

**Nr. 104**

**Hanna Kiper**

**Feminismus  
und Bildungsbegriff**

**Eine kritische Auseinandersetzung**

**1999**

# Oldenburger Universitätsreden

## Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von  
**Friedrich W. Busch und Hermann Havekost**

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlaß gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Institut für Erziehungswissenschaft 1, und Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

### Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch  
Institut  
für Erziehungswissenschaft 1  
Postfach 25 03  
26111 Oldenburg  
Telefon: 0441/798-4909  
Telefax: 0441/798-2325  
e-mail:  
fwbusch@hrz1.uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hermann Havekost  
Bibliotheks- und Informationssystem  
der Universität Oldenburg  
Postfach 25 41  
26015 Oldenburg  
Telefon: 0441/798-4000  
Telefax: 0441/798-4040  
e-mail:  
havekost@bis1.uni-oldenburg.de

### Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden  
Bibliotheks- und Informationssystem  
der Universität Oldenburg  
z.H. Frau Barbara Šíp  
Postfach 25 41  
26015 Oldenburg  
Telefon: 0441/798-2261  
Telefax: 0441/798-4040  
e-mail: verlag@uni-oldenburg.de

# ***Inhalt***

Vorwort	5
<i>Bildung - ein sich wandelndes Deutungsmuster?</i>	7
<i>Der Bildungsbegriff in der Pädagogik</i>	8
<i>Was ist Feminismus?</i>	10
<i>Feministische Kritik am Bildungsbegriff und die Forderung nach einer verbesserten Mädchenbildung</i>	15
<i>Konzeptionen feministischer Bildungsarbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung</i>	27
<i>Dilemmata feministischer Argumentation</i>	34
<i>Erträge feministischer Diskussion des Bildungsbegriffs</i>	38
<i>Literatur</i>	42
<i>Die Autorin</i>	49

## VORWORT

Der Bildungsbegriff hat seinen klaren Gehalt und seine identifizierbare Bedeutung verloren. So könnte man eine Bestandsaufnahme der nach 1945 geführten Diskussionen über Bedeutung und Inhalt, Ablehnung und Akzeptanz des Bildungsbegriffs kurz zusammenfassen. Dennoch ist der Begriff Bildung im allgemeinen wie im publizistischen Sprachgebrauch und - nach wie vor - im wissenschaftlichen Diskurs außerordentlich präsent. Erst unlängst hat einer der bekanntesten deutschen Erziehungswissenschaftler, Hartmut von Hentig, eine Monographie zum Thema Bildung vorgelegt (Darmstadt 1996).

Hanna Kiper, die Autorin dieser Oldenburger Universitätsrede, nimmt beide Sachverhalte, Präsenz im Sprachgebrauch und kontroverse inhaltliche Deutung, zum Ausgangspunkt von Überlegungen, die einem speziellen Aspekt der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff gewidmet sind: dem feministischen. Zunächst geht die Autorin auf den Bildungsbegriff als Deutungsmuster ein und umreißt kurz seine Relevanz in der Pädagogik. Nach einer Klärung dessen, was sie unter Feminismus versteht, geht Hanna Kiper - unter historisch-systematischer Perspektive - auf die in der Literatur anzutreffenden Ansätze feministischer Kritik am Bildungsbegriff ein. Diese Ausführungen dienen ihr u. a. dazu, Formen der Aneignung des Bildungsbegriffs für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung aufzuzeigen. Sie unterscheidet dabei didaktische Zielsetzungen, mit denen versucht werden soll, über das Geschlechterverhältnis in der Weiterbildungsarbeit in ein neues Gespräch über den Bildungsbegriff zu kommen. Anschließend fragt Kiper nach möglichen Dilemmata in der feministischen Argumentation, um mögliche Mißverständnisse auszuklammern, und schließt ihren Gedankengang mit bilanzierenden

Überlegungen zum „Ertrag“ einer feministisch inspirierten Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff.

Beim vorliegenden Text handelt es sich um die Vorlesung, die Hanna Kiper aus Anlaß der Übernahme der Universitätsprofessur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Theorie und Praxis des Sekundarbereiches 1 im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Dezember 1998 gehalten hat.

Oldenburg, im Januar 1999

Prof. Dr. Friedrich W. Busch

HANNA KIPER

## *Feminismus und Bildungsbegriff*

Eine kritische Auseinandersetzung

### **Bildung - ein sich wandelndes Deutungsmuster?**

Der Germanist Georg Bollenbeck analysiert in seinem Band „Bildung und Kultur“ die widersprüchliche Verwendungsgeschichte von „Bildung“ als Deutungsmuster und verweist darauf, daß die semantische Unbestimmtheit dieses Begriffs über lange Zeit seine kommunikative Wirkung erhöhte (1994: 165 f).

„Es gehört (...), wie die Institutionalisierung und der kommunikative Erfolg belegen, in den Zusammenhang einer Modernisierung, die als Auflösung der ständisch-agrarischen und Aufstieg der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft universalgeschichtliche Züge aufweist, die aber auch spezifisch deutsche Züge erkennen läßt, was die Staatsbildung und die Trägerschichten, die politische Partizipation und ihren beschleunigten Verlauf betrifft. (...) Es sei daran erinnert: ‘Bildung’ und ‘Kultur’ drücken erhöhte Individualisierungsansprüche aus, privilegieren die Leistung, nicht die Herkunft, entwerten religiöse Deutungsmonopole und lehnen den Dirigismus des absolutistischen Maschinenstaats ab. Ihr Leitbild ist der sich selbstvervollkommende, selbsttätige und selbstverantwortliche, in geistiger wie materieller Hinsicht freie Mensch. (...) Konzeptuell ist das Bildungsideal hochgradig individualistisch. Zugleich aber bezieht es sich - Komposita wie ‘Menschenbildung’, ‘Nationalbildung’ (...) lassen dies erkennen - auf universelle Zusammenhänge: auf Menschheit, Nation, Staat. Damit ist schon auf der Ebene der semantischen Selbstdeutung eine symbolische Verge-

sellschaftung angesprochen, die mit der Haltung des einzelnen zu einem neuen, nicht mehr ständisch-partikularen Ganzen in Beziehung gesetzt wird“ (Bollenbeck 1994: 192).

Bollenbeck zeigt, daß der Bildungsbegriff im 18., 19. und 20. Jahrhundert mit unterschiedlichen und widersprüchlichen Gehalten aufgeladen wurde und nach dem Zweiten Weltkrieg als integrierendes Deutungsmuster verfiel. Gegenwärtig sei Bildung zwar noch im publizistisch-politischen Sprachgebrauch präsent, aber es leite - als allgemeines Deutungsmuster - nicht mehr Wahrnehmungen, helfe nicht mehr beim Verarbeiten von Erfahrungen und motiviere kaum noch individuelle oder kollektive Verhaltenweisen.

„Das beziehungsreiche Verhältnis von sprachlicher Repräsentation und gesellschaftlicher Konstellation ist mit dem Ende des Bildungsbürgertums aufgekündigt“ (Bollenbeck 1994: 309).

Heute werden - unter Berufung auf 'Bildung' - Konzepte angeboten, die eine Gesamtzuständigkeit für sich reklamieren, vornehmlich in kulturkritischer oder kompensatorischer Absicht.

### **Der Bildungsbegriff in der Pädagogik**

In der Pädagogik hat es nach dem Zweiten Weltkrieg Konjunkturen der Ablehnung und der Akzeptanz des Bildungsbegriffs gegeben, die ich nur kurz umreißen will. Nach 1945 wird zunächst auf den Bildungsbegriff rekurriert. Theodor Litt verstand als Grundcharakteristika der Bildung die „Auseinandersetzung mit dem Anderen, die Begegnung mit dem dem Ich Fremden, das Aushalten der Widersprüchlichkeit, das Leben in Antinomien“ (Litt, zit. nach Menze 1970: 155). Litt deutete Bildung als einen Prozeß, in dem der Mensch zur Tradition Stellung nehme, sie kritisch sichte und sich aneigne, sich aber zugleich in der Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst bewähre.

In den 60er Jahren wird der Bildungsbegriff kritisiert. Es wird bemängelt, daß er aufgrund seiner historischen Herkunft und der ihm eigenen metaphysischen Implikationen belastet sei; derjenige, der ihn verwende, setze sich des Ideologieverdacht aus (vgl. Menze 1970: 156). Bildung sei ein historisch überholter und für die pädagogischen Aufgaben einer demokratischen Gesellschaft ungeeigneter Begriff.

Der Versuch, ihn durch neue Lektorientierungen (z.B. Wissenschaftsorientierung, Lernen, Emanzipation, Kompetenz, Qualifikation) zu ersetzen, half nicht weiter. In der Auseinandersetzung um übergreifende Zielkategorien brach erneut „die alte Problematik um Freiheit und Humanität, Individualität und Sozialität“ in der pädagogischen Diskussion auf (Wehnes 1991: 256). Ab Ende der siebziger Jahre (vgl. Pleines 1978) wurde daher um die Neubegründung des Bildungsbegriffs gerungen; er wird ab der Mitte der achtziger Jahre verstärkt im pädagogischen Diskurs verwandt (vgl. Klafki 1985; Hansmann/Marotzki 1988;1989; von Hentig 1996; H. Giesecke 1998). Zugleich verliert der Bildungsbegriff seine Kontur; er setzt sich aus verschiedenen Versatzstücken zusammen.

Diejenigen, die ihn positiv konnotieren, verweisen auf seinen - individuelle und gesellschaftliche Emanzipation und Partizipation fundierenden - Gehalt. So betont Klafki, daß im Bildungsbegriff die Zentralidee der Aufklärung, die Kant als Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit faßte, aufgehoben sei. „Anspruch und Möglichkeit jedes Menschen, zur Selbstbestimmungsfähigkeit zu gelangen, weiterhin der Gedanke vom Recht jedes Menschen auf pädagogisch unterstützte Entfaltung aller seiner Möglichkeiten (...); weiterhin ist konstitutiv (...) die Überzeugung, daß die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Menschen zugleich die Möglichkeit eröffnet, daß die Menschen im vernunftgemäßen Miteinander-Sprechen und -Diskutieren und im reflexiven Verarbeiten ihrer Erfahrungen eine fortschreitende Humanisierung ihrer gemeinsamen Lebensbedingungen und eine vernünftige Ge-

staltung ihrer gesellschaftlich-politischen Verhältnisse erreichen, unbegründete Herrschaft abbauen und ihre Freiheits-spielräume vergrößern können“ (Klafki 1985: 14).

Dagegen werden von eher konservativ orientierten Autoren (z.B. Rehfus 1997) - unter Rückgriff auf den Bildungsbegriff - die Auswirkungen der Bildungsreform kritisch skizziert, „pädagogische Illusionen“ (H. Giesecke 1998) entlarvt, die Befestigung des dreigliedrigen Schulsystems und die Wiederherstellung des Gymnasiums als Eliteschule gefordert, eine kulturelle Erneuerung der Gegenwart aus dem Geist Europas erhofft und dazu die Wiedereinsetzung eines Bildungskanons verlangt. Wenn dabei auf Mädchen und Frauen eingegangen wird, dann mit dem Ziel der Abwehr einer „Quotendemokratie“ bzw. einer Auslieferung der Schule an „Gruppeninteressen“. So warnt Rehfus auch vor einer „Sexualisierung/Feminisierung“ bzw. „Moralisierung“ der Diskurse in Deutschland (1997: 186 f) und beklagt die Inflationierung von Themen und Fächern in der gymnasialen Oberstufe und damit ein beliebiges, „subjektives Curriculum“.

Sichtet man die pädagogische Diskussion, so muß man Bol-lenbeck zustimmen: Der Bildungsbegriff hat seinen klaren Gehalt verloren. Er kann mit vielfältigen Inhalten aufgefüllt werden.

### **Was ist Feminismus?**

Feminismus ist eine politische Bewegung, die von einer Minderheit radikaler Frauen (und Männer) getragen wird, die sich durch eigenes Sprechen, Schreiben, politisches Handeln und Organisieren eine öffentliche Stimme verschaffen. Feministisches Denken gab es in Ansätzen schon in der Renaissance, wo es zu einer Auflistung weiblicher Koryphäen in Kunst und Wissenschaft kam und wo die Teilnahme von Frauen am philosophischen Diskurs möglich war (vgl. Schiebinger 1993: 240). In den als „Querelles des Femmes“ bekanntgewordenen

Diskursen gab es erste frauenfreundliche Positionen (z.B. von Christine de Pizan (1364 - ca. 1430), Anna Maria von Schürmann (1607-1678), Agrippa von Nettesheim (1488-1535) und Poulain de la Barre (1647-1723)). Spätestens seit der Französischen Revolution wurde in immer neuen Schüben feministisches Ideengut artikuliert. Feministinnen trugen dazu bei, daß die 'Frauenfrage' im 18., 19. und 20. Jahrhundert in bestimmten Abständen zum Gegenstand öffentlicher Diskussionen wurde. Feminismus zielt auf die Überwindung der Benachteiligung der Frau, auf die Herstellung von Gleichheit und auf eine „Kulturrevolution“ mit dem Ziel einer Wertschätzung weiblicher Sichtweisen und Werte.

Ende des 19. und im beginnenden 20. Jahrhundert ging es den Frauen um folgende Probleme:

- Unter *politischer* Perspektive wurden gleiche Rechte für Frauen eingefordert. Olympe de Gouges (1748-1793) war eine der ersten, die die Menschenrechte für das weibliche Geschlecht einklagte (1791); im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert wurde immer wieder das Wahlrecht für Frauen gefordert.
- Unter *juristischer* Perspektive wurde die Abhängigkeit der Frauen in der Ehe, das Entscheidungsrecht des Mannes über gemeinsame Ehebelange, sein Nutzungs- und Verwaltungsrecht über das Eigentum seiner Frau und das ausschließlich dem Manne anerkannte Elternrecht kritisiert. Außerdem wurde die Erleichterung der Scheidung verlangt. Das Unrecht gegenüber ledigen Müttern und unehelichen Kindern wurde kritisiert.
- Unter *wirtschaftlicher* Perspektive wurden Möglichkeiten für die Verbesserung der Erwerbstätigkeit von Frauen erörtert und besondere Schutzrechte für Frauen und Kinder eingeklagt (Verbot der Nachtarbeit, Einführung des Achtstundentages, Einstellung von Fabrikinspektorinnen) und gleiche Löhne für Frauen und Männer gefordert.

- Unter *sozial- und sexualpolitischer* Perspektive wurden Fragen der Geburtenkontrolle, der Verbreitung von Methoden und Mitteln der Empfängnisverhütung, der Abschaffung des § 218 und Möglichkeiten der Regelung der Prostitution erörtert. Außerdem wurde über sexuelle Gewalt gegenüber Mädchen und Frauen diskutiert. Im Kontext lebensreformerischer Bestrebungen wurde die Tyrannei der Mode und des Korsetts geißelt.
- Unter *moralischer* Perspektive wurde die sexuelle Doppelmoral kritisiert und für die Verbesserung der moralischen Standards der Gesellschaft plädiert. So wurde eine Verbesserung des Status lediger Mütter und unehelicher Kinder gefordert und rechtliche und soziale Anerkennung außer-ehelicher Beziehung erwartet (vgl. Käppeli 1994).

Die verschiedenen Strömungen der *bürgerlichen Frauenbewegung* des 19. und frühen 20. Jahrhunderts können holzschnittartig in zwei Richtungen unterschieden werden.

Die *egalitäre Richtung* betonte die Gleichheit und Vernunftbegabung der Menschen beiderlei Geschlechts und zielte darauf, die politische, rechtliche, soziale, ökonomische und bildungspolitische Benachteiligung von Mädchen und Frauen zu überwinden. Auf dem Hintergrund einer Orientierung an Naturrechtskonzeptionen und an angelsächsischen Rechtsauffassungen wurde die Teilhabe der Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen eingefordert. Bildung sollte dabei die Funktion zukommen, Mädchen und Frauen über ihre Rechte aufzuklären und deren Verwirklichung einzufordern. Sehr oft wurde darauf orientiert, daß sich Mädchen und Frauen (und nicht die Gesellschaft) verändern müßten. Sie sollten sich die Fertigkeiten der Jungen und Männer aneignen, sich der dominanten männlichen Kultur anpassen, neue Fähigkeiten ausbilden und ihre Ambitionen ändern. Der Orientierungsmaßstab war die Frau als Staatsbürgerin. Feministisches Denken war orientiert an politisch-legislativen Maßstäben.

Die *dualistisch orientierte Richtung* war vom Gedanken polarisierter Geschlechtscharaktere, untermauert von einer ausgebauten Geschlechterphilosophie (vgl. Fraisse 1994), bestimmt. Männern und Frauen wurden voneinander abgegrenzte Wirkungsbereiche zugeschrieben, wobei die Frauen auf Privatheit verwiesen blieben, während die Männer gleichermaßen den Zugang zu Erwerbsleben und Öffentlichkeit wie Privatheit hatten. Ausgehend von einer Beschreibung der Verschiedenheit von Frauen und Männern wurde die Bedeutung weiblicher Beiträge zur Kultur herausgestellt und eine eigene Bildungskonzeptionen für Mädchen und Frauen entwickelt. Bildung sollte sie befähigen, „geistige Mütterlichkeit“ zu leben, ihre „weibliche Kulturaufgabe“ zu übernehmen und der „sozialen Pflicht der höhergestellten Frau“ (Sozialmission) nachzukommen. Die bürgerliche Frauenbewegung wollte durch einen besonderen weiblichen Kultureinfluß die Verbesserung der Gesellschaft bewirken. Das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ war damit verknüpft, für Frauen weibliche Berufsfelder zu erschließen und auszuweiten (z.B. als Sozialarbeiterinnen, Lehrerinnen, Gewerbeaufsichtsbeamtinnen, Polizeibeamtinnen, Ärztinnen). Berufstätige Frauen sollten zur Versittlichung der Gesellschaft beitragen. Feministisches Denken war an ethischen und sozialen Maßstäben orientiert (vgl. Tornieporth 1979; Koepcke 1981; Clemens 1988; Käppeli 1994).

Die *proletarische Frauenbewegung* ging davon aus, daß nicht der Gegensatz zwischen Männern und Frauen, sondern der zwischen den Arbeiterfrauen und -männern und dem Kapital der entscheidende sei. Sie zielte nicht auf Wohltätigkeit, sondern auf Selbsthilfe, nicht auf Bevormundung, sondern auf Selbsterziehung und Selbstschulung. Sie ging von der These aus, daß es keine von der 'Natur' festgelegte 'weibliche Bestimmung' gebe; die gesellschaftliche Stellung der Frau sei historisch bedingt und abhängig von den Produktionsverhältnissen. Die industrielle Produktion schaffe die Voraussetzungen für die Emanzipation der Frau, mache sie doch die Haus-

produktion überflüssig und statt dessen die Erwerbsarbeit der Frau erforderlich. Die Einbeziehung der Mädchen und Frauen in die gesellschaftliche Produktion sei eine wichtige Voraussetzung für ihre Befreiung aus patriarchaler Bevormundung und für das Erlangen ökonomischer Selbständigkeit. Emanzipation der Frauen sollte durch Teilhabe an der Arbeiterbewegung erlangt werden; Frauenbefreiung wurde als Teil der Befreiung der Arbeiterklasse vom Kapitalismus konzipiert (vgl. Torniepoth 1979: 240 ff). Bildung zielte - im Rahmen dieses Programms - auf die Vermittlung sozialistischer Erkenntnisse und auf Einsichten in die Funktionsmechanismen der Gesellschaft und bezog sich auch auf die besondere Situation der Arbeiterfrauen. Daneben gab es *vaterländische* und *konfessionelle* Frauenvereine (vgl. Koepcke 1981).

Feministische Positionen der *neuen (zweiten) Frauenbewegung*, die zeitlich seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts formuliert werden, nehmen einige Stränge der ersten Frauenbewegung auf. Sie zielen auf die Durchsetzung des Gleichheitsprinzips (z.B. gleicher Lohn für gleiche Arbeit, gleiche Ausbildungs- und Aufstiegschancen, Abschaffung der Diskriminierung bei Stellenvergabe und Kündigung, der Diskriminierung im Versicherungs- und Rentenrecht u.a.m.). Daneben wird z.B. die Kontrolle über den eigenen Körper, die Überwindung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in der Familie und des geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens, die Veränderung von Gefühlsbeziehungen mit Unterdrückungscharakter, ein Suchen nach Alternativen zur Kleinfamilie und zur Heterosexualität gefordert (vgl. Schenk 1990: 106). Diese Zielsetzungen sind eingebunden in Formen eines autonomen Zusammenschlusses von Frauen mit der Absicht, sich über Erfahrungen, Sichtweisen und Perspektiven zu verständigen.

Auch in der neuen Frauenbewegung stehen sich egalitäre und dualistische (differenztheoretische) Ansätze gegenüber, je nachdem, ob erkannte Differenzen zwischen Mädchen und Jungen resp. Frauen und Männern als Ausdruck und Folge

grundlegender Benachteiligung in der Gesellschaft oder als Ausdruck fundamentaler (biologisch oder psychologisch erklärter) „Andersartigkeit“ begriffen werden (vgl. Uecker 1998: 41 ff; Pini 1995).

„Das theoretisch wie politisch bis heute folgenreiche Paradoxon liegt darin, daß Frauen die Gleichheit der Geschlechter fordern und dabei gleichzeitig anders sind und anders sein wollen als Männer. Damit geraten Feministinnen zwangsläufig in einen Konflikt zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen. Welche Eigenschaften sollen bei der Definition ihres politischen Status ausschlaggebend sein, die des Gattungswesens Mensch oder die des weiblichen Geschlechts?“ (Käppeli 1994: 540 f)

Käppeli stellt heraus, daß ein egalitäres Konzept sich weit vom Alltagsleben der Frauen entfernt und dem Feminismus keine breite Basis verschafft; das dualistische Konzept besitze demgegenüber eine kulturkritische Sprengkraft, harmonisiere aber die Interessengegensätze zwischen Männern und Frauen.

### **Feministische Kritik am Bildungsbegriff und die Forderung nach einer verbesserten Mädchenbildung**

Im Rahmen theoretischer Diskussionen aus feministischer Perspektive<sup>1</sup> wurden allgemeine Begriffe der Erziehungs- und

---

1 Feministische Theorieansätze im Kontext verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen artikulieren ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse. Sie zielen auf eine Erkenntnis der gesellschaftlichen Organisation des Geschlechterverhältnisses. Sie wollen geschlechtshierarchische Strukturen, die meist zuungunsten von Frauen wirken, sichtbar machen. Feministische Theorieansätze deuten die Gesellschaft als eine patriarchale, in der die Männer die Frauen dominieren und beherrschen und ihnen ihre kulturellen Werte überstülpen. Sie zielen auf eine kritische Sichtung der patriarchalen Leitideen, Zielsetzungen und Werte und damit auch der herkömmlichen Bildungsvorstellungen (vgl. Brück u.a. 1997). Feminismus will die Leistungen von Frauen in Geschichte und Gegenwart erhellen und Ausgrenzungsme-

Sozialwissenschaften (wie Kind, Jugendlicher, Identität, Vernunft, Moral, Bildung) insofern kritisch in den Blick genommen, als verdeutlicht wurde, daß diese keinen universalistischen, sondern einen partikularen Charakter tragen (vgl. auch Kiper 1997a). „Systematisch wurde bei der (...) Bestimmung solcher Universalismen die Frau bzw. Weiblichkeit entweder gar nicht oder nur in Relation zum Mann (...) gesehen. Das relative Verhältnis von Frauen und Männern in der Realität, wie das von Weiblichkeit und Männlichkeit auf der Ebene des Begriffs und der Theorie, gestaltete sich bislang asymmetrisch und als solches auch hierarchisiert“ (Bock 1997: 30).

Die Kritik am Bildungsbegriff wird so geführt: „Der über weite Strecken universalistisch formulierte Bildungsbegriff der bildungstheoretischen Tradition der Aufklärung ist (...) androzentrisch geprägt. Beobachtet werden kann, daß 'in den Bestimmungen des Menschen (...) der Unterschied der Geschlechter keinen Ort' hat (...). Erst am Gegenstand 'Frau' wird das Geschlechterverhältnis zum Thema, wodurch beides vollständig und ausschließlich miteinander identifiziert ist“ (Uecker 1998: 20).

Dabei wird in historisch-systematischer Perspektive und in ideologiekritischer Absicht über den Beitrag pädagogischen Denkens zur Herausbildung der Ideologie der Geschlechtscharaktere nachgedacht. Pia Schmid stellte 1986 heraus, daß Allgemeinbildung gegen ihren universalistischen Anspruch als allgemeine Bildung für Männer konzipiert wurde. „Die Idee der Allgemeinbildung verdankt sich dem spezifischen Konstitutionsprozeß des deutschen Bürgertums. (...) Bürgerliches Selbstverständnis und Selbstbewußtsein wird über Teilhabe an Bildung formuliert. Bildung war das Vehikel, sich abzusetzen:

---

chanismen und Schließungsprozesse von Institutionen gegenüber Mädchen und Frauen aufzeigen und Herrschaftsmechanismen aufdecken. Ziel ist es, durch Wissenschaft einen Beitrag zum Abbau männlicher Herrschaft zu leisten.

nach oben gegen den Adel, nach unten gegen Kleinbürgertum und Bauern. In dieser Absetzung konstituierten sich Bildungsbürger als gesellschaftlich relevante Gruppe, die zu einem sozialen 'oben' gehört. (...) Bildung umfaßt Geistes- und Herzensbildung. Den (bürgerlichen) Frauen blieb dabei (...) das Herz" (Schmid 1986: 203).

Hatte noch Descartes die Teilnahme von Frauen am philosophischen Diskurs vorausgesetzt, hatte noch Locke seine „Gedanken über Erziehung“ zwar für junge Männer formuliert, jedoch den Zugang zu Wissen und Logik eher als Frage des Standes denn als Frage des Geschlechts angesehen (vgl. Schiebinger 1993: 247),<sup>2</sup> so kommt es zwischen 1760 und den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts zu einem Triumph der Idee der Geschlechterpolarität (vgl. Schiebinger 1993: 303). Pia Schmid arbeitet heraus, daß die Pädagogik einen entscheidenden Beitrag zur Erziehung der Geschlechtscharaktere leistete.

---

2 Londa Schiebinger hat gezeigt, daß noch im 6.-12. Jahrhundert Frauen an Erziehung und Bildung partizipieren konnten. Der Aufstieg der Universitäten (12-15. Jahrhundert) war mit dem Verlust ihrer Plätze im geistlichen und geistigen Leben verbunden. Der Prozeß der Herausbildung der Wissenschaften und ihrer Institutionalisierung an Universitäten war (trotz einzelner Ausnahmen) mit einem weitgehenden Ausschluß der Frauen verbunden. „Die moderne Wissenschaft entstand außerhalb der mittelalterlichen Universität und im Gegensatz zu ihr; sie wurde von Akademien, Fürstenhöfen, Pariser Salons und Handwerkerorganisationen gefördert - in einem Umfeld also, das umfassend genug war, eine Reihe von Frauen einzuschließen. (...) Im Europa der Frühmoderne ging eine Anzahl von Frauen bis an die Grenze der Konvention, um sich einen Platz unter den Wissenschaftlern zu sichern; (...). (...) Im 19. Jahrhundert wurden Frauen von den neuen wissenschaftlichen Institutionen definitiv ausgeschlossen und auf den zunehmend privaten Bereich der Familie beschränkt, wo sie als 'unsichtbare Helfer' von Brüdern, Ehemännern oder Vätern dienten“ (Schiebinger 1993: 22 f).

<i>Der Geschlechtscharakter des Mannes</i>	<i>Der Geschlechtscharakter der Frau</i>
Verstand	Gefühl
Aktivität	Passivität
Rationalität	Emotionalität
Erziehung für das Erwerbsleben und die Öffentlichkeit	Erziehung für das Familienleben und die private Sphäre
Erziehung zur Selbständigkeit im Denken und Handeln	Erziehung für Familienpflichten und zur Unterordnung
Erfüllung durch Erfolg im Erwerbsleben und in der Öffentlichkeit	Erfüllung durch die Tätigkeit als Gattin, Mutter und Hausfrau
nützliche Bildung als Vorbereitung auf die außerhäusliche Arbeit und den Gelderwerb	nützliche Bildung als Vorbereitung auf die Hausarbeit
Wissenserwerb	Ausbildung von Tugenden
Bildung in Höheren Schulen	Bildung unter der Aufsicht der Mutter
Allgemeinbildungscurriculum	Curriculum einer Mädchenerziehung mit einem hohen Anteil an Handarbeit und geringeren Anforderungen
Allgemeinbildung zur Kompensation von Entfremdung aufgrund einseitiger Spezialisierung	Allgemeinbildung ist für Mädchen nicht vorgesehen; Mädchenbildung ist eine Fortsetzung der häuslichen Erziehung

Schmid (1986) verdeutlicht, daß das emphatische bürgerliche Programm allgemeiner menschlicher Bildung seine Grenze in der Lebenssituation bürgerlicher Frauen fand. In kritischer Auseinandersetzung mit der „Multiplikatorenfunktion der entstehenden Pädagogik in Sachen Geschlechtertheorie“ (Schmid 1989: 537) geht sie auf die Gedanken von Rousseau, Campe und Pestalozzi ein und zeigt, daß diese zwar unterschiedliche Akzente setzten, jedoch alle drei einen restriktiven Entwurf für Mädchenbildung vorlegten.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) führt im fünften Buch des *Emile* (1762), in 'Sophie oder die Frau' aus, wie Frauen im allgemeinen und wie die für *Emile* bestimmte Sophie zu sein habe. Während *Emile* zum Menschen erzogen werde, werde Sophie so erzogen, daß sich dieser in sie verlieben könne. Rousseaus Modernität bestünde darin, daß nach seiner Auffassung die Ehe auf Liebe (und nicht auf ökonomischen Kalkülen) zu basieren habe. Sophie müsse daher liebenswert, anmutig, munter, reinlich, charmant, angenehm im Umgang und für das Auge sein. Sie habe sich angenehm zu machen, zu gefallen und zu unterwerfen. Gleichwohl verfügten die Frauen über eine eigene Macht, nämlich die, Begierden zu wecken und eine heimliche, dafür aber effektive Macht durch Manipulation. Rousseau stellt die *Gattin (als Geliebte)* in das Zentrum seiner Überlegungen<sup>3</sup>.

---

3 Schiebinger geht davon aus, daß Rousseaus Auffassung von den biologisch-körperlichen Unterschieden zwischen den beiden Geschlechtern, die vorgeblich unterschiedliche soziale Rollen vorschrieben, im 18. Jahrhundert großen Erfolg hatte, weil sie eine Antwort auf die doppelte Bedrohung war, „der sich der bürgerliche Mann durch die Frau ausgesetzt sah: Gefahr von seiten der traditionellen Machtansprüche und Privilegien der Frauen des Adels sowie der Gefahr durch die neuen Forderungen nach Gleichstellung, die von den Frauen des dritten Standes erhoben wurden“ (Schiebinger 1993: 309). Rousseaus Überlegungen waren ein Beitrag dazu, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern festzuschreiben und den Frauen politische Rechte zu verweigern. „Das 18. Jahrhundert erlebte den Triumph der Theorie von der Geschlechterpolarität, einer Theorie, welche die fortschreitende Verdrängung der Frauen aus der Wissenschaft artikulierte und rechtfertigte. (...) Daß den Frauen die bürgerlichen Rechte und der Zugang zu den freien Berufen vorenthalten wurden, schien weder in Vorurteilen noch in Böswilligkeit begründet, sondern in der Natur selbst. Gleichzeitig drängten die Vertreter der Ergänzungstheorie die Frau in die Rolle der fürsorglichen Mütter und verwendeten dazu Begriffe, die die bürgerlichen Frauen akzeptierten und sich zeitweise sogar zu eigen machten. (...) Diese ideologischen Konstruktionen der Geschlechterdifferenz wirkten als unsichtbare, doch reale Hindernisse auf dem langen Marsch der Frauen in die Wissenschaft“ (Schiebinger 1993: 340 f.).

Joachim Heinrich Campe (1746-1818) schreibt im „Väterlichen Rath für meine Tochter“ (1789), daß nur die Ehe den Frauen Schutz, Wirkungskreis und Ansehen gewähre und ihnen zu einem gewissen Grad an Freiheit und Selbständigkeit ver helfe. Er will daher die Mädchen zu weisen Vorsteherinnen des inneren Hauswesens, zu beglückenden Gattinnen und bildenden Müttern ausbilden. Mädchen sollen Menschenkenntnisse, häusliche Kenntnisse und Bildung für den Hausgebrauch erwerben. Campe will Mädchen zu *Hausfrauen* erziehen.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) stellt dagegen die *Mutter* in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Überlegungen.

Innerhalb einer Mädchenerziehung, die auf Erziehung zur Gattin, Hausfrau und Mutter abzielte, wurden so drei Akzente gesetzt. Pia Schmid analysiert die Erziehung zur Gattin-Geliebten als galant-restriktive Variante, zur Hausfrau als realistisch-restriktive Variante und zur Mutter als sakralisierend-restriktive Variante. „Gemeinsam ist ihnen, daß sie, was Frauen zu sein haben und wonach sich ihre Erziehung zu richten hat, ausschließlich von außen bestimmen, von dem her, was andere - Männer, Kinder, Gesellschaft - von Frauen wollen und erwarten“ (Schmid 1989: 545).

Weibliche Existenz wurde über „Dasein für andere“ definiert (vgl. auch Jacobi 1994). Die Erziehung zur Mütterlichkeit und der neue Mütterlichkeitsdiskurs in der Ratgeberliteratur dienten der Einpassung der Frauen in die entstehende bürgerliche Gesellschaft. Neben den damit verbundenen Belastungen standen Belohnungen, nämlich eine Aufwertung der Frauen über ihre Mutterrolle (vgl. Toppe 1996). Diese fundierte eine eigene weibliche Erziehung, die sich explizit gegen weibliche Gelehrsamkeit richtete (vgl. Weckel 1996), aber begrenzte Kenntnisse für die Gestaltung des Ehealltags, die Organisation des Haushalts und für die Erziehung der Kinder einräumte. Die Schul-

gründungen für Mädchen der niederen, mittleren und höheren Stände erfolgten nicht zweckfrei; Mädchen sollten für ihre gesellschaftliche Bestimmung erzogen werden<sup>4</sup>.

---

4 „Johann Stuve, Mitarbeiter des von Campe herausgegebenen Revisionswerkes und Mitglied des ebenfalls von ihm geleiteten Braunschweiger Schuldirektoriums, legte 1786 einen Plan *Ueber die Notwendigkeit der Anlegung öffentlicher Töchterschulen für alle Stände* vor. Sein Entwurf kann wohl als der erste, detailliert begründete Ansatz zum Ausbau eines öffentlichen Mädchenschulwesens gelten. Er war vermutlich Teil der damals geplanten pädagogischen Schulreform im Herzogtum Braunschweig. Allerdings wurde das Reformvorhaben nicht verwirklicht. (...) Stuves Schulpläne gingen davon aus, daß es ‘die zweckmäßigste und beste Art’ der Erziehung von Mädchen sei, wenn sie ‘außer einer guten häuslichen Aufsicht und Bildung an dem öffentlichen Unterrichte einer wohleingerichteten Schule’ teilnahmen. (...) In einer guten öffentlichen Mädchenschule (...) sollten Mädchen unterschiedlicher sozialer Schichten und Stände in Klassen mit höchstens 30 Schülerinnen unterrichtet werden, die nach Alter, Kenntnissen und Fertigkeiten zusammengesetzt waren. (...)

1. Auf der inhaltlichen Ebene sollten die Unterrichtsgegenstände, Kenntnisse und Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen, die für alle Mädchen, unabhängig ihres jeweiligen Standes, als notwendig anzusehen waren. Unter diesen Lehrgegenständen hatten häusliche Kenntnisse, Stricken und Nähen einen besonderen Stellenwert (...)
2. (...) Für Mädchen der mittleren Stände waren folgende zusätzliche Bereiche vorgesehen: Kenntnisse in der Erdbeschreibung und Geschichte, Anleitung zum Verstehen und Lesen eines guten Buches, Anfertigen eines schriftlichen Aufsatzes, Briefes etc. sowie Stricken, Zeichnen und Putzmachen. Für Mädchen der höheren Stände sollte noch zusätzlich Französisch in Rede und Schrift eingeführt werden.
3. Ferner war für die Ausgestaltung der geplanten Mädchenschulen das industrielle Prinzip leitend. Die Schulzeit von vier bis höchstens fünf Stunden täglich ‘mußte schicklich vertheilt seyn, unter Handarbeiten und Ausbildung des Geistes’“ (Mayer 1996: 378 f).

Mayer zeigt, daß die Industriebildung zum allgemeinen Prinzip für die verschiedenen Frühformen einer organisierten Mädchenerziehung wurde. Während die Mädchen der niederen Stände auf die Erwerbsarbeit vorbereitet wurden, wurden die der mittleren Stände auf die Haushaltsführung orientiert.

Die Idee der Polarität der Geschlechter ist im 18. Jahrhundert mit ideologischen, im 19. Jahrhundert mit formalen Ausgrenzungsprozessen gegenüber Frauen aus den Akademien resp. Universitäten und mit der Etablierung ihres formellen Ausschlusses verbunden (vgl. Schiebinger 1993; Niemeyer 1996).

Die dualistischen Positionen blieben von weiblicher Seite nicht unkommentiert (vgl. von Felden 1997). Einige Frauen übernahmen die Ansichten Rousseaus und führen sie als Argument für eine institutionalisierte Mädchen- und Frauenbildung an (z.B. Caroline Rudolphi (1754-1811) in ihrem „Gemälde weiblicher Erziehung“). Daneben gab es Stimmen, die Rousseau oder Campe entschieden widersprachen. Esther Gad (ca. 1767-1833) setzte sich kritisch mit Campes „Väterlicher Rath für meine Tochter“ auseinander. Amalia Holst (1758-1829) kritisierte die Positionen der Philanthropen und deren Rousseau-Rezeption. In ihrer Schrift „Bestimmung des Weibes zur höher'n Geistesbildung“ (1802) forderte sie das Recht auf geistige Selbstentfaltung der Frau und die Befreiung der Geistesbildung aus männlicher Bevormundung. Der daraus abgeleitete Bildungsanspruch für das weibliche Geschlecht unterlag jedoch Standesgrenzen. Betty Gleim (1781-1827) entfaltete in ihrem Hauptwerk „Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts“ eine pädagogische Konzeption zur Mädchenbildung als eine von Geschlecht, Stand und Beruf unabhängige Menschenbildung. Die Erziehung sollte sich zunächst auf die menschliche und erst dann auf die weibliche und gesellschaftliche Bestimmung richten. Hedwig Dohm (1831-1919) forderte die gleiche Ausbildung der Geschlechter vom Elementarbereich bis zur Universität, den gleichen Zugang von Frauen und Männern zu Berufen, das Recht auf Berufstätigkeit für Ehefrauen und die absolute Gleichstel-

---

Die Ausgrenzung des weiblichen Geschlechts von der politischen Verantwortung gelingt über die Definition der Aufgaben der Frau als Staatsbürgerin über ihre Mutterschaft (vgl. Toppe 1996).

lung von Frauen und Männern im privaten und öffentlichen Recht. Auf der Grundlage dieser Positionen wurde gewünscht, den Mädchen den Zugang zu Knabenschulen zu öffnen (vgl. Meißner 1987; Brandt 1995).

Zwischen 1865 und 1914 engagierten sich einige Frauen der bürgerlichen Frauenbewegung für den Aufbau des höheren Mädchenschulwesens. Sie gründeten eigene private Einrichtungen, richteten in Selbsthilfe Real- (1889) und Gymnasialkurse (1893) zur Vorbereitung auf ein extern abzulegendes Abitur ein oder gründeten grundständige höhere Mädchenschulen. Sie entwickelten immer wieder bildungspolitische Konzeptionen zur Gestaltung der höheren Mädchenschulen. Beispielhaft dafür steht das Engagement von Helene Lange (1848-1930). Ihr Hauptinteresse war auf den Ausbau der höheren Mädchenschulen (bisher Teil des Elementarschulwesens) gerichtet, auf deren Anerkennung als höhere Schulen mit Abitur und Universitätsberechtigung. Daneben forderte sie eine qualifizierte Lehrerinnenausbildung, verbunden mit der Berechtigung zum Unterricht in den oberen Klassen der höheren Mädchenschulen und zu deren Leitung. Außerdem forderte sie die Beteiligung von Frauen an der Schulverwaltung. Helene Lange nahm die Idee der Polarität der Geschlechter und das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ auf. Sie entfaltete die Vorstellung, daß sich Frauen und Männer in Denk-, Empfindungs- und Handlungsweisen unterscheiden und zwei verschiedenen kulturellen Sphären angehören. Daraus ergäben sich unterschiedliche Aufgaben für Frauen und Männer. Das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ zielte darauf, die hausmütterliche Tätigkeit aufzuwerten, das eigene weibliche Wertesystem zu akzentuieren, den Frauen Möglichkeiten der Mitbestimmung im öffentlichen Leben zu sichern und ihnen eigene (soziale) Berufsfelder zu erschließen (Erziehungsarbeit, Jugendarbeit, Sozialarbeit, Schularbeit, Frauenbildungsarbeit, Krankenpflege, Altenpflege, Medizin). Weiblicher Einfluß in der Gesellschaft wurde als Beitrag zur Versittlichung und ge-

sellschaftlichen Höherentwicklung wahrgenommen (vgl. Schroeder 1997).

Dieses Konzept verdrängte feministisch-egalitäre Positionen (z.B. einer Hedwig Dohm) und konnte sich deshalb durchsetzen, weil es in viele Richtungen anschlussfähig war, knüpfte es doch an die traditionelle Polaritätstheorie an und war aufladbar sowohl mit traditionell-patriarchalen wie mit emanzipatorischen Inhalten.

In der Bundesrepublik der fünfziger und sechziger Jahre sind noch Ansätze einer getrennten Erziehung für Jungen und Mädchen festzustellen, so z.B. in unterschiedlichen Stundentafeln für Mädchen und Jungen in der Volksschule oder in getrennten Gymnasien. Insgesamt erscheint die Schule als „geschlechterneutrale“ Institution. In der Diskussion um die Bildungsbenachteiligung erscheinen die Mädchen nur am Rande (vgl. Pross 1969; Zinnecker 1972). Mit der Bildungsreform, dem Ausbau des Schulwesens und seiner Expansion und der Einforderung „allgemeiner Bildung“ für alle, beginnen die Mädchen in größerem Umfang an höherer Bildung zu partizipieren. Sie werden gemeinhin als „Gewinnerinnen der Bildungsreform“ beschrieben. „In den Gymnasien sind Mädchen mit inzwischen ca. 52 % in den alten und ca. 60 % in den neuen Bundesländern überrepräsentiert, in den Sonder- und Hauptschulen sind sie unterrepräsentiert, unter den RealschülerInnen machen Mädchen gut die Hälfte aus. Unter den Jugendlichen, die ohne Abschluß die Schule verlassen, sind nur 35,1 % Mädchen, unter denen mit allgemeiner Hochschulreife dagegen 53,4 %“ (vgl. Block/Klemm 1997: 113). Gleichwohl wird deutlich, daß diese „Gewinnerinnen“ bei der sozialen Plazierung verlieren.

Mädchen und Jungen treffen trotz (oder besser aufgrund) koedukativer Erziehung z.B. eine unterschiedliche Leistungskurswahl in der gymnasialen Oberstufe (Wahl der Fächer Mathematik, Physik, Chemie, Erdkunde, Geschichte, Gemeinschafts-

kunde in höherem Maße durch Jungen und Deutsch, Bildende Kunst, Sprachen in höherer Zahl durch Mädchen). Darüber hinaus sind die Mädchen im dualen Ausbildungssystem unterrepräsentiert (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998).

Das ausgewiesene Bildungsprogramm der Schule zielt heute nicht mehr darauf, die Jungen zu Menschen und Bürgern und die Mädchen zu Menschen und Frauen zu erziehen. Statt dessen werden Konzeptionen „allgemeiner Bildung“ für beide Geschlechter reklamiert. Fragt man nach schulisch bedingten Ursachen der Benachteiligung der Mädchen bei der Einfädung in den Beruf und in relevante Studienrichtungen (vgl. Lemmermöhle 1998: 74 ff), so werden verschiedene Antworten gegeben.

- Die eine geht davon aus, daß die Schule die Ordnung der Geschlechter eher übernehme denn erzeuge (vgl. Oelkers 1996: 33). Die Schule trage - basierend auf dem Programm allgemeiner Bildung und seiner Realisierung durch Koedukation - dazu bei, beide Geschlechter der gleichen symbolischen Ordnung des Raumes und der Zeit zu unterwerfen und ihnen die gleichen Inhalte in ein- und derselben Form zu vermitteln. Das pädagogische Projekt der Schule sei neutral. Um das Hineinwirken des Geschlechterverhältnis in die Schule in seinen Wirkungen zu minimieren, wird auf ein Programm allgemeiner Bildung gesetzt.
- Die andere Position hebt ab auf den Beitrag der Schule zur Herstellung von Geschlechterungleichheit (vgl. Enders-Dragässer 1998). Dabei wird betont, daß das Konzept der Geschlechterneutralität, das den offiziellen schulpädagogischen Diskurs bestimme, den „heimlichen Lehrplan“ der Diskriminierung der Mädchen verschleierte und die Thematisierung von Sexismen, die auch der Kultur der Gleichaltrigen eingeschrieben sei und in der Schule wirksam werde, verhindere. Besonders in der „Koeduktionsdebatte“ wurden die subtilen Mechanismen der Diskriminierung der Mäd-

chen erhellt. Unter curricularer Perspektive wird verdeutlicht, daß in der Schule die Strukturen und Kulturen, die die Benachteiligung von Mädchen und Frauen in der Gesellschaft hervorbringen und festigen, meist unerörtert bleiben.

An dieser Stelle möchte ich *bilanzierend* festhalten, daß die verschiedenen Bildungskonzeptionen (auch für die Geschlechter) noch heute den pädagogischen Diskurs beeinflussen. Das eine Konzept ist dem Gedanken der Nützlichkeit verpflichtet. Bezogen auf die Geschlechter versucht es, Mädchen und Frauen für die Privatsphäre, für die Arbeit in der Familie, die Versorgung des Haushalts und die Erziehung eigener Kinder zu qualifizieren. Dieses Konzept ist oftmals daran orientiert, die beiden Geschlechter für je unterschiedliche Aufgaben in der Gesellschaft zu qualifizieren. Es trägt dazu bei, die Geschlechterstereotypen hervorzubringen und zu tradieren und - durch Festigung der Geschlechtscharaktere - einen Beitrag zur Herausbildung und Festigung der Geschlechterordnung zu leisten. Dagegen geht ein Allgemeinbildungskonzept von einer Position der Geschlechtsneutralität aus. Es zielt auf die Gleichheit der Mädchen und Jungen, Frauen und Männer und erleichtert den Zugang zur höheren Bildung.

*Bildungsansätze*, die von einer *Differenz* zwischen Mädchen und Jungen und Männern und Frauen ausgehen, sind dafür offen, daß das Geschlechterverhältnis in seinen unterschiedlichen Auswirkungen für beide Geschlechter wahrgenommen, beschrieben und diskutiert wird. Solche Ansätze eröffnen die Möglichkeit, geschlechtersensibel das System der Zweigeschlechtlichkeit zu erörtern und eine Wertschätzung der Fähigkeiten beider Geschlechter einzufordern. *Egalitäre, universalistisch ausgerichtete Bildungsansätze* erweisen sich als blind gegenüber dem real wirkenden Geschlechterverhältnis. In ihnen ist wenig Spielraum dafür, die besonderen Leistungen und Interessen von Mädchen und Frauen zu diskutieren.

Gleichwohl gewähren sie die Chance, die Voraussetzungen für Egalität einzuklagen und geschlechterdemokratische Positionen zu vertreten. Eine Allgemeinbildungskonzeption (für beide Geschlechter) eröffnet potentiell Partizipationschancen, die Mädchen und Frauen - auch wenn sie nicht explizit mitgedacht sind - für sich nutzen konnten und können (vgl. auch Händle 1997).

### **Konzeptionen feministischer Bildungsarbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung**

In Konzeptionen einer Frauenbildung als Erwachsenenbildung wird oft auf den Bildungsbegriff zurückgegriffen. Dieser wird - auf der Grundlage einer kritischen Sichtung - neu gefaßt.

Wiltrud Giesecke (1997) führt eine Kritik am Bildungsbegriff in der Weiterbildungsarbeit. Sie geißelt die „Weiblichkeitsschablonen“, die „Domestizierung der weiblichen Potentiale“ und die „pädagogischen Zwangsentwürfe für eine gewünschte Weiblichkeit“ und stellt heraus, daß intellektuelle und sexuelle Unterdrückung eine Allianz eingingen. Giesecke will Frauen durch Bildung neue Kräfte, Sichtweisen und Entwicklungspotentiale eröffnen, ihnen die Chance zu Wissen und Aufklärung erschließen, ihnen zu innerer Freiheit und zur Akzeptanz ihres Geschlechts verhelfen und damit ihre Emanzipation voran bringen. Die feministisch orientierte Weiterbildungsarbeit mit Frauen zielt auf die Einrichtung, Erhaltung und Sicherung eigenständiger Frauenbildungsstätten (z.B. Frankfurter Frauenschule, Frauenbildungshäuser).

Christiane Schiersmann (1993) unterscheidet folgende Phasen der Weiterbildungsarbeit mit Frauen:

- In den siebziger Jahren wird eine Frauenbildungsarbeit konzipiert, die sich an alle Frauen unabhängig von Alter, sozialer Lage, beruflicher Stellung, Kultur richtet. Ausgehend von der Artikulation subjektiver Befindlichkeiten wird

die situative Problemsicht der verschiedenen Frauen zum Ausgangspunkt für Lernprozesse. Die Kompetenzen und Stärken der Frauen werden aufgegriffen und Perspektiven für die individuelle Lebensplanung und für gesellschaftliche Veränderungsmöglichkeiten entfaltet. Ziel ist die Selbstvergewisserung in emanzipatorischer Absicht. Während die feministische Frauenbildungsarbeit die Situation der Frau in Ehe, Familie und Haushalt inhaltlich zum Ausgangspunkt wählt, wird in der gewerkschaftsorientierten (sozialistischen) Bildungsarbeit die Situation der Frau als Teil der sozialen Frage diskutiert. Die Aufhebung der Benachteiligung von Frauen ist Teil der Bemühungen aller Lohnabhängigen zur Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen.

- In den achtziger Jahren werden die unterschiedlichen Ansätze der Frauenbildungsarbeit nicht mehr scharf einander gegenübergestellt. Neben pluralen konzeptionellen Orientierungen werden zielgruppenspezifische Angebote für Frauen (Landfrauen, Alleinerziehende, ältere Frauen, ausländische Frauen) zu ausgewählten Themen entfaltet.
- In den neunziger Jahren kommen Fragen der betrieblichen Weiterbildung in den Blick. Dabei wird die Unterrepräsentanz von Frauen in der dualen Ausbildung, die Konzentration der Berufswahl auf wenige Frauenberufe und die mangelnde Beteiligung und Förderung von Frauen in der beruflichen Weiterbildung kritisch erörtert (vgl. Schiersmann 1993). Außerdem kommt die Situation der Weiterbildnerinnen (ihre Arbeitsverträge, die Konturierung ihrer Arbeitsbereiche und ihre Beteiligung an Leistungspositionen) in den Fokus der Betrachtung.

Sylvia Kolk (1994) stellt eine Frauenbildung, die an erwachsenenpädagogische Konzeptionen (mit ihren Prinzipien der Teilnehmerinnenorientierung, Erfahrungsorientierung, Handlungsorientierung) anknüpft, einer *feministischen Bildungsarbeit*

gegenüber. Unter dem Einfluß der neuen Frauenbewegung hätte sich die traditionelle Frauenbildungsarbeit (wenigstens in Ansätzen) verändert; neue Lerninhalte seien aufgenommen, neue Lernformen entwickelt und z.T. „autonome“ Einrichtungen (Frauenbildungshäuser) geschaffen worden.

Ausgewählte Ansätze der Weiterbildungsarbeit mit Frauen möchte ich konzeptionell so voneinander abgrenzen:

- *Kompensatorisch ausgerichtete Weiterbildungsangebote* für Frauen zielen darauf, die Verkürzungen und Reduktionen durch geschlechtsspezifische Sozialisation zu korrigieren. „Defizite“ oder „einseitige Orientierungen“ sollen ausgeglichen werden. Frauen werden z.B. gezielt an Mathematik, Technik oder Informatik herangeführt. Es werden Kurse angeboten, um Frauen die Kompetenz zu vermitteln, in Leitungspositionen vorzudringen und diese auszufüllen. Andere Weiterbildungsangebote versuchen, den Auswirkungen des „Drei-Phasen-Modells“ entgegenzuwirken und Frauen den Wiedereinstieg in den Beruf durch pädagogisch begleitete Vorbereitungen zu erleichtern. Daneben gibt es Trainings, die auf eine Stabilisierung des Selbstbewußtseins zielen (z.B. Selbstsicherheitstraining, Rhetorikkurse) oder neue und andere Sportarten anbieten (z.B. Selbstverteidigungskurse oder Kampfsport für Frauen).
- Der für Frauen *parteiliche, emanzipatorische Ansatz* geht davon aus, daß Frauen vielfältig benachteiligt werden. Frauenemanzipation soll durch Weiterbildungsangebote mit befördert werden. Dabei sollen Formen der Benachteiligung von Frauen sichtbar gemacht werden. Frauen sind - durch eine Aufwertung ihrer Sichtweisen und Fähigkeiten - bewußt zu stärken und auf eine Gegenwehr vorzubereiten bzw. gehalten, diese einzuüben. Inhaltlich zielt dieser Ansatz darauf, die Privilegierung der Männer auf Kosten der Frauen aufzuzeigen. So kann die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, die Verteilung von

Armut und Reichtum, Formen der Gewalt gegen Mädchen und Frauen, Mechanismen des Ausschlusses von Frauen von interessanten gesellschaftlichen Positionen, die Delegation der Haus- und Kinderarbeit an Mädchen und Frauen verdeutlicht werden.

- Der *Ansatz einer reflektierten Arbeit mit Frauen und Männern* geht davon aus, daß es notwendig sei, sich konstruktiv mit den Lebensverhältnissen beider Geschlechter und dem in Veränderung begriffenen Geschlechterverhältnis kognitiv und emotional auseinanderzusetzen, um ein umfassendes interaktionelles Repertoire zu entwickeln. Nach dieser Auffassung stehen die Mythen über die Geschlechterrollen einer unbefangenen Begegnung im Wege. Reflektierte Bildungsarbeit mit Frauen und Männern zielt darauf, die geschlechtsrollengebundenen Handlungsmuster zu relativieren und veränderte Rollenvorbilder zu erörtern. Biographische Reflexionen und Übungen zur Selbsterfahrung können dabei helfen, über die Geschlechterstereotype nachzudenken und zu prüfen, ob man mit diesen einverstanden ist oder nach anderen Handlungsoptionen suchen will. Dabei werden die Chancen und Schwierigkeiten der jeweiligen Rollen in den Blick genommen, um sich zu vergegenwärtigen, welchen physischen und psychischen Preis beide Geschlechter für die Aufrechterhaltung des Geschlechterverhältnis zahlen. Dabei treten neue biographische Möglichkeiten jenseits der traditionellen weiblichen und männlichen „Normalbiographie“ in den Mittelpunkt der Diskussion.
- Beim *individualisierenden Ansatz* wird betont, daß ein zu häufiges Einbringen der „Geschlechterthematik“ dazu führt, 'doing gender' verstärkt zu praktizieren. Das habe kontraproduktive Effekte. Daher wird Wert darauf gelegt, mit den Frauen in eine Auseinandersetzung um Lebenserfahrungen, Lebenspläne, Zukunftsentwürfe, kurz um persönliche Identität einzutreten. Dieser Ansatz ist dafür offen, Problembe-

lastungen und Leidenserfahrungen, die auch im Geschlechterverhältnis ihre Ursache haben können, aufzugreifen.

- Der *Gleichgültigkeitsansatz* geht davon aus, daß Bildungseinrichtungen die Ordnung der Geschlechter eher übernehmen als erzeugen. Das Reden über Geschlechter bringe die jeweiligen Aufmerksamkeiten für die Geschlechterrollen mit hervor und/oder verschärfe sie. Der Gleichgültigkeitsansatz begreift die Differenz zwischen Frauen und Männern als unerheblich und will sie in Bildungsinstitutionen nicht thematisieren. Notwendig sei ein streng gleichgültiges Verhalten gegenüber Fragen des Geschlechts (vgl. Kiper 1997 b; Kiper 1998).

Die verschiedenen Ansätze der Weiterbildungsarbeit für Frauen haben je unterschiedliche *Stärken* und *Schwächen*.

Der *kompensatorische Ansatz* faßt die gesellschaftliche Arbeitsteilung und ihre Auswirkung auf die Frauen als deren persönlich zu verantwortendes Defizit auf. Er zielt darauf, gesellschaftlich bedingte Benachteiligungen über die Ausbildung individueller Kompetenzen auszugleichen. Die zu erwerbenden Fähigkeiten sind an männlichen Standards orientiert. Damit aber werden die Kompetenzen der Frauen abgewertet; sie werden vor allem als „Mängelwesen“ wahrgenommen. Auch wenn der kompensatorische Ansatz über den Weg persönlicher Bildung und Qualifikation Frauen Chancengleichheit ermöglichen und neue Bereiche eröffnen will, so unterliegt er doch der Gefahr, eine Abwertung ihrer eigenen Kompetenzen zu befördern.

Der *emanzipatorische Ansatz* eröffnet die Chance, die Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung in die Weiterbildungsarbeit einzufädeln. Er wird dort zum Problem, wo er nicht sensibel auf die Fragen und Probleme einer neuen Generation von Mädchen und Frauen zu reagieren und diese aufzunehmen weiß. Darüber hinaus wird der Preis des Geschlechterverhältnisses für beide Geschlechter zu wenig fokussiert.

Der *Ansatz reflektierter Arbeit mit beiden Geschlechtern* erörtert die Auswirkungen des Geschlechterverhältnis für Frauen und Männer; jedoch geht dabei die besondere Parteilichkeit für Mädchen und Frauen verloren.

Der *individualisierende Ansatz* ist offen für individuelle, generations- und situationsspezifische Konkretisierungen der Auswirkungen der Strukturkategorie Geschlecht. Jedoch können hier Traditionen der Frauengeschichte als Geschichte der Unterdrückung zu kurz kommen.

Der *Gleichgültigkeitsansatz* eröffnet die Möglichkeit, sich mit allgemeinbildenden Fragen umfassend auseinanderzusetzen, jedoch ignoriert er die Strukturkategorie Geschlecht und ihre Wirkung in der Bildungs- und Weiterbildungsarbeit.

Die Unterscheidung verschiedener didaktischer Ansätze der Weiterbildungsarbeit zeichnet die verschiedenen Zielsetzungen der Bildungsarbeit mit Frauen nach und verweist auf unterschiedliche Diskurse über das Geschlechterverhältnis. Die Ansätze ermöglichen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten und für verschiedene Zielgruppen, die in widersprüchliche Lebenszusammenhänge eingebunden sind, mit je besonderen Zielsetzungen das Geschlechterverhältnis zum Thema zu machen. Den entfalten Ansätzen der Weiterbildungsarbeit mit Frauen ist gemeinsam, daß sie gesellschaftlich bedingte Probleme zu Gegenständen von Bildungsprozessen machen. Dabei tendieren sie dazu, die strukturellen Bedingungen der Benachteiligung aus dem Auge zu verlieren; diese erscheinen individuell - im Medium von Bildung - bearbeitbar und lösbar. Damit kann die Vorstellung verbunden sein, sich - durch die Auseinandersetzung mit dem Geschlechterverhältnis im Medium der Bildung - seiner Konstruktion und Rekonstruktion entziehen zu können.

Zieht man eine erste Bilanz der Weiterbildungsarbeit mit Frauen, so kann man davon ausgehen, daß inzwischen eigenständige Bildungseinrichtungen von Frauen für Frauen gegrün-

det wurden (Frauenbildungshäuser) und daß viele Weiterbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen (VHS), Gewerkschaften, Kirchen eigene Angebote für Frauen machen. Unter Bedingungen der Sparpolitik sind sie jedoch gefährdet und von einer Kürzung der finanziellen Mittel oder gar von Schließung bedroht, wenn ihre Notwendigkeit nicht offensiv verteidigt wird.

Die mit Bildung verbundenen Hoffnungen auf berufliche Platzierung oder gar sozialen Aufstieg werden gar nicht oder nur bedingt eingelöst. Bildung trägt nur partiell zur Verbesserung der gesellschaftlichen Lage von Frauen bei. Trotz hoher Beteiligung von Frauen an der Weiterbildung - der Anteil der Frauen in Kursen der VHS liegt bei 2/3 - gelingt es der Mehrheit der Frauen nicht, ihre kulturelle Bereicherung durch Bildung in eine angemessene soziale und ökonomische Positionierung umzusetzen. Trotz eines höheren Bildungs- und Qualifizierungsgrades bleibt die soziale Situation der Frauen relativ unbeeinflusst. Ulla Bock (1997) spricht daher von einer „Renaissance der Frauendiskriminierung auf einem höheren Niveau“.

Eine Ursache dafür kann eine halbherzige Institutionalisierung sein. Wenn z.B. Weiterbildungsarbeit für Frauen an Universitäten angesiedelt ist, jedoch - aufgrund spezifischer Zugangsvoraussetzungen und Studienstrukturen - die Frauenstudien mit „besonderen Zertifikaten“ enden und keinen tatsächlichen „Abschluß“ vergeben, dann bilden sich Frauen abgekoppelt von anerkannten Bildungswegen. Sie erwerben Abschlüsse, die auf dem Arbeitsmarkt kaum etwas wert sind. Sie qualifizieren sich damit für ehrenamtliche (und damit meist unbezahlte) gesellschaftliche Arbeit. Bildung für Frauen als Sonderweg kann als Konsequenz haben, sie von (einflußreichen) gesellschaftlichen Stellungen fernzuhalten. Feministische Bildungsangebote tragen somit zwar zur Klärung von Standpunkten bei; sie können aber auch eine Isolierung der Frauen in Schonräumen bewirken. Diese Bildung dient dann der Bewußtseins-

veränderung, Selbstwertentwicklung und kulturellen Bereicherung, ohne daß Frauen in hinreichendem Maße allgemeine, gesellschaftliche Diskurse mit beeinflussen könnten.

### **Dilemmata feministischer Argumentation**

Feministische Kritik - so ist sichtbar geworden - erscheint in einer *Doppelgestalt*. Sie ist einerseits *Analyse* in ideologiekritischer Absicht. Sie ist darüber hinaus *Ausdruck einer politischen Orientierung*. Dort, wo „adressatinnenorientiert“ nach den Diskursen der Frauen und deren Zielsetzungen gefragt wird, um diese zu berücksichtigen, vervielfältigen sich Ausrichtung und Vorgehensweisen. Ich nenne sechs Dilemmata:

1. Feminismus in seiner *Doppelgestalt von theoretischer Kritik und bildungspolitischem Engagement* steht vor der Schwierigkeit, daß - unter theoretischer Perspektive - Ansätze debattiert werden, z.B. das Geschlechterverhältnis als soziale Konstruktion (vgl. Gildemeister 1992) oder die Fragwürdigkeit des dominierenden männlichen Subjektmodells (vgl. Bock 1997) etc., die dem politischen Engagement die Grundlage entziehen. Damit steht feministisches bildungspolitisches Engagement in der Gefahr, theoretische Denkansätze - weil sie sich bildungspolitisch kontraproduktiv auswirken könnten - zu ignorieren. Feministische Kritik stellt daher auch eine Gratwanderung zwischen theoretischer Debatte und bildungspolitischem Engagement dar.
2. Unter *bildungspolitischer Perspektive* besteht das Problem, das naive Argumentationsstränge, aber auch Versprechen der Bildungsreformbewegung zu einem Zeitpunkt, da diese auch als „pädagogische Illusionen“ (vgl. H. Giesecke 1998) gelesen werden können, neu aufgelegt werden. Ausschließungs- und Ausgrenzungsprozesse gegenüber Mädchen und Frauen, die keine Ursache in mangelnder Bildung und Qualifikation haben, sondern trotz oder gar wegen ihrer

Kompetenzen praktiziert werden, kommen zu wenig in den Blick. Strukturelle Probleme werden als pädagogisch bearbeitbare und damit lösbare vorgestellt. Oftmals werden Aspirationen (z.B. auf gesellschaftlichen Aufstieg) mit Bildung verkoppelt, ohne daß solche Hoffnungen auf diesem Wege eingelöst werden könnten.

3. Problematisch erscheint mir das Versprechen, daß aus dem Geist feministischer Bildung der „gute Mensch“ geschaffen werde. Die Forderung nach dem gebildeten Menschen als gutem Menschen (vgl. von Hentig 1996) wird in mancher feministischen Argumentation zum Versprechen.

Hedwig Ortmann betont z. B. die Notwendigkeit, veraltete Bewußtseinsstrukturen zu überwinden, um zu einer Neubildung des Humanen zu kommen. Dies sei nicht ohne das Weibliche und die konzeptive Mitwirkung von Frauen denkbar. Sie knüpft an einer Beschreibung des Geschlechterverhältnisses aus kultureller Perspektive an. Unterschiedliche kulturelle Werte werden als „männliche“ bzw. „weibliche“ gedeutet, wobei männlichen Werten und Verhaltensweisen ein höherer Status zugeschrieben wird. Mädchen und Frauen und weibliche Werte würden verdrängt und abgewertet (vgl. Schaef 1985). Ortmann postuliert, daß Frauen, paßten sie sich an das Männliche an, das Weibliche negierten. Führten sie dagegen den Geschlechterkampf als Machtkampf (mit Abwertung und Zurückweisung des Gegners), so könnten sie zwar einen äußeren Sieg erringen (z.B. Erobern von Positionen), dieser sei aber mit der Anpassung an männliche Strukturen und einem inneren Verlust verbunden. Ortmann fordert daher, daß Frauen Weiblichkeit als Wert erkennen und weibliches Selbstbewußtsein ausbilden. Dies gelinge durch eine Änderung der geltenden Denk- und Wahrnehmungsstrukturen und durch Verzicht auf die Aufspaltung der Welt in zwei einander entgegengesetzte und einander feindlich gegenüberstehenden Hälften.

<i>Männlich</i>	<i>Weiblich</i>
Subjekt	Objekt
Kultur	Natur
Geist	Materie
Außen	Innen
Bewußtes	Unbewußtes
Gedanken	Gefühle
Kognition	Emotion
Bildung als instrumentelles	Bildung als Imagination, als
Einwirken	Einbildung
Wissenschaft	Kunst
Öffentlichkeit	Privatheit
Richtig	Falsch

Indem sie sich vom „Entweder-Oder-Schema“, vom Dualismus (mit der Absolutsetzung des männlichen Standpunktes und des männlichen Interesses) lösten und zu einer älteren, polaren Struktur zurückfänden, in der es die Einheit betonende Elemente gebe, werde eine radikale Umgestaltung der Erkenntnisgrundlagen und des bisherigen Weltbildes vollzogen. Die neue Struktur zeige sich in der Qualität der Wahrnehmung der Welt als integrierter Ganzheit. Ortman postuliert, daß die Wiederherstellung und Weiterentwicklung des weiblichen, nicht vom männlichen abgespaltenen und doch differenten Bewußtseins eine Weiterentwicklung des Menschlichen bedeute. Nur durch die Arbeit an „uns selbst“ (1996: 39) werde eine weiblich-männliche Begegnung in vielfältigen Aspekten möglich. Dabei ver helfe eine „Sprache des Kontakts“ zu einem Erneuern von Wirklichkeit. Indem die Ziele der Frauenbewegung zu denen der Menschheitsentwicklung in Beziehung gesetzt würden, könnte die Bildung des Weiblichen aus der Perspektive des integrierten weiblich-männlichen Bewußtseins geschehen (vgl. Ortman 1996).

In solchen Konzeptionen wird - unter strukturellen Gesichtspunkten - das Geschlechterverhältnis als Unterdrückungs- und Machtverhältnis aus dem Blick verloren; seine Neugestaltung scheint auf dem Hintergrund eines veränderten Selbstverständnisses der Frauen möglich zu sein (vgl. Pinl 1995: 182).

4. In der gesellschaftlichen Öffentlichkeit stehen die Feministinnen vor dem Problem, daß ihre Argumentationen einseitig, meist auf dem Hintergrund einer *Moralisierung und Skandalisierung des Geschlechterverhältnis als Machtverhältnis* rezipiert werden. Feministische Argumentationen werden nicht in ihrer Differenziertheit nachgezeichnet, sondern vereinfacht und verkürzt. Sie werden - verknüpft mit einer radikalisierten Bildungs- und Institutionenkritik bzw. Kritik an männlichen Autoritäten - zu einer moralisierenden Anklage verarbeitet, oft auf dem Hintergrund einer Folie sexueller Denunziation (vgl. Theaterstück und Film *Oleanna*, Mamet, 1993). Auf diesem Hintergrund gelingt es dann leicht, ihre bildungspolitischen Anliegen lächerlich zu machen (vgl. den Roman „*Campus*“ von Dietrich Schwanitz, 1995).
5. Wissenschaftlerinnen formulieren die Angst, eine Orientierung an feministischen Positionen oder eine Kooperation mit Feministinnen könnte eine stigmatisierende Wirkung haben (vgl. Schaeffer-Hegel 1996: 34). Daher erscheint es ihnen notwendig, feministische Debatten nur als zusätzliche wahrzunehmen und zu rezipieren. Sie müssen vor allem ihre Disziplin kennen und können das Geschlechterverhältnis meist nur zusätzlich bearbeiten. Die Fragestellungen und Forschungsergebnisse zum Geschlechterverhältnis aber werden gar nicht oder nur bedingt aufgegriffen und in die allgemeine Debatte eingefädelt. Die Frauen- und Geschlechterforschung als eigenes Anliegen kann meist nur als zusätzliche Fragestellung eingebracht und bearbeitet werden.

6. *Gender Studies* als Bildungsangebote stehen vor dem Problem, Frauen auf diese Fragestellungen und Themen festzulegen, vor allem dann, wenn (etwa an Universitäten) Nachwuchsförderung einzig mit Frauen- und Geschlechterforschung gekoppelt wird. Damit ist die Gefahr gegeben, daß Frauenthemen einen Selbstausschluß der Wissenschaftlerinnen an der Universität bewirken und/oder dazu führen, daß Frauen sich in einer „Nische“ einrichten. Edit Kirsch-Auwärter weist darauf hin, daß Institutionen in bezug auf das Geschlechterverhältnis eine ‘Kultur der Marginalisierung’ praktizierten, unabhängig davon, ob die Frauen gegenkulturelle oder herrschaftskonforme Vorstellungen formulierten. Auch wenn die Position der Marginalität als Ort widerständiger Erkenntnis begriffen werden kann, so bestimmte doch die Platzierung am Rande zugleich das mit, was im Zentrum stehe und stärke so die Dominanzkultur (vgl. Kirsch-Auwärter 1996: 28 ff).

### **Erträge feministischer Diskussion des Bildungsbegriffs**

Die feministische Diskussion des Bildungsbegriffs hat gezeigt, daß dessen universalistische Fassung eine Ignoranz gegenüber dem real existierenden „System der Zweigeschlechtlichkeit“ ausdrückt. Hinter der vorgeblichen Geschlechtsneutralität versteckt sich weitgehend Geschlechtsabstraktheit und -blindheit (vgl. Uecker 1988: 2). Die Einrichtung Weiterbildungsangebote für Frauen unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Lebenssituationen von Frauen leistet einen Beitrag zur Profilierung einer Bildungslobby für Frauen, die deren eigene Anliegen zu formulieren sucht. Damit wird eine Gegenkultur in der Bildungs- und Weiterbildungslandschaft geschaffen.

Die Orientierung an Allgemeinbildungskonzeptionen überwindet eine auf Nützlichkeitsgesichtspunkte festgelegte Bildungsauffassung, orientiert an Schicht, Religion oder Geschlecht. Wohl deswegen haben Feministinnen den Bildungsbegriff

zwar kritisiert, ihn aber auch - zumindest unter pragmatisch-bildungspolitischen Gesichtspunkten - verwendet. Damit stellen sie sich in eine bestimmte bildungspolitische Tradition und eine Tradition des emanzipatorischen Denkens. Feministische Analyse und Kritik ist den Fortschrittsannahmen der Moderne und ihren Versprechen verpflichtet. Sie fordert deren Verwirklichung auch für Mädchen und Frauen.

- Die Aufnahme des Bildungsbegriffs durch Feministinnen knüpft an seinem emanzipatorischen Gehalt an und fordert Mündigkeit, Freiheit, Gleichheit, das Recht auf Selbstdenken, auf persönliches und gesellschaftliches Glück auch für Mädchen und Frauen ein. Verbunden ist damit eine Einmischung von Frauen in bildungstheoretische Diskurse.
- Damit einher geht die Verpflichtung auf das Programm der Aufklärung, das von der Erziehbarkeit und Lernfähigkeit der Menschen ausgeht und auf die Reformfähigkeit des Staates und seiner Bildungsinstitutionen setzt. Somit knüpfen Feministinnen an den großen Hoffnungen, die mit Bildung verbunden waren, an und setzen auf das Versprechen, gesellschaftlich verursachte Probleme (nicht verwirklichte Emanzipation von Mädchen und Frauen) im Medium von Bildung bearbeiten zu können. Damit werden Wege zum Erreichen der Ziele der Frauenbewegung (als Teil der neuen sozialen Bewegungen) mit Bildungspolitik verknüpft. Die Problematik dieses Programms und seiner Versprechen kann dabei aber nur bedingt reflektiert werden.
- Feministisches Engagement als Engagement für besondere Bildungsangebote (für Mädchen und Frauen) zielt auf deren Institutionalisierung außerhalb und innerhalb bestehender Bildungsinstitutionen; es zielt auf bevollmächtigte und bevollmächtigte Teilhabe in der Gesellschaft, Teilhabe auch an einer - wie auch immer gedachten - Bildungselite“, auf eine Festlegung wichtiger Inhalte des Bildungskanons auf dem Hintergrund einer Mitbestimmung aller gesell-

schaftlichen Diskurse, nicht nur über Inhalte von Allgemeinbildung.

- Bildungs- und Weiterbildungsangebote für Frauen als Ausdrucksform einer Gegenkultur, können zum Ansatzpunkt widerständiger Praxis, einer Kultur des Widerspruchs und der Interventionen auch im Bildungsbereich, werden.
- Bei der Gestaltung alternativer Modelle (z.B. Frauenbildungsstätten, Frauenstudien) sollten sich Frauen vor einer Überforderung durch überhöhte Zielsetzungen hüten. Dabei halte ich nicht nur die Hoffnung, durch Bildung von Frauen zur Verbesserung von Mensch und Gesellschaft beizutragen, für problematisch, sondern auch den Versuch, in Frauenprojekten sämtliche reformpädagogischen Aspirationen (z.B. auf projektorientiertes, fächerübergreifendes, interdisziplinäres, humanes, solidarisches, autonomes, methodisch vielfältiges Lernen) einlösen zu wollen. Trotzdem können alternative Modelle auf die ihnen immanenten Gehalte an Widerspruchs- und Transformationsmöglichkeiten hin betrachtet werden.
- Feministische Analyse und Theorie und feministisches politisches Engagement unterliegen beide der Beobachtung und Kritik. Sie treffen auf Ablehnung, modifizierte Annahme oder Unterstützung. Sie tragen zu einer Vervielfältigung der Fragestellungen in der pädagogischen Forschung und zur Vermehrung selbstreferentieller Diskurse bei. Zugleich stehen die Frauen vor dem Problem, daß ihre wissenschaftlichen Arbeiten und politischen Positionen von männlicher Seite ignoriert werden.

Feministische Analyse verweist auf Leerstellen, Lücken und Fehlannahmen in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, auch in der Erziehungswissenschaft, und zielt darauf, das Geschlechterverhältnis als Strukturkategorie in die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen einzubringen.

Für unseren Fachbereich könnte eine Konsequenz sein, das Geschlechterverhältnis nicht nur in Forschung und Lehre stärker einzubeziehen und damit Angebote für das „Nebenfach: Frauen- und Geschlechterstudien“ zu entwickeln, sondern umgekehrt auch, Leistungsnachweise aus diesem Nebenfach im Diplomstudiengang Pädagogik und in der Lehrerausbildung anzuerkennen. Damit könnte eine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Angeboten angebahnt werden. Ihr doppeltqualifizierender Gehalt würde wahrgenommen und gewürdigt. Darüber hinaus müßten Formen der Institutionalisierung auch im Fachbereich Pädagogik gefunden werden.

Feminismus als Ausgangspunkt für Analyse und Kritik nicht nur des Bildungsbegriffs, sondern auch der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen, wird erst unter gesicherten Rahmenbedingungen seine Tragfähigkeit und Reichweite unter Beweis stellen können.

**Literatur**

- BLOCK, Rainer/KLEMM, Klaus: Lohnt sich Schule? Reinbek 1997
- BOCK, Ulla: Der lange Weg der Emanzipation - Interpretation zum Verhältnis von Frauenbewegung, Frauenbildung und Frauenforschung. In: Giesecke, Wiltrud (Hrsg.): Feministische Bildung - Frauenbildung. Pfaffenweiler 1997, S. 17-39
- BOLLENBECK, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines Deutungsmusters. Frankfurt/M., Leipzig 1994
- BRANDT, Heike: „Die Menschenrechte haben kein Geschlecht“. Die Lebensgeschichte der Hedwig Dohm. Weinheim 1995
- BRÜCK, Brigitte/KAHLERT, Heike/KRÜLL, Marianne/MILZ, Helga/OSTERLAND, Astrid/WEGEHAUPT-SCHNEIDER, Ingeborg: Feministische Soziologie. Eine Einführung. Frankfurt/M, New York 1997 (2. erw. und überarb. Aufl.)
- CLEMENS, Bärbel: „Menschenrechte haben kein Geschlecht!“ Zum Politikverständnis der bürgerlichen Frauenbewegung. Pfaffenweiler 1988
- EMME, Martina: Mittäterschaft und Entdeckungslust - Zum Spannungsfeld eines feministischen Konzeptes. In: Giesecke, Wiltrud (Hrsg.): Feministische Bildung - Frauenbildung. Pfaffenweiler 1997, S. 111-123
- ENDERS-DRAGÄSSER, Uta: Lernen im Dschungel des Lebens. Expeditionsberichte aus der Frauenforschung der Achtziger und Neunziger Jahre, Bundesrepublik Deutschland. Oldenburg 1998 (Oldenburger Vor-Drucke 349)
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/NYSSEN, Elke: Geschlechterverhältnis im Bildungssystem - Eine Zwischenbilanz. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Herausgegeben von H.-G. Rolff u.a., Weinheim, München 1998, S. 163-199

- FELDEN, Heide von: Die Frauen und Rousseau. Die Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Schriftstellerinnen in Deutschland. Frankfurt/New York 1997
- FRAISSE, Genevieve: Von der sozialen Bestimmung zum individuellen Schicksal. In: dies. /Perrot, Michelle (Hrsg.). Geschichte der Frauen. 19. Jahrhundert. Frankfurt/M., Wien 1994, S. 63-95
- GIESECKE, Hermann: Pädagogische Illusionen. Stuttgart 1998
- GIESECKE, Wiltrud: Frauenbildung in der Geschlechterdifferenz - Zwischen Qualifizierung und feministischer Bildung. In: dies. (Hrsg.): Feministische Bildung - Frauenbildung. Pfaffenweiler 1997, S. 1-16
- GILDEMEISTER, Regine: Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Ostner, Ilona/Lichtblau, Klaus (Hrsg.): Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen. Frankfurt, New York 1992, S. 220-239
- GLEIM, Betty: Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Leipzig 1810 (Reprint Lage 1997)
- HÄNDLE, Christa: Die weibliche Identität von Lehrerinnen - Abwertung, Verdrängung, Anerkennung. In: Hoffmann, Dietrich/Neuner, Gerhart (Hrsg.): Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems. Weinheim 1997, S. 126-152
- HANSMANN, Otto/MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988
- HANSMANN, Otto/MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989
- HENTIG, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. Darmstadt 1996

- JACOBI, Juliane: Zwischen Erwerbsfleiß und Bildungsreligion - Mädchenbildung in Deutschland. In: Fraise, Genevieve/Perrot, Michelle (Hrsg.). Geschichte der Frauen. 19. Jahrhundert. Frankfurt/M., Wien 1994, S. 267-281
- KÄPPELI, Anne-Marie: Die feministische Szene. In: Fraise, Genevieve/Perrot, Michelle (Hrsg.). Geschichte der Frauen. 19. Jahrhundert. Frankfurt/M., Wien 1994, S. 539-573
- KAISER, Astrid: Geschlechtsneutrale Bildungstheorie und Didaktik. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 364-376
- KIPER, Hanna: Geschlechtsspezifische Identität - nur eine Frage für Mädchen und Frauen? In: Hoffmann, Dieter/Neuner, Gerhart (Hrsg.): Auf der Suche nach Identität. Weinheim 1997, S. 51-66 (1997 a)
- KIPER, Hanna: Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Sache-Wort-Zahl 25. Jg. 1997, Nr. 7, S. 5-9 (1997b)
- KIPER, Hanna: „... wenn wir zu bestimmen hätten“. Politische Partizipation und politisches Lernen von Mädchen und Jungen. In: Ein bißchen mehr Macht. Politische Partizipation von Mädchen und Jungen, herausgegeben von Karl Neumann in Zusammenarbeit mit Ingrid Burdewick. Braunschweig, Gifhorn 1998, S. 55-87
- KIRSCH-AUWÄRTER, Edit: Anerkennung durch Dissidenz. Anmerkungen zur Kultur der Marginalität. In: Modelmog, Ilse/Kirsch-Auwärter, Edit (Hrsg.): Kultur in Bewegung. Beharrliche Ermächtigungen. Freiburg i. Br. 1996, S. 25-47
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1985
- KLEINAU, Elke/MAYER, Christine (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsge-

- schichte von Mädchen und Frauen. Band 1 und 2. Weinheim 1996
- KLEINAU, Elke/OPITZ, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt/M., New York 1996
- KLEINAU, Elke/OPITZ, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 2. Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/M., New York 1996
- KOEPCKE, Cordula: Geschichte der deutschen Frauenbewegung. Freiburg, Basel, Wien 1981
- KOLK, Sylvia: Von der Selbsterfahrung über die Selbsterkenntnis zur Einsicht. Bielefeld 1994
- LEMMERMÖHLE, Doris: Geschlechter(un)gleichheiten und Schule. In: Oechsle, Mechthild/Geissler, Birgit (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Opladen 1998, S. 67-86
- LOCKE, John: Gedanken über Erziehung. Stuttgart 1970
- MAMET, David: Oleanna. Köln 1993
- MAYER, Christine: Die Anfänge einer institutionalisierten Mädchenerziehung an der Wende vom 18. bis zum 19. Jahrhundert. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1. Frankfurt/M., New York 1996, S. 373-392
- MEIBNER, Julia: Mehr Stolz, Ihr Frauen. Hedwig Dohm - eine Biographie. Düsseldorf 1987
- MENZE, Clemens: Bildung. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band 1. München 1970, S. 134-184
- NIEMEYER, Beatrix: Ausschluss oder Ausgrenzung? Frauen im Umkreis der Universitäten im 18. Jahrhundert. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1. Frankfurt/M., New York 1996, S. 275 - 308

- OELKERS, Jürgen: Schultheorie und Schulkritik. Vorlesung im Wintersemester 1995/96. Bern 1996 (Manuskript)
- ORTMANN, Hedwig: Bildung geht von Frauen aus. Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff. Frankfurt/M. 1996 (2. Aufl.)
- PINL, Claudia: Vom kleinen zum großen Unterschied. „Geschlechterdifferenz“ und konservative Wende im Feminismus. Frankfurt/M. 1995 (1. Aufl. Hamburg 1993)
- PLEINES, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg, Basel, Wien 1978
- PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993
- PROSS, Helge: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt/M. 1969
- REHFUS, Wulff: Bildungsnotstand. Stuttgart 1997
- ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1963
- SCHAEF, Anne Wilson: Weibliche Wirklichkeit. Ein Beitrag zu einer ganzheitlichen Welt. Wildberg 1985 (1. amerikanische Aufl. 1981)
- SCHAEFFER-HEGEL, Barbara: Säulen des Patriarchats. Zur Kritik patriarchaler Konzepte von Wissenschaft - Weiblichkeit - Sexualität und Macht. Pfaffenweiler 1996
- SCHENK, Herrad: Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. München 1990 (1. Aufl. München 1977)
- SCHIEBINGER, Londa: Schöne Geister. Frauen in den Anfängen der modernen Wissenschaft. Stuttgart 1993
- SCHIERSMANN, Christiane: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim, München 1993
- SCHMID, Pia: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als

- allgemeiner Bildung für Männer. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim, München 1986, S. 202-214
- SCHMID, Pia: Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung. Klassiker und Gegenstimmen um 1800. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.). Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989, S. 537-559
- SCHROEDER, Hiltrud: Helene Lange. Bibliographie. Königstein 1997
- SCHWANITZ, Dietrich: Der Campus. Frankfurt/M. 1995
- TOPPE, Sabine: Mutterschaft und Erziehung zur Mütterlichkeit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1. Frankfurt/M., New York 1996, S. 346-359
- TORNIEPORTH, Gerda: Studien zur Frauenbildung. Weinheim, Basel 1979
- UECKER, Regine: Bildung und Geschlecht. Feministische und pädagogische Theorie im Dialog. Pfaffenweiler 1998
- WECKEL, Ulrike: Der Fieberfrost des Freiherrn. Zur Polemik gegen weibliche Gelehrsamkeit und ihre Folgen für die Geselligkeit der Geschlechter. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1. Frankfurt/M., New York 1996, S. 360-372
- WEHNES, Frans-Josef: Theorien der Bildung-Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 256-270

ZINNECKER, Jürgen: Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim, Basel 1972

*Autorin*

**HANNA KIPER (1954)**

Dr. phil. habil., Universitätsprofessorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Theorie und Praxis des Sekundarbereiches I an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Studien an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abt. Hannover (1974-1977), und an der Hochschule (jetzt Universität) Lüneburg (1985-1987). Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen 1977; Zweites Staatsexamen für das Lehramt 1980.

1987 Promotion zur Dr. phil.; 1992 Habilitation an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.

Von 1979 bis 1985 Tätigkeit als Lehrerin, von 1985 bis 1987 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Lüneburg; von 1988 bis 1994 wissenschaftliche Assistentin an der Universität Bielefeld.

Von 1994 bis September 1998 Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Technischen Universität Braunschweig.

Veröffentlichungen zu Fragen des interkulturellen Lernens, des Sachunterrichts und seiner Didaktik, zu Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen und zu allgemeinen schulpädagogischen Fragestellungen. Neuere Publikationen: Sexueller Mißbrauch im Diskurs. Eine Reflexion literarischer und pädagogischer Traditionen (Weinheim 1994); Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat (Baltmannsweiler 1997); Vom „Blauen Engel“ zum „Club der Toten Dichter“. Literarische Beiträge zur Schulpädagogik (Baltmannsweiler 1998).