

HEIDE VON FELDEN

Bildung und Geschlecht

Zur Frauen- und Geschlechterforschung
in der Bildungsforschung

1 Einleitung

Die Frauen- und Geschlechterforschung entwickelte sich vor ungefähr 25 Jahren aus einer engen Verzahnung von Frauenbewegung, Frauenpolitik und sozialwissenschaftlicher Forschung. Die Sozialwissenschaft ist der genuine Ort der Frauen- und Geschlechterforschung, dennoch zeigten bald auch andere Fächer Ansätze zur Frauenforschung, etwa die Literatur- und Sprachwissenschaft, die Geschichte, die Philosophie und nicht zuletzt die Erziehungswissenschaft. Die Forschungsfragen der gesellschaftlichen Sichtbarmachung von Frauen und der Überwindung der Geschlechterhierarchie aber haben einen grundsätzlich interdisziplinären Charakter, so daß sich das jeweils Fachliche der Disziplin meist nur in Ansätzen zeigt. Um das Feld der Frauen- und Geschlechterforschung in der Bildungsforschung ein wenig transparent zu machen, sei also einerseits auf die theoretische Entwicklung in der Frauen- und Geschlechterforschung allgemein eingegangen, andererseits auf konkrete Forschungsvorhaben der Bildungsforschung, die Lern- und Bildungsprozesse aus der Geschlechterperspektive untersuchen. Zu Beginn des Beitrags wird die theoretische *Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung* seit den 1970er Jahren kurz beleuchtet, um die sich verändernden Erkenntnis- und Methodenfragen kennenzulernen. Danach wird der *Gegenstand der Frauen- und Geschlechterforschung in der*

Bildungsforschung Thema sein, um im Anschluß daran *Erkenntnisinteressen und Ergebnisse historischer und empirischer Frauen- und Geschlechterforschung in der Bildungsforschung* anhand von zwei Forschungsprojekten vorzustellen. Dabei handelt es sich zum einen um ein historisches Vorhaben, das bereits als Dissertation abgeschlossen ist, zum anderen um ein qualitativ-empirisches Vorhaben, das derzeit als Habilitationsprojekt bearbeitet wird.

2 Zur Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung

Die Frauen- und Geschlechterforschung zeigte seit ihren Anfängen in den 1970er Jahren einen rasanten Entwicklungsprozeß. Bereits nach wenigen Jahren veränderte sich immer wieder die Theoriedebatte, die jeweils auch die Perspektiven auf die Praxisfelder beeinflusste. Erwähnt seien etwa die Debatten um Opfer und Täter bzw. die Mittäterschaft von Frauen Mitte der 1980er Jahre (vgl. Haug, 1982, 1985; Thürmer-Rohr, 1987), die im Anschluß an die Perspektive der Benachteiligung von Frauen auch den Eigenanteil von Frauen an der Aufrechterhaltung der Geschlechterhierarchie in den Blick nahmen. Die Theorieentwicklung vollzog sich stetig aus der Kritik an vorhandenen Positionen und stellte damit eine kontinuierliche Weiterentwicklung dar. Zu Beginn der 1970er Jahre ging es vorrangig darum, Frauen in der Wissenschaft sichtbar zu machen, d.h. zum einen, in wissenschaftlichen Analysen das Leben von Frauen explizit mit zu berücksichtigen, etwa in der Geschichte oder in den Arbeitsverhältnissen von Frauen und zum anderen, Frauen stärker den Beruf der Wissenschaftlerin zu ermöglichen durch Konzepte der Frauenförderung. Im Laufe der Zeit entwickelte sich die Frauenforschung durch zunehmend differenzierter werdende Theoriearbeit zur Geschlechterforschung. Im Fokus der Analyse stand nun die Kategorie Geschlecht. Wie sich diese Theorieentwicklung vollzogen hat, soll im folgenden in kurzen Schlaglichtern er-

hellt werden. Ein Blick auf das Gewordensein der Erkenntnisinteressen und Forschungsfragen der Frauen- und Geschlechterforschung erscheint auch insofern sinnvoll, als nur bei Kenntnis der Diskussionsentwicklung die heutigen Fragen in diesem Bereich angemessen zu verstehen sind.

Vor etwa 25 Jahren entwickelte sich die Frauenforschung aus der Frauenbewegung und wollte daran mitwirken, die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse von Frauen zu verbessern. Zunächst ging es darum, die Orte, die Tätigkeiten, die Perspektiven und die Leistungen von Frauen in der Geschichte und in den gesellschaftlichen Verhältnissen überhaupt in das Bewußtsein zu heben. Wissenschaft hatte den unausgesprochenen Anspruch, für alle Menschen zu gelten. Doch ebenso wie in den 1970er Jahren bemerkt wurde, daß in der wissenschaftlichen Perspektive die Sicht von Arbeiterinnen und Arbeitern, von Angehörigen der Unterschicht oder die Sicht auf den Alltag der Menschen fehlte, so wurde auch zunehmend deutlich, daß Lebenszusammenhänge von Frauen in wissenschaftlichen Analysen kaum vorkamen. Beispielsweise die Geschichte wurde überwiegend dargestellt als Schauplatz von Männern, die als Politiker, Kriegführende oder Eroberer wirkten, während das Leben von Frauen als Alltagsleben verstanden wurde und kein Interesse fand. Selbst politisch, kulturell und wissenschaftlich tätigen, also in ihrer Zeit bekannten Frauen wurde lange kein Forschungsblick gegönnt. Philosophinnen, Schriftstellerinnen, Ärztinnen, Naturwissenschaftlerinnen schien es nicht gegeben zu haben, bis sich Frauenforscherinnen dieser Themen annahmen und historische Zusammenhänge teilweise umschrieben (vgl. Bock, 1984, Kuhn, 1983). Doch nicht nur in der Geschichte wurde das Leben von Frauen nicht der Forschung wert befunden, auch in aktuellen Gesellschaftsanalysen galt beispielsweise die Arbeit von Frauen nicht als gesellschaftlich relevante Arbeit, wenn sie nicht Erwerbsarbeit war. Die gesellschaftliche Struktur der bürgerlichen Gesellschaft als Teilung in einen privaten und

einen öffentlichen Raum spiegelte sich in den Forschungsfragen wider, in denen kein Interesse an privaten Zusammenhängen vorhanden war. Erst die Frauenforschung hat Produktion und Reproduktion als gesellschaftlich notwendige Arbeit in das Bewußtsein gehoben und damit auch der Familien- und Hausarbeit einen gesellschaftlichen Status gegeben (Beck-Gernsheim, 1980). In diesen ersten Zeiten der Frauenforschung ging es also wesentlich um das Sichtbarmachen von Frauen in der Wissenschaft und darum, Frauenleben nicht länger als defizitär zu verstehen.

Mit dem Blick darauf, daß nur Erwerbsarbeit als „richtige“ Arbeit verstanden wurde, daß nur Personen mit einer sogenannten „Normalbiographie“ (Kindheit, Jugend, Ausbildung, Beruf, Rente) als normal galten, die anderen als unnormal, daß Personen in öffentlichen Ämtern mit Ansehen und Macht fast ausschließlich männlichen Geschlechts waren, hatte sich die Vorstellung, Frauen als defizitär gegenüber Männern anzusehen, verfestigt, und es galt, diese Auffassung zurechtzurücken. Es ging im folgenden in der Frauenforschung darum, die Defizitbestimmungen Frauen gegenüber abzubauen und anstelle dessen die Differenz zwischen Frauen und Männern zu denken.

Das Konzept des „weiblichen Arbeitsvermögens“, das von Ilona Ostner Ende der 1970er Jahre entwickelt wurde (Ostner, 1978), war ein Versuch zur Bestimmung der Differenz der Geschlechter. Das weibliche Arbeitsvermögen wurde als Ergebnis der mit der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung korrespondierenden geschlechtsspezifischen Sozialisation begriffen. Es zeichnete sich durch „Hausarbeitsnähe“ aus, womit Ganzheitlichkeit, zyklische Zeitstruktur, Bedürfnisbezogenheit gemeint waren und schien ein Ansatzpunkt dafür zu sein, die von Frauen in Beruf und Familie geleistete Arbeit nicht länger als bloß defizitäre Arbeit zu verstehen, sondern als qualitativ gleichwertige, aber andere Arbeit.

Einerseits war und ist die Betonung der Differenz außerordentlich produktiv, insbesondere in der kritischen Auseinandersetzung mit den herkömmlichen Konzepten der Berufsforschung (Arbeit als Erwerbsarbeit, Normalbiographie). Andererseits wurde in der Folgezeit vor allem die strikt bipolare und damit eben dem tradierten System der Zweigeschlechtlichkeit nachgebildete Fassung der Geschlechterdifferenz auch kritisch gesehen. In den Mittelpunkt rückte deshalb spätestens seit Mitte der 1980er Jahre die Frage, ob nicht die Frauenforschung mit einer bipolar strukturierten Konzeption der Geschlechterdifferenz genau die Struktur des Geschlechterverhältnisses auf der theoretischen Ebene reproduziert, die sie „eigentlich“ und der Intention nach zum Gegenstand radikaler Kritik machen wollte und will (vgl. Wetterer, 1992, 17).

Vor allem Gudrun Axeli Knapp hat sich für eine zunehmende Differenzierung statt der Betonung der bloßen Differenz zwischen den Geschlechtern in der Argumentation ausgesprochen (Knapp, 1988, 1989). Angelika Wetterer faßt die Ergebnisse zusammen:

„In der Quintessenz führen ihre Überlegungen zu dem Schluß, daß Konstruktionen wie die des weiblichen Arbeitsvermögens nach Ostner *reduktionistisch* sind, weil sie ‘Frauen auf etwas reduzieren, was sie nicht oder nicht nur oder unter Umständen nicht sein wollen, auf alle Fälle unter den gegebenen Verhältnissen kaum ungebrochen sein können’ (Knapp, 1988, S. 9). Daß sie *positivistisch* sind, ‘weil die gesellschaftlichen Kontexte, die Beziehungen, die Arbeitsverhältnisse, in denen sich Arbeitsvermögen, Gegenstandsbezüge und Aneignungsweisen ausbilden und praktisch werden, in der inhaltlichen Bestimmung der Kategorien keine Rolle spielen’ (ebd.). Kurzum, daß sie *ideologisch* sind, weil sie dem Inhalt nach Stereotype über Frauen reproduzieren, die der Form nach als Substanzaussagen über ‘die’ Realität ‘des’ weiblichen Arbeitsvermögens gefaßt sind (und eben nicht als idealtypische Abstraktionen), und damit Frauen erneut und genau auf das festlegen, was der

herrschenden Norm(ierung) 'des' Weiblichen entspricht (Knapp, 1989, S. 209).“ (Wetterer, 1992, 19).

Eine zunehmende Differenzierung in der theoretischen Weiterentwicklung bestand im folgenden darin, die Konstruktion von Geschlecht durch Historisierung und Kontextualisierung zu betrachten. Insbesondere Angelika Wetterer veröffentlichte Untersuchungen zur Vergeschlechtlichung von Berufen und trug dazu bei, das Gewordensein geschlechtlicher Bestimmungen zu rekonstruieren. Die Kritik an der binären Konstruktion der Geschlechterdifferenz nahm zu, obwohl Regine Gildemeister und Angelika Wetterer zunächst noch die Reproduktion der binären Geschlechterkonstruktion in der Frauenforschung kritisierten und von einer Rezeptionssperre bundesdeutscher Frauenforschung gegenüber anglo-amerikanischen Forschungen sprachen (Gildemeister/Wetterer, 1992, 203). Doch vor allem mit Beiträgen Carol Hagemann-Whites (1984, 1989) ging es zunehmend um die Dekonstruktion der Differenz zwischen den Geschlechtern. Anfang der 1990er Jahre sorgte Judith Butler mit ihrem Buch „Gender Trouble“ (deutsch: Das Unbehagen der Geschlechter, 1991) für Aufsehen, weil sie nicht mehr die Unterscheidung von sex (biologisches Geschlecht) und gender (kulturelles Geschlecht) zum Ausgangspunkt nahm, sondern auch das biologische Geschlecht als konstruiert dachte. Die Debatte über die Auslegung der Schriften Butlers und das Verstehen der neuen Ansätze nahm breiten Raum in der bundesdeutschen Rezeption ein (vgl. Feministische Studien, 1993, Haas, 1995).

Geschlecht wird heute überwiegend als soziale Konstruktion verstanden, die sich tagtäglich durch die Handlungen der Individuen neu herstellt. Menschen haben kein Geschlecht oder sind kein Geschlecht, sondern sie machen ihr Geschlecht (doing gender) (vgl. West, Zimmerman, 1987). Sie sind also täglich daran beteiligt, Ordnungsprinzipien wie die des Ge-

schlechtes herzustellen, zu bestätigen oder zu verändern (vgl. Rendtorff, Moser, 1999, Dausien u.a., 1999).

Diese Theorieentwicklung hat Auswirkungen auf die praktische Ebene der Frauenförderung, der Frauenbildung oder Sozialarbeit mit Frauen. Denn in der Theorie gibt es keine plausible Erklärung mehr dafür, wie die „Gruppe“ der Frauen identifiziert werden kann. Wenn in der Forschung von Frauen als „Gruppe“ ausgegangen wird, schnappt quasi sofort die Falle der bipolaren Konstruktion zu, die damit perpetuiert wird, während die Forschung eigentlich das Interesse hat, diese bipolare Konstruktion zu überwinden. Mit dieser Widersprüchlichkeit ist Frauen- und Geschlechterforschung heute konfrontiert, und bisher scheint vor allem der Vorschlag Carol Hagemann-Whites praktikabel, in der empirischen Forschung mit einem doppelten Blick das Forschungsfeld zu betrachten. Einerseits von Frauen und Männern als Ausdruck des Alltagsverständnisses auszugehen, andererseits in der Analyse diese Bipolarität und ihre Reproduktion zu reflektieren (Hagemann-White, 1993, S. 73).

Damit ist die methodische Ebene angesprochen, auf der die Frauen- und Geschlechterforschung ebenso eine historische Entwicklung aufzuweisen hat. Hier nur einige Stichpunkte: Es begann in den 1970er Jahren mit den „Methodischen Postulaten der Frauenforschung“ von Maria Mies (1978), die für die Frauenforschung die Ansprüche auf Betroffenheit, Parteilichkeit, Subjektorientierung, Überwindung des Androzentrismus und den Bezug der Forschung zur Praxis postulierte. Sie betonte die Nähe der Frauenforschung zur Frauenbewegung und verortete Forschung vor allem als Handlungs- und Aktionsforschung.

Mit zunehmender Akademisierung der Frauenforschung wurden die Postulate der Betroffenheit, des Erfahrungsbezuges und der Parteilichkeit kritisiert, differenziert und konstruktiv weiterentwickelt. Diskussionspunkte waren und sind: die

Bevorzugung qualitativer Verfahren steht neben der Akzeptanz methodischer Triangulation, Forschung im Sinne gesellschaftlicher Veränderung ist mit einer theoretischen Reflexion gesellschaftlicher Realität gekoppelt, der Bezug von Forscherin und Forschungsfeld (subjektive Ebene) wird differenziert reflektiert, die Begriffe „Erfahrung“, „Macht“, Rationalität“ werden nicht aus der Sicht politischer Standorte, sondern in Hinsicht auf die Forschungsfrage definiert (vgl. Diezinger, 1994, Behnke/Meuser, 1999). Dem ursprünglichen Versuch der Etablierung der Frauenforschung ist der gelassene Umgang mit verschiedensten Methoden und reflexiven Verfahren gewichen bis zu der Auffassung, daß die in der Frauenforschung erreichte Umsetzung von selbstreflexiven Verfahren Modellcharakter für sozialwissenschaftliche Forschungsprozesse hat (vgl. Becker-Schmidt/Bilden, 1991). Behnke/Meuser nennen für die Entwicklung der Diskussion in der Frauen- und Geschlechterforschung bestimmte Tendenzen:

- „- Von einer Betroffenenforschung zu einer sozialkonstruktivistischen Perspektive,
- von einer engen Verzahnung von wissenschaftlicher Forschung und politischer Praxis zu einer stärkeren Betonung der Differenz von Wissenschaft und Lebenspraxis,
- von einer Orientierung am Modell der Aktionsforschung zu einer stärkeren Unterscheidung der Logiken von Begründungs- und Verwertungszusammenhang,
- von der Erforschung von Weiblichkeit(en) und weiblichen Lebenszusammenhängen zu einer Akzentuierung des relationalen Charakters von Geschlecht und einer Ausdehnung des Interesses auf Männlichkeit(en) und Männerwelten“ (Behnke/Meuser, 1999, 8).

Grundsätzlich kann heute in der Frauen- und Geschlechterforschung in Hinsicht auf die Korrelation von Erkenntnisinteressen und Methoden davon ausgegangen werden, daß qualitative Methoden und Methoden der Triangulation dem Erkennt-

nisinteresse nach genuin Neuem bzw. anderen Stimmen am nächsten kommen. Methoden der Biographieforschung nehmen die Prozessualität der Identitätsbildung und den Konstruktions- und Handlungscharakter von Individuen ernst (vgl. Dausien, 1996), und Methoden der Diskursanalyse schließen an postmoderne oder postfeministische Erkenntnisinteressen an (vgl. Seitz, 1994, Epstein, 1999).

3 Zum Gegenstand der Frauen- und Geschlechterforschung in der Bildungsforschung

Auf die Frage, was unter Bildungsforschung zu verstehen sei, sind in der Literatur vor allem sehr breit angelegte Definitionen zu finden. Nach Horst Weishaupt/Brigitte Steinert/Jürgen Baumert hat Bildungsforschung

„die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand. Im engeren Sinne beschäftigt sie sich mit der Erfassung von Lehr- und Lernprozessen in Schule und Unterricht. Im weiteren Sinne erforscht sie die Lehr- und Lernprozesse aller Altersstufen und in allen außerschulischen und nichtinstitutionalisierten Sozialisationsbereichen.“ (Weishaupt/Steinert/Baumert, 1991, S. 2).

Ähnlich weit definieren auch Klaus Beck/Adolf Kell den Gegenstandsbereich der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung:

„Das Spektrum reicht von der Strukturanalyse des gesamten Bildungs- und Berechtigungswesens bis zur Durchleuchtung einzelner schulischer Modellversuche, von der Untersuchung kollektiven Lernens bis zur Entschlüsselung individueller Entwicklungsprozesse und von der Rekonstruktion curricularer Vorgaben bis zur Aufhellung aktualisierter Lehrerintentionen und deren Umsetzung in Lehrerhandeln.“ (Beck/Kell, 1991, S. 5).

Nach diesen Definitionen umfaßt Bildungsforschung quasi alles, was mit Erziehung und Bildung zu tun hat. Bildungsforschung richtet sich einerseits auf individuelle Entwicklungsprozesse, andererseits auf gesellschaftlich-institutionelle Einrichtungen, in denen Lern- und Bildungsprozesse stattfinden. Um sich die Struktur eines so breiten Forschungsfeldes vor Augen zu führen, ist wiederum ein Blick auf die methodischen Zugänge sinnvoll, die in der Bildungsforschung angewandt werden. Heinz-Hermann Krüger nennt vier Hauptrichtungen, die die Entwicklung der letzten Jahre ausgemacht haben und die als Grundmodelle erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden gelten können:

- hermeneutische Methoden der Geisteswissenschaft,
- empirisch-quantitative Forschungskonzepte,
- Modelle der Aktions- und Handlungsforschung,
- empirisch-qualitative Forschungsmethoden (Krüger, 1997, S. 178).

Diese Methoden haben sich in den vergangenen Jahrzehnten unterschiedlich entwickelt. Die sogenannte „realistische Wende“ Ende der 1960er Jahre löste die Vorrangstellung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugunsten der empirisch-quantitativen Konzepte ab. In den 1970er Jahren wurden Modelle der Handlungs- und Aktionsforschung entwickelt, und seit den 1980er Jahren erleben die qualitativen Forschungsmethoden einen enormen Aufschwung.

Auf die Frage, was unter Frauen- und Geschlechterforschung in der Bildungsforschung verstanden werden kann, ist die grundlegende Antwort: es handelt sich um Bildungsforschung, in der die Perspektive auf die Geschlechterverhältnisse angelegt wird. Sie existiert seit den 1970er Jahren und zeigt sich vornehmlich als Handlungsforschung oder als qualitative Forschung, die dem interpretativen Paradigma verpflichtet ist. Es kann sich dabei um schulische Lehr- und Lernprozesse handeln (Stichwort: Koedukationsdebatte, Geschlechtsadäquate

Reflexion von Lehr-/Lernprozessen); es kann um die Frage von gesellschaftlichen Bildungschancen für die Geschlechter oder um die Frage der historischen Entwicklung der Mädchen- und Frauenbildung gehen. Gegenstand ist also die Untersuchung von Geschlechterverhältnissen in allen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft, etwa der historischen Pädagogik, der Schulpädagogik, der Erwachsenenbildung, der Sozialpädagogik, der Biographieforschung usw.. Um einen kleinen Einblick in die Vielfalt der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zu geben, möchte ich auf die Publikation einer Ringvorlesung aus dem Jahr 1995 (Fleßner, 1995) und auf die für das kommende Wintersemester 1999/2000 geplante Ringvorlesung im Fachbereich 1 verweisen:

Die Kolleginnen hatten 1995 Vorlesungen zu folgenden Themen gehalten:

- Heike Fleßner: Die Oldenburger Sozialpolitikerin und Frauenrechtlerin Willa Thorade (1871 - 1962) – Was kann regionalgeschichtliche Frauenforschung zu einer feministischen Sozialpädagogik beitragen?
- Renate Hinz: Lehrerinnen im Bildungsauftrag des frühen 19. Jahrhunderts
- Astrid Kaiser. Hausarbeitsdidaktik für Jungen – ein pädagogischer Ansatz zur Gleichstellung der Geschlechter?
- Rita Kurth: Women's Studies und Feministische Pädagogik – Ein Beispiel aus den USA
- Mathilde Niehaus: Aus Statistiken lernen: Ausgewählte Analysen der Schwerbehindertenstatistik, des Mikrozensus und der Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit
- Dagmar Richter: Politische Bildung als Fundament eines kritischen Umgangs mit Geschlechterdifferenzen im Unterricht der Grundschule
- Sabine Toppe: FrauenArt: Methodologische Einblicke in erziehungshistorische Forschung zum Geschlechterverhältnis

- Irmhild Wragge-Lange: Das Frauenbild in den Medien für Kinder
- Heide von Felden: Zur Rousseau-Rezeption in Schriften von Frauen in Deutschland um 1800

Für die geplante Ringvorlesung im Wintersemester 1999/2000 sind diese Themen als Vorschläge eingegangen:

- Astrid Kaiser, Maria Wigger: Handlungsforschungskonzept in schulpädagogischer Geschlechterforschung
- Hanna Kiper: Frauenforschung in der Schulpädagogik
- Monika Ortmann, Kathrin Uhrlau, Annette Thiele: Zur besonderen Situation körperbehinderter Frauen in unserer Gesellschaft
- Heike Fleßner: Alice Salomon und Jane Addams: Internationale Sozialarbeit
- Renate Hinz: Berufsidentität von Grundschullehrerinnen
- Sabine Toppe: Kinderarmut im Grundschulbereich
- Ursula Blömer, Heide von Felden: Geschlechterforschung in der Biographieforschung

4 Erkenntnisinteressen und Ergebnisse historischer und empirischer Frauen- und Geschlechterforschung in der Bildungsforschung

Soweit einige theoretische Bestimmungen zu dem, was unter Frauen- und Geschlechterforschung und was unter Bildungsforschung zu verstehen ist. Anhand der folgenden zwei Beispiele aus der Forschungspraxis soll das Feld eingehender dargestellt werden. Im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung in der historischen Pädagogik stelle ich das Thema „Die Rousseau-Rezeption in Schriften von Frauen in Deutschland um 1800“ vor, im Bereich der qualitativ-empirischen Biographieforschung gebe ich Einblicke in das Thema „Bildungsbiographische Untersuchungen in Studienfeldern der Frauen- und Geschlechterforschung“.

4.1 „Die Rousseau-Rezeption in Schriften von Frauen in Deutschland um 1800“. **Ein Forschungsprojekt aus dem Bereich der historisch-pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung**

Meine Dissertation, die ich 1995 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg abschloß (von Felden, 1997), beschäftigte sich mit der Bildungssituation von Frauen des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Anhand der Frage, wie Autorinnen in ihren Schriften Jean Jacques Rousseau rezipiert hatten, konnte auf ihre Bildungsprozesse, ihren Bildungshorizont, ihr Denken und ihre Verarbeitungsweise von Inhalten geschlossen werden. Rezeption kann als Teil eines Bildungsprozesses gedeutet werden, weil die individuelle Auseinandersetzung mit Texten oder mit Gedanken in Gesprächen auf den Prozeß der Bildungsaneignung verweist (vgl. Jauß, 1991, Link, 1976) und genauer auf den der *Selbstbildung* (vgl. Raapke, 1993: 8). Frauen des ausgehenden 18. Jahrhunderts haben in besonderem Maße Selbstbildung praktiziert, da ihnen eine systematische Bildung durch Gymnasien oder Universitäten versperrt war (vgl. Becker-Cantarino, 1989). Die Auseinandersetzung mit Gedanken der Zeit durch Schriften oder Gespräche in geselligen Kreisen war *die* Form der Bildungsaneignung von Frauen dieser Zeit (vgl. von Felden, 1996). Der Kontext vorwiegend autodidaktischer Bildungsaneignung und der Umstand, daß das Denken der Aufklärung Erziehung und Bildung als gesellschaftsverändernde Kraft ansah, machten das Lesen Rousseauscher Schriften oder das Sprechen über Rousseau zu einem zentralen Akt der Bildungsaneignung (vgl. Herrmann, 1993). Insofern läßt sich die Rousseau-Rezeption als Beispiel aktiver Aneignung von Bildung, als Selbstbildung und als Teil der Bildungsgeschichte von Frauen lesen.

Die Rousseau-Rezeption in Schriften von Frauen zu untersuchen, versprach Aufschluß über das Denken von Frauen in zweierlei Hinsicht: Zum einen war Rousseau einer der wichtigsten Philosophen, Pädagogen und Zivilisationskritiker des

18. Jahrhunderts (Rousseau, 1959ff, 1965ff, 1978a, 1978b, vgl. auch Starobinski, 1988), zum anderen galt er durch seine Bestimmungen eines komplementären, hierarchischen Geschlechterverhältnisses vorwiegend als Vertreter der Repression Frauen gegenüber (vgl. Schmid, 1992).

Ulrike Prokop faßte 1989 die Ergebnisse der ideologiekritischen feministischen Rousseau-Forschung zusammen: die Forschung habe die

„Einschränkungen offengelegt, die das Rousseausche Erziehungsmodell für Frauen verlangt. Die drei Kategorien: Scham statt Vernunft, Sanftmut statt Kampf, verborgen statt öffentlich wurden auf die Herausbildung bürgerlicher Subjektivität bezogen und als Zerstörung der weiblichen Individuierung interpretiert. Nach dieser Deutung trägt das weibliche Persönlichkeitsbild deutlich die Züge der Minderwertigkeit, der Zweitrangigkeit“ (Prokop, 1989, S. 86).

Jean Jacques Rousseau, der im etablierten Diskurs als Vertreter einer emanzipatorischen Pädagogik gilt, wurde damit von den damaligen Frauenforscherinnen vom Sockel einer Pädagogik der Emanzipation gestürzt.

In der Folge differenzierten andere Frauenforscherinnen allerdings diese zu starke Täter-Opfer-Perspektive, nach der sogenannte „Meisterdenker“ (Frevert, 1988) die Zurichtung der Frauen, die allein als Opfer gesehen wurden, vornahmen und relativierten die Repressionsthese. Nahm Christine Garbe bereits 1983 die Bestimmungen Rousseaus zu weiblicher Scham und List zum Anlaß, von unterschiedlichen Machtkonzepten der Geschlechter bei Rousseau zu sprechen (Garbe, 1983), so lenkte Lieselotte Steinbrügge 1987 ihren Blick auf die Funktionen, die Frauen als das „moralische Geschlecht“ – so der Titel ihrer Untersuchung – für die sich abzeichnenden Defizite der bürgerlichen Gesellschaft einnehmen sollten (Steinbrügge, 1987). Juliane Jacobi betonte 1990 die Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit in Rousseaus Schriften und konstatierte, daß

Rousseau im „Emile“ gerade alle vorhandenen Paradoxien und Unlösbarkeiten im Geschlechterverhältnis dargestellt habe (Jacobi, 1990). Christine Garbes Kritik von 1992 an feministischen Rousseau-Interpretationen schließlich beklagte vor allem allzu eindeutige Textauslegungen, sei es durch Nichtbeachtung jeder Literarizität von Texten, sei es durch eindimensionale Rückführungen von Textaussagen auf Autorintentionen und deren psychische Problematiken (Garbe, 1992).

So bezog sich die Diskussion in der feministischen Forschung bis dahin vor allem auf unterschiedliche Auslegungen der Schriften Rousseaus. Als Forschungsdesiderat bezeichnete Pia Schmid 1992 denn auch die Vernachlässigung der Untersuchung von Urteilen zeitgenössischer Frauen über Rousseau, konzidierte dabei aber auch die ungünstige Quellenlage. Pia Schmid ging davon aus, daß sich das Rousseausche Frauenbild durchgesetzt habe und daß sich eine solche Durchsetzung ohne Mitwirkung der davon „Betroffenen“ schwerlich denken ließe, daß also Frauen davon offenbar einen „Gewinn“ gehabt hätten. Sie schrieb damals:

„Ich möchte also fragen, was (bürgerlichen) Frauen, die sich als schön, listig, kokett, schamvoll, abhängig usw. definiert fanden, an diesem uns heute einseitig bis repressiv erscheinenden Entwurf gefallen haben könnte.“ (Schmid, 1992, S. 849)

Die allgemeine Forschung zur Rousseau-Rezeption in Deutschland hatte Frauen als Rezipientinnen Rousseaus zwar kaum wahrgenommen, aber häufig das Urteil einer insgesamt einhelligen, schwärmerischen Begeisterung zeitgenössischer Frauen Rousseau gegenüber wiederholt (vgl. Süßenberger, 1974, Mournier, 1980, 1985). Daß diese Rezeptionshaltung auch mit überschwenglicher Emotionalität, ungebildeter Schwärmerei und politischem Eskapismus konnotiert (vgl. Süßenberger, 1974, S. 49) und insofern eigentlich nicht ernst

genommen wurde, trug dazu bei, die Forschungen nicht auf das Gebiet der Schriften von Frauen auszudehnen. Auch die Forschungsperspektive hatte so die Zweitrangigkeit der Frauen internalisiert und die Rede vom „Dilettantismus der Weiber“ des 18. Jahrhunderts und der Trivialität ihrer Schriften¹ beherrzt.

Wenn also die allgemeine Rezeptionsforschung eine Rousseau-Begeisterung von Frauen behauptete, Rousseau in der feministischen Forschung aber mehr oder weniger als Frauenfeind galt, so konnte nur ein Widerspruch gedacht werden. Hatten die Frauen an ihrer eigenen Unterdrückung mitgewirkt oder spielten andere Gründe eine Rolle (vgl. auch Klinger, 1990, 113)? Zudem ließ aufhorchen, daß Julie Bondeli Rousseau 1762 als „Weiberhasser“² bezeichnete, während Amalia

-
- 1 Die von Goethe und Schiller im Jahr 1799 u.a. in ihrem Briefwechsel entwickelten Skizzen für eine Abhandlung über den Dilettantismus bereiteten eine Klassifizierung von Literatur vor, die die künstlerische Produktion von Frauen vorab dem Dilettantismus zuschrieb (vgl. Staiger, 1977, Bd. 1, 412, Bd. 2, 753, vgl. Goethe, 1977, Bd. 14, 729ff, besonders 749, vgl. Bürger, 1990, 19-31).
 - 2 Julie Bondeli benutzt den Ausdruck „Weiberhasser“ in einem Brief vom 20. Juli 1762 an Johann Georg Zimmermann, wobei sie ihn in ihrem französischen Text in deutscher Formulierung (vgl. Bodemann, 1874) verwendet. Der Zusammenhang ist folgender: „Sie sehen, daß eine Frau sogar bei einem Weiberhasser nichts verliert, wenn sie ihn als Schriftsteller rühmt. Diese Worte sind boshaft, aber sie fielen mir gerade ein. Übrigens hätte der brave Mann [Rousseau], der so laut ihre sehr ergebene Dienerin [Bondeli] preist, gut daran getan sie aus der Angst zu reißen wegen dem Gedrucktwerden.“ (Haller, 1930, 92). In einem Brief Rousseaus an Heinrich Heß (geb. 1739, Professor der vaterländischen Historie und Politik in Zürich), den Zimmermann Julie Bondeli in Kopie übermittelt, lobt Rousseau Bondeli sehr, was sie wiederum freut. Vorher hatte sie in Briefen an Susanne Curchod (1739-1794, Frau von Finanzminister Necker und Mutter der Frau von Staël) Rousseaus „Nouvelle Héloïse“ begeistert gegen jede Kritik verteidigt. Diese Briefe bekommt auch Rousseau in die Hände und will sie einer Gesamtausgabe seiner Werke beifügen. Bondeli hingegen legt Wert darauf, daß ihre Gedanken nicht gedruckt werden. Im Grunde war Bondeli Rousseau sehr verbunden, sie stand

Holst 1802 von Rousseau als dem „Liebling unsers Geschlechts im Allgemeinen“ (Holst, 1802, 15) sprach. Wie konnte Rousseau nun in der Sicht der Frauen beurteilt werden? Diese Forschungsfrage machte ich zum Inhalt meiner Dissertation, von deren Ergebnissen ich hier einige nennen möchte:

1. Die Arbeit hat zur Sichtbarmachung von Frauen als Schriftstellerinnen in der Geschichte beigetragen. Beschäftigt man sich mit Biographien von Frauen dieser Zeit, so ist geradezu frappierend, welche berühmten und interessanten Frauen heute vergessen sind. Zu nennen sind etwa Elisa von der Recke (von der Recke, 1817, Träger, 1984), die in Kontakt mit Zarin Katharina II. stand, Friederike Helene Unger (Unger, 1798, Heuser, 1986, Zantop, 1990), bekannte Schriftstellerin, Rousseau-Übersetzerin und Verlegerin der Schriften Goethe und Schillers, Therese Huber (vgl. Geiger, 1901, Hahn, 1989, Heuser, 1989), Schriftstellerin, Ehefrau von Georg Forster oder Caroline Schlegel-Schelling (vgl. Schmidt, 1913, Damm, 1980), die mit Forster aktiv an der Mainzer Republik beteiligt war.
2. Die ursprüngliche Frage, warum eigentlich zeitgenössische Frauen von diesem Frauenverächter offensichtlich begeistert gewesen waren, stellte sich während der Untersuchung anders. Zum einen waren nicht alle Frauen begei-

im Briefwechsel mit ihm und traf sich 1765 mit Rousseau, aber ihre direkte, geistreiche und unkonventionelle Sprache wies auch kritische und spottende Bemerkungen auf: „Sprechen wir von Rousseau; ich benutze das Privilegium der Frauen, unverschämte Wahrheiten ungestraft sagen zu dürfen“ (Haller, 1930, 70-71). „Und welch würdiger Sterblicher, dieser kleine Nichtsnutz Rousseau! Ach von ganzem Herzen verzeihe ich ihm, gesagt zu haben, es möchten die gelehrten Frauen unter den Männern, die so und so zu sein hätten, keinen Mann finden.“ (ebd., 72). „Wenn Rousseau sich herausnimmt, den Frauen Wahrheiten ins Gesicht zu sagen, muß man auch zugeben, daß er ein wenig zu sehr gegen sie voreingenommen ist.“ (ebd., 75).

stert von Rousseau und rezipierten ihn schwärmerisch. Zum zweiten rezipierten Frauen Rousseau vor dem Hintergrund aufklärerischen Denkens, d.h. Begriffe wie Erziehung, Gefühl und Tugend hatten für sie einen spezifischen Sinn, der im Aufklärungsdenken des 18. Jahrhunderts begründet ist. Und zum dritten besagte eine Vorliebe für Rousseau oder eine Kritik an ihm noch nichts darüber, wie Frauen ihre Situation als Frauen beurteilten. Die Verbindung von Rousseau-Rezeption und frauenspezifischen Themen mußte also differenziert werden (vgl. von Felden, 1999).

3. Wesentlich war in der historisch-hermeneutischen Interpretation der Schriften der Frauen Wortbedeutungen im historischen Kontext zu deuten (vgl. Adelung, 1774ff; Grimm, 1854ff; Sauder, 1974, Doktor, 1975; Mog, 1976) und zeitgenössische Diskurse, wie den der Empfindsamkeit (vgl. Sauder, 1974), des Freundschaftskultes (vgl. Mauser-/Becker-Cantarino, 1991), der „Lesewuth“-Debatte (vgl. Meise, 1983, Schön, 1990) und den der „Vernunft gegen die Schwärmerei“ (vgl. Grimminger, 1984: S. 23) mit den Texten in Beziehung zu setzen. Maßstäbe des 20. Jahrhunderts, die die Selbstverwirklichung der Individuen und die Emanzipation der Frauen zugrundelegen, mußten mit Diskursen des ausgehenden 18. Jahrhunderts, die Maßstäbe aufklärerischen Denkens anlegten, konfrontiert werden. So bezogen sich die Bedeutungen, in denen die Autorinnen die Begriffe „Tugend“, „Vernunft“, „Natur“ und „Glückseligkeit“ gebrauchten, weitgehend auf die Machbarkeits-Euphorie der Aufklärung, die mit Erziehung, tugendhafter Sittsamkeit und Vernunft die kulturelle Entwicklung der Menschen und der Gesellschaft voranbringen wollte. Zeitgenössisch war die Widersprüchlichkeit der aufklärerischen Botschaft, selbstbestimmt das gesellschaftlich Nützliche zu wollen, nicht durchschaut. Und so wurden die Gedanken Rousseaus zur Zivilisationskritik, zur

negativen Erziehung und zur Versöhnung von Mensch und guter Gesellschaft durch Gefühl und Tugend überwiegend positiv aufgenommen (vgl. von Felden, 1995).

4. Bezieht man diese Bedingungen ein, so ist im Ergebnis auffallend, daß Frauen in ihren Schriften auch Forderungen und Argumentationen verfochten, die sich von den zeitgenössischen Zuschreibungen an sie unterschieden. Eigentlich galt für Frauen der Diskurs, ihrer „natürlichen Bestimmung“ als Gattin, Hausfrau und Mutter gemäß denken, handeln und fühlen zu sollen, doch einige Autorinnen forderten Selbständigkeit, Ehelosigkeit und einen „unabhängigen Lebenszweck“ und nahmen damit Aufklärungspostulate der Selbstbestimmung auch für sich in Anspruch (vgl. von Felden, 1997: 205ff). Daß sie in diesen Schriften Rousseau durchaus wohlwollend rezipierten, weist zum einen auf ihre Rezeptionsmethode der selektiven Rezeption hin und gibt zum anderen Hinweise für die feministische Rezeption, Schriften Rousseaus in ihrer Mehrdeutigkeit und Literarizität zu sehen (vgl. Garbe, 1992).
5. Insgesamt habe ich in den Schriften der Frauen vielfältige Argumentationen, verschiedene Rezeptionshaltungen und unterschiedliche Positionen zum gängigen Frauenbild der Aufklärung ermittelt. Nicht alle Frauen schwärmten von Rousseau; einige übten harte Kritik, andere setzten sich mit ihm sachlich auseinander. Es lassen sich vier Rezeptionshaltungen ausmachen, in denen Frauen Rousseau aufnahmen: „Schwärmerische Identifikation“, „Abwägende Vernunft“, „Eigenständige Perspektiven“ und „Kühle Distanz“ (vgl. von Felden, 1997). Die Arbeit hat insofern mit ihrem historisch-hermeneutischen Herangehen das Denken und die Bildungsaneignung von Frauen des ausgehenden 18. Jahrhunderts differenzierter beleuchtet und Frauen vor dem gesellschaftlich-historischen Hintergrund der Aufklärung in ihren unterschiedlichen Denk- und Verarbeitungsweisen

und ihrer je spezifischen Individualität sichtbar werden lassen.

4.2 „Bildungsbiographische Untersuchungen in Studienfeldern der Frauen- und Geschlechterforschung“. Ein Forschungsprojekt aus dem Bereich der qualitativ-empirischen Biographie- und Geschlechterforschung

Mein Habilitationsprojekt beschäftigt sich mit der Frage, wie Studentinnen Studienangebote im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung vor ihrem biographischen Hintergrund aufnehmen und verarbeiten und wie sie das Gelernte in der beruflichen oder gesellschaftlichen Praxis anwenden. Wiederum wie bei der historischen Thematik der Dissertation geht es darum, wie Inhalte aufgenommen werden, allerdings wird in diesem Zusammenhang nicht auf Schriften als Quellen zurückgegriffen, sondern es wird ein anderer methodischer Zugriff gewählt. Zur Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen hat sich die bildungsbiographische qualitative Forschung (vgl. Marotzki, 1996, S. 55f.) als sinnvolles Instrument erwiesen. Sie arbeitet mit biographischem Material, stellt das Subjekt und seine Handlungen in den Mittelpunkt und interessiert sich dafür, wie Subjekte Wirklichkeit wahrnehmen und entsprechend handeln. Qualitative Forschung ist dem interpretativen Paradigma verpflichtet, d.h. Wirklichkeit wird als eine zu interpretierende verstanden, in dem Sinne, daß sie sich erst konstituiert in den Interpretationen der Akteure (vgl. Lamnek, 1988, S. 43). Ziel ist es, den einzelnen Menschen in seinen interpretativ vermittelten Bezügen zur alltäglichen Lebenswelt zu verstehen und damit zu verstehen, wie Subjekte die soziale Ordnung durch Handlungen und Verhaltensweisen immer wieder herstellen (vgl. Friebertshäuser/Prenzel, 1997, S. 15). Lern- und Bildungsprozesse zu untersuchen, bedeutet beim einzelnen Menschen anzusetzen und seine Wahrnehmung und individuelle Verarbeitung von Inhalten zu studieren. Daß

Bildungsprozesse stark durch biographische Erfahrungen geprägt sind, wird dabei zugrundegelegt.

In Hinsicht auf das theoretische Konzept „Biographieforschung“ gehen Alheit und Dausien davon aus, daß Biographien im Rahmen gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge von Individuen konstruiert werden (doing biography). Das bedeutet für die empirische Forschung, daß in biographischen Selbstpräsentationen gesellschaftlich-kulturell und individuell erzeugte Bedeutungen analysierbar sind, die das Handeln von Individuen prägen. Diese Handlungen sind eingebunden in Handlungsumwelten (Alheit, 1994, 179f), sie erfolgen vor dem Hintergrund konkreter Bedingungen und ziehen Konsequenzen nach sich, denen auch eine materielle Realität zukommt. Die Biographieforschung ermöglicht also auf empirischer Ebene die Schnittstelle von gesellschaftlich-kulturellen und individuellen Zusammenhängen zu untersuchen. In der Art der Verknüpfung, in der Art der Konstruktion der eigenen Biographie kann herausgelesen werden, wie die Verknüpfung von gesellschaftlicher Struktur und individueller Umsetzung von AutobiographInnen geleistet wird. Auch geschlechtsspezifische Konstruktionen lassen sich in der Biographieforschung auf einer Ebene untersuchen, die die Wahrnehmungen des Subjekts als gesellschaftliche und individuelle in den Blick nimmt. Handlungen des doing gender lassen sich somit in ihrer konkret empirischen Gestalt analysieren. Kulturell entstandene Bedeutungen von Frau-Sein bzw. Mann-Sein, also Bedeutungen, die in gesellschaftlichen Interaktionen immer wieder hergestellt werden, konfrontieren das Individuum mit eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen und provozieren Handlungen. Insofern sind geschlechtsspezifische Zuschreibungen in der Formulierung von Bettina Dausien

„komplexe, in sich widersprüchliche und interpretationsbedürftige Präskripte, die prinzipiell in jeder Handlungssituation [...] zur Disposition stehen, reproduziert oder modifiziert werden müssen.“ (Dausien, 1996, 581)

Die Idee von Alheit, daß in der Fähigkeit der „Biographizität“, nämlich der Fähigkeit des Individuums,

„moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren.“ (Alheit, 1993, 387)

Sinnüberschüsse stecken, die an der Nahtstelle zwischen gesellschaftlichen und individuellen Strukturen entstehen und die als Emergenzen und Transformationspotentiale aus der Gestalthaftigkeit biographischer Verknüpfungen herausgearbeitet werden können (vgl. Dausien, 1996, 576), ist ein Ansatz für Lern- und Bildungsprozesse in biographischer Analyse, ein Feld, das die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung in ihrem bildungstheoretischen oder lerntheoretischen Ansatz (in der Terminologie von Baacke, Schulze, 1993, 33f) interessiert. Lebensgeschichten werden hier als Lerngeschichten begriffen, indem der Fokus auf das Subjekt gerichtet ist, das sich im Laufe seines Lebens in Auseinandersetzung mit anderen entwickelt, Erfahrungen macht, seine Identität formt und diese Entwicklung als seine Autobiographie konstruiert. Quellen für bildungsbiographische Analysen dieser Art sind vor allem Autobiographien und transkribierte narrative Interviews.

Methodisch geht es in diesem Feld zunächst um die Generierung von Untersuchungsmaterial. Um die Partitur der Wirklichkeitswahrnehmung eines Individuums herausarbeiten zu können, hat sich in der Biographieforschung das narrative Interview als sehr taugliches Instrument erwiesen (vgl. Schütze, 1983). Das bedeutet, Menschen erzählen anhand von Stehgreiferzählungen über ihr Leben. Dabei entscheiden sie, was und wie sie erzählen. Dieses Material liegt als transkribierter Text der Analyse zugrunde und bietet die Möglichkeit, die Art des Erzählens und der Zusammenhangsbildung, die Art, nach der das Individuum wahrnimmt und handelt, zu entschlüsseln. Mithilfe dieser Partitur sind ebenso die subjek-

tiven Lern- und Bildungsprozesse dieses Menschen zu beschreiben.

Ich beziehe mich mit meinem Projekt „Bildungsbiographische Untersuchungen in Studienfeldern der Frauen- und Geschlechterstudien“ auf diese theoretischen Bestimmungen und frage, welche Lern- und Bildungsprozesse in biographischen Kontexten bei Studentinnen von Frauen- und Geschlechterstudien vorliegen und welche Rolle ein solches Studium dabei spielt. Meine Hypothesen sind:

1. Ein Studium der Frauen- und Geschlechterstudien thematisiert die Situation von Frauen und die Rolle von Geschlecht in gesellschaftlich-historischer Sicht. Es bietet Ansätze zum Umdenken, zum Aus-der-Ordnung-Treten, es bietet Konfliktpotential und Ansätze für Veränderung. Es nimmt biographische Lern- und Bildungsprozesse auf oder stößt sie an und ist in dieser Hinsicht ein Studium der Selbstpositionierung und der Antwortmöglichkeiten auf Suchbewegungen.
2. Ein Studium der Frauen- und Geschlechterstudien vermittelt darüberhinaus gesellschaftliches Wissen in Form von Inhalten, Theorieansätzen und Denk-Perspektiven (vor allem aus der Soziologie, Politikwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Literatur- und Sprachwissenschaft, Ökonomie u.a.) und bietet insofern berufliche Qualifikationen (als Gleichstellungsbeauftragte, als Projektentwicklerin, als Bildungsreferentin oder in beratender Funktion).
3. Ich habe narrative Interviews mit einem leitfadengestützten Anhang mit Studentinnen im Rahmen eines weiterbildenden Studienangebots durchgeführt. Eine meiner Thesen ist, daß die Gegenwartsperspektive der Interviewpartnerinnen durch das Studium geprägt ist und mir von daher Aufschlüsse über den Anteil des Studiums an ihren Lern- und Bildungsprozessen geben kann. Darüber hinaus kann ich aus ihren biographischen Narrationen die Gestalt ihrer Lebensgeschichte und damit die Art ihrer Wirklichkeits-

konstruktion herausarbeiten und somit die Art und Weise, wie sie das Studium wahrnehmen, ermitteln (vgl. Rosenthal, 1995, Fischer-Rosenthal/Rosenthal, 1997).

Wie die Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in Teilen diskutiert wird, soll im folgenden kurz beleuchtet werden, bevor ich anhand von Beispielen einen Einblick in mein Auswertungsverfahren gebe. Winfried Marotzki hat ausgehend von der Lerntheorie Batesons (Bateson, 1964/1971) Bildungsprozesse definiert als höherstufige biographische Transformationsprozesse, in denen sich das Weltbild grundlegend ändert und in denen die Kategorien und Schemata des Lernens einer Reflexion unterzogen werden (Marotzki, 1990, S. 41f). Lernprozesse – so ergänzt Jutta Ecarius – dagegen seien Wandlungsprozesse im Sinne Fritz Schützes, bei denen keine Neustrukturierung vorgenommen werde (Ecarius, 1998, S. 140). Fritz Schütze hatte Wandlungsprozesse definiert im Rahmen seiner Vorstellungen von „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs“ (Schütze, 1981) als „Steigerung des Handlungs- und Orientierungspotentials [des Individuums], ohne daß dieses intendiert ist“ (Marotzki, 1990, S. 110).

Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller gehen in ihrem Aufsatz von 1996 grundsätzlich auch von Marotzki aus, verstehen Bildungsprozesse aber bereits als sprachliche Prozesse, „in denen kraft rhetorischer Figuren Unartikulierte zur Artikulation kommt“ (Kokemohr/Koller, 1996, S. 97).

Ausgehend von Ansätzen der Postmoderne wie dem Lyotards radikalisiert Koller in seiner Habilitationsschrift von 1999 die Definition von Bildungsprozessen. Danach sei Bildung nicht als

„Prozeß der Formung von Subjekten zu verstehen, [...] sondern als eine bestimmte Art der Verkettung von Sätzen“ (Koller, 1999, S. 148).

„Unter ‘Bildung’ in diesem Sinn wären die Prozesse zu verstehen, in denen neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten hervorgebracht werden, die den Widerstreit offenhalten, indem sie einem bislang unartikulierbaren ‘Etwas’ zum Ausdruck verhelfen.“ (Koller, 1999, S. 150)

Die Frage ist nun, wie Marotzki einerseits und Koller andererseits Bildungsprozesse konkret in biographischem Material analysieren. Marotzki arbeitet in Anlehnung an Schütze (Schütze, 1984) nach der Sequenzierung des gesamten Textes die biographische Gesamtformung heraus und untersucht dabei besonders die Prozeßstrukturen des Lebensablaufs und die Temporalitätsstruktur. Sein Blick ist vor allem auf die Modalisierungen gerichtet, deren qualitative Übergänge sein besonderes Interesse finden. Anhand seines Fallbeispiels werden die Strukturprinzipien der einzelnen Lebensabschnitte deutlich (1. Auferlegter biographischer Entwurf, 2. Herausbildung eines Negationsstils, 3. Gestalteter biographischer Entwurf) und damit die Übergänge zwischen den Kontexturen. Hier ereignen sich Wandlungsprozesse und Bildungsprozesse. Marotzki also analysiert Bildungsprozesse als Transformationen kognitiver Strukturen auf der Ebene qualitativer Übergänge von Prozeßstrukturen (vgl. Marotzki, 1990).

Koller geht davon aus, daß

„die soziokulturelle Verfaßtheit gegenwärtiger Gesellschaften vor allem durch eine radikale Vielfalt von Lebensstilen, Sinnwelten und Werthorizonten gekennzeichnet [ist], die sich sprachtheoretisch als Pluralität heterogener Diskursarten begreifen läßt.“ (Koller, 1999, S. 165).

Er fragt, wie Individuen mit dieser Herausforderung umgehen und ob die biographische Bearbeitung der Pluralitätsproble-

matik als Bildungsprozeß angesehen werden kann, d.h. ob es sich um die Anerkennung und das Offenhalten verschiedener Diskursarten handelt (ob eine Skepsis gegenüber Absolutheitsansprüchen und Harmonisierungstendenzen Dissensen gegenüber erkennbar ist) oder nicht und ob bisher Nicht-Artikulierbares in Sprache ausgedrückt wird (ob über die Anerkennung des Widerstreits hinaus neue innovative Ausdrucksmöglichkeiten gesucht werden).

Die Analyse-Perspektive ist weniger auf die Untersuchung von Bildungsprozessen der erzählten Vergangenheit gerichtet, als vielmehr auf den aktuellen Prozeß der deutenden Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte. Und so spielen neben der Frage, wie die Sätze in den beteiligten Diskursarten verknüpft werden, die rhetorischen Figuren Metapher, Metonymie, Synekdoche und Ironie³ in dem Erzählten eine besondere Rolle, weil sie eine skeptische und eine innovative Dimension aufweisen. Skeptisch insofern, als die Vieldeutigkeit der Sprache in ihnen Anerkennung findet und innovativ insofern, als sie einen Überschuß an Sinn produzieren. Koller also analysiert Bildungsprozesse vor allem auf sprachlicher Ebene anhand von Diskursarten und rhetorischen Figuren (vgl. Koller, 1999).

Diese Diskussionen über die Untersuchung von Bildungsprozessen in biographischem Material scheinen mir Ideen zu enthalten, die sich für die Analyse des mir vorliegenden biographischen Materials eignen. Je nach Struktur des Interviews können Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen liegen, so daß es sich teilweise um Veränderungen der Selbst- und

3 Metapher: übertragener, bildlicher Ausdruck für ein Wort (Flußarm, Tischbein, schwarze Milch der Frühe); Metonymie: ersetzt ein gebräuchliches Wort durch ein anderes (Zeppelin für Luftschiff, Traube für Wein); Synekdoche: bloße Andeutung des eigentlichen Begriffs, das Ganze steht für einen Teil oder umgekehrt (*pars pro toto*), Lenze für Jahre; Ironie: verhüllender Spott, kritische Übertreibung, das Gegenteil des Gesagten ist gemeint.

Weltreferenz handelt, teilweise um Phänomene des Widerspruchs. In den folgenden Beispielen aus meinem Material soll diese Idee verdeutlicht werden. Im ersten Beispiel nimmt eine Interviewpartnerin das Studium als Anstoß für eigene biographische Entwicklungen wahr. Nach meiner These liegt hier ein Bildungsprozeß im Sinne der Veränderung der Welt- und Selbstreferenz vor, der dadurch deutlich wird, daß sie in ihrer Gegenwartsperspektive zwei Selbstbilder zeigt und sich insofern in einem Prozeß der Veränderung befindet. Im zweiten Beispiel ist auffallend, daß die Interviewpartnerin durchgängig über das Sprechen spricht. Sie verortet sich in verschiedenen Diskursen, so daß für dieses Interview die Anregungen Kollers sehr aufschlußreich sind.

4.2.1 Fallbeispiel Ute Brandes

Ute Brandes wurde 1950 geboren, hat die Schule mit der Mittleren Reife verlassen und zwei Ausbildungen absolviert. Sie ist verheiratet, hat zwei Töchter und leistet seit 13 Jahren Familienarbeit. Sie ist Studentin der Frauenstudien und zum Zeitpunkt des Interviews im 4. Semester.

Ihre Gegenwartsperspektive ist ausgedrückt in folgendem Satz:

„Ja, und dann sind allerdings durch dieses Studium auch wieder so andere Blicke auf, ja Blickwinkel gekommen, die mich eigentlich so in meinem Inneren so ein bißchen zerrissen haben“ (139-141)⁴.

Sie spricht damit an, daß sie einerseits ihre eigene Selbständigkeit fördern möchte, andererseits es sich nicht zutraut, konsequent zu handeln, und das bedeutet für sie, Entscheidungen in ihrem privaten Bereich zu treffen.

4 Die Ziffern geben die Zeilennummern in den Transkripten an. Zu den Transkriptionsregeln: eine Pause wird durch ... ausgedrückt, unterstrichene Worte geben eine besondere Betonung wider.

In ihrer Darstellung konstruiert sie zwei Bereiche, nämlich „einfache“ und „anspruchsvolle“ Lebensformen. Als einfache Lebensform charakterisiert sie ihr derzeitiges Wohnumfeld. Sie habe 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 sie den Eindruck hat, daß die gesellschaftlichen Diskriminierungen, die sie ebenso wie die ausländischen Mitbewohner erfahren hat, sie gesellschaftlich ausgrenzen.

An anderer Stelle führt sie aus, daß sie einerseits oft den einfachen Weg gegangen sei, indem sie beispielsweise zunächst die Volksschule besucht habe statt das Abitur zu machen, andererseits habe sie

„dann doch irgendwo die Lust gehabt, mich also mit anderen Dingen zu beschäftigen, mit anspruchsvolleren Sachen auseinanderzusetzen und spüre eben, daß es, doch eben dafür ein anderer Bereich nötig ist und ich merke eben, daß eben im einfacheren Umfeld auch die Menschen eben nicht so sensibel sind, auch irgendwelche Gewohnheiten und Haltungen, die man hat, daß dort also so eine gewisse Kultur einfach fehlt und die eigentlich so früher, wo ich groß geworden bin, einfach selbstverständlich gewesen ist. Und da vermisste ich eigentlich doch so einen gewissen Anspruch, den man sich selbst stellt und der auch von anderen gestellt wird“ (297-305).

Sie stellt das „Einfache“ zunehmend negativ dar, bezieht sich selbstkritisch auch mit ein, aber sieht das „Anspruchsvolle“ ebenfalls in sich, so daß sie hier eine Entwicklung markiert. Die universitären Angebote bieten ihr jetzt etwas Anspruchsvolles und sie kann, wie sie sagt „nur ganz schwer widerstehen“ und sich in der Seminarauswahl beschränken.

Beide Bereiche, ihr jetziges „einfaches“ Wohnumfeld und den „anspruchsvollen“ Bereich konstruiert sie auch als strikt voneinander getrennt. Dazu nimmt sie den Habitusbegriff nach

Bourdieu (Bourdieu, 1979) zu Hilfe, den sie in einem Seminar im Studium kennengelernt hat. Sie interpretiert den Begriff als Ausprägung von Haltungen und Gewohnheiten, die strikt an bestimmte Lebensformen gebunden seien, so daß ein Wechsel von einer Lebensform zur anderen kaum möglich sei, dazwischen wirkten unüberwindbare Mauern. Diese Interpretation des Habitusbegriffes trägt sehr dazu bei, daß sie sich in einer quasi ausweglosen Situation des Eingesperrtseins in ihr soziales Umfeld wähnt. Eigentlich möchte sie in den Bereich der anspruchsvolleren Lebensformen wechseln, doch die Theorie sagt ihr, daß sie keine Chance habe.

Die von ihr *formulierte* Grundhaltung der Ohnmacht, Mutlosigkeit und Resignation bestätigt sie darüber hinaus durch eine Wirklichkeitswahrnehmung, nach der die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland sich in den letzten Jahren entscheidend problematisiert hätten: Während die Menschen in der Zeit von 1965-1975 vieles aus eigener Kraft erreichen konnten, seien derzeit kaum Möglichkeiten vorhanden, einen Arbeitsplatz zu bekommen, gerade für Frauen nicht, und soziale Leistungen seien weitgehend abgebaut. Hinzu kommt, daß sie in ihren *Formulierungen* ihre Fähigkeiten in Hinsicht auf die Bewältigung des Studiums sehr kritisch einschätzt. Sie befürchtet, dem Studium nicht gewachsen zu sein, weil die Kopfarbeit ihr Schwierigkeiten bereite.

In Kontrast dazu steht ihre Darstellungsweise, wenn es um Studieninhalte geht. Sie hat im Studium vor allem Inhalte gewählt, die im weiteren Sinn die Themen Soziologische Theorie, Berufssituation und Selbständigkeit von Frauen behandeln. So stellt sie z.B. sehr ausführlich dar, wie sie in einem Seminar die Erkenntnis gewonnen habe, wie Veränderung betrieben werden könne. Sie beschäftigt sich intensiv mit verschiedenen Themen, etwa „Autonomie und Beziehung“, „Neue Lebensformen“ und „Wohnformen im Alter“, nennt eine Reihe von neuen Einsichten zur Sichtbarmachung, Aufwertung und Gleichbehandlung von Frauen, möchte als Vermittlerin ihrer

Einsichten ihren Töchtern gegenüber wirken, benennt sehr klar ihre Kompetenzen als Planerin von Bildungsveranstaltungen und formuliert, sie verstehe darunter, Feministin zu sein,

„frei zu sein, frei entscheiden zu können [...] was ich will [...] in Absprache mit dem Umfeld, aber eben Schritte zu wagen, die was Neues ermöglichen“ (564-570).

Während sie in Formulierungen darauf hinweist, daß ihr das Behalten, Sortieren, Ordnen und Wiedergeben der Inhalte große Schwierigkeiten bereite, zeigt sie bei der Darstellung der Inhalte, daß sie sie sehr präzise auf den Punkt bringt. Während sie selbst formuliert, ihre pessimistische Denkweise würde sie an Weiterentwicklungen hindern, nennt sie an anderer Stelle mit Selbstverständlichkeit ihre Wünsche, Positionen, Vorhaben, Gedankenanstöße usw. Wenn sie bei den Inhalten ist, die die Universität bietet, zeigt sie sich selbstbewußt, handlungsfähig, engagiert und mit Lust bei der Sache. Spricht sie über sich selbst oder ihre gegenwärtige Situation, zeigt sie sich eher handlungsunfähig und ohnmächtig und nicht aus sich heraus zur Lebensgestaltung fähig. Sie zeigt also ein altes Selbstbild, das sie in Formulierungen präsentieren kann und ein neues, das sie offenbar bisher noch nicht ganz in sich aufgenommen hat, das quasi noch hinter ihrem Rücken existiert, aber doch vorhanden ist.

Meine grundlegende These ist, daß bei diesem Fall ein Bildungsprozeß im Sinne der Veränderung der Welt- und Selbstreferenz (Marotzki, 1990) vorliegt und das Interview geradezu ein Schlaglicht auf Momente der Veränderung wirft. Meinem Eindruck nach befindet sie sich mental auf der von ihr konstruierten „anspruchsvollen“ Seite, während sie konkret noch auf der von ihr sehr negativ gezeichneten „einfachen“ Seite steht. Dieser Spagat zerreiße sie in ihrem Innern, wie sie selbst formuliert. Sie ist im Prozeß der Veränderung der Welt- und Selbstreferenz, weil sie sich von ihrem alten Bereich im Prinzip verabschiedet hat, denn sie stellt ihn als „einfachen“ Be-

reich so negativ dar und den anderen „anspruchsvollen“ als so begehrens- und erstrebenswert, daß sie kaum wieder zurückgehen kann.

4.2.2 Fallbeispiel Erika Kellmann

Erika Kellmann wurde 1944 geboren, hat die Volksschule und die Handelsschule absolviert, ein Handwerk gelernt und die Meisterprüfung gemacht. Sie hat sich selbständig gemacht, geheiratet und zwei Töchter bekommen. Nach 10 Jahren erfolgte die Scheidung, und sie mußte ihr Unternehmen mit einem Konkurs beenden. Nachdem sie eine Krankheit überwunden hatte, bekam sie eine Anstellung im öffentlichen Dienst und arbeitete dort weitere 10 Jahre bis zu ihrer Frühverrentung. Anschließend begann sie mit den Frauenstudien. Zum Interviewzeitpunkt ist sie im 3. Semester.

Auffallend an dem Interview mit Erika Kellmann ist, das sie beständig das Sprechen thematisiert. Sie nimmt ihre Umwelt und die verschiedenen Bereiche, in denen sie gearbeitet hat, in Form verschiedener Diskurse wahr. So wird es möglich, die Interpretationsanregungen Kollers, der den Widerstreit der Diskurse als spezifisch postmoderne Herausforderung ansieht, auf dieses Interview zu übertragen. Die verschiedenen Lebens- und Arbeitsbereiche schildert sie als strikt voneinander getrennt und kennzeichnet sie durch ihre Denk- und Sprechformen. Sie sieht sich mit der Denkform als Handwerkerin und Unternehmerin, mit der Denkform des öffentlichen Dienstes und mit der Sprech- und Denkform des Studiums konfrontiert. An keiner Stelle wird ein übergreifendes Legitimationsmodell thematisiert, die Diskurse stehen nebeneinander.

1. Das Handwerk und ihr Unternehmen: sie sei mit Leib und Seele Handwerkerin und habe auch ein „Junggesellenleben als ... Handwerksgezellin ... genossen.“ (71-72). „Ich habe etwa, ... war neun Jahre unterwegs und habe im Anfang

jedes Jahr Stadt und Stelle gewechselt“ (72-73). Hier konnte sie ihr „frisches Denkertum“ ausbilden, vieles ausprobieren und einfach machen.

„Wenn ich ... als Unternehmerin oder auch als, in meinem Beruf .. ‘ne Idee hatte, die anstand, dann wurde das gemacht. Zumindest einfach nur anfangen und versuchen, und dann kamen auch Grenzen, ... wo du wieder neu denken mußt: ‘Also mach das, was, du hast es ausprobiert““. (104-105).

2. Der öffentliche Dienst: Hier fühlte sie sich sehr unwohl. Sie sagt: „[...] diese Einfachheit .. [ist] im öffentlichen Dienst nicht möglich [...], da mußt du das planen. ... Wie wichtig das war, hab’ ich nicht begriffen.“ (105-107). Mit den hier vorherrschenden Strukturen kommt sie nicht zurecht und fühlt sich in ihren eigenen Handlungsfähigkeiten eingeschränkt. An dieser Arbeitsstelle habe sie Mobbing erfahren:

„[...] ich habe nicht verstanden, daß man sich nicht verstehen kann, auch wenn man unterschiedliche .. Auffassungen hat. ... Ja, diese, dieser Zustand hat mich ... mundtot gemacht. Ich war einfach taub und stumm. Und ich hab’ überhaupt nicht mehr gewagt zu reden, geschweige denn zu denken, und das ist die große Rehabilitation vom Frauenstudium, die mir meine Lebendigkeit wieder zurückgegeben hat.“ (36-40).

3. Das Studium: sie als Handwerkerin habe „nicht ganz viel Sympathie für Studierende gehabt, denn ähm, mich hat das ‘n Leben lang geärgert, wenn mir so Studierende erzählten, was ich alles falsch mache.“ (23-25). Mit ihrem – wie sie sagt – „Ausspruch immer als Handwerkerin, ja, nicht: ‘Diese Studierenden da““ (228) zeigt sie ihre grundsätzliche Distanz zum Studium. Andererseits verbindet sie Lernen und auch das Studium mit Lebendigkeit. „Ich spüre, wie diese Lebendigkeit meines Unternehmertums, so was ich

seinerzeit in mein Unternehmen gesteckt habe, äh .. wieder lebendig wird“ (158-160). Sie erlebt das Studium „als Chance in einer Welt, die mir bisher fremd war, wo ich mich auch nicht reingetraut habe und die ich mit dieser Einstellung ... Stückchen für Stückchen mir erschließe“ (366-368)

Im Sinne Kollers ist die Frage, wie die Interviewpartnerin mit diesen verschiedenen Diskursen umgeht. Beläßt sie sie in einem Widerstreit oder führt sie sie in einen Rechtsstreit über, in dem Sinne, daß die Diskussion innerhalb einer Diskursart einer Lösung nahegebracht wird (vgl. Koller, 1999, S. 36)? Erika Kellmann thematisiert an verschiedenen Stellen die Diskrepanz zwischen Studierenden und Nichtstudierenden, womit sie vor ihrem Erfahrungshintergrund die Sprache der Universität und die Sprache des Handwerks meint.

Sie empört sich darüber, daß Theorie und formale Qualifikationen mehr Wert hätten als durch Erfahrung gewonnene Kenntnisse.

„[...] wenn ich heute im, im Studium sitze ... mit jungen Menschen zusammen und die das nur ... diesen Stoff theoretisch in sich reinschlingen, sag' ich, wo ich denke, verarbeiten können sie das in dem Alter einfach nicht, und dann sag ich mir: 'Das war alles, ist alles mehr wert als ... das, was du in der Praxis ... an Erfahrung aufweist? Das kann es nicht sein. Da sehe ich schon ne Diskrepanz.“ (243-247).

Weiterhin stellt sie eine „Unbeholfenheit, miteinander umzugehen“ (248) fest. Man kenne die Spielregeln des anderen Bereiches nicht und wisse einfach zu wenig über die verschiedenen Lernbereiche. Anhand einer Erzählung schildert sie danach, wie die verschiedenen Bereiche aneinanderprallen und klatscht dabei einmal kräftig in die Hände. Für sie stehen die beiden Welten also in erster Linie fremd nebeneinander oder im Gegensatz zueinander. In Hinsicht auf

wissenschaftliches Arbeiten bemüht sie sich, Texte „auseinanderzuklamüsern“ (289) und formuliert dann:

„Es fällt mir auch schwer [...] wenn ich nicht meine eigenen Worte nehmen kann, wenn ich das nicht selbst klarstellen kann, wenn dann Leute, die sich damit beschäftigen haben, das so rund formulieren mit ihren Fremdwörtern, die mir das auch noch erschweren, zusätzlich noch. Aber selbst ohne diese Fremdwörter, und wenn ich dieser Fremdwörter mächtig wär', wär' mir das zu rund und zu glatt und wenn ich das dann, da kann ich meine eigenen Worte und meinen eigenen Stil nicht dran prägen, das kann ich nicht.“ (291-298)

Sie „versöhnt“ die Diskurse nicht, sondern beläßt sie in ihrem Eigenleben, weil sie eher ein Interesse an Differenzen hat als an Übereinstimmungen. Sie möchte es nicht glatt und rund haben, sondern ihren Stil an Ecken und Kanten prägen, sich also reiben. In bezug auf ihre Tochter sagt sie:

„Ja, und da war auch'n, ach, 'n herrliches Aha-Erlebnis. Meine jüngste Tochter [...] ist achtzig geboren und für [die Dozentin] hörte dann die Plan, äh die Gruppe als Frauenbewegung neunundsiebzig auf und sagte sie, ab achtzig kommt die Ära Kohl. Und da fiel's mir wie Schuppen von den Augen. Ich hab' gedacht, gucken, angucken, [die Tochter] angucken, es ist alles glatt. [...] Und ich denke, na, ja, wenn die nichts anderes kennt als Herrn Kohl, ... dann fehlt ihr ja auch was. ... Dann, dann, woher kommt die Bereitschaft, mal was anderes auszuprobieren? Da wurd' mir meine eigene politische ... Werdegang so bewußt, daß ja da auch richtige Veränderungen waren und Alternativen, und das haben die jungen Menschen heute ja gar nicht. ... Das find' ich irre, nicht?“ (488-499).

Sie favorisiert grundsätzlich Alternativen, Veränderungen und unterschiedliche Perspektiven und hält insofern die Diskurse im Widerstreit.

Eine weitere Frage im Anschluß an die Vorschläge Kollers ist, ob sie auch Formulierungen findet für bisher nicht Artikulierbares. Das ist nach meinem bisherigen Eindruck nicht der Fall, aber sie formuliert erstaunlicherweise in der Richtung. Sie meint, daß sie durch das Studium „mehr und mehr Begriffe, Worte, Formulierungen ... für [ihre] Lebenserfahrungen“ (380-382) finde. An anderer Stelle antwortet sie auf die Frage, was sie noch lernen möchte:

„Kann ich jetzt gar nicht so beantworten, weil mir da die Begriffe fehlen. Aber ich kann [...] sagen, was ich im nächsten Semester so ausprobieren werde. Märchen erzählen, hab ich irgendwo mal gelesen, Biographiearbeiten, das sind so total fremde Sachen für mich, ... vielleicht 'n bißchen das Schwerpunkt auf Schreiben, Worte, Schriftliches ... legen, aber im eigenen Denken, ... Erzählen, ... nicht nur im wissenschaftlichen Analysieren.“ (419-424).

In diesem Zusammenhang ist ihr Sprechstil auffallend: häufig bricht sie Sätze ab oder verbindet sie nicht nach den grammatikalischen Regeln. Sie macht häufig Pausen und spricht manchmal nur in Andeutungen. Meiner Auffassung nach findet sie zwar (noch) keine neuen Formulierungen, aber sie markiert im Schweigen und in Leerstellen die Lücken. Darüber hinaus kennzeichnet ihre grundsätzliche Offenheit für Neues und die Vision vieler Projekte ihre Darstellung. Sie möchte ihre eigene Kreativität entdecken, Seminare anbieten, das Projekt einer Erziehungsschule im Ausland begleiten, Afrika kennenlernen, sich mit wissenschaftlichem Forschen befassen usw. (vgl. 438-456). Der Wunsch, etwas auszuprobieren, sei sehr stark in ihr, und wenn sie darüber etwas lernen könne, fange sie sofort an (vgl. 153-154).

„Was ich entschieden hab', ist dieses, dieses Lernen, in welcher Form auch immer [...] und auch diese, diese, diese Lebendigkeit, diese, diese Chancen, die da drin sind.“ (355-357).

In diesem Interview liegen einige Ansätze eines Bildungsprozesses im Sinne Kollers vor. Die Umwelt wird in Form verschiedener Diskurse wahrgenommen, die im Widerstreit belassen werden. Die grundsätzliche Haltung der Interviewpartnerin ist vor allem durch Neugierde und Offenheit und ihr Interesse an Differenzen gekennzeichnet. Die innovative Ebene läßt sich zwar nicht durch neue Artikulationen nachweisen, sondern zunächst durch Leerstellen und Brüche. Doch meiner Hypothese nach zeichnet sich ab, daß sie zunehmend eigene Worte für die Verbindung ihrer Erfahrungen mit dem Studium findet.

5 Schluß

Diese Beispiele bieten keine umfassende Analyse der erhobenen Interviews, sondern geben Anregungen zur Untersuchung von Bildungsprozessen. Beide Projekte, die historische Bildungsforschung und die empirisch-qualitative Bildungsforschung können ebenfalls nur einen kleinen Einblick in das geben, was Frauen- und Geschlechterforschung in der Bildungsforschung sein kann. Den Fokus auf Geschlechterverhältnisse zu richten als eine der zentrale Ordnungskategorien der Gesellschaft ist lange vernachlässigt worden. Doch heute gehört die Geschlechterperspektive zu den zentralen Analyse kategorien der wissenschaftlichen Forschung.

Literatur

- Adelung, Johann Christoph (1774-86): Versuch eines vollständigen grammatisch-kritischen Wörterbuchs der Hochdeutschen Mundart, Bde. 1-5, Leipzig
- Alheit, Peter (1994): Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne. Frankfurt/Main, New York

- Alheit, Peter (1993): Transitorische Bildungsprozesse. Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hg.): Weiterbildung und Gesellschaft. 2. erw. Auflage, Bremen, S. 343-418
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1993). Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim und München
- Bateson, Gregory (1964/1971): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Frankfurt/Main, S. 362-399
- Beck, Klaus/Kell, Adolf (1991): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung als Aufgabe und Problem. In: Beck, Klaus/Kell, Adolf (Hg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim, S. 5-13
- Becker-Cantarino, Barbara (1989): Der lange Weg zur Mündigkeit. Frauen und Literatur in Deutschland von 1500 bis 1800. München
- Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (1995): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main, New York
- Becker-Schmidt, Regina/Bilden, Helga (1991): Impulse für die qualitative Sozialforschung. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.) (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. München, S. 23-30
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1980). Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf – Frauenwelt Familie. Frankfurt/Main
- Behnke, Cornelia/Meuser, Michael (1999): Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen
- Bock, Gisela (1984): Der Platz der Frauen in der Geschichte. In: Nagl-Docekal, Hertha u.a. (Hg.): Neue Ansätze in der Geschichtswissenschaft, Wien, S. 108-138

- Bodemann, Eduard (1874): Julie Bondeli und ihr Freundeskreis. Hannover
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/Main
- Bürger, Christa (1990): „Dilettantismus der Weiber“. In: Bürger, Christa: Leben Schreiben. Die Klassik, die Romantik und der Ort der Frauen. Stuttgart, S. 19-31
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main
- Damm, Sigrid (Hg.) (1980): „Lieber Freund, ich komme weit her schon an diesem Morgen“. Caroline Schlegel-Schelling in ihren Briefen. Darmstadt und Neuwied
- Dausien, Bettina u.a. (1999): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen
- Diezinger, Angelika u.a. (Hg.) (1994): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg
- Doktor, Wolfgang (1975): Die Kritik der Empfindsamkeit. Bern, Frankfurt/Main
- Ecarius, Jutta (1998): Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen, S. 129-151
- Epstein, Margit (1999): Zur Konstruktion von Geschlecht im öffentlichen Diskurs der Gleichstellungspolitik. Unveröffentlichte Dissertation Oldenburg

- von Felden, Heide (1999): „Weiberhasser“ und „Liebling des weiblichen Geschlechts“? Zur Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen in Deutschland. In: Neue Pestalozzi Blätter. Zeitschrift für pädagogische Historiographie. Zürich, S. 9-20
- von Felden, Heide (1997): Die Frauen und Rousseau. Die Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Schriftstellerinnen in Deutschland. Frankfurt/Main, New York
- von Felden, Heide (1996): Entwürfe von Frauen zur Bildung des weiblichen Geschlechts um 1800 in Deutschland. In: Busch, Friedrich (Hg.): Aspekte der Bildungsforschung. Oldenburg, S. 191-200
- von Felden, Heide (1995): „Rousseau, der sich des Herzens bemächtigte, weil er die Tugend zur Leidenschaft machte“. (Sophie von La Roche). Zur Rousseau-Rezeption in Schriften von Frauen in Deutschland um 1800. In: Fleßner, Heike (Hg.): Aufbrüche – Anstöße. Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft. Oldenburg, S. 11-49
- Feministische Studien (1993): Kritik der Kategorie „Geschlecht“, 11. Jahrgang, Heft 2, Weinheim
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 133-164
- Fleßner, Heike (Hg.) (1995): Aufbrüche – Anstöße. Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft. Oldenburg
- Frevort, Ute (1988): Bürgerliche Meisterdenker und das Geschlechterverhältnis. Konzepte, Erfahrungen, Visionen an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. In: Frevort, Ute (Hg.): Bürgerinnen und Bürger. Geschlechterverhältnisse im 19. Jahrhundert. Göttingen, S. 17-48

- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.) (1997):
Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der
Erziehungswissenschaft. Weinheim und München
- Garbe, Christine (1983): Sophie oder die heimliche Macht der
Frauen. Zur Konzeption des Weiblichen bei J.J.Rousseau.
In: Brehmer u.a. (Hg.): Frauen in der Geschichte IV,
Düsseldorf, S. 65-87
- Garbe, Christine (1992): Die 'weibliche' List im 'männlichen'
Text. Stuttgart
- Geiger, Ludwig (1901): Therese Huber: 1764-1829. Leben und
Briefe einer deutschen Frau. Stuttgart
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie
Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion
der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der
Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer,
Angelika (Hg.) (1992), S. 201-254
- Goethe, Johann Wolfgang (1977): Über den Dilettantismus,
Artemis-Gedenkausgabe, Bd. 14, Zürich, S. 729-754
- Grimm, Jacob und Wilhelm (1854ff): Deutsches Wörterbuch.
Bde 1-33, Leipzig. Nachdruck: Gütersloh, 1991
- Grimminger, Rolf (1984b): Aufklärung, Absolutismus und bür-
gerliche Individuen. Über den notwendigen
Zusammenhang von Literatur, Gesellschaft und Staat in
der Geschichte des 18. Jahrhunderts. In: Grimminger, Rolf
(Hg.): Deutsche Aufklärung bis zur Französischen
Revolution 1680-1789. 2. durchgesehene Auflage,
München, S. 15-99
- Haas, Erika (Hg.) (1995): Verwirrung der Geschlechter. Dekon-
struktion und Feminismus. München, Wien
- Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Ge-
schlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische

- Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: *Feministische Studien*, 11, Heft 2, S. 68-79
- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen
- Hagemann-White, Carol (1989): *Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren.* In: Hagemann-White, Carol/Rerrich, Maria S. (Hg.): *FrauenMännerBilder.* Freiburg, S. 224-235
- Hahn, Andrea (Hg.) (1989): *Therese Huber. Die reinste Freiheitsliebe, die reinste Männerliebe. Ein Lebensbild in Briefen und Erzählungen.* Berlin
- Haller, Lilli (Hg.) (1930): *Die Briefe von Julie Bondeli an Johann Georg Zimmermann und Leonhard Usteri.* Frauenfeld und Leipzig
- Haug, Frigga (1982). *Opfer oder Täter? Über das Verhalten von Frauen.* In: Haug, Frigga (Hg.): *Frauen – Opfer oder Täter? – Diskussion.* Argument Studienheft, SH 46, Berlin
- Haug, Frigga (1985): *Subjekt Frau.* Argument Sonderband 114, Berlin
- Herrmann, Ulrich (1993): *Aufklärung und Erziehung: Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland.* Weinheim
- Heuser, Magdalene (1986): „Spuren trauriger Selbstvergessenheit“. Möglichkeiten eines weiblichen Bildungsromans um 1800: Friederike Helene Unger. In: Stephan/Pietzker (Hg.): *Frauensprache – Frauenliteratur? Für und wider eine Psychoanalyse literarischer Werke.* Tübingen
- Heuser, Magdalene (1989): „Jakobinerin, Demokratin und Revolutionär“. Therese Hubers „kleiner winziger Standpunkt“ als Weib um 1800. In: Schmidt-Linsenhoff, Viktoria (Hg.): *Sklavin oder Bürgerin? Französische*

- Revolution und Neue Weiblichkeit 1760-1830.
Frankfurt/Main, S. 143-157
- Holst, Amalia (1802): Ueber die Bestimmung des Weibes zur
höhern Geistesbildung. Berlin
- Jacobi, Juliane (1990): „Wer ist Sophie?“ In: Pädagogische
Rundschau 44, Frankfurt/Main, Bern, New York, Paris, S.
303-319
- Jauß, Hans Robert (1991): Ästhetische Erfahrung und
literarische Hermeneutik. Frankfurt/Main
- Klinger, Cornelia (1990): Unzeitgemäßes Plädoyer für die
Aufklärung. In: Schaeffer-Hegel, Barbara (Hg.): Vater Staat
und seine Frauen. Pfaffenweiler, S. 98-119
- Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.) (1992):
Traditionen. Brüche. Entwicklungen feministischer
Theorie. Freiburg
- Knapp, Gudrun-Axeli (1988): Das Konzept „weibliches
Arbeitsvermögen“ – theoriegeleitete Zugänge, Irrwege,
Perspektiven. In: Frauenforschung. Informationsdienst des
Forschungsinstituts Frau und Gesellschaft, 4, Hannover, S.
8-19
- Knapp, Gudrun-Axeli (1989): Männliche Technik – weibliche
Frau? Zur Analyse einer problematischen Beziehung. In:
Becker, Dietmar u.a. (1989): Zeitbilder der Technik.
Essays zur Geschichte von Arbeit und Technologie. Bonn,
S. 193-254
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur
Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)
Moderne. München
- Krüger, Heinz Hermann (1997): Einführung in Theorien und
Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Kuhn, Annette (1983): Das Geschlecht – eine historische
Kategorie? Gedanken zu einem aus der neueren

- Geschichtswissenschaft verdrängten Begriff. In: Brehmer, Ilse u.a. (Hg.): Frauen in der Geschichte IV. Düsseldorf
- Lamnek, Siegfried (1988): Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. München, Weinheim
- Link, Hannelore (1976): Rezeptionsforschung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz
- Marotzki, Winfried (1996): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 55-89
- Mauser, Wolfram/Becker-Cantarino, Barbara (Hg.) (1991): Frauenfreundschaft-Männerfreundschaft. Literarische Diskurse im 18. Jahrhundert. Tübingen
- Meise, Helga (1983): Die Unschuld und die Schrift. – Deutsche Frauenromane im 18. Jahrhundert. Berlin, Marburg
- Mies, Maria (1978): Methodische Postulate zur Frauenforschung – dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Heft 1, S. 41-63
- Mog, Paul (1976): Ratio und Gefühlskultur. Studien zur Psychogenese und Literatur im 18. Jahrhundert. Tübingen
- Mounier, Jacques (1980): La fortune des écrits de Jean Jacques Rousseau dans les pays de langue allemande de 1782 à 1813. Paris
- Mounier, Jacques (1985): La Réception de J.J. Rousseau en Allemagne au XVIIIe siècle. In: Sauder, Gerhard/Schlobach, Jochen (Hg.): Aufklärungen. Frankreich und Deutschland im 18. Jahrhundert. Heidelberg, S. 167-181

- Ostner, Ilona (1978): Beruf und Hausarbeit. Die Arbeit der Frau in unserer Gesellschaft. Frankfurt/Main
- Prokop, Ulrike (1989): Die Konstruktion der idealen Frau. In: Feministische Studien, 7. Jg., 1, Weinheim, S. 86-96
- Raapke, Hans-Dietrich (1993): Vorwort zu: Gerd Wübbena: Bildnerisches Laienschaffen. Oldenburg
- von der Recke, Elisa (1817): Tagebuch einer Reise durch einen Theil Deutschlands und durch Italien, in den Jahren 1804 bis 1806. Von Elisa von der Recke, gebornen Reichsgräfin von Medem. Herausgegeben vom Hofrath Böttiger. Berlin
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/Main
- Rousseau, Jean Jacques (1959-1969): Oeuvres complètes. Bd. I-IV. Hrsg. v. Bernard Gagnebin und Marcel Raymond. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade)
- Rousseau, Jean Jacques (1965/1982): Correspondance complète. Hrsg. von Ralph Alexander Leigh, Genf, 1965ff, Band 40: Oxford 1982
- Rousseau, Jean Jacques (1978ff): Werke in vier Bänden, Winkler-Ausgabe. München
- Rousseau, Jean Jacques (1978): Schriften, hrsg. von Henning Ritter, Bde. 1, 2 München, Wien
- Sauder, Gerhard (1974): Empfindsamkeit. Bd. 1. Stuttgart
- Schmid, Pia (1992): Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., Nr. 6, Weinheim, S. 839-854

- Schmidt, Erich (Hg.) (1913): Caroline. Briefe aus der Frühromantik. Nach Georg Waitz vermehrt herausgegeben von Erich Schmidt. Bde 1,2. Leipzig
- Schön, Erich (1990): Weibliches Lesen. Romanleserinnen im späten 18. Jahrhundert. In: Gallas, Helga/Heuser, Magdalena (Hg.) (1990): Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800. Tübingen, S. 20-40
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78-117
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, Neuwied, S. 283-293
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67-156
- Seitz, Rita (1994): „Prisoner of Gender“ or „Prisoner of Discourse“? Diskurstheoretische Analyse sozialwissenschaftlicher Daten. In: Diezinger, Angelika u.a. (Hg.), S. 183-199
- Staiger, Emil (Hg.) (1977): Der Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe, 2 Bde. Frankfurt/Main
- Starobinski, Jean (1988): Rousseau. Eine Welt von Widerständen. Frankfurt/Main, Wien
- Steinbrügge, Lieselotte (1987): Das moralische Geschlecht. Weinheim, Basel
- Süßenberger, Claus (1974): Rousseau im Urteil der deutschen Publizistik bis zum Ende der Französischen Revolution. Bern, Frankfurt/Main
- Thürmer-Rohr, Christina (1987): Aus der Täuschung in die Enttäuschung. Zur Mittäterschaft von Frauen. In: Thürmer-

- Rohr, Christina (Hg.): Vagabundinnen. Feministische Essays, Berlin, S. 38-56
- Träger, Christine (Hg.) (1984): Elisa von der Recke. Tagebücher und Selbstzeugnisse. München
- [Unger, Friederike Helene] (1798): Julchen Grünthal. Teil 1: 3. durchaus veränderte Auflage 1798 (1. Auflage 1784), Teil 2: 1798. Berlin
- Weishaupt, Horst/Steinert, Brigitte/Baumert, Jürgen (Hg.) (1991): Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation. Bonn
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society 1, London, S. 125-151
- Wetterer, Angelika (1992): Theoretische Konzepte zur Analyse der Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt/Main, New York, S. 13-40
- Zantop, Susanne (1990): Aus der Not eine Tugend. Tugendgebot und Öffentlichkeit bei Friederike Helene Unger. In: Gallas, Helga/Heuser, Magdalene (Hg.) (1990): Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800. Tübingen, S. 132-147