren die Politik der Repräsentation des Geschlechterverhältnisses und damit männliche Hegemonie, weil die Institutionen, die für eine stabile Geschlechterordnung gesorgt haben, implodieren.

Was daraus für die Geschlechterpolitik folgt, ist offen. Aber an einigen Indizien lassen sich künftige Kämpfe erahnen: Die Feminisierungsdebatte in der Pädagogik zeigt, dass Bildung als zentrales Element des Sich-beständig-selbst-neu-entwerfen-und-erfinden-Müssens wichtiger werden wird. Sie schließt vor allem jene schulischen Kompetenzen ein, bei denen Mädchen heute gegenüber Jungen punkten: Beharrungsvermögen, Fleiß, Anpassungsfähigkeit und Flexibilität. Zweitens: Männliche Resouvéranisierungen nehmen zu, aber ihre Strategien und Taktiken werden sich verändern. Zu neuen Souvéranitätsformen passen Versuche, auf der Ebene der Geschlechtersemantik für eine liberale Politik zu plädieren, Geschlechtercodes zu vervielfältigen, mit Anspielungen und Durchkreuzungen tradierter Codes zu spielen, um die Unhaltbarkeit dualistischer, heteronormativer Geschlechterkonzepte zu demonstrieren, während gleichzeitig soziale und ökonomische Strukturen jene sozialen Institutionen stärken, die neue Geschlechterteilungen produzieren. Wenn diese neuen Formen der Segregation mit der Wucherung von Semantiken und mit individualisierenden Selbstentwürfen verknüpft werden, dann bedeutet dies die Vervielfältigung von gesellschaftlichen Spaltungen und die Zerstörung einer Öffentlichkeit, sofern diese als wirksame politische Kontrolle verstanden wird. Die Vervielfältigung von Spaltungen ist auch deshalb wirksam, weil die Rückkehr zur Identitätspolitik mit ihren alten Herrschaftsmustern keinen Ausweg bietet, wie die Feminisierungsdebatte in der Pädagogik zeigt. Drittens: Es lassen sich erste Anzeichen einer Repolitisierung erkennen. Diese wird eine Politik gegen die Repräsentation und damit gegen die Wucherung der Spaltung sein. Ihr Grundsatz: *Fission Impossible*.

Literatur

- Borst, Eva (2006): Die vermessene Bildung, in: Badawia, Tarek/Luckas, Helga/Müller, Heinz (Hg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 41-54
- Casale, Rita (2004): „Altera Mater“ oder der Fall Italien. Bildungsarbeit als Teil der Mutterrolle, in: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 15, 20. Januar 2004, S. 49
- Casale, Rita/Forster, Edgar (2006): Der neue Mann oder die Wiederkehr der Natur im Sozialen, in: Feministische Studien – Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, 24. Jg., H. 2, S. 185-192

- Deleuze, Gilles (1995): *Die Falte. Leibniz und der Barock*, Frankfurt/M.
- Deleuze, Gilles (1992): *Differenz und Wiederholung*, München
- Diefenbach, Heike/Klein, Andreas (2002): „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48, H. 6, S. 938-958
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Güting, Damaris/Ebsen, Silke: Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 47, H. 1, S. 67-79
- Forster, Edgar (2006): Männliche Resouveränisierungen, in: *Feministische Studien – Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, 24. Jg., H. 2, S. 193-207
- Fraser, Nancy (1994): *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*, Frankfurt/M.
- Gimenez, Martha E./Hälg, Anja (2003): Feminisierung der Armut, in: *Historisch-kritisches Wörterbuch des Feminismus*, hgg. im Auftrag des Instituts für Kritische Theorie von Frigga Haug, Band 1, Hamburg, Sp. 143-156
- Haraway, Donna (1995, ursprüngl. 1985): Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften, in: Dies.: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt/M., S. 33-72
- Hardt, Michael (2004): Affektive Arbeit, in: Atzert, Thomas/Müller, Jost (Hg.): *Immaterielle Arbeit und imperiale Souveränität. Analysen und Diskussionen zu Empire*, Münster, S. 175-188
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): *Empire. Die neue Weltordnung*, Frankfurt/M.
- Haug, Frigga (2003): Feminisierung der Arbeit, in: *Historisch-kritisches Wörterbuch des Feminismus*, hgg. im Auftrag des Instituts für Kritische Theorie von Frigga Haug, Band 1, Hamburg, Sp. 128-142
- Larcher, Sabina/Schafroth, Kathrin (2004): Die Bildungsfrage – auch eine Geschlechterfrage, in: *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 15, 20. Januar 2004, S. 41
- Lenzen, Dieter (2000): Das Jahrhundert der Mütter – Zur Feminisierung der Pädagogik im zwanzigsten Jahrhundert, in: Baader, Meike Sophia/Jacobi, Juliane/Andresen, Sabine (Hg.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung*, Weinheim/Basel, S. 125-147
- Oelkers, Jürgen (2004): Pythagoras in weiblicher Hand. Den Fokus auf Schüler statt Lehrpersonen legen, in: *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 15, 20. Januar 2004, S. 43
- Reed, Lynn R. (2006): Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school, in: Arnot, Madeleine/Mac an Ghaill, Mairtin (eds.): *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*, London, S. 33-48
- Revel, Judith (2004): Devenir-femme der Politik, in: Atzert, Thomas/Müller, Jost (Hg.): *Immaterielle Arbeit und imperiale Souveränität. Analysen und Diskussionen zu Empire*, Münster, S. 255-262
- Sauer, Birgit (2006): „Feminisierung“ eines männlichen Projekts? Sozialstaat im Zeitalter der Globalisierung, in: Appelt, Erna/Weiss, Alexandra (Hg.): *Globa-*

- lisierung und der Angriff auf die europäischen Wohlfahrtsstaaten, Hamburg, S. 67-83
- Schneider, Claudia (2002): Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung, in: SWS-Rundschau, 42. Jg., H. 4, S. 464-488
- Thürmer-Rohr, Christina (1987): Feminisierung der Gesellschaft – Weiblichkeit als Putz- und Entseuchungsmittel, in: Dies.: Vagabundinnen. Feministische Essays, Berlin, S. 106-121
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt, Gesamtedaktion: Dieter Lenzen, Opladen
- Weber, Claudia (1987): Frauen in Männerberufen. „Soziale Schließung“ und Feminisierung, in: Hauser, Kornelia (Hg.): Viele Orte. Überall? Feminismus in Bewegung. Festschrift für Frigga Haug, Hamburg, S. 203-217
- Weber, Max (1972, ursprünglich 1921): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, hgg. von Johannes Winckelmann, Studienausgabe, Tübingen (5. Auflage)
- Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Hgg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Geschlecht und Erfahrung: Zur Reifizierung von Geschlecht in der schulischen Geschlechterforschung

Stephanie Maxim

In der geschlechtsbezogenen Schulforschung wird die Problematik der Reifizierung weitgehend als ein auswegloses Dilemma begriffen: Auf der einen Seite erscheint eine geschlechtsdifferenzierende Perspektive, die die Unterschiede von Jungen und Mädchen in den Blick nimmt, unerlässlich, um den machtvollen Wirkungen des Diskurses der Zweigeschlechtlichkeit nachgehen und Strategien hiergegen entwickeln zu können. Auf der anderen Seite läuft dieser Ansatz aber immer Gefahr, durch die eigene Praxis vereinheitlichende und polarisierende Vorstellungen von Geschlecht zu entwerfen und damit selbst den Diskurs der Zweigeschlechtlichkeit zu festigen (Breitenbach 2002; Faulstich-Wieland 2004). Auch der inzwischen einflussreiche Ansatz des „doing gender“ schafft hier nur sehr bedingt Abhilfe. Zwar führt diese Konzeption von Geschlecht dazu, dass in empirischen Untersuchungen nicht mehr nach Geschlechtsunterschieden gefragt wird, sondern nach spezifischen Praktiken, mit denen Zweigeschlechtlichkeit in alltäglichen Interaktionen relevant gemacht wird. Letztendlich wird eine geschlechtsbewusste pädagogische Praxis aber auch hier als eine notwendige „Gratwanderung“ zwischen einer „Dramatisierung“ von Geschlecht, die einen geschlechtsdifferenzierenden Blick impliziert, der den anderen typisiert, einengt und damit möglicherweise stereotypes Verhalten überhaupt erst provoziert, und einer „entdramatisierenden“ Betrachtungsweise, die Gefahr läuft unter dem Deckmantel der vermeintlichen Gleichheit die bestehenden Geschlechterverhältnisse fortzuschreiben, begriffen (Faulstich-Wieland 2001; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004).

Dennoch hat die Öffnung des Diskurses der feministischen Schulforschung gegenüber einem konstruktiven Verständnis von Geschlecht, wie es schon sehr früh von Hagemann-White vertreten wurde (Hagemann-White 1984), und dem von West und Zimmermann vertretenen Ansatz des „doing gender“ (West/Zimmerman 1987) erhebliche Verunsicherung und Abwehr hervorgerufen. Neben der Frage, welchen Status man vor dem Hintergrund der Kritik an der Unterscheidung zwischen sex und gender der Kategorie „Ge-

schlecht“ in ihrer Bedeutung für die Organisation von Gesellschaft noch zu sprechen kann,¹ löste die Kritik an einem naturalisierenden und dichotomisierenden Denken der Zweigeschlechtlichkeit vor allem Angst um den Verlust des begrifflichen und epistemologischen Rahmens aus, in dem bislang die empirische Erforschung des Schulalltags begriffen wurde.² Dies lässt sich ablesen an den immer wiederkehrenden Plädoyers, sich nicht verunsichern zu lassen von der neuen Grundlagendebatte in den Sozialwissenschaften (Glump-ler 1995, S. 137f.) und die empirische Differenz der Geschlechter nicht als einen Artefakt der Frauenforschung zu betrachten (Röhner 1996, S. 109), sondern als eine Wirklichkeit, die es weiterhin zu sehen gilt (Kaiser 2000). Diese Sorge, bestimmte Versionen der Deontologisierung von Geschlecht könnten dazu beitragen, die gelebte Realität der Zweigeschlechtlichkeit zu verleugnen, ist keinesfalls ein Spezifikum der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, sondern sie hat die deutschsprachige Grundlagendebatte quer durch die an ihr beteiligten Disziplinen erheblich geprägt und wird auch von AutorInnen geteilt, denen man eine essenzialistische Auffassung von Geschlecht nicht vorwerfen kann. So besteht Andrea Maihofer darauf, dass „Verallgemeinerungen wie *die* Frau bzw. *der* Mann oder die Rekonstruktion *der* hegemonialen ›weiblichen‹ oder ›männlichen‹ Moralauffassungen in westlichen Gesellschaften“ „ihre „›empirische‹ Grundlage“ in der „Praktizierung des Frau- bzw. Mannseins“ hätten und in dem Maße zuträfen, wie solche Diskurse „in der Gesellschaft real verbreitet bzw. im einzelnen Individuum präsent“ seien (Maihofer 1995, S. 107 Hervor. i. Orig.). Hieraus zieht Isabell Lorey den Schluss, dass der hegemoniale Geschlechterdiskurs nur deshalb hegemonial sei, weil er in den Individuen präsent ist, d.h. eine gelebte Präsenz hat (Lorey 1996, S. 151). Und Stefan Hirschauer, der meint, Judith Butler darauf hinweisen zu müssen, dass Geschlechter *sozial-wirklich* existieren (Hirschauer 1995, S. 72), hebt in seinen Arbeiten hervor, dass „Präsenz und Aktualität [...] im Alltagserleben zum Sosein der zwei Geschlechter“ gehörten (Hirschauer 1994, S. 675). Das Beharren auf der Präsenz des Geschlechterdiskurses in den Individuen und der Realität einer geschlechtlichen Existenzweise, wie es von Maihofer und Lorey vertreten wird,

1 Diese zentrale Frage der sozialwissenschaftlichen Grundlagendebatte um die Kategorie Geschlecht schwingt in dem Diskurs der schulischen Geschlechterforschung in der Diskussion um die Problematik der Reifizierung zwar immer mit, wird aber, was die Diskussion erheblich erschwert, kaum explizit verhandelt.

2 Auch wenn die eigenen empirischen Forschungsaktivitäten in der neuen Koedukationsdebatte bis Anfang der 1990er Jahre noch spärlich gewesen sein mögen (Breitenbach 1994), so wurde der Empirie doch von Anfang an in der Diskussion um den „heimlichen Lehrplan“ eine prädestinierte Rolle zugewiesen, die sie bis heute nicht verloren hat.

wird in der pädagogischen Geschlechterforschung immer häufiger aufgegriffen und als eine Sichtweise begrüßt, die es ermöglicht, Geschlecht gleichzeitig als gesellschaftlich produziert und als eine real existierende Seinsweise zu begreifen (z.B. Hartmann 2000, S. 256, Kaiser 2000, S. 218). In diesem Zusammenhang wird oftmals darauf hingewiesen, dass Geschlecht nicht nur ein „Effekt“, sondern eine „gelebte Realität“ (Lorey zit.n. Kaiser 2000, S. 218) sei oder nicht nur „gedeutet“, sondern „auch erfahren und erlebt“ werde (Hartmann 2000, S. 264). Damit wird nahe gelegt, eine dekonstruktive oder allein an Foucault anschließende Sicht reduziere die Praktiken der Zweigeschlechtlichkeit auf einen sprachlichen oder diskursiven Effekt und weigere sich, die Existenz der Zweigeschlechtlichkeit als eine körperliche und psychische Wirklichkeit anzuerkennen, die in den Erfahrungen und Erlebnissen der Individuen verankert sei. Mit diesem Hinweis, der vor allem an die Schriften von Michel Foucault und Judith Butler adressiert ist, wird verkannt, dass es in diesen niemals darum ging, die Zweigeschlechtlichkeit als eine gelebte Praxis zu bestreiten, sondern darum, dass sie sich sehr stark einem Denken gegenüber öffnen, in dem die Deutung nicht der Erfahrung entgegengesetzt wird.

Insbesondere in der schulischen Geschlechterforschung scheint jedoch das Insistieren auf die „Präsenz und Aktualität“ der Diskurse der Zweigeschlechtlichkeit „im Alltagserleben“ oftmals mit einem theoretischen Verständnis von Realität und Konstruktion zusammenzuhängen, das darum fürchtet, die „Realität“ als festen Bezugspunkt der empirischen Forschung zu verlieren, und die unter dem Begriff der Konstruktion eine Art von Interpretation zu verstehen scheint, die in der Sozialforschung zwar (leider) unvermeidlich sei, die dem Beobachteten aber Eigenschaften hinzufügt, die der Imagination des Beobachters entstammen und nicht real sind (vgl. z.B. Kaiser 2000). In dieser Vorstellung von Realität wird versucht, das Reale als eine vollkommen gegenwärtige Struktur vor den Verwirrungen der Interpretation zu retten, um einen objektiven, mit sich selbst identischen Bezugspunkt aufrechtzuerhalten, an dem man zumindest theoretisch, wenn auch praktisch unerreicherbar, den Wahrheitswert von Aussagen über reale Verhältnisse messen kann.³

Ich möchte im folgenden zu skizzieren versuchen, warum ich denke, dass es in der Geschlechterforschung wichtig ist, die Diskurse und Praktiken der

3 Eine solche Sichtweise verfehlt sicherlich das theoretische Selbstverständnis eines empirischen Konstruktivismus, der sich ausdrücklich zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch auf Objektivität und dem Fiktionalitätsprinzip der Kognitionstheorie verortet (Knorr-Cetina 1989).

Zweigeschlechtlichkeit und die mit ihnen verbundenen Erfahrungen als Prozesse zu begreifen, welche nicht vollkommen in Strukturen des Seins/der Präsenz aufgehen, diese also übersteigen und deshalb weder angemessen innerhalb einer Entgegensetzung von Realität und Fiktion noch in einer Entgegensetzung von Präsenz und Nicht-Präsenz thematisiert werden können. Zu glauben, man könne den machtvollen Wirkungen der Diskurse der Zweigeschlechtlichkeit nur nachgehen und etwas entgegensetzen, wenn man die Erfahrungen und Erlebnisse, die mit ihnen verbunden sind, in einem Modus der „Präsenz“ denkt und damit an ein Konzept der Existenz bindet, in dem das Sein als eine einfache Anwesenheit gedacht wird, ist insbesondere für einen handlungsorientierten Diskurs wie dem der schulischen Geschlechterforschung problematisch.⁴

Der Begriff der Erfahrung spielt sowohl in den Entwürfen einer geschlechtssensibilisierenden LehrerInnenausbildung und -fortbildung (Kraul/Horstkemper 1999) als auch in den Konzepten einer geschlechtsbewussten Pädagogik (vgl. stellvertretend: Kaiser und MitarbeiterInnen 2003) eine zentrale Rolle, ohne dass ihm auf der theoretischen Ebene besondere Beachtung geschenkt wird. Nun erscheint es insbesondere in der Pädagogik auf den ersten Blick selbstverständlich, dass man an den Erfahrungen und den Wissensbeständen derjenigen anknüpfen muss, an die man sich richtet. In der geschlechtsbewussten Pädagogik und insbesondere in denjenigen pädagogischen Unternehmen, die sich der Aufgabe verschrieben haben, das Erfahrungsspektrum von Mädchen und Jungen zu erweitern und ihnen, wie etwa in der schulischen Mädchen- und Jungenarbeit, einen Raum zu eröffnen, in dem sie sich selbst und die Bedeutung ihrer Geschlechtszugehörigkeit für ihr Selbst erkunden können, geht mit diesem Vorsatz jedoch die Idee einher, „selbst erlebte Erfahrungen“ bildeten einen kognitiv weniger anspruchsvollen, dafür aber „direkten“, unmittelbaren Zugang zu dem System der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. z.B.: Kaiser und MitarbeiterInnen 2003, S. 127). Statt durch „Frontalunterricht oder Hirnarbeiten“, heißt es beispielsweise im niedersächsischen Schulversuch hierzu, müssten „alternative Handlungsmöglichkeiten [...] durch Rollenspiele, durch direkte, selbst erlebte Erfahrungen in Körper- und Wahrnehmungsspielen vermittelt werden“ (Krabel zit.n. ebd., S. 127). Hinter diesem theoretischen Vorurteil, es könne eine „direkte Erfah-

4 Dieser Fragestellung gehe ich vertieft in meiner Dissertation nach, die sich im Anschluss an Judith Butlers Auslegung von Freud und Lacan sowie Derridas Lektüre von Husserl damit beschäftigt, in welcher Weise die Konzeption von Geschlecht als eine einfache Anwesenheit den hierarchisierenden Diskurs der Zweigeschlechtlichkeit unterstützt und wie die geschlechtsbezogene Schulforschung in ein solches Denkschema eingebunden bleibt.

rung“ von etwas geben, – das meiner Ansicht nach über dieses spezifische Beispiel hinaus einen wesentlichen Kern des Beharrens auf dem lebendigen Erleben des Geschlechteralltags ausmacht –, also eine Erfahrung, und ich zitiere hier lediglich den Duden, „die ohne Umweg oder Verzögerung ohne dass etwas anderes dazwischen liegt oder unternommen wird“ erlebt wird, verbirgt sich das Ideal einer Erfahrung, die, weil sie an nichts anderes gebunden ist und keinen Umweg und keine Verzögerung durchläuft, dem Subjekt ungeteilt und unmittelbar präsent ist. In diesem Modell von Erfahrung wird aber gerade die notwendige Ambivalenz und Unabgeschlossenheit unterdrückt, ohne die nicht nur das Selbstverständnis, ein Mann oder eine Frau zu sein, nicht denkbar wäre, sondern die auch wesentlich diejenigen Erfahrungen strukturieren, von denen im Rahmen solcher pädagogischer Unternehmen angenommen wird, sie würden das Alltagserleben von Mädchen und Jungen prägen. Streng genommen und gezwungenermaßen stark schematisch kann man auch sagen, dass, wenn es tatsächlich so etwas gäbe, wie eine Erfahrung, die dem Individuum unmittelbar präsent ist, die keinen Umweg und keine Verzögerung durchläuft, sie in jedem Fall keine Erfahrung sexueller Differenz ist, weil diese sich gerade dadurch auszeichnet, dass sie sich auf das andere Geschlecht bezieht. Hierin liegt die Stärke des feministischen Diskurses über die Psychoanalyse, der gleichzeitig mit und teilweise gegen Freud aufgezeigt hat, wie die Figur des sich selbst gegenwärtigen autonomen männlichen Subjekts notwendigerweise eingeschrieben ist in die Figur eines weiblichen Anderen, welches dieses Selbstverständnis wesentlich bewohnt und damit in seiner Reinheit stört.⁵ Wenn wir davon ausgehen, dass es eine Erfahrung der sexuellen Differenz überhaupt nur insoweit gibt, wie sie bereits auf das andere Geschlecht bezogen ist, und dieser Bezug wesentlich ist für eine solche Erfahrung, d.h. also nicht ausgelöscht oder vollkommen assimiliert werden kann, ist es aus meiner Sicht zwingend erforderlich, sich an

5 In dieser stark schematisierenden Skizze kann ich nur darauf verweisen, wie wichtig in diesem Zusammenhang Autorinnen wie Luce Irigaray oder Judith Butler sind, die mit sehr unterschiedlichen Schlussfolgerungen darauf aufmerksam gemacht haben, dass sich innerhalb dieser Erzählung die Figur der kastrierten Frau nicht vollkommen einer Ökonomie des Gleichen, in der das Andere letztendlich doch auf das Selbe zurückgeführt wird, unterordnen lässt und notwendigerweise auf etwas verweist, das über den binären Rahmen der Zweigeschlechtlichkeit hinaussschießt und sich in ihm nicht präsentieren lässt (Irigaray 1980; Butler 1995). Die strittige Frage, die auch in der pädagogischen Geschlechterforschung virulent ist (Rendtdorff 1998) und sicherlich dringend diskutiert werden müsste, ist dann die, inwiefern man dieses der Ökonomie des Gleichen irreduzible Außen, das sogar die (Un-)möglichkeitsbedingung des Diskurses des binären Paars darstellt, erneut zu okkupieren und zu beherrschen versucht, wenn man es zur Begründung der Notwendigkeit einer geschlechtlichen Organisation der Gesellschaft heranzieht.

dieser Stelle einer dekonstruktiven Auslegung von Freud und Lacan anzuschließen, die darauf verweist, dass dieser Umweg einem Aufschub gleichkommen muss, der nicht in einem präsenten Erleben münden kann (Derrida 1987, Butler 1995). Das Beharren auf dem „aktuellen Erleben“ der Geschlechterdiskurse im Alltag, das selbst noch die Konzeption des „doing gender“ und ihre empirische Erforschung auf der Grundlage der Ethnometodologie wesentlich bestimmt (Hirschauer 1994, Kelle 2000), verstellt den Blick auf die differenzielle und temporale Struktur dieses notwendigen Umwegs, der eine nicht auszulöschende Verzögerung und Unentscheidbarkeit in unser vermeintliches Wissen darüber einführt, was ein Mann oder eine Frau ist oder was Mann- oder Frau-Sein in dieser Gesellschaft bedeutet. Dementsprechend tendiert das pädagogische Unternehmen, die sozialen Kompetenzen von Jungen und Mädchen zu erweitern, sehr stark zu der Vorstellung, es bezöge sich auf Erfahrungen von „Distanz“ oder „Nähe“, „Kooperation“ oder „Konkurrenz“, „Integration“ oder „Dominanz“, die sich im Augenblick des Erlebens *dem Individuum ungeteilt präsentieren* und auf die man dementsprechend „gezielt“ einwirken kann. Die Vorstellung, die pädagogischen Projekte zur Erweiterung des Erfahrungsspektrums von Mädchen und Jungen griffen lediglich „empirisch-reale Probleme der Geschlechtersozialisation im Sinne von realen Bedingungen“ auf und entwickelten „aus dieser Ausgangslage heraus Ansatzpunkte zur Überwindung von Stereotypen“ (Kaiser und MitarbeiterInnen, S. 28), verkennt, dass die empirische Forschung nicht das sichere Fundament bieten kann, auf das eine solche Pädagogik sich zu stellen wünscht. Und dies nicht nur deshalb, weil wir uns auf die Wirklichkeit immer nur in einer Interpretation beziehen können und die empirische Forschung damit von Anfang an eine performative Dimension impliziert, sondern weil dasjenige, worauf wir uns beziehen, nicht die Struktur einer vollkommen gegenwärtigen, mit sich selbst identischen Einheit besitzt.

In dem Versuch, einen wesentlichen Unterschied zwischen der Struktur einer „gelebten Erfahrung“ und der Struktur einer „Interpretation“ zu begründen, wie es der Hinweis darauf impliziert, dass Geschlecht nicht nur „gedeutet“, sondern „auch erfahren und erlebt“ werde (Hartmann 2000, S. 264), übergeht man die grundlegende Spaltung der Erfahrung, wie man sie in den Texten von Freud und Lacan sowie von Derrida und Butler verfolgen kann. Bei aller Unterschiedlichkeit, die die Konzeption dieser Spaltung bei diesen aufweist, verweisen diese Arbeiten in unterschiedlichen Zusammenhängen gemeinsam auf die Ursprünglichkeit einer Bewegung des Differenzierens bzw. des Wiederholens in der Konstitution jeglicher psychischen Erfahrung. Dieses Denken der psychischen Erfahrung als einer „Niederschrift“

oder „Spur“ macht deutlich, dass die Erfahrung nicht von einem einfachen Anfang, einer ursprünglichen Subjektivität bzw. einem ursprünglichen Bewusstsein aus gedacht werden kann, indem es auf ihren notwendigen Bezug zum Anderen und zu einem anderen Mal hinweist. Aus dieser Sicht ist die Bedeutung, die eine Erfahrung für das Subjekt annehmen kann, *von Anfang an* mit dem Effekt des „Aufschubs“ und der „Nachträglichkeit“ verbunden, weswegen sie für das Subjekt nicht nur keine volle Bedeutung erlangen kann, sondern sie auch niemals besessen hat. Aus diesem Grund lässt sich die Struktur der Erfahrung aber auch nicht vollkommen einer Ordnung des Wissens und dem Telos der Erkenntnis unterordnen. Wenn man dieser Frage, inwiefern sich die Diskurse und Praktiken der Zweigeschlechtlichkeit und das, was man vielleicht auch versucht sein könnte, eine sexuelle Erfahrung zu nennen, einer Ordnung des Wissens, der Logik der Identität und dem Ideal der Präsenz entzieht, nicht systematisch nachgeht, wird man der Frage, worin ihre Stabilität besteht, nicht nahe kommen können. Gerade, weil es in der schulischen Geschlechterforschung als selbstverständlich gilt, dass sowohl die Fort- und Ausbildung von LehrerInnen als auch eine geschlechtsbewusste Pädagogik „erfahrungs- und handlungsorientiert“ auszurichten sei, ist es wichtig, dass sie sich solchen theoretischen Fragestellungen gegenüber öffnet. In der neuen Koedukationsdebatte ist die Frage nach der Diskriminierung von Mädchen in der Schule schon sehr früh und weitgehend unhinterfragt angebunden worden an einer Erziehungsprogrammatik, die in einer sehr direkten und frontalen Weise darauf abhebt, Einfluss zu nehmen auf die Interessen- und Persönlichkeitsstrukturen der Schülerinnen (und in jüngerer Zeit auch auf die der Schüler). Hierbei besteht zwar ein weitreichender Konsens darüber, nicht die alten Leitbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit durch neue ersetzen zu wollen und stattdessen SchülerInnen zu helfen, sich in ihren Interessen und ihrer Persönlichkeit möglichst frei von einschränkenden geschlechtsstereotypen Vorstellungen zu entwickeln. Entgegen der einhelligen Ablehnung einer „defizitorientierten“ Pädagogik sind die meisten der bislang entwickelten Maßnahmen aber von dem Gedanken der „Förderung“ bestimmt und sollen Mädchen und Jungen dahingehend unterstützen, vermeintliche Mängel einer geschlechtstereotypisierenden Sozialisation auszugleichen. So liegen bisher u.a. die Schwerpunkte einer „geschlechtsbewussten“ Pädagogik in der Schule darauf, das Interesse von Mädchen in dem naturwissenschaftlichen, mathematischen und technischen Fächerspektrum zu verstärken und sie ganz allgemein in ihrem Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen zu fördern. Jungen hingegen werden vor allem im Bereich des Sozialverhaltens als lernbedürftig betrachtet. Bleibt die Diskussion um solche Maßnahmen

unkritisch eingebunden in einem Denken der Präsenz, das der theoretischen Illusion einer ungeteilten unmittelbaren Erlebnisschicht unterliegt, ist dies nicht nur problematisch, weil in einer solchen vermeintlich lebensnahen Orientierung verkannt wird, wie abstrakt beispielsweise der Anspruch ist, das „Erlebnis- und Verhaltensrepertoire“ von Kindern gezielt zu erweitern, „durch Rollenspiele, durch direkte, selbst erlebte Erfahrungen in Körper- und Wahrnehmungsspielen“, sondern auch weil sie Gefahr läuft, den anderen in seiner Andersheit zu übergehen. Hierin tritt die ethische Dimension zu Tage, die der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um die Problematik der Reifizierung von Geschlecht inhärent ist. Gerade, weil der Diskurs der feministischen Schulkritik – zumindest im weitesten Sinn – von dem Anspruch ausgegangen ist und ausgehen muss, dem anderen in seiner Besonderheit gerecht zu werden, reicht es nicht aus in der Forschung und in der Pädagogik dessen „Unbestimmbarkeit“ zu proklamieren. Vielmehr fordert dieser Anspruch die pädagogische Geschlechterforschung dazu heraus, damit anzufangen ihre Wissensbestände in ein Denken einzubinden, das dasjenige berücksichtigt, das sich der binären Entgegensetzung des Geschlechts nicht fügt und es nicht erneut unterdrückt, indem der notwendige Bezug zum Anderen/zum anderen Mal in der Identifizierung geleugnet und als das Selbe ausgegeben wird.

Literatur

- Amman, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm, in: Hirschauer, Stefan/Amman, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt am Main
- Breitenbach, Eva (1994): Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung, in: Die Deutsche Schule, Weinheim, Heft 2, S. 179-191
- Breitenbach, Eva (2002): Geschlecht im schulischen Kontext. Theoretische und Empirische Fragen an die Koedukationsdebatte, in: Breitenbach, Eva/Bürmann, Ilse/Liebsch, Katharina et al. (Hg.): Geschlechterforschung als Kritik, Bielefeld, S. 149- 163
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main
- dies. (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Berlin
- dies. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt am Main
- Derrida, Jacques (1987): Die Postkarte von Sokrates bis an Freud und jenseits, Berlin
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001): Mädchen werden (nicht nur) im Umgang mit Computern unterschätzt – Der heimliche Lehrplan der Geschlechterungleichheit

- wirkt noch immer, in: Hoeltje, Bettina/Jansen-Schulz, Bettina/Liebsch, Katharina (Hg.): Stationen des Wandels. Rückblicke und Fragestellungen zu dreißig Jahren Bildungs- und Geschlechterforschung, Hamburg
- Dies. (2004): Schule und Geschlecht, in: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, S. 647- 669
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim
- Glumpler, Edith (1995): Feministische Schulforschung, in: Rolff, Hans-Günter (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung, Weinheim
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich, Opladen
- Hartmann, Jutta (2000): Normierung und Normalisierung in der Debatte um Lebensformen – Versuch einer dekonstruktiven Bearbeitung für die Pädagogik, in: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind et al. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen
- Hirschauer, Stefan (1994): Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. Jg. 1994, Heft 4 S. 668-692
- Ders. (1995): Dekonstruktion und Rekonstruktion: Plädoyer für die Erforschung des Bekannten, in: Pasero, Ursula/Braun, Friederike: Konstruktion von Geschlecht, Pfaffenweiler, S.67-88
- Irigaray, Luce (1980): Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts, Frankfurt am Main
- Kaiser, Astrid (2000): Schulversuche in der Grundschule zur Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen, in: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind et al. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen
- Kaiser, Astrid und MitarbeiterInnen (2003): Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsberichte aus der Praxis, Opladen
- Kelle, Helga: Geschlechterunterschiede oder Geschlechterunterscheidung? Methodologische Reflexion eines ethnographischen Forschungsprozesses, in: Dausien, Bettina et al. (Hg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Gesellschaft, Opladen
- Dies. (2000): Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz, in: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind et al. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen
- Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen, in: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. Jahrgang 40, 1989, Heft 1/2, S. 86-96
- Kraul, Margret/Horstkemper, Marianne (1999): Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur, Mainz

- Lorey, Isabell (1996): Immer Ärger mit dem Subjekt. Theoretische und politische Konsequenzen eines juridischen Machtmodells: Judith Butler, Tübingen
- Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise, Frankfurt am Main
- Rendtdorff, Barbara (1998): Geschlecht und *différance* – Die Sexuierung des Wissens. Eine Einführung, Königstein/Taunus
- Röhner, Charlotte (1996): Mädchen und Jungen im offenen Unterricht – Fallstudien zur sozialen Konstruktion der Geschlechter, in: Hempel, Marlies (Hg.): Grundschulreform und Koedukation, Weinheim
- West, Candace/Zimmerman, Don. H. (1987): Doing Gender, in: Gender & Society, Vol I, No.2, June 1987, S.125-151

Gender Mainstreaming und Transformationsprozesse im Bildungswesen: Hoffnungen und Realitäten

Angelika Paseka

Angesichts der schon unübersichtlichen Zahl an Befunden zu Geschlechterungleichheiten stellt sich zunächst die Frage, ob es durch politische Strategien, wie z.B. Gender Mainstreaming, prinzipiell möglich ist, eine Transformation der Gesellschaft in Richtung Geschlechtergleichheit zu erreichen. Darüber wurde bereits viel geschrieben (vgl. Behning/Sauer 2005). Doch was passiert, wenn eine solche Strategie in konkreten Organisationen tatsächlich implementiert werden soll? Darüber gibt es noch kaum Erfahrungsberichte. Diese Lücke versucht der folgende Beitrag zu schließen und greift dabei auf Daten zurück, die im Rahmen der Evaluation des Pilotprojekts „Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung“ in Österreich gesammelt werden konnten¹.

Transformationsprozesse betreffen einerseits die strukturellen Rahmenbedingungen der Organisationen, andererseits die darin tätigen Akteur/innen, ihr (professionelles) Denken und Handeln. Diese beiden Aspekte sind wechselseitig aufeinander bezogen, bedingen sich gegenseitig und sind in dieser Verschränktheit wahrzunehmen bzw. zu analysieren (vgl. Giddens 1997, S. 68f.). Forschungsleitend war daher zum einen die Frage, ob durch Gender Mainstreaming als einer politisch und (inter)national legitimierten Strategie Veränderungs- und Lernprozesse ausgelöst werden konnten, die zu einer *strukturellen* Veränderung dieser Bildungseinrichtungen beigetragen haben. Zum anderen richtete sich der Blick auf das *Professionalitätsverständnis* der Lehrenden. Wie sieht dieses aus bzw. wie müsste sich dieses im Sinne von Gender Mainstreaming verändern?

Um diese Fragestellungen zu bearbeiten, werden zunächst der Begriff Gender Mainstreaming und die wesentlichen Elemente der Umsetzung vorgestellt sowie jene Einrichtungen, an denen das Pilotprojekt stattgefunden

1 Im Rahmen dieses Beitrags werden nur ausgewählte Ergebnisse der Studie präsentiert. Eine umfangreichere und mehrschichtigere Analyse entsteht derzeit im Rahmen meines Habilitationsprojekts.

hat. Mit Blick auf die Organisationsstrukturen und die Lehrenden werden zentrale Ergebnisse präsentiert, um abschließend zu überlegen, welche Chancen auf Implementierung Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen generell hat.

1. Die Strategie Gender Mainstreaming

Der Begriff Gender Mainstreaming tauchte zum ersten Mal in den Abschlussdokumenten der Dritten Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen in Nairobi 1985 auf und wurde zehn Jahre später im Rahmen der Vierten Weltfrauenkonferenz in Peking als Strategie der Gleichstellungsförderung festgeschrieben². Auf EU-Ebene wurde Gender Mainstreaming durch die Verankerung im Vertrag von Amsterdam 1999 zum Primärrecht (Bergmann/Pimminger 2004, S.15).

Eine der gängigsten Definitionen in deutscher Sprache (und als solche auch im Rahmen des Pilotprojekts verwendet) lautet: „Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteur/innen einzubeziehen“ (Europarat Straßburg 1998). Das heißt: Gender Mainstreaming verlangt nach einer bewussten Verankerung der Kategorie Geschlecht in Organisationen.

Um dies zu erreichen, werden folgende Schritte empfohlen (vgl. Bergmann/Pimminger 2004, S. 28): Voraussetzung und Kernstück von Gender Mainstreaming ist eine Gender-Analyse (1), um Kenntnisse über den Ist-Zustand als Basis für die weiteren Schritte zu sammeln. In einem zweiten Schritt sind Gleichstellungsziele zu formulieren (Leitziele bzw. operationalisierte Feinziele). Zur Überprüfung sind Indikatoren festzulegen, die mit den betroffenen Mitarbeiter/innen auszuhandeln sind. Potentielle Widerstände müssen thematisiert, konsensuale Lösungen gefunden und „commitment“ (in wörtlicher Übersetzung: Engagement, Verbindlichkeit) sichergestellt werden (2). Alle Akteur/innen einer Organisation haben dann für ihren Arbeitsbereich konkrete Maßnahmen zu überlegen und umzusetzen (3). Die abschließende Evaluation (4) soll einerseits die Erreichung der Gleichstellungsziele, andererseits den Prozess der Umsetzung bewerten.

2 Zur Geschichte des Begriffs und seiner Entstehung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit siehe Callenius (2002).

2. Gender Mainstreaming als Lernprozess

Gender Mainstreaming in Organisationen zu implementieren, bedarf gewisser Voraussetzungen: Zunächst muss ein entsprechender politischer Wille vorhanden sein, und speziell in der ersten Phase der Implementierung ist Gender Mainstreaming als Top down-Ansatz zu verstehen und damit Führungsaufgabe. Für eine erfolgreiche Umsetzung genügt es allerdings nicht, wenn einige Personen einer Organisation ihr Arbeitsfeld und die Arbeitsinhalte im Sinne einer Genderanalyse beleuchten und daraus lernen, und es genügt auch nicht, Gender Mainstreaming gleichsam als Oktroy zu den bisherigen Leitlinien symbolisch dazuzusetzen. Eine „geschlechterbezogene Sichtweise“ umfassend zu implementieren heißt, eine umfassende Organisationsentwicklung als langfristig angelegten Entwicklungs- und Veränderungsprozess zu beginnen, der die Strukturen *und* die in ihnen tätigen Menschen betrifft, somit individuelles *und* organisationales Lernen inkludiert.

Organisationales Lernen³ geschieht dann, wenn veränderte Annahmen im Wissensspeicher einer Organisation verankert werden und eine Organisation bekannten Situationen mit neuen Antworten und Verhaltensweisen begegnet (vgl. Bormann 2002, S. 65). Organisationales Lernen ist ein „genuin-kollektives Phänomen“ (Schreyögg 2003, S. 550). Der Lernprozess wird zwar vom Individuum getragen und bewegt, „der Referenzpunkt indessen ist immer die Organisation“ (ebd., S. 550). Argyris/Schön (1999, S. 36f.) unterscheiden dabei drei Lernniveaus:

- „Single-loop-learning“ (Einschleifen-Lernen) ist instrumentales Lernen, dem lediglich eine Rückkopplungsschleife zugrunde liegt und im Wesentlichen dem Prinzip des „trial and error“ entspricht. Das führt zwar zu Leistungsverbesserungen in der Organisation, die den Handlungstheorien zugrunde liegenden Wertvorstellungen und Grundüberzeugungen bleiben allerdings unverändert.
- „Double-loop-learning“ (Doppelschleifen-Lernen) umfasst Lernprozesse, durch die Werte und Kriterien einer Organisation erkundet und verändert werden. In einem zweischleifigen Rückkopplungsprozess werden sowohl implizite als auch explizite Wissensbestände, die dem individu-

3 In der Diskussion um organisationales Lernen werden auch noch andere Begriffe verwendet, wie organisatorisches Lernen oder Organisationslernen. Ich bevorzuge den Terminus „organisationales Lernen“, weil er sich – nach Durchsicht der Literatur – am wenigsten widersprüchlich darstellt. Auf die Auseinandersetzung um den Begriff der „lernenden Organisation“ wird an dieser Stelle nicht eingegangen (vgl. Bormann 2002, S. 46f.; Tacke 2005).

ellen und kollektiven Handeln zugrunde liegen, hinterfragt. Dadurch können diese rekonstruiert, gegebenenfalls revidiert und neu konstruiert werden.

- „Deutero-learning“ (oder Lernen zweiter Ordnung) ermöglicht es den Organisationsmitgliedern, das Lernsystem zu entdecken und abzuändern, weil Lernen selbst zum Gegenstand der Reflexion wird. Wissen über vergangene Lernprozesse wird gesammelt und kommuniziert, d.h. in gemeinsamer Deutungsarbeit reflektiert, Lernverhalten sowie Lernerfolge und -misserfolge diagnostiziert, und schließlich werden daraus Konsequenzen gezogen.

Gender Mainstreaming verstanden als Organisationsentwicklung verlangt nach Lernen auf allen drei Ebenen: Es gilt *alle* Prozesse und Konzepte in Organisationen unter einer Genderperspektive zu evaluieren, inklusive der zugrunde liegenden Werte. Ausgangspunkt sind dabei die Organisationsmitglieder, ihr Arbeitsfeld, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen. Dabei richtet sich der Blick sowohl auf explizites Wissen und „espoused theories“ des Handelns als auch auf implizites Wissen bzw. „theories-in-use“ (vgl. Argyris/Schön 1999, S. 29). Diese gilt es zu rekonstruieren. Das ist ein mühsamer Prozess, weil sich hier vielfach Annahmen, die in der primären Sozialisation erworben und internalisiert wurden – und sich damit als legitim darstellen, als brüchig erweisen könnten. Solche Irritationen eröffnen jedoch Lernprozesse und können zum Ausgangspunkt für die Entwicklung von alternativen Einstellungen werden. Für eine langfristige Verankerung in der Organisation müssen sich die erzielten Lernresultate in den Strukturen ebenso niederschlagen wie in den Wissensbeständen und Verhaltensroutinen. Dazu bedarf es zeitlicher und räumlicher Ressourcen, die es ermöglichen, Lernprozesse zu reflektieren, Widersprüche und Konflikte aufzuarbeiten, sich daran zu reiben und Schlussfolgerungen zu ziehen, die sich dann in einer veränderten Organisationsstruktur und -kultur niederschlagen.

3. Das Pilotprojekt „Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung“

Zielgruppe des Pilotprojekts waren die Akademien der Lehrer/innenbildung in Österreich. Das sind Bildungseinrichtungen auf tertiärem Level, an denen Lehrpersonen für unterschiedliche Schultypen primär ausgebildet werden. Die Akademien sind formal „Schulen“ und weisen eine sehr ähnliche Organisationsstruktur wie diese auf. In das Pilotprojekt waren 14 Pädagogische, vier

Berufspädagogische und sieben Religionspädagogische Akademien involviert. Im Studienjahr 2002/03 wurden an diesen Akademien etwa 13.000 Studierende aus- und fortgebildet. 2.100 Lehrende standen dazu zur Verfügung, etwa 70% davon waren teilbeschäftigt.

Das Pilotprojekt entstand durch Impulse von außen: Mit „Gender Mainstreaming“ wurde von der EU auf supranationaler Ebene ein eigenes Normsystem für Gleichstellung institutionalisiert und die Mitgliedstaaten dazu aufgefordert, dieses umzusetzen. Auf nationaler Ebene erging daher der Auftrag der Bundesregierung an alle Ressorts, Pilotprojekte zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Zur Koordination wurde 2000 eine Interministerielle Arbeitsgruppe eingerichtet und in Folge auch im Bildungsministerium eine ressortinterne Arbeitsgruppe gebildet, die zwei Zielgruppen festlegte: die Universitäten und die Akademien der Lehrer/innenbildung. Durch die verantwortliche Fachabteilung (Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen und Gender Mainstreaming) wurde für die Akademien der Lehrer/innenbildung ein Konzept ausgearbeitet und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen umgesetzt (Projektdauer: 2001–2003).

Zur Projektarchitektur: Das Konzept und die von der Fachabteilung formulierten Rahmenziele wurden den Leitungen der Akademiestandorte im Rahmen von Leitungskonferenzen mitgeteilt, verbunden mit der Aufforderung zur Umsetzung. Das entsprach der bisherigen Vorgangsweise in einem hierarchisch strukturierten System und der Vorstellung von Gender Mainstreaming als Top down-Strategie. Außerdem sollten die Leitungen Gender-Beauftragte installieren (jeweils eine Frau und einen Mann). Für diese wurden spezielle Tagungen als Vorbereitung bzw. Begleitung organisiert.

Im Rahmen einer prozessbegleitenden und summativen Evaluation wurde folgendes Datenmaterial gesammelt: zwei Leitfaden-Interviews mit der Projektleiterin zum Projektverlauf bzw. den eingeschätzten Ergebnissen; die Berichte der Akademien nach einem Jahr bzw. nach Beendigung des Pilotprojekts; offene Fragebögen an die Direktionen bzw. die Gender-Beauftragten mit Stellungnahmen und Einschätzungen zum Projektverlauf und schließlich eine österreichweite schriftliche Befragung aller Lehrenden an den beteiligten Akademien. Der Fokus der Evaluation richtete sich auf das Design des Pilotprojekts, den Implementationsprozess, den strukturellen Kontext an den Standorten und die Erreichung der Zielvorgaben⁴. Im Folgen-

4 Die Evaluation wurde zusammen mit Erika Hasenhüttl durchgeführt. Der Projektbericht ist zur Veröffentlichung nicht frei gegeben, weil die Daten nicht ausreichend anonymisiert sind. Ergebnisse der prozessbegleitenden Evaluation finden sich in Paseka/Hasenhüttl

den werden einige Ergebnisse in geraffter Form dargestellt, wobei der Fokus auf der Frage liegt, ob eine umfassende Transformation tatsächlich ausgelöst werden konnte.

4. Ergebnisse: Soll- und Ist-Zustand im Vergleich

4.1. Ergebnisse nach Zielvorgaben

Die formulierten Rahmenziele zielten auf einen Wissenszuwachs bei den Lehrenden an den Akademien ab, die Verankerung von Gender Mainstreaming in Studienplänen und Lehrveranstaltungen, die Etablierung von Fachleuten mit Gender-Expertise, die Förderung von Forschung zu Geschlechterfragen und eine ausgewogene Präsenz von Frauen und Männern in Gremien bzw. in der Forschung sowie die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache.

(1) Die Prozessdokumentation zeigt, dass es eine Vielzahl von Aktivitäten an den Akademien gegeben hat (z.B. Studientage, Gastvorträge, Workshops). Das hat auch zu einem nachweisbaren Wissenszuwachs geführt und zu einer flächendeckenden Bekanntheit der Strategie Gender Mainstreaming (97% der befragten Lehrenden gaben zu Projektende an, den Begriff zu kennen, und 91% meinten, ihn auch erklären zu können). Defizite wurden jedoch sichtbar, wenn nach genauerem Wissen gefragt wurde: So wusste nur mehr die Hälfte der Befragten, dass Gender Mainstreaming eine politische Verpflichtung darstellt bzw. dass alle Personen einer Organisation in die Umsetzung einzubeziehen wären. 27% waren der Ansicht, dass es sich dabei um eine „aktuelle Bezeichnung für Frauenförderung“ handelt. Bedenklich einzustufen sind die Einstellungen zu Gleichstellungsfragen: Nur 34% der Lehrenden stimmten der Aussage zu, dass Geschlecht eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie darstellt. Umgekehrt akzeptierten fast 60% zumindest teilweise, dass durch natürliche biologische Unterschiede die Gleichstellung zwischen den Geschlechtern nur schwer zu realisieren wäre. Der Aussage „Frauen und Männer sind in Österreich bereits gleichgestellt“ stimmten etwa 15% völlig oder eher zu, nur 37% lehnten sie völlig ab. Die vorhandenen Daten lassen somit den Schluss zu, dass an den Akademien der Lehrer/innenbildung Einstellungen dominieren, die auf traditionellen Vorstellungen über die Katego-

(2004). Erste Ergebnisse der summativen Evaluation und Überlegungen zur methodischen Vorgangsweise sind in Paseka (2005) veröffentlicht.

rie Geschlecht basieren. Es stellt sich daher die Frage, ob solche Haltungen auf der *Sachebene*, wie etwa im Pilotprojekt durch Informationsweitergabe, überhaupt geändert werden können. Indiz dafür ist, dass sich die Teilbeschäftigten der Stichprobe von ihren vollbeschäftigten Kolleg/innen hinsichtlich der Einstellungen zur Kategorie Geschlecht bzw. möglicher Maßnahmen *nicht* unterscheiden – und das, obwohl sie vom Pilotprojekt und den Maßnahmen deutlich schlechter erfasst wurden bzw. dieses weniger intensiv von ihnen wahrgenommen wurde.

(2) Ambivalent sind die Ergebnisse betreffend Verankerung von Gender Mainstreaming in Studienplänen und Lehrveranstaltungen einzuschätzen: Fast 60% der Lehrenden meinten, dass in den Studienplänen ihres Faches „Geschlechterfragen“ berücksichtigt wären, und zwei Drittel gaben an, einschlägige Themen in den eigenen Vorlesungen, Seminaren und Übungen auch tatsächlich einzubringen. Allerdings weisen frühere und aktuelle Untersuchungen (Hahn/Paseka 2000, Hahn 2006) darauf hin, dass eine solche positive Selbsteinschätzung deutlich von der Wahrnehmung der Studierenden abweicht. Hier fehlen großteils standortbezogene Evaluationen, die sich die Umsetzung aus mehreren Perspektiven ansehen.

(3) Als Fachleute mit einschlägiger Gender-Expertise wurden fast ausschließlich die Gender-Beauftragten angegeben. Das lässt die Interpretation zu, dass der Großteil der Lehrenden offensichtlich noch nicht über ausreichendes Wissen verfügt.

(4) An den Akademien der Lehrer/innenbildung existiert Frauen- und Geschlechterforschung nicht oder wird nur durch Einzelpersonen getragen. Allerdings war die Beteiligung von Frauen an der Forschung im Projektzeitraum – v.a. im Vergleich zu den Universitäten – hoch und entsprach bei den eingereichten und bewilligten Forschungsprojekten ihrem Anteil am Lehrpersonal, auch ohne entsprechende Förderung.

(5) Am klarsten trat eine Schiefelage bei der Umsetzung einer ausgewogenen Besetzung von Gremien und einer ausgewogenen Verteilung von Aufgaben zu Tage: Dieses Projektziel wurde eindeutig von allen Beteiligtegruppen als nicht erreicht ausgewiesen. Als Begründung dafür wurden allerdings nicht die komplexen organisatorischen und gesellschaftlichen Strukturen genannt, sondern der Sachverhalt an sich negiert, die Sinnhaftigkeit der Zielvorgabe in Frage gestellt oder die Problematik auf die individuelle Ebene verlagert. Die realitätsferne Einschätzung der Lehrenden und Leitungen in dieser Frage zeigt zum einen klar, dass das Wissen teilweise sehr oberflächlich geblieben

ist, zum anderen, dass diese Zielvorgabe offensichtlich kein Thema an den einzelnen Standorten war.

(6) Erfolge gab es hingegen bei der Verankerung einer geschlechtergerechten Sprache. Alle Beteiligtegruppen (Leitungen, Lehrende, Gender-Beauftragte) sahen dieses Anliegen in den schriftlichen Unterlagen weitgehend erfüllt. Allerdings fehlen standortbezogene Evaluationen zum mündlichen Sprachverhalten.

4.2. Zum organisationalen Kontext und Selbstverständnis der Lehrenden

Um den Defiziten bei der Erreichung der Zielvorgaben nachzugehen, richtet sich zunächst der Blick auf den *organisationalen* Kontext. Die im Konzept Gender Mainstreaming vorgesehenen Lernprozesse hätten nach der Etablierung von entsprechenden Raum- und Zeitstrukturen sowie einer Art „Steuergruppe“ (die Gender-Beauftragten) verlangt. Das ist jedoch nicht passiert. Die Ursachen liegen in den strukturellen Realitäten an den Akademien.

Akademien haben eine flache Hierarchie, sind „segmentierte Organisationen“ (Posch 1996, S. 176) mit einer „zellularen Struktur“ (Feiman-Nemser/Floden 1991, S. 64). Gelegenheiten für formelle Kommunikation und kollektive Beschlussfassungen sind äußerst gering. Im Rahmen von Konferenzen werden meist ausschließlich administrative und organisatorische Dinge mitgeteilt. Raum für inhaltliche Auseinandersetzungen ist nicht oder sehr selten vorgesehen, und auch aufgrund der geltenden „Nicht-Einmischungsnorm“ (ebd.) kaum erwünscht, d.h. Lehrende arbeiten größtenteils alleine und autonom in ihren Lehrveranstaltungen.

Die Gender-Beauftragten wurden daher als „fremde“ Struktureinheiten wahrgenommen: Sie hätten eine Art „Steuergruppe“ sein können (mit einer klaren Funktionsbeschreibung, Befugnissen und Ressourcen von „oben“ oder mit einem klaren und inhaltlichen Auftrag durch die Kolleg/innen). Doch solche Steuergruppen waren im Organisationsgefüge nicht vorgesehen und hätten den bisherigen Usancen und (Macht-)Strukturen widersprochen. So waren die Gender-Beauftragten zwar als Personen bekannt, doch nicht als Struktureinheit etabliert. Sie waren sowohl vom Wohlwollen der Leitungen abhängig und konnten kaum selbständig Aktivitäten setzen, als auch vom „good will“ der Kolleg/innen, denn durch den fehlenden Arbeitsauftrag und die nicht vorhandenen Befugnisse konnten sie diese nur „bitten“ im Sinne des Pilotprojekts aktiv zu sein.

Neben einer solchen Strukturarmut weisen die Akademien auch noch eine geringe Steuerbarkeit auf: Die Aufgaben, Pflichten und Rechte der Lehrenden sind zwar im Akademien-Studiengesetz (1999) festgehalten, dennoch bleibt ein großer Spielraum für Interpretationen, und die formalen Möglichkeiten von Sanktionen sind gering. Ebenso entzieht sich die Lehre über weite Strecken der Steuerbarkeit, denn im Sinne der Lehrfreiheit haben die Akademielehrer/innen große individuelle Autonomie bei der thematischen Auswahl und methodischen Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen. Gleichzeitig herrscht Zieldiversität bezogen auf die Inhalte: Die gesetzlichen Vorgaben sind sehr allgemein gehalten, die Studienpläne eher schlagwortartig formuliert. Über- und unterlagert wird dies durch divergierende Vorstellungen von Lehrer/innenbildung generell.

Durch Zieldiversität war jedoch auch das Pilotprojekt selbst und das ihm zugrunde liegende Konzept gekennzeichnet: Gerade Gender Mainstreaming und die Ansprüche an eine „geschlechtergerechte Pädagogik“ sind trotz vieler Publikationen besonders diffus, was sich aus der langen Geschichte und den widersprüchlichen theoretischen Prämissen erklären lässt. Ebenso würde das Ziel „Gleichstellung“ einer genaueren Diskussion und Abgrenzung gegenüber ähnlich klingenden Begriffen, wie Gleichberechtigung, Gleichbehandlung, Chancengleichheit bedürfen (vgl. u.a. Enggruber 2001). Und schließlich gibt es keinen Konsens darüber, was konkret in der Lehrer/innenbildung darunter zu verstehen und zu vermitteln wäre und in welcher Form sich die verschiedenen theoretischen Konzepte bzw. deren Schlussfolgerungen in der pädagogischen Praxis an den Akademien bzw. an den Schulen niederschlagen könnten.

Gender Mainstreaming umzusetzen bedarf neben den strukturellen Voraussetzungen aber auch der *individuellen* Bereitschaft der Lehrenden, sich an der Implementierung zu beteiligen und sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Die Akademien gelten als sogenannte „Expertenorganisationen“ (Krainz-Dürr 1999, S. 23; Kahlert 2003, S. 73). Das Handeln der Lehrenden ist darin durch eine starke Konzentration auf das eigene Fach gekennzeichnet, während die Organisation nur den Hintergrund für individuelles Handeln abgibt. Es gilt, Vorteile zu erhalten bzw. zu erringen, Nachteile zu verringern – auf jeden Fall: sich größtmögliche Unabhängigkeit zu bewahren. Vorgaben von außen werden daher – prinzipiell – mit großer Skepsis wahrgenommen und kritisch eingeschätzt. Zusätzlich haben sich aber im Falle des Pilotprojekts Einstellungen zu Gender Mainstreaming, Gleichstellung und der Kategorie „Geschlecht“ herauskristallisiert, die für eine erfolgreiche Umsetzung als problematisch einzuschätzen sind (siehe oben).

5. Über die Grenzen für Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen

Aufgrund dieser exemplarischen Erfahrungen mit der Umsetzung von Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung, stellt sich die prinzipielle Frage nach den Chancen der Umsetzung im Bildungsbereich generell. Ein solcher Transfer ist deswegen legitim, weil die Akademien, obwohl sie auf tertiärem Ausbildungslevel angesiedelt sind, sehr ähnliche Charakteristika wie Schulen aufweisen und diesen damit viel ähnlicher sind als Universitäten⁵. Wie an den Akademien gilt es auch an den Schulen zwei Aspekte zu betrachten, die für die Umsetzung von Gender Mainstreaming entscheidend wären: die organisationalen Strukturen und das Professionsverständnis von Lehrer/innen.

(1) Vergleicht man die Ergebnisse des Pilotprojekts mit Erfahrungen in Schulentwicklungsprojekten, so kristallisieren sich dort folgende *strukturelle Charakteristika* von Schulen heraus, die sich als Entwicklungshindernisse erwiesen haben: Das sind zunächst die flachen Hierarchien von Schulen, in denen ein Platz für Steuergruppen nicht vorgesehen ist. Schulen verfügen weiters nicht über Foren, in denen Lernprozesse stattfinden können. Zusammenarbeit wird vielfach mit Bedrohung der eigenen Autonomie assoziiert und als Risiko empfunden und auch organisatorisch sind Kooperationen kaum vorgesehen, und wenn, dann werden diese selten im Sinne von „professional communities“ (Schrittesser 2004) verstanden und genutzt. Ebenso werden Konferenzen eher als lästige Pflichten angesehen denn als Chance für Diskussionen, die Bearbeitung von Konflikten oder als Rahmen für einen „Wissens-Transfer“, z.B. im Sinne einer gegenseitigen Information über Fortbildungsveranstaltungen, denn Fortbildung gilt nach wie vor als „individuelle“ Angelegenheit. Die Schaffung von positiven Anreizsystemen, wie dies teilweise an den Universitäten geschieht, kann zwar motivierend wirken und Initiativen fördern, diese zeigen jedoch ihre „Zahnlosigkeit“, wenn über Konsequenzen im Falle der Nicht-Implementierung bzw. der Nicht-Umsetzung in inhaltlichen Bereichen nachgedacht wird.

Schließlich sind Erfolge im Bildungsbereich generell dort Grenzen gesetzt, wo es um Einstellungen, Haltungen und Werte geht. Vorgaben für Schulen und Lehrende können sich nur auf die „sichtbaren“ Elemente der Organisationsstrukturen bzw. der Organisationskultur beziehen. Einstellun-

5 Die Organisationsstrukturen von Schulen und Akademien der Lehrer/innenbildung sind im SchOG 1962 (Schulorganisationsgesetz) festgelegt.

gen, individuelle Lernprozesse und die Umsetzung der dabei gewonnenen Erkenntnisse lassen sich nur schwer „verordnen“. Sie fallen in den Kompetenzbereich jeder einzelnen Lehrperson und angesichts der „Nicht-Einmischungsnorm“ (siehe oben) sowie fehlender Kommunikationsmöglichkeiten sind sie auch nicht Gegenstand von professionellem Austausch. Der Erfolg von Gender Mainstreaming ist aufgrund von solchen fehlenden bzw. mangelhaften strukturellen Rahmenbedingungen auf die handelnden Akteur/innen angewiesen.

(2) Damit eröffnet sich ein zweiter Argumentationsstrang: das *Professionalitätsverständnis* von Lehrer/innen. Der Begriff Professionalität ist durch eine große Heterogenität an Bedeutungen gekennzeichnet, die sich im Spannungsfeld von handlungstheoretisch bzw. systemtheoretisch fundierten Modellen verorten lassen (vgl. Reh 2004, S. 359). Im Folgenden werden einige ausgewählte Aspekte aufgegriffen, die in einer vom österreichischen Bildungsministerium installierten Arbeitsgruppe⁶ entwickelt wurden (vgl. Schratz et al. 2007) und die sowohl an den individuellen Kompetenzen als auch an den Systemstrukturen ansetzen. Es lässt sich zeigen, dass das Professionalitätsverständnis von Lehrer/innen generell Defizite aufweist, die gerade bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming besonders ins Gewicht fallen.

Gender Mainstreaming verlangt *Reflexivität*: Damit ist die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit den subjektiven Vorannahmen betreffend „gender“ gemeint – betreffend die eigene Geschlechtsidentität, deren Entwicklung im Rahmen der persönlichen Biografie, die Wahrnehmung der Schüler/innen als Mädchen und Buben, der Kolleg/innen als Frauen und Männer, der Organisation Schule als „gendered organisation“, der zu vermittelnden Lehrinhalte, aber auch betreffend die unterschiedlichen theoretischen Ansätze, die diesen Annahmen zugrunde liegen und vor deren Hintergrund diese kritisch zu beurteilen wären. Aufgrund der Ergebnisse der Evaluation ebenso wie aus anderen Untersuchungen (z.B. Thies/Röhner 2000) muss geschlossen werden, dass die Reflexivität in Bezug auf die Kategorie Geschlecht gering ist.

Gender Mainstreaming verlangt *Differenzfähigkeit*: Wahrnehmung von Heterogenität in ihren vielfältigen Perspektiven einerseits entlang der Kategorie Geschlecht, andererseits in deren Verwobenheit mit anderen gesellschaftlichen Kategorien, wie z.B. der ethnischen Zugehörigkeit. Im Unterricht wird die Kategorie „Geschlecht“ allerdings selten bewusst wahrgenom-

6 Der Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) gehören Vertreter/innen von Universitäten, Berufspädagogischen und Pädagogischen Akademien an, u.a. die Autorin dieses Beitrages.

men. Dennoch erweist sie sich als handlungsleitend für die Wahrnehmung und Beurteilung des Handelns von Schüler/innen, weil sie im praktischen Bewusstsein, in den Routinen des Alltags und im eigenen Selbstverständnis tief verankert ist (vgl. Giddens 1997, S. 56).

Gender Mainstreaming verlangt die Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Annahmen und deren diskursive Reflexion im Rahmen der Organisation Schule, d.h. es bedarf einer Fähigkeit, das pädagogische Handeln sprachlich zu fassen (*Diskursfähigkeit*) und anderen mitzuteilen. Bastian/Helsper (2000) weisen jedoch darauf hin, dass die Fachsprache von Lehrpersonen nur wenig entwickelt ist, sich deren Fachbegrifflichkeit kaum von jener der „pädagogischen Laien“ unterscheidet.

Gender Mainstreaming verlangt weiters ein Sich-Öffnen gegenüber den Kolleg/innen, ein Verlassen der Vorstellung vom Lehrer/innen-Dasein als Einzelkämpfer/in und die Entwicklung einer „*professional community*“. Schrittmesser (2004, S.144) versteht darunter einen „kollektiven und zugleich öffentlichen Ort“, an dem emotionale ebenso wie rationale und reflektierte Prozesse zugänglich gemacht werden, dadurch nicht ins Unbewusste absinken, sondern begrifflich fassbar und damit verhandelbar werden. Angesichts der existierenden „Hände weg-Norm“ (Feiman-Nemser/Floden 1991, S. 49) scheint jedoch ein so verstandener professioneller Erfahrungsaustausch kaum möglich (vgl. Bastian/Helsper 2000, S. 178).

Gender Mainstreaming verlangt schließlich nach *Visionen* im Sinne von „Vorstellungswelten“ (Krainz-Dür 1999, S. 258). Wofür steht eine „geschlechtergerechte Schule“? Was kann eine „geschlechtergerechte Pädagogik“ bedeuten? „Im Spiel mit den Möglichkeiten der vagen Bilder und den in der Differenz zum gegenwärtigen Zustand sichtbaren Widersprüchen und Unterschieden gewinnt eine Organisation ein Bewusstsein über sich selbst“ (ebd.). Angesichts der existierenden Grundeinstellungen muss davon ausgegangen werden, dass solche Vorstellungswelten kaum existieren.

Aber selbst wenn das Handeln der Lehrpersonen diesen Aspekten genügt, existiert ein „Restrisiko“, das sich aus den Eigentümlichkeiten des pädagogischen Handelns herleiten lässt: Es ist durch mehrfache Unsicherheit gekennzeichnet (vgl. Rabe-Kleberg 1996, S. 294), und zwar bezogen auf den Arbeitsprozess und auf das Arbeitsprodukt. Lehrpersonen stehen in einem Arbeitsbündnis mit den Schüler/innen, sind auf sie angewiesen, nicht in der Lage, ihr pädagogisches Handeln bereits vorab vollkommen zu planen. „Pädagogisches Handeln ist riskantes Handeln. Dabei ist nichts bis ins letzte vorhersehbar und planbar“ (Combe/Buchen 1996, S. 267). Professionalität ver-

langt mit Antinomien, Unsicherheiten und Widersprüchen (vgl. Helsper 1996) umgehen zu können, Autonomie ist damit notwendiger und konstitutiver Bestandteil von Lehrer/in-Sein. Ein solches Charakteristikum bedingt, dass „Evaluation“ im Sinne von Erfolgskontrolle anhand von Feinzielen, wie es Gender Mainstreaming verlangt, hier prinzipiell an Grenzen stößt.

Rabe-Kleberg fordert daher, dass soziale Räume geschaffen werden müssen, in denen Widersprüche in Form von inter- und innerprofessionellen Disputen ausgetragen und Unsicherheiten abgearbeitet werden können. Solche Räume „gehören zum notwendigen Handlungsrahmen von Professionen“ (Rabe-Kleberg 1996, S. 297). Und solche Räume würde auch die Umsetzung von Gender Mainstreaming in Schulen voraussetzen. Aber, wie gezeigt werden konnte, sind solche Räume derzeit nicht existent.

6. Conclusio

Gender Mainstreaming zielt ab auf die Transformation von Strukturen ebenso wie auf die Transformation des derzeitigen Professionalitätsverständnisses von Lehrer/innen. Dazu müssten aber bereits antizipativ Systemveränderungen eingeleitet werden. Dies ist im Falle der Akademien der Lehrer/innenbildung nicht geschehen, und solche Systemveränderungen zeichnen sich auch an den Schulen nur sehr zögerlich ab. Veränderungsprozessen sind damit prinzipielle Grenzen gesetzt, die auch durch großes Engagement und entsprechende Kompetenz von einzelnen Akteur/innen kaum zu überwinden sind.

Die österreichischen Akademien der Lehrer/innenbildung stehen derzeit vor einer Chance, diese Beschränkungen aufzuheben, denn mit Herbst 2006 beginnt der Umstrukturierungsprozess zu Pädagogischen Hochschulen. Der Gesetzgeber verlangt die Einrichtung eines „Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen“. Auf die Umsetzung von Gender Mainstreaming wird im Gesetzesbeitekt gesondert hingewiesen. Wie die Umsetzung konkret erfolgen soll, unter welchen organisatorischen Rahmenbedingungen bzw. welche Konsequenzen damit verbunden sein werden, ist derzeit noch offen. Raum für Dispute und Auseinandersetzungen wurde angekündigt, erobert muss er noch werden.

Literatur

Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1999): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis, Stuttgart

- Bastian, Johannes/Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrberuf. Bilanzierung und Perspektiven, in: Bastian, Johannes et al. (Hg.): Professionalisierung im Lehrberuf, Opladen
- Behning, Ute/Sauer, Birgit (Hg.) (2005): Was bewirkt Gender Mainstreaming? Evaluierung durch Policy-Analysen, Frankfurt/Main
- Bergmann, Nadja/Pimminger, Irene (2004): PraxisHandbuch Gender Mainstreaming. Konzept – Umsetzung – Erfahrung, Wien
- Bormann, Inka (2002): Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen, Opladen
- Callenius, Carolin (2002): Wenn Frauenpolitik salonfähig wird, verblasst die lila Farbe. Erfahrungen mit Gender Mainstreaming im Bereich internationaler Politik, in: Bothfeld, Silke/Gronbach, Sigrid/Riedmüller, Barbara (Hg.): Gender Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik, Frankfurt/Main
- Combe, Arno; Buchen, Sylvia (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen, Weinheim
- Enggruber, Ruth (2001): Gender Mainstreaming und Jugendsozialarbeit, Münster
- Feiman-Nemser, Sharon/Floden, Robert E. (1991): Die Berufskulturen von Lehrern, in: Terhart, Ewald (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur von Lehrern und Lehrerinnen, Köln
- Hahn, Christine (2006): „pädagog goes gender“ – Geschlechterverhältnisse an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, in: Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes 1/2006, 25-42
- Hahn, Christine/Paseka, Angelika (2000): Traum und Realität. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Ein Evaluationsbericht. Texte zur Lehrer/innenbildung, Heft 12, Wien
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt am Main
- Kahlert, Heike (2003): Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln, Opladen
- Krainz-Dürr, Marlies (1999): Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation, Innsbruck
- Paseka, Angelika (2005): Zur Gleichstellung von Frauen und Männern: Ansprüche und Realitäten bei der Umsetzung eines bildungspolitischen Auftrags, in: ÖZS 4/2005, 87-109
- Paseka, Angelika/Hasenhüttl, Erika (2004): „Man sieht eine gewisse Bewegung“: Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenausbildung, in: Erziehung und Unterricht 5/2004, 430-441
- Posch, Peter (1996): Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule, in: Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hg.): Mikropolitik der Schulentwicklung, Innsbruck

- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? in: Combe, Arnold/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/Main
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerverprofessionalität, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/2004, 358-372
- Schratz, Michael et al. (2007): Domänen von Lehrer/innenprofessionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext, in: journal für lehrerInnenbildung 2/2007 (im Erscheinen)
- Schreyögg, Georg (2003): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung, 4. Auflage, Wiesbaden
- Schrittesser, Ilse (2004): „Professional Communities“. Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns, in: Hackl, Bernd/Neuweg, Georg Hans (Hg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns, Münster
- Tacke, Veronika (2005): Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung, in: Klatetzki, Thomas/Tacke, Veronika (Hg.): Organisation und Profession, Wiesbaden
- Thies, Wiltrud/Röhner, Charlotte (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht, Weinheim

Fächerwahl im Lehramtsstudium – Zementierung der Geschlechtersegregation?

Dorle Klika

Seit nunmehr über 20 Jahren wird durch kritische Frauen- und Geschlechterforschung die Geschlechterfrage in Schule, Ausbildung und Universität untersucht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschungen untersuchten Kommunikations- und Interaktionsprozesse und -stile, soziale Kompetenzen, geschlechtsstereotype Orientierungen von Mädchen und Jungen, Einstellungen und Vorurteile der LehrerInnen, Darstellung von Geschlechtsrollen in Schulbüchern, geschlechtsspezifische Interessen und Vorlieben von Mädchen und Jungen, Geschlechterstereotype und deren Einfluss auf das Selbstbild, die SchülerInnenperspektive auf Koedukation und Seduktion sowie Möglichkeiten der Curriculumrevision und Unterrichtsorganisation (Nyssen 2004).¹ Größtenteils bezogen sich die Forschungen auf das Gymnasium, das, so Nyssen, die am besten untersuchte Schulform darstellt, über die Verhältnisse an Real- und Gesamtschulen wissen wir viel weniger, „über das Geschlechterverhältnis in der Hauptschule wissen wir kaum etwas“ (Nyssen 2004, S. 392). Unter dem offiziellen Anspruch der Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen, so das Ergebnis, reproduziert die Schule durch den „heimlichen Lehrplan“ die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie. Der heimliche Lehrplan transportiert Geschlechtsrollenklischees, traditionelle kulturelle Wertorientierungen und Klischees von Weiblichkeit und Männlichkeit (vgl. Valtin 2001).

„Als eine der zentralen Fragestellungen der schulischen Geschlechterforschung im Bereich der Sekundarstufen kristallisierte sich von Beginn an die Diskrepanz zwischen den – verglichen mit den Jungen – qualifizierteren Schulabschlüssen der Mädchen und ihren anschließenden Berufsausbildungen und -positionen bzw. Studienwahlen und akademischen Karrieren heraus“ (Nyssen 2004, S. 393). Mädchen gelten als die eigentlichen Gewinnerinnen der Bildungsreform der 1970er Jahre (vgl. Lemmermöhle 1996), sie erreichen im statistischen Durchschnitt höherwertige Abschlüsse

1 vgl.darüber hinaus Faulstich-Wieland 2001, 2002; Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995; Kampshoff 2003, Rendtorff 2006, Stürzer 2002

und bessere Zensuren als Jungen, zählen seltener zu den Sitzenbleibern, können diesen Vorsprung aber weder im Studium noch in der Berufsausbildung oder im Beruf zu ihrem Vorteil einsetzen (Bildung in Deutschland 2006, S. 54 und S. 72ff.). „Insbesondere die Kategorie Geschlecht erweist sich nach wie vor als eine Strukturkategorie, die in ihrer beschränkenden Wirkung für weibliche Biographien alle Lebensbereiche durchzieht und in ihnen fest verankert ist“, lautet das Ergebnis der aktuellen biographischen Studie von Lemmermöhle u.a. (2006, S. 308).

Wichtiger Fokus der Forschungen war und ist die Leistungskurswahl, die seit ihrer Einführung durch die Reform der gymnasialen Oberstufe einen geschlechtsabhängigen Bias aufweist. Eine Erhebung von Faulstich-Wieland/Nyssen aus dem Jahr 1998 ermittelte folgende Daten:

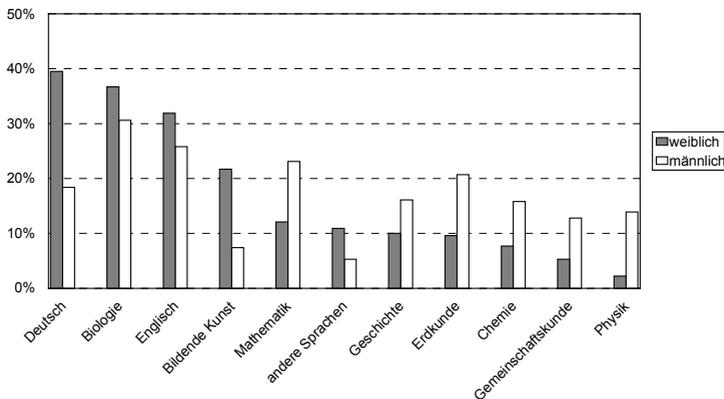


Abb.1: Faulstich-Wieland/Nyssen 1998, S. 7

Gravierende Unterschiede finden sich neben Deutsch, Sprachen in Gemeinschaftskunde, Kunst und Physik sind die Fächer mit dem extremsten Geschlechterbias (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998). Dieser Trend wurde in bundesweiten Erhebungen von Roeder/Gruehn (1997) bestätigt. Sie betonen, Variationen zwischen den Bundesländern seien gering und die Daten über längere Zeiträume stabil: Schülerinnen wählen Fächer wie Mathematik, Chemie und Physik sehr viel seltener als Schüler, diese wiederum wählen kaum Deutsch, Kunst, Sprachen (insbesondere Französisch). „Dramatisch“ nennen Roeder und Gruen die Diskrepanzen in Bezug auf manche Fächerwahlen, das sind vor allem Deutsch, Kunst, Französisch und Physik, während die Geschlechterdifferenz in Mathematik geringer ausgeprägt ist. Drei Aspekte heben die AutorInnen besonders hervor:

1. Mädchen erbringen in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Leistungskursen die gleichen Leistungen wie ihre Mitschüler.
2. Die Durchschnittszensuren weisen nur geringe Geschlechterdifferenzen aus, Mädchen sind im guten Notenbereich (10-12,5 P.) „etwas überrepräsentiert“ (ebd., S. 885).
3. In Bezug auf die Motive der Kurswahlen gibt es nur geringfügige Unterschiede: „Für beide Geschlechter sind ‚Persönliche Interessen‘ und ‚Entfaltungsmöglichkeiten der persönlichen Leistungsstärken‘ die beiden wichtigsten Motive der Leistungskurswahl“ (ebd.). Soziale Motive (Kontakt zu Mitschülern) oder strategische Überlegungen (Abiturnote) spielen dagegen eine geringe Rolle.

Diese Differenzen sind bis in die Gegenwart stabil und daher von ungebrochener Aktualität (vgl. Baumert 2003). Die Zusammenhänge zwischen Interesse, Leistungskurswahlen und Berufs- und Studienwünschen sind in zahlreichen quantitativen psychologischen Untersuchungen nachgewiesen (Tarnai 2004, Abel 2002).

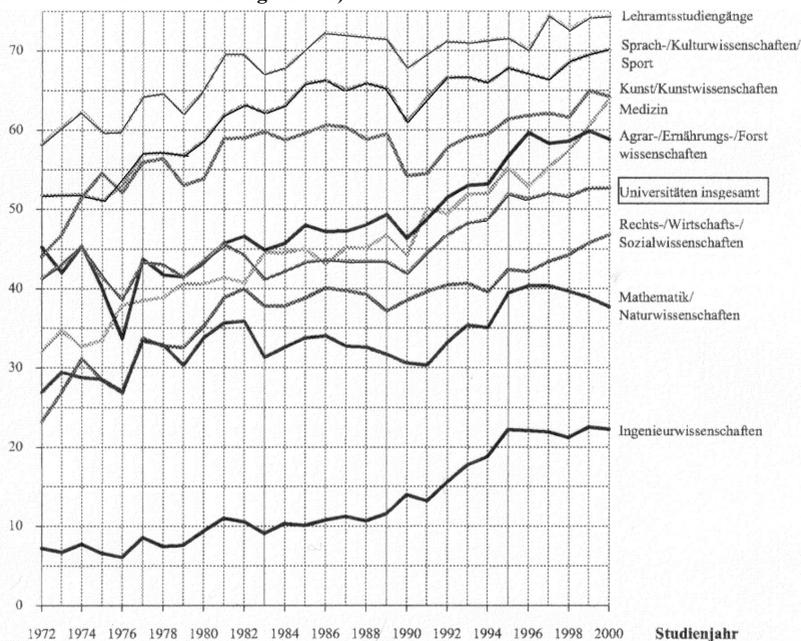
Bei der Berufswahl und im Studium setzt sich die Geschlechtersegregation fort (Lemmermöhle 1998). Repräsentative Daten über die Studiensituation werden regelmäßig durch das Hochschulinformationssystem (HIS) erhoben, deren Fragebögen Gründe für die Wahl des Studiums, die Hochschulwahl, den Zeitpunkt der Entscheidung für den Studiengang, die angestrebten Berufsziele u.v.a. mehr erheben (vgl. HIS 2002). Die Ergebnisse des HIS zeigen, dass sich die geschlechtsspezifischen Präferenzen in den Studiengangswahlen nicht verringern, sondern eher verschärfen. Beispielsweise stieg der Anteil der Studienanfängerinnen in Lehramtsstudiengängen in den letzten 30 Jahren von 58 auf 74% (HIS 2002, S. 73).

Die Statistik (Abb. 2) zeigt die Entwicklung des Frauenanteils in den verschiedenen Studiengängen von 1972 bis 2000 an deutschen Universitäten. Die Studienfächer sind dort zu Fächergruppen aggregiert, die verschiedenen Lehramtsstudiengänge werden als eine Gruppe zusammengefasst. Die ansteigenden Linien zeigen zunächst allgemein: In *allen* Fächergruppen wuchs der Frauenanteil, der lt. HIS auf die ansteigenden Studienberechtigtenquoten der Frauen zurückzuführen ist. In den 1970er und 1980er Jahren stieg die *Studienberechtigtenquote* bei Frauen von 9% auf 23%; bei Männern nur von 13% auf 23% (ebd., S. 73). Die Durchschnittsquote (Studienanfängerinnen insgesamt) offenbart, dass die Studentinnen an den Universitäten inzwischen die Mehrheit bilden, in 5 von insgesamt 8 Fächergruppen stellen sie die Mehrheit. „Zu Beginn der 70er Jahre war dies nur in den Sprach- und Kul-

turwissenschaften und den Lehramtsstudiengängen der Fall“ (HIS Ergebnis-
spiegel 2002, S. 3).

Im einzelnen stieg der Frauenanteil zwischen 1972 und 2000 (in Klammern der Wert für 1990) in den Lehramtsstudiengängen von 58% auf 74% (68%), Sprach- und Kulturwissenschaften von 52% auf 70% (61%), Kunst/Kunstwissenschaften von 44% auf 64% (54%), Medizin von 32% auf 64% (44%), Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften von 45% auf 59% (46%), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften von 23% auf 47% (39%), Mathematik/Naturwissenschaften von 27% auf 38% (31%) und Ingenieurwissenschaften von 7% auf 22% (14%).

Studienanfängerinnen an Universitäten nach Fächergruppen 1972-2000 (in % von allen Studienanfängerinnen)



¹ deutsche Studienanfängerinnen im 1. Hochschulsemester in v.H. aller Studienanfänger; ab 1990 einschließlich neue Länder

Quellen: StBA (4), SBA/HIS-ICE, HIS (2)

Länderspezifische Ergebnisse

Die Lehramtsstudiengänge bilden dabei eine Besonderheit, wie das HIS hervorhebt, denn dort resultieren die steigenden Frauenanteile *weniger* aus der Erhöhung der allgemeinen Studienberechtigtenquote, der Grund liege vielmehr in „der bei Männern *stärker* als bei Frauen zurückgehenden Wahlhäufigkeit dieser Studiengänge“ (HIS Ergebnisspiegel 2002, S. 73).

Dieses Ergebnis ist genauer zu hinterfragen: Durch die Zusammenfassung aller Lehramtsstudiengänge in einer Fächergruppe, wie das der Einfachheit halber in vielen repräsentativen Erhebungen geschieht, erhalten wir über die geschlechtsspezifischen Verteilungen in den einzelnen Studiengängen und in den Studienfächern keinen Einblick. Um zu eruieren, ob und wie sich die Fächerwahlen in den Lehramtsstudiengängen geschlechtersegregiert verteilen, habe ich die Geschlechterverteilung im Lehramtsstudium im Studiengang Sek II/Gym in Bezug auf die Fächerwahlen an der Universität Siegen im Jahr 2004 untersucht. Die Ergebnisse decken sich mit dem Bundesdurchschnitt: Die Studentinnen bilden insgesamt die Mehrheit in diesem Studiengang, der Anteil der *Studenten* liegt insgesamt bei 27%. Das Ergebnis ist nicht überraschend:

Auch im Studium wäre die geschlechtsspezifische Fächerwahl in manchen Fächern mit Roeder/Gruehn als „dramatisch“ zu bezeichnen. Die *Studenten* bilden die Mehrheit in den Fächern Physik, Philosophie, Geschichte, Sozialwissenschaften und Maschinentechnik, in allen übrigen dominieren die Studentinnen.

Fächerwahl im Lehramtsstudium

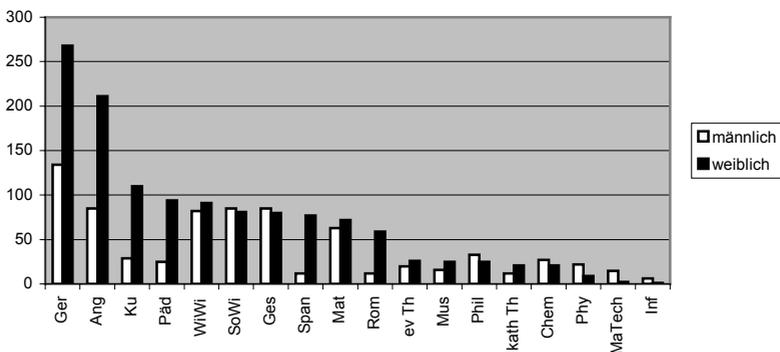


Abb. 3: eigene Berechnungen (Universität Siegen)

Abgesehen von dem unterschiedlichen Fächerangebot in Schule und Universität zeigen sich in der Rangliste schulischer Leistungskurswahlen und der Fächerwahl im Lehramtsstudium an der Universität deutliche Parallelen: Germanistik, Anglistik, Kunst und Pädagogik sind an der Universität die beliebtesten Fächer insgesamt, alle weisen einen extremen geschlechtsspezifischen Bias auf. Das gilt ebenso für Romanistik, Spanisch und Physik.

Die Ursachen, d.h. jene Prozesse und Mechanismen, die die Mädchen von Mathematik und naturwissenschaftlichen Bereichen „entfernen“, sind im Anschluss an die wegweisenden Studien von Horstkemper (1987) inzwischen gut erforscht. Untersucht wurden etwa die Einstellung der Mädchen zu diesen Unterrichtsfächern, ihre Lernvoraussetzungen, Diskriminierung in Schulbüchern, die Schulleistungen (Horstkemper 1987; Ziegle/Kuhn/Heller 1998), Interessenentwicklung, Geschlechterstereotype, Selbstbilder und Leistungselbstbilder der Mädchen (aktueller Überblick bei Nyssen 2004, Rendtorff 2006, S. 186ff.). Die Zusammenhänge zwischen Interessenentwicklung, Fächerwahlen und dem Selbstvertrauen in die eigene Leistung wurden im Anschluss an die Längsschnittstudie von Marianne Horstkemper (1987) in vielerlei Hinsicht in der pädagogischen Psychologie untersucht. Die Psychologen sehen das *schulische Leistungselbstkonzept* (bezogen auf ein einzelnes Schulfach) als ein Ergebnis verschiedener Vergleiche an: (a) mit den eigenen Leistungen in anderen Fächern als biographischer Aspekt, (b) mit den Klassenkameraden in dem gleichen Fach als sozialer Aspekt (Köller/Möller 2001, Trautner 2003). Geschlechterdifferenzen wurden in mehrfacher Hinsicht festgestellt, sie decken sich mit den bereits genannten Ergebnissen: Mädchen tendieren insgesamt zu größerer Selbstunsicherheit, ihr globales Selbstkonzept gilt aber als realistischer als das der Jungen. Mädchen bevorzugen die Fächer Musik, Kunst, Sprachen, Jungen die Fächer Wirtschaft, Technik, Mathematik, Sport. Geschlechtsspezifische Differenzen der Leistungselbstkonzepte in den Schulfächern entsprechen der geschlechterspezifischen Beliebtheit und Leistungskurswahl in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Trautner 2003, S. 172).²

Zu Recht bilanziert Kaiser: „Die Resultate belegen bis hin zur Berufseinmündung von Mädchen in die weniger Chancen bietenden Berufsfelder des sozialen Bereichs und zur Berufseinmündung von Jungen in die als Zukunftsberufe charakterisierten Bereiche der neuen Technologien, dass bislang dem grundgesetzlichen Gleichstellungsauftrag [der Schule; DK] nicht ent-

2 Bei Grundschulkindern wurden in Untersuchungen keine geschlechtsspezifische Differenzen zu dem Bereich Geschlecht und Selbstkonzept festgestellt (vgl. Felger-Pärsch 1995; Baldering 1993).

sprochen wird“ (2004, S. 378). Von einer geschlechtergerechten Schule sind wir noch weit entfernt. Im interaktiven Geschehen der Generationenbeziehung bietet sich permanent die Chance, „die überkommene hierarchische Geschlechterordnung mit ihrer weiblichen Unter- und männlichen Überordnung abzulösen durch egalitäre Relationen. Dazu kann und soll Erziehung beitragen“ (Glaser/Klika/Prengel 2004, S. 10). Eine geschlechterbewusste Pädagogik müsste zur Verflüssigung starrer Kategorien beitragen, anstatt der Selbstverortung der Heranwachsenden in entgegengesetzten Polarisierungen Vorschub zu leisten.

Hilfreich wäre dabei, mehr über die ursächlichen Faktoren und Zusammenhänge in der Entwicklung von Jungen zu wissen. Inwieweit die o.a. Aspekte auch für „die sprachlich-künstlerischen oder pädagogischen Potentiale von Jungen“ gelten kann, ist aktuelles Forschungsdesiderat (Nyssen 2004, S. 407, Rendtorff 2006, S. 189). Insgesamt ist Jungenforschung, so bilanziert Nyssen in ihrem Forschungsüberblick über Gender in den Sekundarstufen, bisher ein generell „randständiges Forschungsgebiet“ (Nyssen 2004, S. 401; vgl. Hagemann-White 2002, S. 146). Die neu aufkommende kritische Jungen- und Männerforschung (vgl. Forster 2004, Forster/Rieger-Ladich 2004) betont ebenfalls die Notwendigkeit solcher Untersuchungen. „Empirische Studien, die sich ausdrücklich der Sprach-, Kunst- oder Pädagogikdistanz der Jungen zuwenden“, gibt es bisher nicht.“ (Nyssen 2004, S. 397).

Entsprechend der Erforschung der Benachteiligung von Mädchen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich werfen die genannten Daten eine Reihe von Fragen auf: Haben Jungen im sprachlichen und ästhetisch-künstlerischen Bereich ein geringeres Selbstvertrauen als Mädchen? Entwickeln sie ein geringes persönliches Interesse? Wie lässt sich das Selbstbild von Jungen im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen in diesen Fächern beschreiben? Sehen sie für ihre persönlichen Leistungsstärken in diesen Fächern kaum Entfaltungsmöglichkeiten? Warum gelingt es der Schule so wenig, die Interessenentwicklung der Jungen in diesem Bereich positiv zu beeinflussen?

In Analogie zu Studien, die den Weg von Mädchen in technische und naturwissenschaftliche Berufs- bzw. Studienwahlen untersuchten, gehen wir in einem DFG-Forschungsprojekt der Frage nach, welche biographischen Wege junge Männer in das Lehramtsstudium und dort in ein von Frauen dominiertes Fach führen. Die Biographieforschung bietet die Möglichkeit, die Fragen in ihren komplexen Verflechtungen zu erfassen. Explorativ wird eine Fülle von Einflussfaktoren in lebenslaufbezogener Längsschnitt-Perspektive berücksichtigt. Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Marotzki 1990) werden im Schnittfeld von gesellschaftlich vorgegebenen Kontexten (Geschlechterste-

reotypen und -klischees) und individuell besonderen Lebensverhältnissen und Entwicklungsprozessen untersucht. Soziale Strukturen, normative Vorgaben, institutionelle Muster und individuelle Optionen kommen gleichermaßen in den Blick. Die Schullaufbahn wird ebenso bilanziert wie familiäre Einflüsse und außerschulische Freizeitaktivitäten, die ebenfalls einen deutlichen Geschlechterbias aufweisen (Thole 2002). Deren Bedeutung für spätere Berufswege ist jedoch ebenso wenig erforscht wie die Frage nach möglichen Wechselbeziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Orientierungen (vgl. Thole 2002, S. 679, Helsper/Böhme 2002, S. 588).

Das Forschungsprojekt untersucht die Frage nach biographischen Entwicklungen, die junge Männer in einen von Frauen dominierten Studiengang und dort in ein von Frauen dominiertes Fach führen. Konkretisiert: Welche biographischen Faktoren führen einen Abiturienten nach eigener Einschätzung dazu, Lehrer zu werden? Wie beschreibt er die Entwicklung der eigenen Interessen aus biographisch rückblickender Perspektive? Welche Einflussfaktoren haben seiner Ansicht nach dazu beigetragen, nicht nur den Studiengang Lehramt, sondern dort auch noch ein von Studentinnen bevorzugtes Fach zu wählen? Befragt wurden männliche Lehramtsstudierende im ersten Semester, die das Fach Kunst gewählt haben. Als Kontrastgruppen dienen männliche Studenten, die sich für das Fach Physik und Studentinnen, die sich für das Fach Kunst entschieden haben (Kunst und Physik sind die am stärksten polarisierten Fächer). Erhoben wurden jeweils ein biographisches Interview und ein Leitfaden gestützter Nachfrageteil sowie eine Fotoserie, durch die die Studierenden sich leiblich-habituell präsentieren.

Da es sich um ein laufendes Projekt handelt, können noch keine Ergebnisse präsentiert werden. Erste Tendenzen sind jedoch sichtbar: Allgemein wird in den biographischen Interviews deutlich, wie komplex die Suchbewegungen sind, die bezüglich der Berufs- bzw. Studienwahl beschrieben werden. Die Entscheidung, ein Lehramtsstudium zu beginnen, ist Ergebnis verschiedener Abwägungsprozesse bezüglich der eigenen Interessen und Leistungseinschätzungen, deren weitere Untersuchung vielversprechend erscheint. Zum einem ist die Frage zu klären, ob das LehrerInsein überhaupt in Frage kommt: Will ich LehrerIn werden? Diese grundsätzliche Entscheidung steht bei manchen Befragten *vor* der Frage nach möglichen Studienfächern, und für deren Beantwortung kann nicht auf die schulische Leistungen in einzelnen Fächern zurückgegriffen werden. Die Frage nach Studienfächern erscheint dann eher zweitrangig und zu Studienbeginn auch noch nicht endgültig. Für andre steht das Fachinteresse im Vordergrund, die Frage des Lehrberufs ist dem nachgeordnet. Die wechselseitige Verstärkung schulischer

Interessen und außerschulischer Freizeitaktivitäten wird in fast allen Interviews deutlich. Vorbilder innerhalb der Schule sind dabei ein nicht zu unterschätzender Faktor. Ein Fallbeispiel soll das konkretisieren:

Jan, Kunststudent (LA) im 2. Semester, geboren 1981, reflektiert gleich zu Beginn des Interviews den Zusammenhang zwischen seiner Lebensgeschichte und der Studienfachwahl:

„Ähm, jo. Bei mir hab ich sicherlich auch einiges, äh, viele Dinge, Sachen kennen gelernt, negative, positive Sachen, ja, die mich auch beeinflusst haben, ja? Ähm, das ist sicherlich, ähm, das, was da passiert ist, hat auch was damit zu tun, dass (unverständlich) sicherlich irgendwann, ähm, mit Kunst, ähm, begonnen habe, ja. Also da, da ist einfach die künstlerische Tätigkeit immer auch mit den Ereignissen, äh, mit der Biografie verbunden, ja. Ähm, um das auseinander zufleddern ist relativ, äh, ist reine Psychologie, ja?“ (Z 26-33)

Jan wuchs in einer Patchworkfamilie in der DDR auf, 1990/91 zog die Familie ins Ruhrgebiet, was Jan als Bruch und „totalen Kulturschock“ beschreibt. Massive Alkoholprobleme der Mutter führten zur Trennung der Eltern, Jan blieb bei dem Vater, der bald eine neue Partnerschaft mit einer geschiedenen Frau mit zwei Kindern einging. In dieser für Jan schwierigen Phase hat er sich durch die Beschäftigung mit künstlerischer Praxis einen „Rückzugsraum“ geschaffen. Wenn es Probleme gab (Streitereien zwischen den Eltern, schlechte Schulleistungen, verunglückte Liebe), zog Jan sich zurück und malte oder zeichnete:

„Malen ist ja, oder zeichnen, wenn du einmal dabei bist, und, ähm, dir das Umfeld geschaffen hast, ähm, oder einfach so ein Rückzugsraum versuchst zu bekommen, ja? Bei Streitigkeiten, ähm, viel Lärm und so Drumherum, dein Rückzugsraum, ähm, dann ist das das Bild, ähm, die Bildfläche und mit der beschäftigst du dich. Ja?“ (Z 329-333)

Bedingt durch die Eskalation des Alkoholismus der Mutter und der Trennung der Eltern zog Jan mit dem Vater und der neuen Familie in einen anderen Ort. Beeindruckend ist der Vergleich der Schulen, den Jan in diesem Zusammenhang unternimmt. Im Gegensatz zu dem früheren Gymnasium, an dem die Lehrer ihm prophezeit hatten, er werde das Abitur nicht schaffen, etikettiert Jan die neue Schule als „eine Oase“ (Z 737). An der früheren Schule hatte Jan auch wegen der Familienprobleme Leistungsschwierigkeiten, dort habe die Selektion im Vordergrund gestanden, da „ist man doch irgendwo 'ne Nummer nur als Schüler, ja“ (Z 729f). Jan beschreibt ausführlich die schöne Architektur des neuen Gymnasiums, das er nach dem Umzug besuchte, die Gliederung der Gebäudeteile, die Pausenhöfe, die Parkanlage (Z 737ff), schon der äußere Ein-

druck sei „sehr warmherzig“ (Z 753). Jan bewundert, dass der Schulleiter „da jeden Schüler beim Namen und Nachnamen“ gekannt habe.

„Der hatte das, genau was man sich eigentlich vorstellt, der wusste genau Bescheid, ach ja, das ist der und der, ja, und man ist keine Nummer in dem Fall. Öh, auch die an-, auch so die anderen Lehrer waren auch so, öh, sehr herzlich, wenn ich da zum Beispiel meine Schulzeit so betrachte, ein Deutschlehrer, der war, öh-öh, der hatte sich freiwillig für, für 'n Jahr hingesetzt oder so, wenn er gemerkt hat, hier, 'n Schüler hat Probleme gehabt im Unterricht, was Klausur oder Analysen betrifft oder so, dann ist der da hingegangen und hat gefragt, du hast du mal Zeit heute Nachmittag, siebte, achte Stunde oder 'n bisschen länger, ich bleibe hier und ich setze mich gerne mit dir hin und besprech' das noch mal.“ (Z 781-789)

Jan differenziert hier nicht zwischen Lehrer und Lehrerin, verwendet aber die Bezeichnung „herzlich“ explizit im Zusammenhang mit dem Deutschlehrer, über den er auch in anderen Passagen erzählt. Der Lehrer erscheint in der Erzählung als engagierter Pädagoge, dem die Förderung und Unterstützung von SchülerInnen wichtig ist. Neben dem engagierten Deutschlehrer wurden Jan auch der Kunstlehrer und dessen Unterricht zum Vorbild:

„Aber wie die Arbeitsatmosphäre war im Kunstunterricht und auch, ähm, wie wir Bilder beno..., äh, angeschaut haben, wir haben immer im, äh, so nen, ähm, uns auf'm Boden gesetzt, allesamt, auch der Lehrer, mittendrin, ja, und nicht hier, ähm, frontal, einer vorne irgendwie und die Schüler haben einen Vorredner, oder so, sondern da hat man gemeinsam versucht zu sagen, warum gefällt einem das und, ähm, wenn einem was gefällt, warum es gefällt und ähm wie ist die Aufgabenstellung halbwegs erfüllt, nä? Oder wenn sie nicht erfüllt ist, was macht es trotzdem aus, dass, ähm, äh, es ein schönes Bild ist, oder ein passendes Bild, warum ist es schlecht, gemacht worden vielleicht auch, ja?“ (Z 1007-1015)

Für seine künftige Lehrertätigkeit dienen ihm die Schulerfahrungen mit männlichen Lehrkräften als Vorbild: Das menschliche und sympathische Arbeitsklima sei mit ein Grund, „warum ich jetzt so, äh, z.B. Kunstlehrer werden möchte, ja“. Es möchte später „genauso engagiert“ sein: „Und ich glaube, dass entspricht auch eigentlich, ähm, meiner privaten Entwicklung, ja? Ich glaube auch ein gewisses, ähm, sensibles, ähm, Fingerspitzengefühl zu haben“ (Z 983-986). Auch wenn bei Jan familiale und außerschulische Einflüsse bei der Studienfachwahl berücksichtigt werden müssen, die hier nicht vorgestellt werden können, verdeutlicht das Fallbeispiel die Einflussmöglichkeiten der Schule und der Lehrkräfte.

Mit dem Forschungsprojekt hoffen wir, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Unterstützung Jungen erhalten haben bei der Wahl ihres Berufs-

zweiges, welche Ressourcen sie entwickeln konnten, wie sie ihr Selbstbild beschreiben im Kontext polarisierter Zweigeschlechtlichkeit. Kann es als Verflüssigung polarisierter Geschlechterkategorien gefasst werden? Werden unterschiedliche Formen von Männlichkeit bzw. Differenzierungen im „männlichen Habitus“ (Forster/Rieder-Ladig 2004, S. 276, 277) sichtbar? Und falls ja, wie wären sie zu beschreiben?

Ob der Trend, dass männliche Studierende sich zunehmend aus dem Lehramtsstudium zurückziehen (s.o.) aufzuhalten ist, ist nicht absehbar. Um die Segregation in den Leistungskurswahlen und Studienwünschen nicht für die nächsten Jahrzehnte zu zementieren, wäre es notwendig, dass die starren geschlechtersegregierten Interessenentwicklungen und Fähigkeitsselbstkonzepte aufgebrochen und verflüssigt werden. Hilfreich dabei wären mehr Physiklehrerinnen und Deutsch-, Französisch- und Kunstlehrer. Weitere Forschungen zu diesem Bereich sind dringend erforderlich.

Literatur

- Abel, J. (2002): Kurswahlen aus Interesse? Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl, in: Die Deutsche Schule, Jg. 94, S. 192-204
- Baldering, D. (1993): Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter. Ein Vergleich zwischen psychisch auffälligen Kindern und Kindern der Normalpopulation, Frankfurt/M.
- Baumert, J. et al. (Hg.) (2003): Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen
- Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. (2006) Hrsg. v. Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld
- Faulstich-Wieland, H. (2001): „Das Arrangement der Geschlechter im schulischen Feld – jugendliche Akteure und die „institutionelle Reflexivität“ von Sitzordnungen“, in: Merckens, H./Zinnecker, J. (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung, Opladen 1/2001, 163-184
- Faulstich-Wieland, H. (2002): Welche Rolle spielen Lehrende und ihr Unterricht bei der Förderung von Schülerinnen in Mathematik? in: Kampshoff, M./Lumer, B. (Hg.): Chancengleichheit im Bildungswesen, Opladen, S. 233-249
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (1995): Trennt uns bitte, bitte nicht! Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht, Opladen
- Faulstich-Wieland, H./Nyssen, E. (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz, in: Rolff/Bauer/Klemm/Pfeiffer (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10. Weinheim, S.163-199

- Felger-Pärsch, A. (1995): Untersuchungen zum Stand der Entwicklung von Selbstkonzepten bei Schülern der Primarstufe (4. Klasse), in: Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, Heft 5, Potsdam
- Forster, E./Rieger-Ladich, M. (2004): Männerforschung und Erziehungswissenschaft, in: Glaser/Klika/Prenzel (Hg.): Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 271-285
- Forster, E. (2004): Jungen- und Männerarbeit, in: Glaser/Klika/Prenzel (Hg.): Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 477-491
- Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A.: (2004): Einleitung, in: Dies. (Hg.): Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 9-15
- Hagemann-White, C.: Geschlechtertheoretische Ansätze, in: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen 2002, S. 143-163
- Hoppe, H./Kampshoff, M./Nyssen, E.: Geschlechterperspektiven in Schule und Fachdidaktik – Eine Einführung, in: dies. (Hg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik, Weinheim 2001, S. 9-19
- Helsper, W./Böhme, J. (2002): Jugend und Schule, in: Krüger/Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen, S. 567-587
- HIS 2002: <http://www.his.de/Service/Publicationen/Ergebnis/es2002/Bericht/ES2002.pdf> (16.03.05)
- Horstkemper, M. (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen, Weinheim
- Kaiser, A. (2004): Gender in der Primarstufe des Schulwesens, in: Glaser/Klika/Prenzel (Hg.): Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 373-389
- Kampshoff, M. (2003): Leistungsdebatten und Diskurse zu Fächerwahlen – Vergleich zwischen der deutschen und englischen Geschlechterforschung in der Schulpädagogik (Arbeitstitel der Habilitationsschrift), Essen
- Köller, O./Möller, J. (2001): Selbstbezogene Fähigkeitskognitionen im Kontext Schule: Die Rolle der unterschiedlichen Referenzrahmen in: Silbereisen, R./Reitzle, M. (Hg.) (2001): Psychologie 2000, Berlin, S. 380-390
- Lemmermöhle, D. (1998): Geschlechter(un)gleichheiten und Schule. In: Oechsle, M./Geissler, B. (Hg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 66-86
- Lemmermöhle, D. (1996): Persönlichkeitsentwicklung und Geschlecht, in: DDS 88/1996, S. 192-197
- Lemmermöhle, D./Große, S./Schellack, A./Putschbach, R. (2006): Passagen und Pasantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen, Münster
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretisch Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim
- Nyssen, E. (2004): Gender in den Sekundarstufen, in: Glaser/Klika/Prenzel (Hg.): Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 389-409
- Rendtorff, B.: (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung, Stuttgart
- Roeder, P. M./Gruehn, S. (1996): Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe, in: ZfP 42, S. 497-518

- Stürzer, M. (2002): Auf dem Weg ins Erwerbsleben, in: Cornelsen, W. et al.: Junge Frauen – junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit, Opladen, S.19-87
- Tarnai, C. (2004): Zusammenhang von Interesse und Studium nach der Theorie von Holland: Überprüfung der Kongruenzhypothese für die Studienfächer der Universität der Bundeswehr München, in: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 18/2004, S. 483-513
- Thole, W. (2002): Jugend, Freizeit, Medien und Kultur, in: Krüger/Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen, S. 653-684
- Trautner, H.-M. (2003): Die Bedeutung der Geschlechtskategorien im Jugendalter, in: Schumann-Hengsteler, R./ders. (Hg.): Entwicklung im Jugendalter, Göttingen, S. 165-188
- Trautwein, U. (2003): Schule und Selbstwert. München
- Valtin, R. (2001): Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation, in: Giesecke, W. (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 345-354
- Ziegler, A./Kuhn, C./Heller, K. (1998): Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation, in: Psychologische Beiträge 40/1998, S. 271-287

Almersia 1994-2003: Migration und biografisches Bilderwissen in Fotografien von Rineke Dijkstra

Karin Priem

Im Zentrum eines Fotos (Abb. 1) steht ein roter Plastikstuhl mit weißen Beinen, auf dem ein ungefähr zehn Jahre altes Mädchen sitzt. Sein braunes, halblanges Haar ist ordentlich gekämmt und rahmt das noch sehr kindlich wirkende Gesicht ein. Die Beine baumeln in der Luft, die Hände liegen behutsam auf den Knien und die Kleidung erweckt den Eindruck sorgsamem Umgangs: ein Wollrock mit Schottenkaro und ein dazu passendes Bolero, darunter ragt eine weiße Bluse hervor, die mit einer roten Schleife am Halsausschnitt verziert ist, an den Füßen schwarze Lackschuhe. Dieses liebevolle Behütetsein aber tritt auf dem

Abb. 1



Foto in Kontrast zum gleichmäßig ausgeleuchteten, schmucklosen Raum, der eine Überwachungssituation suggeriert und etwas Bedrohliches hat. So wirkt das Mädchen auf dem Foto wie ein anrührender kleiner Fremdling aus einer anderen Welt.

Das beschriebene Bild stammt von der niederländischen Fotografin Rineke Dijkstra. Es trägt den Titel „Almersia/Asylum seeker's centre Leiden/Leiden, The Netherlands“ und wurde am 14. März 1994 aufgenommen. Rineke Dijkstra wurde vor einigen Jahren mit einer Serie von Strandportraits bekannt. Zwischen 1992 und 1996 fotografierte sie Kinder und Jugendliche in Badekleidung an Stränden in den USA, in der Ukraine, in Polen, England, Belgien und Kroatien. An ihren fotografischen Arbeiten lässt sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht exemplarisch zeigen, wie visuelle Kultur einen

zeitdiagnostischen Rahmen bieten kann, in dem soziale Differenzen in Bezug auf kulturelle Formeln von Kindheit und Jugend gewinnbringend thematisiert werden können. Dabei sind Rineke Dijkstras Aufnahmen weder spektakulär noch enthalten sie große Gesten. Die Fotografin fesselt den Blick sehr viel eher durch die einfache und gleichzeitig unheimlich wirkende Spannung zwischen oberflächlicher Ruhe und unterschwelliger Unruhe, zwischen Authentizität und Verborgenen. In ihrer Portraitfotografie bezieht sich Rineke Dijkstra explizit auf August Sanders Projekt „Menschen des 20. Jahrhunderts“, dessen Planung und Weiterentwicklung vor allem in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre erfolgte (vgl. Visser 2004, S. 12). Sander rückte von der male- risch verklärenden Atelierfotografie seiner Zeit deutlich ab und begann mit einer sachlich distanzierten, möglichst exakten fotodokumentarischen Inventarisierung und Typologisierung seiner Epoche. Diese Art der fotografischen Beobachtung findet sich auch in den Arbeiten Rineke Dijkstras und eine weitere Parallele betrifft die technische Ebene, denn wie Sander arbeitet auch Dijkstra mit der Großbildkamera, wo lange Aufnahmepreparierungen und Belichtungszeiten eine eher distanziert wirkende Blickrichtung unterstreichen.

Die punktgenaue, einmalige Beobachtung der Strandportraits wird in anderen Arbeiten um den Aspekt der Veränderung während der fortlaufenden, doch fotografisch immer wieder festgehaltenen Zeit erweitert. In der Fotose- rie „Almersia“, aus der das eingangs beschriebene Foto entnommen ist, por- traitiert Rineke Dijkstra ein bosnisches Flüchtlingsmädchen in sechs Einzel- portraits, die in den Jahren 1994, 1996, 1998, 2000, 2002 und 2003 entstan- den sind. (Vgl. Dijkstra 2004, S. 70-80, Orig. i. Farbe) Die Fotos wurden alle in den Niederlanden aufgenommen. Ihr erzählerischer Charakter betont nicht nur individuelle Veränderungen, auch Wirkungen von Migration (als Folge von Flucht) werden in dieser fotografischen Langzeitstudie visuell beobachtet und thematisiert. Zuallererst rückt die materielle und körperliche Seite von individueller Veränderung in den Mittelpunkt: Es sind Gegenstände wie Kleidungs- und Möbelstücke, räumliche Ensembles, Gesten und Körperhal- tungen, die bei der fotografischen Beobachtung die Hauptrolle spielen. Ihre Symbolik und Kodierung führt aber weit über das Individuelle hinaus zur Thematisierung alltäglicher Inkorporierungsakte sowie kultureller Formeln von Kindheit und Jugend.

Rineke Dijkstra fotografierte Almersia am 23. Juni 1996 (Abb. 2) ein weiteres Mal – „Almersia/Wormer, The Netherlands“ lautet die Bildunterschrift. Wieder sitzt das Mädchen auf einem Stuhl, dieses Mal ein eher derber älterer Holzstuhl, der in der Mitte des Bildes platziert ist, wieder baumeln ihre Beine herab und wieder trägt sie Lackschuhe. Die Schultern fallen leicht nach vorne, die Hände ruhen entspannt im Schoß. Auffallend sind zwei Aspekte: ein Kabel, das ins Nichts führt, eine rechts im Bild angedeutete Tür und die bunten Schmetterlinge, mit denen Almersias Sommerkleid bedruckt ist. Damit sind unter anderem metaphorische Anklänge an die bevorstehende Pubertät verbunden.

Abb. 2



Das dritte Bild der Serie wurde am 11. Februar 1998 ebenfalls in Wormer aufgenommen (Abb. 3). Der Ort der Aufnahme ist also gleich geblieben. Allerdings sind Veränderungen beobachtbar. Der schwere Holzstuhl wurde durch einen leichteren, weißlackierten Stuhl ausgetauscht, links im Bild sind Blätter einer Zimmerpflanze angedeutet, der Boden ist dieses Mal zur Hälfte mit einem Teppich bedeckt: Zeichen von Wohnlichkeit? Signifikant ist hier: Almersia trägt auf diesem Foto keine Schuhe und berührt mit den Fußspitzen erstmals den Boden. Betont wird dies auch durch die leuchtend rote Farbe ihrer Strümpfe. Ihre Hände ruhen wie im ersten Bild auf den Knien und diese Haltung verstärkt eine leicht nach vorne gebeugte Körperhaltung. Die inzwischen deutlich größer

Abb. 3



gewordene Almersia trägt eine schwarze Hose und ein dazu passendes Ober-
 teil. Die Fingernägel des Mädchens sind rot lackiert und mit schwarzen
 Punkten verziert; ebenfalls auffallend ist ein zackig verlaufender Seiten-
 scheitel. Die untere Bildhälfte ist geteilt; dies verstärkt die Diskrepanz zwi-
 schen den fest auf dem Teppich stehenden Stuhlbeinen und Almersias Füßen:
 die Pubertät, so wird angedeutet, ist eine Lebensphase der Erprobung, wo
 noch alles in beunruhigender Schwebelage ist, wo man mit den Beinen noch nicht
 fest am Boden steht.

Abb. 4



Das nächste Foto (Abb. 4) ent-
 stand am 9. Dezember 2000. Der
 Schauplatz hat gewechselt: in der
 Bildunterschrift wird „Leidschen-
 dam, The Netherlands“ als Ort der
 Aufnahme angegeben. Allmählich
 wird deutlich, dass die Fotografin ihr
 Modell immer in der elterlicher
 Wohnung fotografiert – Ausnahme
 ist das erste Portrait mit seiner Be-
 zugsnahme auf Migration. Auch am
 neuen Schauplatz dominiert eine
 Zimmerecke im Bildhintergrund.
 Rechts oben hängt das Bild eines
 junges Mädchens an der Schranktür,
 links befindet sich hier eine Leiste
 mit Haken. Die Haken sind leerge-
 räumt und dies könnte suggerieren,

dass Almersia das Zimmer – gleich einem Hotelzimmer – entweder erst noch
 beziehen oder in Kürze verlassen wird. Der weißlackierte Stuhl ist geblieben
 – wieder im Zentrum, diagonal ins Bild gerückt. Einmal mehr sitzt Almersia
 schräg, hier jedoch frontal und den Oberkörper selbstbewusst zum Betrachter
 gerichtet. Die Hände des Mädchens umfassen die Stuhlkante, die Füße stehen
 rechts und links vom Stuhlbein fest am Boden. Almersia trägt weiße Hosen
 sowie ein türkisfarbenes T-Shirt mit Trompetenärmeln und weitem Aus-
 schnitt. Sie kleidet sich definitiv nicht mehr folkloristisch angehaucht oder
 mit etwas altbackenem Impetus, sondern wie ein westlicher Teenager, der
 beginnt, mit seinen Reizen zu spielen.

Das vorletzte Bild der Serie *Abb. 5* fotografierte Rineke Dijkstra am 13. April 2002. Der Titel: „Almersia/Leidschendam, The Netherlands“. Die Fotografin wählte keine Zimmerecke, sondern eine Fensterfront mit Spitzenvorhängen als Bildhintergrund. Almersia hat auf einem schwarzen Stuhl, der wieder diagonal zum Betrachter ins Bild gerückt ist, Platz genommen. Ihre schwarze Hose kombiniert sie mit dunklen Stümpfen und einem ärmellosen roten T-Shirt mit silbernen Schraffuren. Abermals trägt Almersia keine Schuhe. Die Beine sind übereinandergeschlagen, so dass nur ein Fuß den Boden berührt. Die Hände liegen über Kreuz auf den Oberschenkeln. Das junge Mädchen wirkt entspannt, gelassen und dabei stilisiert in der Pose. Rechts am Stuhl fällt Sonnenlicht auf den Boden; die Szenerie erscheint merkwürdig entrückt. Of-



fenbar entstand dieses Portrait im Wohnzimmer (Vorhänge und glänzend schwarz lackierter Stuhl) – intendiert ist eine gewisse Festlichkeit, unterstrichen von Almersias Aufmachung. Eine besondere Bedeutung besitzt der Vorhang – in traditionellen Portraits Metapher für Verbergen und (zurückgeschoben) für Enthüllen. Almersia gibt dementsprechend nichts von ihrer Persönlichkeit preis. Nur auf einer allgemeineren Ebene verweist das einfallende Sonnenlicht symbolisch auf Weiblichkeit, Fruchtbarkeit und – für das Mädchen eigentlich Synonym der Initiation – auf Aufbruch in das Erwachsenendasein.

Abb. 6



Der Anschein des Erwachsenseins ist auf dem letzten Bild der Serie (Abb. 6) wieder zurückgenommen – Frühstart? Es entstand am 25. Juni 2004. Der Titel ist bis auf das Datum mit dem der beiden vorangegangenen Fotos identisch. Wie zuvor sehen wir einen geschlossenen, fast undurchsichtigen Vorhang, der sich quer durchs Bild zieht. Auf dem hellen Parkettboden liegt ein leuchtend blauer Teppich. Erstmals ist der Stuhl frontal ins Bild gerückt: Almersia hat ein Bein gegrätscht; das andere auf dem Boden aufgesetzt – eine eher unkonventionelle, aber durchaus altersgemäße Sitzhaltung. Die ausgewaschenen Jeans, das pinkfarbene, ärmellose T-Shirt mit stilisiertem Vogelmotiv und roter Rose durchbrechen jene Kleidungskonventionen, die das Mädchen im Bild zuvor an den Tag legte. Die fast undurchsichtigen Gardinen, die strengen graphischen Muster innerhalb eines frontal ausgerichteten und zentriert gestalteten Bildaufbaus erzeugen eine vehemente Geschlossenheit und Strenge, die zu Sitzhaltung und Kleidung in Kontrast stehen.

Allen Bildern gemeinsam ist die Brennweite des Objektivs. Zudem veränderte Rineke Dijkstra die Anzahl und Art der vertretenen Bildelemente sowie den Bildaufbau scheinbar nur unwesentlich. Die verschiedenen Schauplätze sind nur durch wenige differente Elemente erkennbar. Ihre visuelle Inszenierung gibt den Portraits eine zusätzliche serielle Aufladung, die das Auge des Betrachters auf die detailgetreue Beobachtung von Veränderungen und Differenzen lenkt. Die Protagonistin Almersia, so entdeckt man, beginnt ihren Werdegang als sorgsam gekleidetes und damit fast preziös codiertes Kind in einem Asylzentrum. Von Bild zu Bild wird das Kind größer und beschreitet – so der Eindruck – mit den unsichtbaren Eltern acht Jahre lang den Weg zu einem Wohlstand, der sich immer stärker ästhetischen Konventionen kleinbürgerlicher Wohnlichkeit annähert: der Plastikstuhl des Asylzentrums wird von einem groben Sitzmöbel aus Holz ersetzt, auf dieses folgt ein weißlackierter freundlich wirkender Stuhl und am Ende der Serie steht ein schwarzes Exemplar in Hochglanz vor einer blütenweißen, üppig fallenden Gardine. Auch Almersia scheint immer mehr mit ihrer häuslichen Umwelt verhaftet zu sein, denn von dem Moment an, als ihre Füße erstmals den Boden berühren, hat sie die Lackschuhe abgelegt und trägt nur noch Strümpfe. Das vorletzte Bild vermittelt das Klischee vom Ende einer (erfolgreichen?) Metamorphose zu einer attraktiven jungen Frau. Zuletzt aber wird – durch einen ansonsten strengen Bildaufbau kontrastiv verstärkt – ein anderes, ebenso starkes Klischee bedient: der Prototyp einer jungen Jeansträgerin in einem ästhetisch wenig spektakulären elterlichen Wohnzimmer. Spätestens jetzt scheinen kulturelle Differenzen visuell ausgelöscht zu sein.

Fotografische Portraits legen, verglichen mit anderen Formen der Visualisierung, ein realistisches Abbild nahe, unterliegen aber zugleich den Bedingungen bestimmter Techniken und Strategien der Bildherstellung. Die Fotos von Rineke Dijkstra nutzen diese Diskrepanz zwischen Bild und sozialer Realität, zwischen Klischee und Tatsachentreue und unterziehen beide Aspekte durch kontrastive Gegenüberstellung einer kritischen Bestandsaufnahme. Während Almersia als Kind gerade in einer Überwachungssituation Vorstellungen von Unschuld, moralischer Überlegenheit oder gar „Majestät“ in uns heraufzubeschwören vermag, verblasst dieser Effekt mit wachsendem Alter mehr und mehr – sogar in der Geborgenheit und Langeweile des elterlichen Wohnzimmers. Nun sind unsere Eindrücke – wie es verbreiteten positiven und negativen Klischees von Jugend entspricht – mehr und mehr ambivalent: Wird Almersia den Status quo reproduzieren? Trägt die junge Migrantin zur gesellschaftlichen Erneuerung bei oder ist sie gar ein potentiell Krisensymptom? Diese Fragen scheinen zur Diskussion zu stehen. Durch die damit verbundene wechselseitige Befragung kultureller Muster und sozialer Realität sieht sich der Betrachter mit einer ihm offenkundig werdenden, sich selbst entlarvenden Spurensuche konfrontiert. Die Rezeption der Bilder verweist auf kulturelle Codes, die durch die knappe, sich auf wenige Elemente beziehende Bildkomposition plakativ hervortreten und gleichzeitig befragt werden können: Die Codes beziehen sich auf Kindheit und Jugend, Gesten und Körperhaltungen sowie scheinbar objektivierbare soziale und kulturelle Differenzen. Das Medium Fotografie provoziert diese kritische Auseinandersetzung, indem es das Changieren zwischen Bild und sozialer Tatsache zur Diskussion stellt. Insgesamt vermitteln die Fotografien Rineke Dijkstras die Strategie einer Bildsprache, die sich visuell immer klischeeartiger auf kulturelle Formeln reduziert. Der zur Schau gestellte Habitus der Protagonistin – von der Fotografin jeweils feinsinnig inszeniert – kaschiert von Bild zu Bild zunehmend die Individualität. Somit wird immer weniger von Almersias Persönlichkeit preisgegeben; das biografische Bilderwissen verrät sich auf der psychologischen Ebene mehr als es analytisch offen legt. Auf der Ebene der kulturellen Codes verläuft dieser Effekt genau umgekehrt und wird dabei immer einheitlicher: dort werden die Klischees visuell immer stärker betont. Diese fotografische Arbeitsweise gewinnt ihre pädagogische Relevanz, indem Rineke Dijkstra die positiv bzw. negativ besetzte Formelhaftigkeit von Kindheit, Jugend sowie sozialer Zugehörigkeit und gerade nicht das reale sowie differente Individuelle als höchst beunruhigend und eigentliche Frage in den Mittelpunkt stellt. So kann eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Fotografie auf jene problematische Schablonenhaftigkeit kultureller Muster und Bewertungsmaßstäbe verweisen, die im diszi-

plininternen, nicht-visuellen Diskurs über soziale und kulturelle Differenzen zumeist unterbewertet bleiben.

Literatur

Visser, Hripsimé: Der Soldat, das Discogirl, die Mutter und die polnische Venus: Über die Fotografien Rineke Dijkstras. In: Dijkstra, Rineke: Portraits. München 2004, S. 6-15.

Abbildung 1-6:

Rineke Dijkstra: Portraits. München 2004, S. 70-80 (Originale in Farbe)

Die Genfer Frauenrechtlerinnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und ihre Beteiligung am Bildungsdiskurs

Sylvia Bürkler

Die Frauenbewegungen haben wesentliche Beiträge zur gesellschaftlichen Entwicklung und zur Demokratisierung im 20. Jahrhundert geleistet. Von Beginn an waren sie nicht nur lokal und national ausgeprägt, sondern auch international vernetzt. Frauen unterschiedlicher Herkunft organisierten sich, um Forderungen nach Gleichheit beispielsweise beim Stimm- und Wahlrecht oder beim Recht auf Arbeit durchzusetzen, aber auch um die Anerkennung geschlechtsspezifischer Differenzen, etwa beim Mutterschaftsschutz zu erreichen. Die Frauenbewegungen knüpften dabei an die in der Französischen Revolution erstmals gesellschaftlich zum Durchbruch gelangten Forderungen nach Freiheit, Gleichheit und Solidarität an (Lenz 2004, S. 665ff.). In der Schweiz hatte sich Genf ab Mitte des 19. Jahrhunderts zu einem Zentrum der Frauenbewegung entwickelt. Der vorliegende Beitrag untersucht die Einflüsse der Frauenbewegung in Genf und der französischsprachigen Schweiz auf den Bildungsdiskurs. Dabei stehen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt: Wie hat sich in diesem kulturellen Kontext der Bildungsdiskurs entwickelt? In welchem Rahmen gelang es Frauen, bildungspolitische, berufsständische, soziale und frauenrechtlerische Themen zu platzieren und auch durchzusetzen? Aus welchen Positionen heraus agierten Frauen und Männer? Welchen Einfluss hatten Netzwerke, wenn davon ausgegangen werden kann, dass sich auf diese Weise partikuläre Ziele besser realisieren lassen als durch nicht-koordiniertes Handeln?

Die Grundlage der Analyse bildet das Bulletin im Organ der westschweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerorganisation (*Éducateur et bulletin corporatif de la Société pédagogique de la Suisse romande*)¹ in der Zeit zwischen 1890 und 1930. Als erstes werden die Protokolle der Frauensektion der Vereinigung der Genfer Pädagogen dahingehend analysiert, in welchen themati-

1 Das Bulletin corporatif de la Société pédagogique de la Suisse Romande erschien von 1921 bis 1930 als unabhängiges Medium, da die „Société pédagogique de la Suisse Romande“ mit der Redaktion des „Éducateur“ nicht mehr einverstanden war.

schen Feldern sich die Aktivitäten der Frauensektion bewegt hatten. Im Anschluss wird, ausgehend von den Akteuren, das Quellenmaterial mittels einer Netzwerkanalyse untersucht. Die Netzwerkanalyse verfolgt einerseits eine relationale Perspektive, bei der es vor allem um Interaktionsstrukturen und die Abbildung von Austausch-, Beeinflussungs- und Machtprozessen in interorganisatorischen Beziehungen geht. Andererseits wird das Verhalten eines Akteurs im Hinblick auf dessen Position im Vergleich zu Positionen anderer Akteure in einem Netzwerk interpretiert. Mit der Darstellung dieses Netzwerkes kann aufgezeigt werden, dass eine sowohl fachliche wie auch personelle und institutionelle Vernetzung Auswirkungen auf den Diskurs haben kann.

1. Aufbruch zur politischen Frauenbewegung

1a. Der Frauenkongress von 1896

Zum ersten öffentlichen Auftritt von Frauen in der Schweiz mit einer allgemeinen frauenpolitischen Zielsetzung kam es 1896 am nationalen Frauenkongress anlässlich der Landesausstellung in Genf unter der Leitung von Camille Vidart (Sutter 1998, S. 7). Camille Vidart (1854-1930) war Professorin für französische Literatur. Sie übersetzte u.a. *Heidi* von Johanna Spyri ins Französische. Vidart war Feministin, überzeugt vom Geist der Gerechtigkeit, Gleichheit und Solidarität. Sie befasste sich sowohl theoretisch wie praktisch mit sozialen Problemen und engagierte sich für die Bildung der Frauen, damit diese ihre Aufgaben und Verantwortung im öffentlichen Leben wahrnehmen konnten. Vidart wird zugeschrieben, dass sie mit ihrem Referat am Frauenkongress erstmals ein gesamtschweizerisches Publikum erreicht und so den Beginn der schweizerischen Frauenbewegung markiert habe. Ihre Rede blieb leider nicht erhalten. In ihrer Bescheidenheit hatte sie als Redaktorin des Kongressberichtes ihre Rede nicht abgedruckt (Woodtli 1983, S. 68f.).

Der Kongress wurde auch von Männern besucht, die sowohl als Referierende als auch als Teilnehmende die Anliegen der Frauen unterstützten. In seinem Eröffnungsreferat betonte Eugène Richard, Regierungsrat und Bildungsdirektor des Staates Genf, dass die Frau bis heute nur für die Pflichterfüllung gelebt habe, jetzt aber auch Rechte erwerbe (Leuch-Reineck 1928, S. 23). Führende Männer, denen es mit der Verwirklichung demokratischer Prinzipien ernst war, traten für die Rechte der Frauen ein. So forderte etwa Louis Bridel, Professor an der Universität Genf, die Befreiung der Frau zum

Wohle der Gesellschaft und Familie (Leuch-Reineck 1928, S. 27). Er stellte die zivilrechtliche Gleichstellung in den Vordergrund. Dieses Anliegen wurde in den zwanziger Jahren von der Frauensektion der Vereinigung der Genfer Pädagogen erneut aufgegriffen. Dass die Bildung wichtig war für die Gleichstellung der Frauen wird dadurch deutlich, dass sich der Kreis der teilnehmenden Männer aus der Bildungspolitik, aus Verantwortlichen für Erziehung und Bildung oder aus Wissenschaftlern der sozialen oder philosophischen Disziplinen zusammensetzte. Es könnte auch umgekehrt interpretiert werden, dass gerade Männer aus diesem Kreis sensibilisiert für Frauenfragen waren. Der Kongress war Auslöser, um 1900 den „Bund Schweizerischer Frauenvereine“ („Alliance de Sociétés féminines suisse“) zu gründen.

1b. Die Frauen organisieren sich für ihre politischen Rechte

Helene von Mülinen (1850-1924) war eine der wichtigsten Mitstreiterinnen um das Frauenstimmrecht. Zusammen mit Emma Pieczynska-Reichenbach (1854-1927), ihrer Lebensgefährtin, gründete sie die „Symphonische Gesellschaft“, gedacht als intellektuelle Austauschrunde für Frauen. Emma Pieczynska-Reichenbach lernte 1881 die amerikanische Ärztin und Frauenrechtlerin Harriet Clisby kennen, die sie mit den Ideen der Frauenrechtsbewegung vertraut machte. Während ihres Medizinstudiums, das sie krankheitshalber unterbrechen musste, reiste sie 1889 in die USA, wo sie mit organisierten Frauenbewegungen in Kontakt kam. Auch sie war Teilnehmerin des ersten „Schweizerischen Kongress für die Interessen der Frau“. Ihre Beschäftigung mit Fragen zur öffentlichen Erziehung führte 1906 zur Mitbegründung der Schweizerischen Konsumentenliga und 1915 zur Beteiligung an der Nationalen Erziehungskommission.

Von Mülinen initiierte zusammen mit Pieczynska und anderen Frauen 1900 die Gründung des Bundes Schweizerischer Frauenvereine, dessen Präsidentin sie bis 1904 war und bis 1920 dessen Vorstand angehörte. Gegen ursprüngliche Widerstände schaffte sie es, die bürgerliche Frauenbewegung und die Arbeiterinnenbewegung unter einem Dachverband zu vereinen.

Von Mülinen erkannte, dass die Frauen in der ganzen Schweiz mit den gleichen Problemen konfrontiert waren, wie etwa der Diskriminierung der Frauen in den Bereichen Zivilrecht und Arbeitsrecht, in Bezug auf die politischen Rechte sowie im Bildungsbereich. Ihr schien es daher dringend erforderlich, diese Probleme auch gemeinsam anzugehen um sich gegenseitig zu stützen und den gesellschaftlichen und politischen Einfluss der Frauen zu stärken.

Bevor sich Frauenorganisationen in der Schweiz zu einem nationalen Bund von Frauenvereinen zusammenfanden, waren die vielfältigen Aktivitäten einzelner Frauenorganisationen für verschiedene gesellschaftliche und politische Anliegen nicht miteinander verbunden. Überregionale gemeinnützige und moralreformerische Frauenorganisationen entstanden unter anderem in den späten 1870er Jahren im Kampf gegen die Prostitution. Im Anschluss an die Gründungskonferenz der internationalen Föderation zur Abschaffung der Prostitution in Genf im Jahre 1877 wurde der Schweizerische Frauenbund zur Hebung der Sittlichkeit ins Leben gerufen. Aus dieser abolitionistischen Bewegung heraus bildete sich 1891 auf Anregung von Emma Pieczynska-Reichenbach und Camille Vidart die „Union des femmes de Genève“, die sich für die wirtschaftliche und rechtliche Besserstellung der Genferinnen engagierte. Die schweizerische Vereinigung war den Genferinnen zu wenig progressiv – sie wollten nicht die Prostitution, sondern deren Ursache bekämpfen. Die „Union des femmes“ wurde zu einer treibenden Kraft bei der Gründung einer Schweizerischen Dachorganisation für Frauenvereine. Sie unterhielt auch Verbindungen zur Frauensektion der Vereinigung der Genfer Pädagogen.

1c. Veränderungen in der sozialen Situation und die Konsequenzen für den Bildungsdiskurs

Die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges prägten auch in der Schweiz das politische, soziale und ökonomische Leben, obwohl diese von kriegerischen Auseinandersetzungen verschont blieb. Die Arbeitssituation für Frauen war schlecht, einerseits war für sie zu wenig Erwerbsarbeit vorhanden und andererseits stand ihnen keine qualifizierte Ausbildung zu. Die Frauenvereinigungen reagierten auf dieses veränderte gesellschaftliche Umfeld. 1918 wurde in Genf die „Ecole Suisse d'Etudes sociales pour femmes“ (Hochschule für soziale Frauenberufe) gegründet. Ziele der Schule waren, durch Vorträge und Vorlesungen Frauen für Berufe vorzubereiten, bei den Frauen Interesse für aktuelle sozial-nationale Fragen zu erwecken und Bürgerinnen heranzubilden. Als eine wesentliche Voraussetzung zur Gleichstellung von Frau und Mann wurde die qualifizierende Ausbildung der Mädchen angesehen. Die Gründung der Hochschule wurde unter anderem von der „Union des femmes“ sowie von Emilie Gourd, Emma Pieczynska-Reichenbach, Pierre Bovet und Edouard Claparède unterstützt. Bovet und Claparède förderten die weibliche Erwerbstätigkeit ideell und konkret am „Institut Jean-Jacques

Rousseau“, wo sie in leitender Funktion tätig waren. Sie stellten auch eine Verbindung zwischen der neu gegründeten Institution und ihrem Institut her. Am „Institut Jean-Jacques Rousseau“, einem zuerst privat organisierten und später in die Universität integrierten erziehungswissenschaftlichen Institut, lehrten und forschten sowohl Frauen wie Männer. Die Philosophie des Instituts war, eine freie Institution zu sein, offen für alle, unabhängig von Nationalität und Geschlecht. Die Ausbildung für pädagogische Berufe stand neben der Forschung im Vordergrund. Das Institut vermittelte pädagogische Techniken und praktische Erfahrungen, die auch an der institutseigenen Versuchsschule gemacht wurden. Als weitere Aufgabe sah das Institut die weltweite Information über pädagogische Innovationen und organisierte in diesem Rahmen auch Kongresse zu Erziehungsfragen (Éducateur 1912, S. 201ff.).

Im März 1922 traf sich die „Kommission für die Nationalerziehung“ (Commission d'Éducation nationale), einer Untergruppe des Bundes Schweizerischer Frauenvereine, unter der Leitung von Emma Pieczynska-Reichenbach in Bern zur Frage der Mütterbildung. Aus dieser schweizerischen Kommission heraus bildete sich eine Gruppierung in Genf, die sich an Mütter richtete, an Lehrerinnen, die Mädchen oder Frauen unterrichten sowie an Angehörige von Institutionen der sozialen Arbeit für Frauen. Ansprechperson dieser Gruppierung war Alice Descoedres. Sie berichtete im „Éducateur“, dass eine analoge Gruppierung in Lausanne bereits bestehe und warb für eine Versammlung, die in Zusammenarbeit mit Lausanne durchgeführt wurde. An dieser Versammlung werde Emma Pieczynska-Reichenbach über die Erziehung zur Mutter sprechen, Ausdrücklich waren auch Männer dazu eingeladen, um ihre Anliegen, Erfahrungen und Meinungen einzubringen. An den „Journées de l'enfance et de préparation maternelle“ (Tagung zur Kindheit und zur Vorbereitung auf die Mutterrolle) im April 1923 in Lausanne nahmen mehr als 600 Personen teil. Unter anderen trugen Emma Pieczynska-Reichenbach, Emilie Gourd, Louise Lafendel (1872-1971) und Alice Descoedres (1877-1963) vor (Bulletin corporatif 1924, S. 107). Die vortragenden Frauen standen in bildungs- oder frauenpolitischen Schlüsselpositionen.

Emilie Gourd (1879-1946) war Professorin für Geschichte. 1903 schloss sie sich der „Union des femmes“ in Genf an und wurde dort mit sozialen Problemen wie der Heimarbeits- und der Wohnungsfrage konfrontiert. Als Pionierin für das Frauenstimmrecht präsidierte sie von 1911 bis 1946 den Genfer Frauenstimmrechtsverein. 1912 gründete sie die Zeitschrift „Mouvement féministe“, die sie ihr Leben lang leitete. Von 1914 bis 1928 war sie Präsidentin des „Schweizerischen Verbandes für Frauenstimmrecht“. 1923 wählte man sie in den Vorstand des „Weltbundes für Frauenstimmrecht und

staatsbürgerliche Frauenarbeit“. Lange arbeitete sie in der Redaktion des „Jahrbuches für Frauenarbeit“ mit. Ab 1925 fungierte sie als Sekretärin des „Bundes Schweizerischer Frauenvereine“. Louise Lafendel eröffnete zusammen mit Mina Audemars 1913 das „Maison de petits“, um die psychologischen Ideen des „Institut Jean-Jacques Rousseau“ anzuwenden. Im „Maison des petits“ wurden Kinder der Vorschule gemeinsam mit Kindern der Grundschule unterrichtet.

Alice Descoedres schloss 1895 mit dem Diplom in Pädagogik ab und machte anschließend ein Praktikum beim Neuropsychiater Ovide Decroly in Brüssel. Von 1909-1937 unterrichtete sie an einer Sonderschule, parallel dazu von 1912-1947 am Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf. Zudem war sie Mitarbeiterin des „Éducateur“ und der „Archives de psychologie“, einer Zeitschrift, die von Théodore Flournoy und Édouard Claparède, beide aus dem Kreis des Institut Jean-Jacques Rousseau stammend, gegründet wurde. Unzählige Aufsätze von ihr erschienen in weiteren Zeitschriften in allen Sprachregionen der Schweiz und auch im Ausland. Sie publizierte viele Bücher im sonderpädagogischen Bereich, die breit rezipiert und in mehrere Sprachen übersetzt wurden. Das Engagement dieser Frauen lässt sich anhand der Protokolle der Frauensektion der Vereinigung der Genfer Pädagogen gut nachzeichnen.

2. Die Aktivitäten der Genferinnen in der Frauensektion der Vereinigung der Genfer Pädagogen

2a. Dokumentation und Reichweite der Aktivitäten

Protokolle der Frauensektion der Vereinigung der Genfer Pädagogen erschienen erstmals im Dezember 1917 im „L'Éducateur“. Auf Grund dieser Protokolle, die in regelmäßigen Abständen im „L'Éducateur“ und später im „Bulletin corporatif de la Société pédagogique de la Suisse Romande“, erschienen, können die Aktivitäten der Genfer Lehrerinnen rekonstruiert werden. Das Bulletin, Organ der westschweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerorganisation, erschien ab 1921 nicht mehr im *Éducateur* integriert. Im Unterschied zu den Lehrerinnen in der deutschen Schweiz hatten die Lehrerinnen in der Westschweiz kein eigenes Organ, wo sie ihre Anliegen ohne männliche Zensur² publizieren konnten. Einerseits mussten sich die Pädagoginnen

2 Die Redaktion des „Éducateur“ war mit Männern besetzt.

dadurch ihren Raum innerhalb des Organs erkämpfen, andererseits wurden sie so auch stärker von einem männlichen Publikum wahrgenommen. Die Analyse der Quellen zeigt, dass Beiträge zu gesellschaftspolitischen Fragestellungen vermehrt von Frauen geschrieben wurden. Trotz weiter anhaltender politischer Diskriminierung findet eine intensive Auseinandersetzung der Frauen mit den sozialstaatlichen Entwicklungen statt. Hier überlagern sich also das Eintreten für Frauenrechte und Sozialreformen. Dies ist jedoch kein Spezifikum der Genfer Entwicklungen. Gisela Bock (2000) hat diesen Zusammenhang in allgemeiner Form für die Frauenbewegung wie folgt beschrieben: „Soziale Reform und soziale Rechte waren integraler Bestandteil der Frauenbewegung insgesamt, hatte sich der Suffragismus mit dem Weg zum vollen Männerwahlrecht überlagert, so überlagerten sich die von und für Frauen anvisierte Sozialreform mit den Anfängen und der Konsolidierung des Sozialstaats“ (S. 216).

Die Genferinnen beteiligten sich auch an nationalen Veranstaltungen. So präsentierte Mina Audemars (1883-1971) am 2. Kongress des „Bundes Schweizerischer Frauenvereine“ in Bern einen Bericht über die neuen Erziehungsmethoden (*Éducateur* 1921, S. 285). Mina Audemars war Kindergärtnerin in Genf und Mitarbeiterin von Edouard Claparède, der sie 1913 mit der Gründung und Leitung des „Maison des Petits“ als „Versuchsschule“ des Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf zusammen mit Louise Lafendel beauftragte. Zudem war sie Ausbilderin von Kleinkindererzieherinnen. Bekannt wurde sie durch ihren neuen pädagogischen Ansatz. Sie versuchte, die Fähigkeiten der Kinder unter Ausnutzung der natürlichen Freude an der Entdeckung zu fördern.

An die Jahreskonferenzen des „Bundes Schweizerischer Frauenvereine“ wurde jeweils ein Mitglied der „Section dames“ delegiert. Das Netz wurde nicht nur gesamtschweizerisch, sondern auch regional gepflegt. Wie erwähnt, bestanden Verbindungen zur „Union des femmes de Genève“; und nach einem Vortrag von Alice Descoeudres über das „Institut Jean-Jacques Rousseau“ hatte die Frauensektion einstimmig beschlossen, als Kollektivmitglied der „Société des Amis de l'Institut Jean-Jacques Rousseau“ beizutreten (*Éducateur* 1921, S. 313). Auch später stellte Descoeudres Verbindungen zum „Institut Jean-Jacques Rousseau“ her, wie z.B. das Protokoll der Sitzung vom 8. November 1922 festhält als sie zu öffentlichen und kostenfreien Vorträgen zur Kultur der mütterlichen Gefühle am Institut einlud (*Bulletin corporatif* 1922, S. 360). Die inhaltliche Arbeit der Frauensektion konzentrierte sich vor allem auf die Bereiche ‚Politisches Engagement‘ und ‚Berufliche Qualifikation‘, die nachfolgend genauer vorgestellt werden.

2b. Politisches Engagement

Eines der Themen, das um 1918 in den Protokollen vorherrschte, war die Diskussion um das Frauenstimmrecht, das auch stark im Zusammenhang mit der Erziehung und Ausbildung der Mädchen und mit gewerkschaftlichen Anliegen stand. Es ging darum, einerseits als Teil der Nation gleichberechtigt zu sein und andererseits um individuelle Emanzipation aus der häuslichen Ein- und Unterordnung. Die Sitzung vom 29. November 1917, zu der an die fünfzig Frauen erschienen, schloss mit einem Vortrag von Edmond Privat zum Frauenstimmrecht, worauf hin eine rege Diskussion entstand (*Éducateur* 1917, S. 771). Auch das Diskutieren selbst wurde von den Frauen als eine wichtige politische Praxis angesehen. Damit die Lehrerinnen gewandt diskutieren konnten, hatten sie daher beschlossen, das Diskutieren zu üben, um ihre Meinungen frei äußern zu können (*Éducateur* 1919, S. 118).

Bei der Diskussion um Arbeit und Frau ging es sowohl darum, Gleichheit und Anerkennung in der Lohnarbeit sowie in der Familien- und Versorgungsarbeit zu erreichen. Hierzu gehörte unter anderem die Forderung nach dem Recht auf eigenständige und menschenwürdige Arbeit zu gleichem Lohn. Im März 1919 wurde André de Maday³, Professor an der Universität Neuchâtel und Lehrer an der Schule für Soziale Arbeit in Genf eingeladen, einen Vortrag zum Recht der Frauen auf Arbeit zu halten. Er plädierte dafür, dass Frauen wie Männern die gleichen Rechte zugesprochen werden müssen. Die Frau habe immer einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft geleistet, auch als Mutter und Versorgerin (*Éducateur* 1919, S. 181). Um dieser Forderung mehr Gewicht zu verschaffen, organisierte die Frauensektion gemeinsam mit der „Vereinigung zugunsten des Frauenstimmrechts“ (*Association pour le suffrage des femmes*) eine öffentliche Veranstaltung zum Thema „Gleicher Lohn für gleiche Arbeit“. Emilie Gourd sprach in der Einführung, dass jetzt der Zeitpunkt für eine öffentliche Diskussion gekommen sei und dass der Rechtsanspruch eingefordert und realisiert werden solle. De Maday, der bereits an der Sitzung der „Section dames“ zum Recht der Frau auf Arbeit referiert hatte, stellte die „ökonomische Sichtweise“ der Forderung dar (*Éducateur* 1919, S. 211f.). Die Forderung nach ökonomischer Gleichstellung der Geschlechter wurde vor allem nach dem Ersten Weltkrieg erhoben, da eine Verwirklichung der Forderung nach gleichem Lohn für gleiche Arbeit als nicht realisierbar eingeschätzt wurde.

3 Seine Frau, Marthe de Maday-Hentzelt war Professorin am Institut Jean-Jacques Rousseau und schrieb Bücher zu Themen wie Mutterliebe sowie Kind, Mutter und Gesellschaft.

Weitere wichtige Themen waren in den Zwanziger Jahren die Folgen des Krieges und die Friedensbestrebungen. Im Jahresbericht der Frauensektion ist beispielsweise aufgeführt, dass das Werk der „Union des femmes de Genève“, das immer wieder finanziell und ideell großzügig unterstützt wurde, im Jahre 1918 eine Spende von 2.415,05 Franken zugunsten der Kriegsoffer erhielt (Éducateur 1919, S. 118). Durch Vermittlung von Alice Descoedres wurde 1924 Herr G. Spiller eingeladen, der den Projektplan einer Kampagne ausführte, die einen zweiten Weltkrieg zu verhindern beabsichtigte. Die Frauensektion beschloss, diese Kampagne ideell und finanziell zu unterstützen (Bulletin corporatif 1924, S. 202).

Nicht nur gesellschaftspolitisch, auch standespolitisch und standesrechtlich war die Frauensektion aktiv. Drohende Lohnkürzungen veranlassten die Frauensektion, sich vereint mit der Gesamtorganisation der Genfer Pädagogen gegen dieses Projekt aufzulehnen (Bulletin corporatif 1922, S. 359). Gegen den politisch gefällten Entscheid, verheirateten Beamtinnen den Lohn zu kürzen, wehrte sich die Frauensektion mit einem Brief an die Vertreter der Exekutive und Legislative (Bulletin corporatif 1924, S. 27). Die Situation der verheirateten Lehrerinnen drohte 1925 wegen Arbeitsmangel zu eskalieren, als über Arbeitszeitbegrenzungen diskutiert und mit dem Argument begründet wurde, neu ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer nicht in die Arbeitslosigkeit zu schicken. Man beschloss, an der außerordentlichen Sitzung vom 22. Oktober das Recht der verheirateten Frauen auf ihre Berufsausübung zu unterstützen und bildete eine Kommission, die an den Bildungsdirektor des Kantons Genf einen Aufruf verfasste (Bulletin corporatif 1925, S. 330f.). An der nächsten Sitzung im Dezember wurden soziale, moralische, ökonomische und rechtliche Argumente vertieft diskutiert, um einen zweiten Brief zu versenden, der an die Argumente des ersten anschloss (Bulletin corporatif 1925, S. 376ff.). An der außerordentlichen Sitzung vom 9. März 1926 wurde erneut eingehend über die Situation der verheirateten Lehrerinnen, über das weitere Vorgehen und das Treffen mit den Regierungsräten des Kantons Genf und verschiedenen Organisationen diskutiert. An der Sitzung vom 12. März wurde über das erfolgte Treffen berichtet. In der anschließenden Diskussion rang man um eine einheitliche Meinung – dass die Haltung zur Frage der verheirateten Lehrerin einheitlich sein musste, war allen klar und auch statuarisch festgehalten – nur tat man sich mit der Alterslimite für die Frühpensionierung der verheirateten Lehrerinnen aus verschiedenen Gründen⁴ schwer (Bulletin

4 Die einen wünschten eine Differenzierung zwischen Frauen, mit und ohne Kinder, andere diskutierten über unterschiedliche Rentenalter je nach Status der Frauen (verheiratet, verwitwet).

corporatif 1926, S. 105). Die „Union des femmes“ solidarisierte sich mit den Genfer Lehrerinnen und schrieb einen Protestbrief an den Regierungsrat. Die Männer der Vereinigung der Genfer Pädagogen wurden in die Arbeit der Frauen miteinbezogen und gebeten, Rückmeldungen zum Briefverkehr zu geben (Bulletin corporatif 1926, S. 120f.).

2c. Berufliche Qualifikation

Im Gegensatz zu den Lehrerinnenorganisationen im deutschsprachigen Raum der Schweiz, die sich vorwiegend mit standespolitischen Themen und der Stellung der Frau auseinandersetzten, wurden in der Frauensektion der Vereinigung der Genfer Pädagogen öfters auch erzieherische Probleme und methodische Fragestellungen diskutiert. Es wurden Empfehlungen zu Büchern gegeben, die teils auch zu Subskriptionspreisen angepriesen wurden wie z.B. 1921 *L'Ecole active* von Adolphe Ferrière, deren Lektüre auch als eine Form von Weiterbildung angesehen werden konnte (Bulletin corporatif 1921, S. 28). Ende 1921 wurde eine Arbeitsgruppe zur Revision des Curriculums für die siebte Klasse eingesetzt. Unter anderen war auch Alice Descoedres Mitglied. Die Annäherung von Kindergarten (*école enfantine*) und Grundschule stand auf der Traktandenliste der Sitzung vom 1. Oktober 1924. Der auf dieser Sitzung eingebrachte Vorschlag, eine Zusammenkunft der Lehrerinnen des Kindergartens und der Grundschule zu organisieren – eine Anfrage von Albert Malche (1876 bis 1956) – wurde begrüßt (Bulletin corporatif 1924, S. 309). Albert Malche lehrte an der Universität Genf und am Institut Jean-Jacques Rousseau experimentelle Pädagogik und Geschichte der Pädagogik. Von 1927 bis 1930 saß er im Genfer Regierungsrat und anschließend im Ständerat.

Zu Vorträgen von Ernest Bovet über den Geschichtsunterricht und die Solidarität des Volkes sowie über nationale Minderheiten wurde im Oktober 1924 eingeladen. Werbend wurde vermerkt, dass kurz zuvor am pädagogischen Kongress Bovets Vorträge „warmen Zuspruch“ erhalten hätten (Bulletin corporatif 1924, S. 310). Ein Bericht über ihre Eindrücke an belgischen Schulen zur Decroly-Methode eines Mitglieds der Frauensektion bot Alice Descoedres Gelegenheit, aus ihren Erfahrungen als Praktikantin bei Decroly diese Methode darzustellen (Bulletin corporatif 1926, S. 75f.). Diese Ausführungen belegen nicht nur, dass die Frauensektion sich aktiv mit dem Berufsfeld der Lehrerin auseinandergesetzt hatte und um eine Weiterbildung bemüht war, zugleich zeigen sie auch eine beeindruckende Bandbreite der behandelten Themen.

Die thematische Breite, die kennzeichnend ist für das politische Engagement und die Auseinandersetzungen der Frauensektion mit der beruflichen Qualifizierung von Frauen, hatte nicht nur zur Voraussetzung, dass sich Frauen auf vielfältige Weise in der Sektion engagierten, sie war zugleich auch eine Bedingung für ihre Attraktivität. Sie ermöglichte es Frauen, sich auf unterschiedliche Weise mit ihren Kompetenzen und Interessen in der Sektion einzubringen, was letztlich auch für ihre gesellschaftspolitische Wirkung von Bedeutung war. Auf diese Weise entstanden zwischen den engagierten Frauen kontinuierliche und dauerhafte Beziehungen, die begrifflich mit dem Konzept des „Netzwerks“ erfasst und analysiert werden können.

3. Das Netzwerk der Frauensektion

Die Analyse der Protokolle der Frauensektion hat gezeigt, dass die Frauen in einem dicht verwobenem Netz von Beziehungen, sowohl untereinander als auch mit Männern in führenden Positionen verbunden sind. Folgt man Hanna Arendt (1970) dass „Macht der Fähigkeit entspringt, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln“ (S. 45), dann kann davon ausgegangen werden, dass soziale Netzwerke Grundlage kollektiver Macht sind. Mittels einer systematischen Netzwerkanalyse kann eine differenzierte Beschreibung der Interaktionsgefüge der personalen Netzwerke gemacht werden. Es gelingt dabei, die Komplexität der Zusammenhänge von pädagogischen, politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungen aufzuschlüsseln. Der sozial-strukturell ausgerichtete Netzwerkansatz erachtet die soziale Welt als rekonstruierbar auf der Basis der Beziehungen, die soziale Einheiten wie Personen oder Organisationen untereinander pflegen. Die Grundannahme ist dabei, dass die Beziehungen und Positionen von Akteuren in Netzwerken Auswirkungen auf das Verhalten, die Wahrnehmungen und die Einstellungen von sozialen Einheiten haben. Umgekehrt werden Präferenzen und Wissen durch den Kontext mitgeprägt (vgl. Boissevain 1974, S. 26ff.). Wenn soziale Beziehungen wiederholt vorkommen oder dauerhaft angelegt sind, erzeugen sie unter den Akteuren bestimmte Ordnungsmuster. Diese Muster sozialer Beziehungen weisen unterschiedliche Formen auf und können im Grad ihrer Größe, Verbundenheit, Hierarchie, Multiplexität und Dichte unterschieden werden (vgl. Wassermann/Faust 1994).

Wischermann hat Kommunikations- und Interaktionsformen der deutschen Frauenstimmrechts- und Sittlichkeitsbewegung im selben Zeitraum wie

die hier vorliegende Analyse untersucht und nach den Erfolgsbedingungen gefragt. Sie konnte drei miteinander verschränkte Ebenen des einflussreichen Agierens erschließen: Bewegungskulturen, Bewegungsöffentlichkeiten und öffentliche Meinung/Publizität. Unter „Bewegungskultur“ versteht Wischermann ein Netz persönlicher Freundschaften, wie sie etwa Frauencclubs oder gesellige Veranstaltungen abbilden. Mit dem Begriff „Bewegungsöffentlichkeiten“ fasst sie Vortragsreisen, Schulungsangebote oder Versammlungen, die der eigentliche Motor der Frauenbewegung sind. Aber ohne Präsenz auf der Ebene der öffentlichen Meinung beispielsweise durch Einmischung in die etablierte politische Öffentlichkeit würden diese Bewegungen kaum wahrgenommen (vgl. Wischermann 2003, S. 12ff.).

Freundschaftliche Beziehungen und emotionale Verbundenheit stärkten die Frauenrechtlerinnen und Frauenrechtler. Gleichzeitig trugen die freundschaftlichen Beziehungen wesentlich zum Zusammenhalt der Organisationen bei. Die Datenbasis für die Netzwerkanalyse stammt aus Protokollen der Frauensektion sowie aus dem Organ der westschweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerorganisation. Diese Daten bilden einen Teil der öffentlichen Diskussion ab, begrenzt auf ein spezifisch pädagogisches Umfeld. Sie sind zu wenig differenziert, um eine vollständige Netzwerkanalyse vorzunehmen. Auch lässt sich nicht zuverlässig bestimmen, ob die Beziehungen, wie etwa bei einer Informationsweitergabe, gerichtet sind, da gerade in politischen Netzwerken Informationen mit Gegeninformationen ‚bezahlt‘ werden. Die Rekonstruktion des Netzwerkes basiert auf sozialen Beziehungen wie Übermittlung von Informationen, Freundschaften und Feindschaften zwischen Personen oder Personengruppen, Teilnahme an Veranstaltungen.

In Abbildung 1 ist das Beziehungsgeflecht der Institutionen dargestellt, mit denen die Frauensektion in Verbindung stand. Die Beziehungen sind definiert als ‚Mitarbeit‘ oder ‚finanzielle Unterstützung‘. Die degree-basierte Netzwerkzentralisierung⁵ erfasst, ob einer der Akteure des Netzwerkes in herausragendem Maße an den direkten Beziehungen der Akteure im Netzwerk beteiligt ist. Die Analyse zeigt ein Beziehungsmuster, in dem keine der Institutionen im Zentrum steht. Das Netzwerk ist relativ dicht, erreichen doch zwei Institutionen 4 und weitere zwei 3 von 6 maximal möglichen Beziehungen.

5 Der Degree eines Punktes (Akteurs) wird über die Zahl der Linien (Beziehungen) definiert, die ihn berühren. Punkte mit hohem Degree sind Akteure, die im Netzwerk einen hohen Aktivitätsgrad aufweisen (Jansen 2006, S. 96).

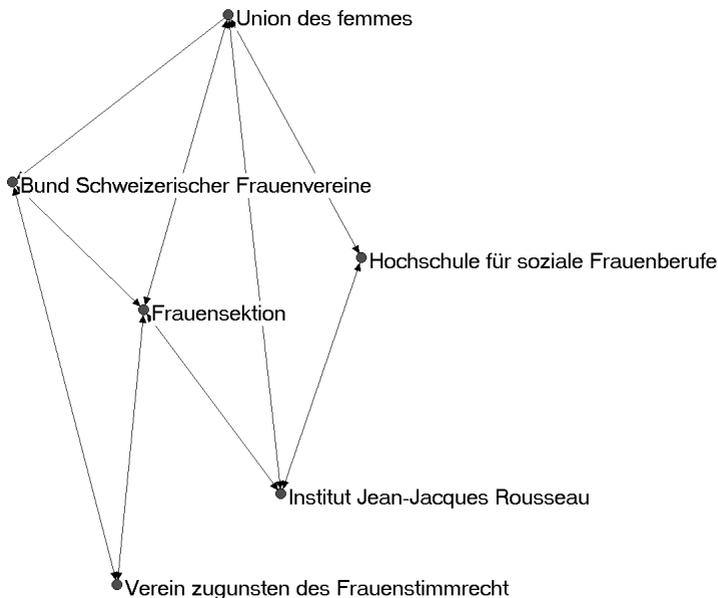


Abbildung 1: Beziehungsgeflecht der Institutionen

Wird die Frauensektion personalifiziert, d.h. mit den ihr verbundenen Personen betrachtet (siehe Abbildung 2), verdichtet sich das Beziehungsnetz. Als Beziehungen gelten Mitgliedschaft, Mitarbeit sowie Vortragende. Die Zentralität ist ein netzwerkanalytisches Konzept, das nach der Wichtigkeit oder der öffentlichen Sichtbarkeit von Akteuren in Netzwerken fragt. Wenn davon ausgegangen wird, dass derjenige Akteur prominent im Netzwerk ist, der an vielen Beziehungen im Netzwerk beteiligt ist, dann stehen Pieczynska und Descoedres an zentraler Position. Bei den Institutionen sind es die Frauensektion, auf der der Fokus der Untersuchung liegt und das „Institut Jean-Jacques Rousseau“, die den höchsten Degreewert aufweisen.

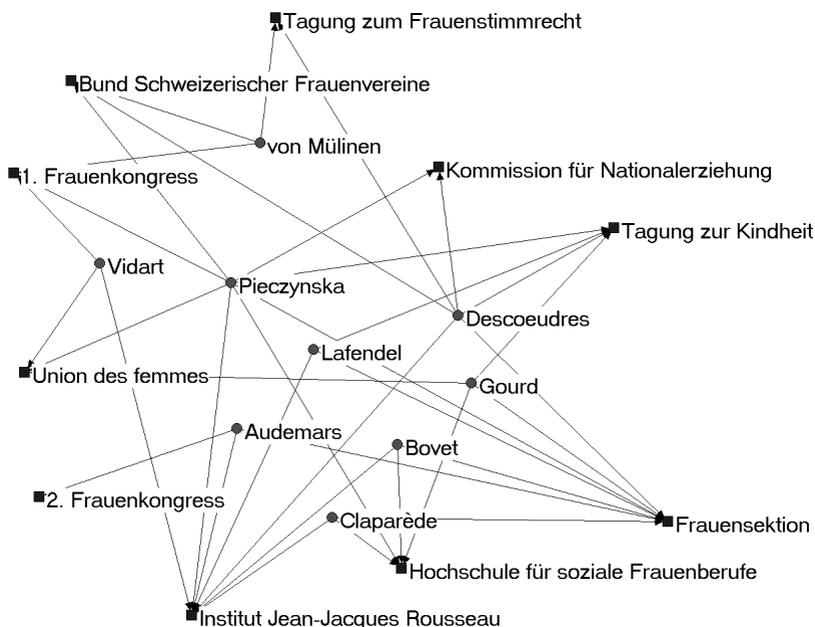


Abbildung 2: Beziehungsgeflecht zwischen Personen und Institutionen

Die Analyse der Personen rund um das „Institut Jean-Jacques Rousseau“ zeigt, dass diese unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit eine tendenziell positive Beziehung zur Frauenbewegung hatten. Die Männer hielten Vorträge an Veranstaltungen mit Frauenanliegen, sie engagierten sich auch, dass Frauen eine qualifizierte Bildung erhielten, und unterstützten sie in ihrer Berufslaufbahn. Zudem agierten einige Frauen aus dem Umfeld des Instituts wie Camille Vidart, Alice Descoeudres, Mina Audemars und Louise Lafendel direkt in Frauenorganisationen. Es gab einzelne Frauen aus der Deutschschweiz, wie die Berner Psychologin Franziska Baumgarten, die eng mit Edouard Claparède und Pierre Bovet, den führenden Köpfen des Instituts, zusammenarbeiteten. Sie informierte in der Schweizerischen Lehrerinnenzeitung regelmäßig über neueste Erkenntnisse aus Studien, die am Institut gemacht wurden.

4. Fazit

Die netzwerkanalytische Wahrnehmung der Geschlechter im Umfeld der Frauensektion der Vereinigung der Genfer Pädagogen und die inhaltliche Analyse der Protokolle zeigen, dass die Frauen im öffentlichen Diskurs eine wichtige Rolle spielten und sich auch berufliche Positionen erarbeitet hatten, die mit denjenigen ihrer männlichen Kollegen vergleichbar waren. Sowohl in allgemeinen gesellschaftlichen Belangen als auch in frauenpolitischen Anliegen gelang es ihnen, sich erfolgreich zu positionieren und ihre politischen Zielsetzungen zu erreichen. Ein wichtiger Grund hierfür kann sicherlich in ihrer breiten Vernetzung gesehen werden, die folgende systematische Kennzeichen aufweist:

- Vernetzung von Frauen mit dezidiert gesellschaftspolitischen *und* berufspolitischen Anliegen,
- Vernetzung auf gesellschafts- und berufspolitischer Ebene jenseits der Geschlechterdichotomie,
- Vernetzung über bildungspolitische Aktivitäten (Konferenzen, Vorträge etc.),
- Vernetzung aufgrund vielfältiger publizistischer Aktivitäten.

Als entscheidende Grundlage für die gesellschafts- und berufspolitische Wirksamkeit der Genfer Frauen sind neben dem politischen Engagement aber vor allem auch ihre herausragenden beruflichen und wissenschaftlichen Leistungen anzusehen. Aufgrund der breiten Anerkennung dieser Leistung innerhalb der Öffentlichkeit waren sie als Professorinnen, Lehrerinnen, Autorinnen, Erzieherinnen und Organisatorinnen ebenso gefragt wie ihre männlichen Kollegen und in Unterricht und Forschung integriert.

Dennoch waren ihre Möglichkeiten auch begrenzt, denn den Frauen war der Zugang zu institutionellen Gremien, in denen politische und ökonomische Entscheidungen fielen, wie beispielsweise in den kommunalen Verwaltungen und parlamentarischen Gremien, verwehrt. Daher waren sie in diesen Bereichen verstärkt auf die Zusammenarbeit mit Männern angewiesen, die ihre Positionen teilten. Auf Grund dieser Kontakte gelangten sie nicht nur an wichtige Informationen, etwa verwaltungsinterne Planungen und Maßnahmen, sondern nur hierdurch konnten sie hoffen, dass die Männer ihre Anliegen in den politischen Gremien unterstützten. Dies bedingte die Fähigkeit zu gutem Taktieren und zum fundierten Argumentieren. Förderlich war in diesem Zusammenhang allerdings auch, dass einige Frauen ein gutes familiales Beziehungsnetz zu Männern in politischen Gremien oder wichtigen Funktio-

nen hatten, da auch hier Verständnis für die Anliegen der Frauen entstehen konnte. Dass Camille Vidart der Direktion des „Instituts Jean-Jacques Rousseau“ angehörte, verweist damit sowohl auf eine spezifische Sonderstellung des Instituts im Kontext der frauenpolitischen Aktivitäten des Genfer Netzwerkes als auch auf die schlichte Tatsache, dass die Frauen auch im bildungspolitischen Diskurs ernst genommen wurden.

Literatur

- Arendt, Hannah (1970): Macht und Gewalt, München
 Bock, Gisela (2000): Frauen in der europäischen Geschichte, München
 Boissevain, Jeremy (1974): Friends of Friends: Networks, Manipulators and Coalitions, Oxford
 Lenz, Ilse (2004): Frauenbewegungen: Zu den Anliegen und Verlaufsformen von Frauenbewegungen als sozialen Bewegungen, in Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden
 Jansen, Dorothea (2003): Einführung in die Netzwerkanalyse, Wiesbaden
 Leuch-Reineck, Annie (1928): Die Frauenbewegung in der Schweiz. Ihr Werden, ihr Wirken, ihr Wollen, Zürich
 Sutter, Eva (1998): Frauen. Macht, Geschichte: Frauen- und gleichstellungspolitische Ereignisse in der Schweiz 1848 – 1998, Bern
 Wasserman, Stanley/Faust Katherine (1994): Social network analysis. Methods and applications, Cambridge
 Wischermann, Ulla (2003): Frauenbewegungen und Öffentlichkeiten um 1900. Netzwerke Gegenöffentlichkeiten – Protestinszenierungen, Königstein
 Woodtli, Susanna (1983): Gleichberechtigung. Der Kampf um die politischen Rechte der Frau in der Schweiz, Frauenfeld

Zeitschriften

- Éducateur et bulletin corporatif de la Société pédagogique de la Suisse romande. Année 26(1890) – 66(1930)
 Bulletin corporatif de la Société pédagogique de la Suisse Romande. Année 1(1921) – 10(1930)

Rezensionen

Mona Singer: *Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie, Wissenssoziologie und Cultural Studies.* Wien: Löcker 2005

Feministische und Postkoloniale Kritik stellt die westliche Wissenschaft und deren Wahrheitsansprüche durch den Aufweis ihrer androzentristischen und sexistischen, imperialistischen, kapitalistischen und rassistischen Ausrichtung radikal in Frage. Im Zuge dieser Kritik werden traditionelle abendländische Wahrheits- und Objektivitätsansprüche mit dem Konzept des „situierten Wissens“ konfrontiert und relativiert. Dieses Konzept beschreibt wissenschaftliche Theorien sowie deren Praxis als in historische, soziale und politische Kontexte eingebunden und von ihnen durchdrungen. Davon ausgehend analysiert Mona Singer, ob und in welcher Weise wir epistemologisch noch Ansprüche auf Wahrheit und Objektivität erheben können. In Auseinandersetzung mit Ansätzen der Wissens- bzw. Wissenschaftssoziologie und -theorie, feministischer Theorie, Cultural und Postcolonial Studies skizziert sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Konzeptionen von „situated knowledges“. *Geteilte Wahrheit* verweist somit darauf, dass die Situietheit des Wissens wohl einen gemeinsamen epistemologischen Ausgangspunkt für diese unterschiedlichen theoretischen Ansätze darstellt; gleichzeitig wird aber auch das Trennende in der jeweils konkreten Bestimmung von Situietheit angesprochen. Singer plädiert schließlich in emanzipatorischer Absicht dafür, Wahrheitsansprüche auch unter der Prämisse der Situietheit des Wissens nicht aufzugeben: Kontextualität laufe Gefahr, in Beliebigkeit und Indifferenz abzugleiten, wenn sie nicht an gesellschaftstheoretische und politisch-ethische Orientierungen rückgebunden werde.

Ihren Überlegungen hinsichtlich einer Verknüpfung von situiertem Wissen mit Wahrheitsansprüchen stellt die Autorin einen geschichtlichen Aufriss dominanter Objektivitätskonzeptionen der abendländischen Wissenschaftsgeschichte voran. In dieser historischen Perspektive auf Objektivität wird nicht nur deutlich, inwiefern jeweils unterschiedliche Vorstellungen von Objektivität vorherrsch(t)en, die in das gegenwärtig dominierende aperspektivische Objektivitätsverständnis eingehen und mit moralischen Implikationen ver-

bunden waren bzw. sind (Kapitel 2). Ein solcher Zugang zeigt vor allem, dass selbst das Konzept der Objektivität nicht zeitlose Gültigkeit beanspruchen kann, sondern ebenfalls als situiert aufzufassen ist. Zudem wird in der historischen Analyse erkennbar, dass Auffassungen von Objektivität und Wahrheit untrennbar aufeinander bezogen sind. Unter diesen Voraussetzungen wird eine Neuverhandlung des Verständnisses von Objektivität und Wahrheit möglich.

Wie lässt sich nun ein Wahrheitsanspruch im Sinne des „situierten Wissens“ formulieren, der nicht lediglich verschiedene „sitierte“ Wahrheiten unvermittelt nebeneinander setzt und damit Erkenntnisrelativismus um den Preis der Möglichkeit von Kritik zur Folge hat? Mona Singer plädiert dafür, im Zusammenhang mit Wahrheit die Frage nach dem Sinn zu stellen: Konkret fordert sie Gerechtigkeitssinn in der Auseinandersetzung mit dem Wahrheitsbegriff. Emanzipatorische Wissenschaft brauche nicht nur einen Wirklichkeitssinn, sondern auch einen Möglichkeitssinn, der über das (geltend gemachte) Faktische hinaus eine Vorstellung dessen entwickelt, was hinsichtlich gerechter sozialer und globaler Verhältnisse sein sollte. Damit erhält der Wahrheitsbegriff – wie ihn Mona Singer skizziert – eine politisch-ethische Dimension (Kapitel 3). In Anknüpfung an das Objektivitätsverständnis Donna Haraways, deren theoretische Einsichten einen zentralen Ausgangspunkt für die Autorin bilden, seien Verantwortlichkeit, Positionierung und Parteilichkeit unbedingte Aspekte jeglicher Wissensproduktion, die – der Kontingenz ihrer jeweiligen Gegenstände ungeachtet – immer auch schon kulturell überformt und damit Dokument eines Eingriffes ist.

In Kapitel 4 folgt daraus nicht nur die Überlegung, „daß die Welt, wie wir sie haben, anders aussehen könnte, sondern auch, daß die Verantwortung dafür zu übernehmen ist, wie sie aussieht (weil sie auch anders aussehen könnte).“ (S. 211)

Mit der Situietheit des Wissens wird für eine kritische Epistemologie freilich die Frage relevant, von welchen Erkenntnissubjekten ausgegangen wird: „Kants klassische erkenntnistheoretische Frage ‚Was können wir wissen?‘ wurde erkenntniskritisch dahin gewendet zu fragen: Wer ist de facto dieses Wir?“ (S. 17)

Aus Mona Singers Diskussion feministischer Standpunkttheorien folgt: Während die feministische Theorie zunächst das Geschlecht eines vermeintlich allgemeinen „Wir“ im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und damit verbundenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen in den Vordergrund gerückt hat, wenden vor allem postkoloniale TheoretikerInnen ein, dass mit Blick auf Klasse, Ethnie und Kultur auch *ein* feministisches „Wir“ fraglich geworden ist. Ausgehend von dieser Kritik skizziert Singer

mit Stuart Hall „eine Konzeption von kollektiver kultureller Identität, die sich sowohl gegen essentialistische als auch gegen dekonstruktivistische Denkweisen abgrenzt“ (S. 187). Im Zuge globaler Veränderungen könne sich eine kritische Gesellschaftsanalyse nicht mehr ausschließlich auf *eine* Ungleichheitskategorie beziehen, obgleich die Autorin einräumt, dass dies keineswegs den Verzicht auf die Analysekategorie Geschlecht bedeute. Vielmehr sei die Verschränkung und Verflechtung gesellschaftspolitisch relevanter Differenzen zu sehen. Als Individuen sind wir in unterschiedliche – möglicherweise auch widersprüchliche – kollektive Identitäten verstrickt. Dennoch folge daraus kein bestimmter Kausalzusammenhang zwischen individuellem Situiert-Sein und Sich-Positionieren. Während die Wahrnehmung von Ungleichheit dem Wirklichkeitssinn entspreche, sei die Beurteilung einer Ungleichheit als Ungerechtigkeit eine Frage des Möglichkeitssinns, also der Verbindung des Faktischen mit ethischen und politischen Überlegungen. Ein auf Gerechtigkeit und Ermächtigung ausgerichteter Möglichkeitssinn ist für Mona Singer im Sinne von Wissenschaft als emanzipatorischem Projekt die Bedingung der Möglichkeit geteilter Wahrheiten.

Mona Singer hat nicht nur eine wissenschaftlich ausgesprochen fundierte und differenzierte Arbeit vorgelegt, sie bekräftigt darüber hinaus durchgängig, dass die Politisierung intellektueller Praxis nicht nur kein Mangel, sondern im Sinne einer emanzipatorischen Wissenschaft unerlässlich ist. Dieses Buch ist eine Ermutigung, sich gerade auch innerhalb der Wissenschaften – und also nach wie vor mit Anspruch auf Wahrheit – engagiert und kritisch gegen hegemoniale Verhältnisse und Ungerechtigkeit zu positionieren.

Christine Rabl

Anja Tervooren: Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim: Juventa 2006

Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft erfreut sich zunehmender Beliebtheit. Dennoch gibt es auf Grund des enormen Arbeitsaufwandes bislang wenige Studien, die zu Recht als ethnographisch bezeichnet werden können; vielen Studien gelingt es nicht, zu einer dichten Beschreibung zu kommen, welche ermöglicht, die Struktur eines Feldes zu erkennen. Tervooren stellt sich dieser Herausforderung. Sie gibt als Ziel ihrer Studie an, eine empirisch fundierte geschlechtssensible performative Sozialisationstheo-

rie der Kindheit im Übergang zur Adoleszenz zu entwickeln. Tervooren stellt konkret die Frage, wie sich Mädchen und Jungen im Alter von 10 bis 13 Jahren selbst hervorbringen bzw. hervorgebracht werden.

Dazu stellt sie zunächst in Kapitel 1 verschiedene Sozialisationstheorien vor, diskutiert sie in ihrer Reichweite und stellt eine empirisch generierte geschlechtssensible Sozialisationstheorie dar. Konkret zeigt sie, dass die Sozialisationstheorie Parsons' aufgrund ihres Fokus auf die Relation von Individuum und Gesellschaft dazu tendiert, geschlechtsspezifische Differenzen fest zu schreiben. Die Akteure würden die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit eher repräsentieren. In den sozialkonstruktivistischen Analysen hingegen würde Geschlechtlichkeit erst in der alltäglichen Praxis hervorgebracht („Doing gender“), anstatt sie vorauszusetzen. Darüber hinaus bezieht sich Tervooren auf kulturwissenschaftliche Theorien, die davon ausgehen, dass Geschlechtlichkeit inszeniert, d.h. performativ hergestellt wird. Die Autorin bevorzugt Butlers Analysen zur Performativität gegenüber denen Goffmans, da letzterer eine intentionale Handlungstheorie entwerfe. Butler hingegen gehe davon aus, dass das Subjekt erst durch die „Inszenierung des Körpers“ und die „Unterwerfung unter die symbolische Ordnung“ als Subjekt konstituiert werde (S. 18). Durch diese Inszenierungen materialisiere sich eine Geschlechterordnung, die in der Wiederholung zugleich variiert werde. Dadurch könne zwischen Handlung und Struktur vermittelt werden. Dennoch stelle sich bei dem Ansatz Butlers das Problem, dass sie die historische Bedingtheit nicht beschreiben und die Inszenierungen nicht in ihrer konkreten gesellschaftlichen Bedingtheit transparent machen könne.

Aus diesem Grunde geht Tervooren auf dem Hintergrund ihrer empirischen Analysen über Butler hinaus, indem sie ihren Ansatz mit Bourdieu verbindet. Sie zeigt auf, wie Geschlecht durch Gewöhnung, kognitives Lernen von Regeln und praktisches Lernen als habituelles *to know how* eingeübt und dadurch gelernt wird. Dabei entstehe aber nicht immer das Gleiche, sondern das Gleiche bringe zugleich etwas Neues hervor. Die Einübung vollziehe sich in Ritualen und Spielen. Rituale werden von Tervooren als kollektive symbolische Inszenierungen und nicht wie bei Butler als individuelle symbolische Inszenierungen verstanden (vgl. S. 26). Rituale bieten in „ihrer strengen wiederholbaren Form [...] einerseits Ansatzpunkte zum Überschreiten von Geschlecht [...] und ziehen andererseits strenge Grenzen zwischen den Sphären der Geschlechter“ (S. 26). Dadurch, dass die Autorin den Fokus auf ritualisierte Formen legt, deutet sich an, dass die Struktur gegenüber der Handlung vorrangig ist. (vgl. S. 37). Dadurch käme auch die generative Komponente mit in den Blick.

Die Identifikation mit den Ritualen und deren Transformationen vollziehe sich durch Mimesis, welche als eine soziale Praxis mit einem zeigenden und darstellenden Charakter verstanden und nicht wie bei Butler auf der Ebene des Psychischen verortet wird (vgl. S. 27f.). Begründet wird diese Präferenz mit dem Verweis auf andere empirische Untersuchungen (Kelle/Breidenstein 1998), die auf den öffentlichen Charakter der Darstellung von Intimität hinweisen (vgl. S. 32). Nachdem Tervooren das Ergebnis ihrer aus der Empirie generierten geschlechtssensiblen Sozialisationstheorie in dem Buch vorweg genommen hat, zeigt sie im Kapitel 2 ihren methodologischen Zugang auf.

Methodologisch legt Tervooren überzeugend dar, wie ihr der Feldzugang in die Schule gelingt. Nach Abklärung mit der Schuldirektion, wird zunächst eine Video-AG, in der die Schüler/innen Medienkompetenz erwerben können, angeboten, darauf folgt eine teilnehmende Beobachtung auf dem Pausenhof sowie später eine teilnehmende Beobachtung der Übergänge Unterricht/Pause. Dadurch bewegt sich Tervooren von der Peripherie ins Zentrum des Geschehens Schule. Die teilnehmende Beobachtung umfasst das Beobachten und Beschreiben von erlebten Situationen, das Aufzeichnen von Situationen mit einem Videorecorder und das Führen von Gruppendiskussionen. Tervooren strebt durch eine mikroskopische Analyse von Alltags- und Festritualen (Aufzeigen im Unterricht, rituelle Beschimpfung, Geburtstagsfeier, feierlicher Einzug einer Clique auf einer Fete, Untersuchung von Spielen, Liedern und Tänzen) eine dichte Beschreibung an (vgl. S. 63). Sie wertet das Datenmaterial nach der dokumentarischen Methode, der „dichten Beschreibung“ nach Geertz sowie der Grounded Theorie aus (vgl. S. 62). Dabei stellt sie das Geschlecht in den Analysen zunächst zurück und legt ihren Fokus auf Rituale. Erst in einem weiteren Schritt wird Geschlecht als Kategorie im Zusammenhang mit der beobachteten Gemeinschaftsbildung untersucht (vgl. S. 63).

Die Ergebnisse der Analysen werden in den Kapiteln 3 -5 dargestellt:

In Kapitel 3 bezieht sich ihre Analyse auf Körperstile von Mädchen und Jungen. Dadurch kann gezeigt werden, dass nicht der anatomische Körper, sondern Körpertechniken, Bewegungen, das Zusammensein mit bestimmten Personen in bestimmten Räumen verschiedene Variationen von Männlichkeit und Weiblichkeit hervorbringen. So zeigen sich bei den Mädchen z.B. folgende Körperstile: eine Assimilation der Mädchen an die Jungen, was von Tervooren auch als ‚passing‘ bezeichnet wird, eine Darstellung übersteigerter Weiblichkeit und eine „Weiblichkeit, die Männlichkeit selbst zum Vorbild nimmt, ohne diese selbst einzuüben, geschweige denn zu verkörpern“ (S. 212).

In Kapitel 4 geht sie auf den Kampf mit dem eigenen Geschlecht, d.h. die hierarchische Positionierung der Mädchen bzw. Jungen untereinander ein. Dieses Thema wählt sie, da die Kinder in dem Alter zwischen 10 und 13 Jahren sich eher in nach Geschlechtern getrennten Peer-Groups aufhalten. Sie zeigt auf, dass die Jungen Auseinandersetzungen eher mit Jungen aus anderen Cliques, die Mädchen hingegen die Auseinandersetzung innerhalb ihrer Clique suchen und dabei Unterschiede untereinander darstellen, um sich in das Jugendlichsein einzuüben. „Bei den Jungen ändert sich die Machtverteilung zeitweise von einem Augenblick zum nächsten und die Wettkämpfe beginnen von vorn. Die Clique der Mädchen dagegen bietet ein stabiles Machtgefüge mit klar unterschiedenen Positionen an, dem sich alle Mitglieder in strenger Disziplin unterwerfen“ (S. 215).

In Kapitel 5 nimmt Tervooren das vielfältige Begehren in der ausgehenden Kindheit in den Blick. Sie zeigt, dass bei den Mädchen das Thema Sexualität mit gleichaltrigen Mädchen vorbereitet wird, indem sie gemeinsam jugendliche Geschlechterinszenierungen einüben. Die Clique hilft sowohl beim Kennenlernen von Jungen und dient darüber hinaus auch als Schutzraum. Die Mädchen haben dadurch intime Erfahrungen untereinander, indem sie sich über Gefühle austauschen. Da die Clique aber aufgrund der Gruppendynamik nicht unbedingt die Sicherheit bringt, die erwartet wird, spielen Freundschaften eine zentrale Rolle. Um als Jugendliche zu gelten, müssen Mädchen sich heterosexuell zeigen, d.h. sich in einer Zweierkonstellation mit Jungen darstellen, ohne dass es sich hier um eine reale intime Beziehung handelt. Jungen hingegen beschäftigen sich mit dem Thema Sexualität ausschließlich innerhalb der eigenen Peer-Group. Hier zeigt sich einerseits, dass sie über Scham besetzte Themen als Beweis von Intimität mit Gleichaltrigen sprechen, andererseits aber auch sexuelle Handlungen unter Jungen spielerisch aufführen. In Kapitel 6 fasst Tervooren ihre Ergebnisse noch einmal prägnant und trotzdem gegenstandsnahe zusammen.

Wie ist das Buch zu bewerten? Die Autorin betritt methodologisches Neuland. Jeder Anfang ist schwierig und es braucht viel Mut, sich auf unsicherem Boden zu bewegen. Das Buch bietet neue Optionen für ethnographische Forschung im Bereich geschlechterbezogener Sozialisation, die auf jeden Fall zur Kenntnis genommen und weiter verfolgt werden sollten. Die theoretische Rahmung ist schlüssig und zeigt den Blick auf, der der Untersuchung zu Grunde liegt. Dabei erscheint mir die Generierung einer geschlechtersensiblen performativen Sozialisationstheorie, wie sie in Kapitel 1 dargestellt wurde, allerdings eher aus einem theoretischen Interesse gespeist als empirisch hinreichend fundiert zu sein. Sehr positiv hervorzuheben ist, dass die exemplarischen Aus-

schnitte aus den Beobachtungsprotokollen zeigen, wie detailliert beobachtet wurde und wie gut es gelungen ist, Situationen anschaulich darzustellen. Die Interpretationen in den Kapiteln 3-5 sind theoretisch informiert, aber trotzdem nah am Material entlang entwickelt, und zeigen eine Vielschichtigkeit des Geschehens auf, bei der zu Recht von einer dichten Beschreibung gesprochen werden kann. Aus diesem Grunde halte ich das Buch für sehr lesenswert.

Bettina Hünersdorf

Barbara Rendtorff: Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer 2006

Gleich vorneweg: Ich halte dieses Buch für eine anspruchsvolle und weiterführende, dabei ebenso auf- wie anregende Einführung in den Themenkomplex, die zudem einen originären und dezidierten Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung beinhaltet.

Welches Anliegen verfolgt die Autorin mit ihrem Text? In ihrem Vorwort schreibt sie, das Buch stelle sich die Frage, „welche Faktoren und Aspekte von Erziehungsprozessen die Selbst- und Weltbilder von Kindern und ihr Handeln in geschlechtstypisierender Weise färben und beeinflussen“. Barbara Rendtorff kennzeichnet sogleich auch die Grenzen des Unterfangens – sie bezieht sich auf „Erziehung“ in einem engeren Sinn, wählt entsprechend auch bestimmte Bezugsfelder (Familie, Kindergarten, Schule) aus, lässt andere (etwa die Soziale Arbeit) nur am Rande aufscheinen. Gerade vor dem Hintergrund dieser notgedrungenen Begrenztheit erscheint mir der Grundgedanke, dass Geschlecht immer auch „auf der Ebene des gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses, verstanden als politische und soziale Ordnung wie auch als Ausdruck des Denkens einer Gesellschaft über sich selbst und ihr Menschenbild“ (S. 8) wirksam ist, besonders bedeutsam. Meines Erachtens vermag eine solch spezifische Bewusstheit, die von der feministischen Erkenntniskritik entwickelt und präzisiert worden ist, die Reflexionen des Buches immer wieder über die abgesteckten Felder hinaus zu öffnen.

Wie ist das Buch aufgebaut? Einer ersten Durchsicht „geschlechtstypischer Auffälligkeiten“ (bei Kindern sowie im Kontext von Schule und Beruf) folgt in Teil I die Darstellung wichtiger „Diskursansätze“ zum Verhältnis von Erziehung und Geschlecht. Hier werden einige historische Diskurslinien gekennzeichnet (die sich nicht zuletzt im Genre der Ratgeberliteratur finden), hier wird auch die Erste Frauenbewegung mit ihrem Konzept einer „Geisti-

gen Mütterlichkeit“ thematisiert – nicht unwichtig für den späteren Gedankengang Rendtorffs, in dem die Diskriminierung mütterlicher (Erziehungs-) Praxis in der Pädagogik kritisch beleuchtet wird. Auch die Kontroversen um Schulbildung und Koedukation werden diskutiert, und nicht zuletzt die („antisexistische“) Jungen- und („parteiliche“) Mädchenarbeit im außerschulischen Bereich.

Teil II beinhaltet das theoretische Kernstück des Buches, eine Auseinandersetzung mit den Geschlechterdimensionen in der erziehungswissenschaftlichen Theoriegeschichte, der die eigenen Studien Rendtorffs zur Bedeutung von Geschlecht und zu einem anderen möglichen Denken der „Geschlechterdifferenz“ gegenübergestellt werden (dazu gleich noch etwas mehr). Teil III rundet das Buch mit pädagogischen Erwägungen zu „Care-Ethik der Sorge“, zu „Erziehen als Profession“ und zu „Differenz und Dissens“ ab, nicht ohne am Ende auf die oben bereits erwähnten pädagogisch-erzieherischen Handlungsfelder noch einmal näher einzugehen.

Eine intensive Auseinandersetzung mit allen interessanten Aspekten des Buches müsste ausführlicher erfolgen, von daher beschränke ich mich hier auf einen ganz bestimmten:

Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion zentral ist meines Erachtens Rendtorffs Reflexion in Bezug auf das Denken zu „Erziehung“ und „Bildung“ (siehe auch ihre früheren Beiträge zu diesem Komplex, etwa Rendtorff 2000), das sie in einen geschlechterpolitischen Zusammenhang stellt (vgl. S. 69ff.). Die Gegenüberstellung von Erziehung und Bildung (eng – weit; Zwang – Freiheit; Einpassung – Selbstgestaltung etc.) analog einer spezifisch ausgestalteten Geschlechterdichotomie hat – so kann Rendtorff zeigen – weit reichende Konsequenzen für die mögliche Verortung des Erziehungshandelns und der Auffassung von Erziehung überhaupt: „Denn gerade *weil* die Verknüpfung der Mutter mit dem konservativen Element so stark ist, wird das Verhältnis von Erziehung und Bildung m. E. fundamental verkannt. So wenig nämlich Freiheit und Bezogenheit als Alternative einander gegenüber gestellt werden können, so wenig können auch Erziehung und Bildung in ihrem Bezug zur Freiheit des Individuums einander einfach gegenüber gestellt werden [...] Das Angebot und die Herausforderung, die mit dem Bildungsbegriff anvisiert wird, kann doch nur von einem mit dem Raum innerer Freiheit *erzogenen* Subjekt genutzt werden“ (S. 78f.).

Die Radikalität von Rendtorffs Denken zeigt sich gerade hier. Mit Bezug auf Jan Masschelein (1996) folgert sie, dass die aktuelle Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung darin bestehe, „einen Begriff zu entwickeln und stark zu machen, der die unterschiedlichen und wider-

sprüchlichen, ja gegensätzlichen Anforderungen und Kräfte, die in dem Bereich menschlicher Entwicklung und Entfaltung wirksam sind [...] in einem Begriff zusammenführt“ (80f.) und dabei dem Sog beruhigender Vereindeutigung widersteht.

In ihrem eigenen Vorschlag eines anderen Denkens der „Geschlechterdifferenz“ zeigt Rendtorff, wie tief greifend und weit reichend man sich dem Themenkomplex tatsächlich nähern kann: „[...] dass die Geschlechterdifferenz eigentlich das genaue Gegenteil ausdrücken sollte als etwa ‚der Unterschied zwischen Frauen und Männern‘, nämlich: dass die Tatsache des Geschlechtlichseins einen ‚Riss‘ in der Selbstgewissheit des Individuums ausmacht: da ist etwas, was nicht begreiflich ist, eine Spannung, die sich nicht beruhigen lässt, die von der Unassimilierbarkeit des Anderen [seiner ‚Fremdheit‘] ausgeht. [...] Die erziehungswissenschaftliche Theorie muss an dieser Spaltung arbeiten, statt sie durch Scheinlösungen zu befestigen“ (132f.). In ihrer Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verhältnis von „sex“ und „gender“ zeigt Rendtorff, dass auch in diesem Kontext durchaus mit Scheinlösungen gearbeitet wird (vgl. 98ff.) – so kann der Siegeszug des Gender-Begriffs, der vordem einen „problematischen“ (also potentiell politisierbaren!) Raum bezeichnen sollte, heute auch als Depolitisierung der Auseinandersetzung um die Bedeutung von „Geschlechterdifferenz“ gelesen werden.

Dieser kurze Einblick verweist auch gleich auf eine Schwierigkeit des Buches: Es ist – neben seinem ungemein nützlichen Informationsgehalt und Strukturierungsangebot – auch voraussetzungsvoll und bedarf, insbesondere bei „Neulingen im Feld“, an vielen Stellen sicherlich der Kommentierung, der weiteren Erläuterung und Diskussion. Zu flüchtig gelesen verfehlt die Lektüre womöglich die Schärfe der Analyse.

Was das Buch auszeichnet: Es bietet in Bezug auf inzwischen vielgestaltig vorliegende konkrete empirische Befunde zu geschlechtstypischen Phänomenen (z.B. „geschlechtsspezifische Sozialisation“ oder LehrerInnen- und SchülerInnenverhalten), aber auch in Bezug auf aktuelle „alltagspsychologisch“ gedeutete Empirismen der „Geschlechterdifferenz“ – neben einer überblicksartigen und zusammenfassenden Darstellung – kritische Lesarten an, die auch die Grenzen unseres Wissens deutlich kennzeichnen. Reflektiert wird dabei jeweils der „approach“; den jeweiligen Denkvoraussetzungen, die die Wahrnehmungs- und Erkenntnismöglichkeiten (die gleichzeitig geschlechterpolitisch bedeutsam erscheinen) in spezifischer Weise strukturieren, gilt die besondere Aufmerksamkeit der Autorin. Von daher wird immer wieder Wert auf Kontextualisierung gelegt – auch wenn diese notgedrungen (der Kürze des Textes und der Komplexität der Aufgabe geschuldet) oft nur

angedeutet bleibt. Hier könnte eine (Gesellschafts-)Geschichte und (Re-)Kontextualisierung der – in der Regel konflikthaften – Thematisierungen von Geschlecht sicher noch Erweiterungen und Differenzierungen hervorbringen.

Barbara Rendtorff verlangt und versucht eine Schärfung der verwendeten Begriffe (siehe etwa „geschlechtstypisch – geschlechtsspezifisch – geschlechtsbezogen“, S. 10) und eine Unterscheidung verschiedener Bezugsdimensionen der Thematisierung von Geschlecht (und Erziehung!) in der Pädagogik. Sie verfolgt dabei keine Darstellungsstrategie, die etwa – diachron – ein Phasenmodell der Abfolge bestimmter Etappen (oft noch einer Fortschrittslogik verhaftet) zeichnet, oder – eher synchron – verschiedene Theorieströmungen und Denkmöglichkeiten zu „Erziehung und Geschlecht“ einfach im Spektrum darstellt. Vielmehr versucht sie „Geschlechterdifferenz“ als Beunruhigung und damit Geschlecht als Politikum offen zu halten (S. 128ff.).

Damit wirkt ihr Buch Komplexität strukturierend und erhöhend zugleich (was in meinen Augen ein gutes „Lehrbuch“ als „Nach-Denk-Buch“ wirklich auszeichnet).

Dieses Buch kann zur Lektüre und Durcharbeitung all denjenigen empfohlen werden, die sich mit ihren Fragen und Problemstellungen im Feld der (nicht nur) erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bewegen (wollen). Darüber hinaus stellt das Buch von Barbara Rendtorff in meinen Augen eine erkenntnispolitische Intervention in dieses Feld dar, die eine weitere intensive Auseinandersetzung mit den Denkangeboten der Autorin provozieren sollte. Ich wünsche dem Text von daher eine ebenso breite wie gründliche Rezeption, die die Fragen des Buches weitertreibt.

Susanne Maurer

Anne Schlüter (Hg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen, Opladen: Verlag Barbara Budrich (2006)

Die in diesem Band versammelten Beiträge sind für die Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) entstanden, die unter dem Thema „Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrung – biographisches Lernen“ im Mai 2005 in Duisburg stattfand. Der Tagungsband umfasst eine Vielfalt von Beiträgen, zusammengehalten von der Frage, wie Frauen heute mit den

strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen umgehen, um Familie und Beruf vereinen zu können. Die „Work-Life-Balance“, das Gleichgewicht von Beruf und Privatleben, steht dabei im Zentrum des Interesses. Der ursprünglich männlich konnotierte Terminus aus den Kaderetagen der Wirtschaft macht seit den 1990er-Jahren im Gefolge von „Burnout“- und „Workaholic“-Diskussionen Furore und dominiert v.a. die Arbeitszeitfrage. Das Schlagwort gehört mittlerweile zur Unternehmenskultur größerer Firmen und beinhaltet neben flexiblen Arbeitszeiten Angebote für Gesundheits-Checks, Entspannung, Fitness und Freizeit, Familienauszeit, Weiterbildung und vieles mehr.

Die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben kreist bei Frauen jedoch nicht nur um das persönliche Zeitmanagement. *Anne Schlüter* sieht in ihrer Einführung zu diesem Band die zentralen Fragestellungen auf die gesellschaftliche und persönliche, von Seiten der Männer geleistete Unterstützung fokussiert. Prinzipiell stehen Frauen inzwischen sämtliche Bildungs- und Karrierewege offen, die Rhetorik der Gleichheit ist auf einer „talk“-Ebene etabliert. Es geht auch nicht mehr darum, dass sich Frauen zwischen Kindern und Beruf entscheiden müssen. Die Kinderfrage jedoch ist mit Blick auf die demographische Entwicklung und die damit verbundene Alterssicherung zu einem gesellschaftlichen Politikum geworden – eine Tatsache, die die je individuelle Biographiegestaltung nicht erleichtert. Frauen erfahren auf diversen Ebenen Einschränkungen und strukturelle Gewalt, die sie ihre Karrierewege anpassen und ihre Biographien neu definieren lassen. Einmal in der Berufshierarchie oben angekommen, sehen sich Frauen heute eher einer Konkurrenz- als einer Anerkennungskultur ausgesetzt. Die Entscheidung für Kinder in einer solchen Phase hat meistens einen Bruch in der Karriere zur Folge und löst das Problem der Anerkennung keineswegs (S. 9-13).

Nach der knappen Einführung gruppieren sich elf Beiträge unter drei – für meinen Geschmack unnötig mit Fragezeichen versehene – Zwischentitel. Der erste Zwischentitel „Bildung – Beruf – Karriere – Kinder?“ umfasst Artikel, die sich kritisch-reflexiv mit den Begriffen „Work-Life-Balance“ und „Karriere“ resp. weiblichen Karriereverläufen auseinandersetzen: Nach *Hildegard Macha* beinhaltet der Begriff „Work-Life-Balance“ für Frauen stets die Frage nach Reproduktion und Generativität und bezieht sich deshalb auf den umfassenden Lebensentwurf von Frauen. *Marianne Dierks'* Beitrag thematisiert die Absage an das „Drei-Phasen-Modell“ der 50er-Jahre aufgrund veränderter Biographieverläufe von Frauen. Es wird ersichtlich, dass die Bedeutung der reproduktiven und pädagogischen Arbeit innerhalb der Familie im Verlauf der letzten Jahrzehnte banalisiert und trivialisiert, zum „Nebenher-Job“ degradiert worden ist. *Bettina Dausien* schließlich analysiert auf ei-

ner theoretischen Ebene den Begriff der Karriere und fragt nach seiner Verwendbarkeit als Kategorie für die Geschlechterforschung.

Der Titel „Das Aufbrechen von strukturellen Begrenzungen durch Lernherausforderungen?“ subsumiert Beiträge, die unterschiedliche Studien zur weiblichen Biographieforschung hinsichtlich Vereinbarkeit von Beruf und Familie vorstellen. Lern- und Bildungsherausforderungen in verschiedenen Altersphasen und Lebenssituationen stellen hier das verbindende Element dar. Das Spektrum an vorgestellten Themen reicht vom Verhältnis ökonomischer Zeitmuster und Lebensläufen von Frauen (*Barbara Strametz et al.*) über erlebte Einschränkungen von Bildungs- und Karrierewegen allein erziehender Sozialhilfeeempfeängerinnen (*Sabine Toppe*) bis hin zur Beratungsarbeit als professioneller weiblicher Handlungsstrategie, in der die Beraterin zur biographischen Mitgestalterin wird, (*Marion Mayer*) und Mentoringprozessen von Frauen in Führungspositionen (*Ines Schell-Kiehl*).

Unter dem Titel „Bildungs- und Berufserfahrungen von Frauen im In- und Ausland“ werden Sozialisationserfahrungen vor dem Hintergrund von Migration bzw. Berufskarrieren im internationalen Vergleich diskutiert. *Renate Nestvogel* präsentiert die Ergebnisse einer Studie über Bildungs- und Berufserfahrungen afrikanischer Migrantinnen in Deutschland. *Wolfgang Gippert* und *Elke Kleinau* richten den Blick auf die Geschichte(n) deutscher Lehrerinnen, die im Kaiserreich Berufserfahrungen im Ausland sammelten. Anhand eines Fallbeispiels aus der deutschen Kolonie Südwestafrikas wird der Zusammenhang von Nation und Geschlecht untersucht. Ein transatlantisches Forschungsprojekt (Deutschland – USA) thematisiert den Aufstieg von Lehrerinnen in Führungspositionen als herausfordernde Ambivalenzerfahrung und die damit verbundene Macht und Isolation von Frauen (*Claudia Fahrenwald* und *Maureen Porter*). Ebenfalls in dieser Abteilung findet sich der Beitrag von *Mechthild von Lutzau*, die bestimmende Sozialisationsfaktoren aus Kindheit und Jugend für Frauen in Schulleitungen resp. für deren Aufstiegsbereitschaft herausgearbeitet hat.

Die große Streuung an ganz unterschiedlichen Thematiken und Forschungszugängen macht es schwierig, alle Beiträge des Bandes angemessen zu würdigen. Aus der Fülle unterschiedlichster Studien soll im Folgenden auf zwei ausgewählte Beiträge hingewiesen werden, deren anregende Auseinandersetzung weiterführende Fragen für zukünftige Geschlechterforschung eröffnen.

Hildegard Macha geht von der These aus, dass das Schlagwort „Work-Life-Balance“ nicht mehr nur auf die Vereinbarkeit von Familie und Karriere gerichtet ist, sondern dass sich damit generell eine (Neu)Definition weibli-

cher Lebensentwürfe fassen lässt. Die niedrige Reproduktionsrate (in Deutschland: 1,29) ist zum öffentlichen Gegenstand („Gebärstreik“) geworden. Doch die Erklärung dafür in einer stärkeren Orientierung der Frauen am Beruf zu suchen, reicht nicht aus. Der Vergleich mit anderen europäischen Ländern lässt vermuten, dass die Entscheidung für Kinder tendenziell leichter fällt, wenn sich Frauen und Männer gleichberechtigt am Arbeitsleben beteiligen können. Strukturelle Hindernisse für weibliche Karriereverläufe sieht Macha in der historisch begründeten deutschen Mutterideologie (arbeitende „Rabenmütter“) und dem traditionellen Drei-Phasen-Modell von Erwerbs- und Reproduktionsarbeit, in einer Diskriminierung durch verdeckte Marktstrategien wie unterschiedlich hohe Einkommen (männlicher „bread-winner-Bonus“), in der mangelnden Bereitschaft der Männer, sich an der Familien- und Hausarbeit zu beteiligen, sowie in der generellen Erreichbarkeit von Spitzenpositionen für Frauen („glass ceiling“). Die Vereinbarkeit von Familie und Karriere und damit die Ermöglichung eines eigenen Lebensentwurfes für Frauen sind nach Macha noch immer ungelöst (S. 17-32).

Bettina Dausien fragt grundsätzlich: „Machen Frauen Karriere?“ Der klassische Karrierebegriff als Abfolge von Berufspositionen bzw. -rollen, die mit einem sozialen Aufstieg und Bildungsanstrengungen verbunden sind, greift jedoch zu kurz, um das Problem Frauen und Karriere angemessen zu fassen: Die grundlegenden Machtstrukturen des sozialen Raumes und die Macht einzelner Akteure werden durch den Begriff Karriere nicht erfasst. Auch kann bei Frauen in der Regel nicht von einem geradlinigen Verlauf der Karriere die Rede sein. In der Berücksichtigung einer Perspektive der Subjekte muss miteinbezogen werden, dass Subjekte nicht nur gesellschaftliche Strukturen reproduzieren, sondern sie auch umbilden und neu formen. Es steht heute nicht mehr zur Diskussion, *ob* Frauen Karriere machen, sondern *wie*. Die neue Dimension in der Diskussion über Karriere ist die „zurechttrainierte“ Persönlichkeit, im Sinne einer Pädagogisierung der beruflichen und persönlichen Lebensführung. Das Schlagwort „Work-Life-Balance“ für Frauen beinhaltet daher immer mehr Aspekte als die primäre Diskussion um Zeitökonomie (Arbeitszeit oder -belastung), wie dies in den Ursprüngen des Begriffs bei männlichen Karriereverläufen der Fall war. Die Vereinbarkeit von Familie und Karriere, so Dausien, führt daher bei individuellen Lösungsversuchen von Frauen zwangsläufig zu Konflikten (S. 54-74).

Das Erscheinen dieses Sammelbandes ist einerseits sehr zu begrüßen, da die Thematik weiblicher „Work-Life-Balance“ auf breiter Basis ins Bewusstsein der Fachöffentlichkeit gerückt wird. Es ist weiterhin die Aufgabe der wissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung, Daten bereitzustel-

len, die zur Dekonstruktion gesellschaftlich tradiert Geschlechterstereotypen und zum Abbau struktureller Barrieren für Frauen beitragen. Andererseits wird in den meisten Beiträgen eine kritische Distanz zum Leitbegriff und seiner Herkunft vermisst. Die zu Recht gestellte Frage, ob sich ein Terminus aus dem männlichen Managementumfeld auf die Beschreibung von weiblichen Biographieverläufen übertragen lässt, wird nur in wenigen Fällen differenziert und kritisch bearbeitet. „Work-Life-Balance“ als relativ junger, geschlechtsneutraler Begriff, so das vorläufige Fazit, dient nur beschränkt als Analysemittel, da soziale und geschlechterbezogene Differenzen und Hierarchien neutralisiert und strukturelle Probleme individualisiert werden. Es bleibt zu bedenken, ob nicht gerade die Verwendung des Terminus „Work-Life-Balance“ implizit bestehende Geschlechterstereotypen tradiert und so strukturelle Gewalt gegen Frauen weiter fördert.

Karin Manz

Sabine Hark: Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005.

Der Zeitpunkt war zweifellos gut gewählt. Mitte der 1990er Jahre, als die Geschlechterforschung allmählich den Ruch des Exotischen verlor, warf Elisabeth List die Frage auf, in welcher Weise der Erfolg des feministischen Projekts dieses selbst verändert habe. Der Umstand, dass die ersehnten Plätze am „Rande der Tafelgesellschaft“ knapp bemessen seien, habe sich eben nicht nur auf die Form feministischer Theoriebildung ausgewirkt, sondern auch die Binnenkommunikation verändert. „Was ist passiert“ – so ihre pointierte Frage – „auf dem Weg von der politischen Gemeinsamkeit zum theoretischen Dissenz?“.

Es ist diese Fragestellung, die nun auch innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung diskutiert wird. Nachdem etwa Edith Glaser und Karin Priem moniert hatten, dass die Anfänge der feministischen Theoriebildung aus disziplingeschichtlicher Perspektive bislang noch kaum erforscht worden seien, erneuerte Susanne Maurer im ersten Band des vorliegenden Jahrbuchs diese Forderung. Weithin ungeklärt sind freilich nicht nur die verschlungenen Wege, welche die feministische Theoriebildung im Feld der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft genommen hat; darüber hinaus fehlt eine methodenkritische Debatte über das begriffliche Instrumentarium, welches diese komplizierten Zusammenhänge zu erforschen erlaubt.

Die Studie *Dissidente Partizipation*, mit der die Soziologin Sabine Hark 2004 an der Universität Potsdam habilitiert wurde, ist aus zwei Gründen für die pädagogische Reflexion interessant: *Inhaltlich* zielt ihre „Diskursgeschichte des Feminismus“ auf eine Genealogie jenes Geflechts von Gruppen, Institutionen und Diskursen, das unter dem Kollektivsingular „Feminismus“ zusammengefasst wird und sich im Zuge seiner Integration in das akademische Feld transformiert hat. *Methodisch* reizvoll und innovativ ist die Kombination diskursanalytischer Verfahren mit Pierre Bourdieus Studien zum wissenschaftlichen Feld. Zugleich reagiert sie mit diesem Zugriff auf eine Forderung von Evelyn Annuß, die bereits vor zehn Jahren dazu aufgerufen hatte, die Debatten um Weiblichkeit, Differenz und Geschlecht auch als Ringen um die Deutungshoheit in einem noch jungen, heftig umkämpften Segment des akademischen Feldes zu interpretieren. Mit Blick auf ihre zentrale These, dass sich Veränderung ohne Teilhabe nicht erreichen lasse, skizziert Hark ihr Vorhaben: „Analysiert werden die widersprüchlich verlaufenden Prozesse der akademischen Verdichtung und Verstetigung von feministischem Wissen, dessen Produktion als und Transformation in ein akademisch intelligibles Unternehmen im Kontext der mächtigen Mikrostrukturen der Normalwissenschaft“ (S. 10f.).

Um nun diese Geschichte hegemonietheoretisch analysieren zu können, rahmt sie die Hauptteile durch Einleitung, Prolog und Epilog. Auf dem Spiel stehe gegenwärtig nicht weniger als die Zukunft des feministischen Projekts: Durch die erfolgreiche akademische Institutionalisierung, das Abrücken mancher Akteurinnen von einer feministischen Perspektive und die zunehmende Akzeptanz der Kategorie Geschlecht wird derzeit ausgehandelt, ob künftig noch eine feministisch inspirierte Kritik der Wissenschaft betrieben wird.

Im Mittelpunkt des ersten Hauptteils „Wechselwirkungen“ (S. 57-206) steht die Verschränkung zweier Entwicklungen, die sowohl das feministische Projekt als auch die Form wissenschaftlichen Wissens nachhaltig verändert haben: Dem „*feminist turn*“ korrespondiert der „*academic turn*“ (S. 76), der darauf verweist, dass die Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung nicht nur deren Protagonistinnen verändert, sondern auch die organisatorische Verfasstheit des Feminismus selbst, der nun akademisch zu werden beginnt. Besondere Anstrengungen richtet Hark darauf, die sozialen Praktiken zu erhellen, durch die es in der jüngsten Vergangenheit gelang, die herrschende Form wissenschaftlichen Wissens zu transformieren. Die These, die sie diesbezüglich zu erhärten sucht, lautet, dass es die Akteurinnen des akademischen Feminismus vermochten, über performative Praktiken die

Frauen- und Geschlechterforschung als eigenständiges Gebiet wissenschaftlichen Wissens zu erzeugen. Mit Blick auf die kritische Selbstverständigung, Bilanzierungen und Sondierungen, die hier unternommen werden, um das sog. ‚Spezifische‘ des Feminismus zu erweisen, hält sie fest, dass es genau diese Verfahren sind, welche den Feminismus innerhalb des akademischen Feldes erkennbar werden lassen. Die einzelnen Beiträge feministischer Wissenschaftlerinnen erzeugen in einem Prozess „sozialer Magie“ (Bourdieu) jenen Diskussionszusammenhang, auf den sie sich doch zu beziehen vorgeben. Dennoch gilt es, deren Resonanz realistisch einzuschätzen: Auch wenn die Interventionen in manchen Disziplinen erfolgreich sind, wäre es doch kaum zutreffend, diese nun als Auslöser grundlegender Transformation wissenschaftlichen Wissens zu betrachten. Weder die Ordnung wissenschaftlicher Diskurse noch deren organisatorische Verfasstheit wurde von dem „feminist turn“ in grundsätzlicher Weise erfasst. Statt von einem Paradigmenwechsel zu sprechen, gelte es, eine paradoxe Lage des akademischen Feminismus zu konstatieren: Obwohl er mittlerweile über eine robuste Infrastruktur verfügt, bleibt ihm doch innerhalb weiter Bereiche der *scientific community* die vorbehaltlose Anerkennung versagt. Es herrscht ein bemerkenswertes Missverhältnis zwischen der erfolgreichen Institutionalisierung des Feminismus und der geringen Reputation, die dieser innerhalb des akademischen Feldes genießt. Gleichwohl sind die Kämpfe um die Ordnung wissenschaftlicher Diskurse keineswegs stillgestellt. Auch wenn nichts schwieriger ist, als Einfluss auf die Struktur eines Feldes zu nehmen, bleiben doch stets Spielräume, die es strategisch zu nutzen gilt: *„Wissen, Wissensformationen sowie die Institutionen und Organisationen des Wissens sind [...] niemals statisch. Sie sind dynamisch, unabgeschlossen und immer umstritten“* (S. 206).

Im zweiten Hauptteil interpretiert Hark den akademischen Feminismus denn auch als „Umstrittene Wissensformation“ (S. 209-332). Sie entwirft hier nicht nur eine „*mini-history* der Entstehung des feministischen Wissensprojektes“ (S. 250), die unterkomplexe Erzählmuster zu vermeiden sucht; sie arbeitet auch die besondere Herausforderung heraus, auf die jene treffen, die sich für eine feministisch inspirierte Wissenschaftskritik einsetzen – und damit genau jener Institution, der sie doch selbst angehören. Die Aporie, in die sich feministische Wissenschaftlerinnen verstricken, besteht darin, dass sie zwei gegenläufige Motive zu vereinbaren suchen: Sie wollen „kritischer Rand *und* Teil des Ganzen“ (S. 243) sein; sie streben nach einer grundlegenden Kritik des wissenschaftlichen Universums – und wollen dies doch als dessen legitime Repräsentanten tun. Bis in die 1990er Jahre hinein wird jene oszillierende Bewegung zu einem Charakteristikum dieser Position: Das Ko-

kettieren mit dem Außen und das Streben nach Innen wechseln sich ab und erzeugen immer neue diskursive Konstellationen. Und doch kristallisiert sich dabei ein Subtext heraus, der vom Mainstream der deutschsprachigen Frauen- und Geschlechterforschung weitgehend tabuisiert wird. Am Beispiel der Butler-Rezeption und mit Blick nicht nur auf die wissenschaftliche Öffentlichkeit sucht sie zu zeigen, dass Butlers Kritik an der Heteronormativität nicht nur immer wieder übergangen oder ausgeblendet wird; nicht weniger häufig wird diese diffamiert und die Person Judith Butler zu einer gefährlichen „Verführerin“ (S. 311) stilisiert. Der akademische Feminismus übt damit genau jene Funktion des „gate-keeping“ aus, die er zu Beginn noch als Ausdruck eines patriarchalen Machtapparats gegeißelt hatte. Der Preis für das ersehnte „Eintrittsbillet für das wissenschaftliche Feld“ (S. 319) besteht folglich in der Arbeit an einem Objekt des Wissens, das sowohl von den Spuren der Sexualität weitgehend bereinigt ist, als auch den Auseinandersetzungen mit den *queer-studies* entzogen.

Der dritte Teil – „Inter/Disziplinarität“ (S. 335-389) – setzt mit einer weiteren Provokation des akademischen Feminismus ein: Während deren Akteurinnen Marginalität gerne als epistemologische Chance herausstellten und mit der Zugehörigkeit zu einem wilden, undisziplinierten Wissensgebiet spielten, erweise sich dieses durchaus als disziplinierend. Nicht zuletzt die jüngst erschienenen Einführungsbände indizierten einen Prozess der Konsolidierung des Wissens. Längst gebe es daher auch hier eine Kanondebatte, eine Tendenz zum Hagiographischen und wachsende Widerstände, die eigenen Instrumente der theoretischen Arbeit auf den Prüfstand zu stellen. Genau hierin aber besteht nach Hark das Gebot der Stunde: Statt die Wissensbestände zu verwalten und die eigenen Erfolge zu feiern, gelte es, die theoretischen Grundlagen des akademischen Feminismus rückhaltlos zu befragen. Die besondere Herausforderung besteht demnach für die Frauen- und Geschlechterforschung darin, gerade in jenem Moment, in dem ihre Anliegen erstmals institutionell abgesichert scheinen, der Macht identitätsstiftender Einheitsformeln zu widerstehen, den „Widerstreit“ (S. 361) zuzulassen und die Anstrengungen zu intensivieren, das „Unbewusste“ des akademischen Feminismus aufzuklären: „Feministische Theorie ist daher im Grunde nur denkbar als ein Projekt der fortwährenden De- und Rekonstruktion von Wissen. Ich will dies eine Praxis der Produktion *ex-zentrischen Wissens* nennen, insofern die Reflexion auf die *Bedingtheit des Wissens*, also auf die Ein- und Ausschluss organisierenden Grenzen, Teil der Produktion von Wissen wäre“ (S. 395).

Die Studie von Sabine Hark zeichnet sich durch ein ungewöhnlich hohes Maß an Reflexivität aus. Die Verfasserin räumt denn auch schon auf den er-

sten Seiten ein, dass das Wissen um die Verstrickung in den Gegenstand der eigenen Untersuchung nicht selten zur Belastung wurde. Jene Tabus zu thematisieren, die innerhalb der Debatten der Frauen- und Geschlechterforschung ausgespart bleiben, und die hegemonialen Kämpfe um deren künftige Gestalt zu untersuchen, muss zu einer gefährlichen Gratwanderung werden. Es ist vielleicht nicht völlig abwegig, die Resonanz, die ihre Arbeit innerhalb des akademischen Feminismus auslöst, als Gradmesser für genau jene Streitkultur zu interpretieren, die sie in ihrer Studie einklagt – und die innerhalb der Erziehungswissenschaft jüngst auch Barbara Rendtorff eingefordert hat. Die wichtigste Anregung für die kritische Selbstreflexion innerhalb des pädagogischen Diskurses besteht in ihrer Aufforderungen, sich innerhalb des akademischen Feminismus „stärker als bisher mit dem Studium seiner eigenen Grenzziehungsprozesse [zu] beschäftigen, insofern die Kohärenz eines Feldes erzeugt wird durch die Artikulation von Grenzen, die ein >Innen< von einem >Außen< scheiden“ (S. 359). Reizvoll scheint es auch, sich in methodischer Hinsicht inspirieren zu lassen und genauer zu untersuchen, wie Hark ihr empirisches Material aufbereitet: In einzelnen Fallstudien – etwa zur Implementierung der Frauenforschung (vgl. S. 226ff.) oder zur Butler-Rezeption (vgl. S. 273ff.) – erläutert sie die enge Verflechtung von Institution und Intellekt. Kritisch zu fragen wäre, welche Funktion den Fallstudien zukommt. Da sie meist nur wenig Raum einnehmen und es mitunter den Anschein hat, als garnierten sie die argumentative Entwicklung der Studie, scheint der Verdacht nicht gänzlich unbegründet, dass sie mitunter etwas Ornamentales besitzen. So scheinen die gewählten Fälle jene Ergebnisse, die offensichtlich auf anderem Wege gewonnen wurden, lediglich zu illustrieren. Aber vielleicht ist es – bei aller eingeklagten und demonstrierten Reflexivität – auch zu viel verlangt, Fallstudien zu entwickeln, die dem eigenen Anliegen zuwiderlaufen.

Markus Rieger-Ladich

Literatur

- Annuß, Evelyn (1996): Umbruch und Krise der Geschlechterforschung: Judith Butler als Symptom, in: *Das Argument* 216
- List, Elisabeth (1996): Politik, Geschlecht und Lebensform. Perspektiven feministischer Theorie und Praxis, in: Ita Maria Grosz-Ganzoni (Hg.): *Widerspenstige Wechselwirkungen. Feministische Perspektiven in Psychoanalyse, Philosophie, Literaturwissenschaft und Gesellschaftskritik*, Tübingen

Marina d'Amelia: La Mamma. Bologna: Società editrice il Mulino 2005

Seit einigen Jahren wird eine demografische Entwicklung der italienischen Gesellschaft mit Verwunderung beobachtet, auf welche die Ökonomen Marco Manacorda (Queen Mary College University of London) und Enrico Moretti (Berkeley, San Francisco) in einer viel beachteten Studie (Manacorda/Moretti 2002) hinweisen: In Italien leben bis zu 85 Prozent der Männer zwischen 18 und 33 Jahren im elterlichen Haushalt, obwohl viele von ihnen wirtschaftlich unabhängig und eigenständig sind. Ausgehend von den weltweit einmaligen Zahlen und auf der Grundlage eines „exchange model“ interessierten sich die Forscher für mögliche Beweggründe einer Mehrheit italienischer Eltern, ihre Sprösslinge über eine so große Zeitspanne zu unterstützen und ihren Verbleib im elterlichen Haushalt zu fördern. Sie kamen zum Schluss, dass nicht in erster Linie der Mangel an Mietwohnungen, die prekären Arbeitsverhältnisse gerade für junge Menschen oder die veränderten Erwartungen einer Konsumgesellschaft, die heute an junge Erwachsene adressiert werden, die entscheidenden Faktoren sind, die diese Entwicklung unterstützen. Vielmehr zeige sich, dass: „Italian parents benefit from the companionship and other services their children provide and, most importantly, from the opportunity they have to get their children to ‚conform‘ to their precepts when they live together“, so Manacorda und Moretti. Dieser Befund löste sowohl in der europäischen Presse wie auch in der italienischen Öffentlichkeit einige Reaktionen aus, die durchgängig ein Stereotyp zur Beschreibung wie auch zur Erklärung des Phänomens bemühten: den *Mammismo*. So fragte die Tageszeitung *Corriere della sera* denn auch in einem Beitrag besorgt: „I ragazzi italiani sono davvero dei mammoni?“ (*Corriere delle Sera* 2003). Leidet die italienische Gesellschaft an einem Muttersohn-Syndrom, oder sind die Italiener schlicht Muttersöhnchen? Unbestreitbar gelte es festzustellen – so die Psychologin Silvia Vegetti Finzi der Universität Pavia – dass italienische Familien in den letzten dreißig Jahren lernten, das Zusammenleben mit ihren Kindern neu zu gestalten und andere Erwartungen an die Söhne und Töchter zu formulieren, und dies mit weitreichenden sozialen und ökonomischen Folgen für die Gesellschaft. Dennoch bleibt die Frage bestehen: Warum treten solche Veränderungen in dieser Deutlichkeit hauptsächlich in Italien auf? Ist der *Mammismo*, dessen soziale und politische Praxis, Ursache oder Folge solcher Strukturveränderungen im familiären Kontext?

Marina d'Amelias mentalitätsgeschichtliche Studie *La Mamma* setzt an diesem Punkt an: Sie analysiert die Geschichte des Stereotyps *Mammismo* als

Geschichte der Sedimentierungen von Imaginationen des Weiblichen, die als Handlungspraxen im Politischen sichtbar werden. Der Ausgangspunkt ihrer Forschung bildet das erste Auftauchen des Terms *Mammismo*, im Jahre 1952, eingeführt durch Corrado Alvaro. In einem seiner Werke mit dem Titel *Saggi di vita contemporanea* beschrieb der Schriftsteller die italienische Gesellschaft in einem Beitrag mit dem Titel *Mammismo* kritisch als „una società d'uomini allevati dalla mamma come protagonisti“, der es an „senso commune“ weitgehend fehle. Die wichtigste soziale und zentrale Beziehung italienischer Männer sei die zur Mutter. Allein dieser sei es möglich, so Alvaro abschließend, Verbindlichkeit und Ordnung zu verlangen.

In Anlehnung an Hobsbawm versteht d'Amelia diese Diagnose, die, wie sie zeigt, im Zeitraum der 1950er Jahre nicht als solitär zu betrachten ist, als Erfindung einer Tradition. Als Teil eines öffentlichen Diskurses bildet sich diese *invented* Tradition vor dem Hintergrund der Erfahrungen des 2. Weltkriegs und den nachfolgenden starken gesellschaftlichen Transformationen und Unsicherheiten als zentraler Bestandteil nationaler Identität heraus, indem sie sich auf ein kulturelles Erbe einer *Grande Madre Mediterranea* oder einer *Santa Madre* beruft. Welches sind nun deren historische Grundlagen und Repräsentationen, fragt die Forscherin, Professorin an der Universität Sapienza in Rom, die nachhaltig das Bild einer Gesellschaft prägte, sodass heute im Zusammenhang mit ökonomischen und sozialen Entwicklungen ganz selbstverständlich von einer Praxis und einer Mentalität des *Mammismo* gesprochen wird? Marina d'Amelia rekonstruiert diesen als Teil der italienischen Mentalität bezeichneten Mythos chronologisch in der Kontrastierung von „öffentlicher“ Weiblichkeit und Egodokumenten wie Briefen, Tagebüchern oder Biografien von Müttern berühmter Söhne zwischen 1800 und 1950. Exemplarisch werden vor diesem Hintergrund private Aspekte rekonstruiert und deren öffentliche Wirksamkeit und Relevanz aufgezeigt.

In ihrem ersten Kapitel zeigt sie auf, dass mit dem Beginn des Risorgimento – die Einigungsbewegung, die ab den 1830er Jahren zum Prozess der Nationalstaatenbildung führt – eine Emphase des *Mütterlichen* die Gesellschaft prägt. Die Familie wird als Hort der Republik und damit des neuen Italiens entdeckt. In diesem Kontext entsteht, so die Autorin, das Bild der modernen italienischen Mutter, das Frauenrollen unterschiedlicher Prägung aufnimmt. Dabei ist die Mutter die Vermittlerin zwischen dem Sohn und der Welt. Im Zentrum steht die Beziehung von Mutter und Sohn und bildet die Basis für alle anderen Beziehungen in der Gemeinschaft, zur Nation und zur Religion. Auf einer moralisch-ethischen Ebene werden die politischen Ideale einer republikanisch verbundenen Aufklärung widergespiegelt. Mutterliebe

und damit Mütterlichkeit ist vor diesem Hintergrund als eine ethische und kulturelle Aufgabe zu verstehen. Die Bestimmung des Wesens der Frau sowie dessen kulturelle wie soziale Aspekte bilden den zentralen Punkt der Debatte zu Sittlichkeit und Voraussetzungen einer guten Gesellschaft bzw. eines Nationalstaates. Dies entspricht auch dem Code der Mutterliebe im liberalen Italien, dem das zweite Kapitel gewidmet ist. Nationenbildung, neue Vorstellungen der Familie und deren Beziehungen gehen Hand in Hand. Veränderte und differente Kommunikationsformen, ein „linguaggio dell'intimità“ zwischen Mutter und Sohn und ein sachlicher Austausch zwischen Vater und Sohn, verweisen im Speziellen darauf, dass eine Emotionalisierung und damit ein bestimmtes Bild einer exklusiven Mutter-Sohn-Beziehung entstehen. Hier macht d'Amelia deutlich, dass das Bild der modernen italienischen Mutter seine Verankerung in den patriotischen Familien des Nordens findet und sich in – dem von den Bourbonen besetzten – Süditalien im historischen Zeitraum nur allmählich durchsetzt.

Im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert scheinen weitere Facetten der Mutterbilder auf: Durch Güte und christliche Nächstenliebe sollen Unterschiede innerhalb der Familie und der Gesellschaft überbrückt und die Nation geeint werden. Dem Bedeutungsraum ist die Erwartung der Harmonisierung der bestehenden sozialen Verhältnisse und der Vervollkommnung der Gesellschaft eingeschrieben. Davon abgeleitet eröffnet nun *Mütterlichkeit* in privater wie auch öffentlicher Funktion Frauen ein erweitertes Handlungsfeld und eine wichtige Position in der staatsbürgerlichen Ordnung. Die *Mamma* als Idealtypus weiblicher Existenz ist Heldin der Familie und des Vaterlandes zugleich. Figurationen, auf die d'Amelia in weiteren Untersuchungsschritten alle übrigen Repräsentationen des Weiblichen bis Mitte des 20. Jahrhunderts zurückführt. So etwa, wenn sie die Strategien der Monumentalisierung und Glorifizierung der Mütter der gefallenen italienischen Soldaten im 1. Weltkrieg vor dem Hintergrund eines sich etablierenden Muttermythos herausarbeitet. Dieser ist jedoch nicht neu, nur dessen hagiografische und kultische Umsetzung in der Zeit des Faschismus, so d'Amelia. Ende des 2. Weltkrieges ist dann das Bild der italienischen Mutter stark in der Imagination der italienischen Nation verankert. Es garantiert Kontinuität, Sicherheit und Einheit. Wahrgenommen und verstanden als Teil einer langen Tradition sind seine Sedimente nicht mehr sichtbar.

D'Amelias Studie zeigt eindrücklich, dass das Stereotyp seine Bedeutungen aus dem Verhältnis zur sozialen Ordnung gewinnt und sich in dem Maße verändert, wie auch diese sich wandelt. So sind die Imaginationen eingebettet in historische Diskurse um die Ordnung der Geschlechter und deren Diffe-

renz wie auch um die Ordnung der Generationen – und dabei eingebunden an die jeweiligen Konstruktionen der Nation. Zudem wird deutlich, dass ein zentrales Moment des Stereotyps mit dem Begriff *mediatrix* umschrieben werden kann: Die Vermittlerin, die qua Eigenschaften wie Harmonie, Fürsorglichkeit oder Opferbereitschaft zwischen Gott und Mensch, innerhalb der Familie, innerhalb der Nation, zwischen Gesellschaft und Individuum, Herrscher und Untertanen vermittelt oder das Bindeglied qua Körper oder Körperlichkeit und Sprache darstellt.

Die Schwäche und Stärke dieser sorgfältigen Studie liegen in der starken bzw. ausschließlichen Fokussierung auf den nationalen Kontext. So werden zum einen kaum Bezüge zu europäischen Entwicklungen in historischer Perspektive oder zum andern zu aktuellen internationalen Forschungen im Bereich „motherhood in nation-building, citizenship“ hergestellt, die eine Einordnung der Befunde bereichert hätte. Zudem reflektiert Marina d’Amelia kaum ihren sehr spezifischen Quellenkorpus, der in weiten Teilen aus biographischen Materialien „der Söhne“ besteht. Dies wäre kein Problem, wenn sie in ihren Analysen systematisch zwischen dem kulturellen Prozess der Formgebung und dem diskursiven Prozess der Interpretation des Stereotyps sowie den darin eingeschriebenen Verhaltenserwartungen unterscheiden würde. Dieses Moment fehlt jedoch in weiten Teilen der Studie und macht die Narration d’Amelias zu linear. Nichtsdestotrotz bilden ihre insgesamt sehr erhellenden und am Material orientierten Ausführungen eine äußerst wertvolle Grundlage zur Beantwortung aktueller familienpolitischer Fragen sowie Entwicklungen und sollten in weitere, gerade auch ökonomische und sozialpolitische Forschungen einbezogen werden.

Sabina Larcher

Literatur

Manacorda, Marco/Moretti, Enrico (2002): Intergenerational Transfers and Household Structure. Why Do Most Italian Youths Live with Their Parents? Center for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, London Corriere della Sera, 22. Juli 2003.

Yvonne Leimgruber: In pädagogischer Mission. Die Pädagogin Rosette Niederer-Kasthofer (1779–1857) und ihr Wirken für ein „frauengerechtes“ Leben in Familie und Gesellschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006

Die hier zu besprechende Publikation hat die Schweizer Pädagogin Rosette Niederer-Kasthofer zum Thema. Das Buch will dabei aber explizit nicht einfach eine (weitere) Biographie über die im Kontext Pestalozzis berühmt gewordene Frau sein, sondern „Rosette Niederer-Kasthofers Leben und Werk eingebettet in die größeren Zusammenhänge von Pädagogik und Geschichte analysieren“ (S. 14). Um diesen Anspruch einzulösen, wählt Yvonne Leimgruber drei methodische Zugänge. Mit Pierre Bourdieus Konzepten von „sozialem Feld“, „Kapital“ und „Habitus und Milieu“ will sie „eine angemessene Gewichtung von Niederer-Kasthofers Biografie und ihrer Lebenswelt“ gewährleisten (S. 4). Mit der Netzwerkanalyse will sie zweitens beschreiben, wie es Niederer-Kasthofer gelungen ist, sich zu einem wichtigen Player im „pädagogischen Feld“ zu entwickeln (S. 8ff.). Und mit der Analysekategorie „Gender“ schließlich soll das publizistische Werk und die Lebensführung untersucht und damit „ein erweitertes Verständnis ihres Denken und Handelns ermöglicht werden“ (S. 15).

Diese theoretisch-methodischen Prämissen schlagen sich in der Strukturierung des Buches nieder. In der Einleitung (S. 1–18) werden die Fragestellung, die Methode und der Forschungsstand skizziert, der erste Teil widmet sich der Biographie Niederer-Kasthofers (S. 19–155), der zweite Teil beleuchtet ihr Netzwerk (S. 157–260) und der dritte Teil das publizistische Werk (S. 261–306). Den Abschluss bilden ein kurzes Schlusswort, in welchem die wichtigsten Punkte nochmals rekapituliert werden (S. 307–310), sowie ein Anhang (S. 311–337), in dem die im Verlauf der Arbeit erwähnten Personen kurz biographisch beschrieben werden, eine Stammtafel zum familiären Netzwerk Niederer-Kasthofers vorzufinden ist sowie das Literaturverzeichnis.

In der Einleitung wird Niederer-Kasthofer als Person eingeführt, die 1828 mit einem „für ihre Zeit ungewöhnlichen Votum“ erstmals an die pädagogische Öffentlichkeit tritt (S. 1) und mit ihrem Leben das Ziel verfolgt, „Frauen ein Wirken im häuslichen und familiären Bereich, aber auch außerhalb des Hauses, im Rahmen der bürgerlichen Öffentlichkeit“ zu ermöglichen (ebd.). Niederer-Kasthofers Leben und Wirken wird dabei in einer „Übergangsphase“ situiert, „in der die Leitlinien weiblicher Betätigungsfelder neu gelegt wurden“ (S. 2). Niederer-Kasthofer stammt aus einer „Familie des sich

konstituierenden, überwiegend liberalen Bildungsbürgertums“, welches eine „duale, komplementäre Geschlechterzuschreibung“ verfolgt (S. 3). Dagegen steht das reale Leben der Protagonistin, das diesen Vorgaben nicht folgt, woraus ein Konflikt resultiert, der sich gemäß Leimgruber auch in ihren Publikationen spiegelt (ebd.). Daraus leitet Leimgruber zwei Hauptthesen ab. „Als Pädagogin und Publizistin war Rosette Niederer-Kasthofer an der Ausformung der männerzentrierten bürgerlichen Gesellschaft beteiligt, die sich auf politischer Ebene als bürgerlich-liberaler Bundesstaat konstituierte“ und zweitens: „Mit ihrem eigenen Lebensentwurf widersprach sie jedoch der von ihr propagierten bürgerlichen Geschlechterordnung, die sie zudem in ihrem publizistischen Werk subtil unterlief und deren Grenzen sie mit der Ausbildung von bildungsorientierten Berufsfrauen ausweitete“ (ebd.).

Der erste Teil beschreibt in fünf Kapiteln das Leben Rosette Niederer-Kasthofers. Das erste Kapitel widmet sich der „Kindheit und Jugend“, das zweite der Zeit der Zusammenarbeit mit Pestalozzi in Yverdon, das dritte Kapitel fokussiert auf ihre Etablierung als Institutsleiterin der Pestalozzischen Mädchenerziehungsanstalt in Yverdon – in diese Zeit fällt auch die Heirat mit Johannes Niederer, bis 1817 einer der engsten Mitarbeiter Pestalozzis –, das vierte Kapitel beschreibt die Trennung von Pestalozzi und den Umzug des Instituts nach Genf und das fünfte Kapitel ihre „Witwenzeit“. Das Leben Rosette Niederer-Kasthofers wird traditionell chronologisch erzählt, wobei versucht wird, über die zahlreich erhaltenen Briefe und Tagebucheinträge der handelnden Personen eine hohe Authentizität der Erzählung zu erreichen.

Diese Authentizität bzw. quellennahe Darstellung kontrastiert mit der Einbettung in die pädagogische Theoriediskussion. Hier folgt Leimgruber lehrbuchartigem Wissen über Aufklärung, Bürgerlichkeit und Pädagogik, das von einfachen Schemata ausgeht, die die historische Realität nicht adäquat abzubilden vermögen und sich zudem auf die gesellschaftlichen, historischen und intellektuellen Verhältnisse in Deutschland bezieht, die sich jedoch in vielen Bereichen markant von der Situation in der Schweiz unterscheiden.

Eigenartig ist etwa auch der Umgang mit der „Aufklärung“. So wird beispielsweise die Schule Müslins, welche Niederer-Kasthofer in Bern besuchte, als „nicht wirklich aufklärerisch in [ihrem] Anspruch“ bezeichnet (S. 26). Dahinter scheint mir ein lineares Konzept von Geschichtsschreibung hin zu einem „Besseren“ verborgen. Müsli und seiner Schule wird nicht der Anspruch abgesprochen, reformfreudig und -willig zu sein, doch wird als Kriterium für eine wirkliche Verbesserung das Konzept „Aufklärung“ herangezogen. Wenn sich dieses nun nicht in Müslins eigenen Ansprüchen finden lässt, wird das als Zeichen dafür gedeutet, dass Müsli zwar Reformen unternimmt,

diese aber nicht am optimal möglichen ausgerichtet, wobei nicht reflektiert wird, dass die Zuschreibung von Aufklärung als Fortschritt selber ein Konstrukt der (pädagogischen) Geschichtsschreibung ist.

In der weiteren Arbeit zeigt sich ein ständiges Bemühen, die Sekundärliteratur mit den Quellen in Übereinstimmung zu bringen. So sucht Leimgruber etwa nach Spuren von Rousseau oder Campe bei Niederer-Kasthofer, die sie als „Vertreter ... des bürgerlichen Familienleitbildes“ bezeichnet (S. 50). Eine Auseinandersetzung lässt sich in den Quellen nicht nachweisen, dies gilt nicht nur für diese beiden Autoren, sondern generell für die zeitgenössische Diskussion, die im Werk und im Nachlass Rosette Niederer-Kasthofers kaum präsent ist. Dieser Umstand wird aber nicht einfach als gegeben hingenommen, etwa mit dem Fazit, dass über die Rezeption der zeitgenössischen Diskussion keine Aussage gemacht werden kann, sondern Leimgruber versucht trotzdem, Niederer-Kasthofer mit der zeitgenössischen Diskussion in Beziehung zu bringen, indem sie nach Ähnlichkeiten in den verschiedenen Konzepten sucht. Damit aber gerät sie unweigerlich in Gefahr, die quellennahe, historische Darstellung zu verlassen und einer traditionell ideengeschichtlichen Argumentationsweise zu folgen.

Von der überwiegend geisteswissenschaftlich orientierten Sekundärliteratur zu Pestalozzi ist auch der Blick auf die Zeit in Yverdon geprägt. In der Beschreibung der Pestalozzischen Institute in Burgdorf und Yverdon wird der von Pestalozzi durchaus auch selber formulierte Anspruch von der Verbesserung der Welt durch seine Methode zum Nennwert genommen und nicht bedacht, dass diese Schulen auf eine private, finanzkräftige Klientel angewiesen waren, die ihre Kinder zur Ausbildung dahin schickte. Es kann wohl davon ausgegangen werden, dass Eltern für die Ausbildung ihrer Kinder nur dann bereit sind, Geld auszugeben, wenn der Gegenwert ihren Vorstellungen entspricht und die gebotene Ausbildung die persönliche und berufliche Zukunft des Nachwuchses in der subjektiven Einschätzung verbessert. Das gilt ebenso für die Pestalozzischen Schulen in Yverdon wie für vergleichbare Institutionen (vgl. S. 78) und so verwundert es auch nicht, dass die Quellen zeigen, wie der Institutsalltag immer von einer Abwägung der eigenen hehren Idealen und den konkreten Ansprüchen der Eltern geprägt war.

Der zweite Hauptteil konzentriert sich auf die Darstellung des Netzwerkes von Rosette Niederer-Kasthofer. Unter Netzwerk wird dabei die „soziale Verortung der Kontaktpersonen“ verstanden. Es soll untersucht werden, „in welchen Milieus Niederer-Kasthofer verkehrte, und welche Bedeutung diese für den entstehenden schweizerischen Bundesstaat hatten“. Ebenfalls in den Blick genommen werden die Strategien Niederer-Kasthofers, sich mit den

entscheidenden Personen zu vernetzen, da sie „als Unternehmerin auf ein weit verzweigtes Netzwerk angewiesen war“ (S. 157). Im ersten Kapitel des zweiten Teils werden die „traditionellen Beziehungsformen“, die Familie Kasthofers und ihr näheres Umfeld untersucht. Im zweiten Kapitel werden die „beruflichen Beziehungen“ in den Blick genommen, während das dritte den „Zöglingen Niederer-Kasthofers“ und den „Pädagoginnen in ihrem Umfeld“ gewidmet ist.

Die Durchführung der Netzwerkanalyse kann den eigenen Anforderungen nicht genügen. Die verschiedenen Personen, mit denen Niederer-Kasthofer in Kontakt gestanden hat, werden zwar ausführlich dargestellt, wobei diese Darstellung nicht wesentlich über eine breite biographische Beschreibung hinaus geht. Der Anspruch der „sozialen Verortung“ scheint mir dadurch zu wenig eingelöst zu werden, wenn unter „sozialer Verortung“ mehr gefasst werden soll, als eine einfache Zuschreibung von „liberal“ oder „konservativ“, wie das die politische Geschichtsschreibung (zu) lange Zeit gemacht hat. „Intellectual history“ nach dem *linguistic turn* kann so aber nicht mehr geschrieben werden, und die Möglichkeiten der Analyse in die Tiefe, die das umfangreiche handschriftliche Material von Niederer-Kasthofer und ihrem Umfeld bieten würde, kann so leider nicht genutzt werden.

Im dritten Hauptteil wird das publizistische Werk in den Blick genommen. Im ersten Kapitel steht das „Hauptwerk“ *Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung* (1828) im Zentrum, im zweiten die *Dramatischen Jugendspiele für das weibliche Geschlecht* (1838) und im dritten Kapitel wird versucht, dieses Werk im pädagogischen Diskurs zu kontextualisieren. Leimgruber wendet dabei einen eher ungewohnten Kontextbegriff an. Wie schon im ersten Hauptteil dargestellt, sind von Niederer-Kasthofer selber keine Hinweise überliefert, aus welchen Quellen oder aus welcher Lektüreerfahrung sie ihre pädagogischen Konzeptionen konstruiert, und auch in den gedruckten Werken finden sich kaum explizite Bezüge zu der zeitgenössischen Diskussion. So würde sich für eine Kontextualisierung eigentlich nur der Zugang über das persönliche Beziehungsnetz anbieten. Leimgruber versteht unter „Kontextualisierung“ aber kein methodisches Konzept, etwa im Sinne der *Cambridge School*, sondern die Herausarbeitung von „Analogien“ (S. 285). So benutzt sie für die Kontextualisierung von Niederer-Kasthofers Werk zeitgenössische Autorinnen und Autoren, deren Auswahl sie damit begründet, dass „deren Werk für Niederer-Kasthofer zumindest theoretisch erreichbar waren und die teilweise wegweisend für die pädagogische Entwicklung waren“ (S. 286). Niederer-Kasthofer wird demzufolge mit Joachim

Heinrich Campe, Theodor Gottlieb von Hippel, Mary Wollstonecraft, Amalia Holst, Betty Gleim, Albertine-Adrienne Necker-de Saussure und Lydia Maria Child „kontextualisiert“. Das Fazit dieser Kontextualisierung, die wohl eher ein ideengeschichtlicher Vergleich genannt werden sollte, lautet, „dass Niederer-Kasthofer trotz starker Bezüge zum dominanten Geschlechter- und Bildungsverständnis eines der – im Sinne weiblicher Entfaltungsmöglichkeiten – progressivsten Werke ihrer Zeit hinterlassen hat“ (S. 306).

Leimgruber hat viele Quellen gesichtet und zur Darstellung gebracht, es wird aber nicht klar, inwiefern diese Arbeit die methodisch-theoretischen Vorgaben einlösen kann und damit mehr ist, als eine detailreiche biographische Studie zu Rosette Niederer-Kasthofer. Auch wird man bei der Lektüre den Eindruck nie ganz los, dass Leimgruber zwar sehr viel Material zusammengetragen hat – und das ist auch eine große Stärke der Arbeit – dass es ihr aber nicht gelungen ist, dieses Material anhand einer klar formulierten Fragestellung zur Darstellung zu bringen. Die Arbeit vermittelt eher den Eindruck von drei eigentlich getrennten Blickwinkeln, deren einzige Verbindung in der Person Niederer-Kasthofer liegt, wobei der Erzählstil mit dem Fortschreiten der Arbeit immer redundanter wird. Die Arbeit macht auch den Eindruck, als ob der fehlende Rote Faden durch eine noch umfangreichere Materialsammlung und eine massive Ausweitung der Darstellung hätte kompensiert werden sollen.

Rebekka Horlacher

Ankündigung

Jahrbuch Band 4: Kinder und ihr Geschlecht

Alle Phasen der Kindheit sind mit von Geschlechter-Strukturen bestimmt. Aus der Perspektive der Kindheitsforschung wird sichtbar, wie Kinder ihren Geschlechteralltag (ko-)konstruieren. Aus der Perspektive der Forschungen zur Pädagogik der Institutionen, in denen Kinder lernen, wird untersucht, wie ihnen Konzepte des Mädchen- und Jungenlebens vermittelt werden. Aus der Perspektive psychoanalytischer Forschung kann transparent werden, welche intrapsychischen Entwicklungen und Konflikte mit der Geschlechterthematik verbunden sind. Schließlich analysieren bildungstheoretische Studien die Bedeutung der relevanten Kategorien, der Bildungsziele und Denkfiguren.

Der Jahrbuch-Band „Kinder und ihr Geschlecht“ widmet sich theoretischen, empirisch-qualitativen und empirisch quantitativen Forschungen, die Geschlechteraspekte kindlichen Lebens und Lernens untersuchen. Die einzureichenden Texte können aus unterschiedlichen Forschungskontexten stammen, so zum Beispiel aus der Bildungs- und Kindheitstheorie, der Säuglingsforschung, der Kindheitsforschung, der Familienforschung, der Sozialisationsforschung, der Forschungen zur Pädagogik des Elementar- und Primarbereichs sowie der Sozialpädagogik. Erwünscht sind auch Rezensionen oder Sammelrezensionen von Veröffentlichungen aus unterschiedlichen Kontexten, die sich vor allem, aber nicht ausschließlich mit dem Schwerpunkt dieses Bandes beschäftigen.

Das Jahrbuch umfasst Aufsätze (bis 35tsd. Zeichen) und kleinere Beiträge zur Rubrik „work in progress“ (20tsd. Zeichen), die nach einem peer-review-Verfahren ausgewählt werden. Wir laden Sie herzlich ein, sich mit einem Beitrag an unserem Schwerpunktheft zu beteiligen und bitten Sie, Ihr Exposé, das nicht mehr als 3.000 Zeichen enthalten soll, möglichst bis Ende Januar 2007 an die Herausgeberinnen zu schicken. Die Einladung an die AutorInnen erfolgt Anfang März. Die Beiträge müssen bis Mitte Juni 2007 vorliegen, damit genügend Zeit für das Reviewverfahren bleibt.

Als Herausgeberinnen für den Band sind Annedore Prengel und Barbara Rendtorff verantwortlich. Kontakt: aprenge@rz.uni-potsdam.de oder Barbara.Rendtorff@gmail.com

Ankündigung

Jahrbuch Band 5: Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte

Die soziale (und biologische) Kategorie Geschlecht spielt und spielte bei der Herausbildung, bei der Etablierung und bei der Differenzierung der Disziplin Erziehungswissenschaft eine entscheidende Rolle. In der ideengeschichtlich und wissenschaftssoziologisch geprägten Historiographie der Disziplin wird dies aber meist vernachlässigt oder auf die Rekonstruktion der Ansätze weniger Klassikerinnen beschränkt. Auch wenn mit den „alten“ Ansätzen Kriterien für den Ein- und Ausschluss geschlechterdifferenzierender Positionen analysiert und Produzentinnen von pädagogischem Wissen identifiziert werden können, so bietet gerade die „neuere“ Wissenschaftsgeschichte vielfältige Möglichkeiten für die Geschlechterforschung. Die neuere Wissenschaftsforschung ermöglicht es, Praktiken der Wissenserzeugung zu reflektieren, die Akteure in den Blick zu nehmen, jedoch ohne der Gefahr einer hagiografischen Disziplingeschichte zu erliegen. Hier liegt das Potenzial, gerade auch die kulturelle Verankerung pädagogischen Wissens aufzuzeigen.

Wir wünschen Beiträge, die sich auf die Produktion pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens in verschiedenen Epochen und in den unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft beziehen bzw. sich mit den Akteurinnen und Akteuren in ihren spezifischen Kontexten befassen. Auch Texte, welche die Methoden und Folgen der inhaltlichen Begrenzung, der methodologischen Engführung sowie der Kanonisierung pädagogischen Wissens in Zeiten disziplinärer Unruhe in den Blick nehmen, sind willkommen.

Das *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* Bd. 5/2009 wird 5 bis 8 Beiträge zu diesem Schwerpunkt enthalten, und zwar Aufsätze (bis 35.000 Zeichen) und Diskussionsbeiträge bzw. Forschungsbeiträge (bis 20.000 Zeichen), die nach einem peer-review-Verfahren ausgewählt werden. Wir laden Sie herzlich ein, sich mit einem Beitrag an unserem Schwerpunktheft zu beteiligen und bitten Sie, uns Ihr Exposé, das nicht mehr als 3.000 Zeichen enthalten soll, bis **spätestens 30. September 2007** an die Herausgeberinnen zu mailen. Die Einladung an die AutorInnen

erfolgt Ende November 2007. Die Beiträge müssen bis Ende Juni 2008 vorliegen. Das Heft erscheint im **Frühjahr 2009**.

Herausgeberinnen für den Band:

Sabine Andresen, Universität Bielefeld, sabine.andresen@uni-bielefeld.de

Edith Glaser, Universität Kassel, eglaser@uni-kassel.de

Über die AutorInnen

Borst, Eva, PD Dr. phil., Hochschuldozentin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Lehr- und Arbeitsschwerpunkte: Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung, Differenz und Heterogenität im Erziehungs- und Bildungsgeschehen, Sozialisations- und Entwicklungstheorie, Wissenschaftstheorie und Gender Studies, Ökonomisierung und Beschleunigung von Bildungsprozessen, Pädagogik der Anerkennung.

Bürkler, Sylvia, lic. phil.; Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Forschungsgebiete: Wissens- und Diskursdominanz in Wissenschaft und Bildungspolitik. Dissertationsprojekt: Rezeption des amerikanischen Pragmatismus im schweizerischen Bildungsdiskurs

Casale, Rita, wiss. Oberassistentin an der Universität Zürich. Forschungsgebiete: neuzeitliche Philosophie, vergleichende Bildungsgeschichte, Geschlechterforschung.

Forster, Edgar lehrt Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik und Gender Studies. Neueste Publikation: Feministische Studien 2/06 (24. Jg.), Schwerpunkt: Wie Phönix aus der Asche. Die Wiedergeburt des Mannes (hgg. gem. m. Rita Casale u.a.)

Horlacher, Rebekka, geb. 1968. Dr. phil. Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich und Oberassistentin am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Doktorat 2002 (Bildungstheorie von der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und in der Schweiz im 18. Jahrhundert). Redaktionsmitglied der «Zeitschrift für pädagogische Historiographie», Mitarbeiterin an der Kritischen Ausgabe der „Sämtlichen Briefe an Pestalozzi“. Forschungsinteressen: Bildungstheorie, Pragmatismus, Pestalozzi im Kontext, historische Forschungsmethoden.

Hünersdorf, Bettina, geb. 1969, Dr., zur Zeit Oberassistentin an der Universität Zürich, vorher: Vertretungsprofessur an der Rupprecht-Karls-Universität Heidelberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Assistentin an der Universität Trier, DFG Stipendiatin an der San José University, California. Arbeitsschwerpunkte. Systemtheoretische und phänomenologische Zugänge zur Sozialpädagogik, Qualitative Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von ethnographischer Forschung, Alten- und Jugendhilfe.

Kahlert, Heike, Dr. rer. soc., Dipl.-Soziologin, Dipl.-Supervisorin und Organisationsberaterin; Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie und Makrosoziologie der Universität Rostock; Arbeitsschwerpunkte: Transformationen des Wissens in der Moderne, Geschlechterverhältnisse und sozialer Wandel im Wohlfahrtsstaat, Soziologie der Bildung und Erziehung sowie Gleichstellungsbezogene Organisationsentwicklung im Public-Profit-Bereich.

Klika, Dorle, seit April 2003 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik an der Universität Siegen, Vorstandsmitglied der Sektion „Frauenforschung“ (DGfE) 1997-2002, 2005-2007 Vorstandsmitglied der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ in der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Historische Bildungsforschung, Gender Studies.

Larcher, Sabina, Dr. phil., Prorektorin für Weiterbildung und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Profession und Geschlecht, Geschlechterforschung im Kontext des Lehrberufs, Lehrer/innenbildungsforschung in synchroner wie diachroner Perspektive.

Manz, Karin, lic. phil., Studium der Pädagogik, Sozialgeschichte und Philosophie an der Universität Zürich. Assistentin am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Fachbereich Allgemeine Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Schulgeschichte, Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Maurer, Susanne, geb. 1958, Professorin für Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik an der Universität Marburg; langjährig aktiv in feministischen Initiativen und Projekten, heute eher innerhalb als außerhalb von Institutionen. Ansonsten interessiert an Fragen feministischer Erkenntniskritik und Histo-

riographie, an einer Gesellschaftsgeschichte Sozialer Arbeit, auch gelesen als Geschichte der Problematisierungen.

Maxim, Stephanie, Dipl. Päd., promoviert an der Universität Hamburg im FB Erziehungswissenschaft. Arbeitstitel: „Erkenntnisprojekt Frau und Schule: Zur Notwendigkeit einer kritischen und offenen Auseinandersetzung mit der Produktion von Wissen über Geschlecht in der pädagogischen Geschlechterforschung“.

Ortner, Rosemarie, geb. 1977, studierte Pädagogik und Gender Studies in Wien und arbeitet zur Zeit als Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Eötvös Loránd Universität in Budapest.

Paseka, Angelika, Professorin für Soziologie an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien und Lehrbeauftragte an der Universität Linz. Forschungsschwerpunkte: Geschlechterforschung im Bildungsbereich, Gender Mainstreaming, Berufsmotivation und berufliche Identität von Lehrer/innen, Evaluationsforschung.

Priem, Karin, Dr. derzeit Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Veröffentlichungen zum Schwerpunkt visuelle Kulturanalyse: Pädagogische Räume – Räume der Pädagogik. Ein Versuch über das Dickicht. In: Mein, Georg/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Aspekte medialer Distinktion. Bielefeld 2004, S. 27-45; Fotografie als Befragung: Zur Wahrnehmung erziehungsbedürftiger Kinder. In: Baader, Meike S./Kleinau, Elke/Kelle, Helga (Hrsg.): Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne. Köln 2006, S. 11-24.

Rabl, Christine, Mag.a, Dissertantin und wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien; Schwerpunkte: Bildungstheorie, Theorie der Universität, Feministische Theorie und Bildung, bildungswissenschaftliche Annäherungen an den Begriff des Wissens.

Rieger-Ladich, Markus, Dr., Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn. Forschungsgebiete: Wissenschaftssoziologie des pädagogischen Diskurses; Reflexive Erziehungswissenschaft; Pädagogische Rezeption französischer Philosophie und Soziologie; Literarische Ethnographie.

Fachzeitschriften beim Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Der neue „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ widmet sich dem Gegenstandsfeld der Kindheits- und Jugendforschung unter der integrativen Fragestellung von Entwicklung und Lebenslauf; er arbeitet fächerübergreifend und international mit deutschen und internationalen AutorInnen aus den einschlägigen Disziplinen wie z.B. der Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, der Ethnologie, Verhaltensforschung, Psychiatrie und der Neurobiologie.

Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (GWP) Sozialwissenschaften für politische Bildung

GWP ist die älteste Fachzeitschrift in der Bundesrepublik für Studium und Praxis des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Als sozialwissenschaftliches Magazin ist sie der Aktualität wie dem Grundsätzlichen verpflichtet, der sorgfältigen Fundierung wie der lebendig wechselnden Stilistik.

GWP finden Sie im Internet unter www.gwp-pb.de

femina politica Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft

femina politica ist die einzige Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft im deutschsprachigen Raum. Sie wendet sich an politisch und politikwissenschaftlich Arbeitende, die den Gender-Aspekt bei ihrer Arbeit berücksichtigen. *femina politica* analysiert und kommentiert aktuelle tagespolitische und politikwissenschaftliche Themen aus feministischer Perspektive, berichtet über Forschungsergebnisse und informiert über Projekte, Tagungen und einschlägige Neuerscheinungen.

Gender

Diana Auth & Barbara Holland-Cunz (Hrsg.)
Grenzen der Bevölkerungspolitik
Strategien und Diskurse
demographischer Steuerung
2007. 200 S. Kt. 18,90 € (D),
19,50 € (A), 33,00 SFr
ISBN 978-3-86649-047-5

Hannelore Faulstich-Wieland
Einführung in Genderstudien
UTB L. Einführungstexte
Erziehungswissenschaft, Bd. 12. 2.,
durchges. Auflage 2006. 232 S. Kt.
16,90 € (D), 17,40 € (A), 29,70 SFr
ISBN 978-3-8252-8256-1

Sabine Hering & Eva Gehltohmholt
Das verwaahrloste Mädchen
Diagnostik und Führsorge in der
Jugendhilfe zwischen Kriegsende und
Reform (1945-1965)
Frauen- und Genderforschung in der
Erziehungswissenschaft, Band 4
Mit einem Vorwort von Dietlinde
Gipser. 2006. 244 S. Kt. 24,90 € (D),
25,60 € (A), 42,70 SFr
ISBN 978-3-86649-037-6

Sigrid Metz-Göckel u.a.
**Kinderlosigkeit und Elternschaft
von WissenschaftlerInnen**
Beziehungen oder Bedingungen?
Eine empirische Studie zur
Kinderfrage. 2007. Ca. 150 S.
Kart. Ca. 12,90 € (D), 13,30 € (A),
23,00 SFr
ISBN 978-3-86649-093-2

**Heyo Prahm (Hrsg.): Hermine
Heusler-Edenhuizen: Die erste
deutsche Frauenärztin**
Lebenserinnerungen im Kampf um
den ärztlichen Beruf der Frau
3., akt. u. erw. Auflage 2005 m. vielen
Fotos und Materialergänzungen.
251 S. Kt. 36,00 € (D), 37,10 € (A),
60,00 SFr. ISBN 978-3-938094-38-9

Mino Vianello & Elena Caramazza
Gender, Raum und Macht
Auf dem Weg zu einer post-
maskulinen Gesellschaft. Ein Essay.
Aus dem Italienischen von Marie-
Luise Grün. 2007. 136 S. Kt.
14,90 € (D), 15,40 € (A), 26,30 SFr
ISBN 978-3-938094-45-7

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei

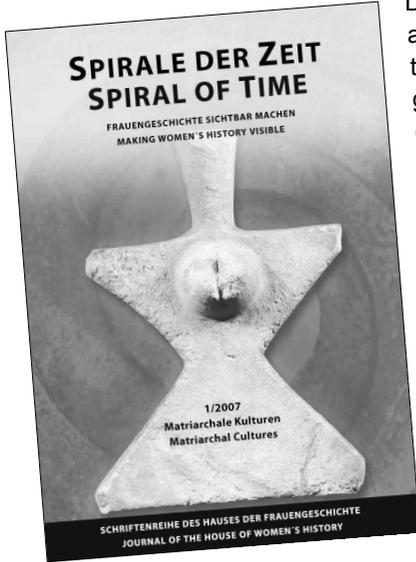
Verlag Barbara Budrich



Barbara Budrich Publishers
Staufenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

www.budrich-verlag.de

Die neue Zeitschrift: Spirale der Zeit – Spiral of Time



Die neue zweisprachige Zeitschrift erzählt auf anschauliche Weise unsere Geschichte von ihren Anfängen bis zu unserer Gegenwart neu. Wie in einem aus der frauengeschichtlichen Perspektive gestalteten historischen Museum wird durch Bild- und Textquellen unsere Vergangenheit erfahrbar und als Teil der eigenen Geschichte verstehbar. Mit dieser umfassenderen Sicht unserer Geschichte begegnet die Zeitschrift der gegenwärtigen bildungspolitischen Herausforderung an eine geschlechtergerechte Vermittlung unserer Geschichte in unseren Schulen und öffentlichen Einrichtungen als eine Voraussetzung für eine geschlechterdemokratische Politik.

Die Zeitschrift wird herausgegeben von Prof. Dr. Annette Kuhn, Universität Bonn, Lehrgebiet Frauengeschichte sowie von Marianne Hochgeschurz und Monika Hinterberger.

Die Spirale der Zeit – Spiral of Time erscheint zweimal jährlich, je Heft 64 Seiten (A4) mit vielen farbigen Abbildungen, deutsch und englisch. Subskriptionspreis jährlich ca. 29,90 € (D), Einzelheft 16,80 € (D), jeweils zuzüglich Versandkosten.

Verlag Barbara Budrich

Barbara Budrich Publishers



Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de