GENDER OPEN REPOSITORIUM

DerDieDas Subjekt und die Welt : Bildungstheoretische Beiträge

Klika, Dorle

2004

https://doi.org/10.25595/997

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Klika, Dorle: *DerDieDas Subjekt und die Welt : Bildungstheoretische Beiträge*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften (Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2004), 33-47. DOI: https://doi.org/10.25595/997.

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

1 Theoretische Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung

DerDieDas Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge

Dorle Klika

Der Begriff „Bildung" ist wie der der „Erziehung" zentraler Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Die Abgrenzung der beiden Begriffe voneinander ist unscharf, und selbst wenn sie nicht synonym verwendet werden, gibt es Überschneidungsbereiche, so dass in Erziehungstheorien auch von Bildung die Rede ist und umgekehrt.[1] Diese deutsche Sonderform (eine Differenzierung zwischen Erziehung und Bildung gibt es in anderen Sprachen nicht), wurde oft kritisiert, ist jedoch wegen der verschiedenen Begriffszusammensetzungen (Bildungswesen, Bildungspolitik, Erwachsenenbildung, Frauenbildung etc.) offensichtlich unverzichtbar. Im Folgenden werden zunächst die Entwicklung des Bildungsbegriffs, und die klassischen und aktuellen männlichen Bildungskonzepte knapp skizziert (1.), an denen sich die feministische Kritik entzündet (2.). Anschließend stelle ich die Ansätze feministisch inspirierter Bildungstheorie vor (3.) und schließe mit einem Ausblick auf Forschungsdesiderata (4.).

1 Ausgangslage

Der Bildungsbegriff ist verknüpft mit der emanzipatorischen Entwicklung des Bürgertums und der gesellschaftlichen Transformation um 1800. Gegen utilitaristische Aspekte der Aufklärungspädagogik, die die Nützlichkeit und gesellschaftliche Brauchbarkeit der „Bildung" als zentrale Erziehungsziele betonten, und gegen die feudalistischen und klerikalen Herrschaftsverhältnisse enthielt die neuhumanistische Bildungstheorie (Humboldt 1794/1986) den Anspruch auf „Selbstermächtigung" des Subjekts, seine Freiheit und Emanzipation. Der Bildungsbegriff erhielt hier einen spezifischen über Erziehung hinausgehenden Akzent. Während der Erziehung immer eine gewisse Fremdbestimmtheit anhaftet (auch in der inter-

aktionistischen Fassung bleiben die Ansprüche des Erziehers erhalten), zielt „Bildung auf die *geistige Erschließung von Welt*", die in der bewussten „Freisetzung des heranwachsenden Subjekts" (Bernhard 1997, S. 65; Herv. im Original) münden kann (und soll). Fokussiert wird der Bildungsprozess des heranwachsenden Subjekts selbst: Durch die Erschließung der Welt wird zugleich die Persönlichkeit gebildet. Ausgehend von der unbestimmten Bildsamkeit des Menschen (*perfectibilité* bei Rousseau, *Bildsamkeit* bei Herbart) wird der Bildungsprozess formal beschrieben als Wechselwirkung zwischen „Ich" und „Welt". Diese Formel verweist auf einen doppelten Spannungsbezug, in den jede Bildungstheorie einbezogen ist: Sie ist zum einen gebunden an eine Theorie des Subjekts, zum anderen an eine Theorie der Gesellschaft. Insofern enthält jede Bildungstheorie Bezüge auf ein Menschenbild (anthropologische Dimension) und auf Formen des sozialen Miteinanders (gesellschaftstheoretische Dimension). In der klassischen Formulierung Humboldts: Die „letzte Aufgabe unseres Daseyns" sei es, „dem Begrif der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfungen unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung" (Humboldt 1794/1986, S. 34). In diesem Sinne wurde Bildung zugleich als Prozess und als Ergebnis, bezogen auf den einzelnen Menschen und die gesamte Menschheit, verstanden. Bildung des Charakters, der Persönlichkeit oder „allgemeine Menschenbildung" wurde damit „zum Inbegriff menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvollendung" (Schwenk 1989, S. 209). Bildung ist in diesem Sinn Selbstbildung, verstanden als „Freisetzung des Individuums zu sich selbst, als Selbstbestimmung" (Menze 1983, S. 351), die sich in der Lebensgeschichte eines Menschen realisiert. Im Bildungsroman, allem voran Goethes „Wilhelm Meister", fand dieses Ideal seinen literarischen Ausdruck.

Dieser „formale", d.h. zunächst nicht auf bestimmte Inhalte bzw. Ausschnitte von Welt bezogene Aspekt wird ergänzt durch „materiale" Aspekte der Bildungstheorie. In der Frage, welche Ausschnitte der Welt denn als besonders wertvoll für die Bildung des Menschen angesehen werden könnten, und wie der Bildungsprozess der Heranwachsenden von Erwachsenen befördert werden könnte, manifestiert sich die Frage (schulischer) Allgemeinbildung. In den Konzeptionen von Humboldt und Schleiermacher (1826/2000) bis in die gegenwärtige Formulierung des schulischen Bildungsauftrags findet sich die Bestimmung, der Schulunterricht ziele entsprechend der Forderung nach allgemeiner Menschenbildung ausschließlich auf allgemeine Inhalte, jegliche Berücksichtigung spezifischer Zwecke, etwa der Interessen von bestimmten sozialen Klassen oder Gewerben habe zu unterbleiben (vgl. Mayer 1999). Damit erweitert sich die Frage der Bildung auf alle erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen (von frühkindlichen Bildungs-

prozessen bis zu denen der Geragogik) und speziell in der Schulpädagogik auf nahezu alle Theoriebereiche – von der Frage der Unterrichtsfächer/Kanonfrage (vgl. Tenorth 1994) über die Frage der Didaktik (als Frage nach dem Bildungsgehalt von bestimmten Inhalten; vgl. Klafki 1993), das Problem des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung (vgl. Heid 1986, Mayer 1996, Arnold/Müller 1997) bis zur Frage der Schulorganisation (etwa in bezug auf die Zugangsmöglichkeiten und die damit verbundene Selektion; vgl. PISA 2000, S. 424 ff.). Schließlich waren und sind mit all diesen Problembereichen wegen der staatlichen Organisation der Schulen bildungspolitische Fragen verbunden.

Im engeren Sinn, auf den ich mich hier im Wesentlichen beschränke, geht es in der Bildungstheorie um Fragen des Bildungsprozesses des „Subjekts" im Sinne einer allgemeinen theoretischen Abstraktion und nicht um konkrete empirische „Subjekte".[2] Im gegenwärtigen Diskurs sind dazu neben theoretischen und historischen Analysen sowohl formale als auch materiale Theorieakzente zu finden, d.h. solche, die eher den Bildungsprozess des „Subjekts" akzentuieren, und solche, die stärker das Problem der Inhalte einbeziehen, auch wenn in der empirischen Praxis beide miteinander verknüpft sind, wie Klafki mit dem Begriff der kategorialen Bildung verdeutlichte.[3]

Bildungstheoretiker, die die formale Seite fokussieren, tun dies entweder unter Einschluss normativer Aspekte (im Sinne eines nicht aufzugebenden kritischen und/oder emanzipatorischen Anspruchs; vgl. Benner 1991, Heydorn 1980, Borst 2000, 2003) oder sie bleiben deskriptiv. In den kritischen Bildungstheorien werden in einer Traditionslinie von Kant über Humboldt, Marx bis zu Adorno oder Habermas instrumentelle Herrschaftsverhältnisse der Gesellschaft unter dem normativen Bezugspunkt der Selbstbestimmung als Basis gesellschaftlichen Zusammenlebens kritisiert. Unter Rückgriff auf ganz unterschiedliche Theoriebezüge (von der Psychoanalyse über philosophische Theorien bis zu Gesellschaftstheorien) suchen solche Bildungstheorien die Paradoxie zu fassen, dass das Subjekt einerseits gesellschaftlich bestimmt und damit bis in die eigene Leiblichkeit Herrschaftsverhältnissen unterworfen ist und doch zugleich zu kritischer Selbst-Reflexivität und Selbstbestimmung fähig ist. Der Bildungsprozess wird dann verstanden im Sinne einer „Höherentwicklung". Aus dieser Perspektive ist der kritische Akzent der Theorie der Halbbildung (Adorno 1962) von Bedeutung. Wenn Bildung im Sinne angesammelten enzyklopädischen Wissens als Besitz betrachtet und ohne kritische Selbst-Reflexivität zur sozialen Abgrenzung gegen gesellschaftliche Gruppen verwendet wird, wie Adorno dem Bildungsbürgertum um 1900 vorwarf, verkommt Bildung zur Halbbildung.[4] Theoretiker, die sich auf die deskriptive Perspektive beschränken, betrachten den Bildungsprozess in seiner prozessualen Veränderungsstruktur, wobei etwa unter Einbezug von Leiblichkeit (Krankheit u.a.) vom Ziel einer Höherentwicklung bzw. dem normativen Bezugspunkt der

Gesellschaftskritik Abstand genommen wird (Mollenhauer 2000a,b Müller 1997). Bildung meint hier die menschliche Form des Lernens (vgl. Alheit u.a. 2001). Jede neue Konzeption vom Subjekt und jede neue Gesellschaftstheorie fordert die Bildungstheorie neu heraus (vgl. Heipke 1989, Grubauer u.a. 1992). Infolge der aktuellen Rationalitätskritik, der Kritik des autonomen Subjekts, der Zerrissenheit des modernen Menschen, der Individualisierung, der radikalen Pluralität von Welt wird in aktuellen Bildungstheorien die Möglichkeit der Bildung zwischen philosophisch-anthropologischen Fassungen des Menschen und gesellschaftlichen Bestimmungen ausgelotet (vgl. Benner 1999, Meyer-Drawe 1999). Einige wenige Beispiele sollen hier genügen: Angesichts der gegenwärtigen Individualisierung und Kontingenzsteigerung bestimmt Marotzki den Bildungsprozess lediglich formal-strukturell und tendenziell deskriptiv als qualitativ „höhere Stufe" von Lernen (Reflexion des eigenen Lernens, Wechsel des Orientierungssystems; vgl. 1990). Angesichts der Drohung des verschwindenden Subjekts in der Übermacht der Diskurse (Foucault) fragt Schütz (1992) nach den möglichen Resten des „Ich", das er durch Beispiele der Kunst (van Gogh, Ingeborg Bachmann) nur noch als Außenseiter ermöglicht sieht – Bildung erscheint als aufgezwungenes Experiment der Selbstauslegung des Menschen. Die rasanten Entwicklungen der Neurobiologie und Erkenntnisbiologie nimmt Miller-Kipp (1992) zum Anlass nach Verbindungen zur Bildungstheorie zu fahnden. Die Kritik, die klassische Bildungstheorie formuliere ein illusorisches harmonieorientiertes Versöhnungskonzept zwischen „Individuum" und Gesellschaft", aufnehmend, sucht Schäfer unter Rückgriff auf Nietzsche, Foucault, Freud und Lacan nach den Möglichkeiten von Bildung zwischen Selbst-Stilisierung und Scheitern (1996), und Koller thematisiert Bildung mit Lyotard als Widerstreit und Möglichkeit neue Diskursarten zu erfinden (1999).

2 Bildungstheorien in der feministischen Kritik

In diesen und weiteren aktuellen bildungstheoretischen Entwürfen (etwa Benner 1991, Tenorth 1988, Mollenhauer 1996, 2000) existiert Geschlecht als systematische Kategorie nicht. Das hat Tradition seit Humboldts Entwurf. Auch in Lexika und Handbüchern findet man unter dem Stichwort „Bildung" keinerlei Hinweise auf die Geschlechterperspektive (vgl. Langewandt 1994, Schwenk 1989, Bernhard 1997). Vielmehr ist die Rede vom „Subjekt". Die kritische Bildungstheorie analysiert zwar den Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft, blendet aber den Zusammenhang zwischen Herrschaft und Geschlecht systematisch aus (vgl. etwa Bernhard 2001, Boenicke 2000); die deskriptive Richtung thematisiert die Aspekte von Körper und Leiblichkeit ausschließlich ungeschlechtlich.

Der Universalisierungsanspruch, der sich seit der Aufklärung mit der Bildungstheorie verbindet, legt nahe, mit „Subjekt" seien – im Sinne von Gattungssubjekt

– dem Anspruch nach alle Menschen gemeint. Die Frage nach dem Geschlecht des Subjekt erscheint so abwegig jeglichen Denkhorizonts, dass sie sich gar nicht erst stellt.[5] Allerdings gibt es Ausnahmen von der Regel: Das zweibändige Werk „Diskurs Bildungstheorie" (Hansmann/Marotzki 1988/1989) und die Anthologie „Allgemeine Bildung" (Tenorth 1986) enthalten jeweils einen Beitrag, der gewissermaßen als unumgängliches Additum die Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Frauenforschung darstellt (Schmid 1986, 1989, Kaiser 1988). Für die übrigen Beiträge dieser Bände gilt jedoch die festgestellte Fehlanzeige.
Angesichts des langes Ausschlusses von Mädchen und Frauen aus „höherer" Bildung und Wissenschaft untersuchte die feministische Bildungsforschung zunächst die historischen und aktuellen Dimensionen dieser Ausschlüsse. Das betraf in der historischen Bildungsforschung die Rekonstruktion bildungstheoretischer Entwürfe von Frauen, die keinen Eingang in den Kanon der Klassiker gefunden hatten und die Untersuchung des Institutionalisierungsprozesses weiblicher Bildung, also die vergessene „Diskriminierungsgeschichte" (Kleinau/Opitz 1996, S. 10). In einer enormen Aufholjagd entstand in relativ kurzer Zeit von ca. 20 Jahren ein breites Spektrum feministisch pädagogischer Theoriegeschichte: „Klassikerinnen" wurden entdeckt (vgl. Kaiser/Oubaid 1986, Brehmer 1990, Brehmer/Ehrich 1990/1992, Kleinau/Mayer 1996; Kraul und Rang in diesem Band), die Institutionalisierungsgeschichte der Mädchen- und Frauenbildung erarbeitet (vgl. die Bibliographien „Frauen im pädagogischen Diskurs" 1989, 1994; umfassend Kleinau/Opitz 1996, Kleinau in diesem Band) und die bildungs- und erziehungstheoretischen Entwürfe männlicher Klassiker wurde einer feministischen Kritik unterzogen.[6]
In der systematischen Dimension reichen die Fragen zu „weiblicher Bildung" bzw. „Geschlechterbildung" im weiten Sinn inzwischen in alle Teildisziplinen und Handlungsfelder der Erziehungswissenschaft (vgl. die Beiträge in Abschnitt 4 in diesem Band). Einerseits werden Bildungskonzeptionen, -möglichkeiten und -beteiligungen der Geschlechter empirisch erforscht, andererseits wird die mit der Bildungstheorie zusammenhängende Frage nach dem „Subjekt" einer feministischen Kritik unterzogen (vgl. Hopfner 1999 und die Beiträge des Abschnitts II in diesem Band).
In der kritischen Rekonstruktion klassisch-männlicher Bildungskonzepte wurde untersucht, inwieweit explizit oder implizit das mit der Aufklärung verbundene Ideal der Entwicklung „allgemeiner Menschlichkeit" für beide Geschlechter galt, bzw. für Mädchen „Sondertheorien" restriktiver Art entwickelt wurden. Das betrifft nicht nur Bildungs- (und Erziehungs-)theorien, sondern auch die ihnen zugrundeliegenden anthropologischen Konstruktionen des „Wesens" des Menschen.[7] Die um 1800 formulierte Geschlechteranthropologie, die das „männliche" und das „weibliche" Wesen zunächst als verschiedenartig, aber gleichwertig formulierte (Aktivität und Rationalität vs. Passivität und Emotionalität), enthielt implizite Hierarchien, die zur Abwertung des „Weiblichen" führte.

Annedore Prengels Analyse kritisiert die dualistische Geschlechterkonstruktion als „monistische Theorie", in der „nur ein Wert – Menschlichkeit als Männlichkeit – gesetzt wird, während Weiblichkeit nur in Ableitungsformen quasi als Sonderfall des Menschlichen diesem kontrastiert und subsumiert wird" (1993, S. 102). Die als universalistisch geltende Bildungstheorie transportiert(e) unter der Hand partikulare Orientierungen am Ideal des gesunden weißen bürgerlichen Mannes (vgl. Prengel 1987, 2000, vgl. Hausen 1978, Honegger 1991, List 1993). Pia Schmid (1986) untersuchte die Argumentationsfiguren der klassischen Theorien auf deren impliziten geschlechter-differierenden Ansatz, der zum Ausschluss der Mädchen aus der „allgemeinen Menschenbildung" führte. Das Konzept allgemeiner Bildung (Humboldt, Schiller) sollte der beruflichen Spezialisierung und Entfremdung des bürgerlichen Mannes entgegenwirken, eine bildungstheoretische Reaktion auf die beginnende Differenzierung der Industriegesellschaft. Frauen dagegen, beschränkt auf den nicht arbeitsteilig organisierten häuslichen Bereich, unterlägen der Entfremdung nicht. Die männlichen Entwürfe zur weiblichen Bildung enthalten dementsprechend idealisierte anthropologische Wesensbestimmungen als Gattin, Hausfrau und Mutter, sind also, wenn man so will, Konzepte der „Berufsbildung" und nicht der „allgemeinen Menschenbildung". Das ausschließliche „Dasein für Andere" (Schmid 1989, S. 545) erschien dabei nicht als Entfremdung, weil es anthropologisch als „Wesen" des weiblichen Menschen bestimmt wurde. „Wissen" war in dieser „Logik" überflüssig, die Abhängigkeit der Frauen von den Männer blieb ausgeblendet. Erziehungsziel (und dann auch Bildungsideal) war bei Rousseau die Gattin, bei Campe die Hausfrau, bei Pestalozzi die Mutter (Schmid 1989). Faktisch sollten die oben genannten Standards der Selbstbestimmung als Bildungsideal nur für bürgerliche Männer gelten, die universalistisch formulierte klassische Bildungstheorie wurde damit als implizit partikularistisch und hierarchiestabilisierend entlarvt.

Systematische feministische Überlegungen zur Bildungstheorie und Allgemeinen Didaktik knüpften daran an, kritisierten die mit der schleichend und unreflektiert eingeführten Koedukation einhergehende männliche Orientierung schulischer Curricula und forderten dessen Revision. Untersucht wurde der im schulischen Allgemeinbildungskonzept ausgesparte Lebens- und Arbeitszusammenhang von Mädchen und Frauen auf die mit ihnen verbundenen Kompetenzen, die Jungen und Männer so nicht entwickeln und die im schulischen Curriculum keine offizielle Rolle spielen: vielfältig flexibles Arbeitsvermögen, Orientierung am Konkreten, Entwicklung von Beziehungsfähigkeit, Empathie, Umgang mit Gewalt und Sexismus, Bedeutung des körperlich-sinnlich-affektiven Bereichs und u.a.m. (vgl. 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1987) mit Beiträgen von Schön, Brehmer, Prengel, Kaiser; vgl. Beck-Gernsheim 1976, Ostner 1978, Gilligan 1984, Schaeffer-Hegel 1982; Kraul 1999). Gefordert wurde ein bildungstheoretisches und allgemeindidaktisches Umdenken, dass von schulischen Curricula über unterschiedliche Rezeptionsweisen von Mädchen und Jungen bis in die Schulbuch-

konzeption den Horizont weiblicher Lebensweisen systematisch einbezieht (vgl. dazu Kiper in diesem Band) und die „soziale Existenz von Hausarbeit" berücksichtigt (Kaiser 1988, S. 374). Neben die Orientierung der Bildung an Rationalität, individueller Autonomie, expansiver Weltaneignung, öffentlichem Leben, äußerer Sachenwelt und Berufsarbeit stellte Kaiser die gleichermaßen zu berücksichtigenden Dimensionen „empathische Emotionalität", soziale Bezogenheit, „Natur-Sein", „innere Gefühlswelt und „private Existenz" (1988, S. 374; vgl. Kraul 1999).

3 Bildungstheorie aus feministischer Perspektive

Ausgefeilte feministische Bildungstheorien, die die Frage nach der Verfasstheit „des Subjekts" mit allgemeinen theoretischen Zielsetzungen verbinden (d.h. einen normativen Entwurf wagen), gibt es bisher kaum. Es gibt aber verschiedene Entwürfe, die eine systematische feministische Perspektive und eine geschlechtergerechte Bildungstheorie zumindest ansatzweise entwickeln. Dazu zähle ich die Beiträge von Prengel, Rendtdorff, Uecker, Borst und Heinrichs.[8]

In ihrer „Pädagogik der Vielfalt" (1993) führt Annedore Prengel die Entwicklungen interkultureller, integrativer und feministischer Pädagogik zusammen und weist nach, dass sich durch die Hierarchisierung gesellschaftlich-kultureller Differenzen marginalisierte Gruppen (Behinderte, Ausländer, Frauen, Ostdeutsche etc.) in einer dilemmatischen Situation des „Anderssein" befinden, die ihnen keinen angemessenen Ausweg erlaubt: Entweder passen sie sich der Mehrheitskultur an (Parvenu-Position), leugnen das je Eigene und erhalten dadurch Anerkennung (der Mehrheitskultur) oder sie bestehen auf dem je „Eigenen", müssen dann aber auf die „Anerkennung der Anderen" verzichten (Paria-Position).[9] Prengels pädagogisches Konzept zieht daraus die Konsequenz, kulturelle, interpersonelle und individuelle sowie intrapersonelle Differenzen seien als „egalitäre Differenz" zu achten, um das „demokratische Prinzip der Gleichberechtigung" (1993, S. 13) zu sichern. Prengels Differenzbegriff bezieht sich auf Mikro- und Makrostrukturen und erteilt Identifizierungen, Symmetrien, Polaritäten und Komplementaritäten eine Absage. Bildungstheoretisch normativer Bezugspunkt dieses Ansatzes ist die „subjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen" (1993, S. 62). In siebzehn Thesen wird der Ansatz bis hin in schulpraktische Konsequenzen entfaltet. Zentrales Ziel von Bildung ist die „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen" (1993, S. 184 f.), „schwer zu erreichende Ziele, denen hohe Abwehr entgegensteht" (1993, S. 188), wie Prengel betont. Damit verbunden ist die Akzeptanz der eigenen Begrenztheit und intrapsychischen Heterogenität, die Prengel mit Rekurs auf die Psychoanalyse „Trauerarbeit" nennt.

Von einem etwas anders akzentuierten Ausgangspunkt her argumentiert Barbara Rendtorff (1996, 1998, 1999a,b). In Anlehnung an Lacan geht Rendtorff von

einer grundsätzlichen Gespaltenheit des Subjekts aus (zur poststrukturalistisch-psychoanalytischen Position Lacans vgl. Rendtorff und Winterhager-Schmid in diesem Band): *Das* Geschlecht ist grundsätzlich *zwei*. Ganzheit und Einheit des Individuums gelten als unerreichbare Illusion, die als solche erkannt werden muss. Der Kategorie „Geschlecht" kommt die Funktion *des* basalen unterhintergehbaren gesellschaftlichen Ordnungsmusters zu, da sie auf die Sexualität, und damit Zeugung, Geburt, Leben und Tod des Menschen verweist: „Die Geschlechtlichkeit der Menschen bildet das regelungsbedürftige Zentrum jedes menschlichen Gemeinwesens ebenso wie das der individuellen Psyche" (Rendtorff 2000, S. 57). In dieser Lesart ist der „Andere" grundsätzlich und zuerst „der Andere des anderen Geschlechts" (2000, S. 56). Das Subjekt ist durch die Tatsache des Geschlechts vom Anderen zugleich radikal getrennt und mit ihm verstrickt.[10] Für den Bildungsprozess ist diese radikale Trennung und Verstrickung in doppelter Hinsicht von Bedeutung: Zum einen kommt durch den Mangel und die Nicht-Vollständigkeit Bewegung (Begehren) zustande, die nicht nur beunruhigt, sondern zugleich Spielraum und Möglichkeiten überhaupt erst eröffnen. Das ist *die* Grundlage von Bildungsprozessen (vgl. Rendtorff 1999). Die Kategorie „Geschlecht" rückt damit ins Zentrum von Bildungstheorie, die sich daran abarbeiten muss.

Regine Uecker (1998) sucht nach Verbindungen zwischen Bildungstheorie und feministischem Diskurs. Für die notwendige feministische Erweiterung der Bildungstheorie schlägt Uecker mit Rekurs auf Lübbe und Levita ein Konzept des Subjekts vor, das die Grenzlinien der jeweiligen Zugehörigkeit berücksichtigt. Ihnen zufolge sei jedes Individuum zugleich wie alle anderen, wie einige und wie kein anderer Mensch (1998, S. 35). Unter der Maßgabe der kulturellen Konzeption von Zweigeschlechtlichkeit stelle sich bildungstheoretisch die Frage nach einer Leiblichkeit und Geschlechtlichkeit einschließenden Selbst-Aneignung des Subjekts, die zum einen im Rahmen dieser symbolischen Ordnung und zugleich in Auseinandersetzung mit ihr stattfinden müsse. Zum einen gehe es dabei um die genaue Analyse des präskriptiven Rahmens (etwa Verhältnis Kultur-Natur, Körper/Leiblichkeit), zum anderen um die subjektive Aneignung und „konfliktthafte ‚Nutzung' vorhandener Entwürfe und Symbolformen" (S. 57). Uecker würdigt Prengels „Pädagogik der Vielfalt" als feministisch orientierte Bildungstheorie, kritisiert jedoch deren Ansatz zur Geschlechterdifferenz als „Naturalisierung"[11] – eine Deutung, der Prengel allerdings stets vehement widerspricht (z.B. 1993, S. 182).

Eva Borst (2000, 2003) richtet ihr Augenmerk mit bezug auf das Konzept Prengels (s.o.) und Honneths „Kampf um Anerkennung" auf das historisch-gesellschaftliche Gewordensein und die biographisch-psychische Verfasstheit des Subjekts zugleich.[12] Sie verweisen auf die Unterworfenheit und die utopischen Potentiale des Widerstands, die für die Bildungstheorie bedeutsam sind. Für ihre theoretische Entfaltung greift Borst auf die historisch-materialistische kritische Bildungstheorie

Heinz-Joachim Heydorns und das feministisch-psychoanalytische Konzept Jessica Benjamins zurück und versucht die beiden zu verbinden. Heydorns kritische Bildungstheorie analysiert die historisch-gesellschaftlichen Gründe einer verfehlten Subjektwerdung als Widersprüche zwischen Herrschaft und Bildung und entwirft eine normativ emanzipatorische Perspektive eines mündigen Subjekts. Benjamin sieht die Entwicklung von Selbstbehauptung und Anerkennung (Fürsorge) als zentrale Aufgabe der frühen Kindheit für beide Geschlechter, Mädchen und Jungen müssen die Andersheit des Anderen akzeptieren lernen. Scheitert das, sei keine klare Ichabgrenzung möglich, mit der Folge, dass auch die Grenzen der Anderen nicht anerkannt werden können. Dadurch werde Herrschaft etabliert. Strukturell gesehen sei das wegen der herrschenden Geschlechterpolarität (Autonomie und Rationalität für Jungen/Männer, Fürsorge und Emotionalität für Mädchen/Frauen) der Normalfall, so Borst. Für einen emanzipatorischen Bildungsbegriff macht Borst folgende Annahmen: Anstrengung eines „riskanten Lernens", das die Identifikation mit dem herrschenden Wert- und Normensystem aufdeckt und die eigene Abhängigkeit und Determination kritisch reflektiert; Entlarvung der eigenen psychischen Verfasstheit als gesellschaftliche Determination; Abschaffung geschlechtlicher Arbeitsteilung; Festhalten am kritischen Potential der menschlichen Vernunft, dessen Umformulierung Leiblichkeit, Emotionales und Unbewusstes einbeziehen muss.

Gesa Heinrichs (2001) untersucht identitätstheoretische Konzepte und deren Verbindungen zum bildungstheoretischen Diskurs. In kritischer Abgrenzung gegen die Konzeptionen von Prengel und Rendtorff[13] entwirft Heinrichs ein Modell von Bildung als unabschließbarem und fragmentarischem diskursivem Prozess. Unter Berücksichtigung aktueller poststrukturalistischer Subjekttheorien (Welsch, Jameson, Kamper, Lacan) kritisiert Heinrichs die klassischen Identitätkonzepte.[14] Das Subjekt sei dort gefasst als Wesen, das sich in Interaktionen als „wie alle anderen" (soziale Identität) und zugleich als „individuell besonders" (persönliche Identität) präsentieren und zwischen diesen beiden Seiten balancieren muss (Ich-Identität). Identität gelte weiter als entwicklungspsychologische Aufgabe von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Erwachsene sollten eine Ich-Identität entwickelt haben, in der sie die Kontinuität, Kohärenz und Autonomie der eigenen Handlungen darstellen. Diese Konzeption werde gegenwärtig kritisiert als Normierungskonzept, das die Subjekte in einen Identitätszwang presse, solch eine Identität sei in der gegenwärtigen postmodernen Gesellschaft nicht möglich und überholt. Heinrichs hält am Begriff Identität fest, betont mit ihrer Fassung Identität als „In-Differenz-Werden" (2001, S. 9 f.) jedoch dessen fiktiven und fluiden Charakter, der in performativen Akten immer neu zur Darstellung gebracht und prozessual in der Sprache realisiert werde. Identität lasse sich ebenso wenig fassen wie das Subjekt, beide werden durch den Diskurs immer neu konstituiert. Mit Bezug auf die (post-)feministische Theorie, insbesondere den Ansatz von Judith

Butler, kritisiert Heinrichs das Konzept von Geschlechtsidentität. Die Dekonstruktion des Weiblichen (vgl. Hopfner in diesem Band) ermögliche eine nicht-normative Haltung und eröffne einen „Spielraum für neue Formen des Verständnisses von Geschlecht", den es für die Bildungstheorie zu nutzen gelte (S. 183). Auch wenn die Kategorie Geschlecht als zentraler Bezugspunkt in die Bildungstheorie[15] eingeführt werde, führe Bildung zwar nicht zu Freiheit und Autonomie, sondern unterwerfe die Subjekte unter den Diskurs, biete aber zugleich die Möglichkeit, Geschlecht immer neu zu dekonstruieren.[16]

4 Ausblick

Wer aus bildungstheoretischer Perspektive auf die Kategorie Geschlecht oder aus Geschlechterperspektive auf die Kategorie Bildung schaut, begibt sich auf gefährliches Terrain. Das mag einer der Gründe sein, warum „geschlechtsspezifische Sozialisation" oder „geschlechtsspezifische Erziehung" zwar in den allgemeinen Diskurs der Erziehungswissenschaft eingegangen sind, kaum aber „geschlechtsspezifische Bildung". Gefährlich ist das Terrain, weil die Anerkennung der These, Bildungstheorie müsse die Geschlechterperspektive berücksichtigen, die Gefahr naturalistischer Fehlschlüsse birgt, die angesichts des zunehmenden Biologismus im Diskurs der scientific community sehr ernst zu nehmen ist. Doch angesichts der Gefahr den Zusammenhang einfach zu leugnen, wäre ebenso unverantwortlich, weil mögliche Erkenntnisse dadurch verhindert werden.
Darüber hinaus aber liegen Rendtorff/Moser wohl nicht falsch mit ihrer Vermutung, in der Tradition der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zeige sich eine subtile Differenzierung bezüglich des Begriffspaares Erziehung und Bildung, die die Geschlechterordnung abbilde: Während Erziehung (als Zuständigkeit für kleine Kinder) in die „mütterliche Domäne" falle, sei Bildung assoziiert mit „Freiheit": Der Bildungstheoretiker Heydorn etwa schreibe der Erziehung einen „archetypisch mütterlichen Charakter" zu (Rendtorff/Moser 1999, S. 47); Bildung dagegen stehe von Humboldt bis Mollenhauer in als männlich konnotierter Verbindung mit Aufklärung und Individualität (vgl. Rendtorff/Moser 1999, S. 60).
Wegen der zentralen Argumentationsfigur, Bildung beschreibe die Auseinandersetzung von „Ich und Welt", erhalten in der Konkretisierung der Theorie die Kennzeichnungen dieses „Ich" und der „Welt" wesentliche Bedeutung. D.h. es kommt darauf an, ob das Menschenbild und die Gesellschaft/Kultur auf die Geschlechtlichkeit hin reflektiert werden oder nicht. Mit Blick auf Geschlecht wird die Konstruktion des „Ich", des „Subjets" diskutiert unter den Aspekten Gleichheit vs. Differenz, sex vs. gender, Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. Die Kennzeichnung von „Welt" wird beschrieben als kulturelle Zweigeschlechtlichkeit und hierarchische Machtorganisation (vgl. die weiteren Beträge von Abschnitt II in diesem Band). Einig sind die vorgestellten feministischen

Ansätze, dass „Begrenzungen" des Subjekts bezüglich des Geschlechts bildungstheoretisch möglichst aufzuheben sind, uneinig, wie weit solche Auflösungen möglich sind.

Der Bildungstheorie – ein Manko der Allgemeinen Erziehungswissenschaft insgesamt – mangelt es an Grundlagenforschung. Das liegt unter anderem daran, dass die Erforschung von Bildungsprozessen Probleme bereitet. Zwar ist die tätige Auseinandersetzung zwischen „Ich" und „Welt" unter bestimmten Bedingungen beobachtbar, was sich dabei jedoch wie in einem Subjekt bildet, bleibt unsichtbar und zunächst häufig auch unbewusst. Für die Weiterentwicklung einer feministisch orientierten Bildungstheorie sind solche Forschungen jedoch unabdingbar. Psychologische Lerntheorien können diese Komplexität wegen ihres naturwissenschaftlichen Paradigmas nicht erfassen. Ansätze gibt es im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung,[17] die besonders geeignet erscheint, den komplexen Prozessen auf die Spur zu kommen (etwa Kraul 1999, Dausien 2001, von Felden 2003). Soziologisch orientierte Biographieforschung spricht zwar auch von „Bildung", meint aber damit Qualifikation (also Abschlüsse, sog. „Bildungspatente"). Mit Bildungstheorie im hier entfalteten Sinn hat das nichts zu tun. Aber auch phänomenologische, ethnographische oder hermeneutische Ansätze (vgl. Hopfner und Abschnitt V in diesem Band) sind geeignet, die mikrostrukturelle Dimension der Bildungsprozesse zu untersuchen.

Anmerkungen

[1] Zu den widersprüchlichen Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs vgl. Hansmann 1988, Kiper 1999; zur Kritik und erneuten Akzeptanz seit 1945 vgl. Schweitzer 1988.

[2] Diese hätten jeweils ein konkretes Alter, ein bestimmtes Geschlecht, eine bisherige Lebensgeschichte mit bereits abgelaufenen Bildungsprozessen in einem spezifischem kulturellen Kontext und einer je spezifischen gesellschaftlichen Lage.

[3] Klafki erarbeitete in den 80er Jahren ein Konzept zur Überwindung der klassischen Fächertrennung im schulischen Curriculum. Statt die Unterrichtsinhalte an der universitären Disziplin jeden Faches auszurichten (Maßstab: Was sollen Studierende mitbringen, wenn sie ein Fach studieren) geht Klafkis Ansatz davon aus, dass Allgemeinbildung durch ein historisch vermitteltes Bewusstsein von Schlüsselproblemen der Gegenwart gekennzeichnet sei. Zu solchen „epochaltypischen Schlüsselproblemen" zählt Klafki neben der Friedens- und der Umweltfrage auch das Zentralproblem „gesellschaftlich produzierter Ungleichheit". Diese begreift Klafki international und national, ausdrücklich genannt wird die Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten, den Geschlechtern, Behinderten und Nicht-Behinderten, Arbeitenden und Arbeitslosen Inländern und Ausländern; vgl. Klafki 1993 und Kiper in diesem Band.

[4] Verschiedene Erziehungswissenschaftler verwenden den Begriff „Lernen" statt „Bildung".

[5] Klafki etwa kritisierte bereits 1985 die einseitige Konzentration der Bildungstheorie auf „die männliche Hälfte der Menschheit" (1993, S. 49).

[6] Vgl. zur Diskussion um Rousseau Rang in diesem Band; zur Kritik an Humboldt vgl. Mayer 1999; zu Schleiermacher vgl. Hopfner 1999, 2001; zu Spranger vgl. Priem 2000, zu Nohl Klika 2000a, zu weiteren Theoretikern die Bibliographie „Frauen im pädagogisch Diskurs" 1989, 1994.

[7] Vgl. Sammelband von Behm/Heinrichs/Tiedemann 1999.

[8] Weitere Positionen in Kurzfassung finden sich in der Anthologie von Behm/Heinrichs/Tiedemann

1999, das Konzept von Prengel erscheint dort aber nicht. Zu weiteren Ansätzen, insbesondere dem mystisch orientierten Ansatz Hedwig Ortmanns und dem Konzept des affidamento bei Wiltrud Gieseke (1993) vgl. kritisch Borst 2003.

[9] Zur Kritik vgl. Heinrichs 2001; Gesa Heinrichs kritisiert die Argumentation Prengels, die – in der Interpretation von Heinrichs – die Diskriminierung von Frauen mit denen anderer Gruppen (Rassen, Klassen) gleichsetze und „die *generelle* Problematik von Ausschlüssen in allen (auch demokratischen) Diskursen" übersehe (S. 207; Herv. im Original). Allerdings stehen dieser Lesart zahlreiche Textstellen gegenüber in denen Prengel die Vorläufigkeit und Begrenztheit jeder Aussage, jedes pädagogischen Handlungskonzepts betont (z.B. 1993, S. 51) und die „Illusionen der Vielfalt" analysiert (2001, S. 33 f.).

[10] „Der ‚Andere des anderen Geschlechts' ist in aller seiner Ähnlichkeit unerreichbar anders, oder: ist in seinem Anderssein, als anders ähnlich (2000, S. 56).

[11] Uecker trifft daher die Kritik Rendtorffs, die die Problematik des Begriffs „Differenz" (Unterschied, Gegensatz, Nicht-Identität) hervorhebt; vgl. Rendtorff 2000. S. 50 ff.

[12] Der gerade erschienene Band von Eva Borst 2003 kann hier nur erwähnt, aber nicht mehr eingearbeitet werden.

[13] Beiden wirft Heinrichs vor, normativ an der biologischen Zweigeschlechtlichkeit festzuhalten. Dieser Interpretation widersprechen beide (Prengel 1993, S.181–184; 2000; Rendtorff –1996). Prengel betont, angeregt durch Kritische Theorie und Postmoderne, durchgängig die Problematik identifizierenden Denkens und konkretisiert das im Hinblick auf pädagogische Diskurse.

[14] Der Identitätsbegriff fungierte in den 80er Jahren als Ersatz des kritisierten Bildungsbegriffs; vgl. dazu Schweitzer 1988, Klika 2000b.

[15] Heinrichs verwendet dazu den Begriff „Bildung als gendered concept", jedoch ohne weitere Erklärung; vgl. 2001, S. 199; vgl. Behm/Heinrichs/Tiedemann Inhaltsverzeichnis.

[16] Als kritische Anmerkung sei gestattet, dass der Identitätsbegriff wegen der ganz unterschiedlichen Fassungen in Philosophie und Sozialwissenschaften bzw. Psychologie wenig geeignet erscheint, eine feministisch orientierte Bildungstheorie zu inspirieren; vgl. dazu kritisch Klika 2000b.

Literatur

ADORNO, Theodor: Theorie der Halbbildung. In: Sociologica II. Frankfurt/M. 1962. – ALHEIT, Peter u.a.: Konfiguration der Bildung. Drei Fallstudien zur Leibthematik in autobiographischen Texten. Göttinger Beiträge zu erziehungswissenschaftlichen Forschung 21. Göttingen 2001. – ARNOLD, Rolf/Müller, Hans-Joachim: Berufsbildung: betriebliche Berufsbildung, berufliche Schulen, Weiterbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997, S. 61-88. – BECK-GERNSHEIM, Elisabeth: Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Frankfurt/M. 1976. – BEHM, Britta/Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999. – BENNER, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim ^{3}1991. – BENNER, Dietrich: „Der Andere" und „Das Andere" als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. In: ZfP 45 (1999), S. 315-328. – BERNHARD, Armin: Bildung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim 1997, S. 62-74. – BERNHARD, Armin: Bildung und Erziehung. Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung. Beiträge zur kritischen Bildungstheorie und Pädagogik. Hamburg 2001. – BOENICKE, Rosemarie: Bildung, absoluter Durchgangspunkt. H.-J. Heydorns Begründung einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 2000. – BORST, Eva: Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler 2003. – BORST, Eva: Bedeutung der feministischen Pädagogik: Feministische Bildungstheorie zwischen Aufbruch und

Restauration. In: Bernhard, Armin/Kremer, Armin/Rieß, Falk (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze. Bd. 2: Reformimpulse in Pädagogik, Didaktik und Curriculumentwicklung. Baltmannsweiler 2003, S. 124-142. – Borst, Eva: Gleichheit der Geschlechter im erziehungswissenschaftlichen Diskurs – theoretische Grundlagen für einen emanzipatorischen Bildungsbegriff. In: Jahrbuch für Pädagogik. Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozess. Frankfurt/M. 2000, S. 279-299. – Brehmer, Ilse (Hrsg): Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Band 1. Pfaffenweiler 1990. – Brehmer, Ilse/Ehrich, Karin (Hrsg): Mütterlichkeit als Profession? dto. Band 2: Kurzbiographien. Pfaffenweiler 1993. – Brehmer, Ilse: Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion. In: ZfP 21. Beiheft 1987, S. 213-220. – Dausien, Bettina: Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 101-114. – Dietrich, Cornelie/Müller, Hans Rüdiger (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim 2000. – Felden, Heide von: Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen 2003. – Frauen im pädagogischen Diskurs. Eine interdisziplinäre Bibliographie. Bd. 1: 1984-1988. Hrsg. von Schultz, Brigitte u.a. Frankfurt/M. 1989. Bd. 2: 1988-1993. Hrsg. von Langmaack, Kirsten u.a. Frankfurt/M. 1994. – Giesecke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001. – Giesecke, Wiltrud: Von der fehlenden Lieben zum eigenen Geschlecht. In: Dies. (Hrsg.): Feministische Bildung – Frauenbildung. Pfaffenweiler 1993, S. 41-55. – Gilligan, Carl: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984. – Grubauer, Franz u.a. (Hrsg.): Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 1992. – Hansmann, Otto: Kritik der sogenannten „theoretischen Äquvalente" von „Bildung". In: Hansmann/Marotzki (Hrsg.): A.a.O. 1988, S. 21-54. – Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988. – Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989. – Hausen, Karin (Hrsg): Frauen suchen ihre Geschichte. Historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert. München 1983. – Hausen, Karin: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere" – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Rosenbaum, Heidi (Hrsg): Seminar: Familie uns Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen. Frankfurt/M. 1978. S. 161-191. – Heid, Helmut: Über die Schwierigkeit, berufliche von allgemeinen Bildungsinhalten zu unterscheiden. In Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.). A.a.O. 1986, S. 95-116. – Heinrichs, Gesa: Bildung – Identität – Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein 2001. – Heipke, Klaus (Hrsg.): Hat Bildung noch Zukunft? Herausforderungen angesichts einer gefährdeten Welt. Weinheim 1989. – Heydorn, Heinz-Joachim: Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In: ders.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Bd. 3. Frankfurt/M. 1980. – Honegger, Claudia: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaft vom Menschen und das Weib. Frankfurt/M. 1991. – Hopfner, Johanna: Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher. Weinheim 1999. – Hopfner, Johanna (Hrsg.): Schleiermacher in der Pädagogik. Würzburg 2001. – Humboldt, Wilhelm v.: Theorie der Bildung des Menschen (1794). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim 1986, S. 32-38. – Kaiser, Astrid/Oubaid, Monika (Hrsg.): Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. Köln 1986. – Kaiser, Astrid: Bildung für Mädchen und Jungen. In: ZfP 21. Beiheft 1987, S. 232-237. – Kaiser, Astrid: Geschlechtsneutrale Bildungstheorie und Didaktik. In: Hannsmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie Bd. 1. Weinheim 1988, S. 364-376. – Kiper, Hanna: Feminismus und Bildungsbegriff. Eine kritische Auseinandersetzung. Oldenburger Universitätsreden hrsg. v. Busch, Friedrich/Havekost, Hermann. Nr. 104. Oldenburg 1999. – Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und

Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, ^{3}1993 (^{1}1985). – KLEINAU, Elke/Mayer, Christine (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen. Bd. 2. Weinheim 1996. – KLEINAU, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bde. Frankfurt/M. 1996. – KLIKA, Dorle: Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug" in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. Köln 2000 (a). – KLIKA, Dorle: Identität – ein überholtes Konzept? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskursen außerhalb und innerhalb der Erziehungswissenschaft. In: ZfE 3 (2000 (b)), S. 282-301. – KOLLER, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)moderne. München 1999. – KRAUL, Margret: Biographieforschung und Frauenforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 455-469. – KRAUL, Margret: Weibliche Bildung – männliche Bildung – allgemeine Bildung. In: Neue Sammlung (35) 1995, Heft 3, S. 23-45. – LANGEWANDT, Alfred: Bildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 69-98. – LIST, Elisabeth: Die Präsenz des Anderen. Theorie und Geschlechterpolitik. Frankfurt/M. 1993. – MAROTZKI, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim 1990. – MAYER, Christine: Bildungsentwürfe und die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse zu Beginn der Moderne. In: Behm, Britta/Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hrsg.): A.a.O. 1999, S. 13-32. – MAYER, Christine: Zur Kategorie „Beruf" in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. In: Kleinau, Elke (Hrsg.): Frauen in pädagogischen Berufen Bd. 1: Auf dem Weg zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1996, S. 14-38. – MENZE, Clemens: Bildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Hrsg. v. Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus. Stuttgart. 1983, S. 350-356. – MEYER-DRAWE, Käte: Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: ZfP 45 (1999), S. 329-336. – MOLLENHAUER, Klaus: Fiktionen von Individualität und Autonomie. Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst. In: Dietrich, Cornelie/Müller, Hans Rüdiger (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim 2000 (a) S. 49-72. – MOLLENHAUER, Klaus: „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In Dietrich, Cornelie/Müller, Hans Rüdiger (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim 2000 (b), S. 49-72. – MOLLENHAUER, Klaus u.a.: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim 1996. – MILLER-KIPP, Gisela: Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim 1992. – MÜLLER, Hans Rüdiger: Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. Würzburg 1997. – ORTMANN, Hedwig: Bildung geht von Frauen aus. Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff. Reihe: Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung, Bd. 7. Frankfurt/M. 1990. – OSTNER, Ilona: Berufsarbeit und Hausarbeit. München 1978. – PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. von Baumert, Jürgen u.a. Opladen 2001. – PRENGEL, Annedore: Gleichheit und Differenz der Geschlechter – Zur Kritik des falschen Universalismus. In: ZfP 21. Beiheft 1987, S. 221-230. – PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993. – PRENGEL, Annedore: Perspektivtheoretische Fragen an die (De-)Konstruktionsdebatte. In: Lemmermöhle, Doris u.a. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 86-95. – PRENGEL, Annedore: Egalitäre Differenz – eine Denkfigur demokratischer Bildung. In: Ralser, Michalea (Hrsg.): Egalitäre Differenz. Ansätze, Einsätze und Auseinandersetzungen im Kampf um Anerkennung und Gerechtigkeit Innsbruck 2001, S. 25-36. – PRIEM, Karin: Bildung im Dialog: Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler (1903-1924). Köln 2000. – RENDTORFF, Barbara: Geschlecht und symbolische Kastration. Über Körper, Matrix, Tod und Wissen. Königstein/Ts. 1996. – RENDTORFF, Barbara: Geschlecht und differance. Die Sexuierung des Wissens. Königstein/Ts. 1998.

– RENDTORFF, Barbara: Geschlecht und Subjekt. In: Lemmermöhle, Doris u.a. (Hrsg.): A.a.O. 2000, S. 45-60. – RENDTORFF, Barbara: Sprache, Geschlecht und die Unerreichbarkeit des Anderen. In: Behm, Britta/Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hrsg.): A.a.O. 1999, S. 169-184. – RENDTORFF, Barbara/Moser, Vera: Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: Rendtorff/Moser (Hrsg.): A.a.O. 1999, S. 11-68. – RENDTORFF, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1999. – SCHAEFFER-HEGEL, Barbara: Die verborgene Bildung der Frauen. Plädoyer für ein offenes Bildungskonzept. In : Argumente, Sonderband 9: Bildung und Erziehung. 1982, S. 5-21. – SCHÄFER, Alfed: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim 1996. – SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Zwei Bände, Frankfurt/-M. 2000. – SCHMID, Pia: Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung. Klassiker und Gegenstimmen. In: Hannsmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): A.a.O. 1989, S. 537-559. – SCHMID, Pia: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim 1986, S. 202-214. – SCHMID, Pia: Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehungswissenschaft. In: ZfP 38 (1992), S. 839-854. – SCHÖN, Bärbel: Zur Einführung In: ZfP 21. Beiheft 1987, S. 211-212. – SCHÜTZ, Egon: Macht und Ohnmacht der Bildung. Weinheim 1992. – SCHWEITZER, Friedrich: Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): A.a.O. Weinheim 1988, S. 55-73. – SCHWENK, Bernhard: Bildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1: Aggression bis Interdisziplinarität. Reinbek 1989, S. 208-221. – TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche zu ihrer Zukunft. Weinheim 1986. – TENORTH, Heinz-Elmar: Das Allgemeine der Bildung. Überlegungen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): A.a.O., 1988, S. 241-267. – TENORTH, Heinz-Elmar: „Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994. – UECKER, Regine: Bildung und Geschlecht. Feministische und pädagogische Theorie im Dialog. Pfaffenweiler 1998.