GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Zwischen Eigenem und Fremden : Phänomenologische Beiträge

Hopfner, Johanna

2004

https://doi.org/10.25595/1013

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hopfner, Johanna: *Zwischen Eigenem und Fremden : Phänomenologische Beiträge*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften (Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2004), 47-58. DOI: https://doi.org/10.25595/1013.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

HANDBUCH
GENDER UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

herausgegeben von

Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel

2004

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Für Prof. Dr. Doris Knab
zum 75. Geburtstag

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek
erhältlich.

2004.7.Ll. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Druck und Bindung:
AZ Druck und Datentechnik, Kempten
Printed in Germany 2004
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier
ISBN 3-7815-1323-8

Einleitung 9
Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel

Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht ... 16
Edith Glaser/Karin Priem

1 Theoretische Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung

DerDieDas Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge 33
Dorle Klika

Zwischen Eigenem und Fremden – Phänomenologische Beiträge 47
Johanna Hopfner

Das Geschlecht als semiotischer Unterschied – Zeichentheorie als Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 58
Rita Casale/Sabina Larcher

Diskurstheoretische Zugänge in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 76
Karin Amos

Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge 90
Annedore Prengel

Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse .. 102
Barbara Rendtorff

Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion 112
Christiane Micus-Loos

Geschlecht als psychische Realität – Psychoanalytische Beiträge 127
Luise Winterhager-Schmid

Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? 146
Carol Hagemann-White

Generationentheorien und erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung 157
Friederike Heinzel

Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge 175
Hannelore Faulstich-Wieland

Systemtheorie und Geschlechtertheorie 191
Vera Moser

Der Blick auf evolvierte Verhaltensstrategien:
Anregungen aus der Soziobiologie 200
Annette Scheunpflug

Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und
Geschlechterverhältnisse 215
Barbara Friebertshäuser

Arbeit und soziale Ungleichheit – Gesellschaftstheoretische Beiträge 237
Doris Lemmermöhle

Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von
Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory 255
Jutta Hartmann

Männerforschung und Erziehungswissenschaft 271
Edgar Forster/Markus Rieger-Ladich

2 Bildungshistorische Zugänge der Frauen- und Geschlechterforschung

Von der klassischen Sozialgeschichte zur
„Sozialgeschichte in der Erweiterung“ 287
Elke Kleinau

Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung als Ideengeschichte 303
Brita Rang

Historische Genderforschung und „cultural turn“ 322
Meike Sophia Baader

Klassikerinnen 337
Margret Kraul

3 Gender in Teildisziplinen und Handlunsgfeldern

Gender in der Familienerziehung 349
Christiane Micus-Loos/Yvonne Schütze

Gender im Kindergarten 361
Dagmar Kasüschke

Gender in der Primarstufe des Schulwesens 372
Astrid Kaiser

Gender in den Sekundarstufen 389
Elke Nyssen

Gender in den Fachdidaktiken 410
Hanna Kiper

Gender in der Sonder- und Integrationspädagogik 425
Ulrike Schildmann

Gender in der Interkulturellen Pädagogik 436
Marianne Krüger-Potratz/Helma Lutz

„Dolle Deerns", „PfundzKerle" und „MezzoMezzo" –
Gender in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit 448
Margitta Kunert-Zier

Gender in der Kinder- und Jugendhilfe 461
Maria Bitzan

Jungen- und Männerarbeit 477
Edgar Forster

Gender in der Berufsbildung 491
Antje Bredow

Gender in der Erwachsenenbildung 502
Anne Schlüter

Gender Studies: Feministische Perspektiven in Studium und Lehre 515
Ingrid Schacherl

Gender in derLehrerInnenbildung und Schulentwicklung 523
Christine Biermann/Barbara Koch-Priewe

Psychosoziale Beratung und Genderrelation 540
Ruth Großmass/Christiane Schmerl

Gender und Medienpädagogik 557
Agi Schründer-Lenzen

Gender Mainstreaming – Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 574
Birgit Schaufler

4 Methodologie und Forschungszugänge

Methodologie und Gender 587
Ulrike Popp

Geisteswissenschaftlich- und sozialwissenschaftlich-hermeneutische Zugänge 599
Regina Mikula/Andrea Felbinger

Objektiv hermeneutische Zugänge 610
Merle Hummrich

Tiefenhermeneutische Zugänge 622
Regina Klein

Ethnographische Ansätze 636
Helga Kelle

Biographieforschung – Erziehungswissenschaft – Genderforschung 650
Heide von Felden

Quantitative Zugänge 663
Ulrike Popp

5 Anhang

Sachregister 681
Namensregister 693
AutorInnenverzeichnis 703

Zwischen Eigenem und Fremden – Phänomenologische Beiträge

Johanna Hopfner

Phänomenologie – das ist alles andere als eine einheitliche philosophische Richtung mit klar formulierten, eindeutig identifizierbaren inhaltlichen oder methodischen Vorgaben, die unhintergehbar zur Orthodoxie erstarrt wären (vgl. Lembeck 1994, S. 3). Vielmehr handelt es sich um ein äußerst variantenreiches Gefüge von eigenständigen Entwicklungslinien, die ihren Ausgangspunkt bei Edmund Husserl (1859-1938) finden mögen, sich dann aber in diversen „Vor- und Rückgriffen"

immer weiter verzweigen, voneinander abgrenzen oder wieder berühren und überschneiden (vgl. Waldenfels 1992, S. 11). Diese prinzipielle Offenheit für verschiedenste Akzente trägt möglicherweise auch zu jener Unübersichtlichkeit bei, die mittlerweile sogar befürchten lässt, der wesentliche Kern phänomenologischer Philosophie löse sich „in diffuse Beliebigkeit" auf (Lembeck 1994, S. 2).
Aus diesem uneinheitlichen, vielleicht allzu offenen oder gar diffusen Erscheinungsbild ragt jedoch ein Ansatz besonders heraus, der zwar ebenfalls in der Lebensweltphilosophie Husserls wurzelt, aber von seinem Schüler Alfred Schütz (1899–1959) gesellschaftstheoretisch gedeutet, ergänzt und erweitert wurde. Schütz emigrierte 1939 in die Vereinigten Staaten und fand dort breite Resonanz. In der Folge entwickelte sich eine phänomenologisch fundierte Sozialwissenschaft, die, vermittelt über die „Rezeption der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule" (Lippitz 1987, S. 101), seit den siebziger Jahren vor allem in ihren sozialkonstruktivistischen (Berger/Luckmann 1969), interaktionistischen (Mead 1975; Goffman 1977/1994) und ethnographischen (Garfinkel 1967) Ausprägungen bzw. Erweiterungen wieder Eingang in die deutschsprachige Sozialforschung fand. Auch für die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung waren diese Ansätze am ehesten integrierbar und anschlussfähig, jedenfalls werden hauptsächlich sie bislang weiter verfolgt. Dagegen lassen sich die philosophischen Ansätze, seien sie nun existenzialistisch, ontologisch, hermeneutisch oder strukturalistisch motiviert, offenbar nicht ohne weiteres mit den Anliegen der Frauen- und Geschlechterforschung verbinden.
Die Gründe dürften zunächst *allgemein* in den wechselseitigen Berührungsängsten bzw. Vermutungen über die grundsätzliche Unvereinbarkeit von Phänomenologie und Feminismus zu suchen sein. Diese Vorbehalte wirken deshalb so nachhaltig, weil sich die in der Phänomenologie verbreiteten hegemonialen, universalistischen und androzentristischen Urteile oder Tendenzen weder übersehen noch leugnen lassen (vgl. Fisher 1997, S. 24-30), auch wenn es feministisch orientierten Philosophinnen und Philosophen zunehmend gelingt, das prekäre Verhältnis aufzuklären. In beachtlich differenzierten Analysen und in kritisch distanzierten Aneignungen der phänomenologischen Tradition können sie zeigen, wie unfruchtbar – teilweise auch wie unhaltbar – diese Entgegensetzungen letztlich für beide Seiten sind (vgl. u. a. Fisher 1997; Stoller 2000; Waldenfels 1997).
Doch unabhängig davon bleibt offen, warum *speziell* die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung nicht nur diesen philosophischen Diskursen eher zurückhaltend oder nur sehr zögernd begegnet[1], sondern auch der „eigenen phänomenologisch-pädagogischen Denktradition" (Lippitz 1987, S. 101) eher distanziert gegenüber steht – was freilich nicht nur für den Teilbereich der erziehungswissenschaftlichen Disziplin gilt. Die weitgehend abstinente Haltung gegenüber den philosophischen Grundlagen und dem Widerhall, den diese im Fach selbst fanden und finden[2], steht in einem merkwürdigen Missverhältnis zu

dem bedeutenden Stellenwert, den die „Phänomenologie als wichtige wissenschaftstheoretische Basis der qualitativen Sozialforschung" (Lamnek 1995, S. 56) besitzt und den sie vor allem in den genannten soziologischen Spielarten längst bestätigt hat. Spätestens im Zuge der „Alltagswende" entstehen nämlich ebenso zahl- wie aufschlussreiche Studien, die in den verschiedenen pädagogischen Feldern beschreiben und analysieren, wie soziale Differenzen zwischen Mädchen und Jungen interaktiv hergestellt, inszeniert, unterstützt, ertragen, akzeptiert, abgelehnt, verändert oder schlicht gelebt werden.[3] Die verstehende Soziologie hat sich allerdings seit Schütz nicht nur im anglo-amerikanischen Raum so enorm weiter entwickelt, ausdifferenziert und dabei ihr methodisches Instrumentarium verfeinert (vgl. Friebertshäuser/Prengel 1997), dass ihre phänomenologischen Ursprünge mehr und mehr verblassen.

Trotz oder vielmehr wegen des auffälligen Missverhältnisses konzentriere ich mich im Folgenden explizit *nicht* auf diesen sozialwissenschaftlich geprägten Strang, sondern auf die philosophischen und fast vergessenen oder verdrängten pädagogischen Entwicklungslinien innerhalb der Phänomenologie. Eine grobe Skizze der verschiedenen Richtungen dient der Orientierung und begrifflichen Klärungen (1). Zwei neuere philosophische und ein pädagogischer Ansatz werden dann ausführlicher, wenn auch nicht umfassend behandelt, weil sie trotz ihres hohen theoretischen Anspruchs für die pädagogische Geschlechterforschung interessant und anregend sein dürften (2). Abschließend folgen einige Bemerkungen zu den Rezeptionsmöglichkeiten und -hindernissen (3).

1 Lust und Last der phänomenologischen Vielfalt

Mit der Phänomenologie geht es mir jedenfalls immer noch wie mit einer Reise in ein fremdes Land. Da ist es sicher hilfreich, sich schon vor Reiseantritt genauer zu informieren, um die Eindrücke möglichst gezielt auf sich wirken lassen zu können. Aber dann tun sich doch – getrennt von aller vorausschauenden Planung – ganz schlicht beim Gehen plötzlich völlig neue Wege, ungeahnte Verbindungen oder gar Horizonte auf. Für die phänomenologische Landschaft gibt es – um im Bild zu bleiben – durchaus brauchbare, detailgetreue „topographische Karten" in Form von Einführungen (Danner 1998; Hügli/Lübcke 1992; Kron 1999; Lembeck 1994; Waldenfels 1992), lexikalischen Überblicken (u.a. Böhm 2000; Landgrebe/Janssen 1989; Prechtl/Burkard 1996) oder Monographien mit einführenden Passagen (Lippitz 1993; Meyer-Drawe 1987). Doch selbst nach einem einigermaßen gründlichen „Kartenstudium" orientiert man sich „vor Ort" keineswegs mühelos und stellt beim tieferen Eindringen in ein Gebiet z. B. fest, man hat bisher nicht nur manches übersehen, sondern bewegt sich plötzlich in einem scheinbar völlig undurchdringlichen Dickicht. Aber – schauen wir uns erst einmal die „Berge" an, bevor die Metaphorik den Blick endgültig zu trüben droht.

Da ist zunächst Edmund Husserl (1859-1938) zu nennen. Er gilt als Begründer der Phänomenologie, obwohl er sich zeitlebens „nicht zur Formulierung einer präzisen phänomenologischen Lehre hat entschließen können" (Lembeck 1994, S. 2), lediglich „Einleitungen" wagte und selbst nicht mit dieser Wirkung seiner „Logischen Untersuchungen" gerechnet hat (vgl. Waldenfels 1992, S. 9). Sein Anliegen war es allerdings, die „Philosophie als strenge Wissenschaft" (Husserl 1965) zu konzipieren und dabei idealisierende Abstraktionen ebenso zu vermeiden wie die Extreme Positivismus und Psychologismus. Mit der Entdeckung der Intentionalität des Bewusstseins und des Begriffs der Lebenswelt gelang ihm sozusagen der „große Clou". In allen unseren Bewusstseinsakten sind wir immer schon auf etwas außerhalb der Sphäre unseres Bewusstseins gerichtet. Und doch ist uns dieses Etwas zugleich nur in der Form und aus der Perspektive gegeben, in der wir uns gerade bewusst darauf beziehen oder – so wird Merleau-Ponty dann betonen – vorbewusst und leiblich immer schon bezogen sind. Wir sehen, denken, fühlen, wollen stets etwas und selbst in unserer Phantasie sind wir nicht alleine mit unseren Gedanken (vgl. Lippitz 1993, S. 17). Husserl wäre kein Philosoph, wollte er diesen intentionalen Leistungen des Bewusstseins im alltäglichen Erleben nicht eine grundlegende erkenntnistheoretische Einsicht in die „prinzipiellen Zusammenhänge zwischen Bewußtsein und Bewußtseinsgegenständen" (Lembeck 1994, S. 29) abringen, die über diese einzelnen und zufälligen Erlebnisse hinaus weist. Und – er wäre kein Phänomenologe, wollte er diese Einsicht nicht aus der gezielten Rückkehr „zu den Sachen selbst", also aus der aufmerksamen, vorbehaltlosen und präzisen Beschreibung der gegebenen Phänomene[4] gewinnen. Die dafür nötigen einzelnen Reduktionsschritte sind in den Einführungen (vgl. Fußnote 4) gründlicher beschrieben, als dies hier geschehen kann. Nur der Begriff Epoché soll noch Erwähnung finden, weil er zugleich in theoretischer wie pragmatischer Hinsicht interessant ist. Epoché bedeutet innezuhalten und sich vorurteilslos auf das einzulassen, was gegeben ist. Dieses zentrale Merkmal der phänomenologischen Einstellung erschwert zwar den „unmittelbaren Umgang" mit den Sachen und Menschen, verhindert aber eben auch deren „vorschnelle pragmatische Funktionalisierung" (vgl. Lembeck 1994, S. 38). Zurückhaltung ist zwar nicht nur im pädagogischen Kontext geboten, aber diese Einstellung verbindet Pädagogen wie Aloys Fischer (1880-1937), Rudolf Lochner (1895-1978), Martinus J. Langeveld (1905-1989), Werner Loch (1928*), Wolfgang Sünkel (1934*), Wilfried Lippitz (1945*) und Käte Meyer-Drawe (1946*), obwohl sie theoretisch oft ganz verschiedene Wege gehen.

Mit dem Begriff Lebenswelt wollte Husserl einen Weg aus der Krise der zeitgenössischen Philosophie bahnen, indem er an die alltäglichen, ursprünglichen, vorwissenschaftlichen, präreflexiven Erfahrungen als den eigentlichen Ursprung und Boden wissenschaftlicher Reflexion erinnerte. Es ging ihm um die Verbindung zwischen den konkreten lebensweltlichen Erfahrungen und den Abstraktio-

nen, die diese Erfahrungen zwar überschreiten bzw. transzendieren, sie aber nicht in eine bodenlose oder nur scheinbare Objektivität auflösen.

Die Polemik ist kaum verhüllt, so dass der Lebensweltbegriff genug Anlass zu Missverständnissen gab und auch sonst nicht ohne Probleme blieb (vgl. Lippitz 1993, S. 48 ff.). Aber daran knüpften sämtliche nachfolgenden Phänomenologen an, die sich in ihren Konzepten drei verschiedenen Richtungen zuordnen lassen, die diese Begriffe verschieden interpretierten: Sie holten sich *entweder* – wie Schütz – für das eigene lebensweltorientierte Konzept letztlich mehr Anregungen bei Max Weber, Henri Bergson oder Max Scheler (1874-1928); *oder* sie fühlten sich – wie Edith Stein (1891-1942), Hans Lipps (1851-1914), Alexander Pfänder (1870-1941) u. v. a. der Göttinger und Münchener Phänomenologinnen – vor allem vom Realismus angesprochen, konnten mit dem ursprünglichen transzendentalphilosophischen Gehalt jedoch kaum etwas anfangen (vgl. Lembeck 1994, S. 94 ff.); *andere* – wie Martin Heidegger (1898-1978) – distanzierten sich sogar ganz entschieden von diesem Gehalt und entwickelten eine Hermeneutik des Daseins, an der dann Pädagogen wie Friedrich Otto Bollnow (1903-1991) und Theodor Ballauff (1911-1995) ansetzten (vgl. Wehner 2002).

Die Reihe ließe sich beliebig fortsetzen und ich könnte die Leserin mit bisher ungenannten Namen, wie Jean Paul Sartre, Emmanuel Levinas, Paul Ricœur, Enzo Paci, Hermann Schmitz usw. immer tiefer in den Dschungel führen und die Lust endgültig durch die Last verdrängen. Deshalb gebe ich mit Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) nur noch einen Orientierungspunkt. Der ist allerdings für den nachfolgenden Abschnitt von Bedeutung, weil dieser Autor sowohl in der feministischen Phänomenologie als auch in der Pädagogik mit zunehmendem Gewinn gelesen wird.[5]

Merleau-Ponty knüpft ebenfalls am Begriff der Lebenswelt an. Allerdings nimmt er in seiner „Phänomenologie der Wahrnehmung" (1945/1966) eine entscheidende Korrektur vor. Die erkenntnistheoretische Frage nach dem Zusammenhang zwischen Bewusstsein und Gegenstand oder schlicht nach der Gewissheit bzw. der Evidenz unserer Urteile führte Husserl über die Intentionalität des Bewusstseins wieder zur reinen (transzendentalen) Subjektivität als letzter Quelle. Für Merleau-Ponty ist diese Lösung unbefriedigend, weil die erwartungsvolle Suche nach einer präreflexiven, ursprünglichen, lebensweltlichen Quelle der Gewissheit letztlich nicht über das „cogito ergo sum" Descartes' und den Idealismus der reinen Subjektivität hinaus führt. Dagegen setzt Merleau-Ponty seine Phänomenologie der Leiblichkeit. Die präreflexive Gewissheit verspüren wir am eigenen Leibe, weil wir als leibliche Wesen immer schon zur Welt sind und die Vorstellung, wir könnten uns je vollkommen in Bewusstsein auflösen, bezeichnet er als einen „Irrtum der Reflexionsphilosophie" (Merleau-Ponty 1966, S. 87). „Leiblichkeit und Intellektualität sind für Merleau-Ponty zwei Seiten menschlicher Existenz wie das Innere und das Äußere eines Handschuhs" (Meyer-Drawe

2002, S. 238). Das bedeutet nun nicht umgekehrt, das Bewusstsein sei geringer zu schätzen als der Leib, sondern soll nur an die unhintergehbare Zweideutigkeit (Ambiguität) unserer Existenz erinnern. Merleau-Ponty hat die andere Zweideutigkeit zwar nicht übersehen, aber „eine Beschreibung des Leibes in Begriffen sexueller Differenz unterlassen" (Fisher 1997, S. 39), so dass feministische Kritik nicht ausbleiben konnte (Irigaray 1997; Butler 1997). Diese Einwände werden gegenwärtig noch sehr offen und durchaus kontrovers diskutiert. Die Frage nach den Beiträgen der Phänomenologie zur Frauen- und Geschlechterforschung ist offenbar nicht einfach zu beantworten, aber zweifellos einen Versuch wert.

2 Neue und vergessene Beiträge der Phänomenologie

Eva Breitenbach und Carol Hagemann-White zogen schon vor einiger Zeit eine Bilanz der feministischen Forschung in der Erziehungswissenschaft. Sie verfolgen die Theorieentwicklung im Bereich der geschlechtsspezifischen Sozialisation von Anfang an, also seit der Mitte der 1970er Jahre und bieten einen wirklich ausgezeichneten Überblick, der die Grundlagen, Motive, zeitgeschichtlichen Tendenzen, den Wandel im Selbstverständnis der Frauenbewegung und die Anregungen aus den Diskursen der anderen Disziplinen sorgfältig und kritisch reflektiert.
Das Ergebnis ist ernüchternd: Die Studien zur geschlechtsspezifischen Sozialisation haben „vorrangig der Erhellung eigener Geschichte(n) gedient" (Breitenbach/Hagemann-White 1994, S. 260). Dagegen ist generell und seitens der beiden Autorinnen sicher nichts einzuwenden, aber sie konstatieren doch ein Theoriedefizit und zwar für diejenigen, die erziehen. Auf einem Gebiet, das empirisch-qualitativ relativ breit erforscht ist, herrscht tatsächlich ein Mangel an pädagogischer Theorie, durch die „wir uns bewußt werden, wie wir unser eigenes und das andere Geschlecht entwerfen und neu erzeugen" (Breitenbach/Hagemann-White 1994, S. 262). Könnte die Phänomenologie hierbei vielleicht helfen?
Angesichts der bereits skizzierten Vielfalt bin ich gezwungen, relativ streng zu selegieren und kann die ausgewählten Beispiele auch nicht umfassend behandeln. Aber es soll zumindest angedeutet werden, welche Potentiale es da möglicherweise auszuschöpfen gibt.
Bernhard Waldenfels hat eine beachtenswerte Phänomenologie der Geschlechterdifferenz vorgelegt (Waldenfels 1997 u. 2000). Er unterscheidet zwischen zwei Erfahrungsdimensionen, in denen uns das andere Geschlecht begegnet: die vertikale Dimension der Besonderheit und Allgemeinheit und die horizontale der Eigenheit und Fremdheit. Er zeigt, dass in beiden Dimensionen jeweils ein gemeinsamer Sinnhorizont unterstellt ist, der die Differenzen zwar nicht auflöst, aber die Schärfe der Entgegensetzung mildert. Das Bild der Schwelle zwischen Eigenem und Fremden soll verdeutlichen, dass die Geschlechter zwar getrennt, aber darin eben gleichzeitig auch aufeinander bezogen sind. Die Versuche, Besonderheit oder

Eigenheit gegenüber dieser grundlegenden Verflochtenheit zu behaupten oder aufrecht erhalten zu wollen, führen zwangsläufig zu Aporien und schließlich zu einer Verarmung unserer vielseitigen Existenz. „Eigenes und Fremdes und also auch Männliches und Weibliches gehen über Kreuz, wir finden Spuren des einen im anderen" (Waldenfels 1997, S. 71). Von da aus öffnet sich für Waldenfels der Blick auf die vielfältigen Formen, in denen wir unsere leibliche Geschlechtlichkeit erleben. Er nennt es den „Polymorphismus des Geschlechtsleibes" (Waldenfels 1997, S. 72) und erinnert an die differenten sozialen und familiären Situationen und die verschiedenen Lebensabschnitte, in denen wir Geschlechtlichkeit jeweils konkret erleben. Um den Gedanken deutlich zu machen: Mit der leiblichen Geschlechterdifferenz ist alleine noch nichts darüber ausgesagt, wie dieser geschlechtliche Leib erlebt und gelebt wird. Phänomenologinnen halten die leibliche Geschlechterdifferenz nicht für ein rein soziales Konstrukt oder eine kulturell geprägte Illusion, sondern für wahrhaft und selbst erfahrbar (vgl. Giuliani 2001, S. 208 u. 215). Ohne die Notwendigkeit und die ideologiekritischen Leistungen (de-)konstruktivistischer Positionen für die Gender-Forschung in Frage zu stellen, plädiert etwa Giuliani dafür, die Ansätze von Butler, Lindemann oder Sgier phänomenologisch zu hinterfragen. Neben dem weitgehend ungelösten „Problem der ‚Verankerung der Konstruktionen'" und der „Verdrängung" der Natur liege insbesondere in der latenten „Überbetonung der normativen Dimension" (vgl. Giuliani 2001, S. 210 f.) die Gefahr, das „leibliche/geschlechtliche Selbst" lediglich als Resultat eines sozialen Normierungsprozesses und nicht mehr primär als „*Normalisierung* (mit offenen Rändern, mit Möglichkeiten zu Alternativen)" zu deuten (vgl. Giuliani 2001, S. 206). Die Einsicht, dass leibliche Selbsterfahrungen wahrhaftig und dennoch zugleich uneindeutig, vielschichtig und offen sein können, mag besonders hilfreich sein im pädagogischen Umgang mit Mädchen und Jungen, die ihre Leiblichkeit nicht erst und nicht nur in der Pubertät äußerst ambivalent erleben. [6]

Silvia Stoller – um ein zweites Beispiel zu nehmen – erinnert in ihrem Beitrag „(Phänomenologische) Anonymität und (sexuelle) Differenz" an die gemeinsame Basis, auf der Erfahrungen sexueller Differenz gleichwohl beruhen und entfaltet zugleich einen Grund für das ambivalente Erleben des geschlechtlichen Leibes. Bei Merleau-Ponty entdeckt sie insgesamt drei Formen von Anonymität, wobei die dritte, die „'Anonymität des Man'", die interessanteste ist. Denn sie benennt eine „Sphäre der sozialen Generalität bzw. Allgemeinheit", „in der noch nicht zwischen Eigenem und Fremden unterschieden ist, vor [deren] Hintergrund sich Eigenes und Fremdes" abheben und wieder hinein versinken können (vgl. Stoller 2001, S. 242). Nicht zufällig vergleicht sie dies mit der Phase frühkindlicher Identitätsentwicklung, betont jedoch, dass die Generalität auch darüber hinaus bestehen bleibe. So verstanden ist es eigentlich nicht haltbar, der Differenz den Vorzug zu geben und Anonymität negativ zu besetzen – wie dies im feministi-

schen Diskurs geschieht. Demnach ist Anonymität „eine Art Hintergrund, von dem sich Nicht-Anonymes abhebt" (Stoller 2001, S. 245) – so macht Stoller die Verflochtenheit deutlich und formuliert schließlich – vielleicht unbeabsichtigt – noch ein pädagogisch bedeutsames Argument. Anonymität deutet sie nämlich nicht neutral – was Merleau-Ponty u. a. von Judith Butler vorgeworfen wird –, sondern als einen „Überschuß an Geschlechtlichkeit, [...] die noch nicht eindeutig bestimmt ist, bzw. eine Geschlechtlichkeit, die sich stets aufs neue festigen oder bilden muß" (Stoller 2001, S. 245). Damit legt sie mit Merleau-Ponty das Gewicht auf den Prozess der Differenzierung und eben nicht ausschließlich auf die Differenz selbst. Bei ihm findet sie „ein Modell von Geschlechterdifferenz [...] das den *dynamischen* Moment der Geschlechterbildung berücksichtigt und den Schwerpunkt auf eine *genealogische* Perspektive der Differenz legt" und das zudem vor der üblichen Neigung zum Essentialismus schützt, „weil das Geschlecht nicht als solches vorausgesetzt, sondern vielmehr situativ-strukturell erklärt wird" (Stoller 2001, S. 246).

Offenbar müssen sich Mädchen und Jungen eben nicht nur die soziale, sondern auch die leibliche Dimension ihrer Geschlechtlichkeit erst noch aneignen (vgl. Young 1993; List 1997). Aneignungsprozesse sind bekanntlich Lernprozesse. Und damit sind wir bei den vergessenen phänomenologischen Beiträgen. Wilfried Lippitz, Käte Meyer-Drawe, Günter Buck und Werner Loch teilen zumindest ein Anliegen, nämlich das Lernen aus dem Horizont der Erfahrung heraus zu begreifen.

Käte Meyer-Drawe bewegt sich in dem Aufsatz „Vom anderen lernen" wie Waldenfels und Stoller in jener „Zwischenwelt" von Eigenem und Fremden und liefert eine präzise phänomenologische Beschreibung. Sorgfältig trägt sie eine Schicht wissenschaftlich geprägter Vorurteile über das Lernen nach der anderen ab, um Lernen so wie es „in unserer Erfahrung gegeben ist" (Meyer-Drawe 1996, S. 87) wieder in den Blick zu bekommen. Theorien, die es nur unter dem Gesichtspunkt des Resultats oder der Entwicklung thematisieren, lassen sich nicht wirklich auf den Prozess ein. Sie verpassen entweder die Anschlussmöglichkeiten an das Vorwissen, die es im Verlauf des Lernens notwendig und permanent gibt, weil „das Zur-Welt-Sein" sich immer wieder als „Voraussetzung unseres Wissens ... zeigt, um eine neue Bedeutung zu erhalten" (Meyer-Drawe 1996, S. 90). Oder aber sie registrieren – wie Piaget – lediglich Fehler bzw. Entwicklungsdefizite der Lernenden und bleiben so blind „gegenüber den *Möglichkeiten* von Kindern" (Meyer-Drawe 1996, S. 92). Deren „radikale Andersheit" haben wir jedoch zu akzeptieren, um sie zu verstehen und – herauszufordern. Lernen ist „ein intersubjektiver Vollzug", in dem stets auch der Erfahrungshorizont des Lehrers auf dem Spiel steht. Beide bewegen sich sozusagen auf der Schwelle zwischen Eigenem und Fremden. Der Lehrer will dem Schüler im Akt der Vermittlung[7] ermöglichen, seinen Erfahrungshorizont selbst zu überschreiten, „so daß der Rückzug

in das Selbstverständliche erschwert und die Anstrengung im Hinblick auf eine neue Sichtweise forciert wird" (Meyer-Drawe 1996, S. 96) und erfährt nun umgekehrt durch die Fragen des Schülers Neues über seine Antwortmöglichkeiten und – Grenzen. Das alles ist freilich auch auf die Lernprozesse übertragbar, in denen Geschlechtlichkeit angeeignet wird. Und wenn es zutrifft, dass „wir eine Erfahrung in vollem Sinne nur dann machen, wenn sie uns zur Umwendung, zur Umstrukturierung unseres Vorwissens nötigt" (Meyer-Drawe 1996, S. 89), dann liegt dort vielleicht sogar ein Schlüssel für die Antwort auf die Frage, wie wir unser Geschlecht entwerfen oder neu erzeugen.

3 Phänomenologie – abgehoben oder konkret?

Philosophische Diskurse sind auf den ersten Blick immer etwas „abgehoben". Sie konfrontieren mit Problemen, Begriffen oder Kontroversen, die sich nicht umstandslos in das eigene Denken einfügen oder ohne Weiteres nachvollziehen lassen. Anfangs scheinbar nur für einen engen Kreis von Eingeweihten bestimmt, sickern sie erst zögernd, dann vielleicht nachhaltig und mit Macht, in manchen Fällen aber auch gar nicht in die anderen Wissenschaften ein. Das gilt für die Dekonstruktionsdebatte genauso wie für die hier in Auszügen dargestellten philosophisch fundierten Ansätze. Phänomenologische Texte fordern unsere Lese- und Denkgewohnheiten fast immer heraus, sie verlangen Konzentration, Muse und sicher auch die Bereitschaft, sich auf ein *theoretisches* Abenteuer einzulassen. Sie erfordern es, lange Zeiten im einsamen Zustand des (Nach-)Denkens zu verbringen, sich der anstrengenden Arbeit am Begriff hinzugeben und die konkrete, bunte Welt nur zwischen zwei Buchdeckeln eingeklappt vor sich zu haben.
Das alles mag die Rezeption der philosophischen Phänomenologie erschwert haben, gravierender dürfte sich allerdings das „geläufige Vorurteil" ausgewirkt haben, Phänomenologie reduziere sich auf die Methoden qualitativer Sozialforschung (vgl. Lippitz 1987, S. 126). Doch der Anklang, den die Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung gefunden hat (Lemmermöhle u.a. 2000; ↗ Faulstich-Wieland), lässt hoffen, dass die kritischen Überlegungen zu dieser Debatte, die Phänomenologinnen verschiedener Provenienz gerade anstellen[8], ebenfalls Eingang finden.
Bleibt abschließend noch die Frage, was auf der Plusseite des theoretischen Abenteuers zu verbuchen ist. Phänomenologie nimmt Geschlecht grundsätzlich nicht als determinierende Voraussetzung oder als endgültiges Resultat wahr, sondern lenkt den Blick ganz entschieden auf die konkreten *Prozesse* in denen Geschlechtlichkeit konstitutiv wird. Es versteht sich für Erziehungswissenschaftlerinnen zwar, dass diese qualitativ-empirisch weiterhin mit phänomenologischen Methoden zu erforschen sind. Keineswegs gilt es ihnen aber als selbstverständlich, dass die Prozesse selbst auch theoretisch und kategorial einzufangen sind. Theoriedefizite und

das damit verbundene Unbehagen, die latente Unsicherheit gegenüber den Ergebnissen empirischer Studien aufklären zu wollen, aber nicht zu können, oder – noch schlimmer – mit ihren Reflexionen Gleichgültigkeit zu ernten – all das lässt sich in der Erziehungswissenschaft vermutlich nur vermeiden, wenn *beides* ineinander greift.

Anmerkungen

[1] Wenn z. B. Faulstich-Wieland in ihrem ansonsten durchaus soliden Überblick über die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung die frühe *phänomenologische* Studie von Young zwar relativ ausführlich zitiert, aber Merleau-Ponty - auf den sich Young immerhin zentral bezieht - mit keinem Wort erwähnt, mag dies symptomatisch für die auffällige Zurückhaltung bzw. Abstinenz im Blick auf die philosophische Phänomenologie sein (vgl. Faulstich-Wieland 1995, S. 77 f. u. 189).

[2] Angefangen bei Rudolf Lochner und Aloys Fischer über Martinus Langeveld, Otto Friedrich Bollnow, Theodor Ballauff und Klaus Schaller, bis hin zu Werner Loch, Wilfried Lippitz und - last but not least - Käte Meyer-Drawe, um nur einige ihrer wichtigsten Vertreter zu nennen.

[3] Stellvertretend und ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit nenne ich hier nur eine Auswahl: Breidenstein/Kelle 1998; Breitenbach 2000; Kampshoff 1996; Krappmann/Kleineidam 1999; Krappmann/Oswald 1995.

[4] Phänomen stammt aus dem Griechischen (= phainomenon) und bedeutet das Erscheinende, das auf ein Wesen der Sache hindeutet, das bleibt oder existiert, unabhängig davon wie oder als was uns die Sache gerade erscheint. Phänomenologie will also zum Kern der Sachen, zum Wesentlichen vordringen. Das gelingt nur auf dem Weg einer rückhaltlosen Deskription, die frei von Weltanschauungen oder Vorurteilen, Theorien und Meinungen über die Sache ist.

[5] Außerdem kann man dank Silvia Stoller neuerdings sogar seine dezidierte Stellungnahme zur Geschlechterpolitik nachlesen (Merleau-Ponty 1954/2000). Für diesen Hinweis danke ich Käte Meyer-Drawe besonders. Der Text und der Kommentar von Regula Giuliani und Bernhard Waldenfels sind lesenswert!

[6] Empfohlen sei neben dem hier behandelten Text auch Regula Giulianis phänomenologische Auseinandersetzung mit Simone de Beauvoir, Luce Irigaray und Judith Butler aus dem Jahr 1997.

[7] Wolfgang Sünkel wählt in seiner „Phänomenologie des Unterrichts" die Termini „Vermittlung" und „Aneignung" und würde das hier beschriebene Lehrerhandeln knapp und präzise als „didaktische Problematisierung" bezeichnen (Sünkel 1996, S. 74).

[8] Einen ersten und relativ leichten Zugang zu dem breiten Spektrum der internationalen Diskussion bietet der von Eva Waniek und Silvia Stoller herausgegebene Sammelband „Verhandlungen des Geschlechts" (Waniek/Stoller 2001).

Literatur

BERGER, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1969. – BÖHM, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 2000. – BREIDENSTEIN, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim 1998. – BREITENBACH, Eva/Hagemann-White, Carol: Von der Sozialisation zur Erziehung. Der Umgang mit geschlechtsdifferenter Subjektivität in der feministischen Forschung. In: Jahrbuch für Pädagogik. Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt/M. 1994, S. 249-264. – BREITENBACH, Eva: Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen 2000. – BUCK, Günther: Lernen und Erfahrung. Stuttgart 1969. – BUTLER, Judith: Geschlechtsideologie und

phänomenologische Beschreibung – Eine feministische Kritik an Merleau-Pontys Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Stoller/Vetter 1997, S. 166-186. – Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München 1998. – Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt 1995. – Fischer, Aloys: Deskriptive Pädagogik (1914) In: Karl Kreitmair (Hrsg.): Aloys Fischer. Leben und Werk. Bd. 2. München 1950. S. 5-29. – Fisher, Linda: Phänomenologie und Feminismus. In: Stoller/Vetter 1997, S. 20-46. – Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997. – Garfinkel, Harold: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall 1967. – Giuliani, Regula: Das leibliche Selbst – Grenzen der Konstruktion des Geschlechts. In: Waniek/Stoller 2001, S. 205-218. – Giuliani, Regula: Der übergangene Leib: Simone de Beauvoir, Luce Irigaray und Judith Butler. In: Phänomenologische Forschungen (1) 1997, S. 104-125. – Giuliani, Regula (Hrsg.): Merleau-Ponty und die Kulturwissenschaft. München 2002. – Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht. Hrsg. von Hubert A. Knoblauch. (Original 1977) Frankfurt/M. 1994. – Hügli, Anton/Lübcke, Poul (Hrsg.): Philosophie im 20. Jahrhundert. Phänomenologie, Hermeneutik, Existenzphilosophie und Kritische Theorie. Reinbek 1992. – Husserl, Edmund: Philosophie als strenge Wissenschaft. Hrsg. von Wilhelm Szilasi. Frankfurt/M. 1965. – Irigaray, Luce: Einander Transzendente – Die Vermählung von Wort und Fleisch. In: Stoller/Vetter 1997, S. 87-105. – Kampshoff, Marita: Jugend – Schule – Identität. 12- und 16jährige Schülerinnen und Schüler im Vergleich. Bielefeld 1996. – Krappmann, Lothar/Kleineidam, Veronika: Interaktionspragmatische Herausforderungen des Subjekts. Beobachtungen der Interaktionen zehnjähriger Kinder. In: Hans Rudolf Leu und Lothar Krappmann (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt/M. 1999, S. 241-265. – Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Weinheim 1995. – Kron, Friedrich W.: Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München 1999. – Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Weinheim ^{3}1995. – Landgrebe, Ludwig/Janssen, Paul: Phänomenologie (Art). In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Hrsg. von Joachim Ritter und Karlfried Gründer. Darmstadt 1989, Sp. 486-505. – Langeveld, Martinus J.: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart 1961. – Lembeck, Karl-Heinz: Einführung in die phänomenologische Philosophie. Darmstadt 1994. – Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000. – Lippitz, Wilfried: Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: Wilfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt/M. 1987, S. 101-129. – Lippitz, Wilfried: Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim 1993. – List, Elisabeth: Das lebendige Selbst. Leiblichkeit, Subjektivität und Geschlecht. In: Stoller/Vetter 1997, S. 292-318. – Loch, Werner: Phänomenologische Grundprobleme einer allgemeinen Pädagogik. In: Thomas Fuhr und Klaudia Schultheis (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Bad Heilbrunn 1999, S. 290-302. – Lochner, Rudolf: Deskriptive Pädagogik (1927). München 1967. – Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1975. – Merleau-Ponty, Maurice: Geschlechterpolitik. Eine Replik von Maurice Merleau-Ponty. In: Giuliani 2002, S. 321-324. – Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung (1945). Berlin 1966. – Meyer-Drawe, Käte: Mein Leib als Schildwache. Merleau-Pontys Kritik am kybernetischen Mythos. In: Giuliani 2002, S. 227-242. – Meyer-Drawe, Käte: Vom anderen lernen. In: Michele Borrelli und Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren 1996, S. 85-98. – Prechtl, Peter/Burkhard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Philosophie Lexikon. Begriffe und Definitionen. Stuttgart 1996. – Schütz, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt/M. 1974. – Stoller, Silvia: (Phänomenologiesche) Anonymität und (geschlechtliche) Differenz. In: Waniek/Stoller 2001, S.

238-249. – Stoller, Silvia: Merleau-Ponty im Kontext der feministischen Theorie. In: Giuliani 2000, S. 199-26. – Stoller, Silvia/Vetter, Helmuth (Hrsg.): Phänomenologie und Geschlechterdifferenz. Wien 1997. – Sünkel, Wolfgang: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim, München 1996. – Waldenfels, Bernhard: Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt/M. 2000. – Waldenfels, Bernhard: Einführung in die Phänomenologie. München 1992. – Waldenfels, Bernhard: Fremdheit des anderen Geschlechts. In: Stoller/Vetter 1997. S. 61-86. – Waniek, Eva/Stoller, Silvia (Hrsg.): Verhandlungen des Geschlechts. Zur Konstruktivismusdebatte in der Gender-Theorie. Wien 2001. – Wehner, Ulrich: Pädagogik im Kontext der Existenzphilosophie. Eine systematische Untersuchung im Anschluß an Eberhard Grisebach, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Ballauff. Würzburg 2002. – Young, Iris Marion: Werfen wie ein Mädchen. Eine Phänomenologie weiblichen Körperverhaltens, weiblicher Mobilität und Räumlichkeit. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 41 (1993), S. 707-725.