

Heide von Felden

Bildungsdiskurse der (Post)Moderne Zum Zusammenhang von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung

Zusammenfassung

Im Rahmen der erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung um Moderne und Postmoderne zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Kritischen Theorie und des Poststrukturalismus entwickelt der Beitrag die Verknüpfung der Kategorien Bildung, Geschlecht und Biographie. Erkenntnistheoretisch werden Bildung und Geschlecht als kulturelle Konstruktionen gefasst, die auf der empirischen Ebene im Rahmen der Biographieforschung anhand der Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen untersucht werden.

Indem Bildung als Feld betrachtet wird, in dem Deutungen wirkmächtig sind und Umdeutungen geschehen und indem durch Auswertung von narrativen Interviews dargestellt wird, wie gender-Zuschreibungen in Bildungsprozesse eingehen, kann der Zusammenhang zwischen Bildung, Geschlecht und der Biographieforschung als Untersuchungsrahmen aufgezeigt werden.

Abstract

In analysis of the discussion of modernism and postmodernism between the protagonists of poststructuralism and critical theory the author draws on the connection of the categories "Bildung", "gender" and "biography". Bildung and gender are epistemological taken as cultural constructions, researched on the empirical level within the scope of biographical research by the constructions of reality of men.

While Bildung is interpreted as a field, perceptions take effect and modifications and performances take place and while it is shown by the analysis of narrative interviews how gender-attributions enter the processes of Bildung, the connection between Bildung, gender and biographical research is evident.

Einleitung

Um den Zusammenhang zwischen Bildungs-, Biographie- und Genderforschung aufzuzeigen, bedarf es erstens der Begründung für den Sinn der Zusammenführung und zweitens der Definitionen der Begriffe. Allgemein gilt Bildung im demokratischen Diskurs als universell, so dass die Einbeziehung von Differenzkategorien wie beispielsweise Geschlecht als zu speziell oder als historisch überholt angesehen wird. Es wird davon ausgegangen, dass Bestimmungen über Bildung für alle Menschen gleichermaßen gelten, dass man weder Geschlecht (gender) noch Schicht oder Klasse (class), noch Farbe oder Rasse (race) oder anderes speziell berücksichtigen müsse. Entgegen dieser Meinung bin ich der Auffassung, dass die behauptete Universalität von Bildung die hierarchischen Bestimmungen des Geschlechterverhältnisses im Rahmen des Systems der Zweigeschlechtlichkeit unerschütterlich perpetuiert und damit Ungleichverhältnisse durch Nichtbenennung beibehält. Deshalb geht es in diesem Beitrag darum, die Kategorien „Bildung“ und „Geschlecht“ theoretisch und empirisch aufeinander zu beziehen, wobei ich die Verknüpfung von Bildung und Geschlecht auf der empirischen Ebene im Rahmen der Biographieforschung verorte. Die Begriffe „Bildung“ und „Geschlecht“ haben durch die aktuellen erkenntnistheoretischen Diskussionen um Moderne und Postmoderne neue Zuschreibungen erfahren. Dabei verstehe ich postmoderne Theorie als ein Redigieren, ein Durcharbeiten der Moderne im Sinne Lyotards (1986/1989b, S. 51-69), womit in erster Linie die Veränderungen der Moderne gedacht sind und keine Periodisierung, durch die die Postmoderne als ein nachfolgendes und anderes Denken gegenüber der Moderne angesehen wird. Geschlecht schien lange eindeutig bestimmbar im naturwissenschaftlich-biologischen Kontext. Seit der Debatten um Konstruktivismus und Dekonstruktivismus im Rahmen der Geschlechterforschung aber gilt Geschlecht als kulturelles Konstrukt. Bildung als genuin moderner Begriff sieht sich durch postmoderne Zuschreibungen mit dem „Tod des Subjekts“ und der Rede vom „Ende der Metaerzählungen“ konfrontiert und damit um seine wesentliche Substanz gebracht.

Um die Verknüpfung der Begriffe in die Moderne-Postmoderne-Debatte einzuordnen, scheint es mir angebracht, zunächst die Diskurse um Bildung und Geschlecht – die in der Literatur unabhängig voneinander geführt werden – zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Kritischen Theorie und denen des Poststrukturalismus aufzuzeigen und dabei Definitionen der Begriffe zu entwickeln (Teile 1 und 2). Im 3. Teil komme ich zu einer theoretischen Verknüpfung der Begriffe, und danach weise ich die Verbindung auf empirischer Ebene auf, indem ich mein methodisches Vorgehen erläutere (Teil 4), Ergebnisse einer empirischen Untersuchung darstelle (Teil 5) und Empirie und Theorie verbinde (Teil 6).

1. Der Diskurs über Bildung zwischen Moderne und Postmoderne

Bildung wurde im ausgehenden 18. Jahrhundert als geistig-seelische Formung des Individuums betrachtet, das sich durch die Aneignung der wesentlichen Kulturleistungen der Menschen in die Lage versetzte, Begriffe über die Welt und sich selbst zu entwickeln und zu zunehmender Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und Selbstverwirklichung zu kommen. Man ging davon aus, dass zunehmende Erkenntnis dem Humanitätsideal verpflichtet war und die Individuen befähigte, an der Gestaltung der Welt im Sinne der Verbesserung der Lebensbedingungen aller Menschen und der Gesellschaft mitzuwirken (vgl. Lenzen, 1997). Dabei dachte der utilitaristische und pragmatische Bildungsbegriff der Aufklärung eher einen Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung – wenn auch im Sinne der Machbarkeit einer guten Erziehung zu individueller und allgemeiner Glückseligkeit –, während der Bildungsbegriff des Neuhumanismus Bildung eher im Bereich des abstrakten, autonomen Subjekts verortete, dem ein gewisses Eigenleben in Freiheit und Geistigkeit gegenüber der schlechten gesellschaftlichen Realität eingeräumt wurde. Der Umstand, dass die relative gedankliche Loslösung des Subjekts von den gesellschaftlichen Verhältnissen in der Folge des 19. Jahrhunderts dazu führte, dass Bildung zunehmend zu einem Herrschaftsbegriff geriet, bestärkte die Kritische Erziehungswissenschaft der 1970er und 1980er Jahre darin, Individuum und Gesellschaft als dialektisches Verhältnis zu begreifen und in einer kritischen Relektüre des klassischen Bildungsverständnisses die Interpretation einer Dialektik von Subjekt und Welt bzw. Besonderem und Allgemeinem auf der Basis einer allgemeinen Vernunft anzulegen. Klafki interpretierte in direktem Bezug auf Humboldts Verknüpfung von Ich und Welt Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit, so dass das Allgemeine nur im Individuellen verwirklicht werden könne. In seinem Allgemeinbildungskonzept bestimmte er Bildung als Befähigung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität und kennzeichnete das Allgemeine an Bildung als Bildung für alle, als allseitige Bildung und als Bildung im Medium des Allgemeinen (vgl. Klafki, 1985, S. 15-54).

Nach Adorno (1959/1998) sei Bildung in der spätkapitalistischen Gesellschaft zur Halbbildung degeneriert, weil die Subjekte aufgrund der Verdinglichung menschlicher Beziehungen und der Omnipräsenz des Tauschprinzips keine wirklichen Erfahrungen mehr machen könnten. Bildung sei als Reflexion auf das Gebiet der Geisteskultur beschränkt, was nach Adorno sowohl zu kritisieren als auch in ihren Möglichkeiten aufzugreifen und als Ausdruck heutiger gesellschaftlicher Verhältnisse wahrzunehmen sei. Reflexion könne allein als dialektisches Denken, das das Nichtidentische am Identischen sichtbar machen könne, entfaltet werden, denn es gelte, das identifizierende Denken, das immer Ausschließendes mit sich führe, zu überwinden (vgl. Adorno, 1966/1998). Bildung hätte dann die Funktion, Widerspruch anzumelden gegen das identifizierende Denken und – wie Horkheimer formuliert – „des ihnen [den Begriffen] einwohnenden Lebens, ihrer Spannungen und Mehrdeutigkeiten inne zu wer-

den“ (Horkheimer, 1952/1985, 409f). Bildung sei so als ständige Reflexion in Auseinandersetzung mit den Widersprüchen, Heterogenitäten und dem Nichtbeherrschbaren der inneren und äußeren Natur zu begreifen (vgl. Koller, 1999, 126). Bildung fungiere damit als Reflexionsmodus bestimmter Gesellschaftsstrukturen und könne als Ort von Kritik und der Entwicklung von Utopien und Neuem bezeichnet werden.

Nach Lyotard (1983/1989) aber sei der Bildungsbegriff obsolet, weil es ein Sich-bilden (*se formé*) heute nicht mehr gäbe. Postmoderne Erkenntnistheoretiker wie er mahnen das Problem von Ausschließungen von Inhalten an, das durch Setzung bestimmter allgemeiner Weltanschauungen und durch Setzung eines vorgängigen Subjekts gegeben ist (vgl. Lyotard, 1979/1994 und 1983/1989). Sie sehen Subjekte als durch die gesellschaftlichen Bedingungen und Horizonte, insbesondere als durch Sprache situiert an. Auch die großen Erzählungen der Spekulation und der Emanzipation seien keine geeigneten Denkformen mehr, um den Prozess der Menschheit und die Geschichte zu begreifen. Vielmehr könne heute nur noch in heterogenen Diskursen gedacht werden, die in einem Widerstreit zu halten seien, um den verschiedenen Interessen gerecht zu werden. Dieser Auffassung Lyotards folgt Koller (1999) im wesentlichen, aber mit dem entscheidenden Unterschied, dass er am Bildungsbegriff festhält, ihn aber neu bestimmt. Für Koller liegt Bildung in einer bestimmten Verknüpfung von Sätzen, die erstens den Widerstreit aufrecht erhalten und zweitens innovative neue Verknüpfungen hervorbringen.

Scherr (1992) und Marotzki (1992) setzen sich ebenfalls mit Lyotard auseinander, weisen ihm einerseits Widersprüche nach und lesen ihn andererseits als jemanden, der wichtige Lernprovokationen für das Denken liefert. Scherr, der als Vertreter der Kritischen Theorie Bildungstheorie nicht allein als philosophische Reflexion betreiben will, sondern auch auf der Ebene individueller Wirklichkeitskonstruktionen argumentiert, wirft Lyotard vor, ein objektivistisches Konzept von Sprache zugrunde zu legen, durch das individuelle Subjektivität in seinem Denken keinen Ort habe. Nach Scherr könne in einer Gesellschaftstheorie, die Makro-, Meso- und Mikroebene unterscheidet, nicht auf einen Subjektbegriff verzichtet werden. Er möchte in seine Gesellschaftstheorie die Ebene individueller Bildungsprozesse systematisch einbeziehen, und individuelle Bildungsprozesse können nach seiner Auffassung nicht allein als Zurichtung zu gesellschaftlicher Funktionsfähigkeit gesehen werden, sondern beinhalten auch Potentiale eigen- oder gegensinnigen Handelns im Verhältnis zu gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen. In Hinsicht auf das Subjekt interpretiert Marotzki Lyotard dahingehend, dass dieser nicht auf das Subjekt verzichte, sondern es lediglich in ein Gefüge von Relationen stelle. Entwicklung werde bei Lyotard als Prozess des Aufbaus von Komplexitäten verstanden. Lyotard sei kein Denker der Emanzipation, aber einer des Widerstandes.

Das Argument, dass radikale Heterogenität an die Stelle eines Allgemeinen getreten sei, wird Lyotard von einigen als performativer Widerspruch entgegengehalten. Nach Taureck könne eine „strukturelle Verschiedenheit von Diskursen nur innerhalb eines diskursübergreifenden Zusammenhangs festgestellt werden“ (vgl. Taureck, 1989, zit. nach Marotzki, 1992, S. 200). Marotzki erweitert das Argument, indem er auf die Schwierigkeiten verweist, die Vertreter

kommunikationstheoretischer Positionen mit dem Holismusvorwurf haben. Wenn alles Kommunikation sei, dann gäbe es kein Außen mehr, d.h. diese Theorie vertritt eine Ganzheitslehre, die eigentlich ihren Intentionen zuwiderläuft. Doch Lyotard nehme trotz des kommunikationstheoretischen Paradigmas ein Außen der Sprache an, das er zum einen in einem Nichtsag- und Nichtdenkbaren sieht und zum anderen im Gefühl. Lyotard bemühe sich in seiner Philosophie, das Heterogene, das Andere der Vernunft und der Rationalität im Diskurs präsent zu halten. Eventuell sei gerade das Nichtsagbare, das Schweigen der eigentliche Ort des Humanen, in dessen Namen kritische Erziehungswissenschaft auftreten solle. Auch in der Gerechtigkeitstheorie der Lyotardschen Philosophie komme der Geltung und Aufnahme des anderen ein starkes Motiv zu. Marotzki sieht in dieser Haltung eine Annäherung von Lyotard an Adorno, die bei beiden zu einer Sensibilisierung gegenüber ästhetischer Avantgarde und ihrer Bedrohung durch das wissenschaftstechnische System geführt habe. Insgesamt gelte es, durch die Lernprovokationen der Postmoderne die bisherigen grundlegenden Denkmuster kritisch zu reflektieren und einer Inventur zu unterziehen. Scherr hält in seiner Argumentation gegen die Position vom Tod des Subjektes bzw. radikaler Heterogenität am Denken einer Dialektik von Subjekt und Welt und an einer Dialektik von Allgemeinem und Besonderem fest, Marotzki sieht eher die Innovationen, die darin bestehen, dem Nichtidentischen im Sinne Adornos Geltung verschaffen zu wollen.

Auf der Ebene individueller Bildungsprozesse lässt sich nach Marotzki Bildung als Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen ausdrücken (Marotzki, 1990). Bildung bezeichnet damit die Art, wie Menschen sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und hat dabei individuelle Entwicklungen im Rahmen von Vergesellschaftungsprozessen im Blick. Bildung fungiert somit als Reflexionsformat, in dem gesellschaftliche Deutungen, Normen und Orientierungen wirkmächtig sind, weitergegeben werden und umgedeutet werden können. Diese Definition von Bildung lege ich zugrunde und betone damit die Notwendigkeit der Verbindung von Erkenntnistheorie und Empirie.

2. Der Diskurs über Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne

In Hinsicht auf den Geschlechterdiskurs bzw. den Ort des Feminismus diskutieren Seyla Benhabib, Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp als Vertreterinnen der kritischen Theorie die Position der Poststrukturalistin Judith Butler und anderer Positionen der Postmoderne.

Seyla Benhabib (1993a und b) setzt sich mit Parallelen und Widersprüchen zwischen Feminismus und Postmoderne auseinander. Die feministische Kritik am männlichen Subjekt, die „Einschreibung der Geschlechterdifferenz (engendering) in die historischen Erzählungen“ (ebd., S. 11) und die feministischen „Skepsis gegenüber den Ansprüchen der transzendentalen Vernunft“ (ebd., S. 12) sieht sie als Parallelen von Feminismus und Postmoderne. Für widersprüchlich aber hält sie die totale Auflösung von Subjekten „in die Kette der Be-

ziehungen“ (ebd., S. 13), während sie sich eine Situierung in verschiedenen Kontexten vorstellen kann. Auch der vollkommene Verzicht auf geschichtliche Erzählungen, die primär makrogesellschaftliche Zusammenhänge darstellen, zugunsten von lokalen Geschichten ist für sie nicht vorstellbar. Vor allem meint sie, dass eine Gesellschaftskritik ohne Philosophie als Allgemeinem im Sinne der Idee der Emanzipation für den Feminismus undenkbar sei.

Die Poststrukturalistin Judith Butler setzt sich ihrerseits mit der Position Benhabibs auseinander (Butler, 1993a, 1993b) und führt aus, dass erst eine Grammatik des Subjekts dazu führe, Positionen bestimmten Subjekten zuzuschreiben. Diese Positionen existierten nicht vorgängig, sondern entwickelten sich immer in Auseinandersetzungen mit anderen Positionen, so dass die Subjekte sie höchstens umschichten, aber nicht neu erfinden. Die Einbildung, Subjekte seien vorgängig und würden Positionen „verkünden“ oder würden per se handlungsfähig sein, verkenne die Bedeutung des zugrundeliegenden Horizonts, vor dem Handlung stattfindet. Nach Meinung Butlers sei der Begriff Handlungsfähigkeit nicht einfach gegeben, sondern ein politisches Vorrecht und abhängig von den Bedingungen der Möglichkeit zu handeln. Subjekt definiert sie als „stets vorhandene Möglichkeit eines bestimmten Prozesses der Umdeutung (resignifying process), der zwar durch andere Machtmechanismen umgeleitet oder abgebrochen werden kann, jedoch stets die der Macht eignende Möglichkeit selbst darstellt, umgearbeitet zu werden“ (Butler, 1993a, S. 45).

Butler hält die Kategorie Subjekt für eine Identitätskategorie, die nur aufgrund von Ausschließungen funktioniere und gerade in Hinsicht auf die Idee eines autonomen bürgerlichen Subjektes ein Herrschaftsmodell zur Ausschließung von Frauen gewesen sei. Dieses Denkmodell „Subjekt“ hält sie nicht für geeignet für Feministinnen, vielmehr sollten sie die Kategorie „Frau“ als Schauplatz ständiger Offenheit und Umdeutbarkeit auffassen. Dabei sollten Begriffe nicht abgelehnt werden, sondern subversiv wiederholt, verschoben und aus dem bisherigen Kontext herausgenommen werden, in dem sie beispielsweise als Unterdrückungsinstrumente eingesetzt waren. Anders könne Veränderung nicht gedacht werden.

Auch Klinger (1998a, 1998b) und Knapp (Knapp, 1998) haben sich mit dem Verhältnis von Feminismus und Postmoderne beschäftigt. Für Klinger kann der Feminismus nicht auf eine Position des Universellen verzichten, weil damit die Wurzel des Feminismus, der Emanzipationsgedanke, verloren wäre. Sie sieht nicht, wie der Feminismus bei einem Verzicht auf eine allgemeine Philosophie der Gefahr, in bloßen Positivismus zu fallen, entgehen könnte. Klinger argumentiert für eine Philosophie, die Denkgemeinschaften ermöglicht, Veränderungen antizipiert und nicht dem status quo verhaftet bleibt. Gegen die Universalismuskritik beharrt Klinger auf den Erfordernissen, Geschlecht als gesellschaftliche Kategorie konsequent zu denken und die Zielorientierung auf Umgestaltung des hierarchischen und asymmetrischen Geschlechterverhältnisses beizubehalten. Allerdings konzediert sie, dass der Feminismus die Identitätskategorie „Frau“ überdenken sollte. Sie hält es „für wünschenswert, daß feministische Theorie auf einen essentialistischen Begriff von Weiblichkeit verzichtet, und auch mit einem im Vergleich zur philosophischen Tradition der Moderne viel fragmentierteren, einem reduzierten, relativierten, gleichsam abgerüsteten

Subjektbegriff auskommt, um so das Problem iterierender Ausschlüsse zu vermeiden“ (Klinger, 1998b, S. 244/45).

Gudrun-Axeli Knapp schließlich betont u.a. die Notwendigkeit gesellschaftstheoretischer Zusammenhangsanalysen, die im Bereich der sprach- und diskursanalytischen Ansätze nicht zur Verfügung stünden. Sie skizziert das Feld, in dem poststrukturalistisch argumentierende Feministinnen und Feministinnen, die sich kritisch auf Horkheimer und Adorno beziehen, sich gegenseitig ergänzen können. „Die aus der Foucaultschen Theorie herrührenden Impulse zur Kontextualisierung, die mikrologische Aufmerksamkeit für die Feinverteilung sozialer Macht, die von Derrida immer wieder ins Spiel gebrachte Reflexion des in theoretischen Setzungen jeweils Ausgeschlossenen, des konstitutiven Außen, berühren sich auf diesem Hintergrund in vielen Aspekten auch mit der feministischen Kritik an der älteren Kritischen Theorie. [...] Das dezidierte Festhalten am Erbe der Aufklärung durch die Kritik hindurch und vor allem das Zusammendenken von Erkenntniskritik, Subjektkritik und Gesellschaftskritik bringt die Kritische Theorie trotz aller Divergenzen in eine enge Verwandtschaft zum feministischen Projekt“ (ebd., S. 62/63 und 67).

Benhabib, Klinger und Knapp argumentieren für einen Feminismus, der sich im Rahmen der kritischen Theorie verortet, nehmen Anregungen des postmodernen Diskurses z.B. im Hinblick auf ein in Relationen verwobenes Subjekt auf, aber mahnen vor allem Gesellschaftsanalysen und den Bezug zum Allgemeinen z.B. in Form der Philosophie an. Geschlecht definieren sie in diesen Argumentationen nur implizit: als gesellschaftliches und politisches Problem hierarchischer Geschlechterverhältnisse und als kulturelle und soziale Konstruktion, die im Rahmen von Gesellschaftsanalysen mitreflektiert werden muss.

Die Unterschiede zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus zeigen sich so vor allem im unterschiedlichen Gegenstandsbezug und im unterschiedlichen Denken. Dekonstruktivistische Positionen der PoststrukturalistInnen möchten die Selbstgewissheit des Subjektes anzweifeln, um die subtilen und verborgenen Wirkungsweisen und Machtgebundenheiten des Denkens offen zu legen, auch in Hinsicht auf eine Veränderbarkeit der Geschlechterordnung, konstruktivistische Perspektiven hingegen betonen das Gewordensein, auch in Hinsicht auf geschlechtliche Zuschreibungen, und die performative Eigenaktivität der Individuen bei der Konstruktion von Geschlecht.

Geschlecht kann vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Perspektive in seiner gender-Funktion als kulturell wirksame und soziale Konstruktion verstanden werden, die gesellschaftlichen Strukturen inhärent ist und mit der sich vergesellschaftete Individuen auseinandersetzen müssen. Das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit setzt eine Binarität voraus und damit auch die Notwendigkeit der binären Einordnung, wie in ethnomethodologischen Studien nachgewiesen wurde. So sind Individuen mit geschlechtstypischen Zuschreibungen konfrontiert bzw. nehmen sie als sozial wirksame Maßstäbe während ihres gesamten Lebens auf und konstruieren sich durch doing-gender Prozesse prinzipiell im Rahmen dieser Maßstäbe. Einerseits kann festgestellt werden, dass die sozial erzeugten Strukturen der Geschlechterdualität sich zu sehr festen institutionalisierten Strukturen verfestigt haben, die im Alltagsbewusstsein einen quasi „natürlichen“ Charakter einnehmen, andererseits kann die

prinzipielle Veränderbarkeit dieser Strukturen an den konkreten Interaktionen und sozialen Handlungen der Individuen abgelesen werden. Insofern sind, wie Bettina Dausien formuliert, geschlechtstypische Zuschreibungen „komplexe, in sich widersprüchliche und interpretationswürdige Präskripte, die prinzipiell in jeder Handlungssituation [...] zur Disposition stehen, reproduziert oder modifiziert werden“ (Dausien, 1996, S. 581). Diese Definition von Geschlecht lege ich zugrunde und verorte mich damit in konstruktivistischen Ansätzen und in Ansätzen der Empirie, die Anregungen aus der Ethnomethodologie und dem Symbolischen Interaktionismus aufgenommen haben.

3. Verknüpfungen der Begriffe Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne.

Bildung als gendered concept

Dass die Diskurse über Bildung und Geschlecht in der Literatur getrennt geführt werden, ist Ausdruck der Auffassung, dass Bildung überwiegend als geschlechtsneutrales Konzept gesehen und Geschlecht kaum als prozessuales Geschehen gefasst wird. Aber – wie oben gesagt – entgegen der Meinung, Bildung sei im demokratischen Diskurs universell und die Einbeziehung der Kategorie Geschlecht sei entweder historisch überholt oder zu speziell, vertrete ich die Auffassung, dass die behauptete Universalität von Bildung die hierarchischen Bestimmungen des Geschlechterverhältnisses im Rahmen des Systems der Zweigeschlechtlichkeit unterschwellig perpetuiert und damit Ungleichverhältnisse durch Nichtbenennung beibehält. Es geht also um die Reflexion der Kategorie Geschlecht im bildungstheoretischen Diskurs, um geschlechterdifferente Bedeutungen ins Bewusstsein zu heben und Hierarchien zu überwinden.

Wenn Geschlecht in seiner gender-Funktion als kulturelle Konstruktion betrachtet werden kann und Bildung als Form kultureller Konstruktion fungiert, so liegt der Zusammenhang darin, zu untersuchen, wie Menschen sich mit Inhalten und Formen kultureller Konstruktionen auseinandersetzen. Geschlecht wirkt dabei u.a. als Inhalt gesellschaftlicher Zuschreibungen und Normierungen; Bildung wirkt dagegen als Form des Denkens und als Reflexion der Art und Weise der Vergesellschaftung. Vergesellschaftung heißt, dass gesellschaftliche Strukturen das Denken und Handeln der Menschen weitgehend bestimmen und die Bedingungen der gesellschaftlichen Struktur grundlegend sind für das Leben der Menschen. Vergesellschaftung ist als Wechselwirkung von gesellschaftlichen Normen und Ordnungen und der Auseinandersetzung von Subjekten mit diesen Normen zu verstehen. Sowohl Inhalte als auch Formen sind dabei nicht als eindeutig Gegebenes aufzufassen, sondern sind abhängig von den Konstruktionen der Menschen. Einerseits konstruieren Menschen tagtäglich Bildungs- und gender-Prozesse neu, andererseits gibt es Normierungen und Zuschreibungen, die orientierend wirken und Strukturen geschaffen haben und schaffen. In dem Sinn kann Bildung zum einen als Form gelten, die die kultu-

relle Ordnung mit bestimmten Inhalten, etwa der symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit, präsentiert, zum anderen als Bereich, in dem Umwertungen stattfinden. Wie Umwertungen geschehen, lässt sich auf der Ebene individueller Handlungen rekonstruieren. Die empirische Biographieforschung hat gezeigt, dass auf dieser Ebene Vergesellschaftungsprozesse und performative Umdeutungen detailliert rekonstruiert werden können und damit die Prozesse, wie Veränderungen vor sich gehen und womit sie zusammenhängen, beschreibbar sind (vgl. von Felden, 2001b, S. 284).

Bildung als Reflexion und als Vergesellschaftung ist damit ohne Berücksichtigung gesellschaftlicher Kategorien wie der Kategorie Geschlecht nicht zu denken. Wird Bildung als gesellschaftliche Konstruktion, in die historisch generierte geschlechtstypische Zuschreibungen eingehen, gesehen, kann sie als gendert concept bezeichnet werden. Die bisher wenigen Arbeiten, die versuchen, Bildung und Geschlecht theoretisch aufeinander zu beziehen (vgl. Schmid, 1994; Prengel, 1995; Uecker, 1998; Rendtorff, 1998; Rendtorff/Moser, 1999; Kiper, 1999 und 2001; Heuer, 2001; Heinrichs, 2001), kritisieren grundsätzlich die Vernachlässigung gesellschaftsstrukturierender Perspektiven, zu denen die Kategorie Geschlecht allererst gehört.

Gesa Heinrichs (2001) definiert Bildung als diskursiven Prozess, der sich in die Körper einschreibe und meint, der traditionelle Bildungsdiskurs sei identitätstheoretisch ausgerichtet und bei der Herstellung von Identität spiele die geschlechtliche Identität als Frau bzw. als Mann eine beträchtliche Rolle. „Bildung ist ein Ort, der diese [die heterosexuelle] Matrix aufrechterhält, ein Ort, der die Dichotomie von männlichen und weiblichen Menschen als Voraussetzung setzt und versteht und als scheinbar natürliche stützt und erhält. [...] Bildung ist immer auch Geschlechterbildung“ (Heinrichs, 1999, S. 233-234). Heinrichs folgert daraus, „Bildung zu ermöglichen, die den Normalisierungszwang versteht und soweit als möglich hintergeht“ (ebd., S. 234). Und Martina Koch (Koller/Koch, 1999) fordert, dass es in Bildungsdiskursen darum gehen müsse, binär strukturierte Wahrnehmungskategorien aufzubrechen (vgl. ebd., S. 258).

Wenn Heinrichs behauptet, dass der Bildungsdiskurs kulturelle Konstruktionen transportiert, die die Subjekte entweder männlich oder weiblich sein lassen, so kann ich dem zustimmen, doch ich gehe ebenso davon aus, dass Individuen diese Normen auch individuell aufnehmen und nicht ausschließlich von den Normen „genormt“ werden. Ich denke das Individuum als vergesellschaftetes Subjekt, das performative Umsetzungen nicht in determinierten, sondern in unterschiedlichen Formen realisiert. Ich gehe nicht von einer widerspruchsfreien Zurichtung von Individuen durch die gesellschaftlichen Strukturen aus, sondern von prinzipiellen Möglichkeiten auch als dezentriertes Subjekt, das in Bedingungen zunehmender Komplexität eingebettet ist, ambivalent, widerspruchsvoll und eingeschränkt „selbst“ zu denken, zu reagieren, zu performieren, zu handeln. Richtig ist sicherlich, auf dem Gebiet der Bildung diese Zusammenhänge zu reflektieren, möglichst dem Normalisierungszwang zu widerstehen und geschlechtstypische Zuschreibungen zu reflektieren.

In ihrer Rezeption identitäts- und subjektkritischer Ansätze und aktueller Versuche zur Verbindung von Bildung und Geschlecht kritisiert Heinrichs einerseits das Beibehalten einer Fixierung auf ein geschlechtsneutrales Subjekt

(oder nicht mehr Subjekt), beispielsweise bei Meyer-Drawe (1990), Schäfer (1996), Maset (1995) und Koller (1999), andererseits die Affirmierung (Bejahung, Bekräftigung) der Geschlechterdichotomie, beispielsweise bei Prengel (1995) oder Rendtorff (1998, 1999, 2000, Rendtorff/Moser, 1999). Heinrichs setzt mit ihrer postfeministischen Bildungstheorie auf die Ausbildung von Geschlechterdifferenz, die nicht dichotom männlich – weiblich ist. „Eine postfeministische Bildungstheorie kann nicht einseitig mädchenparteilich wirken wollen oder eine bestimmte Vorstellung der Geschlechterdifferenz durchzusetzen versuchen (wie es z.B. Rendtorff versucht), weil der Postfeminismus eben die Aufweichung der Geschlechterdifferenz und nicht die erneut binäre Festschreibung von Männlich- versus Weiblichkeit zum Ziel setzt“ (Heinrichs, 2001, S. 230). Heinrichs plädiert für eine postfeministische Bildungstheorie und verlässt damit die Grundannahmen des Feminismus, das hierarchische Geschlechterverhältnis zu verändern und emanzipative Ziele zu verfolgen. Das möchte ich nicht, sondern mir geht es darum, historisch generierte Unterschiede und Hierarchien im Geschlechterverhältnis benennen zu können, ohne in starren Binaritäten zu verbleiben und ohne auf egalitäre Differenzen zu verzichten. Das bedeutet, sprachlich sehr genau auszudrücken, dass hierarchische Unterschiede historisch konstruiert und egalitäre Unterschiede zwischen Menschen nicht zu hintergehen sind. Mein Vorschlag ist, die Konstruktionen der Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu betrachten und zu untersuchen, wie Individuen mit geschlechtstypischen Zuschreibungen umgehen und welche Rolle diese Konstruktionen auf der Ebene von Bildung spielen. Diese Konstruktionen der Unterschiede lassen sich als Untersuchung der Wirklichkeitskonstruktionen der Individuen auf qualitativ-empirischer Ebene erheben. Zu fragen ist also: Wie setzen sich Menschen mit geschlechtstypischen Zuschreibungen auseinander? Wie konstruieren sie sich als Frauen und Männer? Welche Rolle spielen diese Konstruktionen bei ihren Lern- und Bildungsprozessen? Auf dieser Ebene – so scheint mir – lassen sich Zusammenhänge zwischen Bildung und Geschlecht festmachen, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern weder als ontologische Unterschiede auffassen noch historisch generierte Unterschiede leugnen.

4. Zur empirischen Untersuchung von Geschlechtskonstruktionen und Lern- und Bildungsprozessen

Um diese Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen zu betrachten, habe ich narrative Interviews mit Studentinnen eines weiterbildenden Studiengangs „Frauenstudien“ durchgeführt (vgl. von Felden, 2001b). Gegenstand dieses Studienfeldes sind zum einen Analysen zur gesellschaftlich-historischen Bedeutung der Kategorie Geschlecht und zum anderen theoretisch-methodische Diskussionen der Forschungsperspektive. Das Studium bietet berufliche Qualifikationen als Referentin für Frauenfragen in Bildung, Kultur und Politik und nimmt biographische Lern- und Bildungsprozesse auf oder stößt sie an und bietet von daher Antwortmöglichkeiten auf Suchbewegungen und Selbstpositionierungen.

Zu meinem methodischen Vorgehen: Aus 20 erhobenen Interviews habe ich drei Eckfälle ausgewählt, an denen die Konstruktion und Verbindung von gender und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Formen gezeigt werden konnte. Das Interview Christiane Reimann zeigt eine eher bildungsresistente Haltung, das Interview Ute Brandes wirft ein Schlaglicht auf einen beginnenden Wandel, das Interview Petra Kuhn macht einen erfolgten Bildungsprozess deutlich. Meine abschließenden Fragen waren: Wie setzen sich die Interviewpartnerinnen mit geschlechtstypischen und geschlechtsbedingten Zuschreibungen auseinander? Welche Lern- und Bildungsprozesse liegen vor? Wie rezipieren die Interviewpartnerinnen das Studium? Welche Zusammenhänge zwischen Geschlechtskonstruktionen und Lern- und Bildungsprozessen lassen sich ermitteln?

Grundsätzlich habe ich mich bei der Auswertung der Interviews an den Vorschlägen Fritz Schützes (Schütze, 1981, 1983, 1984, 1989, 1991) orientiert, die ich durch Vorschläge von Winfried Marotzki zur Analyse von Bildungsprozessen (Marotzki, 1990) und Bettina Dausien zur Analyse der Konstruktion von Geschlecht (Dausien, 1996) modifiziert habe. Im Rahmen des Arbeitsschrittes der Strukturellen Beschreibung standen die Kognitiven Figuren (Biographieträgerin, Beziehungen, Erfahrungsverkettungen, soziale Räume, Gesamtgestalt der Lebensgeschichte) im Mittelpunkt, die ich mit dem Aufmerksamkeitsfokus auf die Kategorie Geschlecht analysierte. Dieses Vorgehen bot sich an, weil die Konstruktion von Geschlecht in Zusammenhang der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen zu analysieren ist, die inhärent in den allgemeinen Ordnungsprinzipien, als die die Kognitiven Figuren gelten können, zum Ausdruck kommen. Die Interpretation erfolgte vor dem Hintergrund von geschlechtstypischen Zuschreibungen bzw. geschlechtsbedingten Normierungen. Unter geschlechtsbedingten Normierungen verstehe ich Normen, die in Zusammenhang mit Geschlecht gesellschaftlich vorherrschend und orientierend sind, beispielsweise die Matrix der Heterosexualität. Als geschlechtstypische Zuschreibungen können Normen und Präskripte gelten, die die Interviewpartnerinnen aufgrund ihres Geschlechts zu bestimmten Deutungen, Entscheidungen und Handlungen veranlassen und die im Rahmen der Frauen- und Geschlechterforschung als historisch-gesellschaftliche Zuschreibungen herausgearbeitet wurden. Als Beispiele für diese normierenden Präskripte können gelten: Frauen seien für die Versorgung der Kinder und der Familie zuständig, Frauen verfolgten selbstlos die Interessen anderer, Frauen seien beziehungsorientiert. Diese Behauptungen legen eine Differenzperspektive an, die davon ausgeht, Frauen eindeutig definieren zu können und nahe legt, sie auf ein bestimmtes Verhalten festzulegen. Im Sinne Hagemann-Whites (1993) gilt es, diese Differenzperspektive zunächst einmal zu benennen, um sie im folgenden Prozess auch außer Kraft zu setzen. Es geht darum, in der empirischen Untersuchung aufzuzeigen, ob und wie die Interviewpartnerinnen mit diesen Zuschreibungen umgehen.

Der Arbeitsschritt der Analytischen Abstraktion in Form der biographischen Gesamtformung hat für mich vor allem in Hinsicht auf die Interpretation von Lern- und Bildungsprozessen eine Rolle gespielt. Ausgehend von Marotzkis Bestimmung von Bildung als Veränderung der Welt- und Selbstreferenz eines Individuums standen vor allem die Transformation von Kontexturen im Vordergrund, und hier vor allem die Übergänge zwischen den Prozessstrukturen. Nach

Schütze sind unter Prozessstrukturen des Lebensablaufs unterschiedliche Haltungen der InterviewpartnerInnen gegenüber verschiedenen Phasen ihres Lebens gemeint. Schütze unterscheidet: a) Biographische Handlungsschema: Die Akteure haben für diese Lebensphase den Eindruck, dass sie ihre biographischen Entwürfe durch Handlungen realisieren können. b) Institutionelle Ablaufmuster: Die Akteure überlassen zu einem Teil den Lebensablauf einer Institution, in die sie sich begeben (müssen) und die den Lebensverlauf bestimmt. c) Verlaufskurven: Die Akteure fühlen sich für diese Lebensphase überwältigt und getrieben durch Ereignisse, auf die sie keinen Einfluss haben und verlieren sich in der negativen Verlaufskurve zunehmend. d) Wandlungsprozesse: In dieser Haltung wächst den Akteuren überraschend ein Emergenzpotential zu und sie erleben die Erweiterung ihres Möglichkeitshorizonts (vgl. Schütze, 1981). Es geht nach Marotzki vor allem um das Studium von „Modalisierungen“, d.h. um Veränderungen in den Haltungen der Biographieträgerinnen. Geht die Veränderung vor allem von Veränderungen in der Innenwelt der Erzählerinnen aus, handelt es sich um Wandlungsprozesse, d.h. dann sind diese Prozesse als Transformation der Welt- und Selbstsicht aufzufassen und man kann von Bildungsprozessen sprechen.

Durch die Analyse von biographischem Material sind individuelle Wirklichkeitskonstruktionen herauszuarbeiten, die die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und Zuschreibungen widerspiegeln. Dabei zeigt das synchrone Reflexionsformat, wie Menschen in gesellschaftliche Interaktionen eingebunden sind und wie bedeutend es für sie ist, sich in einer gesellschaftlichen Ordnung zu platzieren. In diesem Sinn wirken sie durch Prozesse des „doing biography“ und des „doing gender“ daran mit, gesellschaftliche Strukturen zu „bedienen“, sie zu perpetuieren oder graduell zu verändern. Das diachrone Reflexionsformat zeigt ihr Gewordensein, ihre historische und individuelle Geschichte und ihre Erfahrungsaufschichtung. Hier sind Prozesse ihrer Entwicklung, ihre Lern- und Bildungsprozesse zu sehen und damit auch die Prozesse ihrer Selbstwerdung.

5. Zu den Ergebnissen aus der empirischen Untersuchung

Ich möchte im folgenden anhand von drei Beispielen zeigen, welche Zusammenhänge zwischen Geschlechtskonstruktionen und Lern- und Bildungsprozessen die Interviews aufweisen. Es geht jeweils um den Zusammenhang von Zuschreibungen, Bedingungen, Selbstbild, Konstruktion von Beziehungen und sozialen Räumen, Erfahrungsaufschichtungen und Veränderungen (vgl. zum folgenden von Felden, 2001b und von Felden, 2000 und 2001a).

Der Wandlungsprozess der Petra Kuhn

Für die Interviewpartnerin Petra Kuhn¹ war die Konfrontation mit der gesellschaftlich vorherrschenden Norm der Heterosexualität akut, als sie sich als Jugendliche darüber klar wurde, lesbisch zu sein. Dieser Konflikt hatte entschei-

dende Auswirkungen auf ihr Selbstbild. Ihre erste Entscheidung, sich zu verleugnen, zeigt ihre Angst, in ihren gesellschaftlichen Kreisen als nicht anerkannte Außenseiterin, als Paria zu gelten und abgelehnt zu werden.

„Hm, ja. Mit äh, mit sechzehn hatte ich so ´ne vage Ahnung, .. ha, die hab´ ich aber weg-
getan, und ich weiß aber ganz genau, daß ich achtzehn oder neunzehn war, als ich denn
... ähh gesagt habe: „Ja, es ist so“. .. Und ich hab´ für mich an dem Tag .. so gedacht:
„Okay, .. ich kann das gut akzeptieren. Ich kann damit leben und mach da erst mal ´n
Geheimnis draus. Du brauchst es ja keinem erzählen“ [...].Ich wollte schon .. mich unter-
ordnen unter diesen gesellschaftlichen Normen, die es gibt, ja. Ich wollte nicht so eine
Außenseiterposition haben (lacht)“ (174-188)².

Auf die gesellschaftlichen Normen des gleichzeitigen Verschweigens und Stigmatisierens gleichgeschlechtlicher Sexualität reagierte sie ihrerseits mit Verschweigen, Verheimlichen und einsam sein, vor allem, weil auch in ihrer Herkunftsfamilie die heterosexuelle Norm als Grundsatz galt, so dass sie sich auch in ihren engsten Beziehungen verleugnete. So entscheidet sie sich für eine gründliche Ausbildung, weil sie sich in ihrer Zukunft als alleinstehend betrachtet.

„Ja, und -ähm mit der Krankenpflegehilfeausbildung ähm ist mir dann eigentlich so klar geworden [...] .. weil ich ja einfach aufgrund der Tatsache, daß ich denn schon wußte, ich bin lesbisch, ich werde also nie heiraten, das war mir klar, ich muß meinen Lebensunterhalt immer alleine bestreiten, ... und nur ,ne einjährige Ausbildung war ´n bißchen wenig.“ (91-96)

Ausgehend von den Normen der Heirat und damit verbunden des Versorgtseins, die sie ihrer Argumentation unterlegt und in ihrer Sozialisation als Frau offenbar aufgenommen hat, schildert sie, dass ihre Situation anders sei als normal, sie auf den Mann als Versorger nicht zurückgreifen könne und insofern allein auf sich gestellt sei. Sie konnotierte damit Lesbisch-Sein mit alleinstehend sein oder sogar mit allein sein. Es gab für sie zu dieser Zeit kein Vorbild einer Lebensform, in der ein Zusammenleben in Gemeinschaft für sie denkbar wäre. Von einer eigenständigen Versorgung, die für Frauen und Männer gleichermaßen gilt, ging sie nicht selbstverständlich aus.

Bei Petra Kuhn begann ihr Veränderungsprozess nach dem Scheitern einer Beziehung zu einer verheirateten Frau, als sie 22 Jahre alt war. Ihr einziger Versuch, eine gesellschaftlich nicht anerkannte Beziehung zu leben, endete in einer Katastrophe. Drohungen und Prügel des Ehemanns ihrer Freundin und Alkoholismus der Freundin ließen die Beziehung scheitern. In dieser Situation der totalen Hilflosigkeit, wie sie selbst evaluiert, vertraute sie sich ihrer älteren Schwester an.

„Also das war dann auch so die Zeit, wo ich mich ´n bißchen mehr geöffnet hatte, weil ich mußte ja mit irgend jemand darüber reden. .. Ansprechpartner war zu dem Zeitpunkt da meine ältere Schwester. ... Und offener geworden in bezug auf mein äh Lesbischsein bin ich überhaupt, .. angefangen hat das mit der Weiterbildung in (Name der Stadt)“ (196-200)

Zwischen der Erfahrung mit der Freundin und der Weiterbildung lagen etwa 12 Jahre, in denen sich ihr Wandlungsprozess (im Sinne Schützes) vollzog. „Bio-

graphische Prozesse der Wandlung sind dadurch gekennzeichnet, daß die Betroffenen in sich selbst – mehr oder weniger verwundert – neue Kräfte feststellen, mit denen sie zuvor überhaupt nicht gerechnet haben. Sie erleben zunächst mehr oder weniger undeutlich, beginnen allmählich aufmerksam zu werden und begreifen dann schließlich abrupt, daß sie Vollzüge beherrschen, an deren Meisterung sie vorher nicht zu denken wagten bzw. auf die sie gedanklich gar nicht gekommen wären“ (Schütze, 1991, S. 218). Ein wichtiges Datum in diesem Prozess ist der Kauf ihres Elternhauses, als sie 23 Jahre alt war. Aufgrund kommunalpolitischer Ziele wurden einige Häuser, u.a. ihr Elternhaus, billig verkauft, so dass sie es als berufstätige Frau mithilfe eines Bankkredites erstehen konnte. Dieser Kauf war verbunden damit, wieder ins Elternhaus zurückzuziehen und sich mit den Eltern über Reparaturen und die Aufteilung der Räume auseinander zu setzen. Voller Verwunderung spricht sie über die ungeahnte Möglichkeit, die obere Etage als „eigenes Revier“ zugestanden zu bekommen, während in ihrer Kinder- und Jugendzeit das sprichwörtliche „Zimmer für sich allein“ (Virginia Woolf) nicht denkbar gewesen war. Sie schaffte es, sich gegen ihre Eltern abzugrenzen und schildert voller Erstaunen, dass es „plötzlich“ machbar war. In diesem Prozess begann die Veränderung ihres Selbstbildes, das sie als zunehmend stärker und handlungsfähiger zeigt. In der folgenden Zeit begann sie, ihre berufliche Karriere als Wechsel von Ausbildung, Berufspraxis und Weiterbildung zu organisieren und stellt diesen Weg als stetigen Aufstieg in Führungspositionen dar. Die Weiterbildung in einer Großstadt zeigt dabei den wichtigen Faktor des Wechsels sozialer Räume. Hier machte sie gute Erfahrungen durch die positive Resonanz von anderen TeilnehmerInnen der Weiterbildungsveranstaltung auf das Outen ihrer Persönlichkeit.

„[...] und in dem Seminar [wurde] [...] eigentlich auch klar, ähm .. daß ich .. mich immer ganz klein mach´, und zwar einfach aus dem Grund heraus, wenn man so klein ist, dann .. wird man wenig angegriffen. [...] Auf ´er anderen Seite versuch´ ich aber immer, hab´ ich denn schon zu dem Zeitpunkt immer versucht- ähh, für ´ne Gruppe .. die Verantwortung zu übernehmen und .. aber doch dazustehen und zu sagen: bitte. .. Und diesen Zwiespalt .. den habe ich ja gelebt, .. und der hat mir dann ähh ja gar nicht mehr gefallen. Und da war mir dann schon klar, .. es geht kein anderer Weg dran vorbei, ähh .. offener zu werden und ... da .. bin ich nun angefangen, .. hab´ mit .. Leuten auch darüber gesprochen aus meinem Kurs, .. hab´ .. mich denn da auch geöffnet und siehe da, machte eigentlich mehr positive Erlebnisse im offenen .. ähh Lesbischsein als im zugeknöpften, nicht?“ (202-219)

Sie hatte den Mut, sich zu öffnen, und stellte verwundert fest, dass es gesellschaftliche Gruppen gibt, die Homosexualität akzeptieren. Diesen Weg verfolgte Petra Kuhn zielstrebig weiter, indem sie das Frauenstudium aufnahm und über die inhaltlichen Anregungen Kontakt bekam zu Christopher-Street-Day-Gruppen und Bildungsvereinen, die Lesbenarbeit machten. Zunehmend bewegte sie sich damit in alternativen gesellschaftlichen Kreisen, in denen das Problem gesellschaftlicher Nicht-Anerkennung für sie nicht mehr existierte. Als Ziel nennt sie nun, Lesbenbeauftragte ihrer Heimatstadt werden zu wollen. Nach ihrer ursprünglichen Haltung, sich bezüglich ihrer sexuellen Orientierung zu verleugnen, spielt sie nun mit dem Gedanken, sich allen in einem öffentlichen Amt in dieser Hinsicht zu zeigen. Der Wandlungsprozess, der eine neue Selbst-

sicht mit sich brachte, und der Wechsel sozialer Räume, der sie zu alternativen gesellschaftlichen Kreisen, zu neuen Anerkennungserfahrungen und damit zu einer neuen Weltsicht führte, ermöglichte ihr die Überwindung einengender gesellschaftlicher und geschlechtsbedingter Normen.

Die innere Zerrissenheit der Ute Brandes

Die Erfahrungsaufschichtung von Ute Brandes ist wesentlich geprägt durch ihre Erfahrungen im Elternhaus, in dem sie Verunsicherung und Unsicherheit erlebt hat. Sie hat wenig Zutrauen in die Fähigkeiten ihrer weiblichen Bezugspersonen entwickeln können und so die Erfahrung gemacht, dass der Mann im Haus für die existentielle Sicherheit, den Zusammenhalt der Familie und die gesellschaftliche Anerkennung unentbehrlich ist. Die Erfahrung ständiger existentieller und emotionaler Konflikte nach dem Tod des Vaters hat sie unsicher gemacht und eine stabile Entwicklung ihrer Persönlichkeit gefährdet. Sie hat nicht erfahren, sich auf sich selbst verlassen zu können und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen. Sehr stark nahm sie die fehlende gesellschaftliche Akzeptanz als Hausfrau wahr, die sie fortlaufend verunsicherte. Die geschlechtstypischen Zuschreibungen der fehlenden gesellschaftlichen Akzeptanz als Hausfrau, der finanziellen Abhängigkeit vom Ehemann und die mangelnde berufliche Perspektive bieten ihr keinen Rahmen, die Erfahrungen aus dem Elternhaus grundsätzlich zu verändern.

Die Entscheidung, ihren Beruf nach der Geburt des ersten Kindes aufzugeben, erfolgte unter Wahrnehmung der ihr zugeschriebenen Frauenrolle. Sie rechtfertigte diese Entscheidung zwar ausdrücklich als auch ihre eigene, geriet damit aber zunehmend in eine verlaufskurvenartige Lebensphase, weil sie sich der geringen gesellschaftlichen Anerkennung der Familientätigkeit bewusst wurde und sich unterfordert und unzufrieden fühlte. Sie stellt die Phase seit ihrem „Tiefpunkt zu Hause“ bis in die Gegenwart als Verlaufskurve dar, in der sie kaum Handlungsmöglichkeiten und keine Zukunftsperspektive hat und ihre Persönlichkeitsentwicklung eingeschränkt ist. Zur Veränderung der Situation wählte sie Beratungs- und Bildungsangebote und kam nach einigen Seminaren in der Erwachsenenbildung zu den Frauenstudien. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Frauenstudien ließen bei ihr Entwicklungsprozesse in Gang kommen, die zu ihrer gegenwärtigen Entscheidungskrise und zu einer „inneren Zerrissenheit“ führten.

„[...] und-ähäh .. dann ist eigentlich jetzt durch-ähäh diese- .. -ss Studium .. auch wieder so andere .. Blicke .. auf .. [...] Blick-winkel .. gekommen, die mich eigentlich so in-ähäh meiner meinem Inneren-ähäh .. so bißchen .. zerrissen haben“ (262-264).

Die unterschiedlichen Maßstäbe, die sie und ihr Mann an Formen des Zusammenlebens anlegen, kennzeichnet sie in ihrer Gegenwartsperspektive an einer Stelle als „alte Lebensabläufe“ (1418) und „neue Gedanken“ (1420) und weist damit implizit auf eine Veränderung ihrer Weltsicht hin und damit auf einen beginnenden Bildungsprozess im Sinne Marotzkis. In diesem Zusammenhang konstruiert sie in der Gegenwartsperspektive unterschiedliche soziale Räume in Form von zwei Lebensbereichen, die sie „einfachen“ und „anspruchsvollen“ Be-

reich nennt und strikt voneinander trennt. Als einfache Lebensform charakterisiert sie ihr derzeitiges Wohnumfeld. Sie hat vor einigen Jahren mit ihrem Mann ein altes Haus gekauft in einem Wohnviertel, in dem viele ausländische Menschen leben und betrachtet diese Entscheidung jetzt als falsch, weil ihrem Eindruck nach die gesellschaftlichen Diskriminierungen gegen ausländische Mitbewohner auch sie betreffen. Anspruchsvolle Lebensformen konnotiert sie mit den Angeboten der Universität, durch die sie neue Ideen und Maßstäbe kennen lernt. Ausgangspunkt ist ihre Suche nach gesellschaftlicher Anerkennung, die sie im einfachen Bereich nach ihrem Eindruck nicht bekommt, sich aber vom anspruchsvollen Bereich erhofft.

„[...] vielleicht ist auch eben mein Ding, daß ich vielleicht so rähm .. den einfachen Weg gehe. Auch wie ich vielleicht früher-äh ich das Abitur machen wollte, daß ich erst mal also die Volksschule .. besucht habe .. und-äh ... habe also dann-äh ... doch irgendwo .. die Lust gehabt-äh, mich also räh mit-ähm .. anderen Dingen zu beschäftigen, mit-äh anspruchsvolleren Sachen aus 'nanderzusetzen... [...] und ich merke eben inn-äh ... im einfacheren Umfeld auch-äh .. die Menschen eben nicht so sensibel sind, auch irgendwelche .. Gewohnheiten und-äh .. Haltungen, die man hat, daß-äh ... dort also so 'ne gewisse Kultur einfach fehlt [...]. Und-äh .. da vermisste ich eigentlich doch .. äh .. so 'n gewissen Anspruch, den man sich selbst stellt und-äh der auch vor von anderen gestellt wird“ (523-535).

Eigentlich möchte sie in den anspruchsvollen Bereich wechseln, konstruiert aber gleichzeitig die Unmöglichkeit eines Wechsels, indem sie eine Interpretation des Habitusbegriffs nach Bourdieu anlegt, nach dem Haltungen und Gewohnheiten so eng mit Lebensformen verbunden sind, dass dazwischen unüberwindliche Mauern aufgerichtet seien. Diese Interpretation trägt dazu bei, dass sie sich in einer quasi ausgewogenen Situation des Eingesperrtseins wähnt. Ihre Abwehr gegen den einfachen Bereich bezieht sich zum einen auf die ausländischen Bewohner, aber auch auf ihren Ehemann, wie textstrukturell durch das Nebeneinanderliegen zweier Themenbereiche analysiert werden kann. Die Bildungsinhalte des Studiums haben ihr einen neuen Lebensbereich erschlossen, dessen konsequente Eroberung Entscheidungen und Handlungen von ihr verlangt. An dieser Stelle wird ihr unsicheres Selbstbild wirksam, das seine ursprünglichen Ursachen in ihren Kindheitserfahrungen hat, aber verstärkt wurde durch ihre Erfahrungen gesellschaftlicher Abwertung als Hausfrau und Nicht-Berufstätige, und die sie daran hindert, ihre Erkenntnisse in Handlungen umzusetzen.

Der sich anbahnende Bildungsprozess bei Ute Brandes stellt sich deutlich als ein Ringen um Handlungsmöglichkeiten dar, das u.a. in unterschiedlichen Selbstbildern zum Ausdruck kommt. Während sie selbst eher ein unsicheres Selbstbild thematisiert, wird an ihrer Darstellung von Studieninhalten, der Organisation des Studiums, der Reflexion über Veränderungsprozesse, der Herausarbeitung eigener Schwerpunkte und der Verbindung von Theorie und Praxis ein Selbstbild deutlich, das Sicherheit, Entscheidungsstärke und Handlungsorientierung ausdrückt. Auf die Frage, was es für sie bedeutet, wenn sie sich als Feministin bezeichnet, antwortet sie:

„Für mich bedeutet dass-äh, .. frei zu sein, .. frei entscheiden zu können, ... daß ich also rähm ... wirklich-äh ... das machen .. möchte, was ich .. kann, was ich will. .. [...] nicht unbedingt also jetzt in diese .. Fußstapfen reinzutreten, die meine Mutter gegangen sind oder die-äh .. mir von anderer Seite vielleicht auf...gedrängt worden sind, sondern auch ähh .. da zu versuchen-äh, ... was Neues zu räh .. ermöglichen“ (996-1004).

In diesem Zusammenhang sind in ihren Formulierungen Zukunftsvisionen vorhanden, die mit einer Aufbruchstimmung und einer starken Motivation gekoppelt sind. Die Orientierung an Freiheit und an Neuem, das Verlassen eingetretener Pfade reizen sie, sie spricht voller Enthusiasmus und Engagement. Wenn Schütze als grundsätzliche Interventionsmöglichkeit in den durch die Prozessstruktur gesetzten Ereignisablauf bei der Verlaufskurve das kognitive Erfassen des Verlaufskurvenpotentials, die Überwindung des Zustandes der Lähmung, sowie handlungsschematische Impulse der Verlaufskurvenkontrolle und der Gegenwehr aufführt (vgl. Schütze, 1984, 95), so kann der Interviewpartnerin das kognitive Erfassen der Situation, die Überwindung der Lähmung und eine Verlaufskurvenkontrolle bescheinigt werden.

Auch eine weitere Textstelle, in der sie sehr ausführlich und strukturiert die einzelnen Schritte einer Veränderung darstellt (vgl. 800-856), zeigt, dass sie kognitiv die Situation erfasst hat, in diesen Zusammenhängen Aktivität aufbaut und emotional geradezu begierig darauf ist, Veränderungen durchzuführen. In diesem Sinn kontrolliert sie die Verlaufskurve durch zunehmende Aktivierung und Veränderungsbereitschaft. Die Passage endet:

„Das fand ich also räh doch ganz bemerkenswert, eigentlich auch wirklich dann .. aus diesen Erkenntnissen heraus Schritte und-äh .. Wege zu gehen, .. die-äh .. die denn auch 'ne Erleichterung, 'ne Entlastung *bringen* können, und nicht einfach dann weiter in der Situation zu verharren .. ähh .. : „Ich kann im Endeffekt doch nichts tun.“ Also.. wichtig ist a – auch dann, einfach mit der Erkenntnis-äh .. versuchen, die Situation zu verändern. ...“ (850-856).

So wirft das Interview ein Schlaglicht auf einen Transformationsprozess, der durch die Veränderung des Weltbildes bei Ute Brandes in Gang gesetzt wurde und eigentlich die Veränderung ihres Selbstbildes nach sich ziehen müsste, wenn sie ihren Interessen und emotionalen Verortungen nachgeben würde. Ihre Gegenwartsperspektive zeigt die kognitive Analyse ihrer Situation und das Aufzeigen von Handlungsschritten auf der gedanklichen Ebene, nicht aber die Umsetzung dieser Analysen in Entscheidungen und Handlungen.

Die bipolaren Konstruktionen der Christiane Reimann

Christiane Reimann spricht in ihrer autobiographischen Thematisierung wiederholt an, dass sie sich in ihrem bisherigen Leben immer benachteiligt gefühlt habe. Sie entwickelte in ihrer Kinder- und Jugendzeit ein Selbstbild der Abwehr von anderen und eines der Kämpferin, die sich nicht beeinflussen lassen wollte. Diese Verteidigungshaltung konnotiert sie mit Geschlecht, indem sie darüber spricht, dass sie den Umgang mit Jungen vermieden habe, sich als älteste Tochter ihren Brüdern gegenüber benachteiligt gefühlt habe, als älteste Tochter ihrer Mutter im Haushalt helfen musste, kein Abitur machen und nicht studieren

durfte, später aus der Abhängigkeit von ihren Kindern nicht herauskam und beruflich keine Karriere machen konnte, weil die Familie an erster Stelle stand. In Ihrer Konstruktion geht sie von einem klaren Unterschied zwischen Jungen und Mädchen aus und trifft aufgrund dieser strikten Trennung Lebensentscheidungen.

„Und da fing das schon an, daß ich also im Grund genommen meine ganze Jugend und Kinderzeit .. über gedacht habe: ‚Jungs sind blöd‘. .. (lacht) [...] Ich dachte immer, Jungs sind halt so, weil se so sind und Mädchen sind anders, und das hat mich alles genervt, was damit zusammenhing uund ähnm ... hab´ .. immer die Nähe von von anderen Frauen oder oder Freundinnen gesucht, hab´ aber auch da nicht die die richtige Solidarität erfahren, also als Jugendliche“ (20-29).

Der Eindruck der eigenen Benachteiligung führt bei ihr zu einer Abwehrhaltung gegenüber anderen. Die Jungen hätten sie immer „genervt“, und die Mädchen hätten schönere Kleidung und mehr Geld zur Verfügung gehabt. Ihre Familie mit fünf Kindern hätte als „halb asozial“ (288) gegolten, während die Familien der Freundinnen Statussymbole wie Auto und Fernseher hätten aufweisen können.

Auffällig am Sprechen Christiane Reimanns ist ihre häufige Konstruktion von bipolaren Gegensätzen. So konstruiert sie Gegensätze zwischen sich und den anderen, zwischen männlich und weiblich, aber auch zwischen Familie und Beruf. Sie bewertete den öffentlichen Bereich der hauptamtlichen Berufstätigkeit sehr hoch und den privaten Bereich der Familie recht niedrig und übernahm damit die gesellschaftlich vorherrschende Bewertung, die die Erwerbstätigkeit mit finanziellen Mitteln und gesellschaftlichem Einfluss ausstattet und die Familienarbeit quasi als nichtexistent vernachlässigt.

„... Und dann hab´ ich Kinder gekriegt, und dann hab´ ich ganz schnell gemerkt, daß ich in das Leben meiner Mutter abrutsche .. mehr oder weniger. Vorher .. war ich Direktionssekretärin, ich hab´ also auch mehr verdient als mein Mann, und ich hatte ´n aufsteigenden Job“ (46-49).

Das textorganisierende Prinzip der Gegensätze und der Hierarchien wird deutlich. Die Familienarbeit bedeutete einen Abstieg, ein Abrutschen, die Berufstätigkeit bedeutete Aufstieg. Christiane Reimann hat mit der Geburt des ersten Kindes ihre Berufstätigkeit, in der sie sich sehr wohl fühlte, aufgegeben und damit der geschlechtstypischen Zuschreibung, nach der Frauen für die Kindererziehung zuständig seien, Folge geleistet.

„... Uund ... na ja, gut, ich hab´ das halt gelebt, weil ich ähh .. einfach dachte, ich muß da auch dazu stehen, und ich wollte das auch irgendwo, und am Anfang hab´ ich auch nicht so begriffen, was das für mich persönlich bedeutet, ... [...] Und dann kam das immer stärker, und ich hab´ das .. schon als ´n ähh Geschlechterkonflikt gesehen, aber .. ich hab´ auch gedacht: „Frauen sind so und müssen so sein“, und nur ich, zu mir paßt das nicht, und warum bin ich so unzufrieden und ähnm ... na ja, ich hab´ gedacht, ich bin nicht ganz richtig, ... ich lande irgendwann in der Klatschmühle“, hab´ ich wirklich teilweise manchmal gedacht.“ (70-95)

Das Leben in der Familie bedeutet für sie nicht dazugehören, Nichtleben, Peripherie und Abstieg, Berufstätigkeit bedeutet Aufstieg, mitmischen, am Leben

teilhaben, im Zentrum sein. Sie lehnt die gesellschaftlich als minderwertig geltende Familientätigkeit ab und zeigt damit, wie sehr sie von den gesellschaftlichen Urteilen beeinflusst war, unter ihnen gelitten hat und wie stark sie sich von einem anerkannten Leben ausgegrenzt gefühlt hat. Sie stellt diese Lebensphase als negative Verlaufskurve dar, d.h. sie spricht von einer Beeinträchtigung ihrer Identität, von grundsätzlichen Selbstzweifeln und mangelnden Handlungsmöglichkeiten und Zukunftsaussichten. Durch die Notwendigkeit der Versorgung der Kinder und wenig öffentlichen Einrichtungen zur Betreuung der Kinder fühlte sie sich angebunden und an einem „eigenen“ Leben gehindert.

Eine Veränderung dieser Situation setzt mit ihrer Krankheit ein. Dadurch wird ein Moratorium eingeleitet, in dem Christiane Reimann über ihr Leben nachdenken und mithilfe therapeutischer Unterstützung während eines Kur-aufenthaltes zu einer neuen Selbstsicht gelangen kann. Sie ist dazu in der Lage, wichtige Entscheidungen zu fällen, nämlich ihre Teilzeit-Arbeitsstelle zu kündigen, einen Wohnungswechsel vorzunehmen und mit dem Studium zu beginnen. Damit ist ein Wechsel der Prozessstruktur verbunden: schilderte sie ihre Familienphase in der Haltung der Prozessstruktur der negativen Verlaufskurve, so stellt sie die Phase danach in der Haltung der Prozessstruktur der handlungsschematischen Struktur dar. Sie entwickelt jetzt Aktivitäten, um ihr Ziel, die hauptamtliche Berufstätigkeit zu erreichen.

„[...] ich will einfach das Gefühl haben, ich gehöre dazu, und ich nehme am Leben teil. Ich war immer zu Hause und sitze da“ (464-465).

In ihrer Gegenwartsperspektive sind ihre Kinder nun erwachsen, so dass sie jetzt die gegenseitige Abhängigkeit hinter sich lassen kann. Indem sie die letzten zwanzig Jahre vorrangig unter dem Aspekt der Versorgung der Kinder sieht und diese Phase als Verlust eines eigenen Lebens betrachtet, stellt sie sich als „individualisiertes Ich“ (Dausien, 1996) dar, das Beziehungszusammenhänge nicht in ihr Leben integrieren will. In ihrer autobiographischen Thematisierung liegt so der Kern ihres Lebens noch vor ihr. Das Interview ist geprägt vom Eindruck der Unruhe und der Hetze, weil sie das „wirkliche“ Leben endlich erreichen möchte. Sie gibt dem Studium einen Übergangscharakter zum „wirklichen Leben“. Einerseits bietet das Studium eine Alternative zum Familienleben, andererseits stellt es keine hauptamtliche Beschäftigung dar und bildet damit nicht das angestrebte Ziel.

Ihre Wirklichkeitskonstruktionen der Trennung sozialer Welten und der Höherbewertung der Berufstätigkeit gegenüber der Familientätigkeit, sowie ihre Konstruktion der Abwehr gegenüber Beeinflussungen durch andere, führen dazu, dass sie in ihrer autobiographischen Thematisierung Lern- und Bildungsprozessen wenig Raum gibt. Häufig spricht sie davon, „immer schon“ bestimmte Inhalte gewusst oder gekannt zu haben. Eine besondere Rolle spielt dabei vermutlich die Interviewsituation im Rahmen des Studiums, die ihr nahe legt, sich als bereits qualifiziert und kompetent zu präsentieren, um das Studium baldmöglichst abschließen zu können. Ihre Resistenz gegen Lern- und Bildungsprozesse resultiert vermutlich u.a. aus ihrem Selbstbild der Kindheit, das darauf zielte, sich „nur nicht beeinflussen zu lassen“. Indem sie dem Studium wenig Einfluss auf ihre Denkweisen gibt, sondern im Gegenteil sehr bemüht ist, alles

bereits zu wissen, verbleibt sie nachhaltig in ihren Wirklichkeitskonstruktionen. Diese Entscheidungen lassen sich als ein Ringen um Handlungsautonomie interpretieren, weil damit die Problematik sichtbar wird, sich durch herrschende Normen so eingeengt zu fühlen, dass jede Handlungsmöglichkeit als Kampf erscheint. Andererseits kann ihr Festhalten an bipolaren und hierarchischen Strukturen, die dazu beitragen, das „wirkliche“ Leben erst in einer hauptamtlichen Berufstätigkeit zu sehen, als hemmend für ihre Entwicklungsprozesse angesehen werden. Die Überwindung dieser gesellschaftlich vorherrschenden und die hierarchische Trennung der Geschlechter bestätigenden Denkweise würde vermutlich einen Bildungsprozess darstellen, der Christiane Reimann zu sich selbst führen und die Integration ihrer verschiedenen Lebensphasen ermöglichen könnte. Indem sie ein Leben führen möchte, das traditionell Männern zugeschrieben wird und Beziehungen in ihrer Selbstkonstruktion eher vernachlässigt, wird darin ihr Kampf gegen gesellschaftliche Zuschreibungen an Frauen und ihr Kampf um gesellschaftliche Anerkennung deutlich. Sie verbleibt damit aber in einer bipolaren Struktur und bezieht nicht die Alternative der Integration verschiedener Lebensbereiche ein.

6. Zum Zusammenhang von Bildung und Geschlecht in Empirie und Theorie

Geschlechtstypische oder geschlechtsbedingten Zuschreibungen werden dann zum Problem, wenn damit fehlende oder nicht genügende gesellschaftliche Anerkennung verbunden ist. Bestimmte Lebensweisen, die den Normen nicht entsprechen, werden verleumdet, z.B. Homosexualität oder die Berufstätigkeit von Müttern (tendenziell nach wie vor in Westdeutschland). In diesem Zusammenhang wirken Geschlechtszuschreibungen dann normierend, einengend und ausschließend. Die Wahrnehmung ist dabei abhängig vom Selbstbild und von der Konstruktion von Beziehungen. Gesellschaftliche Normen wirken auf das Selbstbild, das wiederum entwickelt wird durch die Anerkennung von anderen. Man kann von einer Wechselwirkung von Selbstbild und vorenthaltener gesellschaftlicher Anerkennung durch geschlechtsnormierende Zuschreibungen sprechen, weil in einem alterierenden Prozess das Selbstbild die Wahrnehmung steuert und die vorenthaltene Anerkennung das Selbstbild zunehmend destabilisiert. Das heißt nicht, dass die Kategorie Geschlecht grundsätzlich einengend wirkt, sondern dass die zugrundeliegende gesellschaftliche Struktur Ungleichheitsverhältnisse mit sich bringt, die in der Hierarchie des Systems der Zweigeschlechtlichkeit begründet sind. Die Entwicklung des Selbst ist ohne die Berücksichtigung differenzgenerierender Kategorien wie Geschlecht nicht zu erfassen. Geschlechtliche Zuschreibungen durchdringen den Selbstbildungsprozess von Anfang an, sei es in Erfüllung, Verleugnung, Abwehr oder in Auseinandersetzung mit den Normen.

Der Zusammenhang von Geschlechtnormen und Bildungsprozessen liegt in der Veränderung des durch Geschlechtnormen eingeengten Selbstbildes und anderer Konstruktionen zu einem Selbstbild und weiteren Konstruktionen, die

diese Einengungen überschreiten. Bildungsprozesse bedeuten eine Veränderung des Welt- und Selbstbildes durch die Erfahrung oder die Aneignung anderer gesellschaftlicher Normen und lassen sich an der Veränderung der Prozessstrukturen im biographischen Material ablesen. Neben Wandlungsprozessen zeigen auch die Wechsel von einer Verlaufskurve oder von institutionellen Ablaufmustern zu handlungsschematischen Prozessen Veränderungen an. Wenn geschlechtsnormierende Zuschreibungen zur Prozessstruktur der Verlaufskurve geführt haben, dann ist eine Kontrolle der Verlaufskurve im wesentlichen durch handlungsschematische Strukturen möglich. Gelingt es also, durch bestimmte Erfahrungsaufschichtungen das Selbstbild zu stabilisieren, etwa durch eine gesellschaftlich anerkannte berufliche Karriere oder andere Handlungsfelder, so können frühere Destabilisierungen des Selbstbildes durch spätere Erfahrungen kompensiert werden. Interessant ist in allen Fällen die Konstruktion unterschiedlicher sozialer Räume, z.B. eines einfachen und eines anspruchsvollen Lebensbereiches oder die Hinwendung zu alternativen gesellschaftlichen Kreisen oder die bipolare Trennung zwischen Berufstätigkeit und Familientätigkeit. In den Interviews ist das Studium überwiegend mit der Konstruktion neuer sozialer Räume verbunden, einer Strategie, die offensichtlich zentral ist für Bildungsprozesse, weil Übergänge angelegt sind. Das Selbstbild, die Konstruktion von Beziehungen und die Erfahrungsaufschichtung spielen bei Lern- und Bildungsprozessen eine große Rolle, weil die Wahrnehmung von Neuem dadurch gesteuert wird. Bildung vermittelt Normen und Orientierungen, die wirkmächtig sind und transportiert auch z.B. bestehende Hierarchien. Aber Bildungsprozesse führen ebenso zu einer Neuorientierung oder zu einer Relativierung von bisherigen Normen, somit zu Umdeutungen, wenn Ereignisse (z.B. Krankheit), Reaktionen (z.B. Unzufriedenheit), Handlungen oder zumindest die Konstruktion neuer Räume Veränderungen in Gang setzen.

Das Ineinanderwirken und Aufeinanderbezogensein von Geschlecht und Bildung als kulturellen Konstruktionen wurde durch die empirische Untersuchung von Geschlechtskonstruktionen und Lern- und Bildungsprozessen deutlich. Die Individuen handeln im Rahmen von gesellschaftlichen Zuschreibungen, zu denen Geschlechternormen allererst gehören. Je nach Einfluss dieser Zuschreibungen und dem Umgehen mit ihnen gelingt es einigen, Veränderungspotentiale zur Wirkung kommen zu lassen, die wiederum abhängig sind vom je spezifischen Umfeld und den Bedingungen. Das Zusammenspiel von Zuschreibung, Bedingungen, Selbstbild, Beziehungsstrukturen und Erfahrungsaufschichtung generiert Veränderungen. Das Verhältnis von Subjekt und Struktur kann als interdependent bezeichnet werden oder – wie Butler sagt (1993 a und b) – Handlungsmöglichkeit ist ein politisches Vorrecht und abhängig von den Bedingungen der Möglichkeit zu handeln.

Anmerkungen

- 1 Die in der Untersuchung benutzten Namen sind fiktiv.
- 2 Zu den Transkriptionen: Die Ziffern geben die Zeilennummern in den Transkripten an. Transkriptionsregeln: Länge einer Pause wird durch ... ausgedrückt, unterstri-

chene Worte geben eine besondere Betonung wieder, unverständliches Sprechen wird durch (.) ausgedrückt, Kommentare bzw. Anonymisierungen sind in runden Klammern, Auslassungen in eckigen Klammern gesetzt.

Literatur

- Adorno, T. W.: Theorie der Halbbildung. In: Theodor W. Adorno Gesammelte Schriften. Band 8, Darmstadt 1959/1998
- Adorno, T. W.: Negative Dialektik. In: Theodor W. Adorno Gesammelte Schriften. Band 6, Darmstadt 1966/1998
- Behm, B./Heinrichs, G./Tiedemann, H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999
- Benhabib, S.: Feminismus und Postmoderne. Ein prekäres Bündnis. In: Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N.: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1993a, S. 9-30
- Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N.: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1993b
- Berger, P./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 5. Auflage (Deutsche Erstausgabe 1969), Frankfurt a. M. 1980
- Butler, J.: Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“. In: Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N.: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1993a, S. 31-58
- Butler, J.: Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N.: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1993b, S. 122-132
- Dausien, B.: Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen 1996
- Felden, von, H.: „Ich will einfach das Gefühl haben, ich gehöre dazu und ich nehme am Leben teil“ – eine biographische Rekonstruktion. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 161-172
- Felden, von, H.: Studium und Biographie. Zur Rezeption von Studienangeboten als Anstoß zu biographischen Veränderungen. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2001a, S. 270-284
- Felden, von, H.: Bildung als gendered concept. Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne: Theoretische und empirische Zusammenhänge. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Oldenburg 2001b
- Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001
- Hagemann-White, C.: Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien, 11 (1993), H. 2, S. 68-79
- Heinrichs, G.: Identität und Geschlecht: Bildung als diskursive Praxis der Geschlechterformierung. In: Behm, B./Heinrichs, G./Tiedemann, H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999, S. 219-237
- Heinrichs, G.: Bildung – Identität – Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein Taunus 2001
- Heuer, U.: Der genderstrukturierte Bildungsbegriff. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 267-274
- Horkheimer, M.: 1952/1985, 409f

- Kiper, H.: Feminismus und Bildungsbegriff. Eine kritische Auseinandersetzung. Oldenburger Universitätsreden Nr. 104. Oldenburg 1999
- Kiper, H.: Frauen- und Geschlechterforschung in der Schulpädagogik. In: Kiper, H.: Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim und Basel 2001, S. 157-163
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage 1996. Weinheim/Basel 1985
- Klinger, C.: Liberalismus – Marxismus – Postmoderne: der Feminismus und seine glücklichen und unglücklichen „Ehen“ mit verschiedenen Theorieströmungen im 20. Jahrhundert. In: Kreisky, E./Sauer, B. (Hrsg.): Transformation des Politischen und die Politik der Geschlechterverhältnisse. Opladen/Wiesbaden 1998a, S. 177-194
- Klinger, C.: Feministische Philosophie als Dekonstruktion und Kritische Theorie. Einige abstrakte und spekulative Überlegungen. In: Knapp, G.-A. (Hrsg.): Kurskorrekturen. Feminismus zwischen Kritischer Theorie und Postmoderne. Frankfurt a. M. 1998b, S. 242-256
- Knapp, G.-A. (Hrsg.): Kurskorrekturen. Feminismus zwischen Kritischer Theorie und Postmoderne. Frankfurt a. M. 1998
- Koch, M./Koller, H.-C.: Geschlechter im Widerstreit? Ein Streitgespräch über Bildung und Geschlechterverhältnisse. In: Behm, B./Heinrichs, G./Tiedemann, H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999, S. 239-268
- Koller, H.-C.: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München 1999
- Lenzen, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H. 6, S. 949-968
- Lyotard, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien 1979/1994
- Lyotard, J.-F.: Der Widerstreit. München 1983/1989a
- Lyotard, J. F.: Die Moderne redigieren. In: Lyotard, J.F.: Das Inhumane. Plaudereien über die Welt. Wien 1986/1989b
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
- Marotzki, W.: Grundlagenarbeit. Herausforderungen für eine Kritische Erziehungswissenschaft durch die Philosophie J.-F. Lyotards. In: Marotzki, W./Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band 1. Weinheim 1992, S. 193-217
- Maset, P.: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technologischen Zeitalter. Stuttgart 1995
- Meyer-Drawe, K.: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990
- Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Auflage. Opladen 1995
- Rendtorff, B.: Geschlecht und *différance*. Die Sexuierung des Wissens. Königstein/Taunus 1998
- Rendtorff, B.: Sprache, Geschlecht und die Unerreichbarkeit des Anderen. In: Behm, B./Heinrichs, G./Tiedemann, H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999, S. 169-183
- Rendtorff, B.: Geschlecht und Subjekt. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 45-60
- Rendtorff, B./Moser, V.: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999
- Schäfer, A.: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim 1996

- Scherr, A.: Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie. In: Marotzki, W./Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band 1. Weinheim 1992, S. 101-151
- Schmid, B.: Zwischen Herrschaftskritik und Machtpolitik. Noch einmal: Geschlechterdifferenz und Bildungstheorie. In: Jahrbuch für Pädagogik 1994, Geschlechterverhältnisse und Pädagogik. Redaktion: U. Bracht, D. Keiner. Frankfurt a. M. 1994, S. 153-173
- Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 67-156
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3 (1983), S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Schütze, F.: Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozeß. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History (1989), H. 1, S. 31-109
- Schütze, F.: Biographieanalyse eines Müllerlebens. In: Scholz, H.-D. (Hrsg.): Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck-Pyrmont. Kaufungen 1991, S. 206-227
- Uecker, R.: Bildung und Geschlecht. Feministische und pädagogische Theorie im Dialog. Pfaffenweiler 1998