

Neue "Wahlverwandtschaften"? Zum Verhältnis von feministischer Psychoanalyse und allgemeiner Pädagogik

Kleinau, Elke

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kleinau, E. (1994). Neue "Wahlverwandtschaften"? Zum Verhältnis von feministischer Psychoanalyse und allgemeiner Pädagogik. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 18(3/4), 169-188. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-249609>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Elke Kleinau

NEUE „WAHLVERWANDTSCHAFTEN“?

– Zum Verhältnis von feministischer Psychoanalyse und allgemeiner Pädagogik*

1. Zur fehlenden Rezeption feministisch-psychoanalytischer Theorien in der Allgemeinen Pädagogik

Es gibt viele Gründe, warum Frauenforscherinnen sich mit Psychoanalyse auseinandersetzen. War in den Anfängen der Frauenforschung die Freudsche Theorie selbst Gegenstand feministischer Kritik, nutzen heute Literaturwissenschaftlerinnen psychoanalytische Methoden als Instrumentarium zur Textanalyse. Biographie- und mentalitätshistorisch orientierte Frauenforscherinnen greifen bei der Quelleninterpretation auf psychoanalytische Erklärungsmuster zurück und feministische Sozialpsychologinnen und Soziologinnen verfolgen ein Konzept, das die Psychoanalyse als „kritisch ‚gereinigtes‘ Instrument für den Entwurf einer feministischen Gesellschaftstheorie“ nutzen will. (Landweer, 1989, S. 77). Und die Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft?

Nach der in den sechziger Jahren proklamierten „realistischen Wende“ hat sich die zuvor geisteswissenschaftlich ausgerichtete Erziehungswissenschaft zunehmend an den systematischen Sozialwissenschaften und deren empirisch-analytischen Theorietraditionen orientiert. Zwar wurde 1987 in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Arbeitsgruppe „Psychoanalyse und Pädagogik“ eingerichtet; nichtsdestotrotz führen psychoanalytische Ansätze in der pädagogischen

(*) Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung meines Habilitationsvortrags, gehalten am 6.7.1994 vor der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Für Anregungen und solidarische Kritik danke ich Dagmar Filter, Heike Kahlert, Katharina Liebsch, Christine Mayer, Hedwig Röckelein, Karin Stammler, Petra Wachendorf, Luise Winterhager-Schmid und Ulrike Weckel.

Zunft bis heute ein randständiges Dasein, wenn auch Bittners Klage vom „sonderpädagogischen Ghetto“ vielleicht nicht mehr zutrifft (Bittner, 1989, S. 223). Das gilt auch für die feministische Erziehungswissenschaft, die in der Diskussion um Geschlechterdifferenzierung eher auf rollentheoretische, entwicklungspsychologische oder jugendsoziologische Theorieansätze zurückgreift. Wenn ich hier für die Einbeziehung feministisch-psychoanalytischer Konzepte in die erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion plädiere, möchte ich die Psychoanalyse ausdrücklich als *eine* Bezugstheorie unter vielen verstanden wissen (vgl. Winterhager-Schmid, 1992, S. 56 f.), die im Rahmen einer pädagogischen Anthropologie ihren Platz findet. Ihr besonderer Erkenntniswert besteht darin, daß sie bestimmte Phänomene wie z.B. intrapsychische Konflikte und unbewußte Prozesse (Phantasien, Wünsche und Ängste) beleuchtet, die von anderen Ansätzen nur unzureichend erfaßt werden. Die Einbeziehung der Psychoanalyse in den sozialwissenschaftlich dominierten Diskurs der Erziehungswissenschaft dient dabei der systematischen Verknüpfung von Subjektivem mit gesellschaftlichen Anforderungen und Strukturen, wobei die Verbindung psychoanalytischer und gesellschaftstheoretischer Zugangsweisen inhaltliche und methodische Probleme in sich birgt. Psychoanalytische und soziologische Perspektive lassen sich nicht nahtlos ineinanderpassen, „induktiv gewonnene Modelle der Psychoanalyse [können, E.K.] nicht linear in eine deduktiv ableitende Gesellschaftstheorie eingearbeitet werden“ (Liebsch, 1994, S. 10). Gegen eine vorschnelle Synthese hat sich bereits Adorno ausgesprochen. Nur durch die Bestimmung der Differenz hindurch werde ihr Verhältnis angemessen ausgedrückt (Adorno, 1972, S. 45). In den Anfängen der Frauenforschung führte die Auseinandersetzung mit Freuds normativ gedachtem Entwicklungsverlauf von Weiblichkeit häufig zu einer generellen Ablehnung der Psychoanalyse, da, nach Ansicht vieler Wissenschaftlerinnen, ihre traditionellen Deutungsmuster wie z.B. Penisneid und Männlichkeitskomplex eher die gesellschaftlichen Normen etablierter Geschlechterbeziehungen reproduzierten, als daß sie die Probleme entzifferten, die Frauen aus ihnen erwachsen (Becker-Schmidt, 1994, S. 128). Die aktuelle Debatte konzentriert sich auf feministische Weiterentwicklungen der Freudschen Theorie, wobei sich drei unterschiedliche Theoriestränge ausmachen lassen, die an triebtheoretische, objektbeziehungstheoretische und struktural-linguistische Modelle psychoanalytischer Theorie anknüpfen. Diese verschiedenen psychoanalytischen Bezugstheorien thematisieren jeweils einen anderen Ausschnitt individueller und gesellschaftlicher Realität. Diese Vielfalt ist, Katharina Liebsch zufolge, positiv zu werten, da „... sie die Widersprüchlichkeit und Komplexität der Zweigeschlechtlichkeit hervorhebt und eben dadurch jene Norma-

tivität in Frage stellt, der die einzelnen Konstruktionen oftmals nicht zu entrinnen vermögen.“ (Liebsch, 1994, S. 13)

Wenn ich mich im nachfolgenden zweiten Teil meines Vortrags auf die in der Tradition der Objektbeziehungstheorien stehende Konzeption Nancy Chodorows beschränke, geschieht das nicht, weil ich diesem Ansatz das alleinige Erklärungsrecht für die Psychogenese der Geschlechter zubillige. Zweifellos ist er aber einer der differenziertesten, die zu dieser Frage vorliegen, und an ihm läßt sich exemplarisch der Nutzen und Nachteil von Theorien zur Geschlechterdifferenzierung für die Allgemeine Pädagogik bestimmen. Chodorows Ansatz ist in der „Multi-Disziplin feministischer Theorie“ (Benjamin, 1994, S. 35) breit rezipiert worden und oft als die Theorie hingestellt worden, „... die endlich die Lücke zwischen einer Strukturanalyse der patriarchalischen Gesellschaft und einer Subjekttheorie schließt bzw. eine sozialwissenschaftlich versierte Subjekttheorie vorstellt“ (Landweer, 1989, S. 78). Während für Sozialpsychologinnen und Soziologinnen der Erkenntnisgewinn dieser Theorie sozusagen auf der Hand liegt, weil die Autorin den Übergang von der psychogenetischen zur sozialpsychologischen bzw. soziologischen Argumentation in ihrer Arbeit selbst leistet (vgl. Großmaß, 1989, S. 175), scheint sich der Erziehungswissenschaft die Bedeutung dieser Theorie für die eigene Disziplin nur zögernd zu erschließen. Daß prinzipiell die psychoanalytische *Theorie* für die pädagogische *Praxis* nutzbar gemacht werden kann, hat erst kürzlich wieder das Beiheft der Zeitschrift „Pädagogik“ bewiesen, das dem Thema „Psychoanalyse und Schule – Das Unbewußte in der pädagogischen Interaktion“ gewidmet war. Hatte frau nun aber erwartet, an dieser Stelle einen Beitrag über Geschlechterdifferenzierung in der Schule zu finden, so sah sie sich getäuscht. Die „Leerstelle“ war der Redaktion zwar aufgefallen, es sei aber keine Autorin zu finden gewesen, die diesen Beitrag hätte übernehmen können (Vgl. Psychoanalyse und Schule, 1993, S. 8). Ich weiß nicht, wie lange und wie intensiv die Herausgeber gesucht haben, ihre Erfahrung deckt sich aber mit meiner Beobachtung, daß die Pädagogik dieses Forschungsfeld bisher weitgehend der Soziologie, der Sozialpsychologie und der Philosophie überlassen hat. Die historisch-pädagogische Frauenforschung hat die verschiedenen psychoanalytischen Theorien zur Geschlechtergenese bisher nicht systematisch in ihre Forschungsperspektive einbezogen¹, und auch der Frage, welchen Erkenntniswert diese Theorien für die Allgemeine und die Historische Pädagogik produzieren, wurde bislang nicht nachgegangen. Die Gründe für diese Berührungsängste, für die strikte Trennung historischer (phylogenetischer) und ontogenetischer Entwicklungsperspektiven sind zum einen mit dem Begriff des Unbewußten verknüpft, der häufig so

rezipiert wurde, als ob vernunftgeleitetes Handeln und unbewußtes Agieren sich gegenseitig ausschließen. Zum anderen ist in Deutschland der interdisziplinäre Austausch zwischen der Psychoanalyse und der an der modernen Sozialgeschichte orientierten Historischen Pädagogik nie richtig in Gang gekommen, sieht man einmal von dem kürzlich erschienenen „Forum Psychohistorie“ ab, das von der Hamburger Mediavistin Hedwig Röckelein herausgegeben wird. Der 1971 von dem Bielefelder Sozialhistoriker Hans-Ulrich Wehler eröffnete Diskurs blieb weitgehend folgenlos, nicht zuletzt, weil Wehler bereits in seinem Vorwort, das Ergebnis vorwegnehmend, „vor einer Überschätzung der Psychoanalyse durch die historische Sozialwissenschaft“ warnte (Wehler, 1971, S. 7). Den Sozialhistorikern, denen über den Strukturen zunehmend der Mensch als „geschichtsbildender Faktor“ aus dem Blickwinkel geriet, gilt die Psychoanalyse als „unhistorisch“. Sie gehe von einer unveränderlichen Natur des Menschen aus, „die dem Interesse des Historikers an Entwicklung und tiefgreifendem Wandel dieser Natur“ zuwiderlaufe. Das Menschenbild der Psychoanalyse sei bestenfalls „die Verallgemeinerung eines lokal begrenzten Typus, nämlich des Wiener Bürgertums der Jahrhundertwende“. Darüber hinaus sei es vielleicht noch gültig „für die europäischen Mittelschichten des 19. Jahrhunderts“ (Gay, 1984, S. 20, 94). Aber selbst wenn man anstelle der Objektbeziehungstheorien auf die Freudsche Triebtheorie rekurriert, negiert man nicht

„... jene ‚Plastizität‘ der menschlichen Natur, auf die die Sozialwissenschaftler so viel Wert legen ... Die Triebe der Psychoanalyse sind keine fixen Verhaltensdispositionen; sie werden grundsätzlich in soziale Bahnen gelenkt und umgestaltet und könnten ohne die gesellschaftliche Umformung gar nicht ins Verhalten eingehen.“ (zit. nach Gay, 1994, S. 186)

Die Psychoanalyse ist demnach eine dynamische Entwicklungstheorie, in der „die durch Zeitablauf, Klassenmerkmale und kontingente Ereignisse geprägte Erfahrung das, was der Mensch von Natur aus mitbringt, in immer wieder neue dramatische Konstellationen umgießt.“ (Gay, 1994, S. 171) So verstanden birgt die psychoanalytische Theorie ein geradezu befreiendes Element: Biologie und Kultur sind nicht allmächtig, es gibt „... einen Rest Menschseins jenseits des kulturellen Zugriffs“ (Gay, 1994, S. 188).

Im folgenden will ich versuchen, einen Beitrag zum Abbau dieser Rezeptionssperre in der Pädagogik zu leisten. M.E. läßt sich aus dem Blickwinkel historisch-pädagogischer Frauenforschung nicht nur eine Kritik an feministischer Psychoana-

lyse formulieren, die über bereits Gesagtes und Publiziertes hinausweist, der psychoanalytische Diskurs über Geschlechterdifferenz läßt sich auch für die Allgemeine und die Historische Pädagogik fruchtbar machen. Das setzt allerdings voraus, daß man der Psychoanalyse den Status einer „nützlichen Hilfswissenschaft“ zugesteht. Spätestens seit Rousseau ist bekannt, daß das Kind nicht passives Erziehungsobjekt, sondern aktives *Subjekt* ist, das sich selbst und in der „Wechselseitigkeit aller Erziehungsprozesse“ auch den Erzieher/die Erzieherin formt, beeinflusst, erzieht (Fatke, 1985, S. 56). Nun hat das Kind auch ein Geschlecht. Es ist in unserem System der „kulturellen Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White) entweder männlich oder weiblich. Was Männlichkeit oder Weiblichkeit ist, erscheint nur dann, wenn wir *nicht* darüber nachdenken, als selbstverständlich oder „natürlich“. Sobald wir anfangen, darüber nachzusinnen, was Weiblichkeit bzw. Männlichkeit ausmacht, stoßen wir auf „vielfältige, mit verschiedenen Gefühlen, Konnotationen und Bewertungen besetzte Konstruktionen“ (Liebsch, 1994, S. 61). Das menschliche Wesen ist nicht „das abstrakt wiederholte, sondern das Allgemeine als Unterschiedenes. Das Humane bildet sich als Sinn für die Differenz überhaupt an deren mächtigster Erfahrung, der von den Geschlechtern“, schrieb Adorno 1955 (Adorno, 1955/1972, S. 84). Von daher ist und bleibt die Frage, wie sich das Subjekt, als jeweils männliches oder weibliches gedacht, im Erziehungsprozeß konstituiert, eine der Grundfragen pädagogischer Anthropologie. Erziehungswissenschaftler/innen verweigern sich aus diesem Grund zum großen Teil dem postmodernen Diskurs, in dem viel von der Auflösung des Konzepts des Menschen und des mit sich selbst identischen Subjekts die Rede ist, und halten am Subjektbegriff fest. Dieses Festhalten am Subjektbegriff verbindet die Pädagogik mit der Psychoanalyse und mit Teilen des feministischen Diskurses, der die Metapher vom Tod des vernunftgeleiteten Subjekts lediglich als „Entmystifizierung des männlichen Subjekts der Vernunft“ verstanden wissen will (Benhabib, 1993, S. 11). Die in den Niederlanden lehrende Philosophin Rosi Braidotti merkt in diesem Zusammenhang an,

„... daß der unmittelbare Effekt der gegenwärtigen philosophischen Diskussionen über den Tod des Subjekts ... darin besteht, daß sie die Bemühungen der Frauen, eine eigene theoretische Stimme zu finden, verbergen und untergraben. Den Begriff des Subjekts in dem geschichtlichen Augenblick abzuweisen, in dem Frauen beginnen Zugang zum Status des Subjekts zu erhalten, ... kann zumindest als paradox bezeichnet werden. ... Die Wahrheit ist: Man kann keine Sexualität ent-sexualisieren, die man niemals hatte. Um also das Subjekt zu dekonstruieren, muß man erst das Recht gewonnen haben, als

Subjekt zu sprechen. Bevor Frauen die Zeichen subvertieren können, müssen sie lernen, sie zu verwenden. Um den Meta-Diskurs zu ent-mystifizieren, muß man zunächst Zugang zu einem Aussageplatz haben. „Il faut, au moins, un sujet.“ (zit. nach Benhabib, 1993, S. 29)

Ich muß an dieser Stelle gestehen, daß mir die Auseinandersetzung mit dem postmodernen Feminismus nicht gerade leicht fällt, weil diese Position zumeist mit einer Adaption der Psychoanalyse im Sinne Lacans einhergeht, eines Ansatzes, der meinem Denken fremd bleibt. Die postmoderne feministische Kritik an Objektbeziehungstheorien à la Nancy Chodorow ist aber deshalb nicht völlig von der Hand zu weisen, „... weil sie für den durchdringenden Einfluß sensibilisiert, den binäre Strukturen auf unser Denken und in unserer Kultur haben“ (Benjamin, 1993, S. 9).

2. Theorien zur Geschlechterdifferenzierung am Beispiel der Theorie Nancy Chodorows

Als Chodorows „Erbe der Mütter“ 1985 in deutscher Übersetzung erschien, wurde das Buch enthusiastisch begrüßt, legitimierte es doch eine der Hauptforderungen der neuen Frauenbewegung: die Auflösung der engen und ideologischen Bindung der Kinderversorgung an die Mutter und die In-die-Pflichtnahme der Väter bei der Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern. (Metz-Göckel, 1988, S. 94) Chodorow analysiert die Reproduktion der Mütterlichkeit „... als das zentrale und bestimmende Element der sozialen Organisation und Reproduktion der Geschlechter“ und zeigt auf, „... daß in unserer heutigen Zeit die Mütterlichkeit durch soziale, strukturelle Merkmale der Gesellschaft ausgelöst und durch psychologische Prozesse reproduziert wird.“ (Chodorow, 1986, S. 15) Bei ihrer Analyse geht sie von zwei theoretischen Annahmen aus:

1. Jede Gesellschaft ist durch ein Sex-Gender-System bestimmt, d.h. von einem Satz von Übereinkünften, „... durch den das biologische Rohmaterial Geschlecht und Fortpflanzung durch menschliche, soziale Vermittlung laufend in konventioneller Art überformt wird“ und damit selbst zu einem sozialen Produkt wird (Chodorow, 1986, S. 17). Theoretisch kann ein Sex-Gender-System auch die Gleichheit zwischen den Geschlechtern herstellen, faktisch waren aber alle Sex-Gender-Systeme bisher männlich dominiert. Darüber hinaus bewirken sie nach Meinung der Autorin das „kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit“, d.h. daß in jeder Gesellschaft zwei – und

nur zwei – Ausprägungen des Geschlechts auftreten, daß die Arbeit geschlechtsspezifisch verteilt wird, wobei die primäre Verantwortlichkeit für die Kindererziehung, „das Muttern“, wie sie es nennt, immer den Frauen zufällt, sowie die Institution der heterosexuellen Ehe. In Anlehnung an die Anthropologin Gayle Rubin vermutet sie, „... daß die Organisation von Familie und Verwandtschaft den zentralen Kern des *Sex-Gender-Systems* einer Gesellschaft bildet. Verwandtschaft und Organisation der Familie entstehen aus dem sozial organisierten Geschlecht und der Sexualität und reproduzieren sie.“ (Chodorow, 1986, S. 18)

2. Chodorows zweite theoretische Bezugsgröße ist ein auf Lévi-Strauss zurückgehendes, von den feministischen Anthropologinnen Michelle Rosaldo und Sherry B. Ortner weiterentwickeltes Konzept, das zwischen häuslichen und öffentlichen Aspekten sozialer Gesellschaftsorganisation unterscheidet. In dieser Konzeption bilden Mütter und Kinder

„... den Kern der häuslichen Sphäre; die häuslichen Bindungen beruhen auf spezifischen und partikularistischen Beziehungen zwischen den Menschen, und sie werden als etwas Natürliches und Biologisches angesehen. Wegen ihrer Zuständigkeit für die Kinder sind Frauen hauptsächlich in der häuslichen Sphäre angesiedelt. Männer haben zwar mit einigen häuslichen Bereichen zu tun, sind aber hauptsächlich in der öffentlichen Sphäre angesiedelt. Öffentliche Einrichtungen, Aktivitäten und Verbindungen regeln und ordnen die häuslichen Einheiten, erstellen die Regeln für die Beziehungen der Männer zu den häuslichen Einheiten und stellen Verbindungen zwischen Männern her, die unabhängig von deren häuslichen Beziehungen sind. Öffentliche Institutionen ... werden nicht als etwas Biologisches oder Natürliches betrachtet. Daher wird angenommen, daß ‚Gesellschaft‘ und ‚Kultur‘ – jene bewußten und konstruierten Formen und Ideen, durch die sich die Menschheit über Natur und Biologie erhebt und politische Kontrolle erlangt – durch die öffentliche, nicht durch die häusliche Sphäre geformt wird.“ (Chodorow, 1986, S. 18)

Das „Muttern“ ist Chodorows Ansicht zufolge die eigentliche Ursache für die strukturelle Aufspaltung der Gesellschaft in eine häusliche und eine öffentliche Sphäre, wobei die Sphären ungleich gewichtet sind. Kulturell und politisch gesehen sei die öffentliche Sphäre der häuslichen übergeordnet, dominiere sie – und daher dominieren Männer über Frauen.

Chodorow rekurriert in ihrer Analyse der psychischen Reproduktion der Geschlechterbeziehungen auf dichotome Konzeptionen, die der ideologischen Befestigung des Geschlechterverhältnisses dienen. Gegen die Auffassung, Mütterlichkeit sei

ein Naturphänomen, hat sich Chodorow in der Einleitung vehement verwehrt. Durch eine solche Sichtweise werde Mutterschaft als soziales Phänomen ausgelöscht und unterscheide sich nicht mehr von den biologischen Phänomenen des Austragens und Stillens eines Kindes (Chodorow, 1986, S. 23). Daß sie mit der unkritischen Verwendung des Konzepts „häuslich“ versus „öffentlich“ die Mütterlichkeit, zu deren gesellschaftlicher Entdeckung sie angetreten ist, durch die Hintertür wieder zur „Natur“ der Frau erklärt und damit, trotz „feministischen Kompasses“ eine Menge „patriarchales Gepäck“ mit sich herumschleppt (Großmaß & Schmerl, 1989), möchte ich am Beispiel ihrer Überlegungen zur „persönlichen“ und „positionalen“ Identifikation aufzeigen.

Aus der häuslichen Abwesenheit der Väter leitet Chodorow die zumindest latent vorhandene Frauenfeindlichkeit männlicher Geschlechtsidentität ab. Väter werden von Müttern und Kindern idealisiert und ideologisch überhöht, gerade *weil* sie abwesend sind. Mütter repräsentieren dagegen für Kinder beiderlei Geschlechts Regression und Mangel an Autonomie. Für den Jungen stehen nun die Abhängigkeit von der Mutter, die Zuneigung und die Identifikation mit ihr stellvertretend für

„... das Nicht-Männliche; er muß die Abhängigkeit abwehren und Zuneigung und Identifikation leugnen. Die Einübung in die soziale Geschlechtsrolle ist daher beim Knaben viel rigider als beim Mädchen. Ein Knabe verdrängt die Eigenschaften, die er für weiblich hält, wehrt sie ab und wertet Frauen ebenso ab wie alles, was er in der Außenwelt für weiblich hält.“ (Chodorow, 1986, S. 235)

Vom Jungen wird demnach die männliche Geschlechtsidentifikation in einer Art Reaktionsbildung auf das Fehlen emotional zugänglicher Männlichkeit ausformuliert. Wäre der Vater für ihn anwesend und ihm zugewandt, gäbe es positive, konkrete Bestimmungen von Männlichkeit, so daß die Beziehung zur Mutter, die für Weiblichkeit steht, nicht verleugnet und abgewehrt werden müßte. An dieser Stelle ist nun Chodorows Unterscheidung von „persönlicher“ und „positionaler“ Identifikation verortet, die in ihrer Argumentation den Übergang von der Psychogenese zur Soziologie markiert. Chodorow zufolge besteht

„... die persönliche Identifikation aus einer diffusen Identifikation mit der gesamten Persönlichkeit einer anderen Person, deren Verhaltensweisen, Wertmustern und Einstellungen. Positionale Identifikation hingegen ist Identifikation mit spezifischen Aspekten der Rolle einer anderen Person und führt nicht notwendigerweise zur Verinnerlichung der Werte oder Einstellungen dieser Person, mit der man sich identifiziert.

Slater meint, daß die Kinder eine persönliche Identifikation vorziehen, weil sie aus einer positiven affektiven Beziehung zu einer Person entsteht, die da ist. Positionale Identifizierung, die Identifizierung mit der wahrgenommenen Rolle oder Situation eines anderen, ist eine Notlösung, die vorgenommen wird, wenn für eine persönliche Identifikation die Voraussetzungen fehlen.“ (Chodorow, 1986, S. 227)

Die männliche Identifikation wäre demnach in erster Linie eine soziale Geschlechtsrollenidentifizierung, während die weibliche hauptsächlich eine mutterbezogene ist. Jungen identifizieren sich Chodorow zufolge eher mit einem kulturellen Stereotyp der männlichen Rolle, während Mädchen dazu neigen, sich mit Aspekten der Rolle der *eigenen* Mutter zu identifizieren. Abgesehen von der für mich offen bleibenden Frage, ob Väter in der modernen Familie tatsächlich so abwesend sind, daß Jungen, aber auch Mädchen, die Beziehung zu ihm nicht mehr „persönlich“ erfahren, greift diese Konstruktion zu kurz. Folgt man der Argumentation Chodorows, dann kann sich das Mädchen lediglich mit Rollenaspekten der eigenen Mutter *als Mutter* identifizieren. Nun hat aber die sozialwissenschaftliche Frauenforschung in den letzten zehn Jahren aufgezeigt, „... welch hoch spezialisierter Arbeitsplatz die Familie (einschließlich Hausarbeit) ist“ (Landweer, 1989, S. 83), und daß Frauen, auch Mütter,

„... nicht nur Positionen in der Familie [repräsentieren, E.K.]. Sie sind berufstätig, dringen in Männerdomänen – Öffentlichkeit, Wissenschaft, Technik – ein und bringen die traditionellen Stereotypen von Männlichkeit und Weiblichkeit durcheinander.“ (Becker-Schmidt, 1992, S. 152)

Anderen analytischen Ansätzen zufolge, die im Gegensatz zu Chodorow die Adoleszenz als eigenständige Entwicklungsphase und nicht nur als neuakzentuierte Wiederauflage infantiler Konflikte begreifen (Flaake & King, 1993, S. 19 ff.), wächst selbst bei Töchtern nicht-berufstätiger Mütter in dieser Phase der erweiterten Fähigkeit zur Realitätsprüfung, die Chance,

„... alte Identifikationen mit der Mutter aufzugeben, weil die Objektivität neue Optionen bereit hält. Die Töchter von heute haben andere Lebensentwürfe als die Mütter von gestern: sie fordern dezidierte Hilfe bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, sie stellen größere Ansprüche an Ausbildung und Selbstverwirklichung, sie stellen traditionelle Familienformen in Frage.“ (Becker-Schmidt, 1992, S. 152)

Abgesehen von einer grundsätzlichen Kritik am Rollenbegriff, der mir infolge „... der psychischen Zentralität und der Nichtablegbarkeit von Geschlecht“ als nicht angemessen erscheint (Bilden, 1991, S. 280), reproduzieren die Kategorien „persönliche“ versus „positionale“ Identifikation an dieser Stelle die Teilung der Gesellschaft in eine sogenannte private und öffentliche Sphäre und „den in den jeweiligen Bereichen geforderten und als ‚normal‘ unterstellten Beziehungstypus“ (Landweer, 1989, S. 83). Es erübrigt sich fast zu sagen, daß es die Frauen sind, die mit dieser „Häuslichkeit des Friedens, der Freude und der Glückseligkeit“ identifiziert werden, in der man(n) Schutz und Geborgenheit findet, angesichts der Kälte und Feindseligkeit, die einem im Leben „draußen“ entgegenschlagen (vgl. Landweer, 1989, S. 83). Dabei traf das Konzept weder historisch noch aktuell die Lebensrealität von Frauen. Hedwig Dohm, um die Jahrhundertwende die „graue Eminenz“ der radikalen, bürgerlichen Frauenbewegung, polemisierte bereits 1876 gegen den einseitigen Klassenstandpunkt der „Sphärenfabrikanten“:

„O ... dieses Geschwätz von der Sphäre des Weibes, den Millionen Frauen gegenüber, die auf Feld und Wiese, in Fabriken, auf den Straßen und in Bergwerken, hinter Ladentischen und in Bureaus im Schweiß ihres Angesichts ihr Brot erwerben. Wenn die Männer vom weiblichen Geschlecht sprechen, so haben sie dabei nur eine bestimmte Klasse von Frauen im Sinn: Die *Dame*. (...) Geht auf die Felder und in die Fabriken und predigt eure Sphärentheorie den Weibern, die die Mistgabel führen und denen, deren Rücken sich gekrümmt hat unter der Wucht centnerschwerer Lasten.“ (Dohm, 1874/1986, S. 126)

Die neuere sozialhistorische Bürgertumsforschung hat zudem gezeigt, daß selbst bürgerliche Frauen, auf die das Konzept noch am ehesten zutreffen mochte,

„... täglich den durch die Schwelle des Hauses markierten Innenraum der Privatheit [verließen, E.K.], um in der Öffentlichkeit des kirchlichen Gemeindelebens, der Wohltätigkeit oder der kulturellen Veranstaltungen mitzuwirken. Und selbst der familiäre Binnenraum der Privatheit blieb auch noch im 19. Jahrhundert durchzogen von der Öffentlichkeit der Diensthofen, der Gäste und dem öffentlichen Einfluß gesellschaftlicher Normen, die festlegten, wie das akzeptable Erscheinungsbild von Eheleuten und Kindern auszusehen habe.“ (Hausen & Wunder, 1992, S. 15)

Entstanden ist das Konzept „privat – öffentlich“, mit Rückgriff auf die antike Philosophie, im intellektuellen Diskurs der frühen Neuzeit (vgl. Rang, 1986, S. 199).

Die Welt erschien zweigeteilt in Öffentlichkeit/ Privatheit, Männlichkeit/ Weiblichkeit, Aktivität/ Passivität, Rationalität/ Emotionalität, Kultur/ Natur etc.. Der Wissenschaftsdiskurs des späten 18. und 19. Jahrhunderts verfestigte dieses Denken in polaren Kategorien. Entlang der Gleichung „privat = weiblich = natürlich“ wurden Frauen als historisch irrelevantes Phänomen aus der Geschichte herausdefiniert, da Naturkonstanten keiner historischen Veränderung unterworfen sind. Frauen wurden mit der Natur gleichgesetzt, „... als ‚Hüterin des Heims‘ zusammen mit der Familie als letztem Refugium des ‚menschlichen, natürlichen Lebens ausgegrenzt aus der Bedrohlichkeit und Härte der industriellen Geschäftswelt“. Ihr Arbeitstag wurde „zur ‚sorgenden, passiven, idyllischen Natur‘ verklärt und ent-historisiert“ (Opitz, 1984, S. 78). Dabei ist jedes Verständnis von Natur gesellschaftlich hervorgebracht, d.h., Natur als eigenständige Realität, die der Kultur vorausgeht und von ihr geprägt und gestaltet wird, gibt es nicht. Beide Kategorien bedingen einander wechselseitig und Natur wird gleichzeitig mit Kultur in derselben diskursiven Bewegung erzeugt (vgl. Benjamin, 1993, S. 9). Das Konzept von der Aufteilung der Gesellschaft in eine „private“ und eine „öffentliche“ Sphäre und die damit verbundene Gegenüberstellung von Familie und Gesellschaft ist denn auch von der Historikerin Karin Hausen kritisiert worden als ein androzentristsches Konzept des 19. Jahrhunderts,

„... welches damals ganz offensichtlich dem herrschenden Bedürfnis nach normativer Fixierung des Geschlechterverhältnisses entsprochen hat. Denn die Gegenüberstellung von *public* und *private* interpretierte das herrschende System der Geschlechterbeziehungen dahingehend, daß Frauen qua Natur die Aufgabe der Kinderaufzucht und damit die Aktivitäten im privaten Bereich zugewachsen seien, während Männern die kulturelle und politische Gestaltung im öffentlichen Bereich zukomme.“ (Hausen, 1992, S. 85)

In den Anfängen der Frauenforschung wurde das Konzept vielfach unkritisch und ungeprüft übernommen, und in die Anfänge dieser Entwicklung ist auch Chodorows „Erbe der Mütter“ einzuordnen. Immerhin ist die amerikanische Ausgabe, die der deutschen Übersetzung zugrundeliegt, bereits 1978 erschienen. Wenn heute dieses Programm unbesehen als konzeptionelles Instrumentarium eingesetzt wird, hat das zur Folge, daß die Aufteilung von Gesellschaften in öffentliche und private Sphären immer mehr als eine überzeitliche Universalie erscheint. Die Historikerinnen sind jedenfalls von der Frage, ob es „... jemals eine gesellschaftliche Wirklichkeit gegeben hat, die zumindest in ihren grundlegenden Bauelementen und Beziehungen durch das

public-private-Konzept angemessen erfaßt werden kann“, zu der Schlußfolgerung gelangt, „nicht länger vorgefertigte Konzepte den Verhältnissen überzustülpen, sondern erst einmal die sozialen und strukturellen Konfigurationen der Geschlechterbeziehungen genau zu beobachten, zu beschreiben und zu untersuchen, um auf der Basis der so erzielten Forschungsergebnisse später die Neuformulierung von Konzepten voranzutreiben“ (Hausen, 1992, S. 86). Dabei gilt es zu berücksichtigen, daß Frauen nicht erst seit heute, zumindest phasenweise, in zwei Praxisbereichen tätig sind: der „privaten“ Arbeits- und der „öffentlichen“ Erwerbsarbeitsphäre.

Durch den Rückgriff auf das Erklärungskonzept „öffentlich versus privat“ bleibt Chodorows Theorie in dem polarisierenden Schema des Geschlechterdualismus befangen, dessen gesellschaftliche Realität sie kritisiert. Weil Väter in der Alltagswelt von Säuglingen und Kleinkindern wenig präsent sind, basiert die männliche Geschlechtsidentität auf einer Vorstellung von männlicher Autonomie, die als Gegensatz zu weiblicher Beziehungsfähigkeit fungiert. Was rechtfertigt dann aber die Hoffnung, eine Lösung des Problems sei nur dann zu erwarten,

„... wenn Väter mütterlicher werden, d.h. an der Säuglingsbetreuung gleichberechtigt beteiligt sind, und Mütter autonomer, selbständiger werden und sich als Subjekte artikulieren, um nicht ausschließlich mit Kategorien wie Anwesenheit, Fürsorglichkeit und allgegenwärtiger Liebesbereitschaft assoziiert zu werden.“ (Liebsch, 1994, S. 96)

An welcher Stelle wäre das System der exklusiven Mutterschaft aufzubrechen, zeigen doch Väter, in Übereinstimmung mit der starren, unflexiblen Charakterstruktur, die sie, Chodorow zufolge, entwickeln *müssen*, wenig Neigungen und Fähigkeiten, sich um Säuglinge und Kleinkinder zu kümmern. An dieser Stelle zeigt sich deutlich die Begrenztheit ihres system-funktionalistischen Ansatzes. Männern und Frauen werden lediglich als Objekte gesellschaftlicher Zurichtung sichtbar, es bleibt kein Rest an Eigenständigkeit, an individuell Besonderen, das Widerstand und Kritik gegen Normierung ermöglicht. Dabei sind die individuellen Differenzen der Menschen „... ebenso Male des gesellschaftlichen Drucks wie Chiffren menschlicher Freiheit“, heißt es bei Adorno (Adorno, 1955/1972, S. 50). Sigrid Metz-Göckel hat an dieser Stelle die Unterscheidung zwischen Geschlechterstigmatisierung und Geschlechterpotential eingeführt, um deutlich zu machen, daß der Mensch als ganze Person nicht in den Stereotypen aufgeht. „Eine Restdimension von Würde und Lebendigkeit“, schreibt sie, „findet sich trotz aller Repression in jedem Menschen und jede(r) kennt Beispiele für grandiose Entfaltung von Einzelpersonen, wenn sich

Umstände, Krisen und Konflikte ändern“ (Metz-Göckel, 1988, S. 94 f.). Diese „Leerstelle“ in Chodorows funktionalistischer Art der Einpassung psychoanalytischer Erklärungsmuster in Gesellschaftstheorie möchte ich, zumindest ein Stück weit, mit Hilfe eines Ansatzes schließen, der stärker der klinischen Psychoanalyse verpflichtet ist. Irene Fast geht davon aus, daß das frühe Erleben bei Mädchen und Jungen zunächst undifferenziert und geschlechtsübergreifend ist. Die Kinder gehen davon aus, daß sie über die charakteristischen Eigenschaften beider Geschlechter verfügen. Sie internalisieren

„... anfänglich eine breite Palette von charakteristischen Eigenschaften der Menschen ihrer Umgebung ... Kein Merkmal bleibt, weil es etwa mit dem tatsächlichen Geschlecht des Kindes nicht übereinstimmt, davon ausgeschlossen. Erst rückblickend, wenn die Geschlechterdifferenz in den Mittelpunkt rückt, werden Mädchen und Jungen sich der Tatsache bewußt, daß bestimmte Eigenschaften, die in ihren entstehenden Selbststrukturen enthalten sind, in Wirklichkeit gar nicht ihre eigenen sein können oder dürfen“ (Fast, 1991, S. 11 f.)

Die Erkenntnis des Geschlechtsunterschieds, die in der Regel im dritten Lebensjahr realisiert wird, bedeutet daher für beide Geschlechter eine Erfahrung von Grenzen. Jungen lernen, daß sie keine Kinder bekommen können, Mädchen, daß sie keinen Penis haben. Diese Erkenntnis ist für beide mit Verlustgefühlen, Verleugnung und Neid verbunden. Wie eng die psychischen Geschlechtsgrenzen jeweils gesteckt sind, hängt u.a. davon ab, welche subjektiven Vorstellungen von männlich oder weiblich die Kinder in ihrer nächsten Umgebung vorgelebt bekommen. Fast unterscheidet in diesen Zusammenhang zwischen subjektiven und objektiven Definitionen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Der objektiven Definition zufolge sind

„... charakteristische Eigenschaften der Individuen in dem Maße männlich oder weiblich, in dem sie innerhalb einer bestimmten sozialen Gruppe als typisch für das eine oder das andere Geschlecht gelten. Subjektive Definitionen berufen sich auf persönliche Entwürfe von Männlichkeit und Weiblichkeit; sie beruhen auf den vom Individuum entwickelten, für sich und andere geltend gemachten Vorstellungen über die Bedeutung von Männlichkeit und Weiblichkeit.“ (Fast, 1991, S. 66)

Voraussetzung für eine individuelle Definition von Weiblichkeit oder Männlichkeit ist damit, daß alternative Vorstellungen von Frauen- und Männerleben für Mädchen und Jungen erfahrbar sind. Damit weist Fast's Theorie der Geschlechterdif-

ferenzierung den Eltern eines Kindes eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung subjektiver Definitionen zu. Sie dienen den Kindern als Vorbilder, an denen sie ihre Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit ausrichten, und als Gestalten der realen Welt, an denen diese Vorstellungen überprüft werden. Zu Beginn der Differenzierungsperiode sind die subjektiven Geschlechtsentwürfe ausgesprochen dichotom. Im weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung wird die Dichotomie dieser Vorstellung jedoch abgemildert,

„... ein Prozeß, der sich bei heftiger Ablehnung andersgeschlechtlicher Merkmale nicht entwickeln kann. Aufgrund dieser Milderung werden die Vorstellungen des Kindes über das, worauf es selbst als ausschließliches Privileg des anderen Geschlechts verzichten muß, realistischer. Auch hier schaffen die Eltern den Rahmen für weniger dichotome und eher zutreffende subjektive Geschlechtsdefinitionen. Beispielsweise können Väter ... ihren Söhnen die Möglichkeit geben, solche Fähigkeiten in ihre Männlichkeitsdefinitionen aufzunehmen, die sie zunächst in der Identifikation mit ihrer Mutter kennengelernt haben. ... Auf ähnliche Weise können beruflich engagierte Mütter den Mädchen die Möglichkeit geben, Karrierewünsche als Bestandteile ihres weiblichen Selbst zu betrachten“ (Fast, 1991, S. 87 f.).

An dieser Stelle trifft sich Fasts Position mit der Jessica Benjamins, die der Meinung ist, daß Individuen „frühe Selbstrepräsentationen, die auf gegengeschlechtlichen Identifizierungen der präödipalen Phase basieren ... sehr wohl ohne psychotische Verwirrung und Ängste über ihre nominelle Geschlechteridentität bewahren können“ (Benjamin, 1994, S. 48). Benjamin zufolge kommt es in der spätödipalen Phase darauf an, daß die gleichgeschlechtlichen Identifikationen nicht mehr auf den einen Elternteil beschränkt bleiben, sondern durch andere Bezugspersonen (denkbar sind Geschwister, gleichaltrige Spielgefährten und Spielgefährtinnen, Großeltern, Tagesmütter, Erzieher und Erzieherinnen) ergänzt werden. Eine scharf umrissene, eng definierte männliche oder weibliche Identität stellt demnach keine optimale Differenzierung dar, sondern verharrt im „Zeichen einer unvollständigen Entwicklung von der frühen dichotomen Struktur der Geschlechtsdefinition hin zu einer gemäßigeren“ (Fast, 1991, S. 91).

Wenn ich einleitend davon gesprochen habe, daß mit Hilfe dieses Ansatzes die „Leerstelle“ in Chodorows Theorie zumindest ein Stück weit geschlossen werden kann, so ist das der Tatsache geschuldet, daß ich das normativ gedachte Konzept einer einmal erreichten, statischen Geschlechtsidentität, das die Psychoanalyse mit vielen Sozialisationstheorien gemein hat, als zu eng empfinde. Identifizierung ist ein dyna-

mischer Entwicklungsprozeß, der lebenslang dauert, wobei die Identifikationsobjekte wechseln. Genau diesen Sachverhalt beschreibt die These des „Doing Gender“, derzufolge der Erwerb einer Geschlechtsidentität nicht

„... einmal vollzogen und damit abgeschlossen ist, sondern in Auseinandersetzung mit Umwelterfordernissen und Rollenklischees variiert und immer neu hergestellt wird. ... Wir sind also einerseits durch gesellschaftliche Erfordernisse und deren Organisationsformen gezwungen und geprägt sowie mit Geschlechter-Stereotypen tagtäglich konfrontiert und involviert. Andererseits zeigt die Variationsbreite der Verarbeitungsformen von Widersprüchen und Konflikten, die der Erwerb einer Geschlechtsidentität bedeutet, daß Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten vorhanden sind und Handlungsstrategien nicht in ihrer Funktion und Wirkung aufgehen“ (Liebsch, 1994, S. 104 f.).

3. Zum Verhältnis von feministischer Psychoanalyse und Allgemeiner Pädagogik – Versuch einer Bilanz

Welchen Erkenntnisgewinn produzieren nun die verschiedenen feministisch-psychoanalytischen Zugänge zur Geschlechterdifferenzierung für die Pädagogik als Wissenschaft? Was die Pädagogik mit der Psychoanalyse verbindet, ist die biographisch-genetische Sichtweise menschlicher Entwicklung. In Anlehnung an Luise Winterhager-Schmid greife ich zwei zentrale pädagogische Begriffe auf, die diesen Entwicklungsaspekt implizieren: den Begriff der *Bildung* und den damit verknüpften Begriff der *Bildsamkeit* (Winterhager-Schmid, 1992, S. 60). Während Erziehung mehr die intendierte Einwirkung von außen auf den werdenden Menschen meint, bezeichnet Bildung einen Entfaltungsprozeß, der nicht „... allein durch Erziehung bewirkt werden kann, sondern Selbsttätigkeit verlangt und als Sich-Entwickeln geschieht“ (Vierhaus, 1972, S. 511). Im Gegensatz zum Erziehungsprozeß, der endlich konzipiert ist (vgl. Benner, 1991, S. 72), gestaltet sich der Bildungsprozeß als nie abgeschlossener, unendlicher Vorgang. Der Begriff der *Bildsamkeit* kennzeichnet dagegen die Voraussetzungen menschlicher Entwicklungsfähigkeit, d.h. das menschliche Potential, jenseits von Anlage- und Umweltdetermination, selbsttätig den eigenen Bildungsprozeß zu gestalten. Bildungstheoretische Fragen verbinden sich hier mit anthropologischen, da *Bildsamkeit* „... den Menschen als ein auf Erziehung und Bildung hin angelegtes Wesen“ begreift (Menze, 1970, S. 173). Mit der Bezugnahme auf feministisch-psychoanalytische Theorien geht die Pädagogik davon aus, daß

grundlegende Persönlichkeitsstrukturen, geschlechtsspezifisch differenziert, in der frühen Kindheit und in der Adoleszenz ausgebildet werden. Sie bleiben jedoch über das ganze Leben hinweg entwicklungs- und veränderungsfähig. Wie Juliane Jacobi an anderer Stelle aufgezeigt hat, waren sich in den Anfängen der Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin „... die Verfasser von Allgemeinen Pädagogiken durchaus noch über das Problem der Ausgrenzung von Differenzen, auch der Geschlechterdifferenz, im klaren“ (Jacobi, 1991, S. 202). Im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts ist der Disziplin dieses Bewußtsein offensichtlich abhanden gekommen. Aus der allgemeinen, universell geltenden Bildungstheorie wurde die anthropologische Grundkonstante der Geschlechterdifferenz systematisch ausgeschlossen, wobei die Existenz „spezieller“ Frauenbildungstheorien im 19. Jahrhundert darauf hinweist, daß die Frauen als das „Besondere“ aus dem „Allgemeinen“ herausgefallen sind. Das Konzept „allgemeine“ versus „spezielle“ Bildungstheorien orientiert sich stillschweigend an dualen Geschlechterkonzeptionen und signalisiert damit einen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnungsbedarf, dem gegenüber die Realität von Frauen, die „Komplexität der Wirklichkeit“ als „Unordnung“, als „Störung“ erscheint (Hagemann-White, 1989, S. 38). Daß auch Feministinnen vor der „Verwendung derartiger Ordnungstifter“ nicht gefeit sind, hat der Exkurs über Chodorows Theorie der Geschlechterpsychogenese hoffentlich deutlich gemacht. Vielleicht sollten gerade Feministinnen sich diesen Ordnungsbemühungen verweigern, da die theoretischen Konstrukte, mit denen versucht wird, das Geschlechterverhältnis zu fassen, die gleichen Prinzipien in Gang setzen, die Gudrun-Axeli Knapp „Auslöschung von ‚Bedeutung‘“ nennt. „Wir streben“, so schreibt sie

„... nach ‚ungetrübter Klarheit‘, indem wir Prinzipien, Mechanismen, Modi, Funktionen, Strukturen, Gesetzmäßigkeiten aufsuchen und im Moment, da wir sie benennen, haben wir an Komplexität verloren. Wir schaffen uns durch (hoffentlich) ‚verständige Abstraktionen‘ (Marx) eine erklärende Ordnung, einen ‚Ansatz‘ und implizit wissen wir, daß unsere Erklärung sich – auch wenn wir sie vorsichtig als Arbeitshypothese verwenden – dann immer schon zwischen uns und die Wahrnehmung von Komplexität stellt. Begriffliches Denken hebt ab von der Mannigfaltigkeit der Verhältnisse und subsumiert sie unter allgemeinere Bestimmungen. ... In der Subsumtionsbewegung der Begriffsbildung ... liegt unweigerlich ein Moment der Zuspitzung, der Vereindeutigung, der Abstraktion“, in der die Wirklichkeit von Frauen nicht aufgeht (Knapp, 1987, S. 268 f.).

Das Absehen von der „Mannigfaltigkeit der Verhältnisse“ ist nicht zu umgehen, solange man/frau nicht grundsätzlich auf Theorie als Erkenntnismittel verzichten will. Wie ist aber zu gewährleisten, daß die der Theorie zugrundeliegenden Analyse-kategorien „realitätsgesättigt“ sind? Es gilt zunächst einmal Differenzen auszuhalten, ohne sie zugleich polar und damit auch hierarchisch zu gewichten. Differenzen produzieren „... eine Störung für das theoretische Wissen, erzeugen Theoriedissonanz“ und ermöglichen damit aber auch „theoretische Innovation“ (Winterhager-Schmid, 1994, S. 81). Für die allgemeine Erziehungswissenschaft ergibt sich daraus der Anspruch, daß eine Bildungstheorie, die universelle Gültigkeit beansprucht, der Tatsache der Differenz, in diesem Fall der Geschlechterdifferenz, Rechnung tragen muß. Eine wirklich allgemeine Bildungstheorie kann dabei immer nur als Ziel angestrebt, aber nie erreicht werden. Räumlich und zeitlich bleibt sie an ihren jeweiligen situativen Kontext gebunden. In diesem Zusammenhang ist historisches Wissen „... ein unerläßliches Korrektiv, um systematisch-pädagogische Aussagen über ihre Bedingtheit und Reichweite aufzuklären“ (Ruhloff, 1986, S. 97). Dekonstruktion von „lieb gewonnenen und scheinbar selbstverständlichen wissenschaftlich-pädagogischen Grundannahmen“ (Jacobi, 1991, S. 194) ist somit kein Privileg der Postmoderne. Was die Infragestellung, Relativierung allgemeiner Theorien und Begriffe angeht, war historisch-pädagogische (Frauen-)forschung schon länger in diesem Sinne tätig. Theorien hinterfragen, heißt jedoch nicht, daß man ohne sie auskommen kann. Aber mit ihrer Relativierung werden sie zugleich modifiziert und reformuliert.

Anmerkung

(1) Das schließt nicht grundsätzlich aus, daß die Psychoanalyse für historisch arbeitende Erziehungswissenschaftlerinnen eine wichtige Bezugstheorie darstellt. Bisher schlägt es sich aber nicht in ihren Publikationen nieder. 1995 wird allerdings im Jahrbuch für historische Bildungsforschung ein Artikel von Juliane Jacobi erscheinen, in dem die Autorin versucht, die feministische Psychoanalyse für die historische Sozialisationsforschung fruchtbar zu machen (vgl. Jacobi, 1995).

Literatur

Adorno, Theodor W. (1972). Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie (1955). In *Gesammelte Schriften*, Bd. 8. *Soziologische Schriften I* (S. 42-85), hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt/Main.

- Becker-Schmidt, Regina (1992). Defizite in psychoanalytischen Konzepten weiblicher Entwicklung. In Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik (S. 149-162), hrsg. von Hans-Georg Trescher, Christian Büttner & Wilfried Datler. Mainz.
- Becker-Schmidt, Regina (1994). Rezension über Karin Flaake & Vera King (Hrsg.). Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Feministische Studien, 12 (1), S. 127-130.
- Benhabib, Seyla, Butler, Judith, Cornell, Drucilla & Fraser, Nancy (1993). Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/Main.
- Benjamin, Jessica (1993). Phantasie und Geschlecht. Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Basel, Frankfurt/Main.
- Benjamin, Jessica (1994). Psychoanalyse, Feminismus und die Rekonstruktion von Subjektivität. In „Kultur“ und „Gemeinsinn“ (Interventionen 3). Basel, Frankfurt/Main.
- Benner, Dietrich (1991). Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (2. Aufl.). Weinheim, München.
- Bilden, Helga (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In Klaus Hurrelmann et al. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (4., völlig überarbeitete Aufl.) (S. 279-301). Weinheim, Basel.
- Bittner, Günther (1989). Pädagogik und Psychoanalyse. In Hermann Röhrs & Hans Scheuerl (Hrsg.), Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet (S. 215-227). Frankfurt/Main, Bern, New York, Paris.
- Chodorow, Nancy (1986). Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter (2. Aufl.). München.
- Dohm, Hedwig (1986). Der Frauen Natur und Recht (1876). Reprint: Neunkirch.
- Fast, Irene (1991). Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität. Berlin, Heidelberg, New York, Paris, London, Tokyo, Hongkong, Barcelona, Budapest.
- Fatke, Reinhard (1985). „Krümel vom Tisch der Reichen“? Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht. In Günther Bittner & Christoph Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation (S. 47-60). Würzburg.
- Flaake, Karin & King, Vera (Hrsg.) (1993). Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt/Main, New York.
- Gay, Peter (1994). Freud für Historiker. (Forum Psychohistorie, hrsg. von Hedwig Röckelein (Bd. 2)). Tübingen.
- Gildemeister, Regine (1988). Geschlechtsspezifische Sozialisation. Neuere Beiträge und Perspektiven zur Entstehung des „weiblichen Sozialcharakters“. Soziale Welt, 4, S. 486-503.
- Großmaß, Ruth (1989). Feminismus im Schoß der Familie. Kritische Überlegungen zu Chodorow's ‚Erbe der Mütter‘. In Ruth Großmaß & Christiane Schmerl (Hrsg.), Feministischer Kompaß, patriarchales Gepäck. Kritik konservativer Anteile in neueren feministischen Theorien (S. 172-210). Frankfurt/Main, New York.
- Großmaß, Ruth & Schmerl, Christiane (Hrsg.) (1989). Feministischer Kompaß, patriarchales Gepäck. Kritik konservativer Anteile in neueren feministischen Theorien. Frankfurt/Main, New York.

- Hagemann-White, Carol (o.J.). Was heißt weiblich denken? Feministische Entwürfe einer anderen Vernunft. Antrittsvorlesung an der Universität Osnabrück vom 24. November 1988 (S. 5-51). Osnabrück.
- Hagemann-White, Carol (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien*, 11 (2), S. 68-78.
- Hausen, Karin (1992). Öffentlichkeit und Privatheit. Gesellschaftspolitische Konstruktionen und die Geschichte der Geschlechterbeziehungen. In Karin Hausen & Heide Wunder (Hrsg.), *Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte* (S. 81-89). Frankfurt/Main, New York.
- Hausen, Karin & Wunder, Heide (1992). Einleitung, in: *Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte* (S. 9-18). Frankfurt/Main, New York.
- Jacobi, Juliane (1991). Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? – Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik. In Walter Herzog & Enrico Violi (Hrsg.), *Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik* (S. 193-206). Zürich.
- Jacobi, Juliane (1995). Das junge Mädchen – Kontinuität und Wandel im 19. und 20. Jahrhundert. Vom „Jüngling“ zum „new girl“. In *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, hrsg. von der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Bd. 2). Weinheim, Basel. (im Druck).
- Knapp, Gudrun-Axeli (1987). Arbeitsteilung und Sozialisation: Konstellationen von Arbeitsvermögen und Arbeitskraft im Lebenszusammenhang von Frauen. In Ursula Beer (Hrsg.), *Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik* (S. 236-273). Bielefeld.
- Knapp, Gudrun-Axeli (1990). Zur widersprüchlichen Vergesellschaftung von Frauen. In Ernst-H. Hoff (Hrsg.), *Die doppelte Sozialisation Erwachsener* (S. 17-52). Weinheim, München.
- Landweer, Hilge (1989). Reproduktion von Mütterlichkeit in feministischer psychoanalytischer Theorie. In *La Mamma! Beiträge zur sozialen Institution Mutterschaft* (S. 77-90), hrsg. von der Interdisziplinären Forschungsgruppe Frauenforschung. Köln.
- Liebsch, Katharina (1994). Vom Weib zur Weiblichkeit? Psychoanalytische Konstruktionen in feministischer Theorie. (Theorie und Praxis der Frauenforschung, Bd. 23). Bielefeld.
- Menze, Clemens (1970). Bildung. In *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (Bd. I, S. 134-184), hrsg. von Josef Speck & Gerhard Wehle. München.
- Metz-Göckel, Sigrid (1988). Geschlechterverhältnisse, Geschlechtersozialisation und Geschlechtsidentität. Ein Trendbericht. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 8 (2), S. 85-97.
- Pädagogik (1993). Beiheft „Psychoanalyse und Schule. Das Unbewußte in der pädagogischen Interaktion“, 45 (1. Beiheft).
- Rang, Brita (1986). Zur Geschichte des dualistischen Denkens über Mann und Frau. Kritische Anmerkungen zu den Thesen von Karin Hausen zur Herausbildung der Geschlechtscharaktere im 18. und 19. Jahrhundert (S. 194-205). In Jutta Dahlhoff, Uschi Frey & Ingrid Schöll (Hrsg.), *Frauenmacht in der Geschichte*. Düsseldorf.
- Vierhaus, Rudolf (1972). Bildung. In *Geschichtliche Grundbegriffe, Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (Bd. 1., S. 508-551), hrsg. von Otto Brunner, Werner Conze & Reinhard Kosellek. Stuttgart.

Wehler, H.-U. (Hrsg.) (1971). Geschichte und Psychoanalyse. Köln.

Winterhager-Schmid, Luise (1992). „Wählerische Liebe“ – Plädoyer für ein kooperatives Verhältnis von Pädagogik, Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, 4 (S. 52-65), hrsg. von Hans-Georg Trescher, Christian Büttner & Wilfried Datler. Mainz.

Winterhager-Schmid, Luise (1994). Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Erziehungswissenschaft (hrsg. von der DGfE), 5 (9), S. 79-81.