

Strukturprobleme der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Barbara Rendtorff

Wenn der Ausdruck „Strukturen“ die Tatsache bezeichnet, dass es „in der sozialen Welt selbst – und nicht bloß in den symbolischen Systemen, Sprache, Mythos usw. – objektive Strukturen gibt, die vom Bewusstsein und Willen der Handelnden unabhängig und in der Lage sind, deren Praktiken oder Vorstellungen zu leiten und zu begrenzen“ (Bourdieu 1992, S. 135), dann sind mit „Strukturproblemen“ solche Problemkonstellationen gemeint, die mit einer gewissen Notwendigkeit auftreten, sofern sie von jenen Anleitungen und Begrenzungen aufgeworfen werden.

Im Zusammenhang mit Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung von „Strukturproblemen“ zu sprechen, kann in zwei Richtungen verstanden werden: als Strukturproblem der Geschlechterforschung, die innerhalb der Disziplin Erziehungswissenschaft situiert ist und ihre Fragestellungen auf den erziehungswissenschaftlichen Themenkorpus richtet, und als Strukturprobleme des Verhältnisses zwischen der Disziplin und der Geschlechterthematik, der ‚Tatsache des Geschlechts‘ und der aus einer Geschlechterperspektive vorgebrachten Theoriebeiträge und Kritiken. In beide Richtungen hat die Frauen- und Geschlechterforschung angesetzt, doch in beiden Richtungen besteht nach wie vor Diskussions- und Klärungsbedarf.

Erziehung, Bildung und Geschlecht

Wenn wir zunächst von der Frage ausgehen, was Erziehungswissenschaft überhaupt mit Geschlecht zu tun hat, so zeigen sich auch hier wieder zwei unterschiedliche Ebenen. Auf der Ebene erziehungswissenschaftlicher Begriffe und Konzepte lässt sich feststellen, dass Geschlechterbilder an zentraler Stelle eingelassen sind, auch wenn dies oft nicht auf den ersten Blick erkennbar ist. Die Kernbegriffe der Erziehungswissenschaft, Erziehung und Bildung, bilden als „unvereinbares“ Begriffspaar (Tenorth 1996, S. 43) ein für alle Pädagogik

konstitutives Spannungsfeld zwischen der Anwaltschaft gegenüber dem Kind: den unvernünftigen, egoistischen, auf subjektive Freiheit und individuelle Entfaltung zielenden Wünschen des Individuums auf der einen, und dem Anpassungswunsch der Gesellschaft auf der anderen Seite. Der aber ist seinerseits auch in sich widersprüchlich, sofern er sowohl die begründete Forderung der Gemeinschaft nach Einfügung und Teilnahme des Einzelnen, nach Übernahme und Wahrung des Erreichten umfasst wie auch einen antizipatorischen Aspekt, den Wunsch der Gesellschaft nach Weiterentwicklung und die Erwartung, dass jede neue Generation aus dem Vorhandenen etwas Neues, ein ‚Mehr‘ machen möge – durch seine Weiterentwicklung und folglich: seine Veränderung, Überwindung und Auflösung. Dieser Aspekt der Freiheit des Individuums, aus dem vorgefundenen gesellschaftlichen Wissen aktiv etwas unvorhersehbares Eigenes und etwas Neues zu generieren, das sich möglicherweise auch *gegen* intendierte Erziehungsziele wendet, wird im Deutschen im Bildungsbegriff aufbewahrt, der auch die Unplanbarkeit von pädagogischen Prozessen und eine konstitutive Spannung im Generationenverhältnis anzeigt.

Dieses Spannungsfeld sucht der gesellschaftliche Diskurs dadurch zu mindern, dass er die Komplexität nach zwei Seiten hin aufteilt und auflöst: der Komplex, der mit Einübung, Bezogenheit, Eingebundensein und Reifung zu tun hat, wird dem (privaten, familialen) Bereich der Erziehung zugeordnet, in dem die zielstrebige Einwirkung der Erwachsenen, der Gesellschaft auf das Kind grundsätzlich bejaht, ja sogar gefordert ist; Entwicklung, Herausforderung und Arbeit sind dem (öffentlichen) Bereich der Bildung zugeordnet, der entsprechend die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung des Heranwachsenden betont (vgl. z.B. Mollenhauer 1970, S. 65; Heydorn 1980, S. 8). Durch diese Teilung verschwindet die der Unplanbarkeit geschuldete, somit pädagogischem Handeln notwendig innewohnende Spannung gewissermaßen, zumindest verbirgt sie sich, die beiden Begriffsfelder werden vereindeutigt und der Natur des Gegenstandes geschuldet werden Mutter- und Vaterbilder unvermeidlich als typisierende Faktoren wirksam.

Die Erziehungstätigkeit scheint nun „von der Natur diktiert“ zu sein, „da diese das Kind in einem Zustand der Schutzlosigkeit und der Ohnmacht auf die Welt bringt“, und angesichts der Tatsache, „bei der Geburt ohne jedes Vermögen zu sein“, scheint die Freiheit für das Kind ohne Sinn zu sein (vgl. Merleau-Ponty 1994, S. 104). Erziehung hat somit einen starken Bezug zu einer kreatürlichen, und das heißt immer: einer mütterlichen Seite. Bei Heydorn hat sie „archetypisch mütterlichen Charakter und weist auf die Einfügung in das Vorgegebene und Unabänderliche“ hin (Heydorn, ebd.) und bei den meisten älteren Pädagogen finden sich ähnliche Formulierungen. Das zeigt sich

dann etwa im Konzept der „Eignung“ für pädagogische Berufe (zentral für die Sozialpädagogik, die Vorschulerziehung oder das Grundschullehramt), wobei Empathie und Kindnähe als notwendig erachtet, aber überdeutlich geschlechtstypisch erwartet werden – die Systematik dieser Erwartungen und Zuschreibungen lässt sich sehr klar auch anhand von disziplinhistorischen Arbeiten nachvollziehen (vgl. z.B. Schmid 1989; Strotmann 1997; Rendtorff 2000), die auch offenlegen, wie sich fast unmerklich die Geringschätzung von Erziehung als einem privat-konservativen Bereich mit „bloßer Reproduktionsfunktion“ (Pongratz 1995, S. 20), einem „Domestikationszusammenhang“ (Mollenhauer 1976, S. 118) ihre Verortung im Privaten mit Frauen und mütterlichem Handeln verknüpft, während der väterlich-männliche Anteil eher an den Bildungsbegriff angebunden wird, sofern dieser mit Ermöglichung, Selbsttätigkeit, individueller Entwicklung und Freiheit konnotiert ist. Unnötig zu sagen, dass dadurch natürlich auch umgekehrt die Vorstellungen von männlichen und weiblichen „Charakteristika“, Fähigkeiten und Grenzen durch diese Konzepte gefärbt wurden. Die Wirkung von Geschlechterbildern im Bildungsbegriff zeigt sich deshalb weniger in Bezug auf seine instrumentelle, die Nützlichkeit und Verwertbarkeit betreffende, auf Optimierung von Kontexten und Transformation der Kontextur zielende Dimension (die „Aufgabenhaftigkeit“ von Bildung), als darin, wie die Konstitution von Subjektivität und deren Bedingungen gedacht wird, die Verantwortlichkeit und Autonomie der Subjekte (vgl. Masschelein 1992, S. 92ff.), ihr Selbstverhältnis, zu sich und ihrem Handeln, und ihre Fähigkeit zu Modalisierung (Kokemohr 1985, S. 194f.), also die Fähigkeit, den Geltungsanspruch von Aussagen gegen die herrschende Konvention eigenständig zu variieren.

Gesellschaftliche Geschlechterbilder sind, wie wir wissen, als kulturelle Stereotype wesentlich binär organisiert um Kreativlichkeit und deren Überwindung, um Bezogenheit und Getrenntsein, und als symbolisches System, als Geschlechterordnung bilden sie (wenn auch in je unterschiedlicher Form) ein zentrales Strukturmoment jeder menschlichen Gesellschaft. Deshalb müssen wir heute, nach aller historischen Erfahrung und den Erträgen aus dreißig Jahren Forschungen zu Geschlechterverhältnissen, davon ausgehen, dass die Wirkung der Geschlechterordnung zwar zunächst auf der Ebene der geschlechtstypischen Verteilung von Macht, Wertigkeit, Arbeit usw. sichtbar wird, dass aber diese nicht die zentrale Dimension ist, von der aus die Geschlechterordnung ihre persistente Kraft bezieht und von wo aus wir sie folglich analysieren müssen, um sie letztlich auch verändern zu können. Mag es auch unterschiedliche theoretische Modelle zu Struktur und Wirkungsweise der Geschlechterordnung geben – sie müssen in jedem Fall auf die Komplexität und Reichweite dieser Thematik antworten.

Übertragen auf das Erziehungssystem als einer Partialgeschichte sozialen Wissens und sozialer Beziehungen (vgl. Hassauer 1994, S. 17) und die Akteure, die mit den Konzepten von Erziehung und Bildung hantieren bzw. innerhalb der von ihnen fundierten Institutionen arbeiten, müssen demnach Wirkungen auf die Struktur der familialen und außerfamilialen Erziehung, der Schule usw. erwartet werden. Dabei sind insbesondere die Wirkungen im Schulbereich von der Frauen- und Geschlechterforschung schon sehr früh in den Blick genommen worden, dennoch sind auch hier manche Zusammenhänge und Wirkungen nach wie vor weitgehend unbegriffen. Und das hat sicherlich mit der oben skizzierten Teilung zu tun. Die Beschäftigung mit der Geschlechterthematik stand (aufgrund ihrer Zuordnung zum weiblich-mütterlichen Bereich) nie im Zentrum des Interesses der Bildungsforschung und ist im wesentlichen (bis heute) der Frauen- und Geschlechterforschung überlassen – wobei die älteren Forschungsarbeiten zudem durch den politischen Kontext des Ringens der Frauen um Gleichberechtigung gefärbt waren. Für die Pädagogik (als aufstrebende universitäre Disziplin) brachte diese Teilung den Vorteil, sich von einem schwierigen strukturellen Aspekt ihrer Materie zu entlasten. Denn die leise Herablassung, die Erziehungswissenschaft oftmals (von Seiten der Kopfdisziplinen) zu spüren bekommt, hat ja gerade damit zu tun, dass ihr der Stachel der Unplanbarkeit anhaftet, weil „das Geborenwerden in eine Welt der Grundbegriff ist, worauf die Erziehung beruht“ (Masschelein 1996, S. 120), weil das Subjekt sich nicht fassen oder festlegen lässt, „weder von seinem Ursprung, noch von seinem Ziel her“ (Soëtdard 1998, S. 280), was es der Erziehungswissenschaft nicht erlaubt, mit erwartbaren Ergebnissen pädagogischer Interventionen zu ‚rechnen‘. Es müsste von hier aus eigentlich nicht nur ein Bedürfnis der Frauen- und Geschlechterforschung sein, diese Zusammenhänge besser zu verstehen, sondern auch im Interesse der Disziplin insgesamt liegen, diese zu pointieren und zu theoretisieren, um offensiv mit der Problematik umzugehen. Die Spannung, die „Unvereinbarkeit“ zwischen Erziehungs- und Bildungsbegriff müsste dann weniger mit Blick auf die Unterscheidung zwischen einer „gesellschaftlichen“ und einer „subjektiven“ Seite pädagogischen Wirkens (Tenorth, wie oben) diskutiert werden, sondern etwa als widersprüchliches Verhältnis zwischen Bezogenheit und Freiheit, zwischen Angewiesenheit und Autonomie im Menschenbild erziehungswissenschaftlicher Theorie, und dies eben auch sexuiert, d.h. bezogen auf Geschlecht, auf Mutter und Vater, auf die Konzepte von männlich und weiblich. Von hier aus stellt sich dann auch dringlich die Aufgabe, nicht nur die Wirkungsweise, sondern auch die Bedeutung der Geschlechterordnung für die gesellschaftliche Ordnung wie für die Subjektkonstitution besser zu verstehen.

Es zeigt sich also, dass das Grundthema der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft keinesfalls den Charakter eines Gruppeninteresses oder einer Betroffenheitsliteratur hat, „in der Mitglieder einer Bewegung die sie bewegenden Themen“ diskutieren (Drerup 1997, S. 855), und dass ihre Forschungsaufgabe sehr grundsätzlich angelegt ist und sich weder auf das Nachzeichnen der Einübung von Geschlechterpositionen im ‚*doing gender*‘ noch auf die Analyse von Ungleichheitsbeziehungen reduzieren lässt. Deshalb auch ist Forschung über Frauen oder Mädchen oder Praxen der geschlechtlichen Positionierung eigentlich erst dann ‚Frauen- und Geschlechterforschung‘, wenn sie diesen Kontext auf eine grundsätzliche Weise mit thematisiert.

Wir können also als ein Strukturproblem der Frauen- und Geschlechterforschung festhalten, dass ihr Gegenstandsbereich wegen seiner, dem rationalen Wissen zumindest teilweise entzogenen, fundierenden Bedeutung für die symbolische Ordnung der Gesellschaft und der ihm innewohnenden Spannung zwischen historischer Veränderlichkeit und Persistenz der Grundkonstruktion nur schwer zu fassen ist, zumal ja die Instrumente seiner Analyse selbst der so gekennzeichneten Gesellschafts- und Denktradition entstammen.

Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung

Auch die Universität als Institution hat eine doppelte Aufgabenstellung: die der Reproduktion von Wissen, der Weitergabe anerkannter Übereinkünfte über Art und Ordnung dieses Wissens und die Formen seiner Bewahrung in akademischen Prozeduren (vgl. Nemeth 1996, S. 28), und zugleich die Aufgabe der Produktion neuen Wissens durch Infragestellen, Außerkraftsetzen und Überwindung des Übernommenen: ihr obliegt die „unbedingte“ und „voraussetzungslose Erörterung“ aktueller Probleme und die Erzeugung von neuem Wissen (Derrida 2001, S. 11ff.). Aber die Universität ist auch ein Ort gesellschaftlicher und Definitions-Macht, an dem es um die Vergabe von (hierarchisch gestufter) Anerkennung geht, von Positionen, die über das Operieren mit inneruniversitären Strukturen und Instrumenten hergestellt werden, und die neben dem eigenen Nutzen auch der Bestätigung dieses Rahmens dienen. Gestützt wird diese stratifizierende Positionierung über öffentliche Debatten oder wissenschaftskritische Einsprüche gegen die Formen des akademischen und universitären Betriebes selbst, sofern sie sich in öffentlich anerkanntem Terrain Gehör verschaffen können. Um im universitären Diskurs

einflussreich zu sein, sind folglich Meriten in der wissenschaftlichen Fachwelt, in außerakademischen Medien und in den entsprechenden institutionellen Zusammenhängen gleichermaßen nötig.

In ihrer allgemeinsten Bestimmung verdankt sich die Frauenforschung einer Kritik, und zwar einer Kritik an gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnissen als auch der daraus abgeleiteten Wissenschaftskritik. Diese Bestimmung als Kritik positioniert sie in der vorne skizzierten ambivalenten Aufgabe der Universität zwischen Reproduktion von Wissen und Produktion neuen Wissens sehr dominant auf der letzteren, lässt die Balance zu Einspruch und Veränderung hin sich neigen, wobei die Einsprüche nicht nur die Wissensbestände der Disziplin, sondern die Strukturen dieses Wissens selbst tangieren. Gerade deshalb waren Anregung und Unterstützung aus dem außeruniversitären bzw. außerakademischen Feld hier sehr wichtig, was der Frauenforschung den Ruch der Betroffenheitslyrik (Drerup) eingetragen hat. Dieser Herkunft wird im übrigen von der heutigen Sektion mit dem ersten Teil der Doppelbezeichnung „Frauen- und Geschlechterforschung“ Rechnung getragen.

Natürlich braucht jede Kritik, um sich wirksam entfalten zu können, den institutionellen Raum, an dem sich ihr Einspruch konkretisieren kann, und jedes Individuum braucht einen solchen Rahmen, um sich in Auseinandersetzung und Widerstand gegen dessen Zumutungen, dessen Homogenisierungs- und Anpassungsdruck zu entwickeln, um individuelle Deutungen an der sozialen Realität zu messen, „begründungsfähige Wirklichkeitsinterpretationen“ (Kokemohr 1985, S. 178) zu entwickeln und konfliktregelnde Verfahren einzüben und zu erproben. Als akademisches Sprachrohr einer gesellschaftlichen Protestbewegung hatte die Frauen- und Geschlechterforschung deshalb zugleich immer auch das Ziel, ihre Vertreterinnen so zu positionieren, dass sie im Zentrum der Verwaltung und Tradierung des Wissens anerkannte Plätze einnehmen und damit ihrem kritischen Impuls (und auch ihren Forschungsergebnissen) Eingang in den „Reproduktions“-Bereich der Universität verschaffen konnten. Ob die Strategien der Frauenforscherinnen zur Unterstützung von Parteigängerinnen hier sinnvoll waren, oder ob tatsächlich die „zu erfolgreiche“ Platzierung von „Berufsfeministinnen“ und ihr „Verstricktsein in die Techniken der Macht“ zu einer „Normalisierung“ im Foucaultschen Sinne (Holland-Cunz 2003, S. 169) geführt haben, also zu einer Einpassung in bestehende Machtverhältnisse und Konformisierung der Inhalte durch deren schleichende Einfügung in die bestehenden Strukturen, kann hier nicht weiter verfolgt werden. Festzuhalten bleibt aber, dass Frauen- und Geschlechterforschung dem Widerspruch nicht entgehen kann, einerseits als Einspruchsfigur in verändernder Absicht auf die Universität und ihre Wissensbestände zu zielen und zugleich in ihnen ‚ankommen‘ zu wollen.

Das eingangs angesprochene Strukturproblem der Geschlechterforschung *innerhalb* der Disziplin liegt also zu einem guten Teil darin, dass sie in den Kanon anerkannten Wissens aufgenommen werden will, um ihre Anerkennung zu dokumentieren und ihren Thesen Wirksamkeit zu verschaffen, zugleich aber doch außerhalb bleiben will, um ihr kritisches Potenzial zu bewahren und die Geste des ‚Einspruchs‘ beizubehalten. Und wenn sie versucht, dieses Dilemma nach einer Seite hin aufzulösen, so läuft sie in der einen Richtung Gefahr, sektiererisch und wirkungslos zu werden, und in der anderen Richtung würde die Abschwächung ihrer (wissenschaftskritischen und gesellschaftspolitischen) Einsprüche letztlich auch ihre Legitimität schwächen. Dieses Dilemma ist nicht zuletzt deshalb unlösbar, weil seine Ursache, das Geschlechterverhältnis selbst, in seiner komplexen Gestalt nach wie vor analytisch nicht wirklich aufgeklärt ist und *als eine Frage* den Themenstellungen der Geschlechterforschung unterliegt.

„Gender“ als Falle?

Ein weiteres Strukturproblem der Frauen- und Geschlechterforschung liegt in den Begriffen, mit denen sie arbeitet. In ihren ersten Jahren war der Einfluss der Frauenbewegung auf die Forschungsfragen groß, war die Diagnose der rechtlichen und gesellschaftlichen Benachteiligung prominent und standen deshalb ‚Frauen‘ (oder ‚Mädchen‘) als Forschende und als Beforschte an erster Stelle. Nach und nach differenzierte und erweiterte sich dann die Perspektive und es wurde zu einer dringlichen Frage, wie die Kategorie „Geschlecht“ überhaupt aufzufassen und in ihrer Wirkung einzuschätzen sei: Was ist Geschlecht und was macht es mit den Menschen? Es entwickelten sich unterschiedliche theoretische Strömungen, z.T. mehr von der marxistischen Gesellschaftsauffassung geprägt, z.T. eher von psychoanalytischen, strukturalistischen oder anderen theoretischen Ansätzen geleitet, was zu großen theoretischen Unsicherheiten, einem „erkenntnistheoretischen Durcheinander“ (Scott 1994, S. 51) führte und zur Herausbildung von Meinungsführerschaften und konkurrierenden Lagern (vgl. z.B. die Kontroverse um „Kritik der Kategorie Geschlecht“ in: Feministische Studien 2/1993). Ein zentraler Punkt war und ist in diesen Auseinandersetzungen die Frage, wie der Zusammenhang zwischen der unterschiedlichen physischen (morphologischen, genetischen) Ausstattung von Frauen und Männern und ihrer gesellschaftlichen Position aufzufassen ist. Solange dieser Zusammenhang als ganzer bei jeder einzelnen Forschungsfrage mit zur Debatte stand, war ‚Geschlecht‘ als Kategorie oftmals

als zu komplex und zu global, um sinnvoll damit zu arbeiten. So schien die systematische Unterscheidung zwischen Geschlechtskörper und Geschlechtsidentität, biologischem und sozialem Geschlecht, mithin zwischen sex und gender hier eine Erleichterung anzubieten.

Der Begriff „gender“ hat, ähnlich wie „Differenz“ (vgl. Rendtorff 2004) eine Geschichte voller Missverständnisse und grundsätzlicher Widersprüche. Die amerikanische Sozialwissenschaftlerin Joan Scott definierte *gender* in den 1980er Jahren zunächst als „das Wissen, das den körperlichen Unterschieden Bedeutung verleiht“ (vgl. Nicholson 1994, S. 189). Damit war noch keine trennende Gegenüberstellung von *gender* und *sex* geboten – beide Begriffe grenzen „eher einen problematischen Raum als eine saubere Unterscheidung“ ab, wobei der Begriff *gender* diesen Raum „benennt“ (Eve Sedgwick, zit. bei Scott 2001, S. 56). Daneben gab es aber auch engere Definitionen, etwa als „Gruppe von Attributen“ für männlich und weiblich oder als „sozial auferlegte Dichotomie von maskulinen und femininen Rollen und Charaktereigenschaften“ (vgl. Frey 2003, S. 26) und stärker kulturalistische Auslegungen, die *gender* als Ausdruck für kulturelle Regelsysteme und hierarchische Ordnungen (Stephan 2000, S. 68) verwenden und als Kultur-Natur-Opposition der Kategorie *sex* gegenüberstellen. Eine dritte Variante gebraucht den Begriff *gender* gerade als Einspruch gegen diese Gegenüberstellung und betont, dass auch die physikalische Seite selbst „materiell und qualitativ durch die soziale Praxis verändert“ und „zu etwas anderem“ werde (Lorber 1999, S. 60). Daraus wird (nicht nur bei dieser Autorin) umstandslos und m.E. vorschnell der Schluss gezogen, dass *gender* an kein biologisches Substrat gebunden (ebd., S. 66) bzw. *sex* eben auch *gender* sei (Butler 1991, S. 26 und passim; vgl. auch Müller 2001). Allen unterschiedlichen Autorinnen gemeinsam ist die Intention, nach der Bedeutung von Geschlecht für Gesellschaft, Kultur und Wissenschaft zu fragen und eine Begrifflichkeit zu finden, die es erlaubt, seine Funktionsweise im Prozess gesellschaftlicher Entwicklung zu erkennen, doch hat die Uneinigkeit zwischen diesen Positionen eine Weiterentwicklung der Gender-Theorie in den letzten zehn Jahren verunmöglicht (Waniek 2001, S. 147).

Letztlich hat sich heute wohl eine eher abgeschwächte und zugleich ausgeweitete Auslegung des Begriffs etabliert – zum Teil, weil dies eine Möglichkeit ist, Forschungen über Frauen „politisch akzeptabel zu präsentieren“ und „die akademische Seriosität einer Arbeit“ anzuzeigen (Scott 1994, S. 33), zum Teil, weil es die Forschungsaufgabe verkleinert und übersichtlicher macht, wenn es im wesentlichen um das „Wie“ einer Herstellung von Bedeutung geht. Das führt für die Praxis der Geschlechterforschung dazu, vorrangig „die Einprägung von ‚Rollen‘ (durch die männlich und weiblich endgültig in

Mann und Frau überführt wurden) aufzuspüren, statt ein Projekt zu erfassen (nämlich die Schaffung einer festen und dauerhaften Opposition zwischen Mann und Frau), dessen Unmöglichkeit die Bedingungen seiner Umsetzung bestimmte“ (Scott 2001, S. 41). So hat gerade die scheinbar so einleuchtende und hilfreiche Trennung und Gegenüberstellung von Geschlechtskörper und sozialer Geschlechtsidentität die Fragen nach dem ‚Sinn‘, der konstitutiven gesellschaftlichen Bedeutung der Geschlechterordnung, ihrer Verankerung und Funktionsweise in Profession und Institutionen aus dem Blick genommen, sogar verdunkelt, weil das (irgendwie geartete) ‚Interesse‘ der Gesellschaft am Funktionieren der Geschlechtsstereotype quasi implizit als gegeben vorausgesetzt wird.

Anfänglich hatten Frauenbewegung und Frauenforschung die Erklärung für die Ungleichgewichtigkeiten der Geschlechterordnung dem Zeitgeist folgend (ihrer Nähe zur Studentenbewegung und deren Orientierung an den politischen Strukturen der Arbeiterbewegung) in der Machtverteilung gesucht und sich, auch in ihren Forschungen, stark auf die Dimension „Benachteiligung“ konzentriert. Dabei gab es anfangs durchaus auch andere Ansätze, die der Vermutung folgten, die Geschlechterordnung sei Ausdruck einer grundsätzlicheren Problematik, die es zunächst zu erkennen gelte, um ihre performative und persistente Wirkmächtigkeit zu begreifen (vgl. z.B. die frühen Schriften von Irigaray oder Cixous; ein Sprachrohr dieser noch offenen Suche war die Zeitschrift *Die Schwarze Botin*). Doch diese Ansätze haben sich nicht zu einem starken Diskurs entwickeln können, sondern sind von der ‚Sozialdemokratisierung‘ der Frauenbewegung dominiert worden. Die pädagogische Frauenforschung suchte ihren Fokus in den Mechanismen von Erziehungs- und Bildungsprozessen, in Verteilungsaspekten, die Benachteiligungen erzeugen – v.a. in Schule und Universität – und entwickelte logischerweise Konzepte „parteilicher“ Pädagogiken usw. Bis heute sind sozialisationstheoretische (und v.a. -praktische) Fragen nach der Erzeugung und Tradierung gesellschaftlicher Geschlechterbilder, gesellschaftliche bzw. pädagogische Vermittlungs- und kindliche Aneignungsprozesse der hauptsächliche Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung. Die Konzentration auf gender-Aspekte hat die Fokussierung auf die gesellschaftliche Geschlechterposition und die mit ihr verbundenen Habitus- und Verhaltensaspekte verstärkt, sie hat eine scheinbare Klarheit geschaffen und „die Ambiguität völlig beseitigt, mit der die Phantasie die Subjektbezeichnungen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ sowie die Art und Weise, wie der Körper die Seele materialisiert, versieht“ (Scott 2001, S. 40), wobei die strukturelle und die symbolische Seite der gesellschaftlichen Geschlechterordnung ebenso zu kurz kommen wie die Dimension der psychosexuellen Entwicklung des Kindes.

Wie mir scheint, haben wir es nun mit einer Aufweichung der ursprünglichen Intention in zwei Richtungen zu tun: Zum einen wird der Begriff *gender* von einigen Autorinnen so weit gefasst, dass man seine analytische Kraft anzweifeln muss – doch die Rede vom *doing* und *undoing gender* oder *gender-bending* (Braidotti 1994, S. 22) macht ja nur Sinn, wenn die begriffliche Grundlage geklärt ist. Die Konzentration auf das „*doing*“ fungiert dann, wenn auch sicherlich ungewollt, als Verdeckungsgeste, wenn das zu findende Begründungsmuster als scheinbar schlüssige, einfache Prämisse schon vorher definiert und der empirischen Beobachtung des Gegenstands zugrunde gelegt wird, die damit letztlich zum Bestätigungsritual verkommt. Wenn die Gegenüberstellung von *sex* und *gender* ihr Verhältnis als beantwortet erscheinen lässt, muss es eben (scheinbar) nicht mehr thematisiert werden. So verzichten heute recht viele Arbeiten im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung auf eine Vergewisserung über diese Thematik – so z.B. auch in den neueren ethnomethodologischen Schulstudien (z.B. Faulstich-Wieland et al. 2004; Güting 2004) –, implizit „wird angenommen, es gäbe hier keinen Erklärungsbedarf bzw. der Begriff [gender] erkläre sich selbst“ (Frey 2003, S. 70). Die Frage nach der Bedeutung von Geschlecht wird auch dann weiter nivelliert, wenn das im weitesten (und manchmal vagen) Sinne konstruktivistisch verstandene *doing gender* in eine stetig wachsende Reihe anderer Zuschreibungen und Einübungsprozesse gestellt wird, wie *doing ethnicity*, *doing student* oder *doing adult* (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004, S. 24), auf gleicher Ebene nebeneinandergestellt und auch als einander ersetzend konzipiert, so dass etwa *doing student* zugleich auch als *undoing gender* verstanden werden kann.

Zum anderen liegt in der Verwendung von *doing gender* als ‚Motiv‘ empirischer Arbeiten das Risiko, dass Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen so betont werden, dass man hier tatsächlich von einer Konstruktion sprechen muss – wenn etwa nur Lehrerinnen und Lehrer, Mädchen und Jungen kontrastierend verglichen werden, kann es im Grunde nicht verwundern, wenn die Autorinnen zuletzt nur alle bekannten geschlechtstypischen Verhaltensweisen bestätigt finden (vgl. z.B. Thies/Röhner 2000, S. 133). Die Problematik kontrastierender Gegenüberstellungen zeigt sich spätestens an manchen Handreichungen für den Unterrichtsalltag, wenn etwa die Aufforderung ergeht: „Nenne für jedes Fachgebiet herausragende Frauen und Männer. [...] Für jede gefundene Frau gibt es z.B. fünf Punkte, für jeden gefundenen Mann einen Punkt“ (Portmann 1999, S. 56).

Ich befürchte also, dass sich gerade für unser Themenfeld die breite Übernahme des Begriffs *gender* als eine Falle erwiesen hat, weil er zu Ver-

kürzungen tendiert und es dem politischen und dem akademisch-universitären Diskurs gestattet, ihn seinerseits weiter zu verdünnen.

Kritik und Selbstkritik

Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft hat ein sehr komplexes und nicht ganz einfaches Themenfeld zu bearbeiten. Weil das Geschlechterverhältnis ein komplexes gesellschaftliches Verhältnis ist, muss die Geschlechterforschung sich mit soziologischen Theorien befassen; weil es einen Identitätsaspekt hat, muss sie sich mit psychologischen Modellen auseinandersetzen; und die symbolische Dimension, die das Problem der Anerkennung oder der Andersheit berührt, macht die Beschäftigung mit philosophischen Ansätzen sinnvoll und notwendig. Wohl ist diese Angewiesenheit auf benachbarte Theoriefelder immer ein Problem der Erziehungswissenschaft gewesen – auch eine Theorie der Schule kann nicht ohne Soziologie der Institutionen auskommen, und muss doch über sie hinausreichen, eben in der *pädagogischen* Dimension des dort statthabenden Geschehens. Aber die Geschlechterforschung muss dieser voraussetzungsreichen Grundlagenarbeit eben noch einen ganzen Theoriezweig hinzufügen.

Mittlerweile blickt die Frauen- und Geschlechterforschung schon auf etliche fruchtbare Jahre zurück, auf theoretische und empirische Arbeiten, auf Anstöße zu Debatten: Die breit rezipierte Studie von Hagemann-White (1984) hat die Formel „Zweigeschlechtlichkeit als kulturelles System“ in den allgemeinen Diskurs eingebracht, die Studie von Prengel (1993) den Begriff „Pädagogik der Vielfalt“. Doch gibt es schon seit gut zehn Jahren auch deutliche Kritiken an der eigenen community, an Verkürzungen und falscher Zufriedenheit (vgl. z.B. Breitenbach/Hagemann-White 1994). Ein Blick über die Regalbretter mit erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung lässt es durchaus wünschenswert erscheinen, dass sie ihren Blick und ihr Forschungsprogramm erweitern und ausdifferenzieren möge, und zwar nicht etwa nur, wie heute vielfach angemahnt, ausdehnen auf Jungen – das hat die feministische Literatur nämlich schon seit vielen Jahren als Forderung und Rat an die Disziplin herangetragen! – sondern vor allem, um mehr an den systematischen Grundlagen ihrer Thematik und ihrer Forschungsfragen zu arbeiten.

Wenn also heute in den Medien und der Disziplin mit dem Argument, die eigentlich vernachlässigte Gruppe seien doch die Jungen, der Geschlechterforschung im Nachhinein die Legitimität abgesprochen wird (vgl. stellvertre-

tend den Spiegel-Titel „Schlaue Mädchen – Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule“, Der Spiegel 21/2004 und die Themenbeilage Bildung und Erziehung der NZZ vom 20.1.2004), oder wenn Forschungsprojekte, Themenstellungen oder Lehrstühle für Geschlechterforschung abgewiesen werden mit dem Hinweis, das sei ja nun nicht mehr nötig, da Mädchen mittlerweile die besseren Schulkarrieren aufweisen, so müssen wir ehrlicherweise zugeben, dass die Frauen- und Geschlechterforschung zu diesem Dilemma selbst etwas mit beigetragen hat.

Einerseits hat sie zweifellos einen großen Wissenszuwachs über tatsächliche Verhaltensweisen im Kontext von Erziehung und Schule hervorgebracht: Wir wissen jetzt, wie viel mehr Mädchen als Jungen dieses oder jenes Spielverhalten bevorzugen, diese oder jene Fächer wählen, mathematische Lösungswege einschlagen oder Adjektive der Selbstzuschreibung auswählen. Aber andererseits wissen wir noch immer sehr wenig darüber, warum das so ist und was es bedeutet. Manche Themen wiederholen sich zudem oftmals, während andere Bereiche nach wie vor unbeforscht geblieben sind: Wir wissen fast nichts über geschlechtstypisierende familiäre Erziehungsstile und deren Zusammenhang mit anderen Sozialisierungseffekten; wir wissen wenig über die Logik pädagogischer Institutionen und deren systematische Geschlechterdimension; wir wissen wenig darüber, ob ethnische und geschlechtsbezogene Stereotype zusammenwirken und wie sie das Lehrerhandeln oder die Leistungserwartung von SchülerInnen beeinflussen; wir wissen kaum etwas darüber, warum geschlechtstypische Leistungsprofile entstehen oder warum der Widerstand gegen die täglichen schulischen Anforderungen sich geschlechtstypisch unterschiedlich formt usw. Auch wenn es mittlerweile eine Menge (meist kleinerer) Detailstudien gibt – empirische Daten sind leider nicht selbsterklärend, und viele Studien lassen die Leserin letztlich ratlos zurück.

Natürlich kann man eine solche Kritik ohne weiteres auch gegen jedes andere Segment pädagogischer Literatur und Theoriebildung vorbringen. Aber da die Frauen- und Geschlechterforschung doch einer speziellen, durchaus missgünstigen Beobachtung unterliegt, hat diese Schwäche bedauerlicherweise zwei sehr abträgliche Effekte: Sie ist erstens ein immer wieder gerne genutztes Einfallstor für Kritiker, die das ganze Thema als unwissenschaftlich und altmodisch abtun möchten – die verdiente Kritik daran, dass und wie sie das tun, bleibt davon natürlich unberührt.

Der zweite Effekt ist eine wachsende Beliebigkeit. Alles, was irgendwie mit Frauen zu tun hat oder was Jungen oder Mädchen tun, kann heute, ohne sich seiner konzeptionellen Zusammenhänge zu vergewissern oder sich irgendwie auszuweisen, als „Gender-Forschung“ deklariert werden. Das wie-

derum trägt wieder zur Verundeutlichung des Gegenstands der Frauen- und Geschlechterforschung bei bzw. des Theoriesegments, das sie umfasst.

Widerstände

Das alles hat natürlich Gründe, und die liegen zu einem nicht unerheblichen Teil in dem beständigen Widerstand, den die akademischen Diskurse den Kritiken und Anregungen von Seiten der Geschlechterforschung ziemlich konsequent entgegensetzen: anfangs mit Spott und Abwehr, mittlerweile im Gewande kleinlicher sachlich-methodischer Kritik oder wohlwollend scheinender Subsumtion unter ihre eigenen Kategorien. Das gilt im übrigen nicht nur für die Erziehungswissenschaft – auch die Soziologinnen klagen z.B., dass Geschlechterfragen nicht zu den Hauptinteressen der Soziologie geworden, sondern „nachgeordnete Probleme, Gegenstand forschersicher Sonderinteressen, Spezialleidenschaft einer selbstreferentiell mäkelnden Minderheit“ seien (Knapp/Wetterer 2003, S. 7). Auch das Bemühen der Geschlechterforschung, nach der ersten, wissenschaftskritischen Phase der Theoriebildung nun die „Anschlussfähigkeit“ zu betonen, hat die Rezeptionsbereitschaft kaum erhöht. Das Geschlechterthema ist nach wie vor weitgehend an die Person einzelner Frauen gebunden und sein Theoriebeitrag separiert – das führt dann nicht zuletzt dazu, dass „Sensibilität für Geschlechterverhältnisse“ als sechster Spiegelstrich in den Stellenausschreibungen auftaucht oder von einem Kandidaten ganz ernstgemeint gesagt wird, er habe „Geschlecht mit drin“. Auf diese Weise wird das Thema klein gemacht und bleibt, als immer ‚zusätzliches‘, in seiner Wirkung begrenzt.

Eine Disziplin bzw. ein Diskurs hat grundsätzlich drei Möglichkeiten, auf die Zumutungen eines anderen Denkens zu reagieren (genauso wie ein Territorium auf die Zumutungen der Fremden): Entweder kannibalisch, indem er es sich durch Verschlingen, Einpassung, Vereinnahmung anverwandelt; zweitens, indem er es sich durch Immunisierung, Hegemonieansprüche und Ignoranz vom Leibe hält – beides sind gewissermaßen kontraphobische Selbstschutz-Strategien (vgl. Rendtorff 1998, S. 83ff.). Als drittes gäbe es die Möglichkeit, sich der Zumutung zu stellen und sich in der Konfrontation, in der Berührung mit dem Anderen selbst zu verändern, etwas Neues entstehen zu lassen. Das haben die akademischen Diskurse gegenüber dem Modernisierungsangebot aus der Geschlechterforschung in keiner Disziplin geschafft (– am ehesten vielleicht noch in der Literaturwissenschaft).

Es macht der Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft immer noch zu schaffen, dass bei ihr eine Vermischung von wissenschaftlichen Fragestellungen mit Partialinteressen vermutet wird, und zweitens lassen sich nach wie vor mehr oder weniger deutlich geschlechtstypische Ressentiments blicken – wenn etwa Dieter Lenzen den Grundschullehrerinnen attestiert, dass die Professionalitätserwartungen ihnen gegenüber kaum größer sein könnten als „gegenüber Teilzeitkräften, die in Supermärkten als Lager- oder Kassierpersonal arbeiten“, da viele von ihnen die Funktion des Grundschullehramts als „Ergänzung zu ihren Verpflichtungen in der Familie“ übernehmen würden (Lenzen 2003, S. 484) – „ihren“ Verpflichtungen! Weiter heißt es, dass das weibliche Selbstkonzept des Lehrers viel stärker auf Soziales und Pädagogisches ausgerichtet sei als auf professionelle Wissensvermittlung. Hier mutet die Entgegensetzung von Pädagogik und Wissensvermittlung doch sehr merkwürdig an – besonders wenn man bedenkt, dass Herr Lenzen dafür zum „Reformer des Jahres 2004“ nominiert worden ist.

Wie weit übrigens die Widerstände im akademischen Betrieb auch Ausdruck einer Konkurrenzabwehr sind (denn der Einbruch der Frauen in die Domäne der Wissenschaft war ja durchaus eine Bedrohung gewohnter Strukturen), mag dahingestellt bleiben.

Forderungen nach Anerkennung oder Besserstellung von Gruppen lassen sich in einer Gesellschaft grundsätzlich dann legitimieren, wenn die jeweilige Gruppe sich als ein kollektives Subjekt konstituiert oder durch eine Besonderheit kennzeichnen lässt, die sie von der Masse der anderen Rechtssubjekte innerhalb der Gesellschaft unterscheidet: z.B. durch einen mangelnden Zugang zu materiellen Gütern (etwa Arme oder Arbeitslose) oder zu sozialem Schutz und Stütze (z.B. Waisenkinder oder Flüchtlinge) usw. Aber lassen sich „Frauen“ als eine Gruppe dieser Art auffassen? (vgl. Phillips 1991, S. 116ff.) Einerseits ja: sofern sie beispielsweise kulturelle, soziale, Status- oder Habitusformationen miteinander teilen und von der Gesellschaft zugeschrieben bekommen, die sie in gleicher oder ähnlicher Weise gegenüber männlichen Rechtssubjekten kennzeichnen und einschränken. Und zugleich nein: sofern sie in ihrer enormen Unterschiedlichkeit in Bezug auf Lebensumstände, Machtzugang, Bildungschancen und deren individuelle Verarbeitung eben nicht umstandslos unter dieser einen Kategorie zusammengefasst werden können. Das ist dann möglich und naheliegend, wenn die erfahrene Diskriminierung auf einer rechtlichen Ebene liegt und da auch verändert werden kann, aber es funktioniert nicht, wenn die Forderung darin besteht, die Besonderheit der jeweiligen Gruppe *wertzuschätzen*, denn das ist weder Gegenstand von Rechten noch ist es von Individualethik oder politischer Philosophie her be-

gründbar. „Eine soziale Wertschätzung“, argumentiert z.B. Honneth, stellt nicht ein öffentliches Reaktionsmuster dar, das sich einklagen oder einfordern ließe“, bestenfalls könne man an die „Bereitschaft“ der hegemonialen Gruppe appellieren in der Hoffnung auf ihre „prozedurale Tugend“, die „Minderheiten als Anwärter einer sozialen Wertschätzung zu behandeln“ (Honneth 2003, S. 199f.).

Natürlich ist die Universität kein dem Staat oder der Gesellschaft vergleichbares Gebilde, und die Wissenschaft sollte anderen Regeln folgen als die Politik. Doch diese Überlegung auf unser Thema übertragend können wir festhalten, dass – soweit es eben aus rechtlichen und Grundsätzen der praktischen Ethik ableitbar ist – Frauen als Personen ihren Ort und ihre Anerkennung in der Universität (und der Disziplin) erwerben konnten, was sich aber nicht unbedingt auf die Wertschätzung der Ansinnen und Einwände der Frauen- und Geschlechterforschung erstreckt.

Vorher hatte ich argumentiert, dass die Geschlechterthematik an (i.d.R. weibliche) Personen gebunden bleibt – hier scheint es nun, dass im universitären Alltagsbetrieb die Personen (gewissermaßen auf einer rechtlich-moralischen Ebene) akzeptiert und in das ‚Allgemeine‘ aufgenommen werden, nicht jedoch die von ihnen vertretene Thematik, die sozusagen verwaist zurückbleibt. Einer solchen Abtrennung leistet die Frauen- und Geschlechterforschung desto eher Vorschub, je enger sie ihre Thematik fasst und je mehr sie sie selbstreferenziell betreibt. Von hier aus würde sich die Notwendigkeit ergeben, die Geschlechterperspektive stärker auf alle, gerade auch auf die allgemeinen Fragen und Themen der Disziplin zu richten – weniger, um exklusiv geschlechtsbezogene Ausschnitte zu bearbeiten, als eher, um sie in die Reflexion jeder das Fach betreffenden Fragestellung einzuarbeiten.

Die Diskussion darüber, ob es politisch sinnvoller und wirkungsvoller sei, eigenständige Bereiche zu formen oder dezentrale Querstrukturen zu bilden, gibt es seit den 1980er Jahren, seit sich eigene Frauenplätze in Regierungen oder Kommunen etablieren konnten – und diese Frage stellt sich natürlich auch für den akademischen Bereich: Ist es die bessere Strategie, Frauenforschung, Gender-Studies usw. in eigenen Dependancen zu betreiben oder mit einer querliegenden, dezentralen Verortung? Die dezentrale Variante hat immer den Vorteil, dass die Thematik in alle Teilgebiete eingefädelt werden kann, aber auch den Nachteil, dass sie dort je einzeln auch schnell wieder zum Verschwinden gebracht werden kann. Insofern ist die dezentrale Lösung stärker von den Personen abhängig, die die Inhalte vertreten, während separate Gebilde immer Gefahr laufen, ihre Thematik exklusiv zu betreiben, was der Geschlechterthematik eigentlich langfristig nicht entspricht.

Es bleibt also festzuhalten, dass Frauen- und Geschlechterforschung nach wie vor mit Widerständen von Seiten der Disziplin und der akademischen Diskurse rechnen muss, und zwar vielleicht eher in Form einer Rezeptionssperre als gegenüber ihren Vertreterinnen.

Neue alte Fragen

Ich denke nicht, bei aller Kritik und Selbstkritik, dass der Grund für diese Rezeptionsproblematik vorrangig in irgendwelchen Mängeln und Schwächen der Frauen- und Geschlechterforschung selbst zu suchen ist. Nicht, dass es die nicht gäbe! Aber mir scheint doch, dass die skizzierten Widerstände anderswo ihre Ursachen haben, und dass diese Ursachen etwas mit der Geschichte, der (symbolischen) Bedeutung und den Wirkungen der Geschlechterordnung zu tun haben.

Es erscheint heute schon fast unzeitgemäß, vielleicht ‚uncool‘ und jedenfalls altmodisch, das Geschlechterverhältnis als eines gesellschaftlicher Ungleichheiten in den Blick zu nehmen, feministische Einwände gelten als überholt und unangemessen – aber mir scheint, wir müssten (bei allen in den letzten Jahren gewonnenen theoretischen und politischen Differenzierungen) ein wenig von jener ‚alten‘ Perspektive zurückerobern.

Ich befürchte, dass die Genderisierung der Debatte, bei der Auffassung von Gender als einem definierten Bündel von Zuschreibungen, die Perspektive zu stark verkürzt hat. Zudem hat sich wohl (auch unter Geschlechtertheoretikerinnen) die Auffassung durchgesetzt, dass *gender* etwas sei, das *degendered* werden kann – so dass die Frage, ob Geschlecht (als „sex“, anders gesagt: als leibliche Existenz des Menschen) überhaupt eine Bedeutung habe (oder nur eine „gendered category“ sei), bereits beantwortet scheint und ein „transitives“ oder „multiples“ Gender-Konzept anvisiert wird (Frey 2003, S. 68), wobei ein wenig unklar bleibt, wie denn letztendlich eine gesellschaftliche Veränderung von hier aus zu bewirken sein kann (außer im Warten darauf, dass alle Individuen, mehr oder weniger einzeln, eine Wandlung ihrer Einstellungen vollziehen). Dabei ist die Frage m.E. tatsächlich erst nur im engen Sinne politisch beantwortet – dahingehend, dass ein (möglicherweise zu konstatierender) Einfluss der Leiblichkeit auf die individuelle Entwicklung keine Auswirkungen auf die rechtlichen und sozialen Lebensumstände, die Bildungs- und Berufsgeschichte haben darf. Damit ist aber erstens nicht gleichzeitig bewiesen, dass diese leibliche Existenz nicht auf irgendeiner Ebene Auswirkungen auf die psychische Existenzweise, das Körperbild

oder die Identitätsentwicklung hat – auch wenn das in vielen Gender-Texten durch einfache Konjunktionen wie „also“ oder „folglich“ ausgeschlossen wird. Und zweitens ist damit nicht ausgeschlossen, dass die überwunden geglaubten Muster des Geschlechtsverhältnisses auf der politischen Ebene oder der symbolisch-politischen nicht weiterhin, dezent und unbemerkt, weiterwirken – vielleicht, weil die sie letztlich begründende Bedeutungsdimension von Geschlecht durch das *de-gendering* gar nicht berührt wird. Hier könnten auch mögliche Erklärungsansätze zu finden sein etwa für die beharrlich geschlechtsstereotypen Fächer- und Berufswahlen, die geschlechtstypischen Leistungsprofile oder die Persistenz der Muster familialer Arbeitsteilung. Mir scheint, dass in der Dethematisierung von Geschlecht sowohl ein wenig Resignation liegt als auch ein wenig Wunschdenken, dass die Problematik, über die nun so lange geredet und geschrieben worden ist, sich jetzt endlich fügen und von selbst verschwinden möge.

Da wir leider beherzt konstatieren müssen, dass das nicht der Fall ist, Beschreibungen keine Erklärungen sind und ohne Erklärungen auch zielstrebiges Handeln kaum möglich sein dürfte, bleibt es also nach wie vor die Aufgabe der Frauen- und Geschlechterforschung, nach Erklärungsansätzen zu forschen, die Unterschiedlichkeiten gelten lassen können, ohne sie deterministisch zu wenden oder in hierarchisierende Bewertungssysteme einzupassen, die aber die Kategorie, oder: die Fragestellung, die analysiert werden soll, nicht der Einfachheit halber von vorneherein verwerfen.

Wir haben in Erziehungswissenschaft und Pädagogik, ob in Praxis oder Theorie, immer mit Kindern, mit Menschen und ihren Identitätskonzepten zu tun, und wer einmal Kindern zugehört hat, weiß sehr gut, dass Papa, Mama, Pipi und Sexuelles die zentralen Themen kindlicher Phantasietätigkeit sind, dass Menschen die leibliche sexuelle Existenz, das rein und raus des Körpers, die Verbindung von männlich und weiblich in der Gebürtigkeit des Menschen zum Ausgangspunkt ihres Selbstentwurfs nehmen und in der symbolischen Welt bzw. dem gesellschaftlichen Umfeld darauf die Antwort suchen. *Sex* und *gender* wären insofern nicht einander ausschließend gegenübergestellt und *gender* keine Definitions- oder Erklärungskategorie, sondern die je historische Auslegung dieses gesamten Komplexes. Deshalb würde ich die These sehr stark machen, dass eine Theorie der Geschlechterverhältnisse, oder der Bedeutung von Geschlecht, die diesen Umstand nicht reflektiert oder in ihr Modell integrieren kann, zumindest für unser Arbeitsfeld unbrauchbar ist. Ich bin aber auch sehr optimistisch, dass sich mit einem differenzierenden theoretischen Zugriff über die Geschlechterdimension von (pädagogischen) Institutionen, über Beziehungsstrukturen, Bildungsverläufe und Lebensentwürfe noch sehr viel mehr herausfinden lässt, als wir bisher wissen und meinen.

Rivalität als Chance

Natürlich gibt es zu diesem Punkt auch ganz andere Auffassungen. Wie sich in den vorstehenden Überlegungen gezeigt hat, ist aber ‚Inspiration durch Widerspruch‘ bzw. Respons und Widerpart, in Rivalität zu dem sich die Argumente schärfen und der Diskurs sich ausdifferenzieren kann, von außerhalb des Bereichs der Frauen- und Geschlechterforschung kaum zu erwarten. So müssen wir selbst füreinander Gegenüber und Gegnerinnen im Wettstreit der Theorien und Positionen sein, um eine reichhaltige, spannungsreiche Debatte führen zu können. Aber dem steht nicht nur der eigene, vorne beschriebene Wunsch nach Anerkennung innerhalb des Mainstreams entgegen, sondern auch ein wirksames Tabu über der ‚Konkurrenz zwischen Frauenforscherinnen‘, das auch das produktive Rivalisieren um Gedanken, Theorien und Forschungsergebnisse affiziert. Diese Ambivalenz scheint mir mit verantwortlich zu sein für den Mangel an produktiver theoretischer Rivalität innerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung. Denn Kritik als interessierte Auseinandersetzung hat zur Voraussetzung, dass man nicht gewärtig sein muss, abgestraft zu werden, und dass man sicher sein kann, dass sie die Diskussionspartnerin nicht beschädigt. Wenn aber aufgrund der akademischen Strukturen wissenschaftlicher Wettstreit mit Kolleginnen unfreiwillig als persönliche Rivalität erscheint, wenn man erwarten muss, der Anderen in ihrer ohnehin prekären inneruniversitären Position zu schaden, und zudem noch fürchten muss, dass die Kritik unter Geschlechterforscherinnen den schwachen Stand der gemeinsamen Thematik weiter schwächt, dann ist das wohl Grund genug, mit gegenseitiger Kritik zögerlich zu verfahren. Doch damit hätte die Geschlechterforschung sich dann letztlich doch der Rezeptionssperre der Disziplin und der akademischen Strukturen gebeugt. Die Zurückhaltung in Bezug auf gegenseitige Kritik ist also nicht unbedingt ein Zeichen von Einigkeit, aber bei aller Unterschiedlichkeit und allen wissenschaftlichen und theoretischen Differenzen haben wir doch eines gemeinsam, und das ist die politische Dimension des Gegenstandes, die entweder dem eigenen wissenschaftlichen Impuls entstammt oder der Thematik von der Rezeptionsseite hinzugefügt wird.

Ich würde mir deshalb wünschen, dass der Diskurs innerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung mutiger wird, genauer und offensiver, und dass wir gewissermaßen eine Selbstverpflichtung eingehen, theoriebildend zu arbeiten und nicht v.a. Beschreibungen zu liefern. Ich würde mir wünschen, dass wir händereibend zu einer Tagung anreisen, voller Vorfreude auf eine spannende Kontroverse mit dieser oder jener Gegenspielerin, auf Streit und Auseinandersetzung, aus der man voller neuer Ideen und Überlegungen an

den Schreibtisch zurückkehrt – denn nur aus der Differenz, aus dem Zusammenprall mit dem Anderen entsteht ja etwas Neues. Wir haben es selbst in der Hand, und es gibt niemanden, der uns etwas abnimmt. Die selbstgestellte Aufgabe der Frauen- und Geschlechterforschung, zu einer veränderten zeitgemäßen erziehungswissenschaftlichen Debatte einen zentralen konzeptionellen Anstoß zu geben und so zu einer wissenschaftskritischen Erneuerung der akademischen Diskurse beizutragen, ist noch lange nicht abgeschlossen.

Literatur

- Bauman, Zygmunt (1995): Postmoderne Ethik, Hamburg
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort, Frankfurt a.M.
- Braidotti, Rosi (1994): Gender und Post-Gender: Die Zukunft einer Illusion? in: Materialienband – Facetten feministischer Theoriebildung, Bd. 14
- Breitenbach, Eva/Hagemann-White, Carol (1994): Von der Sozialisation zur Erziehung. Der Umgang mit geschlechtsdifferenter Subjektivität in der feministischen Forschung, in: Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt a.M.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M.
- Drerup, Heiner (1997): Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis, in: Z.f.Päd. 43/1997
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim
- Frey, Regina (2003): Gender im Mainstream. Geschlechtertheorie und -praxis im internationalen Diskurs, Königstein
- Gütting, Damaris (2004): Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken, Bad Heilbrunn
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen
- Hassauer, Friedrike (1994): Homo. Academica. Geschlechterkonstrukte, Institution und die Verteilung des Wissens, Wien
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Band 3, Frankfurt a.M.
- Holland-Cunz, Barbara (2003): Die alte neue Frauenfrage, Frankfurt a.M.
- Honneth, Axel (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. in: Fraser, Nancy/Honneth, Axel: Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt a.M.
- Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (2003): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II, Münster

- Kokemohr, Rainer (1985): Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen, in: Ders./Marotzki, Winfried (Hg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht, Weinheim
- Lenzen, Dieter (2005): Diagnose Lehrer. Plädoyer für die Professionalisierung eines Berufsstands, in: universitas
- Lorber, Judith (1999): Gender Paradoxien, Opladen
- Masschelein, Jan (1992): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort, in: Meyer-Drawe, Käte u.a. (Hg.): Pädagogik und Ethik, Weinheim
- Masschelein, Jan (1996): Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität, in: Ders./Wimmer, Michael: Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik, Sankt Augustin
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-1952, München
- Mollenhauer, Klaus (1970): Pädagogik und Rationalität, in: Ders.: Erziehung und Emanzipation, München
- Müller, Cathren: Konstruktion und Rekonstruktion – Judith Butler revisited, in: Waniek, Eva/Stoller, Silvia (Hg.) (2001): Verhandlungen des Geschlechts. Zur Konstruktivismusdebatte in der Gender-Theorie, Wien
- Nemeth, Elisabeth (1996): Institutionalisierte Illusionen: Forschung, Ausbildung und Bildung an der Universität, in: Universität, Bildung und Politik. Eine Bestandsaufnahme aus feministischer Sicht, Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst Wien, 4
- Nicholson, Linda (1994): Was heißt ‚gender‘?, in: Institut für Sozialforschung (Hg.): Geschlechterverhältnisse und Politik, Frankfurt a.M.
- Phillips, Anne (1995): Geschlecht und Demokratie, Hamburg
- Pongratz, Ludwig (1995): Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn. In: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim
- Portmann, Rosemarie (1999): Gleich verschieden. Beispiele für eine mädchen- und jugengerechte Koedukation, Wiesbaden
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt, Opladen
- Rendtorff, Barbara (1998): Geschlecht und différence. Die Sexuierung des Wissens, Königstein
- Rendtorff, Barbara (2000): Pädagogischer Bezug und Geschlechterverhältnis, in: Pädagogische Rundschau 6
- Rendtorff, Barbara (2004): Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse, in: Glaser, Edith, Klika, Dorle, Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn
- Rössler, Beate (2001): Der Wert des Privaten, Frankfurt a.M.
- Schmid, Pia (1989): Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung, in: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried: Diskurs Bildungstheorie II, Weinheim
- Scott, Joan (1994): Gender: Eine nützliche Kategorie der historischen Analyse, in: Kaiser, Nancy (Hg.): Selbst bewusst. Frauen in den USA, Leipzig

- Scott, Joan (2001): Überlegungen zu Geschlechtsidentität und Politik, in: Waniek, Eva/Stoller, Silvia (Hg.): Verhandlungen des Geschlechts. Zur Konstruktivismusdebatte in der Gender-Theorie, Wien
- Soëtard, Michel (1998): Notwendige, gleichwohl unmögliche Gedanken zum Subjekt in den Erziehungswissenschaften, in: Winfried Böhm/Angelika Wenger-Hadwig (Hg.), Erziehungswissenschaft oder Pädagogik?, Würzburg
- Stephan, Inge (2000): Gender, Geschlecht und Theorie, in: Braun, Christina v./Stephan, Inge: Gender-Studien: eine Einführung, Stuttgart
- Strotmann, Rainer (1997): Zur Konzeption und Tradierung der männlichen Geschlechterrolle in der Erziehungswissenschaft, Berlin u.a.
- Tenorth, Heinz Elmar (1996): Bildungsbegriff und Erziehungswissenschaft, in: Winfried Böhm/Angelika Wenger-Hadwig (Hg.): Erziehungswissenschaft oder Pädagogik?, Würzburg
- Thies, Wiltrud/Röhner, Charlotte (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht, Weinheim
- Waniek, Eva (2001): Bedeutung in der Gender-Theorie. Ein Beitrag zur Klärung eines Grundlagenproblems, in: Dies./Stoller, Silvia (Hg.) (2001): Verhandlungen des Geschlechts. Zur Konstruktivismusdebatte in der Gender-Theorie, Wien