

## Zur Einführung

Unter dem Titel "Pädagogik aus Frauensicht" veranstalteten Erziehungswissenschaftlerinnen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in den Wintersemestern 1993/94 und 1994/95 eine Ringvorlesung, in der sie erstmals gemeinsam Ergebnisse ihrer aktuellen Forschungsarbeiten vorstellten.

Inhaltlicher Ausgangspunkt war der Versuch, die Vielfalt wissenschaftlicher Arbeit von Pädagoginnen im Fachbereich 1 als wichtigen spezifischen Beitrag zur Entwicklung der Disziplin kenntlich zu machen: wissenschafts*politisch*, indem die Forschungsleistung von Frauen zusammengeführt wurde; wissenschafts*inhaltlich*, indem der Blick - bei aller Verschiedenheit der Arbeitsschwerpunkte und ihrer theoretischen Verortung - auf die Untersuchung frauenbezogener erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen und/oder auf die Analyse des darin eingelassenen Geschlechterverhältnisses konzentriert wurde.

Möglich wurde das Projekt vor dem Hintergrund erfreulicher Entwicklungen im Fachbereich Pädagogik: Zum einen nimmt die Zahl der Wissenschaftlerinnen am Fachbereich seit einigen Jahren stetig zu; vor allem gilt das für die Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen. Zum anderen hat sich damit der Kreis jener Kolleginnen deutlich erweitert, die in erziehungswissenschaftlicher Lehre und/oder Forschung die Einführung der analytischen Kategorie Geschlecht unter besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Situation von Frauen und der Spezifik weiblicher Lebenszusammenhänge akzentuieren. Sichtbar wird hier der enge Zusammenhang zwischen Frauenförderung und Frauenforschung, wie ihn auch der Frauenforschungsbericht des Wissenschaftsministeriums betont hat.<sup>1</sup>

Universitäten sind bis heute männerdominierte Institutionen. Die Fachdisziplin Pädagogik bildet dabei keine Ausnahme, obwohl hier die Quote der

---

<sup>1</sup> Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hg.): Frauenförderung ist Hochschulreform - Frauenforschung ist Wissenschaftskritik. Bericht der niedersächsischen Kommission zur Förderung von Frauenforschung und zur Förderung von Frauen in Lehre und Forschung, Hannover 1994.

Frauen unter den Studierenden im Spitzenbereich liegt.<sup>2</sup> In den erziehungswissenschaftlichen Anteilen der LehrerInnenausbildung ist sie zwar - abhängig von Schulstufe und Fächerwahl - unterschiedlich stark ausgeprägt; im Hauptfachstudium Pädagogik (Diplom, Magister) jedoch liegt sie in Niedersachsen bei 73,2% (Studienjahr 1991, vgl.MWK 1994, 163).

Diese hohe weibliche Nachfrage findet im Lehrkörper keinerlei Entsprechung. Das ist in Oldenburg nicht anders als an anderen Universitäten - wobei teilweise günstigere Relationen durchaus beachtet werden sollten, auch wenn die Prozentangaben hier eher beschönigend wirken. Verglichen mit den von der niedersächsischen Frauenforschungskommission für 1990 bereitgestellten Daten über hauptberuflich in der Erziehungswissenschaft arbeitende Frauen ergibt die Bilanz des Fachbereich 1 für das Sommersemester 1995 das folgende Bild: 3 Professorinnen in einem Gesamtpool von 21 Professuren, d.h. 14,3% der ProfessorInnengruppe (Nds. 20/ 9%)<sup>3</sup>, darunter die kürzlich berufene erste Professorin für Sonderpädagogik in der zwanzigjährigen Oldenburger Geschichte des Faches, 5 Dozentinnen und Hochschulassistentinnen (C1), d.h. mehr als die Hälfte der 8 Personen umfassenden Gesamtgruppe (Nds. 35/ 22%), und 3,5 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen, das entspricht einem Frauenanteil von 25% (Nds. 101,5/ 28%). Die Nachwuchsstellen werden demnach zumeist von Frauen eingenommen; auch unter den Habilitationen des zurückliegenden Jahres dominierten die Frauen.

Wir haben es also am Fachbereich 1 einerseits mit dem gegenwärtig geradezu klassischen Bild der geschlechtsspezifischen Hierarchie im Hochschulsektor zu tun: je höher die Position, desto eindeutiger die männliche Dominanz. Andererseits aber ist die Bereitschaft zur zukunftsorientierten Veränderung sowohl bei der Neubesetzung von

---

2 Im Studienjahr 1993 verzeichnete der FB 1 im Fach Erziehungswissenschaft 2 374 Studierende im 1. Studiengang (Dipl., Mag., Lehramt). Davon waren 721 Männer und 1 653 Frauen. Die geschlechtsbezogene Aufteilung nach Studienzielen: Diplom 435 männl., 963 weibl., Magister 50 m., 120 w., Lehramt 236 m., 570 w.. Aus: Der Präsident der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Hg.): Zahlenspiegel 1993. Oldenburg o.J., S.84.

3 In Klammern folgt jeweils vor dem Schrägstrich die Gesamtzahl der an nds. wissenschaftlichen Hochschulen tätigen Frauen nach Stellenarten (Professorinnen, Dozentinnen u. Assistentinnen, wissensch. Mitarbeiterinnen), nach dem Schrägstrich der Frauenanteil an allen Stellen in v.H.

Professuren als insbesondere bei der Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses erkennbar.

Umso dringlicher schien es einem Kreis von Kolleginnen des Faches, diesen (wenn auch bescheidenen) positiven Veränderungen zugunsten der Frauenrepräsentanz mit der Ringvorlesung "Pädagogik aus Frauensicht" öffentlichen Ausdruck, eine öffentliche Stimme zu geben - zur Kenntlichmachung der Wissenschaftlerinnen und ihrer Arbeit, zur Konturierung inhaltlich neuer Schwerpunkte und daraus erwachsender neuer Verknüpfungen in Forschung und Lehre, zur Eröffnung des kritischen Diskurses unter den Geschlechtern, zur Motivierung der Studierenden und nicht zuletzt, um den Studentinnen Identifikationen mit den Rollen der weiblichen Hochschullehrenden, der Nachwuchswissenschaftlerin, der Forscherin anzubieten.

An diese Zielsetzungen knüpft auch der Titel des vorliegenden Bandes an. Der Hinweis auf Aufbrüche und Anstöße darf jedoch nicht als missionarische Absicht mißdeutet werden; vielmehr sollte er als Signal der Selbstreflexion, der Diskursbereitschaft und des Interesses der Wissenschaftlerinnen an zukunftsorientierten Perspektiven gelesen werden.

Nicht alle Kolleginnen, die dies gewollt hätten, haben sich an der Vortragsreihe beteiligt. Im Vordergrund der Absagen stand ein einleuchtendes Motiv: sich angesichts eines befristeten Arbeitsverhältnisses oder einer begrenzten finanziellen Nachwuchsförderung auf das laufende Qualifizierungsvorhaben (Dissertation, Habilitation) konzentrieren zu müssen. Andere Nachwuchswissenschaftlerinnen wiederum sahen in der Vorlesungsreihe - zumeist wegen der Nähe des eigenen Forschungsgegenstandes zum Rahmenthema - eine Chance zur Präsentation ihres Arbeitsprozesses. In diesen Fällen kam der Ringvorlesung auch die Funktion nachwuchsfördernder Unterstützung zu.

Das gemeinsame Projekt setzte keineswegs voraus, daß sich alle beteiligten Kolleginnen als Frauenforscherinnen verstanden; im Ergebnis zeigt sich aber, daß jede es - auf jeweils ganz eigene Weise - für notwendig hält, Untersuchungsfragen, wie sie durch die Frauen- und Geschlechterforschung aufgeworfen werden, in die eigene wissenschaftliche Arbeit zu integrieren.

In der Natur der Sache lag es, für das gemeinsame Vorhaben einen möglichst weiten thematischen Rahmen zu stecken. Vor diesem Hintergrund schien es sinnvoll, bei der Gliederung des Bandes einem formalen Prinzip zu folgen - den Namen der Verfasserinnen in alphabetischer Reihenfolge. Dennoch sind inhaltliche Schwerpunkte entstanden: der eine im Bereich der *Didaktik im weitesten Sinne* (Astrid Kaiser für den Sachunterricht, Dagmar Richter für die politische Bildung, Rita Kurth für die Hochschuldidaktik, Irmhild Wragge-Lange für den Bereich der Medienanalyse, den ich - vielleicht ein wenig zu großmaschig - den Vorentscheidungen für didaktisches Handeln zugeordnet habe), ein zweiter im Bereich der *Erziehungsgeschichte* (Heide von Felden zur Rousseau-Rezeption von Frauen im 18. Jahrhundert, Heike Fleßner zur Bedeutung biografischen regionalgeschichtlichen Arbeitens für eine feministische Sozialpädagogik, Renate Hinz zur regionalen Geschichte der frühen Lehrerinnenausbildung und Sabine Toppe zu methodologischen Fragen historischer Frauenforschung), ein dritter Schwerpunkt im Bereich der *Sozialpolitik*.

Gerade der sozialpolitische Beitrag von Mathilde Niehaus, der mit Hilfe der Analyse behindertenstatistischer Daten die sozialpolitische Unkenntlichmachung behinderter Frauen und in der Konsequenz ihre Ausgrenzung aus Rehabilitationsmaßnahmen aufzeigt, unterstreicht die Dringlichkeit frauenspezifischer Analysefragen in einem scheinbar völlig neutralen Untersuchungsfeld. Auf diese Weise wird die patriarchale Struktur eines weiteren wichtigen Segments der Sozialpolitik in Deutschland offenkundig, die wir bislang vor allem aus der Analyse des Rentensystems kennen.

Der vorliegende Band dokumentiert die Beiträge zur Vorlesung in zumeist überarbeiteten Fassungen. Er ist Ergebnis gelungener Kooperation und Anstoß für weitere gemeinsame Projekte, von denen eines im Wintersemester als *Studententag zur Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* am Fachbereich Pädagogik Premiere haben wird. Dabei ist geplant, an einem bestimmten Veranstaltungstag quer durch möglichst viele Lehrveranstaltungen hindurch die Frauen- und Geschlechterthematik zu bearbeiten. Die Fachkollegen werden ausdrücklich ermuntert, ihre Seminarthemen dieses Tages entsprechend umzuwidmen. Ein Begleitprogramm soll zur facettenreichen Gestaltung beitragen. Ein weiteres Projekt ist der im März

1996 in Oldenburg stattfindende, von Astrid Kaiser initiierte Bundeskongreß Frauen und Schule "*FrauenStärken - ändern Schule*".

Anstöße und Aufbrüche bewirken Ideen, Initiativen, Perspektiven. Auch dieser Band mag dazu beitragen. Daß er erscheinen konnte, ist nicht selbstverständlich, zumal dafür Geld nötig war. Es wurde großzügig und unbürokratisch bereitgestellt durch das *Institut Erziehungswissenschaft 1*, durch den *Bezirksverband Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* und durch die *Bertha-Ramsauer-Stiftung*. Allen gebenden Institutionen sei herzlich gedankt. Mein Dank gilt ebenso der freigebigen Bereitschaft Doris Garduhns, eine ihrer schönen wilden Zeichnungen für das Titelblatt zur Verfügung zu stellen. Andreas Lembeck hat in bewährter Manier und Ruhe für die Herstellung der druckfertigen Fassung des Manuskripts gesorgt. Auch ihm sei Dank gesagt. Und nicht zuletzt - Dank an alle Kolleginnen, die mir durch ihr zügiges und diszipliniertes Arbeiten die Redaktionsaufgabe leicht gemacht haben.

Heike Fleßner

Im Juli 1995

## **Heide von Felden**

*"Rousseau, der sich des Herzens bemächtigte, weil er die Tugend zur Leidenschaft machte" (Sophie von La Roche)*

*Zur Rousseau-Rezeption in Schriften von Frauen in Deutschland im 1800*

### **Zur Rousseau-Rezeption in der Frauenforschung**

Jean Jacques Rousseau hat mit seinen Gedanken zur "modernen" Pädagogik, zur Kritik der Zivilisation, mit seinem Liebesroman "Julie oder Die neue Héloïse" und seinen Schriften zur Politik das ausgehende 18. Jahrhundert in Europa nachhaltig beeinflußt. Er wurde in der Zeit zwischen 1760 und 1830 breit rezipiert, was Ursula Link-Heer dazu bewog, für die Spätaufklärung, den Sturm und Drang und die Romantik von einer "Rousseau-Zeit" zu sprechen (Link-Heer, 1986, 132). Ein unvergleichlicher Personenkult und einerseits schwärmerische Begeisterung, andererseits intensive Anfeindung kennzeichnen die Rousseau-Rezeption, die unter diesen Aspekten in Frankreich, England und Deutschland gleichermaßen anzutreffen war.

Der Einfluß Rousseaus auf Philosophen und Literaten des deutschen Sprachraums im ausgehenden 18. Jahrhundert (u.a. Lessing, Mendelssohn, Kant, Fichte, Wieland, Herder, Klinger, Hölderlin, Jean Paul, Kleist), sowie auf Pädagogen dieses Zeitraums (u.a. Campe, Basedow, Pockels, Brandes) ist in zahlreichen Untersuchungen erforscht.

Weitgehend vernachlässigt aber waren in der bisherigen Forschung die Reaktionen zeitgenössischer Frauen auf Rousseau. Ein Grund dafür mag darin liegen, daß Schriften von Frauen dieser Zeit nur marginal bekannt waren, ein anderer, daß die Dilettantismus-Debatte um 1800 und das Verdikt, Frauen schrieben vorwiegend Trivialliteratur lange Zeit die etablierte

Forschung in der Literaturwissenschaft davon abhielt, Schriften von Frauen in den Blick zu nehmen.

Erst in den letzten Jahren entdeckt die historische Frauenforschung eine Vielzahl zeitgenössischer Schriften von Frauen und macht sie der Forschung zugänglich. Die Bibliographie von Helga Gallas und Anita Runge etwa nennt für den Zeitraum zwischen 1770 und 1810 im deutschen Sprachraum 396 selbständige Veröffentlichungen von 110 Autorinnen (Gallas/Runge, 1993).

Schriften von Frauen als Quellen heranzuziehen, zeigt das Interesse der neueren Frauenforschung, die Perspektiven der Frauen selber kennenzulernen, sie als Handelnde und Mitwirkende am gesellschaftlichen Diskurs zu betrachten und nicht mehr ausschließlich als Opfer von Zuschreibungen.

Die Perspektive auf die Zuschreibungen und Einschränkungen leitete den Blick der Frauenforschung in den 80er Jahren, die damit wichtige Erkenntnisse über die Entstehung der Geschlechtscharaktere und die "natürliche" Bestimmung der Frau zur Gattin, Mutter und Hausfrau hervorgebracht hatte. Schriften von männlichen Philosophen und Pädagogen wie Kant, Fichte, Campe, Pockels und auch Rousseau wurden ideologiekritisch interpretiert und in Hinsicht auf ihre Einschränkungen für Frauen ausgewertet.

Jean Jacques Rousseau galt in dieser Forschungsperspektive lange Zeit als *der* Vertreter der Repression Frauen gegenüber (vgl. Bovenschen, 1979; Prokop, 1989). Vor allem das 5. Buch der Erziehungsschrift Rousseaus "Emile oder Von der Erziehung" wurde herangezogen, um die Einschränkungen, denen Frauen durch die Bestimmungen Rousseaus unterworfen waren, zu belegen. Für Ulrike Prokop hat die ideologiekritische feministische Forschung der Rousseauschen Schriften die

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

Mit Christine Garbe (1983 und 1992), Lieselotte Steinbrügge (1987) und Juliane Jacobi (1990) haben Frauenforscherinnen auch Interpretationen von Schriften Rousseaus vorgelegt, die diese These von der Repression relativierten. Sie gingen von dem Gedanken aus, daß das Spezifische an Rousseaus Schriften deren Uneindeutigkeit und Vielschichtigkeit sei.

Vor diesem Hintergrund war es höchst interessant, die Reaktionen von zeitgenössischen Frauen auf Rousseau als Frauenfeind Nr. 1 zu untersuchen. Frauenforscherinnen der historischen Pädagogik, der Literaturwissenschaft und der Geschichte formulierten dieses Thema, so beispielsweise die historisch-pädagogische Frauenforscherin Pia Schmid, die 1992 schrieb:

*"Ich möchte [...] fragen, warum sich Rousseaus Deutung des Geschlechterverhältnisses bzw. sein Frauenbild durchgesetzt haben, besonders, warum Frauen, Zeitgenossinnen Rousseaus, sie akzeptiert haben könnten. [...] was [könnte] (bürgerlichen) Frauen, die sich als schön, listig, kokett, schamvoll, abhängig usw. definiert fanden, an diesem uns heute einseitig bis repressiv erscheinenden Entwurf gefallen haben". (Schmid, 1992, 849)*

In meiner Dissertation habe ich Antworten auf diese Fragen gefunden und möchte einige Ergebnisse im folgenden darstellen.

Bei der Untersuchung der Frage, wie zeitgenössische Frauen Gedanken Rousseaus rezipiert haben, bin ich von folgenden Entscheidungen ausgegangen:

1. Ich nahm nur Schriften in die Untersuchung auf, in denen Rousseau explizit erwähnt wurde oder die eine auf ihn sich beziehende Formulierung enthielten. Dabei legte ich fünf Reiseberichte, neun Abhandlungen, zwölf Romane und zahlreiche Briefe aus zwölf veröffentlichten Briefsammlungen zugrunde. Schriften von 20 Autorinnen wählte ich aus, die vorwiegend aus dem gehobenen Bürgertum und dem Adel stammten und als Schriftstellerinnen, Erzieherinnen, Journalistinnen, Herausgeberinnen und Schauspielerinnen tätig waren. Ich nenne hier die Namen, ohne daß ich in der folgenden Darstellung der Ergebnisse auf jede einzelne eingehe:

Susanne von Bandemer, Emilie von Berlepsch, Elisabeth Eleonore Bernhardi, Friederike Brun, Elise Bürger, Marianne Ehrmann,

Caroline Flachsland, Albertine von Grün, Amalia Holst, Therese Huber, Susanna Barbara Knab, Luise Mejer, Elisa von der Recke, Sophie von La Roche, Dorothea Schlegel, Caroline Schlegel-Schelling, Agnes von Stolberg, Friederike Helene Unger, Jenny von Voigts, Sophie Helmine Wahl.

2. Ich verstand Rezeption als subjektive Interpretation bestimmter Inhalte und legte von daher mein Augenmerk auf den "Eigensinn", den die Autorinnen mit Rousseau verbanden. Ich fragte nicht danach, ob Rezipientinnen ihn "richtig", "falsch" oder angemessen verstanden hatten, sondern entnahm ihren Schriften *ihre* subjektive Deutung Rousseauscher Inhalte.
3. Dabei interpretierte ich ihre Aussagen vor dem Hintergrund des Denkens der Aufklärung und erläuterte Wortbedeutungen im Rahmen zeitgenössischer Diskurse.
4. Diese Historisierung der Interpretation erschien mir eine wichtige Ergänzung der Frauenforschung, da sie z.T. historische Phänomene mit heutigen Kategorien interpretiert. Ich möchte das kritisieren, weil dieses Vorgehen zu Ergebnissen führt, die der historischen Situation überwiegend nicht angemessen sind. So plädiere ich dafür, Frauen der Geschichte nicht unter dem Gesichtspunkt eines zu bewundernden Vorbildes der Emanzipation oder einer abzulehnenden Unterstützerin des Patriarchats zu untersuchen, sondern sie anhand zeitgenössischer Kriterien zu interpretieren.

Zeitgenössische Frauen rezipierten Rousseau vor allem unter den Begriffen Tugend, Gefühl, Abwehr von Leidenschaften und Erziehung.

Um mein Vorgehen der Historisierung der Interpretation deutlich zu machen, wähle ich für diesen Aufsatz die Darstellung der Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen in Deutschland unter diesen Begriffen. Ich verzichte hier auf die Darstellung ihrer Auffassungen zu den Themen Geschlechterbeziehung, Französische Revolution, Rousseau als Person und seine zeitgenössische Rezeption, die die Frauen ebenfalls in ihrer Rousseau-Rezeption thematisieren. Ich beginne mit der Darstellung einiger Implikationen aufklärerischen Denkens.

### **Tugend und Glückseligkeit als Begriffe der Aufklärung**

*"Das achtzehnte Jahrhundert ruht, in seiner Dichtung wie in seiner Philosophie und Wissenschaft, in einer festen und fertigen Formwelt aus. In dieser Welt findet es die Wirklichkeit der Dinge gegründet und ihren Wert beschlossen und gesichert. Es erfreut sich an der eindeutigen Bestimmtheit, an dem klaren und scharfen Umriß der Dinge, an ihrer sicheren Umgrenzung; und es sieht die Fähigkeit zu solcher Bestimmung und Umgrenzung zugleich als höchste subjektive Kraft des Menschen, als die Grundpotenz der 'Vernunft' selbst an." (Cassirer, 1932, 7/8)*

Diese Worte schrieb Ernst Cassirer 1932. Er charakterisierte damit die Auffassung des 18. Jahrhunderts, das in der Beherrschung, in der Machbarkeit, in der Eindeutigkeit aller Möglichkeiten das eigene Selbstbewußtsein ausdrückte. Selber Ziele, Verhaltensweisen und Lebensformen bestimmen und umsetzen zu können, galt als Ausdruck der neuen Mündigkeit der Menschen, die sich aus traditionellen Abhängigkeiten befreien wollte.

Selbstbestimmung und Mündigkeit waren die Kategorien, auf die man stolz war. Der Mensch konnte qua seiner Vernunft selbst bestimmen, zu welchem Zweck und wie das Leben der Menschen im geselligen Zusammenhang eingerichtet werden sollte.

Die zeitgenössische Diskussion definierte den Begriff Aufklärung erstmals in der September- und Dezember-Ausgabe der Berlinischen Monatsschrift 1784, in der Moses Mendelssohn und Immanuel Kant ihre Aufsätze veröffentlichten. Gleichwohl hatte das aufklärerische Denken bereits Ende des 17. Jahrhunderts begonnen. Man diskutierte seitdem die Verbesserung des gesellschaftlichen Zustandes eines Volkes, indem man vernünftige Ziele bestimmte und Veränderungen auch und vor allem in erzieherischer Hinsicht plante. Der "vernünftige" Mensch, der das Gute will und danach lebt, war Ziel der Gesellschaftserneuerer.

Die Aufklärung hatte eine eher rationalistische Phase in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts und eine eher gefühlsbetonte Phase ab der Jahrhundertmitte. Allerdings betont die neuere Forschung die Wichtigkeit, beide Strömungen in ihrer wechselseitigen Bedingtheit zu sehen (vgl. Grimlinger, 1984). Grimlinger versteht in diesem Sinn Aufklärung als übergeordnete Kategorie eines Denkens, das das 18. Jahrhundert

bestimmt und mit der Spätaufklärung, in der die Kritik an eigenen Grundsätzen und Widersprüche mitgedacht wurden, über sich hinausweist.

Was war nun der Endzweck, und was bedeutete vernünftiges Verhalten? Im Sinne der Vernunft galt als Endzweck die "Glückseligkeit" und als vernünftige Verhaltensweise die der "Tugend". Die Verknüpfung von Tugend und Glückseligkeit wurde in der Aufklärung besonders betont.<sup>1</sup> Gellert schrieb 1784:

*"Wenn die Glückseligkeit in dem Genusse des höchsten und dauerhaften Guten besteht, dessen ein Mensch fähig [...]: so lehret uns alles, unser Herz und die Erfahrung, dasz die Tugend der einzige und sichre Weg zu unsrer Glückseligkeit sey; oder dasz uns der Besitz und die Ausübung der Tugend die höchsten und beständigsten Freuden gewähre."<sup>2</sup>*

Mit dem Begriff der "Glückseligkeit" hatte man einen Begriff für die Utopie des Guten, Richtigen, Anzustrebenden definiert. Mit dem Begriff der Tugend benannte man die Mittel, um diese Glückseligkeit zu erreichen. Wie sehr die Utopie der "Glückseligkeit" die Menschen bewegte, läßt sich an der Häufung des Begriffs in zeitgenössischen Texten ablesen.

Die zeitgenössische Bedeutung des Begriffs speiste sich aus der Auffassung von der Perfektibilität des Menschen, der Fähigkeit, sich zu vervollkommen. Man ging davon aus, daß die Vervollkommnung in der Natur des Menschen angelegt sei und es deshalb vernünftig sei, einen Zustand der Vollkommenheit oder der Glückseligkeit (vgl. Grimminger, 1984, 17 und Sauder, 1974, 103) anzustreben. Glückseligkeit war nicht nur ein Begriff individuellen Glücks, sondern zielte auf das "ungestörte 'Gemeinwohl' von Gesellschaft und Staat" (Grimminger, 1984, 17). Die soziale Harmonie war ein wesentlicher Bestandteil der Idee. Ebenso galt für den Begriff der Gedanke der "Zufriedenheit" (vgl. Sauder, 1974, 125ff) als Zustand der maßvollen Einbeziehung aller Kräfte und des Mittelmaßes.

---

1 Vgl. Wörterbuch der Brüder Grimm, Stichwort "Tugend", S.1604

2 Chr. F. Gellert (1784), zitiert nach Grimms Wörterbuch, ebd.

Als Tugenden wurden eine Reihe von Verhaltensweisen definiert, mithilfe derer die Lebenspraxis vernünftig einzurichten und ein Leben in Glückseligkeit zu erlangen war. Nach Grimminger gehörten zum moralischen Tugendgebot von Anfang an Appelle zur Nützlichkeit, Wirtschaftlichkeit, zum Fleiß und zum Pflichtbewußtsein, die Appelle bürgerlicher Ökonomie sind, und ebenso Appelle zu Mitleid, Menschenliebe und Echtheit, Appelle allgemeiner Humanität, deren Widersprüche zwar nicht im zeitgenössischen Bewußtsein, doch in der Weiterentwicklung zutage traten und kollidierten. Grimminger nannte dies die innermoralische Dialektik der Aufklärung. (Grimminger, 1984, 20)

Über das Ziel "Glückseligkeit" und den Weg "moralische Besserung" war man sich im zeitgenössischen Bewußtsein weitgehend einig. Der Weg über den moralischen Appell an die Menschen, "stets die Gesetze des Guten, Schicklichen und Ehrbaren zu wahren" (Grimminger, 1984, 18), überzeugte offenbar, wie an dem breiten Konsens über moralische Erziehung und Aufklärung ablesbar ist.

Die Moral hatte traditionell die Funktion, als Regulativ der Gesellschaft zu dienen und die Verkehrsformen zu bestimmen. Im 18. Jahrhundert hatte sie diese Funktion vor allem in der Kritik an höfischer Repräsentation, gegen die bürgerliches Selbstbewußtsein die neuen Werte der Tugend und Vernunft setzte. Sich auf die Tugend zu beziehen, hatte also vor allem einen antihöfischen Impetus und drückte die Kritik an den höfischen "überlebten" Gesellschaftsformen aus, gegen die die neuen, moralisch integren Beziehungsformen gesetzt wurden.<sup>3</sup>

Elias (Elias, 1981) machte an den Begriffen "Kultur" und "Zivilisation" die zeitgenössische Antithese zwischen bürgerlicher und höfischer Weltanschauung fest. Er führte Kant an, der 1784 in seinen "Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht" geschrieben hatte:

*"Wir sind in hohem Grade durch Kunst und Wissenschaft kultiviert, wir sind zivilisiert bis zum Überlästigem zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. [...] Die Idee der*

---

<sup>3</sup> Vgl. zum kritischen und gleichzeitig abhängigen Verhältnis von bürgerlicher Moral und höfischer Form das Kapitel "Höfische Rationalität und bürgerliche Kontrafaktur" in Mog, 1976, S. 36-46

*Moralität gehört zur Kultur. Der Gebrauch dieser Idee aber, welcher nur auf das Sittenähnliche in der Ehrliche und die äußere Anständigkeit hinausläuft, macht bloß die Zivilisierung aus."*<sup>4</sup>

Die deutsch sprechende bürgerliche mittelständische Intelligenzschicht dachte im ausgehenden 18. Jahrhundert in Leistungskategorien vor allem geistiger und wissenschaftlicher Art und kritisierte die französisch sprechende Oberschicht des Adels, die in ihren Augen nichts "leistete", sondern überwiegend ihr Selbstbewußtsein aus ihrem Habitus bezog. Die bürgerliche Weltanschauung legitimierte sich durch Bildung und Tugend und polemisierte gegen das äußerliche, oberflächliche Verhalten an den Höfen.

Vierhaus faßte die Grundelemente bürgerlicher Weltanschauung wie folgt zusammen:

*"Grundelement der bürgerlichen Welt- und Lebensanschauung war die Betonung der Persönlichkeit, deren Wert und Rang nicht durch Geburt und Zugehörigkeit zu Stand und Verband, sondern durch die unveräußerliche Menschenwürde, durch Leistung und Verdienst, also durch den Grad der Verwirklichung menschlicher Möglichkeiten innerhalb der Gesellschaft bestimmt ist. Eine solche Persönlichkeit kann sich nur in Freiheit von Fremdbestimmung entwickeln; sie bewährt sich im Wettbewerb um Ansehen und Gewinn, hat jedoch ihren Grund in Selbstachtung. Diese aber ist nur möglich, wenn der einzelne über Eigentum oder Können verfügt. Die sozialen Beziehungen der Menschen untereinander werden rationalisiert und funktionalisiert, moralisiert und sentimentalisiert, also nicht als gegeben hingenommen, sondern als Aufgabe der Gestaltung im Interesse des einzelnen Menschen begriffen. Die geburtsständische Ordnung wird nicht negiert, aber doch zunehmend als nicht der Natur des Menschen entsprechend angesehen. Gesellschaft erscheint demnach als natürlicher Verband von Menschen, als Zweckverband zur Befriedigung sozialer Bedürfnisse, als Kommunikationsverband, in dem die Menschen zur Verwirklichung ihrer Möglichkeiten gelangen."*  
(Vierhaus, 1982, 33)

---

4 Kant, zitiert nach Elias (1981), Bd.1, S. 8

Dabei kann sozialgeschichtlich allerdings nicht von einem Gegensatz zwischen Bürgertum und Adel gesprochen werden. Der Gegensatz bezog sich zeitgenössisch nicht auf die soziale Verortung der beiden Stände, sondern eher auf die Ebene von Welt- und Lebensanschauungen. Zwar war die Schicht der bürgerlichen Gebildeten am ehesten an der Verbreitung bürgerlicher Moralauffassungen interessiert, doch auch Adelige übernahmen im letzten Drittel des Jahrhunderts zunehmend diese Anschauung.

Auch in der Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen drückt sich aus, daß Adelige bürgerliche Weltanschauungen übernahmen. Elise von der Recke, Agnes von Stolberg und Emilie von Berlepsch sind Beispiele dafür.

Die Frauen, die im ausgehenden 18. Jahrhundert Rousseau in ihren Schriften erwähnten, waren stark beeinflusst durch das Denken der Aufklärung. Begriffe wie Glückseligkeit, Tugend, Gefühl, Abwehr von Leidenschaft und Erziehung spielten in ihrer Rousseau-Rezeption eine zentrale Rolle. Rousseau wurde von den Autorinnen als "moderner" Pädagoge, als "Liebhaber der Tugend", als Schriftsteller, der das Gefühl aufwertet, aber auch als "Verführer zur Leidenschaft" aufgenommen.

### **Glückseligkeit und Tugend in der Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen**

Der Begriff "Glückseligkeit" wird als Maßstab und Ziel anzustrebenden Verhaltens von Sophie Helmine Wahl, Amalia Holst, Marianne Ehrmann, Susanne von Bandemer, Caroline Flachsland und Elisa von der Recke in ihrer Rousseau-Rezeption erwähnt. Die Autorinnen ordnen sich damit in den zeitgenössischen aufklärerischen Diskurs ein.

Sophie Helmine Wahl läßt ihre Romanfigur Auguste in ihrem Roman "Adolphine" (Wahl: Adolphine, 1794) "kluges und pflichtbewußtes Verhalten" als "Beitrag zur ungestörten Glückseligkeit" (ebd., 134) ansehen. Auguste wirkt in diesem Sinn auf die schwärmerisch von Rousseau begeisterte Adolphine ein.

Amalia Holst interpretiert in ihren "Briefen über Elisa" (1799/1800), in denen sie Rousseaus "Nouvelle Héloïse" mit dem Roman "Elisa oder das Weib, wie es seyn sollte" von Caroline von Wobeser vergleicht, daß der "leidenschaftliche Character des St.Preux [...] ihr [Julie] kein so sicherer

Gewährleister künftiger Glückseligkeit als der ruhige, edelmüthige, vernünftige Character, des trefflichen Wolmar's" (Holst: Briefe, 215) wäre. Zudem sei die Entsagung Julies St.Preux gegenüber ein "Opfer wahrer Kindespflicht" (ebd., 214), um nicht ihre "Glückseligkeit und das schöne Einverständnis einer glücklichen Familie aufs Spiel zu setzen" (ebd., 216).

Im Sinne der Vernunft und des Pflichtbewußtseins findet Julies Verhalten, Wolmar zu heiraten, Amalia Holsts ganzen Beifall. Sie sieht in diesem tugendhaften Verhalten Julies die Möglichkeit zum glücklichen und vernünftigen Leben.

Marianne Ehrmann, die sich mit ihrer Schrift "Philosophie eines Weibs" (1784) auf den "Emile" bezieht, geht davon aus, daß die leidenschaftslose Liebe einer "vernünftigen Frau größere Zufriedenheit und Glückseligkeit" (Ehrmann: Philosophie, 66) gebe. Ehrmann sieht in der Ehe als Freundschaft eine Gemeinschaft zur Glückseligkeit und zählt Gefälligkeit, Zärtlichkeit und Treue zu den Tugenden, die für die "Glückseligkeit zweyer Herzen nöthig" (ebd., 71) seien.

Ehrmann legt Wert auf Leidenschaftslosigkeit und gemäßigte Gefühle als Voraussetzungen eines guten Lebens. Rousseaus "Emile" gilt ihr als Konzept zur sittlichen Erziehung junger Mädchen und Frauen, die moralische, "denkende Liebe" statt leidenschaftlicher Liebe lernen sollen.

Auch Susanne von Bandemer läßt in ihrem Roman "Klara von Bourg" (1798) die Freundin dieser Klara von "vorsichtiger Klugheit" als der "Basis unserer Ruhe und unseres Glücks" (von Bandemer: Fortsetzung der Klara von Bourg, 169) sprechen, der Leidenschaften verhängnisvoll werden könnten.

Schließlich erhofft sich Caroline Flachsland Glückseligkeit dadurch, "*gute Menschen* bilden zu helfen" (Schauer, Bd. 1, 316/317), wobei ihr Rousseaus "Emile" als Bezugspunkt gilt. Auch in den Armen ihres Herder ersehnt sie sich Glückseligkeit, selbst wenn Rousseau schreibe, daß es "keine dauerhafte Glückseligkeit gäbe", wie Flachsland verzweifelt mitteilt. Glückseligkeit gilt ihr als vernünftiger, nützlicher Lebenszweck und als Glück und Zufriedenheit verheißende Lebensform.

Wenn Elise von der Recke meint, daß "nur im kultivierten Mittelstande [...] wahre Glückseligkeit"<sup>5</sup> sei, so ist damit die Meinung einer Adelligen ausgesprochen, die den bürgerlichen Stand bevorzugt und die Idee vertritt, daß von hieraus ein wirklich glückliches Leben für die Menschen auch in ihrer gesellschaftlichen Ordnung zu entwickeln sei.

Alle genannten Autorinnen erstreben "Glückseligkeit", die als Ziel nicht in Frage gestellt, aber auch nicht definiert wird. Und allen geht es darum, für Verhaltensweisen zu plädieren, die Glückseligkeit versprechen. Dazu gehören: Klugheit (Sophie Helmine Wahl und Susanne von Bandemer), Pflichtbewußtsein (Sophie Helmine Wahl und Amalia Holst), Nützlichkeit (Caroline Flachsland) und auf jeden Fall Leidenschaftslosigkeit (Marianne Ehrmann, Susanne von Bandemer und Amalia Holst).

Vernünftiges, ruhiges, leidenschaftsloses Verhalten gilt als Moment persönlicher Zufriedenheit und wird neben Pflichtbewußtsein und Nützlichkeit als gesellschaftliche Kategorien der Glückseligkeit zum Maßstab gesetzt.

Die Autorinnen sind ganz von tugendhaften Denk- und Verhaltensweisen in den genannten Bedeutungen durchdrungen. Es ist für sie sinnvoll, tugendhaft zu leben, weil sie damit an der Kultivierung der Gesellschaft und am eigenen vernünftigen, glückseligen Leben in der Gesellschaft mitwirken.

Wenn Claudia Honegger 1991 vom "Tugenddünkel" spricht als "'Erlösung' für die reinen Frauen, denen Nicht-Einmischung und gesellschaftliche Verantwortungslosigkeit jede Verstrickung ins Weltgeschehen, ins große Böse strukturell versperren und ersparen" (Honegger, 1991, 37) könne und wenn sie diese Sätze auf "weibliche Selbstreflexion um 1800" münzt, so bezieht sie die aufklärerische Bedeutung des Begriffes "Tugend" im ausgehenden 18. Jahrhundert nicht mit ein. Sie mißversteht also für das 18. Jahrhundert die Intentionen, die Frauen in ihren Schriften mit dem Begriff Tugend verbinden. Tugendhaftes Verhalten hat im damaligen Zusammenhang nichts mit Weltenthaltung zu tun, im Gegenteil: die Mitwirkung an der Kultivierung der Gesellschaft soll gerade über tugendhafte Erziehung und Bildung

---

5 von der Recke: Tagebücher. Zit. nach Träger, 1984, 14

geschehen, den Mitteln, denen konkrete gesellschaftliche Veränderungsmöglichkeiten zugesprochen werden. Tugend hat durch die Erziehung der Menschen eine gesellschaftseingreifende Funktion und wird hochgeschätzt.

Eine Reihe von Rezipientinnen nimmt Rousseau als Gedankengeber tugendhaften moralischen Verhaltens wahr.

Sie nennen ihn "Liebhaber der Tugend", charakterisieren ihn als Förderer tugendhaften Verhaltens und interpretieren ihn als Gleichgesinnten und Vorbild für die gemeinsame Sache moralischer Besserung. Rousseau gilt als Vorkämpfer für das Gute und als beispielgebender Autor, dem nachzueifern sei.

Sophie von La Roche schreibt 1793 in ihren "Erinnerungen aus meiner dritten Schweizerreise" einen Satz, der Rousseau als gefühlvollen Liebhaber der Tugend charakterisiert:

*"Rousseau, der sich des Herzens bemächtigte, weil er die Tugend zur Leidenschaft machte".* (La Roche: 3. Schweizerreise, 1793, 72/73)

Rousseau also ver helfe der Tugend zur größten Wirksamkeit. Die Menschen sind in ihrem Gefühl getroffen, sind überzeugt von dem Gedanken der Tugend bei Rousseau. Der Begriff "Leidenschaft", den La Roche sonst sehr abschätzig verwendet, soll hier die Faszination der Menschen für die Tugend ausdrücken, die Rousseau bewirkt habe. Rousseau befördere die Tugend und helfe mit, sie den Herzen der Menschen einzuprägen.

Eine fast gleiche Formulierung wählt Emilie von Berlepsch, die von Rousseau als einem sprach, "der die Tugend leidenschaftlich liebte" (von Berlepsch: Schweizer Revolution, 1799, 95).

Beide Autorinnen charakterisieren Rousseau unter dem Aspekt der Tugend. Für beide ist damit sein Wirken am zutreffendsten ausgedrückt. La Roche ergänzt an anderer Stelle zudem, daß Rousseau ein Verteidiger der Moral gegen den verderbenden Atheismus sei, wie sie 1798 im Blick auf die Folgen der Französischen Revolution schrieb. Entgegen anderer Interpretationen, die ihm gerade Ungläubigkeit und Unmoral vorwarfen, hält La Roche daran fest, ihn als gläubigen und moralisch guten

Menschen zu sehen. Als solcher hat er ihre vollkommene Unterstützung, in dieser Rezeption nimmt sie ihn uneingeschränkt positiv wahr.

Die gleiche Blickrichtung legt Elise von der Recke an. Sie spricht von den "Göttergestalten der Tugend", die Rousseau die Begeisterung einflößten, mit welcher er die "stille innre Seligkeit des höheren Menschen schilderte" (von der Recke: Tagebuch, 1817, 324). Kultivierung, innere Gelassenheit und Harmonie, sind Haltungen, die die Tugend bewirke und die als Kategorien aufklärerischer Wertediskussion unbestritten sind. Auch von der Recke rezipiert Rousseau als Förderer der Tugend, die gleichzeitig Kultivierung und innere Stabilität zu geben vermöge. Auch sie kann unter diesem Blickwinkel Rousseau ganz zustimmen und ihm dankbar sein.

Die Rezipientinnen sehen in der Tugend einen Werte- und Verhaltenskodex, dem sie uneingeschränkt zustimmen und den sie als Garanten für die Verbesserung der Gesellschaft verstehen. Sie möchten mitwirken an der Verbreitung aufklärerischer Ideen und sind von der Wirksamkeit ihrer Gedanken überzeugt. Rousseau wird als Gedankengeber und Weggefährte positiv aufgenommen und für ihre Absicht, durch Verbreitung der Tugend-Idee die Menschen und die Verhältnisse der Utopie der Glückseligkeit anzunähern, eingenommen.

Die Euphorie aufklärerischer Überzeugung vertritt Caroline Schlegel-Schelling nicht. Sie hat als Frühromantikerin eine andere Position. Wenn sie 1797 die Liebe zwischen Julie und St. Preux in der "Nouvelle Héloïse" als moralische Leidenschaft bezeichnet und befindet, sie liebten sich "ein wenig nach Grundsätzen" (Schmidt, 1913, Bd.1, 428), so bekommt der Begriff "moralisch" eine andere Deutung als bei den vorher genannten Rezipientinnen. Schlegel-Schelling verfällt dem Mythos von der verändernden Kraft der Moral nicht mehr, sondern fordert die romantischen Leidenschaft, die auch spontane Lebendigkeit beinhaltet.

Doch unter den Rousseau-Rezipientinnen des ausgehenden 18. Jahrhunderts ist Schlegel-Schelling eine Ausnahme. Solange die Euphorie der Aufklärung wirkte, sahen die meisten darin eine konkrete Utopie, das ersehnte Glück in Form von Glückseligkeit erreichen zu können.

### **Gefühl und Empfindsamkeit als Begriffe der Aufklärung**

Wird Tugend als Gebot "richtiger", vernünftiger Einstellung aufgefaßt, so verbinden die Rezipientinnen auch mit dem Gefühl bestimmte Implikationen. Diese darzustellen, macht erst deutlich, welche Absichten damit verbunden waren, Gefühle zu kultivieren.

Ab der Jahrhundertmitte beschäftigte sich die deutsche Aufklärung zunehmend mit Gefühlen und Empfindungen. Moralisches Handeln, so war deutlich geworden, hängt von einem Willen ab, der weit weniger vom Verstand als vom Affekt bestimmt wird. Empfindungen und Affekte zu haben, galt nicht mehr als Störung, sondern als unentbehrlicher Bestandteil jeder Vernunft (vgl. Grimminger, 1984, 53).

Wie in der zeitgenössischen Debatte die Thematik des Empfindens und des "Herzens" in der Theorie bestimmt wird, hat Gerhard Sauder in seiner Schrift "Empfindsamkeit" dargestellt (Sauder, 1974). Er versteht Empfindsamkeit als grundlegenden Begriff der deutschen Aufklärung.

Ich möchte die Implikationen, die der Begriff in der zeitgenössischen Theorie nach Sauder enthält, wiedergeben, um die Rezeptionen der Frauen unter diesen Aspekten zu beurteilen. Erst dann wird deutlicher, welche Bedeutung eine gefühlvolle Rezeption oder die Thematisierung von Gefühlen in den Schriften von Frauen hatte.

Im deutschen Sprachraum war man auf den französischen "Sensualismus" und die englische "moral-sense"-Theorie aufmerksam geworden. Beide galten als Voraussetzungen der Empfindsamkeit.

Der Sensualismus verstand unter "Empfindung" die "sinnlich-intuitive Wahrnehmung der äußeren Wirklichkeit ('sensation')" (Grimminger, 1984, 52) als Grundlage für jede vernünftige Erkenntnis aus der Erfahrung. Die äußere Sinneswahrnehmung wird als Ursprung der Erkenntnis jedes Menschen angesehen. Die "moral sense"-Theorie behauptet,

*"[...] daß die altruistischen Neigungen des Menschen, die das Wohl der Gesellschaft befördern, so fundamental seien wie die egoistischen; daß die höchste Belohnung für die Übung von 'benevolence' in der dabei zu empfindenden Freude liege und daß es keinen Konflikt zwischen individueller und gesellschaftlicher Wohlfahrt gebe." (Sauder, 1974, 73)*

Im "Herzen" der Menschen sei das "natürliche Gesetz" eingeschrieben, der Mensch müsse nur darauf achten, um richtig handeln zu können, so die Idee.

Diese Ideen vertrat auch Rousseau und wirkte damit ebenfalls auf die deutsche Empfindsamkeit. Rousseau schrieb vom "sentiment de l'existence" (Gefühl zu existieren oder Lebensgefühl) und von der "sensibilité" (Empfindungsfähigkeit) als Mitteln, das eigene Dasein spüren und erkennen zu können (vgl. Sauder, 1974, 213 und 90ff).

Sauder faßt Rousseaus Gefühlstheorie, die Ernst Cassirer in ihrer Komplexität entfaltet hat (Cassirer, 1932) kurz zusammen:

*"Im eigenen 'Herzen' sollen die gesellschaftlichen Tugenden wiedergefunden werden. Wer seine 'passions' [Leidenschaften] mäßigt, auf die innere Stimme der Natur, die 'conscience' [das Gewissen] hört, erreicht durch die Verbindung von 'sensibilité active et morale' [Empfindungsfähigkeit als aktive und moralische Entscheidung] jene 'vertu' [Tugend], die menschliche Vollkommenheit bedeutet."* (Sauder, 1974, 92)

Ausgehend von diesen Gedanken verstand man in Deutschland um die Jahrhundertmitte die sinnliche "Empfindung" der äußeren Wirklichkeit und das innere Gefühl des Menschen als intuitive Voraussetzungen für neue Erkenntnis und bessere Moral.

Als Grundprinzipien der Empfindsamkeit nennt Sauder:

1. Das Gleichgewicht von "Kopf" und "Herz" oder Verstand und Gefühl. Das Gleichgewicht aller Kräfte im Mittelmaß, das zur "Zufriedenheit" führe, sei zentrales Prinzip bürgerlicher Ethik und habe im Denken der Philanthropen, die in den 70er bis 90er Jahren des 18. Jahrhunderts die Diskussion bestimmen, einen vorrangigen Platz. Gefühl werde nur im richtigen Maß mit dem Verstand positiv gewertet, jede Einseitigkeit gelte als Gefahr.
2. Das Selbstgefühl als Ausdruck der Vollkommenheit. Vollkommenheit werde als Empfindung in das Innere des Menschen gelegt, der im Selbstgefühl, dem "innersten Gefühl dessen, was wir sind und was wir vermögen" (Irwing, 1779, zit. nach Sauder, 1974, 212) die innere Kraft und den Beweggrund seines Handelns sieht. Die Intention der Empfindsamen, durch Intensivierung der Empfindungen den Horizont

der Lebensrealität zu erweitern, bekomme in diesen Gedanken die theoretische Fundierung. Die Vermehrung und Erweiterung der Gefühle werde als "Steigerung des Selbstgefühls" und als "Intensivierung der Realität des Ichs" (Sauder, 1974, 212) gedeutet. Über die Gefühle, die der einzelne Mensch wahrnehme, entwickle er seine Individuierung. Über das Selbstgefühl könne der empfindsame Mensch sich seiner Existenz versichern. Vollkommenheit werde mit angenehmen Empfindungen korreliert, die ihrerseits mit guten oder tugendhaften Empfindungen ineins gesetzt würden.

Glückseligkeit zu erstreben und zu erleben werde als eine Empfindung positiven Gefühls gedeutet. Damit bekomme auch tugendhaftes Verhalten, zu dem - wie oben ausgeführt - Pflichtbewußtsein, Leidenschaftslosigkeit und Nützlichkeit gehören, die Charakteristik eines Vergnügens.

3. Mitgefühl als Ausdruck der Gesellschaftsorientierung. Sauder führt aus, es sei für die aufgeklärte Empfindsamkeit konstitutiv, daß sie "alle ihre Elemente nicht so sehr auf das Subjekt hin auslegt, sondern immer und mit größerer Intensität nach ihrer Funktion in der Gesellschaft und für deren Wohlfahrt fragt. Zärtlichkeit, Wohlwollen, Sympathie oder Mitgefühl ermöglichen die Vollkommenheit des Empfindsamen nur in gesellschaftlicher Interaktion." (Sauder, 1974, 197)

Als Rezeption der englischen "moral-sense"-Theorie würden in Deutschland Wohlwollen und Sympathie als Haltungen des gesellschaftsorientierten Menschen abgeleitet. Mitleid gelte als Tugend in Bezug zum anderen Menschen.

Sauder spricht im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Funktion der Empfindsamkeit von einem Versuch, mit Hilfe moralischer Empfindung eine neue Kommunikationsgemeinschaft zu begründen, worin er egalitäre und "insgeheim auch revolutionäre" (Sauder, 1974, 198) Implikationen der Empfindsamkeit sieht.

*"Die mit der Tugend identifizierte Empfindsamkeit erhält Proportionen und Würde einer sozialen Institution. Den Zeitgenossen erscheint sie als Summe gesellschaftlicher Tugenden, so daß es unmöglich wurde, Mitglied einer Gruppe oder eines geselligen Zirkels zu sein und nicht wenigstens Spuren von Empfindsamkeit vorzuweisen." (Sauder, 1974, 206)*

Die Empfindsamen hatten die Hoffnung, "zumindest im Bürgertum sympathetische Solidarität zu verbreiten." (ebd.). Doch Sauder bemerkt auch kritisch an, daß in der deutschen Literatur der Empfindsamkeit "kaum Vorarbeit dafür geleistet wurde, wie die Losungen 'Tugend' und 'Empfindsamkeit' hätten praktisch werden können." (ebd., 207)

### **Gefühl in der Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen**

Wenn ich im folgenden den Versuch unternehme, die zeitgenössischen Implikationen des Denkens über Gefühle mit den Rezeptionen der Frauen in Verbindung zu bringen, so gehe ich nicht davon aus, daß die Frauen die Werke der zeitgenössischen Theoretiker unbedingt gelesen haben. Sauders Bearbeitung der theoretischen Schriften dient mir vielmehr dazu, die Bedeutungen, die die Rezipientinnen mitgemeint haben können, zu benennen, um mich im Rahmen ihres Denkens zu bewegen.

Fast alle der in die Untersuchung aufgenommenen Rezipientinnen thematisieren "Gefühl", "Empfindung", "Seele" und "Herz". Einige rezipieren Rousseaus Werke, indem sie ihre Gefühle, die sie dabei empfanden, beschreiben, andere reflektieren über Gefühle und die Bedeutung, die sie ihnen beimessen.

Gefühle zu kultivieren, um die Wahrnehmungsfähigkeiten der Menschen zu erweitern oder um sie gesellschaftsfähig im Sinne einer aufgeklärten Gesellschaft zu machen, vermute ich als Motivationen der Rezipientinnen, Rousseaus Angebote der Gefühlsintensität aufzunehmen.

### **Schilderung eigener Gefühle**

Jenny von Voigts, Agnes von Stolberg, Friederike Brun, Elise von der Recke und Caroline Flachsland bieten Rezeptionen Rousseaus, die durch die Schilderung der eigenen Gefühle gekennzeichnet sind.

Agnes von Stolberg beispielsweise ist begeistert von der "Nouvelle Héloïse" und schreibt:

*Ach Rousseau hat mein ganzes Herz dahin, ich lese seine Heloise.  
Mein Gott, wie schön, wie natürlich; so bin ich noch keinem Buch  
in der Art gefolgt, er läßt auch nichts von meinem Herzen übrig,  
kein Fäserchen läßt er unerfüllt; es ergreift mich oft so, daß ich*

*weine und das Buch weglegen muß, um mich zu fassen."* (Hennes, 1870, 276)

Rousseau ergreift und füllt das Herz. Agnes von Stolberg findet in der "Nouvelle Héloïse" Angebote, um in Gefühlen zu leben und sich emotional selbst zu vergewissern. Sie empfindet Intensität und Erfüllung, indem sie sich ihren Gefühlen hingibt (vgl. von Felden, 1995, 196). Die zeitgenössische Aufwertung des Gefühls führt zu Rezeptionen, deren Gefühlsintensität fassungslos machen kann.

Auch wenn die Theoretiker der Empfindsamkeit das nicht von der Vernunft gesteuerte Gefühl als Empfinderei ablehnten, so spiegelt die Intensität eines Gefühlsausdrucks auch die Sehnsucht wider, sich selbst spüren und als Individuum erfassen zu wollen. Gefühlen breiten Raum zu geben und damit das "Selbstgefühl" aufzuwerten, bedeutet eine Weiterentwicklung der Individuierung.

Auch Friederike Brun beschwört bei ihrer Reise an den Genfer See zu den Schauplätzen der "Nouvelle Héloïse" die Jugendfreundschaft zu ihrer Freundin Charlotte Gräfin von Dernath herauf, an die sie ihre Reisebeschreibungen richtet. Im Nachvollzug der gefühlvollsten Szenen der "Nouvelle Héloïse" an den Originalschauplätzen der Schweiz erlebt sie die intensiven Freundschaftsgefühle und das gemeinsame Schwärmen mit ihrer Freundin nach. Sie kann in der "sanften Träumerei" im Andenken an sie "in der Heloise lebend" (Brun: Prosaische Schriften, 1799, 307) die Reise genießen. Sie möchte "wenig reden, aber desto mehr empfinden" (ebd., 202) und so steht alles "lebendig und herzbewegend" (ebd., 310) vor ihr. Rousseau habe gelehrt, "wie Freundinnen lieben könnten" und einen "Tempel der Natur und Freundschaft" (Brun: Episoden, 1806, 325) aus den Schauplätzen der "Nouvelle Héloïse" geschaffen.

Für Brun war der Felsen von Meillerie eine "Phantasie-Heimath", von dem ihr - dem "schwärmerisch entzückte[n] Friedchen" (ebd., 265) - der Abschied schwer fiel. Friederike Brun verbindet das Genießen positiver Gefühle der Freundschaft und Liebe mit moralischer Besserung und der "Läuterung[] der verhüllten Psyche" (ebd., 248), zu denen die "Nouvelle Héloïse" animiere.

Diese Gefühle empfinden zu können und es als Vergnügen zu spüren, verbessere die Menschen, läutere ihre "verhüllte Psyche" und zeige damit, daß das Eintreten für Liebe, Tugend und Freundschaft die besseren

Menschen schaffe. Tugend wird nicht nur gedacht, sondern empfunden und damit zum Erlebnis. Rousseau macht dieses intensive Erlebnis möglich und wird damit zum "Heiligen" und anzubetenden "Propheten", wie Caroline Flachsland schreibt. Auch sie betont, daß das "gute Herz", das er überall zeige, sie für ihn "außerordentlich eingenommen" habe.

Gefühle zu haben und zu zeigen, bedeutet, teilzuhaben an der Verbesserung der Gesellschaft, die aus vernünftigen, tugendhaften und positiv empfindenden Menschen bestehen würde.

Mitleid zum anderen Menschen und Identifikation mit seiner Person gelten als Tugenden des gesellschaftsorientierten Menschen, der damit seine menschliche Fähigkeit zur aufgeklärten Gesellschaft unter Beweis stellt.

Friederike Brun zeigt sich in dieser Rousseau-Rezeption als zu mitmenschlicher Empfindung fähig und sieht es als ihr Anliegen an, sympathische Neigungen für einen Menschen, der Empfindungsfähigkeit und Tugend unterstützt, auszudrücken. Sie rezipiert Rousseau als Weggefährten auf dem Weg zur besseren, weil menschlicheren Gesellschaft.

Mit der Aufwertung des Gefühls bekommen diese Sehnsüchte breiten Raum. Doch die zeitgenössische Diskussion über "Empfindelei" zeigt auch gleichzeitig die Grenzen. Ein zu starkes, gefühlvolles Hingeben und Verlieren in den Gefühlen wird, weil nicht vom Verstand beherrscht, allenthalben kritisiert. Agnes von Stolberg, Jenny von Voigts, Friederike Brun und Caroline Flachsland zeigen eine Rezeption, in der sie Rousseau gefühlvoll, schwärmerisch oder sympathisch aufnehmen. Sie stellen ihre Gefühle direkt dar und zeigen in ihrer Darstellung keine Distanz.

Vor dem Anspruch der zeitgenössischen Theorie des vernunftgeleiteten Gefühls verfallen diese Rezeptionen am ehesten dem Verdikt der "Empfindelei". Mein Anliegen ist es jedoch nicht, die genannten Rezeptionen unter diesem Aspekt zu sehen, sondern sie in ihrer Einbettung in die allgemeine Aufwertung des Gefühls zu betrachten.

Die bisherige Forschung über die zeitgenössische Rousseau-Rezeption in Deutschland sieht in der schwärmerischen Begeisterung von Frauen Rousseau gegenüber die am meisten mit Frauen in Zusammenhang ge-

brachte Rousseau-Rezeption und bewertet sie überwiegend als unkritische Begeisterung.<sup>6</sup>

Nach meiner Untersuchung aber ist diese Aussage nicht aufrecht zu erhalten. Die schwärmerische Begeisterung trifft nur für einen Teil der Frauen zu und ist darüberhinaus nicht als oberflächliche, apologetische Haltung anzusehen, sondern im Rahmen der zeitgenössischen Gefühls-Diskussion zu bewerten. Ein anderer Teil der Rezipientinnen rezipiert nicht gefühlvoll-schwärmerisch, sondern konstatiert Emotionalität und reflektiert über sie.

### **Reflexion über Gefühle**

Einige Rezipientinnen - es sind Emilie von Berlepsch, Caroline Flachsland, Sophie Helmine Wahl, Luise Mejer und Dorothea Veit-Schlegel - thematisieren Gefühle, beschreiben aber nicht in erster Linie ihre eigenen Gefühle, sondern reflektieren über sie. Ihr Schreibstil ist distanzierter.

Darüber hinaus bewertet eine Gruppe von Rezipientinnen das Verlieren in Gefühlen mit dem Stichwort "Leidenschaft" bei Rousseau negativ und gibt insofern dem zeitgenössischen Theorieanspruch der vernunftgeleiteten Emotion statt. Ich beurteile eine schwärmerische Rousseau-Rezeption im Rahmen eines Romans, der diese schwärmerische Haltung usurpiert, als distanzierte Darstellung von Gefühlen und behandle sie im Kapitel "Leidenschaft". Im Folgenden stelle ich die Reflexionen über Gefühle dar und komme dann zum Stichwort "Leidenschaft".

Emilie von Berlepsch zum Beispiel nennt Rousseau einen "großen Kenner menschlicher Empfindungen" und entnimmt ihm den Gedanken, daß es "keine wahre Liebe ohne Enthusiasmus" (von Berlepsch: *Ehe*, 1791, 85) gäbe. Sie hebt auf das "Bild der Vollkommenheit" ab, welches "der Einbildungskraft eingeprägt sei" (ebd.) und eine wichtige Voraussetzung für eine Partnerbeziehung der gegenseitigen Achtung und

---

6 Vgl. beispielsweise Mournier, der die gefühlvolle Rezeption Rousseaus durch Sophie von La Roche und Caroline Flachsland als oberflächliche, zu intensiver Auseinandersetzung nicht fähige, unkritische Übernahme allgemeiner Begeisterung wertet. Vgl. Mournier 1985, 173

Liebe, der Beziehung, die dem gesitteten Leben ihrer Zeit angemessen sei.

Es komme darauf an, Empfindungen zu haben, ohne empfindlich zu sein. Und so sieht von Berlepsch in dem Begriff der "Sanftmut" die "Fertigkeit, sein Gefühl, so warm und lebhaft es seyn möge [...] unabhängig zu machen, daß es nicht leicht gereizt und aufgebracht werden könne" (ebd., 70). Sie versteht Sanftmut in dieser Definition als Möglichkeit für Frauen, nicht in übergroßes Leiden zu verfallen, nicht vorschnell gekränkt, sondern unabhägig und souverän zu sein.

Emilie von Berlepsch setzt die zeitgenössischen theoretischen Bestimmungen über Gefühle in ihrer Schrift für Frauen um. "Enthusiasmus" definiert Wieland im "Teutschen Merkur" 1775 als das "wahre Leben" im Gegensatz zur Schwärmerei, die er "Krankheit der Seele" nennt.<sup>7</sup> In diesem Wortgebrauch benutzt von Berlepsch den Begriff "Enthusiasmus" als Liebesfähigkeit, die zur gesitteten aufgeklärten Gesellschaft dazugehöre und rezipiert Rousseau in diesem Sinne. Rousseau gilt ihr als Vorkämpfer für Gefühle, die im richtigen Maß die Menschen verbessern.

Eine andere Reflexion über Gefühle ist bei Caroline Flachsland nachzulesen. Ihre Aussage zum Thema Tugend, *gute* Menschen zu bilden, beinhaltet auch ihre Auffassung vom Gefühl. Ihr Ziel ist es, Menschen zu bilden, die "ihrem *ersten* Gefühl und der Natur getreu sind und nicht durch die Last der Vorurtheile und die Farbe der Welt, die ich so sehr haße, sich von sich selbst so weit entfernen." (Schauer, Bd.1, 316/317)

Flachsland rezipiert Rousseau in seinem Gedanken, dem eigenen Gefühl treu zu sein und nach der Natur zu leben. Im eigenen Gefühl könne der Mensch sich selber wiederfinden und die Vorurteile, die eine schlechte gesellschaftliche Entwicklung hervorgebracht habe, überwinden. Sich auf eigene Gefühle zu besinnen, bedeute also, das eigene Fremdsein aufheben zu können. Flachsland rezipiert Rousseau in einer seiner zentralen Bestimmungen, der Überwindung von Entfremdung. Gefühle seien Mittel, durch die die Menschen ihrem eigenen Gewissen näherkämen und sich menschlicher machen könnten.

---

<sup>7</sup> Wieland, Christoph Martin: "Zusatz des Herausgebers" zu "Auszüge aus einer Vorlesung über die Schwärmerey". In: Der Teutsche Merkur IV.St/1775,S.152f. Zit. nach Sauder, S.138

Auch Sophie Helmine Wahl verarbeitet in ihrem Roman "Adolphine" eine Rousseau-Rezeption, die Entfremdung anspricht. Sie läßt ihre Hauptfigur Adolphine über Zeit reflektieren und sich dabei an Rousseau erinnern:

*"Und ich erinnere mich Rousseau's, wie er in seinem Emil sagt: [...] Sey stets wirklich da, wo du bist, und lebe jeden Augenblick deines Lebens.' Wie wahr spricht der Herzenskündiger Rousseau!"*  
(Wahl: Adolphine, 1794, 90)

Wahl denkt die Überwindung von Entfremdung in Zusammenhang mit Gefühlen, wenn sie vom Herzenskündiger Rousseau spricht. Im Herzen der Menschen sei das wirkliche, lebendige Gefühl zu finden. Doch die Menschen ihrer Zeit lebten nicht mehr ihren Gefühlen und ihrem eigentlichen Menschsein gemäß, sondern seien mit dem Auseinanderfallen von "Kopf und Herz" konfrontiert.

### **Leidenschaft und der Verlust des Maßes**

Rousseau wird nicht nur als Gedankengeber der Tugend und als Vorbild für tugendhafte Gefühle rezipiert, sondern auch als Verführer zur Schwärmerei oder zur Leidenschaft.

Grimminger nannte als psychologische Dialektik der Aufklärung die Abgrenzung von Vernunft und widerständiger Natur. Mit dieser Abgrenzung ist der Kampf der Moral gegen die "Leidenschaften" und die "thierischen Triebe" gemeint, wodurch sie sich gerade in einen endlosen Kampf mit ihr verwickelte, so Grimminger (Grimminger, 1984, 23).

Das zeitgenössische Bewußtsein geht davon aus, daß die vernünftige Planung und Haltung notwendig auf die Unterdrückung oder mindestens Domestizierung der menschlichen Triebnatur angewiesen war und vertrat mit dem Begriff der Tugend ein Verhaltensrepertoire, das sich streng von "Leidenschaften" und "Lastern" abgrenzte.

Das Gefühl müsse immer von der Vernunft geleitet werden, anderenfalls würde der Leidenschaft zu viel Raum gegeben, so der zeitgenössische Konsens. Leidenschaft wurde als Neigung verstanden, die durch die Vernunft schwer oder gar nicht zu bezähmen sei (Sauder, 1974, 135) und galt somit als Gefahr par excellence.

Um diese Leidenschaften auszuschalten, ging es darum, sich auch "gefühlsmäßig" vernünftig zu verhalten. Bei den Philanthropen gehörte die Beherrschung der Leidenschaften und die Erziehung zur wahren Empfindsamkeit gleichzeitig zu den Grundpfeilern ihrer Erziehung (ebd., 131/132).

Leidenschaft, Schwärmerei, Langeweile - vor allem als Kritik am Müßiggang des Adels - und Empfindungslosigkeit entsprachen nicht der Auffassung vom Maß und galten als Störung des Gleichgewichts. In dem Begriff der "Empfindelei", der als Kritik falscher Empfindsamkeit Ende der 70er Jahre auftrat, wurde vor allem die Unaufrichtigkeit der Haltung kritisiert. In Ablehnung höfischer, erkünstelter Formen wurde Wert auf "natürliche", echte, wahre Empfindsamkeit gelegt.

*"Campe hat sich in seinen pädagogischen Schriften mit aller Schärfe gegen die 'übertünchte', auf Täuschung angelegte Lebensart 'in der sogenannten gesitteten Welt' gewandt. Sie 'erstickt das Gefühl für das, was natürlich gut und schön ist, und flößt dagegen Geschmack am Erkünstelten, Gesuchten, Unnatürlichen und Uebertriebenen ein".<sup>8</sup>*

Die Empfindsamkeit verstand den Kampf der Vernunft gegen die Triebnatur als Kampf der guten gegen die schlechten Empfindungen. Insofern wurde Empfindsamkeit immer mit moralisch guten Haltungen verknüpft, wogegen die Leidenschaften als verderbt und maßlos galten.

Ernst Cassirer hatte den Gedanken, Rousseaus Schreiben als Schreiben der Bewegung, der Dynamik, dem Folgen eines Impulses zu kennzeichnen, mit dem er das vernunft- und sicherheitsorientierte Denken des 18. Jahrhunderts konfrontierte.

*"Rousseau ist der erste Denker, der diese Sicherheit nicht nur in Frage stellt, sondern der sie in ihren Grundfesten erschüttert. [...] er stellt der wesentlich statischen Denkweise des Jahrhunderts seine eigene ganz persönliche Dynamik des Gedankens und seine Dynamik des Gefühls und der Leidenschaft gegenüber." (Cassirer, 1932, 8)*

---

<sup>8</sup> Sauder, S.157. Er bezieht sich auf Campe: Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts [...]. In: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. II. Theil, Hamburg, 1785, 385

Waren Rezipientinnen in Deutschland dem Gefühl Rousseaus noch zustimmend gefolgt, so sind viele beim Thema Leidenschaften so sehr den Implikationen der deutschen Aufklärung verbunden, daß sie an dieser Stelle Rousseau klar entgegentreten.

### **Abwehr von Leidenschaft in der Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen**

In den Romanen Sophie von La Roches, Friederike Helene Ungers, Elise Bürgers, Susanne von Bandemers und Helmine Wahls wird Rousseau auf einer bestimmten Bedeutungsebene der Romane als Verführer zur Leidenschaft oder zur Schwärmerei rezipiert. Elisabeth Eleonore Bernhardt argumentiert zudem in ihrer Abhandlung in derselben Richtung. Wie verbreitet die Abwehr gegen Rousseau als Verführer zur Leidenschaft war, zeigen eine Reihe von Romanautorinnen, die diese Rezeption in ihren Romanen verarbeiten.

Am Roman "Julchen Grünthal" (1798) von Friederike Helene Unger läßt sich dieses Muster ablesen. Julchen, die in ihrem Elternhaus eine sehr tugendhafte und ländlich-eingezogene Erziehung bekam und seit ihrem Aufenthalt im Berliner Pensionat langsam neue Maßstäbe der aristokratischen, leichtlebigen Lebensweise annimmt, bekommt die "Nouvelle Héloïse" durch ihre Erzieherin in die Hand und erglüht förmlich bei der Lektüre. Ungers Gestaltung der Verführung Julchens zeigt zwei Perspektiven gleichzeitig. Zum einen die Empörung des Vaters Grünthal über den moralischen Fall, Julchens Maßlosigkeit und fehlenden Anstand, zum anderen die Reaktion Julchens, die orgastische Liebesgefühle und "leichte süße Liebesträume" erlebt.

In Ungers Roman wird Rousseau explizit nur in Zusammenhang mit dem Berliner Pensionat, das von einer gelehrten Französin betrieben wird, erwähnt, und zwar in der Perspektive des Vaters Grünthal, der sowohl gegen die französische Lebensart als auch gegen gelehrte Frauen eine Abscheu hat. Unger gestaltet diese Bedeutungsebene ihres Romans, in der Rousseau durch seine "Nouvelle Héloïse" Julchens naives Herz vollends verwirrt, während sie gleichzeitig Julchens Reaktion auf die Verführung ausführlich ihrem Roman einschreibt und damit quasi rechtfertigt.

Die "Nouvelle Héloïse" als "Teufelswerk", das junge Mädchen verführe und sie zur Leidenschaft bringe, ist als Aussage auch in Elise Bürgers

Erzählung "Irrgaenge des weiblichen Herzens" (Bürger, 1799) zu finden. Elise Bürger beschreibt die verbotene Liebe zwischen dem 15jährigen jungen Mädchen Dirza und seinem Onkel, einem Mönch. Der Onkel las Dirza Romanstellen u.a. aus Rousseaus Roman vor, "die die lebhaftige Einbildungskraft glühend machte". Rousseaus "Nouvelle Héloïse" kommt entscheidende Bedeutung für die Verführung des Mädchens Dirza durch den Mönch zu.

Die Autorinnen verarbeiten eine Rezeptionsebene in ihren Romanen, die Rousseau Verführung und Maßlosigkeit vorwirft. Wo er das Maß vernünftigen Gefühls überschreitet, gilt er als Gefahr, und einige Rezipientinnen wenden sich von ihm ab.

Die "Nouvelle Héloïse" steht im Zentrum der Rezeptionen. Sie bietet durch ihre Zweiteilung verschiedene Lesarten an, einerseits den Bezug auf die leidenschaftliche Liebe zwischen Julie und St.Preux, andererseits den auf die tugendhafte Ehe zwischen Julie und Wolmar. Allerdings besteht durchaus keine Einhelligkeit unter den Rezipientinnen, daß der erste Teil zur Leidenschaft verführe und der zweite Teil die Tugend fördere, da eine Reihe von Rezipientinnen auch für die Liebe zwischen Julie und St.Preux Begeisterung empfanden.

Auch unter den Rousseau-Rezipientinnen gab es die, die strikt - analog zur Gefühlstheorie - das Maß einhalten, und andere, die sich gern Gefühlen hingeben wollten. Es zeigt die Erziehungsabsicht, die latent im moralischen Diskurs der Aufklärung mitschwang, daß immer wieder auf den "richtigen Weg" hingewiesen werden mußte.

### **Erziehung als Begriff der Aufklärung**

Neben den Begriffen Tugend, Gefühl und Abwehr von Leidenschaft hatte der Begriff Erziehung in der Rezeption zeitgenössischer Frauen eine wichtige Bedeutung. Frauen setzten sich mit Erziehung im allgemeinen auseinander, mit der Erziehung der Frauen und äußerten sich dabei zu dem von ihnen bevorzugten Frauenbild.

Sophie von La Roche formuliert 1793 den epochemachenden Einfluß Rousseauschen Wirkens:

*"Was für eine allgemeine Aenderung in so vielen Ländern brachte J.J. Rousseau in den Ideen über die Erziehung der Kinder hervor!"*

*[...] was könnten solche Schriftsteller bei Minister, Räten und Beamten wirken, welche mit Leitung großer erwachsener Menschenkinder beschäftigt sind." (La Roche: 3. Schweizerreise, 1793, 73)*

Sophie von La Roche weist der Erziehung - wenn sie die richtigen Mittel anwendet - fundamentale Möglichkeiten zur Verbesserung der Menschen und der staatlichen und gesellschaftlichen Organisation zu. Sie zeigt in dieser Passage die Überzeugung der Aufklärung, mithilfe der Erziehung Veränderungen auf allen gewünschten Gebieten vornehmen zu können. Rudolf Vierhaus kennzeichnet diese Haltung als typisch für die deutsche Aufklärung:

*"Es ist charakteristisch für die deutsche Aufklärung, daß sie alle ihre Erwartungen auf Veränderung und Verbesserung auf die Ausbildung eines mündigen politischen Bewußtseins durch Publizität und Erziehung, also auf einen langfristigen Lernprozeß setzte, von dem auch die Regierenden ergriffen werden müßten."* (Vierhaus, 1982, 32)

Mithilfe der Erziehung können Menschen verbessert, Regierende überzeugt und Gesellschaft und Staat in vernünftige Formen gebracht werden. Vor allem der Erziehung von Kindern und Jugendlichen als den Trägern der neuen Gesellschaft wurde Bedeutung eingeräumt. Die Philanthropen nahmen sich ihrer in besonderer Weise an:

*"Das Selbst-Sein, der Selbst-Wert des Kindes und Jugendlichen wurde propagiert, um den geschichtlichen Gang der Vernunft in der Gattungsgeschichte der Menschheit als Prozeß des bewußt zu gestaltenden Generationswechsels festzumachen; Geschichte sollte Fortschritt bedeuten. Der Glaube an die Perfektibilität des Menschen als Subjekt und als soziales Wesen hält den Reflexionsprozeß aufklärerischer Pädagogik in Gang [...]."*

*Hieraus erklärt sich das moralisierende und politische Pathos etwa der Philanthropen in Deutschland, ihre Auffassung des 18. Jahrhunderts als eines pädagogischen. Dem Glauben an die Perfektibilität als der Machbarkeit des Menschen, der fast beliebigen Gestaltbarkeit seines Denkens, Fühlens und Wollens, entspricht die herrschende sensualistische Anthropologie".* (Herrmann 1982, 181)

Erziehung wird als Instrument der Machbarkeit betrachtet und läßt das Interesse an Erziehungsschriften in der Folge von Rousseaus "Emile" ständig wachsen.

Rousseau hatte das Kind in den Mittelpunkt gerückt. Es in seinem Selbstsein ernstzunehmen und sein Werden erzieherisch planvoll zu begleiten, wird als Aufgabe von gesellschaftlichem Rang bewertet. Einige der Frauen rezipieren Rousseau in diesem Sinn als Erzieher.

### **Erziehung in der Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen**

Amalia Holst zum Beispiel setzt sich in ihrer Schrift "Bemerkungen über die Fehler unserer modernen Erziehung" (1791) ausführlich mit Rousseaus Intentionen auseinander. Sie beteiligt sich als praktische Erzieherin, die in Erziehungsinstituten Erfahrungen gesammelt hat, an der öffentlichen Debatte und argumentiert als Anhängerin Rousseaus mit seinen Maßstäben.

Die Jugend ernst zu nehmen, sie vom "pedantischen Zwange" zu befreien und den Erziehungsprozeß nach dem "Gang der Natur" zu gestalten, findet ihre volle Zustimmung. Die Anleitung zum eigenen Denken und freien Handeln erscheint ihr das wichtigste Ziel der Erziehung. Dabei vertritt sie ebenso wie Rousseau, daß es vor allem darum gehe, die "angebohrne[] Güte der Menschennatur" (Holst: Bemerkungen, 29) zur Entfaltung zu bringen.

Die Hinwendung zum Kind, das Menschenbild des grundsätzlich guten Menschen, die natürliche Erziehung, die den Erziehungsprozeß auf die Kräfte des Kindes abstimmt - all diese Neuerungen nimmt Amalia Holst zustimmend auf und rezipiert Rousseau sehr wohlwollend. Sie kritisiert zwar auch Übertreibungen, die zu "zügelloser Freiheit" und "unbescheidener Selbstgenügsamkeit" (ebd., 18) der Jugend führten, doch sieht sie Rousseau als Wegbereiter der Neuerungen einige Irrtümer nach, die sie seinen Nachfolgern, vor allem den Philanthropen, vorwirft.

Der Erziehung kommt in der Aufklärungsbewegung die entscheidende Bedeutung zu, die Menschen zu "guten" und "vernünftigen" Menschen zu machen. Die bürgerliche Aufklärung wählt für diese Aufgabe die Mütter als Adressatinnen, die in diesem Rahmen damit eine Aufwertung erfahren.

## Erziehung der Frauen

In welcher Weise findet Rousseau nun Eingang in die Gedanken der Rezipientinnen zur Erziehung der Frauen? Ich benutze bewußt den Begriff "Erziehung" der Frauen, da es den meisten Autorinnen um Charakterbildung geht.

Bemerkenswert ist, daß sich die Rezipientinnen überwiegend nicht an die Sinnstellen hielten, die Rousseau den Themen Erziehung der Frauen, Frauenbild und Geschlechterbeziehung gewidmet hatte und die vorzugsweise im 5. Buch des "Emile" zu finden sind.

Dort hatte Rousseau zunächst Grundzüge des Geschlechterverhältnisses, wie er es als sinnvoll ansah und Spezifika der Erziehung von Frauen dargestellt, bevor er im weiteren auf die Begegnung, Liebe und Heirat der beiden Romanfiguren "Sophie" und "Emile" einging.

Die Frauenforscherinnen des 20. Jahrhunderts beziehen sich überwiegend auf das 5. Buch des "Emile", um die Absichten Rousseaus gegenüber den Frauen zu dokumentieren. Die zeitgenössischen Frauen hingegen entnehmen verschiedenen Schriften Rousseaus Gedanken, um sie mit der Erziehung von Frauen oder die Beziehungen der Geschlechter zu verbinden. Sie beziehen sich auf die "Nouvelle Héloïse", auf den *gesamten* "Emile", auf die Schrift "Rousseau richtet über Jean Jacques", vermutlich auf den "Brief an d'Alembert" und auf den 1. Diskurs "Über Wissenschaften und Künste".

Wenn sich Rezipientinnen zu Rousseaus Erziehungsvorstellungen äußern, verbinden sie diese mit beiden Geschlechtern - nur Marianne Ehrmann bildet eine Ausnahme. Keine der Rezipientinnen setzt sich ausführlich mit Rousseaus unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen für Emile und Sophie auseinander, und keine nimmt *explizit* Stellung zu Rousseaus Aussagen über das Geschlechterverhältnis im 5. Buch.

Zur Erziehung der Frauen äußern sich Marianne Ehrmann, Elisabeth Eleonore Bernhardi, Therese Huber, Helmine Wahl, Amalia Holst und Emilie von Berlepsch. Die Vorschläge, die diese Frauen in ihren Texten machen, in denen sie Rousseau rezipieren, betonen zum einen die *sittliche Erziehung*, zum anderen die *Selbständigkeit* der Frauen. Bernhardi und Huber diskutieren ihre Gedanken in dem durch diese Begriffe abgesteckten Rahmen, Ehrmanns Abhandlung behandelt in erster Linie die Erziehung zur Sittlichkeit, Wahl möchte ihre Leserinnen zu Klugheit

und Tugend führen, und von Berlepsch und Holst argumentieren mit den Begriffen "Selbständigkeit" und "Freiheit".

### **Lernziel: Sittliche Erziehung und Selbständigkeit**

Therese Huber beispielsweise hält die sittliche Erziehung, die die Frauen darauf vorbereite, in allen Lebenslagen ihr Leben zur Zufriedenheit zu führen, für das Ziel weiblicher Erziehung. Sie verbindet diese Auffassung mit der Forderung nach gesellschaftlicher Anerkennung der Ehelosigkeit von Frauen.

In ihrem Roman "Die Ehelosen" von 1829 zeigt sie an verschiedenen Beispielen, wie zufriedenstellend und sinnvoll das Leben einer ehelosen Frau sein könne, wenn sie sich eigene Ziele und Beschäftigungsmöglichkeiten suche.

Ihre Erwähnung Rousseaus als demjenigen, der ihr die grundlegenden Erziehungsprinzipien vermittelt habe, zu denen auch die Selbsterziehung gehöre, steht in indirektem Zusammenhang zu ihrem Thema "Ehelosigkeit": Im Vorwort zu ihrem Roman setzt sie sich u.a. mit der Frage einer Leserin auseinander, warum sie keine Frauen gezeigt hätte, die gegen ihren Willen zur Ehelosigkeit verdammt seien?

Huber antwortet vor dem Hintergrund der Rousseauschen Idee der Selbsterziehung: Frauen seien nicht gegen ihren Willen ehelos, wenn sie die Mittel anwenden, die sie "mit ihrem Loose zufrieden" (Huber: Die Ehelosen, IX) sein lassen. Das Ziel der Erziehung, die Menschen durch Sittlichkeit geistig frei zu machen, bedeute auch, sich von Menschen, Umständen oder sich selber unabhängig zu machen. Frauen sollten sich Eigenschaften aneignen, die sie in die Lage versetzten, auch ohne Ehe im Kreis der Ihrigen "nützlich, hilfreich, wohlthätig zu sein" (ebd., XXVI). Dazu gehörten "Nachgiebigkeit, Fleiß und thätige Liebe" (ebd., XXIV).

Rousseaus Idee der Selbsterziehung zu sittlicher Freiheit überträgt Huber auf die Situation eheloser Frauen, die durch entsprechende Eigenschaften und Tätigkeiten ihre Wünsche auf die Bedingungen abstimmen könnten. So tritt Huber sowohl für die sittliche Erziehung als auch für die Selbständigkeit von Frauen als Ehelose ein und verbindet die Erziehung zu "Nachgiebigkeit" und "thätiger Liebe" mit der Erziehung zur Unabhängigkeit.

Diese für das Verständnis des 20. Jahrhunderts widersprüchliche Bestimmung, Nachgiebigkeit zu erlernen, um dadurch sittlich frei zu werden und die eigene Lebenssituation selber mit Sinn füllen zu können, erscheint Therese Huber offensichtlich nicht widersprüchlich. Die Appelle, sei

vernünftig, sei pflichtbewußt und sei nützlich nehmen die Zeitgenossinnen als übereinstimmende Ziele von individuellen und gesellschaftlichen Interessen wahr.

Besonders krass erscheint die Übernahme Rousseauscher Bestimmungen für die Erziehung junger Frauen bei Marianne Ehrmann. Sie *schreibt* Rousseaus Gedanken, dem Willen junger Mädchen müsse Zwang angetan werden, sie sollten arbeitssam und munter erzogen werden, ihre Erziehung müsse sich ganz auf die Männer beziehen, ihr Eigenwille müsse ihnen früh genommen werden, damit sie nie "stolz" oder "einbilderisch" würden, sondern immer "demüthig" seien.

Ehrmann hat bei ihren Erziehungsvorschlägen für junge Frauen die Absicht, sie sollen "denken lernen", die Sitten ihrer Zeit verabscheuen und wirklich "großen Geistern" gebieten *wollen*, indem sie als sittliches Vorbild fungierten und insofern Einfluß auf Männer ausübten.

Die Erziehung also müsse zunächst Zwang ausüben, um Frauen gesittet zu machen, dann hätten sie die Fähigkeit, gesittete Beziehungen zu leben, die Glückseligkeit, Ruhe und Zufriedenheit versprechen.

Den Frauen im ausgehenden 18. Jahrhundert erschienen diese widersprüchlichen Bestimmungen nachvollziehbar. Sie dachten die darin liegende Dialektik der Aufklärung noch nicht, die die Unmöglichkeit der Beherrschung menschlicher Natur zum Ausdruck gebracht hat. Sie fanden es sinnvoll, dem eigenen Willen Zwang anzutun, um dadurch vernünftig und glücklich, mithin ihren Interessen gemäß leben zu können. Erziehung im 18. Jahrhundert hieß Beherrschung der störenden und Förderung der guten Elemente, um ein humaner Mensch zu werden.

Einige Rezipientinnen betonen in ihrer Argumentation stärker die *Selbständigkeit* der Frauen. Therese Huber, Amalia Holst und Elisabeth Eleonore Bernhardt erwähnen in ihren Schriften die Idee, auch die Ehelosigkeit könne für Frauen ein Lebensziel sein und appellieren damit an die Eigenständigkeit von Frauen.

Emilie von Berlepsch zum Beispiel betont explizit die Eigenständigkeit der Frauen gerade auch in der Ehe. Sie hebt in ihrem Aufsatz "Ueber einige zum Glück der Ehe nothwendige Eigenschaften und Grundsätze" (1791) auf den eigenen Willen der Frauen ab, auf die Notwendigkeit, ihn auszudrücken, auf ihren Eigenanteil an der Gestaltung der Geschlechterbeziehungen und auf die Selbständigkeit. Diese

Selbständigkeit erst bewahre Frauen vor Schwäche, Eitelkeit und Leiden und verleihe ihnen die Kraft, sich nicht abhängig zu fühlen.

Rousseau habe recht, so begründet sie ihr Anliegen, wenn er sagt: "unser wahres Selbst sey nicht ganz in uns" (von Berlepsch: Ehe, 1791, 89/90). Das Selbst in sich aufzunehmen, eine ganze Person zu werden, die sich nicht abhängig fühlt, sondern eigenständig, ist das Ziel, das von Berlepsch den Frauen vermitteln möchte und mit einem Gedanken Rousseaus erläutert.

Sie bezieht sich auf Vorstellungen der Aufklärung, wenn sie zu Grunde legt, daß "hellere Vernunftkenntniß" und "der Menschheit unentweihete Rechte" die Gründe seien, auch Frauen "eine innere geistige Existenz selbständig und eigenthümlich" zuzusprechen, ebenso wie den Männern mit ihrem "unabhängigen [...] Lebenszweck" (ebd., 91/92).

Amalia Holst bezieht in ihrer Abhandlung "Ueber die Bestimmung des Weibes zur höhern Geistesbildung" von 1802 ihre Forderung nach freiem Zugang von Frauen zu allen Wissenschaften - in deren Zusammenhang sie Rousseau scharf attackiert - auf die Idee der Perfektibilität, die den Menschen innewohne und die sie zu entwickeln hätten. Die Bildung der Frau müsse völlig frei sein, so Holst. Dieses Recht fordert sie ausdrücklich für die Frauen, denen es in der Diskussion über die "Bestimmung der Frau" vor allem von Männern abgesprochen werde. Sie sieht die Frauen als Hausfrauen, Gattinnen, Mütter und als unverheiratete Frauen, fordert die Rechte der Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung von Frauen und Männern und stellt die Geschlechterhierarchien in Frage.

Während von Berlepsch ihre Ansicht mit Gedanken Rousseaus begründet, vertritt Holst ihre Meinung in strikter Entgegensetzung zu Rousseau. Von Berlepsch rezipiert Rousseau als Theoretiker und Philosophen, dessen Gedanken im Hinblick auf konkrete Zusammenhänge erst abgeleitet werden müssen, Holst dagegen sieht ihn in ihrem Text 1802 als Mitverantwortlichen an der Ausgrenzung von Frauen an.

Die Gedanken zur Erziehung der Frauen sind eng mit den Vorstellungen der Rezipientinnen über das anzustrebende Frauenbild verbunden. Welche Vorstellungen die Autorinnen in ihrer Rousseau-Rezeption über Frauen haben und welche Ideale ihnen an Frauen vorschweben, möchte ich abschließend im folgenden an zwei Beispielen aufzeigen.

Rousseau hat zwei Frauenfiguren geschaffen, Sophie aus der Erziehungsschrift "Emile" und Julie aus seinem Roman "Julie ou La Nouvelle Héloïse", deren Rezeption von besonderem Interesse ist. Rousseaus Frauenfiguren unterscheiden sich sehr:

Sophie ist eine eher passive, etwas launenhafte, aber liebreizend-anmutige, gefällige Frau, die von Emile erzogen werden soll.

Julie ist als Madame Wolmar der Mittelpunkt in Clarens, aktiv, handlungsfähig, geläutert, "zu sich selbst gekommen", verantwortungsvoll und ein menschliches Vorbild, von Rousseau als "belle âme" (schöne Seele) bezeichnet.

Die zeitgenössischen Frauen interessierten sich vorwiegend für die Julie, wie an der häufigen Erwähnung der "Nouvelle Héloïse" in den Rezeptionsdokumenten deutlich wird. Auf die "Nouvelle Héloïse" beziehen sich insgesamt 15 Rezipientinnen, davon auf Julie unter dem Aspekt des Frauenbildes sechs. Julie war das eigentliche Vorbild der zeitgenössischen Frauen in Deutschland, Sophie dagegen erfährt nur geringe Aufmerksamkeit, auf sie beziehen sich nur zwei Rezipientinnen.

### **Sophie: Die Natürliche**

Caroline Flachsland ist in ihren Briefen an Herder 1771 begeistert von Sophie, deren Unverbildetheit und Munterkeit sie anzieht. Sie nennt sie "liebes Mädchen" und möchte gern "Sophie bey Emil seyn und lernen" (Schauer, Bd. 1, 353/354).

Caroline Flachslands Maßstäbe der "Natürlichkeit", "Unverbildetheit" und "Unbeschwertheit" sind im Zusammenhang mit ihrem Naturbegriff zu sehen, der gegen die "Last der Vorurtheile" gesetzt wird.

Sie rezipiert Rousseau als Kritiker der schlechten Zivilisation und als Verkünder der Gedanken, die die Menschen zu sich selbst bringen. Nach der Natur zu leben und ihrem "ersten Gefühl" getreu zu sein, erscheint ihr als Garant für Nichtentfremdung.

Sophie ist ihre Verkörperung dieser Anschauung, zu der auch paßt, daß Caroline Flachsland nicht gelehrt, sondern gebildet sein möchte. "[...] das gelehrte Frauenzimmer [...] ist Abscheu der Natur" (ebd., 353/354), hatte Herder ihr geschrieben, und Flachsland stimmt seiner Rousseau-Rezeption, daß Bücherwissen den Menschen von sich entfere, zu. Die

natürliche, unverbildete und muntere Sophie sieht Flachsland als anzustrebende Frauenfigur, die die Verderbnis der schlechten Zivilisation nicht aufgenommen habe. Bildung erstrebt Caroline Flachsland zudem von einem "Emile", der gegen die schlechte Zivilisation erzogen worden ist.

An anderer Stelle ihres Briefwechsels mit Herder bezeichnet sie das Fräulein von Sternheim, die Romanfigur Sophie von La Roches, als ihr "ganzes Ideal von einem Frauenzimmer". Sie sei "sanft, zärtlich, wohlthätig, stolz und tugendhaft. und betrogen." (ebd., 239). An ihrer Entgegenstellung zur wirklichen Sophie von La Roche, die ihr "mit ihrer allzuvielen *Coquetterie* und *Representation* nicht gefallen" (ebd., Bd.2, 99) habe, läßt sich der antihöfische Hintergrund ihrer Maßstäbe ablesen. Die "simple, erhabene Sternheim" steht für bürgerliche Tugenden, die "Hoffdame" La Roche für künstliche Formen, die die Menschen von sich selbst entfremden.

### **Julie: Die "erhabene starke Seele"**

Amalia Holst setzt sich ausführlich mit "Julie" auseinander und rezipiert sie als Ideal einer "erhabenen starken Seele". In ihren "Briefen über Elisa" (1799/1800) fungiert Julie als positiver Gegenpol gegen die abzulehnende Wobesersche Elisa. Julie sei "liebenswert und edel" (Holst: "Briefe", 1799, 35), "immer das liebende Geschöpf und unter allen Umständen treu und beständig" (ebd., 214/215). Die "Entsagung ihres Geliebten" sei "ohnstreitig ein Opfer wahrer Kindespflicht" (ebd.).

Holst arbeitet in ihrem Aufsatz Eigenschaften und Haltungen einer "erhabenen starken Seele" heraus und nennt: Pflichtbewußtsein, Vernunft, Tugend, Liebe, Treue, Beständigkeit, Streben nach Glückseligkeit (auch der eigenen), ein Bewußtsein der eigenen Würde, vernünftige Selbstliebe, Entschlußkraft und Handlungsfähigkeit.

Für Holst ist Julie Inbegriff der tugendhaften Person, die ein Bewußtsein ihrer eigenen Würde hat und in ihrer vernünftigen Selbstliebe auch für die eigene Glückseligkeit eintritt. Julie ist verantwortungsbewußt, kann entscheiden und handeln und wirkt für andere wie für sich selbst.

Ich vermute, Amalia Holsts Bezeichnung der "erhabenen starken Seele" meint eine Rezeption der Julie im Sinne der "schönen Seele" Rousseaus, da auch Kant "erhaben" als "schön" bezeichnete:

*"[...] ein Frauenzimmer, an welchem Annehmlichkeiten, die ihrem Geschlechte geziemen, vornehmlich den moralischen Ausdruck des Erhabenen hervorstecken lassen, heiszt schön im eigentlichen Verstande."<sup>9</sup>*

Die "schöne Seele" Rousseaus ist nun keineswegs das Frauenbild einer untätigen, abhängigen Frau, sondern das einer Frau, die die Fähigkeit hat, im Gesellschaftszustand zu sich selbst zu finden und in Übereinstimmung mit sich verantwortungsvoll, selbstbewußt, integer und wirksam für sich und andere zu wirken.

Ich stimme Ralf Konersmann in seinem Aufsatz "Seelenschönheit als Weiblichkeitsideal" (Konersmann, 1993, 96) zu, wenn er von der "schönen Seele" als kulturkritischem Begriff bei Rousseau ausgeht. Gegen die schlechte gesellschaftliche Entwicklung der Moderne phantasiert Rousseau eine Person, die die Nichtentfremdetheit des Naturstandes durch tugendhafte Läuterung überwinden und damit im Gesellschaftsstand zu sich kommen kann.

Indem Holst Julie als "erhabene starke Seele" rezipiert, nimmt sie die Tugend als Möglichkeit wahr, sich zu einer selbstbewußten und verantwortungsvollen Person zu entwickeln. Darin sieht sie ein weibliches Ideal, das sie in Rousseaus Julie verkörpert findet.

Holsts Maßstäbe sind im Tugendkatalog der Aufklärung verwurzelt, heben aber in spezifischer Weise auf die eigene Glückseligkeit und die vernünftige Selbstliebe ab. Holst zeigt einen Begriff von Individuierung, der die egostischen Neigungen neben den altruistischen betont. Holst hält die eigene Glückseligkeit, die in vernünftiger Entscheidung sich auch gegen übertriebenen Gehorsam wenden muß, für die adäquate Auslegung des Begriffes "Glückseligkeit".

Holst argumentiert hier - in deutlicher Betonung des Bewußtseins vom Ich - im Rahmen moralischer Tugendgebote. In ihrer zwei Jahre später (1802) erschienen Schrift "Ueber die Bestimmung des Weibes zur höhern Geistesbildung" wird sie politisch argumentieren und für die Rechte der Frau als Mensch eintreten.

---

9 Wörterbuch der Brüder Grimm, Stichwort "schön", S. 1480

### Zusammenfassung

Damit möchte ich an dieser Stelle die Darstellung von Ergebnissen der Rousseau-Rezeption in Schriften zeitgenössischer Frauen beenden. Ich habe in diesem Aufsatz den Schwerpunkt auf die Bedeutung der Rezeptionen vor dem Hintergrund des Denkens der Aufklärung gelegt. Der Einfluß dieses Denkens kommt vor allem in den Argumentationen zeitgenössischer Frauen mit den Begriffen "Glückseligkeit", "Tugend", "Gefühl", "Abwehr von Leidenschaft" und "Erziehung" zum Ausdruck.

Zusammenfassend lassen sich unter diesem Blickwinkel folgende Thesen der Rousseau-Rezeption in Schriften zeitgenössischer Frauen nennen:

1. Die Frauen waren überwiegend beeinflusst durch die Euphorie der Aufklärung und damit der "Machbarkeit" guter Menschen durch Erziehung.
2. Sie sahen Tugenden als zugleich individuell zufriedenstellende und gesellschaftlich nützliche Denk- und Verhaltensweisen an. Rousseau fungiert in zahlreichen Rezeptionsdokumenten als Förderer der Tugend.
3. Gefühle zu intensivieren, empfanden sie als individuell befriedigende und gleichzeitig menschlich und gesellschaftlich vervollkommnende Haltungen. Fast alle Rezipientinnen thematisierten das Gefühl und rezipierten Rousseau entweder schwärmerisch, den Geboten der zeitgenössischen Gefühls-Theorie nach oder im Sinne der Überwindung von Entfremdung durch die Besinnung auf das eigene Gefühl.
4. Einige der Rezipientinnen wandten sich von Rousseau aufgrund seiner Verführung zu Leidenschaftlichkeit ab.
5. Unter dem Aspekt der Erziehung begrüßten einige Rezipientinnen Rousseaus Forderung, "selbst" zu sein und einer Erziehung "nach der Natur" zu folgen.
6. Die Rezipientinnen favorisierten das Frauenbild der tugendhaften, "klugen" und leidenschaftslosen Frau. Die Frau als zur Sittlichkeit besonders Prädestinierte und als geeignete Trägerin bürgerlicher Tugenden wurde damit aufgewertet. Einige Rezipientinnen verfochten die Selbständigkeit der Frau, bezogen sich damit teilweise auf Rousseau, teilweise argumentierten sie gegen ihn.

7. Die zeitgenössischen Frauen in Deutschland sahen in der "Julie" aus Rousseaus "Nouvelle Heloïse" das angestrebte Vorbild. "Sophie" aus der Erziehungsschrift "Emile" bekam kaum Referenzen. Insofern waren die meisten der zeitgenössischen Frauen an der aktiv gestaltenden, "zu sich selbst gekommenen", Verantwortung tragenden Figur Julie interessiert und nicht an der eher passiven, liebebreizend-anmutigen und gefälligen Figur Sophie.

## Literatur

### Quellen

- VON BANDEMER, Susanne: Klara von Bourg, eine wahre Geschichte aus dem letzten Zehnteil des abscheidenden Jahrhunderts, Theil 1, Frankfurt am Mayn: bei J.L.E. Zeßler, 1798
- VON BANDEMER, Susanne: Bruchstücke aus der Fortsetzung der Klara von Bourg. In: S.v.B.: Zerstreute Blätter, 1821, S. 71-188
- VON BERLEPSCH, Emilie: Ueber einige zum Glück der Ehe nothwendige Eigenschaften und Grundsätze. In: Wieland, Christoph Martin (Hg.): Neuer Teutscher Merkur. Teil 1: April 1791, S.63-102; Teil 2: Juni 1791, S.113-134
- VON BERLEPSCH, Emilie: Einige Bemerkungen zur richtigern Beurtheilung der erzwungenen Schweizer-Revolution und Mallet du Pan's Geschichte derselben. Leipzig: im Verlage der Dykischen Buchhandlung, 1799
- BRUN, Friederike: Prosaische Schriften. Bde 1,2,3,4. Zürich: bey Orell, Füssli und Compagnie, 1799-1801. Bde 1,2: 1799, Bd. 3:1800, Bd.4: 1801
- BRUN, Friederike: Episoden aus Reisen durch das südliche Deutschland, die westliche Schweiz, Genf und Italien, Bde 1,2,3. Bde. 1, 2 erschienen in Zürich: bei Orell, Füßli und Copagnie. Bd.1: Titelfortsetzung: "in den Jahren 1801,1802,1803 nebst Anhängen vom Jahr 1805", 1806. Bd.2: Titelfortsetzung: "in den Jahren 1801, 1802, 1803, 1805 und 1807", 1809. Bd.3: Titeländerung: "[...] die westliche Schweiz, Genf, das südliche Frankreich und Italien in den Jahren 1806 und 1807, mit Beilagen von 1812",

Mannheim und Heidelberg: in der Schwan- und Götzischen Buchhandlung, 1816

BÜRGER, Elise: Irrgaenge des weiblichen Herzens. Hamburg und Altona: Buchhandlung der neuen Verlagsgesellschaft, 1799

[EHRMANN, Marianne]: Philosophie eines Weibs. Von einer Beobachterin. O.O. [Kempten], 1784

HENNES, Johann Heinrich: Friedrich Leopold Graf zu Stolberg und Herzog Peter Friedrich Ludwig von Oldenburg. Aus ihren Briefen und anderen archivalischen Quellen. Mainz: Franz Kirchheim, 1870

[HOLST, Amalia]: Bemerkungen über die Fehler unserer modernen Erziehung von einer praktischen Erzieherin. Herausgegeben vom Verfasser des Siegfried von Lindenberg (d.i. Johann Gottwerth Müller), Leipzig: bey Carl Friedrich Schneider, 1791

HOLST, Amalia: Briefe an eine Freundin über Elisa oder das Weib wie es seyn sollte. In: Musarion, die Freundin weiser Geselligkeit und häuslicher Freuden. Eine Monatsschrift für Damen, herausgegeben von August Lindemann, Altona, bey J.F. Hammerich, 1799/1800. 1. Brief im 4. Heft 1799, S.345-361; 2. Brief im 2. Band, 1799, S. 30-52; 3. Brief im 7. Heft 1800, S.213-227, 4. Brief im 8. Heft 1800, S. 326-341

HOLST, Amalia: Ueber die Bestimmung des Weibes zur höhern Geistesbildung". Berlin: bei Heinrich Frölich, 1802

HUBER, Therese: Die Ehelosen. Bde.1,2. Leipzig: Brockhaus, 1829

VON LA ROCHE, Sophie: Erinnerungen aus meiner dritten Schweizerreise. Meinem verwundeten Herzen zur Linderung vielleicht auch mancher traurender Seele zum Trost geschrieben von Sophie, Wittve von la Roche. Offenbach: bei Ulrich Weiß und Carl Ludwig Brede, 1793

VON DER RECKE, Elisa: Tagebuch einer Reise durch einen Theil Deutschlands und durch Italien, in den Jahren 1804 bis 1806. Von Elisa von der Recke, gebornen Reichsgräfin von Medem. Herausgegeben vom Hofrath Böttiger. Berlin: in der Nicolaischen Buchhandlung, 1817

- SCHAUER, Hans (Hg.): Herders Briefwechsel mit Caroline Flachsland. Nach den Handschriften des Goethe- und Schiller-Archivs herausgegeben. Band 1 (1926): August 1770-Dezember 1771, Band 2 (1928): Januar 1772-April 1773. Weimar: Verlag der Goethe-Gesellschaft
- SCHMIDT, Erich (Hg.): Caroline. Briefe aus der Frühromantik. Nach Georg Waitz vermehrt herausgegeben von Erich Schmidt. Bde 1,2. Leipzig: Insel, 1913
- TRÄGER, Christine (Hg.): Elisa von der Recke. Tagebücher und Selbstzeugnisse. München: Beck, 1984
- [UNGER, Friederike Helene]: Julchen Grünthal. Teil 1: 3. durchaus veränderte Auflage 1798 (1.Auflage 1784), Teil 2: 1798. Berlin, bei Johann Friedrich Unger
- [WAHL, Sophie Helmine]: Adolphine. Von der Verfasserinn der Reise Emiliens nach Paris. Hohenzollern: bey Johann Baptist Wallishausser, 1794

### **Sekundärliteratur**

- BOVENSCHEN, Silvia: Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen. Frankfurt/Main: suhrkamp, 1979
- CASSIRER, Ernst: Die Philosophie der Aufklärung. Tübingen: J.C.B. Mohr, 1932
- CASSIRER, Ernst: Das Problem Jean Jacques Rousseau. In: Archiv für Geschichte der Philosophie, Bd. XLI, 1932. Neudruck: Drei Vorschläge, Rousseau zu lesen. Frankfurt/Main, 1989, S. 7-78
- ELIAS, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bde. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1981
- VON FELDEN, Heide: "Oft irre ich mich in mir selbst". Agnes von Stolberg (1761-1788). In: Oldenburgerinnen. Texte und Bilder zur Geschichte. Oldenburg: Isensee, 1995
- GALLAS, Helga/RUNGE, Anita (Hg.): Romane und Erzählungen deutscher Schriftstellerinnen um 1800. Eine Bibliographie mit Standortnachweisen. Stuttgart, Weimar: Metzler, 1993

- GARBE, Christine: Sophie oder die heimliche Macht der Frauen. Zur Konzeption des Weiblichen bei J.J.Rousseau. In: Brehmer u.a. (Hg.): Frauen in der Geschichte IV, Düsseldorf: Schwann, 1983, S.65-87
- GARBE, Christine: Die 'weibliche' List im 'männlichen' Text. Stuttgart: Metzler, 1992
- GRIMM, Jakob und Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Leipzig, 1862ff
- GRIMMINGER, Rolf: Aufklärung, Absolutismus und bürgerliche Individuen. Über den notwendigen Zusammenhang von Literatur, Gesellschaft und Staat in der Geschichte des 18. Jahrhunderts. In: Grimminger, Rolf (Hg.): Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution 1680 - 1789. 2. durchgesehene Auflage, München: dtv, 1984, S. 15-99
- HERRMANN, Ulrich: Pädagogische Anthropologie und die "Entdeckung" des Kindes im Zeitalter der Aufklärung - Kindheit und Jugendalter im Werk Johann Heinrich Campes. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): "Die Bildung des Bürgers": die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim und Basel: Beltz, 1982
- HONEGGER, Claudia: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib. Frankfurt/Main, New York: Campus, 1991
- JACOBI, Juliane: "Wer ist Sophie?" In: Pädagogische Rundschau 44, Frankfurt/Main, Bern, New York, Paris: Lang, 1990 S. 303-319
- KONERSMANN, Ralf: Seelenschönheit als Weiblichkeitsideal. Versuch, ein Mißverständnis aufzuklären. In: Psychologie und Geschichte, Jg. 5, Heft 1/2, Dezember. Leverkusen: Leske und Budrich, 1993, S.94-109
- LINK-HEER: Facetten des Rousseauismus. Mit einer Auswahlbibliographie zu seiner Geschichte. In: Kreuzer, Helmut/ Link-Heer, Ursula (Hg.): Rousseau und Rousseauismus. Heft 63 der Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Göttingen: Vandenhoeck und Rupprecht, 1986
- MOG, Paul: Ratio und Gefühlskultur. Studien zur Psychogenese und Literatur im 18. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer, 1976

- MOUNIER, Jacques: La Réception de J.J. Rousseau en Allemagne au XVIIIe siècle. In: Sauder, Gerhard/Schlobach, Jochen (Hg.): Aufklärungen. Frankreich und Deutschland im 18. Jahrhundert. Heidelberg: Winter, 1985
- PROKOP, Ulrike: Die Konstruktion der idealen Frau. In: Feministische Studien, 7.Jg., 1, 1989, S. 86-96
- SAUDER, Gerhard: Empfindsamkeit. Bd. 1. Stuttgart: Metzler, 1974
- SCHMID, Pia: Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38.Jg., Nr.6, 1992, S. 839-854
- STEINBRÜGGE, Lieselotte: Das moralische Geschlecht. Weinheim, Basel: Beltz, 1987
- VIERHAUS, Rudolf: Kulturelles Leben im Zeitalter des Absolutismus in Deutschland. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): 1982, S.11-37

## Heike Fleßner

### *Die Oldenburger Sozialpolitikerin und Frauenrechtlerin Willa Thorade (1871 - 1962) - Was kann regionalgeschichtliche Frauenforschung zu einer feministischen Sozialpädagogik beitragen?*

Die Geschichtsschreibung der sozialen Arbeit in Deutschland war bis weit in die Nachkriegszeit hinein überwiegend eine Geschichte der Ideen und ihrer Protagonisten (also bedeutender Pädagogen wie etwa Pestalozzi oder Fröbel), eine Geschichte der Wohlfahrtsinstitutionen (oftmals verbandliche Hausgeschichtsschreibung, aus dem jeweiligen weltanschaulichen Kontext heraus verfaßt) oder - in der Verbindung des einen mit dem anderen - eine Geschichte einzelner Männer und ihres Werks (z.B. Wichern, Fliedner, Taube). Das änderte sich erst am Beginn der siebziger Jahre.

Im Umfeld des gesellschaftlichen Umbruchs an den Universitäten und in enger Verbindung mit der Studentenbewegung entstanden Arbeiten wie "Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus"<sup>1</sup>, herausgegeben von einer Gruppe marxistisch orientierter NachwuchswissenschaftlerInnen. Sie markierten in ihren historischen Kapiteln den überfälligen Aufbruch zur sozialgeschichtlich und gesellschaftsstrukturell argumentierenden Geschichtsschreibung in der sozialen Arbeit. In neuerer Zeit kommt den in dieser Tradition entwickelten Analysen von Sachße und Tennstedt zur Geschichte der Armenfürsorge eine herausragende Bedeutung zu.<sup>2</sup>

---

1 Rose Ahlheim u.a., Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus, Frankfurt/M. 1971; darin v.a. das Kapitel 1 "Historische Entwicklung und Funktion der Fürsorgeerziehung im Kapitalismus" von Christian Marzahn.

2 Etwa Christoph Sachße/Florian Tennstedt, Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Bde. 1-3, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1980 und weitere Erscheinungsjahre; Christoph Sachße, Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung. 1871-1929, Frankfurt/M. 1986.

Daß die moderne Geschichte der sozialen Arbeit wesentlich eine Geschichte der Frauen und eine von Frauen gemachte Geschichte ist, schlägt sich erst seit Ende der 70er Jahre und - differenzierter werdend - seit Beginn der 80er Jahre in der Geschichtsschreibung nieder. Das ist vor allem ein Verdienst der neuen Frauenbewegung und der in diesem Kontext entstandenen feministischen Forschung (z.B. Riemann 1985). Mit deren Ergebnissen (und unterstützt etwa durch die Arbeiten von Sachße und Tennstedt) wurde ein grotesker Widerspruch ausgewiesen und öffentlich gemacht: Wesentliche Bereiche der modernen sozialen Arbeit sind zwar von Frauen geschaffen worden (Arbeitsfelder, Ausbildung und Ausbildungsstruktur, Arbeitsinhalte); aber eine etablierte Geschichtsschreibung, die dies anerkannt hätte, gab es in Deutschland praktisch nicht. Um es gleich hinzuzufügen: Es gibt sie auch gegenwärtig nur in geringem Umfang. Über wichtige Wegbereiterinnen moderner sozialpädagogischer Arbeit wie etwa Henriette Schrader-Breyman (Kindergartenerziehung) oder Anna von Gierke (Horterziehung) liegen bis heute keine veröffentlichten wissenschaftlichen Arbeiten oder Biografien vor. Forschungsarbeiten von Frauen zu diesen Themen werden wenig gefördert; in große Forschungsprogramme sind sie - soweit mir bekannt - nicht einbezogen. So wird diese Aufgabe von Forscherinnen meist zusätzlich und oftmals aus ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen heraus geleistet. Unter solchen Umständen kommt es dann im Höchstfall zu kleineren - gleichwohl sehr verdienstvollen - Sammelveröffentlichungen wie z.B. den von Ilse Brehmer und Karin Ehrich unter der Titelfrage "Mütterlichkeit als Profession?" herausgegeben beiden Bänden (Pfaffenweiler 1990 und 1993) oder der u.a. von Astrid Kaiser publizierten Sammlung "Pädagoginnen der Gegenwart" (Köln 1986).

Welchen Beitrag kann in solcher nach wie vor eher desolaten Situation regionalgeschichtliche Forschung zur Entfaltung einer feministischen Sozialpädagogik leisten? Es geht mir mit dieser Frage um die Einordnung meiner eigenen regionalgeschichtlichen Forschungsarbeit über die Oldenburger Sozialpolitikerin und Frauenrechtlerin Willa Thorade in ein Konzept feministischer Sozialpädagogik.

Ich gehe dabei folgende Schritte:

1. Ich kläre meinen Begriff von feministischer Sozialpädagogik.
2. Ich stelle Willa Thorade vor.

3. Ich frage: Welchen Nutzen hat feministische Sozialpädagogik von der historischen Beschäftigung mit Willa Thorade?

### 1 Was ist feministische Sozialpädagogik?

Der Begriff markiert zweierlei: einen inhaltlichen *Erkenntniszugang* bzw. ein *Erkenntnisinteresse* und eine *Handlungsorientierung*.

*Erkenntniszugang* meint: Sozialpädagogik und die soziale Arbeit in ihrer Gesamtheit werden wahrgenommen und analysiert als ein gesellschaftlicher Sachverhalt, der in seiner Totalität durch Geschlechterstrukturen konstituiert ist. Dabei - und das ist dann bereits ein Ergebnis auf dem Weg der Auseinandersetzung, den dieser Erkenntniszugang bahnen hilft - sind die Geschlechterstrukturen als männliche Dominanz- und Herrschaftsstrukturen gegenüber den Frauen ausgeprägt; dies alles nicht als Resultat biologischer Verschiedenheit der Geschlechter, sondern eines historischen, gesellschaftlich vermittelten Prozesses der geschlechtlichen Ausdifferenzierung von Rolle und Status, von sozialer Teilhabe und Verfügung, der im Kern der Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft angesiedelt ist.

*Handlungsorientierung* meint, etwa im Sinne von Elisabeth List, auf folgende Ziele hinarbeiten:

*"1)Gleichheit, Würde und Entscheidungsfreiheit für Frauen auf der Basis der Kontrolle der Frauen über ihr eigenes Leben und ihren Körper, innerhalb wie außerhalb des Hauses, 2) Beseitigung aller Formen von Ungleichheit, Herrschaft und Unterdrückung durch die Schaffung einer gerechteren sozialen und ökonomischen Ordnung, national und international". (List 1989,10)*

Die feministische Handlungsperspektive wird hier als "transformative Politik" formuliert, die sich theoretisch wie praktisch keineswegs nur mit dem Kampf gegen Unterdrückung und Benachteiligung von Frauen befaßt, sondern darin gleichzeitig einen Bestandteil gesellschaftlicher Demokratisierung erkennt. Sich historisches Wissen über die Geschichte der sozialen Arbeit als *Geschichte der Frauen in der sozialen Arbeit* anzueignen (im folgenden über die Rolle einer bestimmten Frau bei der Konstituierung wichtiger Felder und Verknüpfungspunkte des Netzes sozialer Dienste in Oldenburg), ist im Kontext dieser Definition Teil des

Kampfes von Frauen "um die eigene Wirklichkeit" (List 1989,31). Aneignung von Wissen muß dabei als Wiederaneignung begriffen werden - in dem Bewußtsein erfolgter und offensichtlich erfolgreicher Verdrängungsprozeduren in Vergangenheit und Gegenwart.

## 2 Wer war Willa Thorade?

Willa Thorade war eine herausragende politische Persönlichkeit der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts in Oldenburg (Beckmann u.a. 1988, Niehoff 1992, Fleßner 1995).

Ihre Wirkungsbereiche:

- die Organisation sozialer Frauenarbeit und der Aufbau wichtiger sozialfürsorgerischer Einrichtungen in der Stadt,
- der Einsatz für Frauenrechte,
- die aktive politische Arbeit in der Gemeinde (als Mitglied des Rates der Stadt Oldenburg) und auf Reichsebene (in Zusammenschlüssen der gemäßigt-bürgerlichen Frauenbewegung und in Wohlfahrtsorganisationen),
- die journalistische Arbeit zu Frauen- und Wohlfahrtsthemen,
- das Engagement für den Aufbau von Frauen- und Volksbildungseinrichtungen,
- die Entwicklung einer progressiven kulturellen Landschaft in Oldenburg.

Einige zeitgeschichtliche Anmerkungen zur Stadt Oldenburg als gesellschaftlich-politischem Kontext für Willas Wirken:

Oldenburg war Hauptstadt des bis 1918 bestehenden gleichnamigen Großherzogtums (ab 1919 Freistaat Oldenburg). Die politische Grundströmung ist als gemäßigt konservativ bis liberal zu charakterisieren. Wirtschafts- und Sozialstruktur waren eher bürgerlich als höfisch geprägt durch Verwaltung, Handel und Gewerbe, in geringem Umfang durch Industrie und Militär. 1919 hatte die Stadt 32 647 Einwohner. Das Land Oldenburg war - abgesehen von einzelnen durchaus gewichtigen Industriestandorten (z.B. Delmenhorst, Nordenham) - landwirtschaftlich, aber nicht großagrarisches und in geringerem Umfang

gewerblich geprägt. Der nördliche evangelische Landesteil (einschließlich der Landeshauptstadt) und das südliche katholische Oldenburger Münsterland bildeten zwei politisch-kulturell klar voneinander unterschiedene Gebiete. Das Land wählte bereits 1932 eine nationalsozialistische Mehrheit in den Landtag und damit die erste deutsche NS-Landesregierung. (Vgl. Eckhardt/Schmidt 1987)

Willa Thorade wurde 1871 geboren und starb 1962, mit 91 Jahren. 1901 begann sie ihre aktive soziale Tätigkeit. Bis ins hohe Alter mischte sie sich politisch ein - mit einer Ausnahme: Als die Nazis an die Macht kamen, legte sie alle öffentlichen Ämter nieder und zog sich vollkommen zurück. Nach 1945 war sie (inzwischen über 70jährig) in der Frauen- und Kommunalpolitik sofort wieder präsent.

Sowohl mit dem sozialen wie mit dem kulturellen Engagement stand Willa Thorade in der Tradition ihrer Eltern:

Der Vater, Bankdirektor und politisch linksliberal, engagierte sich an führender Stelle in der liberalen Arbeiterbewegung des Großherzogtums, in der sich zwei wichtige Bewegungen des 19. Jahrhunderts - die Arbeiterbewegung und die Volksbildungsbewegung - vereinten. Auf seine Initiative entstanden soziale Einrichtungen für Arbeiter, etwa ein Arbeitsvermittlungsbüro, eine Vereinskassenkasse (1865) und ein Konsumverein (1866). 1867 brachte ihn der Einsatz für die Forderungen streikender Metallarbeiter nach Arbeitszeitverkürzung in Konflikt mit einem Teil der Arbeitgeber und der Presse. Thorade trat darauf vom Vereinsvorsitz zurück - offiziell wegen Arbeitsüberlastung, tatsächlich wohl, weil er sich eine solche Auseinandersetzung weder gesellschaftlich noch beruflich leisten konnte, blieb aber in der Sache weit über Oldenburg hinaus aktiv.

Die Mutter stammte aus einer konservativen Familie, war musisch interessiert und gebildet, darüberhinaus an hervorgehobener Stelle sozial engagiert: Um die zwei Jahrzehnte leitete sie die Oldenburger Abteilung des 1881 in Berlin gegründeten Frauen-Hilfsvereins für Kinderheilstätten an den deutschen Seeküsten.

Willa war älteste Tochter in einer Reihe von vier Geschwistern. Sie erhielt die für höhere Bürgertöchter in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts übliche Bildung: Zehn Jahre lang (das war allerdings länger als bei

den meisten Mädchen ihrer sozialen Schicht) besuchte sie die Cäcilien-schule. Genaueres wissen wir über einen einjährigen Pensionatsaufenthalt in Dresden 1888/89, aus dem Briefe des jungen Mädchens überliefert sind. Einen Beruf erlernte sie nicht.

1896 starb der Vater, ein schwerer Schlag für die Familie. Willa war zu diesem Zeitpunkt 24 Jahre alt. Die Familie zog in das Haus Bismarckstr. 23/ Ecke Hindenburgstraße. Während die Geschwister nach und nach das Haus verließen und eigene Familien gründeten, blieb Willa, die nicht heiratete, mit der Mutter zusammen - ein langes Leben enger Verbundenheit bis zu Anna Thorades Tod im Jahre 1943. Hunderte von Briefen der Tochter an die Mutter sind aus den Jahrzehnten des gemeinsamen Lebens nachgelassen (vgl. Fleßner 1995, 303).

Ab 1901 (also 30jährig) entwickelte Willa Thorade mit großer Energie eine Fülle sozialer Aktivitäten in Oldenburg. Den Einstieg bildeten vermutlich Vertretungsarbeiten für die Mutter im Kinderheilstätten-Verein. Die eigene Basis aber wurde der konservative Vaterländische Frauenverein (VFV), dessen Vorsitz sie 1906 übernahm und bis in die zwanziger Jahre ununterbrochen innehatte. Im 1. Weltkrieg wurde ihr der Vorsitz des Landesverbandes der Vaterländischen Frauenvereine im Großherzogtum Oldenburg (später: Verband der Vaterländischen Frauenvereine vom Roten Kreuz im Freistaat Oldenburg) übertragen; dies brachte wohl im weiteren Verlauf auch die Berufung in Leitungsgremien (Vorstand, Verwaltungsrat) des in Berlin ansässigen Hauptvereins mit sich, zu dessen Tagungen Willa Thorade allerdings bereits viel früher mit ihren praktischen Erfahrungen in der Organisation kommunaler Wohlfahrtsarbeit hinzugezogen wurde.

Nur wenige Jahre, nachdem Willa Thorade in die soziale Arbeit eingestiegen war, konnten mehrere soziale Frauen- oder Frauenbildungsvereine in Oldenburg ihre aktive Mitgliedschaft verzeichnen: etwa der Verein Arbeitsnachweis für Frauen und Mädchen, der Kinderheilstätten-Verein, der Verein Oldenburger Lehrerinnen (in den ersteren war sie Mitglied, im letzteren außerordentliches Mitglied), der Verein Jugendschutz (hier war sie Schriftführerin). Für die 1909 gegründete Frauengruppe des Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke war sie in dessen Bezirksvorstand tätig.

War sie also eine Art Vereinsnudel? Vielleicht auch, aber vor allem war sie wohl eine fähige und im intellektuellen wie im praktischen Sinne höchst aktive, agile und zupackende Frau, dazu gescheit, kritisch und mit einem sehr eigenen Kopf - so jedenfalls begegnet sie uns in ihren Briefen und auch in den trockenen Vereinsakten. Diese Fähigkeiten hätte sie in der traditionellen Rolle einer unverheirateten Frau ohne Beruf mit einem völlig auf die Herkunftsfamilie bezogenen und - selbst bei einem kleinen Vermögen - von dieser Familie abhängigen Leben niemals entfalten können.

Der Schritt in die öffentliche Tätigkeit war ein Schritt heraus aus der Aussicht auf eine solche abhängige, demütigenden Rolle. So taten ihn in den Wendejahrzehnten von 19. zum 20. Jahrhundert viele bürgerliche Frauen, zumeist mit einem ähnlichen biographischen Hintergrund. Die soziale Arbeit als öffentliches Betätigungsfeld knüpfte dabei eng an die Familienarbeit an und erleichterte die Grenzüberschreitung, ebenso wie der meist gesicherte ökonomische Hintergrund; immerhin arbeiteten die Frauen ehrenamtlich. Die soziale Vereinsarbeit eröffnete einen weiten Raum für selbständiges Handeln und bot einige Gelegenheit zur Selbstbestätigung im halb-öffentlichen wie im öffentlichen Raum. Niemals wäre dies in der Familie möglich gewesen.<sup>3</sup>

Bereits die ersten Jahre öffentlichen sozialen Engagements zeigen, daß Willa Thorades Perspektiven über den karitativen Rahmen hinauswiesen und sich eng mit der politischen Frage der Durchsetzung von Frauenrechten verbanden. Dabei ging es um zwei entscheidende Ziele der bürgerlichen Frauenbewegung in Deutschland: um die Beteiligung an der kommunalen Armenpflege und um das Frauenwahlrecht. Beides war eng verknüpft: Den Frauen wurden bekanntlich die Bürgerinnenrechte vorenthalten; in den Armenkommissionen, den Organen der kommunalen Armenpflege, durften aber auch in Oldenburg nur Bürger tätig werden. Eine groteske Situation, wenn wir bedenken, daß sich bürgerliche Frauen

---

<sup>3</sup> Vergleichbares ließe sich für eine andere Oldenburgerin sagen, für Henny Böger, die langjährige Vorsitzende des Oldenburger Lehrerinnenvereins. Auch von ihr existiert keine Biografie.

seit Jahrzehnten in den verschiedensten Bereichen ehrenamtlicher Armenpflege betätigten und hervorragende Arbeit leisteten!<sup>4</sup>

In Oldenburg bildete sich 1902 im Anschluß an einen Vortrag Paula Müllers vom Deutsch-Evangelischen Frauenbund eine Kommission, die die Zulassung von Frauen zur städtischen Armen- und Waisenpflege forderte. Ihr gehörten Willa Thorade und Henny Böger vom Verein Oldenburger Lehrerinnen an. Zu dem Zeitpunkt gab es in Deutschland bereits eine intensive fachöffentliche Diskussion über diese Frage mit der Tendenz, die Frauen mindestens im Helferinnenrang einzubeziehen. So geschah es denn auch in Oldenburg. 1902 beschloß der Rat der Stadt, nachdem Erfahrungsberichte aus anderen Städten eingeholt worden waren, die Frauen zur ehrenamtlichen Mitarbeit als Gehilfinnen der Armenväter in den Armenkommission zuzulassen - für die Belange der Kinder und Familien. Sie erhielten jedoch kein Stimmrecht. Erst 12 Jahre später (1914) wurde den Frauen, genauer: Willa Thorade, ein regulärer Sitz in der Armenkommission zugestanden.

Das Frauenwahlrecht betreffend hatte die SPD bereits 1907 eine erste Stimmrechtspetition an den Oldenburgischen Landtag gerichtet. Der Anstoß dazu war aus einer öffentlichen Versammlung des Verbandes für das Frauenstimmrecht gekommen. Die Vorlage aus der Feder der Verbandsvorsitzenden Anita Augspurg und ihrer Mitstreiterin Lyda Gustava Heymann erfuhr eine klare Ablehnung: Das Wahlrecht widerspreche der natürlichen Aufgabe der Frau und gefährde den häuslichen Frieden. 1911 schlossen sich die bürgerlichen Frauenvereine Oldenburgs unter dem Vorsitz von Willa Thorade zu den Vereinigten Frauenvereinen zusammen. Sie brachten die nächste Petition ein, wiederum ohne Erfolg. Welcher Zündstoff in der Frage nach wie vor steckte, wurde daran deutlich, daß Willa Thorade vom nationalen Vorstand des Vaterländischen Frauenvereins aufgefordert wurde, ihre im Namen des Vereins geleistete Unterschrift zurückzuziehen - widrigenfalls wurden ihr "bedenklichste Konsequenzen" angedroht. Ganz offensichtlich war sie in

---

4 In Oldenburg etwa betrieb seit 1833 der "Frauenverein in Oldenburg" eine Kleinkinderbewahranstalt. Die führenden Männer des Landes hatten jahrzehntelang die Errichtung einer solchen Anstalt geplant, über sie räsontiert, geschrieben; die Frauen errichteten sie im Vergleich dazu in Rekordzeit. Nachzulesen bei Klaus Klattenhoff, Zur Entwicklung öffentlicher Kleinkinderziehung. Zur Geschichte ihrer Bedingungen und Konzepte in Oldenburg. Diss., Oldenburg 1982

Berlin angeschwärzt worden. Unter Hinweis auf die Gefährdung der politischen Neutralität, faktisch aber wohl eher wegen der konservativen Grundeinstellung der "Vaterländischen" erntete sie auch in Oldenburg vereinsinterne Kritik, namentlich vom Vorstandsmitglied und Schriftführer Minister Scheer, einem Gegner des Frauenwahlrechts. Willa zog ihre Unterschrift zurück, mit Sicherheit nicht in Anpassung an die politische Vereinslinie, vermutlich aber in der realistischen Erkenntnis, daß sie ohne den Verein in Oldenburg keine wirksame Basis für ihr sozialpolitisches und frauenrechtliches Engagement habe.

An dieser Stelle seien einige erste Anmerkungen zum Vaterländischen Frauenverein gemacht: Der Vaterländische Frauenverein vom Roten Kreuz war die größte Organisation von Frauen im Deutschland der Jahrhundertwende. Gegründet wurde er 1866 im Umfeld des Deutschen Krieges von "ganz oben" - auf Initiative Königin Augustas von Preußen, der späteren deutschen Kaiserin, einer außerordentlich zielbewußten Frau.

Der Verein war "weibliche Armee" für das preußisch/deutsche Militär - in Kriegszeiten zur Pflege der Verwundeten gerufen, in Friedenszeiten zur Vorbereitung dieser Hilfstätigkeiten. Er hatte eine nationale Führung; die Landesvereine und ihre Untergliederungen waren andererseits in ihrer Tätigkeit relativ autonom. Die vorgegebene ideelle Ausrichtung war klar monarchistisch-konservativ, der Verein eine Massenbewegung. Er zählte in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts mehr als 150.000 Mitglieder, während der Allgemeine deutsche Frauenverein ADF (der Zusammenschluß der Vereinigungen der Frauenbewegung) nicht einmal ein Zehntel dieser Mitgliederzahl aufweisen konnte. Susanne Karstedt macht darauf aufmerksam, daß selbst zur Zeit des Höhepunktes der bürgerlichen Frauenbewegung vor 1914 die Vaterländischen mit einer halben Million Mitglieder nahezu doppelt so stark waren wie die unter dem Dach des Bundes Deutscher Frauenvereine zusammengefaßten Organisationen (Karstedt 1993). In der Vereinssatzung waren Männer im Vorstand vorgesehen. Unverhohlen wurde in einer Werbeschrift für den VFV auf die Bedeutung hingewiesen, die die Neugründung eines Vereins für die Karriere eines Mannes haben könne (ebd.).

In Oldenburg betrieb der Vaterländische Frauenverein in den Anfangsjahren der Vorsitzendentätigkeit Willa Thorades im wesentlichen die folgenden Projekte:

- eine Volks- und Schulküche, d.h. eine Billigverköstigung für unbemittelte Menschen, in der auch Haushaltungsunterricht erteilt wurde. Die Einrichtung war 1879 gegründet worden und erhielt 1885 ein eigenes Haus in der Ritterstraße 7. Der Um- bzw. Neubau im Jahre 1907 fand unter Willa Thorades Ägide statt.
- Seit 1903 wurde außerdem die Hauspflege für arme Wöchnerinnen angeboten.<sup>5</sup>
- Ab 1910 verwaltete der Verein im Auftrag der Stadt ferner die kurz vorher gegründete Säuglingsfürsorgestelle, ein soziales, finanzielles und gesundheitspädagogisches Unterstützungsangebot für junge Mütter. Die kommunale Förderung bestand in der Bereitstellung von Räumlichkeiten und einem Betrag von jährlich 1000 Mark, die im wesentlichen für Stillbeihilfen gebraucht wurden. Alles andere war Sache des Vereins und seiner ehrenamtlich arbeitenden Frauen. Für die dringend benötigte Fürsorgeschwester fehlte das Geld. Finanzielle Mittel wurden durch Spenden, Sammlungen oder Basare hereingeholt, ein Geschäft, das viel Zeit und Kraft erforderte.

Die Oldenburger Vaterländischen Frauen hatten also am Beginn des neuen Jahrhunderts wichtige Organisationen der offenen Sozial- und Gesundheitsfürsorge aufgebaut und sorgten unentgeltlich für deren Funktionieren. Die Zusammenarbeit mit der Stadt beim Betrieb der Säuglingsfürsorgestelle wurde von den Frauen - sicher zu Recht - als öffentliche Anerkennung bewertet. Den Status ihrer eigenen ehrenamtlichen Arbeit in Frage zu stellen, kam Willa Thorade nicht in den Sinn, zumindest nicht in diesen Jahren, in denen sie finanziell durch das elterliche Vermögen abgesichert war.

Dies war der Entwicklungsstand öffentlicher sozialer Betätigung bürgerlicher Frauen wie Willa Thorade, als der 1. Weltkrieg ausbrach:

- Sie besaßen eine z.T. hochentwickelte Organisations- und Sachkompetenz.

---

<sup>5</sup> Die Pflegerinnen erhielten dafür pro Tag 2 Mark. Versicherungsbeiträge und sonstige Nebenkosten wurden durch den VFV übernommen. 1908 umfaßte die Zahl der Betreuungsfälle 73 Frauen und 486 Pflgetage. Die Stadt zahlte dem Verein einen jährlichen Zuschuß von 200 Mark. - Nds. Staatsarchiv Oldenburg (StAO) Best.262.1 Nr.5213

- Die Arbeit war vielfältig organisiert und wirksam vernetzt. In Oldenburg etwa hatten sich die sozialen Vereine bereits 1904 zur Wohlfahrtsvereinigung zusammengeschlossen. Ebenso existierten die "Vereinigten Frauenvereine Oldenburgs". Ein Teil der Frauen war wie Willa Thorade in mehreren Vereinen gleichzeitig aktiv.
- Die Frauen waren an öffentlicher Anerkennung - und das hieß allemal Anerkennung durch Männer mit öffentlichem Einfluß - vital interessiert.

Im nationalen Maßstab stand die Führung der organisierten bürgerlichen Frauenbewegung bei Kriegsausbruch sofort bereit. Schon am 31. Juli 1914, einen Tag vor der Mobilmachung, hatte Gertrud Bäumer als Vorsitzende des Bundes Deutscher Frauenvereine die Initiative in Richtung eines Nationalen Frauendienstes ergriffen und sämtliche dem BDF angeschlossenen Frauenvereine aufgefordert, sich mit dem Roten Kreuz und dem Vaterländischen Frauenverein, den zuständigen Behörden und den privaten Wohlfahrtsvereinen zwecks Aufbaus einer umfassenden Organisation ins Benehmen zu setzen. Am 1. August 1914 fand im preußischen Innenministerium eine Besprechung zur Vorbereitung sozialer Kriegsarbeit außerhalb des Roten Kreuzes statt. Der Anstoß wurde von den Frauenvereinen umgehend aufgenommen. In allen größeren Städten entstanden auf Initiative des BDF oder seiner lokalen Organisationen Ortsgruppen des Nationalen Frauendienstes, die auch solchen Organisationen, die nicht Mitglied im BDF waren, zur Mitarbeit offenstanden (Sachße 1986,162ff.). Auch in Oldenburg reihten sich die Frauen sofort in den sogenannten Dienst an der Heimatfront ein. Der wurde jedoch erst ab Dezember 1916 mit dem "Hilfsdienstgesetz" straff organisiert. Eine Dienstpflicht für Frauen wurde durch das Gesetz übrigens nicht vorgeschrieben. Die Frauen selber betrieben indes eine intensive Mobilisierung für den "Vaterländischen Hilfsdienst".<sup>6</sup>

Den Vorsitz des Nationalen Frauendienstes in Oldenburg übernahm Henny Böger. Für den Vaterländischen Frauenverein und in Zusammenarbeit mit dem Nationalen Frauendienst war Willa Thorade offensichtlich eine zentrale Koordinatorin in jener Zeit: Sie organisierte

---

<sup>6</sup> Dem Aufruf kamen übrigens in Oldenburg so viele Frauen nach, daß gar nicht alle sofort eingesetzt werden konnten.

den Einsatz von Rotkreuz-Schwestern und Helferinnen zur Pflege der Verwundeten, u.a. in vereinseigenen Lazaretten. Sogenannte Liebesspenden wurden gesammelt und an Soldaten verteilt, die Arbeit der Säuglingsfürsorgestelle intensiviert. Hinzu kamen als weitere Tätigkeiten Willas: ab 1917 die Leitung der städtischen Arbeitsmeldestelle am Steinweg, ferner die Mitarbeit in der Frauenarbeitsstelle bei der Kriegsamtsstelle Hannover, von wo aus sie noch im August 1918 eine Gruppe kriegseingesetzter Frauen als Transportführerin nach Belgien begleitete, vor allem aber ab 1916 die Gründung und der Betrieb einer Tag- und Nachtkrippe für Säuglinge, deren Mütter in den Munitionsfabriken vor der Stadt arbeiteten. Über 50 Säuglinge wurden in der Einrichtung am Pferdemarkt (im Gebäude des heutigen Standesamtes) betreut.

Über die Bedeutung dieser von Frauen geleisteten Kriegsarbeit und objektiv - vielfach möglicherweise auch subjektiv - kriegsstützenden Arbeit sollen weiter unten einige allgemeine Überlegungen geäußert werden. Im Falle Willa Thorades ist die Forschungslage für eine Analyse bislang zu unentwickelt. Eines sei allerdings an dieser Stelle als Hypothese festgehalten: Für Frauen wie Willa Thorade war die Kriegszeit, in der es bekanntermaßen zu einer umfangreichen Vergesellschaftung der Reproduktionsarbeit kam (vgl. Sachße 1986), eine Zeit, in der alle vorhandenen Kompetenzen zum Teil bis zur chronischen Überbelastung entfaltet werden konnten und gleichzeitig hohe Anerkennung einbrachten; deutlicher noch: Auf die Kompetenzen der Frauen konnte seitens der bis dahin vollkommen männerdominierten Gesellschaft überhaupt nicht verzichtet werden. Es war insofern eine Zeit der Professionalisierung und bedeutenden Stärkung des Selbstbewußtseins der Frauen.

Und ihr Verhältnis zum Krieg? Darauf wird später noch einmal einzugehen sein. Über Willa Thorade sind in diesem Kontext beim gegenwärtigen Stand des Wissens lediglich erste, durchaus widersprüchliche Überlegungen zulässig. Bekannt ist etwa, daß sie Frauen öffentlich zum Eintritt in die Rüstungsarbeit aufforderte. Dennoch passen zum politischen Bild, das wir von ihr haben und das stark durch ihre Briefe geprägt ist, kein Chauvinismus und keine Kriegsverherrlichung. Ebensowenig aber war sie in der Zeit des 1. Weltkriegs Pazifistin. Vieles spricht dafür, daß sie den Krieg nicht als ideologische Mission gesehen hat, sondern vor allem als ein dramatisches, unabwendbares Geschehen, das Hilfe-Handeln seitens

der kompetenten Frauen unerlässlich machte und dessen Organisation herausforderte.

Nach Kriegsende war Willa Thorade als "Vertreterin der Frauenkreise" Mitglied der Demobilisierungskommission, in der es unter anderem darum ging, die Frauen, die in allen Berufsbereichen eingesprungen waren, aus diesen wieder herauszudrängen. Uns ist bislang kein Dokument bekannt, aus dem ihre Position in dieser Frage abgeleitet werden könnte. Bekannt und vielfach nachweisbar ist allerdings, daß Willa Thorade sich nach dem Krieg und unter den Bedingungen der Weimarer Republik nachhaltig für die Schul- und Berufsbildung von Mädchen einsetzte.

Erwähnt seien

- die Forderung nach einer Berufsschwesterschaft vom Roten Kreuz für die Hilfsschwesterinnen, die nach dem Krieg die Krankenpflege beruflich fortführen wollten;
- der Anschluß einer Säuglings- und Kleinkinderpflegerinnen- sowie Schwesterschule an das nach dem Krieg beibehaltene und an der Alexanderchaussee 200 ausgebaute Säuglings- und Mütterheim. Für die ärztliche Leitung wurde in der Nachfolge des scheidenden Medizinalrates Dr. Laux ausdrücklich eine Ärztin gesucht und mit Dr. Böning auch gefunden. Träger war der Landesverband (nunmehr Verband der Vaterländischen Frauenvereine vom Roten Kreuz im Freistaat Oldenburg), Geschäftsführerin Willa Thorade.
- der Einsatz für die Einstellung bezahlter Fürsorgerinnen und Wohlfahrtsbeamtinnen. Der VFV ging mit gutem Beispiel voran und beschäftigte seit 1920 eine Fürsorgeschwester, für die die Stadt einen Zuschuß zahlte.
- der Einsatz für die Besserbezahlung der Lehrerinnen bzw. die Abwehr von Versuchen der finanziellen Herabstufung.
- der Einsatz für die höhere Mädchenbildung: 1919 wurde der Cäcilien-schule eine Gymnasialstufe angegliedert (Mädchen konnten nun hier das Abitur machen), außerdem eine Seminarklasse für die Ausbildung von Lehrerinnen für Lyzeen, Mittel- und Volksschulen sowie eine Frauen- und Haushaltsschule und ein Seminar zur Ausbildung von

technischen Lehrerinnen. Letzteres wurde dann in die Helene-Lange-Schule ausgegliedert.

- der Einsatz für die weibliche Leitung von Mädchenschulen (gemeinsam mit dem Verein Oldenburger Lehrerinnen), erstmals erfolgreich 1925.
- Ferner gelang es, eine einjährige Pflichtfortbildungsschule für Mädchen mit Volksschulabschluß durchzusetzen, die aber erst 1927 realisiert wurde.
- 1925 erfolgte die Gründung einer mittleren und höheren Handelsschule, die von Beginn an Mädchenklassen umfaßte.

In der Wohlfahrtsarbeit war der Vaterländische Frauenverein unter Leitung Willa Thorades an der Stabilisierung und Ausweitung öffentlicher sozialer Dienste entsprechend den Erfordernissen und der Wohlfahrtssystematik des neuen Staates beteiligt: Die Stadt hatte für das Säuglingsheim ein großzügiges Anwesen in Dietrichsfeld gekauft und dem VFV mietfrei zur Verfügung gestellt. Es wurden dort nun in erster Linie nichtehelich geborene Kinder betreut, bevor sie zur Pflege gegeben wurden, außerdem Mütter mit ihren Säuglingen, sofern sie diese in ihrer Obhut behalten wollten. Im Rahmen vorbeugender Fürsorge wurden ab Mitte der zwanziger Jahre Mütterkurse und Schwangerenfürsorge eingerichtet, des weiteren eine Mittelstandsküche als Reaktion auf die sich in die Mittelschichten hinein ausbreitende Not.

Basis für diesen enormen Einsatz war neben der Vereinstätigkeit vor allem die politische Arbeit Willa Thorades als Mitglied des Rates der Stadt Oldenburg für die Deutsche Demokratische Partei. Bereits 1919 hatte sie sich der DDP angeschlossen und trat für sie umgehend in den Wahlkampf und sodann in das aktive kommunalpolitische Leben ein. Damit stand sie ganz in der geistig-politischen Tradition ihres Vaters, aber auch führender Frauen der bürgerlichen Frauenbewegung, die ihre Verehrung und Sympathie hatten - allen voran Helene Lange und Gertrud Bäumer. Es zeigt sich die starke politische Kontinuität im Leben Willa Thorades, und es bestätigt sich, daß der Grundton ihres Handelns durch die (sozial-)politische und nicht durch die karitative Arbeit bestimmt war.

Noch während des Krieges (1917) hatte sie sich mit der Gründung einer Oldenburger Zweigstelle des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins

(ADF) ein weiteres Mal für die Erlangung des Frauenwahlrechts starkgemacht. Sobald es 1918 verkündet war, ergriff sie die Chance: Sie kandidierte 1919 für die DDP bei den Wahlen zum Landtag und zum Stadtrat. Dem letzteren gehörte sie bis 1933 an.

Willa Thorades kritisch-liberaler Impetus war auch für das kulturelle Leben der Stadt von großer Bedeutung. Nicht nur unterstützte sie aktiv die bildungsreformerischen Bemühungen der Volkshochschulbewegung<sup>7</sup>; ebenso intensiv war sie daran beteiligt, die zeitgenössische Moderne in das Oldenburger Theater- und Kunstleben hineinzuholen und oppositionelle, progressive Akzente zu ermöglichen gegen die "allzu ausgefahrenen Bahnen" der Oldenburger Kunstkreise (Thorade 1946,6) - etwa als Mit-Initiatorin der 1921 gegründeten "Vereinigung für junge Kunst" und z.T. mit ganz praktischer Unterstützung, wie es ihre Art war, - die Künstlerinnen und Künstler logierten in ihrem gastfreien Hause.

In den zwanziger Jahren weitete sich der Wirkungskreis im nationalen Maßstab aus. Nehmen wir das Jahr 1928. Willa Thorade war zu diesem Zeitpunkt in den Leitungsgremien des Vaterländischen Frauenvereins (Hauptvorstand, Verwaltungsrat), des Bundes Deutscher Frauenvereine (Gesamtvorstand) und des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins (als Delegierte). Das brachte ständige Reisen v.a. nach Berlin mit sich.

Weitblick und Beweglichkeit nutzten auch der journalistischen Tätigkeit. Schon lange hatte Willa Thorade die Oldenburger Presse mit Artikeln aus dem lokalen Wohlfahrtsfeld versorgt. In den zwanziger Jahren übernahm sie die Redaktion der Frauen-Beilage der demokratischen Oldenburgischen Landeszeitung, schrieb außerdem für die Hamburger Nachrichten und ganz gelegentlich für "Die Frau".

Mit scharfem Blick und großer Skepsis beobachtete sie während der Weimarer Zeit die Kontinuität deutschnationalen Einflusses und das Erstarken der Rechten. 1933 legte sie aus Protest gegen die Nationalsozialisten und

---

<sup>7</sup> So gehörte sie zur Gründungsgruppe, die am 21. April 1920 in Oldenburg die Volkshochschule aus der Taufe hob. Ganz praktisch wurde außerdem Bertha Ramsauers Projekt des Volkshochschulheims Edewecht/Husbäke unterstützt: Für dessen Volkskindergarten übernahm der Landesverband der Vaterländischen Frauenvereine ab 1927 die Trägerschaft.

ihre Methoden alle politischen und sozialen Ämter nieder und zog sich zurück. Austausch und Treffen Gleichgesinnter organisierte sie nun im privat geführten "Dienstags-Kreis" in ihrem Hause, über den wir allerdings bislang kaum etwas wissen. Hier sprach u.a. Gertrud Bäumer, die von den Nazis Redeverbot erhalten hatte. Ob und auf welche Weise der Kreis von der Gestapo observiert wurde, wie zu lesen ist (Niehoff 1992,57ff.), wäre weiter zu recherchieren. Vorstellbar ist dies, denn mit Willa Thorade schied eine kritische, entschiedene, respektlose Demokratin, die auch die Beziehung zu Kommunisten und Sozialdemokraten nicht scheute, aus dem aktiven politischen Leben aus.

Nach dem Kriege stieg Willa Thorade (nunmehr 74jährig) nochmals aktiv in die Organisation von Kommunal- und Frauenpolitik ein: Sie rief die Arbeitsgemeinschaft Oldenburger Frauenvereine ins Leben und wurde auch gleich deren 1. Vorsitzende. Ebenso arbeitete sie im Vorstand des von ihr 1946 wieder mitbegründeten Volkshochschulvereins mit. 1951 gab sie 80jährig den Vorsitz der Arbeitsgemeinschaft an Margarete Gramberg ab. 1955 wurde sie mit dem Steckkreuz des Bundesverdienstordens geehrt. Zu den Ehrungen gehört auch der Eintrag ins Goldene Buch der Stadt Oldenburg - als zweite Frau nach Helene Lange. Am 11.6.1962 starb Willa Thorade im Alter von 91 Jahren. Eine Straße im Oldenburger Stadtteil Eversten trägt ihren Namen.

### **3 Bedeutung für eine feministische Sozialpädagogik**

Welche Bedeutung kann die Beschäftigung mit dem Leben und Wirken dieser Frau innerhalb feministischer Sozialpädagogik haben - außer etwa, daß die Darstellung der äußeren Lebensdaten den Eindruck hervorruft: Dies war also auch eine von jenen rastlos sozial aktiven Frauen - vermutlich unfähig, einmal nein zu sagen, loszulassen -, deren Power uns eine Haltung abnötigt, die zwischen Bewunderung und Fassungslosigkeit schwankt...

Ich möchte den folgenden Überlegungen eine historiographische Ortsbestimmung Gerda Leners, der bedeutenden nordamerikanischen feministischen Historikerin, vorschicken:

*"Wir stellen den traditionellen prinzipiellen Rahmen der Geschichtsschreibung in Frage, weil das, was die traditionelle*

*Geschichte uns lehrt, unsere eigene Erfahrung der Wirklichkeit leugnet. Wir leben in einer Welt, in der nichts ohne die aktive Teilnahme von Männern und Frauen geschieht, und dennoch hören wir ständig von einer vergangenen, in der Männer als die Handelnden und Frauen als die Erleidenden gesehen werden. Trotz ihres erst kurzen Bestehens hat die Frauengeschichte - für die Vergangenheit wie für die Gegenwart - dieses Urteil als falsch erwiesen." (Lerner 1993,60)*

Dies gilt ohne Umschweife für die Erforschung der sozialen Arbeit. Insofern ist jeder Beitrag zur Entdeckung der Rolle und der Leistung einzelner Frauen bereits ein Beitrag zur Entdeckung der Frauen als gesellschaftliche, als historische Subjekte und damit ein Beitrag zur Objektivierung historischen Wissens. Mit Objektivierung meine ich zweierlei Wirkung:

- zum einen, daß durch das solchermaßen definierte Wissen über Frauen die herrschenden historischen Bilder über das, "was wirklich war", verändert werden müssen.
- Gleichzeitig verstehe ich unter Objektivierung den komplizierten Prozeß der Entdeckung des Anteils der Frauen an der Geschichte *gemäß ihren eigenen Bedingungen*, wiederum im Sinne Lernalers:

*"Die wahre Geschichte der Frauen ist die Geschichte ihres anhaltenden Funktionierens in dieser männlich definierten Welt nach ihren eigenen Bedingungen." (Lerner 1989,336 - Hervorhebung im Original)*

Damit meine ich nicht: weil sie biologisch anders sind, sondern weil sie aus jeweils spezifischen sozial-kulturell-psychischen Bedingungen heraus handelten bzw. handeln. Eine solche Geschichtsschreibung ist aus meiner Sicht ein Beitrag zur Entdeckung der gesellschaftlichen Subjektrolle der Frauen - auch in der Unterdrückung! Das aber umfaßt dann unerläßlich die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem je eigenen handelnden Beitrag der je individuellen Frau zu einer Geschichte, welche soziale Geschichte, zugleich Geschichte ihres Geschlechts und - darin aufgehoben - ihre persönliche Geschichte ist. Ich halte ein solches am Subjektstatus der Frauen orientiertes Geschichtsverständnis für grundlegend im Rahmen einer feministischen Sozialpädagogik.

Regionale historische Frauenforschung kann in diesem Kontext mindestens dreierlei leisten:

- Sie kann zur Entdeckung unbekannter Geschichte führen (und damit etwa zur Würdigung bislang nicht gewürdigter Arbeit von Frauen - wie in unserem Falle). - *Aufdeckung von Unbekanntem* -
- Sie kann zur Differenzierung und Reformulierung von und zur Auseinandersetzung mit Bekanntem führen. - *Differenzierung und/oder Reformulierung des Bekannten* -
- Sie kann den je individuellen Zugang zur "historischen Perspektive" als Begreifenszugang zur Geschichte der Frauen im Sinne (auch) der eigenen Geschichte anbahnen helfen. Sie kann *also motivierende und identitätsstiftende Funktion* haben.

Alle drei Funktionen sind meines Erachtens im vorliegenden Fall aufzufinden. Dazu im folgenden einige Ausführungen, auch wenn sie mehr Fragen als Antworten enthalten werden.

### 3.1 Aufdeckung bislang unbekannter Geschichte

Hierzu habe ich einiges ausgeführt. Der Mangel meiner Ausführungen: Ich habe Willa Thorade unter dem Aspekt öffentlicher Wirksamkeit gezeigt - hier vor allem in ihrer Rolle als glänzende Organisatorin sozialer Arbeit und als Politikerin; damit bleibt die "ganze" Willa verborgen, und ich habe einen eher männlich geprägten Blick auf die Geschichte geworfen: Leistung gemessen an öffentlichen Taten. Wer war aber die ganze Frau Willa Thorade? Viele Fragen warten auf die weitere Bearbeitung, z.B. die Frage nach dem persönlichen Sinn ihrer Arbeit, nach ihrem Verständnis des Frauseins, nach der seelischen Dynamik, in der ihr öffentliches Wirken gründete; weiterhin aber auch Fragen, die sich auf institutionelle Aspekte ihrer Arbeit beziehen: Das Säuglingsheim etwa - wie wurde es von den Nutzerinnen angenommen? Wie sah die Betreuungspraxis aus, wie die Entwicklungsgeschichte im einzelnen? Sodann die Geschichte der Säuglingsschwesternausbildung - wie wurde sie gestaltet, welche Motivation lag ihrem Ausbau zugrunde, für welche Frauen war sie attraktiv? Eine Fülle von Fragen könnte hinzugefügt werden.

### 3.2 Differenzierung und Reformulierung des Wissens

Auch hier deute ich vor allem an und präsentiere mehr Fragen als Antworten:

#### 3.2.1 Die Frauenbewegung jenseits der großen Zentren

Wir wissen inzwischen manches über die "großen Frauen" und die Zentren der Frauenbewegung: Gertrud Bäumer, Helene Lange, Alice Salomon - Hamburg, München, insbesondere Berlin sind präsent.

Wie aber stand es in den kleineren Ländern des Deutschen Reiches, in den kleinen Städten, gar auf dem platten Lande? War die soziale Bewegung der Frauen um ihre Befreiung, war vielleicht der Kampf um die Ausweitung der Rechte vornehmlich eine Sache der Metropolen?

Offensichtlich nicht, wie meine Ausführungen zeigen. Wer also waren die Frauen, die die Bewegung jenseits der großen Zentren trugen? Aus welchen Motiven heraus brachen sie auf? Woher nahmen sie ihre Kraft? Welche Widerstände wurden ihnen entgegengesetzt? Gelang es, diese zu überwinden; wenn ja - wie? Wichtig in diesem Zusammenhang: Wie hielten die Frauen Kontakt? Was bedeutete der Kontakt? Und allgemein: Wie lebten sie?

Vieles, was wir bereits wissen, wird in der Geschichte Willa Thorades bestätigt: die Motivation der bürgerlichen unverheirateten Frau für das soziale Engagement; die Ausbeutung dieses Engagements durch den Männerstaat; die grenzenlose Bereitschaft der Frauen zu öffentlichem Einsatz um mühsamster Fortschritte in der Sicherung und Ausweitung ihrer öffentlichen Tätigkeit willen. Einige Punkte sollen, wenn auch nur knapp, vertieft werden:

*Motivation und Unterstützung:* In ihrem familiären Umfeld hat Willa Thorade vermutlich Vorbild und Förderung erfahren. Dreh- und Angelpunkt ist dabei ein Mann - ihr Vater, der sich selber mit seinem kritischen sozialen Engagement an die Grenzen seiner gesellschaftlichen Rolle als Repräsentant der bürgerlichen Führungsschicht gewagt hatte. Ihm war die Tochter in ihrem öffentlichen Handeln intensiv verbunden, möglicherweise bis hin zur inneren Verpflichtung, die Handlungsalternativen einschränkte. Zwischen beiden Biografien gibt es

erstaunliche Parallelen. Auch die lebenslange Förderung durch die Mutter könnte sich von hierher erklären: Möglicherweise sah sie in der Tochter das Erbe des Ehemannes fortgeführt, vielleicht auch das eigene - schließlich war sie ebenfalls sozial aktiv gewesen. Sicher scheint, daß der Mutter die Arbeit der Tochter insgesamt imponierte; möglicherweise war sie aber auch ganz einfach froh, daß sie, die alleinstehende Witwe, diesen *"unruhigen Geist"* (Willa über sich selbst) ein Leben lang um sich hatte. Berührt wird hier auch die Frage nach der psychischen und sozialen Konstellation: Mutter und Tochter als Zweckgemeinschaft oder (auch) als symbiotische Gruppe - um nur zwei von vielen Möglichkeiten zu nennen.

Unterstützung erfuhr Willa übrigens auch von einem anderen Mann, von Dr. Jakob Stöcker, dem Feuilleton- und dann Chefredakteur der demokratischen Oldenburgischen Landeszeitung. Im Rückblick charakterisierte sie den 15 Jahre jüngeren Journalisten, einen überzeugten Linksdemokraten und Pazifisten als einen *"Streiter für den Fortschritt, für die Demokratie, nicht nur in der Politik, sondern auf allen kulturellen Gebieten"* (Thorade 1946,10). Zwischen beiden scheint sich in den Jahren der Weimarer Republik um politische und kulturelle Interessen herum eine enge Geistesfreundschaft entwickelt zu haben (vgl. Fleßner 1995,322f.). Stöcker war es wohl auch, der Willas journalistische Arbeit förderte und sie für die Redaktion der Frauenbeilage zur Oldenburgischen Landeszeitung gewann. Stärke erfuhr Willa ferner durch die intensive Identifikation mit Helene Lange und Gertrud Bäumer. Es sollte nicht unterschätzt werden, was es für eine so eigenständige, aber doch auch durch Isolation bedrohte Frau bedeutet haben mag, mit den großen Vorbildern nicht nur in engem geistigem Kontakt zu stehen, sondern sie gelegentlich auch bei sich zu Gast zu haben oder ihnen einen Freundschaftsdienst leisten zu können - etwa zu Helene Langes Geburtstag im Notjahr 1920 einen Schinken zu besorgen.

Willas Freundschaftsnetz war doppelschichtig gespannt. Enge Freundschaften zu Frauen, auch im Sinne eines Arbeitsgespanns, wie wir es aus der sozialen Arbeit durchaus kennen (z.B. von Anna von Gierke und Martha Abicht, Gertrud Bäumer und Helene Lange) scheinen nicht darunter gewesen zu sein; die Funktion einer solch engen Freundschaft könnte zeitweise Jakob Stöcker ausgefüllt haben. Die Freundschaften zu den bekannten Frauen entsprachen eher der Verehrung von Vorbildern. Gleichzeitig war Willa eingespannt in ein feingegliedertes Netz familiärer,

nachbarschaftlicher und kultureller Alltagsbeziehungen, in denen ihr aber offensichtlich eine sehr eigenständige Rolle zugestanden wurde. Bei aller Aufgeschlossenheit gegenüber den vielen Menschen ihrer Umgebung scheinen aber immer wieder auch Spannungen auf, denn Willa Thorade war vermutlich keine ganz einfache, gelegentlich sogar eine anstrengende Frau. Sie formulierte hohe Ansprüche an sich, war schwer zufriedenzustellen und auf diese Weise eine, die auf ihre Umgebung durchaus auch Druck ausübte.

*Widerstände* wurden ihrer Arbeit zumeist entgegengesetzt, wo sie in Männerdomänen eindrang, wo sie Frauenrechte materiell durchsetzen, wo sie politisch gesteckte Grenzen überschreiten wollte. Beispiele sind: ihre Vorstöße zur Besetzung von Positionen in Schulen und Amtsleitungen der kommunalen Wohlfahrt mit Frauen statt mit Männern; ihre Versuche, die Bezahlung von Fürsorgerinnen durchzusetzen oder die weitere Herabstufung der Lehrerinnengehälter zu verhindern; ihre Unterschrift unter die Frauenwahlrechtspetition im Namen des Vaterländischen Frauenvereins; ihr Vorstoß, die Männer aus der nationalen Leitung des VFV zurückzudrängen. Mit diesen Widerständen ging Willa Thorade zupackend und taktisch um; immer wieder wagte sie kritische öffentliche Vorstöße, wenn sie von der Sache überzeugt war.

Unter dem Stichwort "Widerstände" darf jedoch auch das Verhältnis der aktiven Frauen zueinander nicht ausgespart bleiben. Willa Thorades besonderen Organisationsfähigkeiten und ihre enorme Arbeitsenergie, gepaart mit Ironie und steter Kritikbereitschaft, dazu das über Jahrzehnte gewachsene Know-How in der Wohlfahrtspflege und in der Frauenbewegung machten sie - zumindest in Oldenburg - zu einer dominanten Persönlichkeit, neben der es andere Frauen wohl schwer haben mochten, einen Platz zu erobern (vgl. Fleßner 1995,325). Ein Problem, das nicht nur Willa Thorade betraf. Wie, so läßt sich im Anschluß fragen, haben die engagierten Frauen ihrer Generation, ihres Zuschnitts und ihrer Kompetenz die jungen Frauen in die Arbeit einbezogen? Wer folgte diesen Aktivistinnen der Frauenbewegung nach? Wie haben sie sich der Jugend präsentiert? Möglicherweise waren diese sich ständig bis an den Rand des Erträglichen abarbeitenden Aktivi-

stinnen für Frauenrechte von der Art Willa Thorades alles andere als attraktive Vorbilder für moderne junge Frauen der zwanziger Jahre.<sup>8</sup>

*Vernetzung:* Netzwerke sind keine Erfindung der heutigen Frauenbewegung. Die erste Frauenbewegung hatte eine ihrer bedeutendsten Stärken in der Entwicklung von sozialen Netzen - und das war damals schwerer als heute. Oldenburg war über Personen wie Willa Thorade und Henny Böger in das nationale Frauen-Netzwerk einbezogen. Die erstere bildete insofern einen wichtigen Knotenpunkt, als sie in ihrer Person die Verbindung zwischen bürgerlicher Frauenbewegung und Vaterländischem Frauenverein herstellte. Darin sah sie eines ihrer politischen Ziele.

### 3.2.2 Das politische Spektrum der Frauenbewegung

Wir neigen dazu, Komplexität zu reduzieren, indem wir einfachste deutende Ordnungsmuster schaffen. Zu diesen gehört im politischen Raum das Gegensatzpaar "konservativ - progressiv". Solche Zuordnungen sind auch in der Analyse der Geschichte der Frauenbewegung üblich. Gängig sind etwa polarisierende Kategorisierungen wie gemäßigte vs. radikale bürgerliche Frauenbewegung, bürgerliche vs. sozialistische Frauenbewegung, in der neueren Diskussion humanistischer vs. gynozentrischer Feminismus (vgl. Young 1989).

Aus dieser Schematisierung scheint nun Willa Thorade einigermaßen herauszufallen, weil sie nämlich von einem Verein aus agierte, der in der bürgerlichen Frauenbewegung wegen seiner Zuordnung zum hegemonialen feudal-konservativen Preußen und seiner expliziten Abgrenzung von der Frauenrechtsbewegung Tabu war. Mit dem VFV wurde im Prinzip nicht zusammengearbeitet - der 1. Weltkrieg bildete eine interessante Ausnahme, etwa im Sinne der kaiserlichen Parole "Ich kenne keine Parteien mehr...". Das gleiche galt umgekehrt: Der VFV hielt klare Distanz zur bürgerlichen Frauenbewegung. Bis heute hat die Forschung - und allemal die feministische Forschung - dieses Thema im wesentlichen ausgespart. Der erste Ansatz einer differenzierteren

---

<sup>8</sup> Diese Überlegungen knüpfen an Gedanken von Claudia Coonz an (dies. 1994,130f.) und bedürfen der Untersuchung.

Würdigung der Beziehung ist meines Wissens kürzlich durch Susanne Karstedt (1993) vorgelegt worden.

Das Beispiel Willa Thorades zeigt, daß die Differenzierung überfällig ist. Es ist davon auszugehen, daß für diese Frau die Mitgliedschaft im VFV die geeignete, weil vorhandene Eintrittskarte zu öffentlicher sozialer Aktivität war, keineswegs aber die genuine politische Heimat. Das sagt nun sicher auch etwas über das politische Oldenburger Umfeld aus, das - obwohl Großherzogtum - von bürgerlich-liberaler Grundfarbe war. (Aber wir wissen auch, daß es im Falle Willas konservativ-disziplinierende Kräfte gab, die auf den Plan traten, wenn es ihnen nötig schien.) Für Willa Thorade bildete der Verein die Basis für eine Arbeit, die in jeder Hinsicht die Ausweitung von Frauenrechten zum Ziel hatte. Dafür nutzte sie ihre Stellung, und im Hinblick auf dieses Ziel erprobte sie immer wieder die durch den Vereinszweck gezogenen Grenzen. Man gestand ihr das wahrscheinlich deshalb zu, weil sie so erfolgreich war. Gelegentlich schritt sie zur gezielten Provokation der Vereinsführung, so etwa, als sie im Herbst 1928 auf einer Sitzung des nationalen Verwaltungsrates zu einem sozialen Thema sprach und hinterher offenbar recht gelassen die Kritik einsteckte, sie habe sich dabei zu sehr die Positionen der bürgerlichen Frauenbewegung zu eigen gemacht (vgl. Fleßner 1995).

Für Willa war der Verein der Ort, von dem aus sie - in geradezu strategischer Absicht - auch im Interesse der bürgerlichen Frauenbewegung agierte und gemeinsames Handeln mit anderen Frauen anknüpfte. Die Ziele: Verbreiterung der Frauenbewegung und Einbeziehung der konservativen Gruppierungen in die gemeinsame Arbeit, um Frauenrechte und Frauenrepräsentanz in Gesellschaft und Staat stärker zur Geltung zu bringen. Willa Thorade sah die Vernetzung beider Stränge bürgerlicher Frauenorganisation in diesem Sinne geradezu als ihre Mission an (Fleßner 1995,329). Es ist zu vermuten, daß auch an anderen Orten Frauen des VFV so arbeiteten - ein klassischer Fall von unbeabsichtigten (zumindest durch die Vereinsführung) sozialen Nebenwirkungen. Möglicherweise war damit der VFV sogar wirksamer als mancher bürgerliche Frauenverein.

Der Blick auf die große Entwicklung ist also aus meiner Sicht dringend zu differenzieren, um den tatsächlichen Entwicklungen auf die Spur zu kommen.

Dies gilt auch für eine weitere Frage: wie nämlich die Arbeit der Frauen zwischen den Sphären von Privatheit und Öffentlichkeit einzuordnen sei. Wir besitzen eine Fülle von Lebenserinnerungen von Aktivistinnen der sozialen Arbeit; alle stellen das öffentliche Wirken in den Mittelpunkt. Was Wunder - auf diesem Gebiet lag die Weiterentwicklung ihrer Rolle, auf die sie stolz waren, für die sie gekämpft hatten. Auf den privaten Bereich konnten sie deshalb kaum so recht stolz sein, weil die meisten Frauen sich ja in einer Schlüsselfrage weiblicher Existenz doch noch stark in Übereinstimmung mit dem überkommenen bürgerlichen Normengefüge befanden: Der weibliche Beruf bedeutete ihnen immer noch letztlich die zweite Wahl gegenüber der eigentlichen Aufgabe - zu heiraten und Mutter zu werden.

Wer aber waren die Frauen privat? Im Falle Willas können wir in dieser Frage zumindest auf Bruckstücke von Quellen zurückgreifen, die Ansatzpunkte für eine Rekonstruktion liefern - sowohl auf der Ebene der Organisation des privaten Haushalts wie auf der Ebene der Trennung oder Vermischung von privater und öffentlicher Sphäre, wie auf der psychischen Ebene. Einen ersten Versuch der Annäherung an dieses Thema habe ich in anderem Zusammenhang vorgelegt (Fleßner 1995). An dieser Stelle hierzu lediglich zwei sehr kursorische Anmerkungen: Ich vermute, daß Willa Thorade private und öffentliche Sphäre schwer trennen konnte. Daraus erwachsen Belastungen - etwa hinsichtlich fehlender Abgrenzung der Bereiche, aber daraus erwuchs auch Kraft: Ganz banal - ihre vielen "Geschäftsreisen" wußte sie immer mit privaten Vergnügungen zu verbinden. Außerdem hat sie - die hervorragende Organisatorin - sich in der Planung ihrer Reisen immer wieder als logistische Meisterin bewiesen - auch das vermutlich eine Quelle von Kraft und Selbstbestätigung.

### **3.2.3 Die Frauen und der 1. Weltkrieg**

Auch hier könnte regionale Frauenforschung zur Differenzierung vorhandener Thesen beitragen. Auf den ersten Blick scheint es so, daß der Analyse von Ute Frevert zugestimmt werden kann: Die Organisierung der Kriegswohlfahrtspflege durch die Frauenbewegung erweist nicht nur ihre Fähigkeiten, sondern führt auch zur ersehnten öffentlichen Anerkennung. Diese wiederum scheint ein Versprechen auf die Zukunft: nach dem Kriege jene Rechte sowie Berufs- und Gesellschaftspositionen

zugestanden zu erhalten, um die die Frauen bislang vergebens gekämpft hatten (Frevert 1986,146ff.). Das ist sicher einleuchtend, auch im Falle Willa Thorades.

Gleichzeitig schwingt in dieser Argumentation eine gewisse Enttäuschung mit: Die Frauen haben es nicht alleine geschafft; der Krieg ist, so legt Ute Frevert nahe, "*Vater der Frauenemanzipation*"; ein Krieg, von dem sich die Frauen nicht distanziert haben, in den sie sich vielmehr haben einvernehmen, von dem sie sich haben korrumpieren lassen. Christoph Sachße spricht in diesem Kontext gar von der "*Verstaatlichung der deutschen Frauenbewegung*" (1986,162).

Auch hier halte ich es für notwendig, Differenzierungen auf die Spur zu kommen. Erstens: Warum sollten sich eigentlich Frauen in der Kriegsfrage von Männern unterscheiden müssen? Wenn in Deutschland allgemeine Kriegsbegeisterung geherrscht haben soll - eine Deutung, die ihrerseits bereits zu differenzieren wäre -, warum dann nicht auch unter den Frauen? Oder sind Frauen tatsächlich das "friedfertigeres Geschlecht"? - Wenn ja, warum? Schon befinden wir uns auf dem Weg in eine zentrale theoretische Debatte (über Gleichheit und Differenz, Biologisches und Soziales), die allerdings an dieser Stelle nicht geführt werden soll.

Und zweitens: Wie mag sich die Erfahrung der öffentlich anerkannten gesellschaftlichen Wirksamkeit während der Kriegszeit in der einzelnen Frau psychisch niedergeschlagen haben? Woher hätte Maßstäbe der Distanzierung kommen können? Hier wäre genauer zu forschen. Leider jedoch versagen an diesem Punkt im Falle Willa Thorades unsere besten Quellen (die Briefe an die Mutter) völlig; wir haben aus der Zeit des 1. Weltkrieges kaum Briefe, die Aufschluß geben könnten. Hilfreich könnte möglicherweise die Analyse von Zeitungsartikeln Willas sein, aber das wäre ein nächster Schritt.

### **3.3 Identifikation und persönliche Auseinandersetzung**

Immer wieder gab es Stimmungen, in denen Willa Thorade sich bei all ihren öffentlichen Aufgaben, nach aufwendigen Unternehmungen, die kaum Nutzen gebracht hatten, fragte, "*ob's wert war (...) und fast kommen Zweifel*". Und im gleichen Brief vom 25.10.1921: "*(...) ich möchte Tippfräulein sein und außerhalb dieser Berufszeit nur Mensch und nicht Angehöriger irgend einer Organisation.*"

In mancher Hinsicht eröffnet die Beschäftigung mit Willa Thorade Fragen, die heute noch von Bedeutung sind und die viele in Frauenprojekten der sozialen Arbeit tätige Frauen umtreiben: Lohnt es sich? Wo liegt der Preis, wo der Gewinn? Wie lange habe ich den Atem, für meine Projekte zu kämpfen? Wer profitiert von meinem Einsatz, und wer spekuliert mit meiner Bereitschaft zur selbstausbeuterischen Fürsorge oder gar meinem unentgeltlichen Engagement? Verändere ich denn die männlichen Machtstrukturen, oder stütze ich sie? Es geht dabei nicht um Parallelisierung von Geschichte, wohl aber um die Frage, wie und ob wir auch voneinander lernen können - über die geschichtlichen Zeiträume hinweg.

Die Frauen aus der italienischen feministischen Bewegung um den "Mailänder Buchladen" haben darauf hingewiesen, wie wichtig Vorbilder für Frauen sind, wie wichtig die Erfahrung ist, Stärke von Frauen wahrzunehmen; anzunehmen, daß Frauen ihr Leben als starke Frauen leben oder gelebt haben - auch wenn sie möglicherweise die nachfolgende Frauengeneration zu Widersprüchen herausfordern, auch wenn wir uns an ihnen abarbeiten (Libreria delle donne di Milano 1988).

Ich verstehe ihre Position als Aufforderung, uns nicht aus der Geschichte unseres eigenen Geschlechtes auszuklinken, sondern uns mit dieser Geschichte auseinanderzusetzen, um sie in unsere eigene Geschichte zu integrieren; etwas pathetisch formuliert: um sie annehmen zu können, nicht von uns zu stoßen. Das nämlich hieße, daß sich die Frauen ihrer genuinen Geschichte selber entledigten.

Das soll nicht zur Standpunktlosigkeit führen, wohl aber dazu, die Findung des eigenen Standpunktes auf einem differenzierten inneren Bild der Kämpfe vieler Frauen um die Ausweitung der Rechte der Frauen aufzubauen.

In diesem Sinne sehe ich in der Forschung über Willa Thorade auch einen Beitrag zur Entdeckung einer der Mütter der heutigen Frauengeneration.

### **Literatur**

AHLHEIM, Rose u.a.: Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt/M. 1971.

- BECKMANN, Gabriele; LEHNER, Monika; SCHIWY, Regina: Weibergeschichten. Frauenalltag in Oldenburg 1800-1918. Oldenburg 1988.
- BREMER, Ilse (Hg.): Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Bd.1. Pfaffenweiler 1990.
- BREMER, Ilse; EHRICH, Karin (Hg.): Mütterlichkeit als Profession? Bd.2. Kurzbiografien. Pfaffenweiler 1993.
- ECKHARDT, Albrecht; SCHMIDT, Heinrich (Hg.): Geschichte des Landes Oldenburg. Oldenburg 1987.
- FLEBNER, Heike: "Ich hatte Mühe, artig zu bleiben." Willa Thorade - Sozialpolitikerin und Frauenrechtlerin zwischen Tradition und Opposition. In: ARBEITSKREIS FRAUENGESCHICHTE (Hg.): Oldenburgerinnen. Texte und Bilder zur Geschichte. Oldenburg 1995. S.302-334.
- FREVERT, Ute: Frauen-Geschichte. Zwischen bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit. Frankfurt/M. 1986.
- KAISER, Astrid; OUBAID, Monika (Hg.): Pädagoginnen der Gegenwart. Köln 1986.
- KARSTEDT, Susanne: Gruppenbild mit Damen und "I.M." Kaiserin Augusta und die Vaterländischen Frauenvereine. In: Ariadne, 2+4/1993. S.4-11.
- KLATTENHOFF, Klaus: Zur Entwicklung öffentlicher Kleinkinderziehung. Zur Geschichte ihrer Bedingungen und Konzepte in Oldenburg. Diss., Oldenburg 1982
- KOONZ, Claudia: Mütter im Vaterland. Reinbek 1994.
- LERNER, Gerda: Unterschiede zwischen Frauen neu gefaßt. in: SCHISSLER, Hanna (Hg.): Geschlechterverhältnisse im historischen Wandel. Frankfurt/M./New York 1993, S.60ff.
- LERNER, Gerda: Welchen Platz nehmen Frauen in der Geschichte ein? Alte Definitionen und neue Aufgaben. In: LIST; STUDER (Hg.), a.a.O., S.334-352.
- LIST, Elisabeth: Denkverhältnisse. Feminismus als Kritik. In: List; Studer (Hg.), a.a.O., S.7-36.

- LIST, Elisabeth; STUDER, Herlinde (Hg.): Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik. Frankfurt/M. 1989.
- NIEHOFF, Anneliese: "Wir fordern einfach nur unser Recht!" Frauen und Politik in Oldenburg 1900-1950. Oldenburg 1992.
- RIEMANN, Ilka: Soziale Arbeit als Hausarbeit. Von der Suppendame zur Sozialpädagogin. Frankfurt/M. 1985.
- SACHBE, Christoph: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung. 1871-1929. Frankfurt/M. 1986.
- SACHBE, Christoph; TENNSTEDT, Florian: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Bde. 1-3. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1980 und weitere Ersch.jahre.
- THORADE, Willa: Erinnerungen aus dem Oldenburger Kulturleben an Hand eines Gästebuches. Oldenburg 1946 (mschr.).
- YOUNG, Iris Marion: Humanismus, Gynozentrismus und feministische Politik. In: LIST; STUDER (Hg.), a.a.O., S.37-65.

## **Renate Hinz**

### *Lehrerinnen im Bildungsauftrag des frühen 19. Jahrhunderts*

Die Diskussion um die Position von Frauen innerhalb der pädagogischen Profession setzt mit der Gründung von Lehrer/innen-Seminaren und dem Beginn einer sich etablierenden Frauenbewegung schwerpunktmäßig erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts ein. Wenn im folgenden dennoch ein Blick auf die um die Jahrhundertwende praktizierenden Lehrerinnen geworfen wird, dann unter der Zielsetzung, sowohl die Differenzen zum späteren Berufsbild als auch geschlechtsspezifische Merkmale der Professionalisierungstendenzen herauszuarbeiten.

Lehrende Frauen hat es in der Geschichte schon immer gegeben.<sup>1</sup> Das 19. Jahrhundert aber ist der Beginn eines Professionalisierungsprozesses des Lehrberufes, in dem die Frau durch ihre Teilhabe an den - das Berufsethos des Volksschullehrers im Geiste Diesterwegs prägenden - Lehrerseminaren allmählich ihre Stellung behaupten kann. Dies geschieht jedoch nicht ohne Spannungen und bildungspolitische Divergenzen, die in dem staatlich initiierten Bemühen, eine elementare Allgemeinbildung zu universalisieren, unerschwellige, unkontrollierte Entwicklungen in der Verteilung der Bildungschancen bewirken.<sup>2</sup>

- Zunächst ist festzustellen, daß die zunehmende - sich in der Qualifizierung und der Zuständigkeitszuschreibung für die Lösung gesamtgesellschaftlicher Probleme definierende - Professionalisierung

---

1 Vgl. Ilse Brehmer: Im dunklen Schoß der Geschichte ruht die Geschichte der lehrenden Frauen. In: Dies. (Hrsg.): *Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes. Texte aus dem Lehrerinnenalltag.* München/Wien/Baltimore 1980, S. 24-31. Dies.: *Zur Geschichte weiblicher Bildung.* In: Evangelische Akademie Hofgeismar (Hrsg.): *Grundschule - Frauenschule. Frauenwelt und Männernormen in der Grundschule.* Hofgeismar 1985, S. 13-28.

2 Vgl. Sebastian F. Müller/Heinz-Elmar Tenorth: *Professionalisierung der Lehrertätigkeit.* In: Dieter Lenzen (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5.* Stuttgart 1984, S. 154-157.

des Lehrberufes im frühen 19. Jahrhundert zu einer Verdrängung der Frauen im Bildungssektor führt, wie dies als Mechanismus auch im medizinischen und juristischen Bereich nachzuweisen ist.

- Sodann korrespondiert die Entwicklung des Lehrerinnen-Berufsbildes mit den - politisch formulierten - Ansprüchen der Mädchenbildung.

Der Beleg für diese Behauptungen macht - da sich die Konsolidierung der Frauen im Lehrberuf in den einzelnen deutschen Partikularstaaten aufgrund der ihnen obliegenden Kulturhoheit sehr heterogen gestaltet - im folgenden einen fokussierenden Blick notwendig:

- erstens muß die Lehrerinnen-Frage für das niedere und höhere Schulwesen getrennt betrachtet werden, dieses kann aufgrund des Quellenbestandes nur exemplarisch geschehen;
- zweitens wird im folgenden eine lokale Begrenzung vorgenommen die sich auf die Reichsstadt Bremen konzentriert, da hier die aus dem Verhältnis von Politik und Pädagogik erwachsende Beeinflussung des Bildungssektors durch den leistungsorientierten Modernisierungsschub mit weniger Dynamik verläuft als sich dies etwa in der preußischen Bildungsreform dokumentiert und damit auch die Stellung der Frauen im Lehrberuf länger vom Privatinteresse abhängig bleibt.

## **1 Bildungsdenken im Kontext staatspolitischer Aspirationen**

Bildungsfragen geraten immer dann in den Blickwinkel des Interesses, wenn ökonomische, politische oder - durch ein ideelles Gedankengut beeinflußt - gesellschaftliche Veränderungen das bestehende Ordnungsgefüge eines Staates in seiner Existenz bedrohen und damit Reformansprüche geweckt werden. Eine solche epochale Zäsur tritt um die Wende vom „pädagogischen“ 18. zum „bürgerlichen“ 19. Jahrhundert mit dem Beginn der Moderne auf.

Durch die mit den Koalitionskriegen eingeleitete Umstrukturierung der deutschen Partikularstaaten, die im Gefolge dieser politischen Veränderungen notwendig werdenden Neuerungen auf ökonomischem, sozialem und administrativem Gebiet sowie die im leistungsorientierten Modernisierungsprozeß grundlegende Steigerung der Anforderung an technische und kaufmännische Qualifikationen produziert das

pädagogische Denken innerhalb des Verhältnisses von Staat und Erziehung am Anfang des 19. Jahrhunderts einen neuen Bildungsanspruch, der sich an der veränderten Lebenswelt orientiert. Bildung dient nicht mehr ausschließlich der primären Lebensbewältigung, Bildung gewinnt eine neue Funktionalität, da sie für die Zuweisung zum eigenen gesellschaftlichen Stand zuständig ist. Kurz: Bildung wird zum Politikum.<sup>3</sup>

Auch im Kleinstaat Bremen stellt die im frühen 19. Jahrhundert mit dem Wandel der sozialökonomischen Strukturen und dessen Auswirkungen im ständischen und privaten Emanzipationsstreben einsetzende Bildungsreform einen politischen Akt dar. Sie beginnt mit der auf das Jahr 1798 datierten Klippschulreform und endet mit der im Gefolge der Napoleonischen Eroberungszüge während der französischen Besetzung bis in das Jahr 1813.<sup>4</sup> Dieser Zeitraum der sogenannten ersten „Bremer Schulreform“ bildet im folgenden den politisch gesetzten Rahmen, in dem die Auswirkungen des mit den Ideen der Französischen Revolution entwickelten neuen Menschenideals sowie der veränderten Beurteilung traditioneller Legitimitätsansprüche der alten Gesellschaftsordnung auf das Frauenbild ausgeleuchtet und in den Ambivalenzen von Emanzipationsstreben bei gleichzeitigen Privatisierungstendenzen vor dem Hintergrund der weiblichen Erziehung die Frage nach Stellung und Relevanz von Lehrerinnen im sich neu konstituierenden Bildungssektor reflektiert werden soll.<sup>5</sup>

Zur Bewertung der Reformabsichten steht hier zunächst die Frage, wie das Bremer „Schulsystem“ strukturiert ist, dem nach Hans-Ulrich Wehler

- 
- 3 Vgl. Johanna Hopfner: Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800. Im Spiegel der populär-pädagogischen Schriften der Zeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1990, S. 20-40. Karl-Ernst Jeismann: Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III 1800-1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches; hrsg. v. Karl-Ernst Jeismann/Peter Lundgreen. München 1987, S. 1-21.
- 4 Vgl. Hinrich Wulff: Schule und Lehrer in Bremen 1945-1965. Bremen 1966, S. 19 u. 22. Ders.: Geschichte der bremischen Volksschule. Bad Heilbrunn/Obb. 1967, S. 9, 47 u. 53f.
- 5 Vgl. Christian Abraham Heineken: Geschichte der Freien Hansestadt Bremen von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zur Franzosenzeit. Bremen 1983, S. 251-264, 280-293, 335-345, 359-365, 383-412 u. 442-446. Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära: 1700-1815. München 1987, S. 363-368.

unter sozialgeschichtlichem Aspekt innerhalb der sich im Spannungsfeld politischer, ökonomischer und religiöser Interessen manifestierenden Diskrepanz von Bildungsplanung und Schulwirklichkeit neben berufsqualifizierenden Aufgaben, dem Auftrag einer wissenschaftlichen und kulturellen Ausbildung stets auch eine politische Sozialisationsfunktion sowie Verstärkungsmechanismen zur Festigung sozialer Differenzierungen zukommt.<sup>6</sup> Von einem „System“ spezifischer Bildungseinrichtungen kann zu diesem Zeitpunkt allerdings noch nicht gesprochen werden, eher von einer „Bildungslandschaft“, in der sich Schulbildung tatsächlich am ständischen Interesse orientiert.

*„In der Stadt Bremen existierte ein dichtes Netz von Schulen, das von den Klipp- oder Heckschulen, die lediglich den Anfangsunterricht erteilten, über mittlere Schulen, Kirchspielschulen, Nebenschulen, Abendschulen und Armenfreischulen, welche eine erweiterte Elementarbildung vermittelten, bis zu höheren Töchterschulen und gelehrten Schulen reichte. Nur die beiden gelehrten Schulen befanden sich seit alters in staatlicher Trägerschaft. Die Kirchspielschulen unterstanden den Kirchengemeinden. Die Diakonien der Kirchengemeinden trugen die Armenfreischulen. Nicht nur die höheren Töchterschulen, sondern auch die Nebenschulen, Abendschulen und Klippschulen waren private Anstalten, deren Inhaber lediglich beim Senat eine Konzession beantragen und vor dem geistlichen Ministerium die Eignung für das Unterrichtsgeschäft nachweisen mußten. Darüber hinaus gab es praktisch keine obrigkeitliche Kontrolle.“<sup>7</sup>*

Da die zahlreichen Privatanstalten keiner kirchlichen oder staatlichen Schulaufsicht unterstehen und die dort tätigen Lehrkräfte trotz bestehender Verordnung oft keine professionellen Qualifikationsnachweise haben, breiten sich speziell im niederen Schulwesen extreme Mißstände aus. Daß die bildungspolitischen Reformen dennoch so lange auf sich warten lassen, mag - neben den bereits benannten, aus der französischen Invasion erwachsenden Faktoren - in dem für Bremen bei weiterhin betriebenem Handel nicht unmittelbar

---

6 Vgl. Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1, a.a.O., S. 282f.

7 Wiltrud Ulrike Drechsel: Die Anfänge der staatlichen Bildungspolitik in Bremen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Unterricht wird Pflicht. Entstehung und Folgen des Schulpflichtproklams von 1844. Bremen 1994, S. 10.

auftretenden Existenzkampf sowie in der sich - gegenüber einem weitläufigen Flächenstaat - im Stadtgebiet nicht notwendigerweise über die Struktur des Bildungswesens transportierenden Zentralgewalt und obrigkeitlichen Aufsicht liegen.<sup>8</sup>

## 2 Elementarunterricht: „ein bisgen Lesen und Schreiben lernen“<sup>9</sup>

Das niedere Schulwesen, das sich um die Jahrhundertwende in einem stark verbesserungswürdigen Zustand befindet, hat kirchliche, private und staatliche Ursprünge. Nach der Reformation wurden in den Bremer Gemeinden von U. L. Frauen, S. Martini, S. Ansgarii und S. Stephani vier Kirchspielschulen<sup>10</sup> eingerichtet, in denen die durch die Gemeinden eingestellten Schulmeister vor allem religiöses Wissen vermittelten. Die Unterrichtsmethode war die des unreflektierten Repetierens auswendiggelernter Psalmen und Kirchenlieder. Aus einer Kritik an diesem ausschließlich religiös bestimmten Unterricht entwickelte sich schon früh ein niederes Privatschulwesen, in dem die Kinder in den sogenannten Neben-, Bei-, Winkel-, Heck- und Klippschulen gegen ein geringes Schulgeld im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet wurden.<sup>11</sup> Da jedoch der Unterricht in diesen neuen Inhalten die religiöse Unterweisung stark zurückdrängte und damit eine nicht zu unterschätzende Konkurrenz für die Kirchspielschulen darstellte, wurde durch Senatsbeschluß vom April 1592 ein Verbot über die Existenz der Klippschulen erhoben, das allerdings nicht nur keine Durchsetzungskraft bewies, sondern deren Anzahl noch vermehrte. Ein weiterer Zugriff auf die Klippschulen erfolgte im Jahr 1638, als im Vergleich zu den Kirchspielschulen zurecht die mangelnde Qualifikation der Nebenschullehrer und -lehrerinnen bemängelt wurde. Meist waren sie Handwerker, Schneider/innen, Soldatenwitwen oder Seemannsfrauen, die oftmals selbst kaum des Lesens und Schreibens mächtig waren. Zur Vermeidung dieser Mißstände plante man, die Nebenschulen einer staatlichen Aufsicht zu unter-

---

8 Vgl. ebd., S. 11.

9 Friedrich II. an Zedlitz zit. n. Ludwig Fertig: *Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1600 bis 1900.* Darmstadt 1984, S. 225.

10 Vgl. Hinrich Wulff: *Geschichte der bremischen Volksschule*, a.a.O., S. 18.

11 Vgl. ebd., S. 21.

stellen, die über die Unterrichtsbefähigung und die zu verwendenden Bücher entscheiden sowie die Schülerverzeichnisse kontrollieren sollte. Doch sowohl diese Verordnung wie die in den nächsten Jahrzehnten folgenden führten zu keiner Reform. 1788 ermittelte eine Untersuchungskommission allein in der Bremer Neustadt 16 Klippschulen mit etwa 700 Schülern. „1793 zählte man schon ... 73 Winkelschulen mit über 40 weiblichen >Lehrkräften<.“<sup>12</sup> Die Tendenz bleibt auch nach der ersten Bremer Schulreform weiter steigend. Nach Zählungen aus dem Jahr 1822 werden 3925 Kinder (davon 3124 in mittleren und niederen Klassen, 801 in höheren Klassen) von 47 Lehrerinnen und 23 Lehrern unterrichtet.<sup>13</sup>

Dieses niedere Schulwesen, das sich auf ein zunehmendes öffentliches Interesse an Bildung stützt und allein durch privat geleistete Schulgeldzahlungen erhält, ist durch eine große Heterogenität gekennzeichnet. Sie läßt sich sowohl in der Organisation als auch in der inhaltlichen Ausrichtung, die sich an den kleinbürgerlichen und unterschichtsspezifischen Schulansprüchen orientiert und durch die private elterliche Finanzierung Durchschlagkraft besitzt, nachweisen. So ist der Gebrauch der Schulbezeichnungen zunächst noch indifferent. In einem „Verzeichniß sämtlicher Nebenschulen in der Alt- und Neustadt“<sup>14</sup> deutet sich jedoch schon die sich im 19. Jahrhundert durchsetzende begriffliche Trennung von Heck- und Klippschulen, die von Frauen geführt lediglich elementare Kenntnisse in Lesen und Schreiben sowie den Handarbeiten vermitteln, und den Nebenschulen an, denen unter Leitung der Lehrer auch die Unterweisung im Rechnen und in schriftlichen Inhalten zugestanden wird. Von den im benannten Verzeichnis für die Kirchspiele getrennt aufgeführten 66 Nebenschulen werden 48 Einrichtungen - teils mit, teils ohne Konzession - von Frauen, 18 Schulen von Männern betrieben: „Mons. Buschmann“ hält in der Sandstraße eine „*Schreib- und Rechenschule*, mit der bloßen Concession zum Buchstabiren, Lesen und Catechismus“<sup>15</sup>, „Herr Wilmsen, Organist und ungehinderter Lehrer auf allen musicalischen Instrumenten hält eine

---

12 Ebd., S. 27.

13 Zahl der Kinder in den besuchten Schulen. (1822) StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.1.a.

14 Vgl. Verzeichniß sämtlicher Nebenschulen in der Alt- und Neustadt so viel uns deren bekannt geworden, ohne welche aber noch viele hie und da existiren können, die noch nicht sehr bekannt sind. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.1.a.

15 Ebd., Bl. 1 der Schrift.

sehr stark besetzte Privatschule im Schreiben und Rechnen *im Hause*, und die benachbarte öffentliche Schule ist *fast ledig*<sup>16</sup>, Madame Hasen ist „ohne *Concession* zu einer Buchstabir- und Leseschule; [und] unterrichtet zugleich in Handarbeiten“<sup>17</sup>, „Wittwe Krusen, bey der Hauptwache, *Luth. ohne Concession* hält eine deutsche Buchstabir- und Leseschule unter dem Titel einer französischen Schule“<sup>18</sup>. Auch aus einem für die Neustadt gesondert aufgeführten Verzeichnis schälen sich die von den Frauen geleiteten Einrichtungen als „Elementarschulen“ für den Lese- und Schreibunterricht, der von Männern für die älteren Kinder organisierte Schreib- und Rechenunterricht als Nebenschulen heraus. Über den Lehrer Henrich Lürssen, 42 Jahre alt, heißt es: „er will von Profession ein gelernter Schulmeister sein, hält Tages und Abend Schulen, läßt singen, hat Unterlehrer, unterrichtet im Buchstabieren, Lesen, Rechnen, Schreiben u. Religion, hat bis 100 Schüler, von denen die Hälfte und darüber über 7 Jahr und bis zu 18 alt sind.“<sup>19</sup> Witwe Hüsings, „68 Jahr alt, in der neuen Allee wohnend, hat 12 Knaben und 16 Mädgens, worunter einige über 8 Jahr alt sein mögen, in ihrer, seit 30 Jahren, wie sie behauptet, gehaltenen Klippschule.“<sup>20</sup> Die Quellen belegen, daß zum einen das Verbot, ältere Kinder in die Heck- und Klippschulen aufzunehmen, oftmals nicht eingehalten und damit der sich entwickelnde geschlechtsspezifische Bildungsauftrag, d. h. Übernahme des elementaren mündlichen Unterrichts (vornehmlich für die Mädchen) durch die Frauen, Erteilung des schriftlichen und Rechenunterrichts (fast ausschließlich für die Jungen) durch die Männer, zunächst in Zeiten der fehlenden staatlichen Schulaufsicht unterwandert wird; daß zum anderen infolge des mit der beginnenden Industrialisierung und der damit einhergehenden Veränderung der Familienstrukturen auftretenden Aufsichtsbedürfnisses sehr junge, oft erst dreijährige Kinder in die Klippschulen aufgenommen werden, die - lange vor Einrichtung spezieller vorschulischer Betreuungsangebote seit den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts - zum Teil

---

16 Ebd., Bl. 2 der Schrift.

17 Ebd., Bl. 3 der Schrift.

18 Ebd., Bl. 4 der Schrift.

19 Verzeichnis einiger Nebenschulen in der Neustadt. (1788) StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.1.a.

20 Ebd., Bl. 2 der Schrift.

den Charakter von Kinderbewahranstalten annehmen.<sup>21</sup> So bittet die Witwe Langen bereits 1778 um die Erlaubnis, „eine Schuhle von kleinen Kindern, welche nach den Verfassungen dieser Stadt noch nicht Schuhmässig oder in die öffentlichen Schuhen zu gehen verpflichtet sind, zu halten.“<sup>22</sup>

Erste Ansätze einer staatlich gelenkten Reform des Bremer Schulwesens werden mit der ehrlichen Absicht, durch eine quantitative und qualitative Verbesserung des Bildungsangebotes ein auf Selbstverwaltung und Eigeninitiative ausgerichtetes Emanzipationsstreben zu verstärken und damit die durch die Napoleonischen Expansionsbestrebungen bedrohte ökonomische und politische Existenz zu sichern, in der um die Jahrhundertwende ansetzenden Klippschulreform deutlich. 1798 legt Senator Arnold Deneken einen Bericht vor, in dem er die unhaltbaren Unterrichtssituationen in den Heckschulen beschreibt und sie mit „dem Mangel gehöriger Aufsicht und ... dem Mangel eines vernünftigen und zweckmäßigen Unterrichts“<sup>23</sup> begründet. Über den Zustand der Heckschulen heißt es:

*„Ich habe vor ein Paar Tagen eines dieser Pädagogischen Treibhäuser besucht, aber vor Ekel nicht lange darin aushalten können. Alles, was den physischen und moralischen Sinn eines gesunden Menschen beleidigen und empören kann, scheint sich da zu vereinigen. Wie Heringe aufeinander gepackt sitzen in einem engen, lichtlosen, feuchten und stinkenden Loche 20 = 30 Knaben und Mädchen, die hellen Tropfen an der Stirn mit einem kleinen gelb und schwarz gegriffenen Buche auf dem Schooße und murmeln, während sie einander schelmisch anblicken - unken kneifen und stoßen in unverständlichen Tönen etwas daher, während eines derselben vor der Schulmeisterin lauter, aber eben so unverständlich seine Lection hersagt und der Lerm der übrigen durch den pfligmatischen Zuruf: Stille, Kinder, stille! für einen Augenblick unterbrochen wird, um desto rascher wiederfortzurollen. Eine elende Fibel, die in jeder Dorfschule*

---

21 Vgl. Marlies Christofzik: Die Bremer Kinderbewahranstalten im 19. Jahrhundert. In: Beiträge zur Sozialgeschichte Bremens, Heft 1: Kindheiten, Teil 1: Anstaltserziehung im 19. Jahrhundert. Bremen 1981, S. 111-226.

22 Supplikation der Witwe Langen vom 13. Juni 1778. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.2.a.

23 Gedanken Denekens über die Heckschulen vom Okt. 1798. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.1.b, Bl. 1 der Schrift.

*längst antiquirt ist, ist das Buchstabier und Lesewerkzeug für die Kleinen und der Lampensche Gnadenbund mit allen seinen scholastischen Kruditäten und systematischen Grübeleien das cornu capio für die Größeren. Aus diesem Gnadenbund, der zwar die Aufschrift Milch hat, aber das unverdaulichste Schriftgericht ist, das je in einer dogmatisch-polemischen Küche geschmort ward, müssen sich die armen Kinder im Lesen vollends festsetzen - diesen Gnadenbund müssen sie ohne Gnade Wort für Wort auswendig lernen diesen Gnadenbund müssen sie sich durch die crassesten Explicationen der Lehrerin vollens zum unverständlichsten Unsinn machen - an diesen Gnadenbund endlich müssen sie sich ohne alle Gnade Recht und Pflicht, Hofnung und Trost, Seele und Seeligkeit knüpfen lassen. Von zweckmäßigen dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder angemessenen Lehrbüchern, von einer vernünftigen Erleichterung des Lesenslernens - von einer psychologischen Entwicklung des jugendlichen Verstandes, von einem allmäligen Fortschreiten vom Leichtern zum Schwereren, von einer Bekanntmachung mit den Gegenständen der Natur und des gemeinen Lebens - von einer stufenweisen Einleitung zum künftigen Religions-Unterricht - kurz von allem dem, was eigentlich in einer solchen Schule getrieben werden sollte, ist gar nicht die Rede.“<sup>24</sup>*

Der Leseunterricht kann folglich nur Einzelunterricht sein, der zu einem langsamen Voranschreiten, zu Müßiggang und Disziplinlosigkeit führt. In diesem Sinne beklagt auch der Prediger der St. Stephani-Gemeinde in seinen „Vorläufigen Gedanken über die Verbesserung der Stephani-Schule“ das Fehlen zweckmäßiger Lehrbücher, den Mangel an Aufsicht und die Möglichkeit, alle Kinder auf einmal zu beschäftigen, „weil eins nach den andern buch stabiren, lesen und Lektion aufsagen muß.“<sup>25</sup> Durch das bloß mechanische Vorgehen werde zudem das Gedächtnis einseitig geübt, so daß die Schüler niemals lernten, zu vergleichen, zu urteilen und logisch zu denken.

Im Anschluß an seine Beschreibung des niederen Schulwesens entwickelt Deneken Verbesserungsvorschläge, etwa die Einteilung der Kinder in

---

24 Ebd., Bl. 2 u. 3 der Schrift.

25 Promemoria. Vorläufige Gedanken über die Verbesserung der Stephani-Schule. 1799 StA Bremen, 2-T.4.a.4.f.1, Bl. 3 u. 5f der Schrift.

altershomogene Klassen, die Einführung guter Lehrbücher, eine sorgfältige Auswahl der Unterrichtsgegenstände, die Einrichtung besserer Schulgebäude und eine angemessene Besoldung der Lehrkräfte. „Religions-Unterricht zu ertheilen, müste den Schulmeisterinnen gar nicht mehr gestattet seyn, theils weil sie diesem Geschäfte durchaus nicht gewachsen sind, theils weil Kinder von diesem Alter noch kein Religionsbedürfniß und keine Religionsfähigkeit haben. ... Zum andern müste vorzüglich für Lehrer oder Lehrerinnen gesorgt werden, die die gehörigen Talente, Kenntnisse, Geistes und Herzens Cultur hätten, die über alles Pöbelhafte, Gemeine, Niedrige in Denkart und Betragen erhaben sich mit Lust und Eifer ihrem Geschäfte wiewidmeten“.<sup>26</sup> Nach Auszügen aus dem Wittheitsprotokoll vom 2. April 1800 ist damit die Grundlage geschaffen, eine aus vier Senatoren und einem „Vice-Syndikus“ unter Denekens Leitung zusammengesetzte Kommission einzurichten, die unter dem Titel „Inspektoren bei den Nebenschulen“ als erste bremische „Schulabteilung“ die Aufsicht über das niedere Schulwesen übernimmt. Ihr sollen die für die Verbesserung des Schulwesens eintretenden Prediger Johann Ludwig Ewald und Johann Caspar Häfeli angehören, die zudem den Auftrag erhalten, „eine populaire Beschreibung der besten Methode für Trivial-Schulen durch den Druck bekannt zu machen“.<sup>27</sup> Diese wird 1801 unter dem Titel „Kurze Anleitung für Schullehrer und Schullehrerinnen in den niederen Schulen“ veröffentlicht. Zunächst aber geht es darum, „Alle Heckschulen einer permanenten Aufsicht zu unterwerfen, von Zeit zu Zeit Visitationen zu halten, Listen darüber zu führen, und jährliche Prüfungen anzustellen.“<sup>28</sup> In ihren „Gedanken über die hiesigen Heckschulen und ihre Verbesserung“, die auf den 4. März 1800 datiert sind und auf zahlreichen Schulvisitationen beruhen, geben Ewald und Häfeli zunächst eine ausführliche Beschreibung. „Der gegenwärtige Zustand der hiesigen Heckschulen ist ... *höchst traurig und elend*“, heißt es dort. „Bey weitem der größte Theil dieser Schulen, die doch auf die Bildung des Volks einen so wichtigen und vielseitigen Einfluß haben, befindet sich in einem sehr tiefen Verfall; keine einzige ist von wesentlichen und bedeutenden

---

26 Gedanken Denekens über die Heckschulen vom Okt. 1798, a.a.O., Bl. 4 der Schrift.

27 Extract W. Protocolli de 1800 Apr. 2. StA Bremen, 2-T.5.b.3.b.3.I.b.1, Bl. 2 der Schrift.

28 Ebd., Bl. 4 der Schrift.

Fehlern und Gebrechen frey; und auch die Beßte ist noch weit davon entfernt, wirklich musterhaft zu seyn.“<sup>29</sup> Die Darstellung fährt dann fort:

*„Elender kann es auf dem elendesten Dorfe kaum seyn, als es in sehr vielen der hiesigen Heckschulen ist. Alles, was den Sinn eines gesunden Menschen beleidigen, empören, mit Ekel, Mitleid und Unwillen erfüllen kann, scheint sich da zu vereinigen; und man glaubt sich eher in einer schmutzigen Bettlerherberge, oder in einem lange nicht gereinigten Viehstalle zu befinden, als in einer Bildungsstätte der Jugend.“*<sup>30</sup>

Diese Ausführungen, die jenen der Denekenschen Darstellung - stellenweise fast wörtlich - folgen, werden von den Verfassern mit Dokumentationen in den Visitationsprotokollen belegt.<sup>31</sup> Die Gefahren eines solchen Unterrichts sehen die Verfasser in der „Zerrüttung und Schwächung der Gesundheit“, in der „Unordnung und Unreinlichkeit“, der „Erschwerung und Verzögerung“ des Lernens, der Unterstützung des Aberglaubens sowie der Bereitung eines revolutionären Bodens.<sup>32</sup> Wie sehr die Realisierung veränderter Bildungsansprüche von einer Revision des Unterrichts abhängt, dokumentieren auch die während der Visitationen vorgenommenen „Classificationen“, die „gute“ Schulen nur in begrenztem Umfang ausweisen.<sup>33</sup>

Ihre erste politische Durchschlagkraft gewinnt die Schulreform mit der Senatsverordnung des Jahres 1801, nach der alle Klippschulen der ständigen Aufsicht der Kommission unterliegen, die Eröffnung neuer Heckschulen an die ausdrückliche Genehmigung der Inspektoren gebunden und die Übernahme einer Lehrtätigkeit von dem Nachweis

---

29 Ewald/Häfel: Gedanken über die hiesigen Heckschulen und ihre Verbesserung, vom 4. März 1800. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.1.b, Bl. 2 der Schrift.

30 Ebd., Bl. 2-4 der Schrift.

31 Vgl. ebd., Bl. 5f der Schrift.

32 Vgl. ebd., Bl. 12-21 der Schrift. Ähnliche Berichte finden sich in: J. L. Ewald/J. C. Häfel: Ausführlicher Plan der äussern und innern Einrichtung des Instituts zum Unterricht junger Bürgersöhne. Bremen 1799, S. 6-9. C. W. Ritz: Geschichte des Bremer Schulwesens. Bremen 1881, S. 5 u. 154f. Vgl. Bettina Ramlow: „Die Kinder plaudern und treiben Muthwillen.“ In: Unterricht wird Pflicht. Entstehung und Folgen des Schulpflichtproklams von 1844. Bremen 1994, S. 35-48.

33 Vgl. Classification der Kinder-Schulen. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.1.a.

einer erfolgreichen Prüfung abhängig ist. In den Jahren 1802-1805 finden daher zahlreiche Visitationen statt, durch die sich die Senatskommission einen Überblick über Ausdehnung und Zustand des niederen Schulwesens sowie mögliche Ansatzpunkte für Reformen verschafft. Wie sehr diese aber von der Einrichtung eines Schulfonds abhängig sind, beweist der von Häfeli unterzeichnete Visitationsbericht über die Beschaffenheit der Heckschulen aus dem Jahre 1802.<sup>34</sup> Für die Verbesserung der von 1909 Kindern besuchten 43 Schulen, von denen die Kommission 9 als „organisiert“, 14 als „mittelmäßig“ und 20 als „schlecht“ einstuft, wobei 15 für „gewiß“, 9 für „vielleicht“ und 17 für „nicht“ verbesserungsfähig gehalten werden, ist - in den Worten des Verfassers - „die Ausmittlung eines *Geldfonds* unumgänglich nothwendig und wird mit jedem Tage dringender. ... Wen ein zweckmässiges Schullehrerseminarium angelegt, und auf die gehörige Bildung künftiger Lehrer und Lehrerinnen Bedacht genommen werden soll: so darf dieser Geldfond nicht klein seyn“.<sup>35</sup> An der Finanzfrage aber scheitert die Schulreform. Bereits ab 1805 beginnt die Begeisterung für bildungspolitische Fragen zu sinken, da Ewald und Häfeli als die bedeutenden Sprecher der pädagogischen Reformbewegung Bremen verlassen und mit dem Beginn der Kontinentalsperre eine Geldverknappung einsetzt. Die Zahl der unkonzessionierten Klipp- und Nebenschulen steigt wieder an, bis sie zur Zeit der französischen Okkupation (1810-1813) ihren Höhepunkt erreicht.<sup>36</sup>

Die Reform des gesamten staatlichen Schulwesens setzt in Bremen erst nach den Befreiungskriegen ein. War die Schulreform bis dahin durch die Privatinitiative einzelner Personen vorangetrieben, so wird die Neuordnung nun mit der dem Senat und den der Bürgerschaft zugeordneten Kompetenzzuweisungen zur Angelegenheit des Staates.<sup>37</sup>

---

34 Vgl. Relation über die nach geendigter Visitation im Herbst 1802 eingegangenen Berichte von der Beschaffenheit der hiesigen Heckschulen. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.1.b. Privat-Unterricht.

35 Ebd., Bl. 2 der Schrift.

36 Vgl. Jürgen Burger/Rita Kauder: Lesen, Schreiben, Rechnen. Zur Geschichte des Elementarunterrichts in Bremen. Bremen 1985, S. 20-25. Wiltrud Ulrike Drechsel: Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800-1850. In: Z.f.Päd., 23. Beheft 1988, S. 159-168.

37 Vgl. „Obrigkeitliche Bekanntmachung“. StA Bremen, 2-T.5.b.3.b.1.b.2. Smidt. Versuch, die verschiedenen Ansichten über die Eintheilung des öffentlichen Unterrichtes auf bestimmte Gesichtspunkte zu reduciren. 23. Jan. 1817. StA Bremen, 2-T.5.b.3.b.1.b.2.

Bis dahin setzt sich der pädagogische Diskurs - vor allem in den oberen Sozialschichten - über private Lesezirkel fort, so daß sich das Bewußtsein für die Notwendigkeit pädagogischer Reformen in der Lehrerbildung und der Anwendung neuer Unterrichtsmethoden schärft.<sup>38</sup>

Festzuhalten ist, daß die um die Jahrhundertwende einsetzende Bildungseuphorie und die durch sie initiierten Reformen infolge der europäischen Machtkämpfe und der zeitweisen Einverleibung Bremens ins französische Empire in ihrer Umsetzung und Weiterentwicklung in starkem Maße behindert werden bzw. insofern in eine konservative, die ständischen Gesellschaftsvorstellungen stützende Bildungsprogrammatisierung umschlagen, als es in der politischen und ökonomischen Instabilität weniger um eine im Sinne der Humboldtschen Bildungstheorie verstandene Allgemeinbildung, sondern vielmehr um eine - in Bremen vornehmlich den kaufmännischen Bereich stärkende - berufsorientierte Spezialisierung geht. Daß die politischen Ereignisse mit dem Jahr 1810 das vorläufige Ende der Bremer Schulentwicklung einleiten können, liegt nicht zuletzt auch in der Unstrukturiertheit des Bildungsbereiches begründet: es fehlt eine zentrale Schulaufsicht, ein für alle schulpflichtigen Kinder geltendes Schulgesetz sowie die ausreichende Zuweisung von Finanzen für das Unterrichtswesen.

### 3 Lehrerinnen in Heck- und Klippschulen

Aus der Skizzierung des niederen Schulwesens wird deutlich, daß sich der Unterricht der Elementarschullehrerinnen im wesentlichen auf Lesen, Handarbeiten und vereinzelt auf Schreiben beschränkt, zuweilen - und dies eher ohne Genehmigung - aber auch die religiöse Unterweisung beinhaltet. Ansätze, fachliche Qualifikationsnachweise zur Legitimation des Schullehrens erbringen zu müssen, lassen sich im Rahmen der Bremer Klippschulreform zwar aufzeigen; jedoch können die Konzessionsregelungen in der Praxis aufgrund des Fehlens einer staatlichen Schulaufsicht unbestraft umgangen werden.<sup>39</sup> Die fachliche Ausbildung der Klippschullehrerinnen ist meistens mangelhaft, eine

---

38 Vgl. Christian Abraham Heineken: Geschichte der Freien Hansestadt Bremen von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zur Franzosenzeit, a.a.O., S. 143f, 200f u. 378.

39 Vgl. Verzeichniß derjenigen Lehrer und Lehrerinnen der Heckschulen, welche keine Concession A. S. zur Errichtung ihrer Schulen erhalten haben. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.1.b.

didaktische Vorbildung kaum vorhanden. Zuweilen werden weibliche Familienmitglieder zur Beaufsichtigung der Klassen unvorbereitet in den Unterricht eingebunden, damit der Schullehrer inzwischen einem lukrativeren Handwerk nachgehen kann; oft werden sie von den praktizierenden Lehrerinnen notdürftig angeleitet, um dann selber eine Heckschule zu führen. Dieser Zustand wird auch in den bereits erwähnten, von Deneken verfaßten „Gedanken über Heckschulen“ kritisiert:

*„Wer sind durchgängig die Personen, die sich mit dem Geschäfte des ersten Kinder Unterrichts befassen? Alternde oder dürftige Wittwen, die zu einer zwothen Heyrath keine Aussicht mehr haben - bejahrte Jungfern, die im Catechismus und alten Postillen Trost über die Verachtung der im Argen liegenden Welt suchen - Personen, denen es schlechterdings an Allem fehlt, was Bildung des Geistes und Herzens genannt werden könnte und die an Herkommen, so wie an Denkart und Sitten gemeinlich zur niedrigsten Klasse gehören. Diese entschliessen sich, ohne die mindeste Ahnung von demjenigen zu haben, was eigentlich dazu gehört, eine Schule anzulegen, um ihrer sinkenden Oeconomie eine kleine Stütze unterzuschieben. Sie melden sich bey A. S. erhalten ohne Schwierigkeit die Erlaubniß sich examiniren zu lassen - kommen, wenn sie erträglich lesen, ein bischen schreiben - den Glauben und die zehn Gebote hersagen und einige Zahlen zusammenkritzeln können mit dem Zeugniß der Tüchtigkeit zurück packen nun in ein kleines, dunkles - dumpfiges Stübchen so viele Kinder zusammen als sie mit Hülfe der Frau Gevatterinnen und Muhmen herbeytreiben können und unterrichten nun frisch darauf los nach Lust und Belieben bis an ihres Lebens Ende. Kein Mensch nimmt weiter Notitz von ihnen und ihrem Benehmen; nie wird etwa auch nachgesehen was und wie sie es treiben - nie wird etwa mit ihren Lehrlingen eine Prüfung angestellt. Wenn sie die jungen Kinder so weit bringen, daß sie endlich ohne gar zu häufigen Anstoß, wenn auch mit dem schleppensten und unleidlichsten Tone lesen können, wenn sie ihnen den Gnadenbund eingetrichert haben, wenn sie gegen die reichen und vornehmen Püppchens hübsch sanft und nachsichtig sind und übrigens im Klatschen und Zwischentragen ein kluges Maas zu halten wissen, so sind sie*

*sicher ihr edles Hand und Mundwerk bis ans Ende ungestört und ununtersucht treiben zu können.*<sup>40</sup>

Das vorhandene Quellenmaterial läßt es zu, die Beweggründe dieser Frauen, für die Kinder der sozialen Unterschicht - der sie übrigens selber angehören - Lehrstunden in den elementaren Kenntnissen abzuhalten, genauer zu analysieren. Aus den in den Konzessionsakten gesammelten Gesuchen die Eröffnung einer Klippschule betreffend geht hervor, daß die Motivation, Lehrerin an einer Heck- oder Klippschule zu werden, um die Jahrhundertwende weniger aus der Übernahme einer pädagogischen Fürsorge oder Verantwortung, als vielmehr aus der finanziellen Not in der eigenen Lebenslage erwächst, die durch die Nicht-Existenz der absichernden Funktion des „ganzen Hauses“ in der Unterschicht Frauen verstärkt in den Arbeitsprozeß einbindet.<sup>41</sup> Hierfür mögen einige Beispiele angeführt werden:

- Gesina Hannings beklagt in ihrem Gesuch vom Dezember 1771 den geringen Verdienst ihres Mannes, der zu kärglich sei, um sie und ihre Kinder zu ernähren. Da sie aber „auf keine sonstige Art und Weise was zu erwerben ... im Stande“ sei und sie bereits „Kinder in Lesen und anfangsgründen der reformirten Religion unterrichtet“ habe, bittet sie darum, die von „Wittve Mensken ehemede geführte Klippschule in St. Ansgarij Kirchspiel“<sup>42</sup> übernehmen zu dürfen.
- Adelheit Christiansen begründet ihre Bitte um Erlaubnis zur Eröffnung einer Klippschule vor dem „Ostern Thor“ mit ihrer „schlechte(n) Leibes Consttution und schwache(n) Gesundheit“, die es ihr „so wenig erlaubet in Dienste zu gehen“, als den Lebensunterhalt durch der „Hände Arbeit zu verdienen“.<sup>43</sup>
- Die Witwe Langen sieht in der Gründung einer Kleinkinder-Schule die einzige ökonomische Basis, die Versorgung für sich und ihre fünf Kinder zu sichern:

---

40 Gedanken Denekens über die Heckschulen vom Okt. 1798, a.a.O., Bl. 1 u. 2 der Schrift.

41 Vgl. Richard von Dülmen: Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit. Bd. 1: Das Haus und seine Menschen: 16.-18. Jahrhundert. München 1990.

42 Supplikation der Gesina Hannings vom 17. Dezember 1771. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.2.a.

43 Supplikation der Adelheit Christiansen vom 5. Juni 1776. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.2.a.

„Euer Magnificences - Wohl- und Hochedelgebohrnen Herrlichkeiten geruhen huldreichst sich vortragen zu lassen wie ich in vorigem Jahre das Unglück gehabt, meinen Mann den Bürger Johann Melchior Lange durch den Todt zu verliehren, wodurch ich in den hülfloosen Witwen-Stand bin gebracht und fünf Kinder, die ihren Ernährer verlohren zu unglückliche Waysen sind gemacht worden. Die lange Dauer der Krankheit meines seeligen Mannes die seine Hände ohne Verdienst ließ und die meinigen in ihrer Arbeiten hinderte, hat das Wenige was unsere Emsigkeit und Sparsamkeit erübriget hatte, völlig aufgezehret. Ich befinde mich in den kläglichen Umständen, und mich und meinen verlassenenen fünf Kindern drohet der Hunger, welchem ich durch aller Hände Arbeit abzuwenden nicht vermögend bin. Nur die Huld und Milde Euer Magnificences, Wohl- und Hochedelgebohrnen Herrlichkeiten kann mich in den Stand setzen, um auf eine ehrliche Art vielleicht auch noch, so viel in meinen Kräften ist, zum Nutzen meiner Mitbürger, mich und meine unmündigen fünf Kinder ehrlich zu ernähren, wenn doch dieselben mir höchstgewogenst erlauben, eine Schuhle von kleinen Kindern, welche nach den Verfassungen dieser Stadt noch nicht Schuhmässig oder in die öffentlichen Schuhlen zu gehen verpflichtet sind, zu halten. / Um dieser höchstgeneigten Erlaubniß würdig zu seyn, so habe ich mich dem A. S. Herrn Consistorialrath und Superintendenten Schlichthorst zur Untersuchung, ob ich die nöthigen Fähigkeiten zu dem Unterrichte besässe, praesentiret, welcher mir anliegendes von ihm unterschriebenes und besiegeltes Zeugniß, welches ich subalt. demüthigst zu überreichen die Ehre habe, von sich gestellet, daß ich zu Haltung einer solchen Schuhle die nöthige Geschicklichkeit hätte. / Nur bloß fehlet mir also die hohe Erlaubniß Euer Magnificences, Wohl- und Hochedelgebohrnen Herrlichkeiten um welche ich hochdieselben auf das Ehrerbietigste anflehe, mit der festen Zuversicht, daß hochdieselben mich als eine verlassenene Witwe und meine unmündigen Kindern, die ich sonst auf keine Weise ernähren kann, damit beglückseeligen werden. / Ich und meine als dann versorgten Kinder werden diese Huld lebenslang verehren, die ich das Glück habe mich in tiefster Ehrfurcht zu nennen Euer Magnificences Wohl- und Hochedelgebohrnen Herrlichkeiten gehorsamste Witwe Langen.“<sup>44</sup>

---

44 Supplikation der Witwe Langen vom 13. Juni 1778. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.2.a.

- Catharina Margareta Werenberg führt zunächst in ihrem Konzessionsgesuch vom April 1779 den von zahlreichen im St. Martini-Kirchspiel wohnenden Bürgern bekundeten Wunsch nach der Eröffnung einer Klipp- oder Heckschule an und ergänzt eher beiläufig: „und da ich zugleich durch mein künftig zu ergreifendes Erwerb-Mittel, meinen schon Jahre lang höchst schwächlichen und zur Arbeit gänzl. unfähigen Ehemann, gleich mir, den nothdürftigsten Unterhalt zu verschaffen gedenke, welches im Fall ich eine Fehlbitte izt wagen sollte, mir unmöglich ist, ... so gehe ich Erw. Magnificences Wohl und Hochedelgebohren hiemit in aller Demuth dahin an: Hochdieselben geneigen wollen, mir die Anlegung einer evangelisch lutherischen Klipp- oder Heckschule in dem St. Martini Kirchspiel, in der Gegend der Bödekerstraße, großgünstigst und Hochgewogendst zu verstaten.“<sup>45</sup>

Alle hier angeführten, durch Archivalien belegten Konzessionsgesuche werden nach einer fachlichen Prüfung der Kandidatinnen durch Theologen oder Schulmeister genehmigt.

- Über Gesina Hannings, die im Lesen und Buchstabieren eine „Probe“ gibt, urteilt das „Venerandum Ministerium, daß dieser Person mit guten und freudigen Gewißen eine sogenandte Heck- oder Klippschule könne anvertrauet werden.“<sup>46</sup>
- Adelheit Christiansen wird für „tüchtig“ befunden und ihr daher gestattet, die von der Witwe Schäfers „gehaltene... kleine... Nebenschule“<sup>47</sup> fortzuführen.
- Der Witwe Langen wird „eine gute Erkänntniß der Grund Wahrheiten des Christlichen Glaubens, auch eine hinreichende Fertigkeit im Buch-

---

45 Supplikation der Catharina Margareta Werenberg vom 30. April 1779. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.2.a.

46 Vener. Minist. attest. der Gesina, Harm Hannings Ehefrau zur Heckschulmeisterinn, 1772, 4. Feb. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.2.a.

47 Originales Conclusum a. Sen. wodurch der Adelheit Christiansen nach Absterben der Wittve Schäfers verstattet wird, bei der Klosterkirche eine Heckschule zu halten. 1778, April 10. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.2.a.

stabiren und Lesen“<sup>48</sup> attestiert und ihr damit die Führung einer lutherischen Heckschule in der Papenstraße erlaubt.

- Catharina Margareta Werenberg hat „in der Untersuchung ihrer Erkänntniß der Grundwahrheiten der Christlichen Religion ein gutes Genüge gegeben, auch bey Zuziehung des Kirchspiels Schulmeisters der Neustadts Gemeinde in der regelmässigen Kunst zu lesen und zu buchstabiren eine solche Fertigkeit bewiesen, die sich bey mehr Uebung imer mehr vervollkommen wird, um des willen sie sich anpflichtig gemacht, sich nach Verlauf einiger Zeit wiederum bey besagten Schulmeister zu melden, und demselben davon neue Beweise zu geben“.<sup>49</sup>

Derartige Examini werden speziell mit der Klippschulreform (1798) verpflichtend; allerdings kommt es kaum vor, daß Gesuche wegen mangelnder Qualifikationen abgelehnt werden; ausschlaggebend ist vielmehr die Anzahl der bereits in einem Kirchspiel existierenden Schulanstalten.

Die ökonomischen Lebenssituationen der Klippschullehrerinnen, die - wie die Konzessionsgesuche zeigen - in aller Regel die alleinigen Ernährer der Familien sind und demselben Milieu entstammen, aus dem sich ihre Schüler rekrutieren, erweisen sich als äußerst schwierig, zumal selbst mit der Genehmigung, eine Schule eröffnen zu dürfen, noch kein festes Einkommen garantiert ist. Dieses bemißt sich nach der Höhe des Schulgeldes, das mit der Unterrichtsqualität variiert, und der Schülerzahl, die aber im Gegensatz zu den Kirchspiel- und Nebenschulen in den Klippschulen mit 20-30 Kindern meistens zu gering ist, um bei durchweg niedrigen Schulgeldern und bei zudem oft unregelmäßigen Zahlungen ein finanzielles Auskommen zu gewährleisten.<sup>50</sup> In einer unter dem Titel „Was fehlt unseren Trivialschulen noch?“ veröffentlichten Bestandsaufnahme kritisieren Ewald und Häfeli: „Einer Schullehrerin, die wöchentlich 4, oder wol gar nur 3 Groten Schulgeld erhält, und davon noch die, in Bremen so theure Stubenmiete bezalen muß, - ist einem

---

48 Dr. Herm. Nonnen nomine Vener. Minist. Festimon. peracti examinis der Witwe Joh. Melch. Langen, 1778, Okt. 21. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.2.a. Privatunterricht.

49 Attest. Vener. Minist. über das Examen der Cathar. Maria Währenbergs zu einer lutherischen Heckschulmeisterinn in St. Martini, 1779, Juli 8. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.2.a.

50 Vgl. Bettina Ramlow: „Die Kinder plaudern und treiben Muthwillen“, a.a.O., S. 38f.

solchen unglücklichen, von den drängendsten Sorgen täglich verfolgten Wesen, noch zuzumuthen, daß sie heiter, freundlich gegen die Kinder sey, daß sie ihrem Geschäfte ganz leben solle? Glauben Sie mir: trotz aller Plane und Einrichtungen, müssen und werden die Schulen immer mehr sinken, wenn nicht *diesem* Hauptübel abgeholfen wird.“<sup>51</sup> Damit verweisen die Autoren auf die vielerorts erhobene Forderung, durch eine staatlich garantierte bessere Besoldung im Klippschulwesen die Unterrichtsqualität zu steigern. Gleichzeitig fordern sie zur Unterstützung alter Lehrerinnen die Einrichtung eines Altersfonds<sup>52</sup>, um ihnen damit einen Eintritt in den Ruhestand zu ermöglichen. „Wir kennen manche Schullehrerin, die gerne den Rest ihres durchgequälten Lebens, in Ruhe zubringen möchte, und um ihres Unterhalts willen, fort Schule halten muß“, beklagen Ewald und Häfeli<sup>53</sup>. Tatsächlich sind die Lehrerinnen, da die Übernahme einer Lehrtätigkeit in erster Linie zur Absicherung der finanziellen Existenzgrundlage dient und Witwen nicht durch Versorgungsleistungen unterstützt werden, bis ins hohe Alter hinein tätig.

Die finanzielle Absicherung scheint den pädagogisch interessierten Reformern von primärer Relevanz zu sein; erst nach Beseitigung der existentiellen Notlagen kann über eine bessere Ausbildung der Klippschullehrerinnen nachgedacht werden. Eine spezielle Ausbildungseinrichtung, wie sie Ewald und Häfeli als „Pflanzschule ..., *in der Schullehrer und Schullehrerinnen für diese Stadt und ihr Gebiet gebildet werden*“<sup>54</sup>, fordern, existiert zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Bremen noch nicht. Während die Lehrerbildung an anderen Orten zuweilen schon in Seminarien organisiert ist, besteht für die Frauen der sozialen Unterschicht die einzige Möglichkeit im pädagogischen Bereich ausgebildet zu werden darin, als Gehilfin in eine Heck- oder Klippschule einzutreten und dort „angelernt“ zu werden. Der Hinweis, auswärtige Seminarien für die Ausbildung zu nutzen, wird vor dem Hintergrund zeit-

---

51 J. L. Ewald/J. C. Häfeli: Was fehlt unseren Trivialschulen noch? Zwei Reden, bei dem Schlusse der Bürgerschule gehalten, mit einer kleinen Vor- und Nachrede. Bremen 1804, S. 25f.

52 Vgl. ebd., S. 29.

53 Ebd., S. 4.

54 Ebd., S. 29.

genössischer Sittengesetze abgelehnt.<sup>55</sup> Daher schlugen Ewald und Häfeli vor, in Bremen selbst ein Lehrerseminar zu gründen, zu dessen Beginn sie im Namen der Förderer ihrer für drei Jahre als Musteranstalt geführten Bürgerschule aus Subskriptionsgeldern 1000 Th. zur Stiftung eines Fonds bereitstellen und damit die finanzielle Grundlage eines Lehrerseminars legen, das 1810 seinen Ausbildungsbetrieb aufnimmt.<sup>56</sup>

Aus der unzureichenden Ausbildungssituation ergibt sich die sowohl sozial-topographische Verbundenheit der Lehrerin mit der Nachbarschaft wie auch ihre sozial-ständische Festschreibung. Eine soziale Mobilität kann nicht auftreten, da das Fehlen eines auf fachlichen Qualifikationen beruhenden professionellen Selbstbewußtseins noch nicht zur Überwindung sozialer Standesgrenzen durch eine Berufszugehörigkeit beiträgt. Vielmehr bilden Eltern und Lehrerinnen aufgrund der Zugehörigkeit zur selben Sozialschicht sowie des nur unwesentlichen Unterschiedes im Bildungsstand eine homogene Gruppe.<sup>57</sup>

Erste Ansätze zu einer - allerdings auf privaten Einzelinitiativen basierenden - Verbesserung der didaktischen Ausbildung sind in einer allmählichen Verbreitung und Anwendung der Pestalozzischen Methode zu sehen, die im „Museum“ vor einem bildungsinteressierten Publikum, das sich vornehmlich aus Bürgertum und Adelskreisen zusammensetzt, wissenschaftlich skizziert und in den schulpraktischen Konsequenzen pädagogisch reflektiert wird, die aber trotz vereinzelter positiver Anwendungsversuche keine „innere“, den katastrophalen Zustand des niederen Schulwesens grundsätzlich verbessernde, Schulreform einleiten kann.<sup>58</sup> Immerhin aber trägt das neue Bewußtsein für eine Verbesserung der Unterrichtsformen dazu bei, der im Wittheitsprotokoll vom 2. April 1800 nachlesbaren Forderung, in den Prüfungen der Lehramtskandidaten und -kandidatinnen auch pädagogische Kenntnisse zu berücksichtigen<sup>59</sup>, eine verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen, auch wenn das Fehlen vorauszusetzender Unterrichtsfähigkeiten noch nicht immer zur

---

55 Vgl. ebd., S. 33.

56 Vgl. ebd., S. 37.

57 Vgl. Bettina Ramlow: „Die Kinder plaudern und treiben Muthwillen“, a.a.O., S. 46.

58 Vgl. E.[rnst] Runschke: Wegbereiter Pestalozzis in Bremen. In: Pestalozzianum, 31. Jg. 1934, Nr. 2, S. 9-14.

59 Vgl. Extract W. Protocolli de 1800 Apr. 2, a.a.O., Bl. 3 der Schrift.

Ablehnung von Konzessionsgesuchen führt. Größere Bedeutung wird dieser Frage erst beigemessen, da Bildung als wichtiger - auf politische Loyalität verpflichtender - Faktor in der Strukturierung und Stabilisierung des bürokratischen Verwaltungsapparates sowie zugleich als ein den wirtschaftlichen Wachstumsprozeß beschleunigendes Element erkannt wird und die staatliche Schulpolitik mit der Schaffung eines unter Aufsicht stehenden Unterrichtswesens greifen kann.

#### **4 Mädchenbildung: „Die Kunst ein gutes Mädchen, eine gute Gattin, Mutter und Hausfrau zu werden.“<sup>60</sup>**

Mit der benannten Eingrenzung der Unterrichtsinhalte sowie der für das weibliche Geschlecht auf ein Minimum reduzierten Unterrichtszeit, werden die Mädchen der Unter- und Mittelschichten gegenüber den Jungen in der Ausbildung ihrer Fähigkeiten und Begabungen benachteiligt. Für die meisten Mädchen bleibt der Besuch der Klippschule die einzige Qualifikationsmöglichkeit, von einem weiterführenden Bildungsangebot, etwa dem Besuch der Bürgerschule, bleiben sie ausgeschlossen. Obwohl sich die gesellschaftlichen Aufgaben der Frau im Rahmen des neuen sozialökonomischen Gesamtkonzeptes ändern, ist damit für die unteren Sozialschichten zunächst insofern kein neuer Bildungsanspruch verbunden, als die verstärkte Einbindung der Frauen in den industriellen Arbeitsprozeß vorwiegend manuelle Fertigkeiten verlangt, für die eine höhere Bildung nicht unabdingbar Voraussetzung ist.

Eine andere Entwicklung zeichnet sich jedoch im kaufmännischen Bürgertum ab, das das Gelingen seines gesellschaftspolitischen Emanzipationsstrebens von dem persönlichen, leistungsorientierten Engagement abhängig macht. Bildung bekommt damit ein neues, die individuelle ökonomische und gesellschaftliche Stellung legitimierendes Gewicht; nur über die Bildung kann es dem aufstrebenden Bürgertum gelingen, im Kampf gegen die feudale Ordnung seinen Platz in der Gesellschaftshierarchie zu behaupten. Bei einem Verhaftetsein an den Gleichheitsideen der Französischen Revolution gewinnt die Frau in diesem, auf einem gravierenden sozialökonomischen Wandel basierenden

---

<sup>60</sup> Vgl. Johann Ludwig Ewald: Die Kunst ein gutes Mädchen, eine gute Gattin, Mutter und Hausfrau zu werden. 3 Bde. Vierte verm. u. verb. Aufl. Frankfurt a. M. 1807.

bürgerlichen Emanzipationsprozeß eine neue, zunächst aufgewertete Stellung, die in ihrer sozialen Dynamik jedoch durch Ambivalenzen gekennzeichnet ist: einerseits muß sie zur Wahrnehmung der gesellschaftlichen Aufgaben sowie der ihr primär obliegenden Erziehungspflichten eine qualifizierte Bildung erhalten, andererseits wird sie in der Festschreibung rollenspezifischer Berechtigungen auf die häusliche Privatsphäre zurückgedrängt. Hier aber kommt ihr in der dem Modernisierungsprozeß zugrundeliegenden Trennung von Privatsphäre und Öffentlichkeit eine wesentliche, indirekt gesellschaftsrelevante Bedeutung zu. Im ideologischen Denken des frühen 19. Jahrhunderts kann nur der Mann als das ökonomisch und politisch agierende Gesellschaftsmitglied fungieren. Dies geschieht aber vor dem sicheren - von der Frau bestimmten - Refugium des familiären Privatbereiches.<sup>61</sup> Aufgabe der Ehefrau ist es, dem Mann eine Stütze bei der Erfüllung seiner gesellschaftlichen Pflichten zu sein; ihre wichtigste gesellschaftliche Bedeutung besteht aber darin, ihre Kinder - vor allem die Söhne - zu zukünftigen Bürgern zu erziehen.<sup>62</sup> Diese eigenverantwortliche Tätigkeit der Frau in der Privatsphäre führt - im Gegensatz zum Fehlen des sozial-institutionellen „Hauses“ in der Unterschicht - zur Festigung des „Hauses“ in der bürgerlichen Oberschicht. Hieraus leiten sich Selbstbestimmung, weibliche Identität und Ideale ab.

Aus der Erwartung des sozialen Nutzens erwächst damit ein erweiterter Bildungsanspruch für die bürgerliche Frau, der die Reform der Mädchenbildung in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellt, diese - ganz im Sinne der Tradition eines Luther, Comenius, Rousseau oder Campe<sup>63</sup> - auf die Übernahme der Funktion als Gattin, Hausfrau und Mutter hin konzipiert und dabei in die Dichotomie von Vollkommenheit und Brauchbarkeit einbettet.<sup>64</sup> Ein konstruktiver Umgang mit dieser

---

61 Vgl. Ulrich Herrmann: Familie, Kindheit, Jugend. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III 1800-1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches; hrsg. v. Karl-Ernst Jeismann/Peter Lundgreen. München 1987, S. 57f.

62 Vgl. Johanna Hopfner: Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800, a.a.O., S. 20-33.

63 Vgl. Hans-Georg Herrlitz u.a.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/Basel 1993, S. 89.

64 Vgl. ebd., S. 41f. Juliane Jacobi/Pia Schmid: Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik. In: Z.f.Päd., 29. Beiheft, 1992, S. 245-247.

Widersprüchlichkeit ist in erheblichem Maße von dem Gelingen eines Selbsterziehungsprozesses abhängig, durch den es der Frau möglich ist, Ansprüche an die eigene Lebensgestaltung mit den gesellschaftlich definierten Erfordernissen in Einklang zu bringen.<sup>65</sup>

Gemäß der rollenspezifischen Fixierung der gesellschaftsrelevanten Zuständigkeitsbereiche für Mann und Frau bleiben im Konzept der bürgerlichen Emanzipation aber auch die Bildungswege für Jungen und Mädchen getrennt, so daß im höheren Bildungsbereich einerseits private Bürgerschulen und staatliche Gymnasien für die männliche, andererseits Töchterschulen für die weibliche Jugend existieren. Letztere werden, da das sich im frühen 19. Jahrhundert ansatzweise konstituierende staatliche Schulwesen die weiterführende Mädchenbildung aus seiner Zuständigkeit ausblendet und sie der familiären Verantwortlichkeit sowie den gesellschaftlichen Instanzen des Bürgertums überläßt, als private Anstalten geführt, die sich infolge der ihnen in Organisation und Lehrplangestaltung zugestandenem Freiheit sehr individuell ausprägen. Entsprechend dem weiblich-bürgerlichen Bildungsideal legen sie großes Gewicht auf eine intellektuelle Bildung, die sich über Literatur und moderne Sprachen definiert, eine religiös-sittliche Unterweisung sowie die Vermittlung grundlegender Kenntnisse der Haushaltsführung und Textilgestaltung. Einen den Zugang zum Beruf oder gar Studium ermöglichenden Qualifikationsnachweis vergeben diese Schulen - schon allein aufgrund eines Fehlens der lateinischen Sprache im Unterrichtsangebot - nicht. Sie bleiben daher zunächst eher randständig und ohne legitimierende Funktionalität. Der Zugang zu den Töchterschulen wird durch die Höhe des Schulgeldes auf die soziale Oberschicht begrenzt.<sup>66</sup>

Auch in Bremen entstehen im frühen 19. Jahrhundert höhere Mädchenschulen, die von einzelnen Privatpersonen oder Elternvereinen getragen werden. Bereits im Jahr 1787 hatte der an der lateinischen Domschule als Lehrer tätige und zugleich eine eigene Schulanstalt führende Wilhelm

---

65 Vgl. Johanna Hopfner: Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800, a.a.O., S. 120.

66 Vgl. Hans-Georg Herrlitz u.a.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, a.a.O., S. 87-93. Erika Küpper: Die höheren Mädchenschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III 1800-1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches; hrsg. v. Karl-Ernst Jeismann/Peter Lundgreen. - München 1987, S. 180-191.

Christian Müller den „Plan einer weiblichen Lehr- und Erziehungs-Anstalt“ verfaßt, in dem er das Fehlen einer Schule bemängelt, „worin junge Frauenzimmer unsern Zeiten angemessen gebildet werden“.<sup>67</sup> Aus der Kritik, daß die Bildungsangebote fachspezifisch auf verschiedene Anstalten verteilt sind und die Mädchen „daher an mehrere Orte laufen müssen, um da französisch dort Putzmachen hier Klavier und dort etwas wissenschaftliches zu lernen“<sup>68</sup>, fordert Müller die Einrichtung einer Mädchenschule, für deren private Führung er die aus Hamburg stammende Witwe des Pastor Fiebing sowie deren Schwägerin, Md. Blehschmit, vorschlägt, „die ehemals die beste Erziehung in der großen Pensions-Anstalt in Hanau genoßen, und hernach in einigen adelichen Familien ausgeübt hat, und noch mit Beifall in angesehenen Familien in Hamburg unterrichtet.“<sup>69</sup> Über die Qualifikationen heißt es: „Beide Persohnen haben äußere und innere Erziehungstalente, sind zwischen 30 und 50 Jahren, verbinden also Ernst mit Leichtigkeit, Würde mit Geschwindigkeit; sind der französischen Sprache, wie ihrer Muttersprache kundig; können noch mehrere Sprachen, haben etwas gereist, haben Gesellschaftliche Gefälligkeit, Lektüre u. Wissenschaft des Nötigen. Mad. Blehschmit insbesondere als Künstlerin in Puzsachen und Klavier.“<sup>70</sup>

Ein weiterer Versuch, höhere Bildungseinrichtungen für Mädchen in Bremen zu etablieren, führt mit dem Gesuch des auswärtigen Theologiekandidaten E. H. C. Meyer, eine „Erziehungs-Anstalt für Kinder weiblichen Geschlechts“<sup>71</sup> zu führen, 1798 zur Einsetzung einer Kommission, die sich unter Denekens Leitung mit Fragen der privaten Töchterschulen befassen soll. Schon lange hatte Deneken als Senatsmitglied auf den Mißstand in diesem Bereich des Bildungssektors hingewiesen. „Ich war nahe daran, Muth und Hofnung ganz sinken zu lassen“, gesteht er in seinem Schreiben vom 14. Oktober 1798, „als ganz unerwartet bey Gelegenheit eines verlesenen Memorials, worin ein

---

67 Wilhelm Christian Müller. Plan einer weiblichen Lehr- und Erziehungs-Anstalt. 1787. StA Bremen, 2-T.5.b.5.c.

68 Ebd., Bl. 1f der Schrift.

69 Ebd., Bl. 4 der Schrift.

70 Ebd., Bl. 5 der Schrift.

71 Vgl. Gesuch des Theologiekandidaten E. H. C. Meyer, 22. Sept. 1798. StA Bremen, 2-T.5.b.5.c.

Candidatur Theol. Meyer um die Erlaubniß hier eine ErziehungsAnstalt für Kinder weiblichen Geschlechts anlegen zu dürfen, nachsuchte, dieser mir so sehr am Herzen liegende Gegenstand ... zur Sprache gebracht ... und ich nun mit der ganz unerwarteten Freude überrascht wurde, ... mit Männern zur Beförderung meines schulischen Wunsches vereinigt zu werden“.<sup>72</sup> Daß der von Meyer dargelegte Plan, nach dem täglich 3 Stunden Religion, Naturgeschichte, Geographie, deutsche Sprache, Rechnen und Schreiben unterrichtet, „die übrigen Stunden des Tages“ aber von seiner Frau mit „weiblichen Arbeiten, als Stricken, Nähen“<sup>73</sup> und auch den Anfangsgründen des Zeichnens gefüllt werden, eine derartige politische Wirkung erzielt, mag an einem grundsätzlich wachsenden Bildungsinteresse, ebenso aber an dem vom Bürgertum ausgehenden Druck liegen, das mit einer von 10 Bürgern unterzeichneten Petition, dem Gesuch des Kandidaten Meyer nachzukommen, seine Bildungsansprüche durchzusetzen versucht.<sup>74</sup>

Im Laufe der nächsten Jahre gehen in verstärktem Maße Anträge zur Eröffnung weiblicher Bildungsanstalten ein. Caroline Pfannenschmidt sucht im Jahre 1804 darum nach, eine „Mittelschule zwischen einer HeckSchule u. einem weiblichen ErziehungsInstitute“, ganz in der „Art der mittleren Töchter Schulen“ eröffnen zu dürfen, in der die Mädchen „Unterricht in denjenigen Kenntnissen erhalten, welche zur Bildung ihres Geschlechts gehören“.<sup>75</sup> Anna Sengstaken wird am 27. Feb. 1805 die Genehmigung erteilt, unter obrigkeitlicher Aufsicht im St. Stephani-Kirchspiel eine „Schule für junge Mädchen“ führen zu dürfen.<sup>76</sup> Die 24jährige Tochter des Bürgers Hölzer möchte sich dem „Unterricht junger Frauenzimmer“ widmen und schreibt daher:

*„Diesem meinen Entschlusse gemäß wünsche ich recht sehr, daß Erw. Magnificenzen Wohl- und Hochedelgebohren geneigen wollen, mir zu erlauben, in hiesiger Neustadt eine Mittelschule für Töchter hiesiger Bürger, die über 8 Jahre alt sind, zu errichten. /*

---

72 Schreiben Denekens vom 14. Okt. 1798. StA Bremen, 2-T.5.b.5.k.1.b.

73 Gesuch des Theologiekandidaten E. H. C. Meyer, 22. Sept. 1798, a.a.O., Bl. 3f der Schrift.

74 Eingabe von 10 Bremer Bürgern vom 6. Okt. 1798. StA Bremen, 2-T.5.b.5.c.

75 Commissarischer Bericht ad. Suppl: Caroline Pfannenschmidt die Anlegung einer MittelSchule für Mädchen betreffend. 1804. StA Bremen, 2-T.5.b.5.c.

76 Aktenvermerk zum Gesuch der Anna Sengstaken, 27. Feb. 1805. StA Bremen, 2-T.5.b.5.c.

*Es fehlt an einer solchen Schule in der Neustadt, und ich weiß nach den Erklärungen mehrerer redlichen Väter und Mütter, welche in der Neustadt wohnen, daß sie eine solche Mittelschule wünschen, und gerne sehen, daß ich sie errichte. / Ich werde mich bemühen, in der Mittelschule, die ich zu errichten wünsche, denjenigen Töchtern von dem besagten Alter, die mir zum Unterrichte anvertrauet werden, einen gründlichen und zweckmäßigen Unterricht in nützlichen Handarbeiten, wie auch in den Anfangsgründen der französischen Sprache, und abwechselnd in der Geographie und Naturgeschichte zu geben, auch damit von Zeit zu Zeit Lese- und Schreibe-Übungen zu verbinden.“<sup>77</sup>*

Während Anna Sengstakens Gesuch positiv behandelt wird, obwohl sie „in der, mit ihr angestellten Prüfung, [nur] mittelmäßige Kenntniße der Bibelgeschichte, und zwar Bekanntschaft mit der guten Methode aber wenig Gewandheit darin gezeigt“<sup>78</sup>, bescheinigt die Kommission der Supplikandin Hölzer, „daß sie ausgezeichnet-gute Kenntnisse in den Sprachen und Wissenschaften besitzt, worin sie Unterricht erteilen will und daß sie mit diesen Kenntnissen ein sehr bescheidenes-gesittetes Betragen verbindet - Sie ... von mehreren glaubwürdigen Personen, die sie näher kennen ... wegen ... ihres guten Charakters sehr gerühmt“<sup>79</sup> wird. Henriette Tietjen, die sich „mehrere Jahre in Celle in einer Erziehungsanstalt aufgehalten und in verschiedenem einem Frauenzimmer nothwendigen, hinlängliche Kenntnisse erworben“<sup>80</sup> hat, möchte eine Schule „zum Unterricht und zur Erziehung junger Mädchen“ errichten, in der sie selbst nur die weiblichen Handarbeiten lehrt, der wissenschaftliche Unterricht aber von dem anzustellenden Kandidaten Seegelken zu erteilen ist. Da die Supplikandin als „sittlich-gute Frau“ bekannt ist, die sich durch den Unfall ihres Mannes in einer „traurigen Vermögenslage“<sup>81</sup> befindet, wird dem Antrag stattgegeben.

---

77 Supplikation der Dorothea Charlotte Hölzer vom 22. Juli 1805. StA Bremen, 2-T.5.b.5.c.

78 Aktenvermerk zum Gesuch der Anna Sengstaken, 27. Feb. 1805, a.a.O.

79 Vermerk zum Gesuch der Dorothea Charlotte Hölzer. StA Bremen 2-T.5.b.5.c.

80 Supplikation der Henriette Tietjen vom 15. Jan. 1807. StA Bremen, 2-T.5.b.5.c.

81 Commissarischer Bericht ad. Suppl: von Henriette Tietjen geb. Stock, in Pleno d. 13. Februar 1807. StA Bremen, 2-T.5.b.5.c.

In Abgrenzung zu den das niedere Schulwesen betreffenden Konzessionsgesuchen, die deutlich die materielle Absicherung der persönlichen und familiären Existenzgrundlage als Berufsmotivation widerspiegeln, läßt sich in den Anträgen zur Eröffnung höherer Mädchenschulen eher ein auf der qualifizierten Ausbildung der Lehrerin basierendes berufliches Selbstbewußtsein ablesen, das durchaus mit dem aufgewerteten Selbstverständnis der bürgerlichen Frau im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß und ihrer Leistungsfunktion im „Haus“ korrespondiert. Zwar sind die in den Töchterschulen unterrichtenden Lehrerinnen, die in aller Regel den höheren Beamten-, Offiziers- und Lehrerfamilien entstammen, noch nicht wie die - oftmals nebenamtlich in weiblichen Bildungsanstalten lehrenden - männlichen Kollegen akademisch gebildet; sie haben jedoch meist im häuslichen Privatunterricht, seltener in Erziehungsanstalten eine fundierte fachliche Kompetenz erworben und sich oftmals autodidaktisch mit pädagogischen Themen befaßt.

## **5 Betty Gleim - Schriftstellerin und praktizierende Pädagogin**

Eine der bedeutendsten in der Tradition der bürgerlichen Mädchenerziehung stehende höhere Töchterschule wird in Bremen von Betty Gleim geführt. Diese wird am 13. August 1781 unter dem Namen Adelheid Ilsebetha als Tochter der Bremer Kaufmannsfamilie des Johann Chr. G. Gleim geboren. Sie genießt zunächst einen privaten häuslichen Unterricht, setzt sich dann unter dem Einfluß ihres Großonkels, des Dichters Ludwig Gleim, im wesentlichen autodidaktisch mit der Literatur, Geschichte, Geographie, Völkerkunde und pädagogischen Themen auseinander. Nach einer gescheiterten Verlobung faßt sie den Entschluß, den Lehrberuf zu ergreifen und ihre pädagogischen Vorstellungen als eigenständige Abhandlungen zu veröffentlichen. Damit beginnt die Zeit einer äußerst schaffensreichen schriftstellerischen Tätigkeit. Nach einem Besuch mehrerer Erziehungsanstalten gründet Betty Gleim 1806 eine Mädchen-Bildungsanstalt in Bremen, die sie bis 1815 leitet. Danach wird sie in Elberfeld 1816 eine „Höhere Töchter Schule“ und - nach der nur

kurzen Existenz ihres lithographischen Instituts - in Bremen 1819 eine zweite höhere Mädchenschule errichten.<sup>82</sup>

Mit ihrer 1805 gedruckten Schrift „Ankündigung und Plan einer in Bremen im Jahre 1806 zu errichtenden Lehranstalt für Mädchen“<sup>83</sup> legt Gleim das pädagogische Konzept eines von ihr zu eröffnenden Bildungsinstitutes vor, nach dem der Unterricht für vier- bis sechzehnjährige Mädchen in drei Klassenstufen organisiert und in einem anfangs 27, später 30 Stunden umfassenden Unterrichtsplan zunächst die elementaren Kulturtechniken und biblischen Inhalte, dann mit zunehmendem Alter grundlegende Kenntnisse des Französischen, der deutschen Literatur, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, des Zeichnens und Gesangs sowie die Techniken der typisch weiblichen Handarbeiten vermittelt werden. Ostern 1806 wird die Anstalt eröffnet. Die Witwe des aus Detmold stammenden Lehrers Fricke leitet die Elementarklasse; als Lehrerinnen werden später Luise Cöler aus Dessau sowie eine sogenannte Madame A. eingestellt.<sup>84</sup> Die anfangs nur auf wenige Kinder begrenzte Töcherschule ist bald so erfolgreich, daß Gleim sich zu einer Erweiterung und dem Anschluß einer Pensionsanstalt entschließt.<sup>85</sup> Zur Zeit der französischen Besetzung Bremens ist der Höhepunkt der Anstalt erreicht, die 1812 aus 4 Klassen mit 80 Schülerinnen besteht. Interne Auseinandersetzungen führen dann jedoch allmählich zum Niedergang der Töcherschule. In ihrem auf den 25. Januar 1815 datierten Gesuch, das das einzige erhaltene Archivstück ist, welches auf die Existenz der ersten Töcherschule hinweist, bittet die Lehrerin Cöler nun darum, die Erziehungsanstalt nach dem Ausscheiden

---

82 Vgl. A.[ugust] Kippenberg: Betty Gleim. Ein Lebens- und Charakterbild. Bremen 1882. H.[einrich] Morf: Betty Gleim. In den Bildern aus der Geschichte der Erziehung des weiblichen Geschlechts. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1898, S. 162-179. Ernst Runschke: Betty Gleims Erziehungsgrundsätze. Diss. [Masch.] Berlin 1923.

83 Da die Schrift über den Bibliothekenbestand nicht mehr nachweisbar ist, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf A.[ugust] Kippenberg: Betty Gleim. Ein Lebens- und Charakterbild. Bremen 1882.

84 Vgl. ebd., S. 11-19. E.[rnst] Runschke: Wegbereiter Pestalozzis in Bremen, a.a.O., S. 12.

85 Vgl. Betty Gleim: Ankündigung eines Erziehungs- und Lehr-Instituts für junge Mädchen. In: Bremer Wöchentliche Nachrichten, Feb. 1807, (o.S.).

ihrer bisherigen Leiterin fortführen zu dürfen.<sup>86</sup> Noch im selben Jahr erhält Luise Cöler die beantragte Konzession.

Die dem schulischen Konzept zugrundeliegende Bildungstheorie entwickelt Gleim in ihrem 1810 veröffentlichten pädagogischen Hauptwerk „Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher“, das mit dem Anspruch, ein „Elternratgeber“ zu sein, nicht zuletzt die von Senator Smidt formulierte Wertschätzung mitprägt.<sup>87</sup>

Gleims Bildungstheorie basiert auf der anthropologischen Frage nach dem Wesen des Menschen.<sup>88</sup> Daraus leitet sich die grundsätzliche Forderung nach einer allgemeinen Menschenbildung und -erziehung ab, die mit der Harmonie des Humboldtschen Weltbildes als Ziel die „Bildung zur vollendeten idealen Menschheit“<sup>89</sup> setzt.

Trotz des Allgemeinbildungsanspruches und obwohl Gleim Anhängerin der frühfeministischen Bewegung ist, unterscheidet sie in ihrem Werte jedoch grundsätzlich zwischen weiblicher und männlicher Erziehung, wobei sie im Widerspruch zu ihrer eigenen Forderung nach einer finanziellen Unabhängigkeit der Frau deren Rolle doch wieder am bestehenden Gesellschaftsbild ausrichtet: Die Frau soll dreifach, nämlich zum Menschen, zum Weib und zum Erdenbürger erzogen werden. Zum *Menschen* meint, „für den möglichen Wirkungskreis einer Gattinn, Mutter und Hausfrau“ intellektuell, ästhetisch und moralisch-religiös, zum *Weib* heißt, „Ausbildung der Geschlechtsindividualität und Vorbereitung für die mögliche Erfüllung der Pflichten in dem Berufe der Gattinn, Mutter und Hausfrau“<sup>90</sup>, zur *Erdenbürgerin* heißt, daß sie in der Lage ist, sich ihre Existenzgrundlage durch Erwerbstätigkeit selbst zu sichern. Mit dieser Position ordnet sich Betty Gleim als weibliche Vertreterin des

---

86 Vgl. Schreiben der Luise Cöler vom 25. Jan. 1815. StA Bremen, 2-T.5.b.5.c, Bl. 2 der Schrift.

87 Vgl. SMIDT. Versuch, die verschiedenen Ansichten über die Eintheilung des öffentlichen Unterrichtes auf bestimmte Gesichtspuncte zu reduciren. 23. Jan. 1817. StA Bremen, 2-T.5.b.3.b.1.b.2, Bl. 9f der Schrift.

88 Vgl. Betty Gleim: Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher. Neudr. d. Ausg. Leipzig 1810, Paderborn 1989, Teil I, S. 9.

89 Ebd., Teil I, S. 11.

90 Ebd., Teil I, S. 82f.

bürgerlichen Emanzipationsprozesses und als eine der wenigen in der Öffentlichkeit agierenden bürgerlichen Frauen dem ambivalenten Bildungsdenken des 19. Jahrhunderts zu, das die Mädchen auf ihre zukünftige, eher traditionell festgelegte Tätigkeit in der Privatsphäre des Hauses vorbereitet, ihnen in der komplementär wirkenden Regenerationsfunktion der männlich-gesellschaftlichen und weiblich-familiären Zuständigkeitsbereiche aber zugleich die Möglichkeit einer neuen Selbstbestimmung eröffnet. Abgeleitet aus jenen den Frauen mit der Übernahme der Funktionspflichten des bürgerlichen „Hauses“ zugewiesenen Verantwortlichkeiten sowie dem drohenden Verfall des weiblichen Geschlechts durch ein oberflächliches Leben „in Ueppigkeit, Eitelkeit, Nichtigkeit ... Glanz und Schimmer“<sup>91</sup>, fordert Gleim eine Reform der Mädchenerziehung, die durch ein verändertes Bildungsverständnis die Voraussetzungen schafft, daß sich Frauen, zwar im Rahmen der bestehenden Gesellschaftsordnung, doch aber mit eigenen Interessen und Kompetenzen selbst „gestalten“ können: „Diesem erkannten Endzweck sollte jede andere Bestrebung z.B. für den künftigen Beruf untergeordnet werden, und geschähe dies, wahrlich auch die bürgerliche Brauchbarkeit würde dabei gewinnen“.<sup>92</sup> In diesem revolutionären und zugleich konservativen Verständnis gilt daher in erster Linie die Erziehung zur Gattin, Hausfrau und Mutter, hierfür ist die Ausprägung aller weiblichen Anlagen notwendig, in zweiter Linie die Vorbereitung auf einen Beruf, insbesondere den der Erzieherin, Lehrerin, Kinderwärterin und Haushälterin, um unverheirateten Frauen eine eigene Existenzgrundlage zu sichern. Für die schulische Ausbildung schlägt Gleim als Konzept eine Unterteilung in den vom 4.-9. Lebensjahr reichenden Elementar- und Vorbereitungsunterricht und den auf das 9.-18. Lebensjahr festgesetzten Anwendungsunterricht vor. Die weibliche Berufsausbildung soll insbesondere in staatlich beaufsichtigten „Seminarien für Frauenzimmer“ und „Anstalten zur Bildung von Kinderwärterinnen“ erfolgen. Damit wird auch in der Berufszuweisung der Anschluß an traditionelle Muster gesucht; neu ist jedoch die Einforderung einer Professionalisierung für Frauen.

---

91 Ebd., Vorrede, S. XII.

92 Ebd., Teil II, S. 4.

## 6 Resümee

Festzuhalten ist, daß der zum Ausgangspunkt der Bildungsdiskussion erklärte Zusammenhang von Pädagogik und Politik in Bremen zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine eigene Prägung erhält, durch die im leistungsorientierten Modernisierungsprozeß bei gleichzeitig politischen, sozialen und ökonomischen Veränderungen im Staatswesen ein Bildungsstreben formuliert wird, das in Entwürfen zur Schulreform ehrliche Ansätze für pädagogische Innovationen beinhaltet, gleichzeitig aber zur Festigung der traditionellen, auf sozialen Differenzierungen beruhenden Gesellschaftsordnung beiträgt. Damit spiegelt sich eine grundsätzliche Dichotomie des Bildungsanspruches im frühen 19. Jahrhundert wider, der einerseits der Volksbildungsidee des ausgehenden „pädagogischen Jahrhunderts“, andererseits der Identitätsfindung des sich über die Bildung definierenden bürgerlichen Gesellschaftsstandes verhaftet ist und daher Spannungen in die Bildungsreform hineinprojiziert.

Für das niedere Schulwesen werden damit in der ersten Bremer Schulreform zwar noch keine durchschlagenden Erfolge erzielt; immerhin wird aber ein Bewußtwerdungsprozeß eingeleitet, durch den der Gedanke einer „Volksbildung“ ein neues Gewicht erhält, da die weitere Existenz des Staates in der leistungsorientierten Verwendung jedes einzelnen innerhalb der ihm zugewiesenen gesellschaftlichen Schranken gesehen wird. Praktisch umsetzen kann sich dieses Denken erst zur Mitte des 19. Jahrhunderts, da Volksbildung als eine realistische Reaktion auf die soziale Frage und zugleich auf territorialstaatliche Erfordernisse gewertet wird. Bis dahin geraten die Heck- und Klippschulen als private Bildungseinrichtungen immer mehr an den Rand des Schulwesens. Die in ihnen unterrichtenden Lehrerinnen werden nicht in den Professionalisierungsprozeß eingeschlossen; das 1810 gegründete Lehrerseminar nimmt nur männliche Kollegen auf. Dies hat zweierlei zur Folge: erstens wird den lehrenden Frauen im niederen Schulwesen nicht nur die pädagogische Qualifizierung, sondern auch die damit verbundene Entwicklung eines beruflichen Selbstbewußtseins und also die Teilhabe am beruflichen Statusgewinn verwehrt; zweitens wird den sich in finanziellen Notlagen befindlichen Frauen die einzige Erwerbsquelle genommen. Mit der Festschreibung der Klippschulen auf von Frauen erteilten Unterricht für Kinder bis 8 Jahren und der Einrichtung von

sogenannten Bewahranstalten für die noch nicht schulpflichtigen Kinder werden diese Lehrerinnen einer weiteren, zwar nicht legitimierten, aber stillschweigend geduldeten Funktion beraubt. Die Neubestimmung des niederen Schulwesens führt somit vorübergehend zu einer Verdrängung der Frau aus dem Lehrberuf.<sup>93</sup>

Bildungseinrichtungen für Töchter des aufstrebenden Bürgertums sind dagegen durch die Zielsetzung einer Mädchenbildung geprägt, die zur Übernahme der Rolle als Hausfrau, Gattin und Mutter sowie zur konfliktfreien Akzeptanz des Widerspruches vorbereitet, der weibliche Selbstverwirklichungsansprüche nicht nur auf den häuslichen Privatbereich beschränkt, sondern dies sogar als Chance einer individuellen Entfaltungsmöglichkeit wertet. „Der Wunsch, die Privatsphäre als *Konstante* gegen den gesellschaftlichen *Wandel* aufrechtzuerhalten, kennzeichnet die Phase des Aufstiegs des Bürgertums, in der sich die Markt- und Konkurrenzstrukturen erst herausbilden. Den Widerspruch der von allen gesellschaftlichen Veränderungen >losgelösten< Privatsphäre versuchen die Zeitgenossen in ihrem Bild der Frau zu lösen.“<sup>94</sup> Dabei liefert die „Geschlechteranthropologie“, derzufolge die weibliche Natur die Frauen für die Arbeit im Haus und die Erziehung der Kinder bestimmt, während der intellektuell ausdifferenzierte Charakter des Mannes zur Übernahme gesellschaftsrelevanter Öffentlichkeitsarbeit prädestiniert, die Legitimation, diese „kollektivbiographische Zuweisung“ durch eine Bildungspolitik zu realisieren, die der weiterführenden Mädchenbildung trotz des Emanzipationsstrebens Restriktionen auferlegt.<sup>95</sup> Die Widersprüchlichkeit des Bildungsauftrages besteht darin, die „*Vollkommenheit* der Frau *in der Abhängigkeit* von äußeren Funktionen“<sup>96</sup> zu halten. Höhere Töcherschulen bieten daher Unterrichtsinhalte an, die auf das gesellschaftlich vermittelte Bild der bürgerlichen Frau zugeschnitten sind. Wie für das niedere Schulwesen besteht auch im höheren Bildungs-

---

93 Vgl. Wiltrud Ulrike Drechsel: Betty Gleim und ihre Theorie der Bildung um 1810. In: Renate Meyer-Braun (Hrsg.): *Frauen-Geschichte-Bremen*. Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Einheit Frauenstudien und Frauenforschung an der Hochschule Bremen, Bd. 3. Bremen 1991, S. 12. Bettina Ramlow: „Die Kinder plaudern und treiben Muthwillen“, a.a.O., S. 46.

94 Johanna Hopfner: *Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800*, a.a.O., S. 113.

95 Vgl. Erika Küpper: *Die höheren Mädchenschulen*, a.a.O., S. 180f.

96 Johanna Hopfner: *Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800*, a.a.O., S. 201.

bereich insofern eine relative sozialtopographische Konstanz, als die an den Töchterschulen unterrichtenden Lehrerinnen wie die Schülerinnen dem Bürgertum entstammen. Die Lehrtätigkeit dient - unter sozialgeschichtlichem Aspekt - dem Erhalt der eigenen geburtsständischen Sozialschicht und ist im wesentlichen privat organisiert. Durch das Fehlen einer für Frauen zugänglichen Lehrerausbildung kann sich auch bei den im höheren Bildungswesen tätigen Lehrerinnen kein berufliches Standesbewußtsein entwickeln, das auf ein durch Ausbildungsmerkmale oder eine Tätigkeitsbeschreibung definiertes Berufsbild verwiesen hätte. Dies entwickelt sich eher unerschwellig durch eine Ableitung des Erziehungsauftrages aus der gesellschaftspolitisch determinierten Mädchenbildung. Das starke Interesse des Bürgertums, seinen Emanzipationsprozeß durch selbstbestimmte Bildungsbestrebungen zu sichern, drückt sich beispielsweise in der finanziellen Unterstützung des 1814 gegründeten „Kleinen Frauenvereins“ aus, der sich die Förderung der weiblichen Ausbildung zum Ziel setzt und neben den Lesezirkeln zu einem wichtigen Treffpunkt für Lehrerinnen wird, an dem ein beruflicher Erfahrungs- und Ideenaustausch stattfinden und damit der beruflichen Isolation entgegengewirkt werden kann.<sup>97</sup> Eine Berufsorganisierung findet damit allerdings noch lange nicht statt. Derartige Vereinsgründungen können im frühen 19. Jahrhundert allenfalls als erste Vorläufer der sich erst Jahrzehnte später konstituierenden Frauenbewegung gedeutet werden.

Bremer Lehrerinnen zu Beginn des 19. Jahrhunderts sind also durch den ihnen - im wesentlichen in privatorganisierten Initiativen - zugeschriebenen Bildungsauftrag auf eine den männlichen Kollegen nicht gleichberechtigte, in der Gesellschaftsordnung determinierte Position verwiesen, die sie noch nicht am Professionalisierungsprozeß teilhaben läßt. Dies beginnt sich in Bremen erst zu ändern, als mit der Einführung der Schulpflicht im Jahre 1844 der Lehrberuf allmählich entprivatisiert wird.

---

97 Vgl. Hinrich Wulff: Geschichte der bremischen Volksschule, a.a.O., S. 44.

**Literatur**

- BREHMER, Ilse: Im dunklen Schoß der Geschichte ruht die Geschichte der lehrenden Frauen. In: Dies. (Hrsg.): Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes. Texte aus dem Lehrerinnenalltag. München/Wien/Baltimore 1980, S. 23-33.
- BREHMER, Ilse: Zur Geschichte weiblicher Bildung. In: Evangelische Akademie Hofgeismar (Hrsg.): Grundschule - Frauenschule. Frauenwelt und Männernormen in der Grundschule. Hofgeismar 1985, S. 6-50.
- BURGER, Jürgen/Rita KAUDER: Lesen, Schreiben, Rechnen. Zur Geschichte des Elementarunterrichts in Bremen. Bremen 1985.
- CHRISTOFZIK, Marlies: Die Bremer Kinderbewahranstalten im 19. Jahrhundert. In: Beiträge zur Sozialgeschichte Bremens, Heft 1: Kindheiten, Teil 1: Anstalterziehung im 19. Jahrhundert. Bremen 1981, S. 111-226.
- DRECHSEL, Wiltrud Ulrike: Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800-1850. In: Z.f.Päd., 23. Beiheft 1988, S. 159-168.
- DRECHSEL, Wiltrud Ulrike: Betty Gleim und ihre Theorie der Bildung von 1810. In: Renate MEYER-BRAUN (Hrsg.): Frauen-Geschichte-Bremen. Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Einheit Frauenstudien und Frauenforschung an der Hochschule Bremen, Bd. 3. Bremen 1991, S. 3-30.
- DÜLMEN, Richard von: Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit. Bd. 1: Das Haus und seine Menschen: 16.-18. Jahrhundert. München 1990.
- EWALD, Johann Ludwig: Die Kunst ein gutes Mädchen, eine gute Gattin, Mutter und Hausfrau zu werden. 3 Bde. Vierte verm. u. verb. Aufl. Frankfurt a. M. 1807.
- EWALD, J.[ohann] L.[udwig]/J.[ohann] C.[aspar] HÄFELI: Ausführlicher Plan der äussern und innern Einrichtung des Instituts zum Unterricht junger Bürgersöhne. Bremen 1799.
- EWALD, J.[ohann] L.[udwig]/J.[ohann] C.[aspar] HÄFELI: Was fehlt unseren Trivialschulen noch? Zwei Reden, bei dem Schlusse der

- Bürgerschule gehalten, mit einer kleinen Vor- und Nachrede. Bremen 1804.
- GLEIM, Betty: Ankündigung eines Erziehungs- und Lehr-Instituts für junge Mädchen. In: Bremer Wöchentliche Nachrichten, Feb. 1807, (o.S.).
- GLEIM, Betty: Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher. Neudr. d. Ausg. Leipzig 1810, Paderborn 1989.
- HEINEKEN, Christian Abraham: Geschichte der Freien Hansestadt Bremen von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zur Franzosenzeit. Bremen 1983.
- HERRLITZ, Hans-Georg/Wulf HOPF/Hartmut TITZE: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/München 1993.
- HOPFNER, Johanna: Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800. Im Spiegel der populär-pädagogischen Schriften der Zeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1990.
- JACOBI, Juliane/Pia SCHMID: Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik. In: Z.f.Päd., 29. Beiheft, 1992, S. 245-247.
- JEISMANN, Karl-Ernst/Peter LUNDGREEN (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III 1800-1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987.
- KIPPENBERG, A.[ugust]: Betty Gleim. Ein Lebens- und Charakterbild. Bremen 1882.
- MEYER-RENSCHHAUSEN, Elisabeth: Weibliche Kultur und soziale Arbeit. Eine Geschichte der Frauenbewegung am Beispiel Bremens 1810-1927. Köln/Wien 1989.
- MORF, H.[einrich]: Betty Gleim. In den Bildern aus der Geschichte der Erziehung des weiblichen Geschlechts. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1898, S. 162-179.
- MÜLLER, Sebastian F./Heinz-Elmar TENORTH: Professionalisierung der Lehrertätigkeit. In: Dieter LENZEN (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5. Stuttgart 1984, S. 153-171.

- NIPPERDEY, Thomas: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat. 3., überarb. Aufl. München 1985.
- RAMLOW, Bettina: Schule wird Pflicht. Die niederen Schulen Bremens im frühen 19. Jahrhundert unter dem Einfluß erster bildungspolitischer Maßnahmen. Bisher unveröffentlichtes Manuskript. [Masch./Vom Promotionsausschuß der Universität Bremen angenommen.]
- RITZ, C. W.: Geschichte des Bremer Schulwesens. Bremen 1881.
- RUNSCHKE, Ernst: Betty Gleims Erziehungsgrundsätze. Diss. [Masch.] Berlin 1923.
- RUNSCHKE, E.[rnst]: Wegbereiter Pestalozzis in Bremen. In: Pestalozzianum, 31. Jg. 1934, Nr. 2, S. 9-14.
- Unterricht wird Pflicht. Entstehung und Folgen des Schulpflichtproklams von 1844 im Projekt „Geh zur Schul und lerne was“ 150 Jahre Schulpflicht in Bremen 1844-1994; hrsg. von der Schulgeschichtlichen Sammlung Bremen, dem Staatsarchiv Bremen und dem Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis Bremen. Bremen 1994.
- WEHLER, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära: 1700-1815. München 1987.
- WULFF, Hinrich: Schule und Lehrer in Bremen 1945-1965. Bremen 1966.
- WULFF, Hinrich: Geschichte der bremischen Volksschule. Bad Heilbrunn/Obb. 1967.

## **Archivalien**

### **Ungedruckte Quellen des Staatsarchivs Bremen**

- 2-T.4.a.4.f.1. St. Stephani-Kirche. Schulmeister und Organist. Überhaupt. 1587-1929.
- 2-T.5.b.3.b.1.b.2. Hauptschule. Reform des Höheren Schulwesens und Errichtung der Hauptschule.
- 2-T.5.b.3.b.3.I.b.1. Volksschulwesen. Oeffentliche und Privat-Volksschulen. Überhaupt. Insbesondere.
- 2-T.5.b.5.c. Privatunterricht. Unterrichts- und Erziehungsanstalten für Töchter gebildeter Stände.

2-T.5.b.5.k.1.a. Privatunterricht. Heck- oder Klippschulen für Kinder der mittleren und niederen Stände, auch Nebenschulen. Überhaupt. Diversa.

2-T.5.b.5.k.1.b. Privat-Unterricht. Heck- oder Klippschulen für Kinder der mittleren und niederen Stände, auch Nebenschulen. Überhaupt. Verbesserung derselben 1798-1807.

2-T.5.b.5.k.2.a. Privatunterricht. Heck- oder Klippschulen für Kinder der mittleren und niederen Stände,

## **Astrid Kaiser**

### *Hausarbeitsdidaktik für Jungen - ein pädagogischer Ansatz zur Gleichstellung der Geschlechter?*

#### **1 Anmerkungen zum Erkenntnisinteresse: Geschlechterverhältnis im Wandel?**

Warum übte zur Zeit der von Schiller in der Glocke zitierten „drinnen waltenden züchtigen Hausfrau“ gleichzeitig die Jungfrau von Orleans soviel Faszination aus? Warum sehen sich Menschen der Moderne neben allen Terminators und Rambos so gern einen gefühlvollen Mann, "der mit dem Wolf tanzt", an? Es scheint so, daß neben den gesellschaftlich die Geschlechter stereotypisierenden Normen immer auch eine faszinierende Wirkung von einem subjektiven Grenzübertritt ausgegangen ist. Und Faszination ist ohne subjektive Motive nicht denkbar. Auch wenn die Gesellschaften in der Geschlechterfrage polar definiert werden, sind die einzelnen Menschen nicht identische Abbilder in diesem Schema. Gegenwärtig - in einer Zeit, in der einerseits weltweit schon weibliche Embryonen vor Tötungsgefahren und ältere Frauen vor besonderer Verarmungsgefahr stehen - formulieren international viele Frauen ihr Interesse an einer Veränderung des Geschlechterverhältnisses.

Ich selbst gehe in meinem Erkenntnisinteresse davon aus, daß in unserer Kultur eine Zweigeschlechtlichkeit generell definiert wird (vgl. Hagemann-White 1984; 1988), auch wenn sie mit der mehr plakativen gesellschaftlichen Norm der Gleichheit wieder partiell negiert wird. Dieser gesellschaftliche Widerspruch stellt aber gerade den strukturellen Kern von Entwicklungsmöglichkeiten in der Geschlechterfrage dar. Aus diesem Widerspruch hat sich das Gleichheitspostulat der Frauenbewegung entwickelt. Aus der Frauenbewegung ist wiederum die heutige pädagogische Frauenforschung herausgegangen.

Trotz der zweigeschlechtlichen Definition wäre es falsch, eine Geschlechterdualität als Modell anzunehmen (vgl. zur Kritik A. Kaiser 1986), auch

wenn das hierarchisierend duale Denken sich in unserem Kulturkreis seit der frühen Neuzeit fest in die Denkstrukturen eingepägt hat (C. Woesler De Panafieu 1985).

Tatsächlich sind die interindividuellen Unterschiede weitaus gravierender als die geschlechtlichen (C. Hagemann-White 1984), können verschiedene den beiden konträren Geschlechtscharakteren zugeordnete Eigenschaften gleichzeitig bei einer Person auftreten (ebd.), besteht trotz aller Festlegungen für die Geschlechter prinzipiell ein relativ weiter Entwicklungsrahmen.

Das nicht duale, sondern polare Geschlechterverhältnis ist in unserem Kulturkreis patriarchal herrschaftsbestimmt und enthält in den gesellschaftlichen Zuschreibungen eine Abwertung der weiblichen Seite der Polarität. Seine soziale Konstitution und Reproduktion erfolgt durch die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und geschlechtshierarchische Strukturen in vorhandenen gesellschaftlichen Institutionen wie Staat, Familie, Kirche oder Partei.

Das Geschlecht nicht biologisch, sondern als soziale Strukturkategorie zu sehen, heißt gleichzeitig, daß das Geschlechterverhältnis prinzipiell als wandelbar verstanden wird. Die Konstitution, Reproduktion und Modifikation dieses Verhältnisses ist in wechselseitige Sozialisationsprozesse eingebunden und hat immer eine äußere und eine vom Subjekt bestimmte - also innere Seite. Beim Veränderungsprozeß des Geschlechterverhältnisses gilt es empirisch und systematisch zwischen der subjektiven und der gesellschaftlichen Seite zu unterscheiden. Auf der subjektiven Seite ist empirisch eine große Variabilität von Persönlichkeitsmerkmalen innerhalb eines Geschlechtes feststellbar (Hagemann-White 1984), die subjektiven Sozialisationsprozesse sind außerordentlich verschieden. Die in der frühen pädagogischen Frauenforschung vertretenen Prägungskonzepte von geschlechtsspezifischer Sozialisation (vgl. Scheu 1977; vgl. zur Kritik Hoepfel 1991), die aber in der Rezeption der Frauenbewegung keineswegs ein eindimensionales Anpassungskonzept evozierten, sondern kämpferische Impulse (vgl. Metz-Göckel 1988, 86), lassen sich angesichts dieser Dynamik nicht halten. Insbesondere Frauen sind dabei, die Grenzen des gesellschaftlich definierten Kulturmusters Frau an verschiedenen Stellen aufzubrechen (Metz-Göckel 1988). Sie verlangen beispielsweise verstärkt von ihren Männern Beteiligung an der Hausarbeit und wollen Beruf und

Mutterschaft vereinbaren (Hess-Diebäcker u.a. 1989). Diese subjektive Variabilität ist gegenwärtig mehr beim weiblichen Geschlecht ausgebildet - auch wenn wir im Alltag phänomenologisch sowohl den sensiblen stillen Jungen wie das machtergreifende Mädchen auffinden können (Schefer-Vietor 1990, 155) - da dieses wegen der gesellschaftlichen Asymmetrie zuungunsten der Frauen mehr subjektive Motive für Veränderung hat.

Infolge des jeweils nicht kongruenten Subjekt-Objekt-Verhältnisses sind die konkreten Ergebnisse unter schematischer Sicht scheinbar widersprüchlich. So steht - von den Subjekten aus betrachtet - fest, daß eine Geschlechterdifferenz bei den allgemeinen Fähigkeiten nicht nachweisbar ist (Hagemann-White 1984; Heller 1992 bezogen auf mathematische Begabung). Derartige Ergebnisse sind aber auch deutlich abhängig von den jeweiligen Untersuchungsdesigns (Metz-Göckel 1988; Heller 1992). Da die vorhandenen Geschlechtsunterschiede kulturell in einem dialektischen Subjekt-Objekt-Verhältnis vermittelt und somit zumindest nicht primär als biologische Funktionen aufgefaßt werden können, sind derartige Ergebnisse prinzipiell historisch und situativ zu relativieren - auch wenn gegenwärtig biologische Erklärungen der Geschlechterdifferenz expandieren (vgl. Time Magazin 1/1992). Sozialwissenschaftlich gesehen ist die Suche nach den Geschlechterdifferenzen wegen ihres dynamischen Charakters in der Tat müßig (vgl. Metz-Göckel 1988), für pädagogische Entscheidungen, die prinzipiell auch situativ sind, ist deren genauere Kenntnis trotz aller Relativität eine wichtige Voraussetzung.

So sind beispielsweise die in unserem Kulturkreis gegenwärtig vorhandenen Selbstzuschreibungen von mathematisch-naturwissenschaftlicher Begabung beim männlichen Geschlecht (Heller 1992, 19; Horstkemper 1990) keine generellen Dimensionen, sondern lediglich Ausdruck der gegenwärtigen gesellschaftlichen Symbolfunktion von Naturwissenschaft/Technik für patriarchale Herrschaft. Dementsprechend identifizieren sich Jungen in unserem Kulturkreis stärker mit Symbolen der technisch-naturwissenschaftlichen Systeme etwa in ihren eigenen Zukunftsphantasien (vgl. Staudte 1991; Kaiser 1986), während diese Inhalte in anderen Kulturen - ich habe dazu Vergleichsuntersuchungen in meiner Feldforschung bei den matrilinearen Minangkabau auf Sumatra durchgeführt (vgl. A. Kaiser 1992b) - nicht

zwischen den Geschlechtern differierten und somit auch die gesellschaftliche Relativität empirischer Befunde und deren Veränderbarkeit anzeigen. Auch aus frühen empirischen Untersuchungen des vorigen Jahrhunderts (B. Hartmann 1913 (6)) lassen sich deutlich andere Wahrnehmungsschwerpunkte bei Mädchen und Jungen feststellen (Kaiser 1994).

## **2 Sozialisationstheoretische Vorüberlegungen**

Pädagogisch gezielte Veränderungen der Geschlechterdifferenz sind nur möglich, wenn wir genauer über ihre Entstehungsbedingungen und Prinzipien informiert sind. Kulturtheoretisch betrachtet ist die Sozialisation der Geschlechter ein widersprüchlicher Vergesellschaftungsprozeß im Spannungsfeld zwischen subjektiven und äußeren Bedingungen, der prinzipiell dynamisch ist und auch auf der subjektiven Seite Veränderungen kultureller Bedingungen herbeiführen kann.

Besonders wichtig scheint mir dabei zu sein, das Augenmerk auf die dynamische Seite der Sozialisation zu lenken, denn alle Menschen haben die Fähigkeit, Unterdrückung zu widerstehen und sich eigene Meinungen zu schaffen, aber begrenzt durch Klasse, Rasse und Geschlechtsposition (Weiler 1988, 52). In der Sozialisation gehen historische und soziale Umstände der Geschlechterkonstruktion (Weiler 1988, 39), aber auch vielfältige kulturelle Bedingungen ein.

Über die dabei wirksamen Sozialisationsprinzipien besteht kein wissenschaftlicher Konsens. M.E. ist die Frage auch nicht prinzipiell zu klären. Je nach Problem und Situation haben verschiedene Konzepte Erklärungswert:

- attributionstheoretische Theorien vom spontanen Selbstkonzept der Geschlechter (Hannover 1992)
- psychoanalytische Konzepte von Abgrenzung und Identifikation, die das familiendynamische Geschlechtersystem zur theoretischen Erklärung von Geschlechtsunterschieden heranziehen (Chodorow 1985; Bittner 1985, Milhoffer 1990,55, Hagemann-White 1984, Schmauch 1987)

- erfahrungs- und lernbedingte Erklärungen als Folge von Erziehungsmaßnahmen oder erwachsenen Modellen, die imitiert werden (Hagemann-White 1984)
- verstärkungstheoretische Betrachtungen von Sozialisation als Akkulturation bzw. als Ausdruck gesellschaftlicher Einzelbedingungen, z.B. Jungen und Mädchen gereicher Spielsachen und Erwartungen der Erwachsenen (Scheu 1977, Turkle 1984)
- identitätstheoretische Konzepte der Selbstsozialisation zwischen kulturellen Definitionen und individuellen Bedürfnissen nach einer Geschlechtsidentität und entsprechender subjektiver Aneignung kultureller Symbole (Hagemann-White 1984)

Schon allein die Tatsache, daß einzelne Autorinnen je nach Inhalt verschiedenen theoretische Erklärungskonzepte heranziehen, scheint mir dafür zu sprechen, daß ein monokausales Konzept von Geschlechtersozialisation nicht möglich ist.

Auch das Zusammenwirken von verschiedenen Sozialisationsinstanzen in der geschlechtstypisierenden Sozialisation ist außerordentlich komplex. So gehen von der peer-group beträchtliche, auch stigmatisierende Wirkungen aus (vgl. Oswald u.a.1986; Rauschenbach 1990), aber auch bezogen auf Familie, Schule, Medienwelt und anderen Instanzen können stigmatisierende Auswirkungen nachgewiesen werden.

Insgesamt bietet der widersprüchliche Entwicklungsstand zur Sozialisationstheorie noch wenig unmittelbare Anknüpfungspunkte für didaktisch-methodische Erkenntnisse.

### **3 Pädagogische Zielvorstellungen**

Unabhängig davon, welche Sozialisationsprinzipien jeweils im einzelnen wirksam sind, bleiben für pädagogische Konsequenzen die Feststellungen einer großen Variabilität und grundsätzlich vorhandener, wenn auch nicht gleichgerichteter permanenter Veränderungsprozesse. So akzeptieren die Mädchen mittlerweile auch subjektiv immer weniger die traditionellen Geschlechtszuschreibungen und fordern mehr Egalität (Horstkemper 1990, 23), andere Familienmodelle (ebd., 22) und beanspruchen selbstverständlich für sich die Berufsarbeit (ebd., 19). Dies bedeutet zunächst, daß prinzipiell die Möglichkeit gegeben ist, pädagogisch

verändernd in das Geschlechterverhältnis zu intervenieren, weil die sich verändernden Verhältnisse selbst Widersprüche und Handlungsnotwendigkeiten offenlegen.

Pädagogisches Handeln setzt aber normative Verständigung voraus. Ich selbst gehe dabei von einem kulturtheoretischen Ansatz der sozialen Geschlechtszuschreibungen aus und habe für meine pädagogischen Konsequenzen zur Geschlechterfrage den aus der Kulturanthropologie entlehnten Begriff der Geschlechtersymmetrie (vgl. I. Lenz 1990a) gewählt. Ilse Lenz verwendet den Begriff "geschlechtssymmetrische Gesellschaften" für diejenigen Kulturen, in denen keine hierarchischen Verhältnisse zwischen Männern und Frauen vorherrschen, aber gleichzeitig eine Vielzahl an kulturellen Mustern, an Arbeitsteilungsstrukturen und Lebenszusammenhängen für die jeweiligen Geschlechter möglich ist.

Im Begriff der Symmetrie des Geschlechterverhältnisses ist die zweiseitige kulturelle Dimension besonders betont und schließt ontologisierende Weiblichkeitskonzepte (vgl. Daly 1986) wie auch patriarchal bestimmte hierarchische Anpassungskonzepte aus. Symmetrien bedeuten immer ein Anderssein und ein Aufeinanderbezogensein der verschiedenen Seiten. Die Unterschiedlichkeitsrelation ist variabel, sie kann gedreht oder spiegelbildlich wiedergegeben sein.

Mit einer derartigen kulturtheoretischen Annäherung an die pädagogische Geschlechterfrage, bei der ich mit Renner die "Kultur ... (als) umfassenden Millieurahmen menschlicher Lebenswelten" (Renner 1990) verstehe, grenze ich mich gegenüber dem in den frühen 70er Jahren mehr statisch verstandenen Enkulturationsbegriff (vgl. Fend 1970) ab und betone gegenüber dem oft universalistisch mißverstandenen Sozialisationsbegriff vor allem die subkulturellen Verschiedenheiten - und die dadurch vermittelten noch differenzierter zu verstehenden subjektiven Verschiedenheiten. So sind Diskrepanzen zwischen individueller Entwicklung und gesellschaftlichen Strukturen in allen Kulturen feststellbar, besonders drastisch fallen die Brüche bei starken kulturellen Veränderungen auf.

Ich betone über den kulturtheoretischen Ansatz der Grundschulpädagogik von Renner hinausgehend, der seine Kulturdefinition aus der Cognitive Anthropology entlehnt, indem er sagt, "daß Kultur aus Erlerntem besteht und sich in den Köpfen der Menschen befindet" (Renner 1990, 26), daß

dabei vor allem auch emotionale Momente und Relikte aus weit zurückliegenden historischen Wurzeln, eine Rolle spielen. "Die kulturelle Fragestellung kann die wechselseitige Isolation individueller und sozialer Betrachtungsweisen verhindern, sie betont außerdem die Bedeutung der reflexiven Komponente" (Renner 1990, 26). Kultur als zentrale pädagogische Kategorie zu werten heißt auch, nicht nur zu einem "facettenreichem Bild ein und derselben Kultur" (Renner 1990, 31) zu gelangen, sondern auch gegenüber dem generalisierten Gesellschaftsbegriff die konkret vielfältige Veränderungsdimension ins Blickfeld zu rücken.

Geschlechtssymmetrische Bildungstheorie und Didaktik kann kulturtheoretisch nur als Veränderungsprozeß des Geschlechterverhältnisses verstanden werden. Geschlechtssymmetrie ist ein allgemeines, aber positiv gefaßtes Kriterium, das nicht nur die kritische Analyse konkreten Unterrichts, ob dadurch der kulturellen Verschiedenheit Rechnung getragen wird, leistet, sondern auch als lehrplantheoretische Kategorie für Überlegungen neuer Lerninhalte, einer Neudefinition der Allgemeinbildung unter Bedingungen geschlechtsdifferenter Kulturen ermöglicht.

Gesellschaftlich bedeutet die pädagogische Norm geschlechtssymmetrischer Verhältnisse, daß Bedingungen geschaffen werden, damit keine Marginalisierung eines Geschlechtes in konstitutiven gesellschaftlichen Institutionen, Familie, Schule, Staat, Kirche, Gemeinde, Betrieb, Universität stattfinden kann, aber daß kulturelle Verschiedenheiten prinzipiell akzeptiert werden. Nur eine Enthierarchisierung der bislang asymmetrischen Geschlechterverhältnisse in Richtung von offen sich entwickelnder Symmetrie ist das Ziel.

Auf der subjektiven Seite heißt dies, daß jeglicher Geschlechtsstigmatisierung (vgl. Metz-Göckel 1988), die grundsätzlich eine Begrenzung individueller Möglichkeiten sowie eine Reproduktion der patriarchalen Verhältnisse impliziert, entgegengewirkt werden muß - zumal einmal herausgebildete Geschlechtsstereotype durchaus ein Eigenleben führen können. Beispiele für Stigmatisierungen für das weibliche Geschlecht sind, wenn als Folge des männlich-patriarchalen Machtmonopols in der Gesellschaft, Mädchen in ihrer Sozialisation Macht, Selbstbehauptung oder Aggressivität verdrängen (Prenzel 1990c, 39; Schmauch 1987) oder wenn Jungen aufgrund der gesellschaftlichen Delegation des privat-

emotionalen Bereiches an das weibliche Geschlecht und seiner Abwertung Schwierigkeiten haben, Gefühle zu zeigen und damit umzugehen (vgl. Schnack/Neutzling).

Im Sinne einer geschlechtssymmetrischen Kultur kommt es dagegen vor allem darauf an, eine Entfaltung von Geschlechtspotentialen (vgl. Metz-Göckel 1988, 94) zu fördern. Dazu zählen die Möglichkeiten der Distanzierung von Verengungen der Einzelperson und Verweigerung (Metz-Göckel 1988), aber auch kreative Neuschöpfungen von Eigenschaften und Handlungen, die die Stereotype der sozialen Geschlechtszuschreibung transzendieren. Insbesondere im interkulturellen Austausch - ohne vorherige Zerstörungen oder Beschädigungen der jeweiligen Geschlechterkulturen - bestehen Möglichkeiten der Entwicklung von Geschlechterpotentialen.

Die Unterscheidung von Geschlechtsstigmatisierung und Entfaltung von Geschlechtspotentialen macht in der gegenwärtigen pädagogischen Frauenforschung die Verständigung schwer, weil der Aufweis konkreter Stigmatisierungen, wie sie etwa durch die neuere Interaktionsforschung (Enders-Drägässer-Fuchs 1989) erfolgt, als resignative Aussage fehlgedeutet wird (Preuß-Lausitz 1991, 1992), obgleich eine derartige Feststellung noch nicht das pädagogische Ziel, das Geschlechtspotential zu entwickeln, prinzipiell infrage stellt.

Gerade weil in einer patriarchalen Kultur aber weibliche Zuschreibungen für Männer und Jungen Statusverlust bedeuten, sind hier die zentralen Barrieren für ein verändertes Geschlechterverhältnis zu finden. Mädchen und Frauen sind - wie alle empirischen Daten zeigen (Horstkemper 1990a), eher bereit, individuelle Grenzen zu überschreiten, aber stoßen dann an gesellschaftliche Struktur Grenzen spätestens mit Anbahnung der Berufswege bzw. bei der Einmündung in eine Beruf-Und-Hausarbeit-Karriere. Für Jungen stellen sich angesichts ihrer noch vorhandenen gesellschaftlichen Privilegien nicht so leicht subjektive Motive her, die Grenzen des eigenen Geschlechtsstereotyps zu überschreiten, auch wenn sie partiell durchaus wahrnehmbar sind. Ihnen fehlt bislang noch weitgehend die subjektive Erfahrung, an den eigenen Geschlechtsstigmatisierungen zu leiden. Gerade sie brauchen pädagogische und institutionell gestützte Impulse, um die gesellschaftlichen Geschlechtsfesseln zu lösen, während Mädchen und Frauen

schon durch Bezug auf ihre eigene Biographie stärker individuelle Veränderungsmotive herausbilden können.

Mit dem Ziel, pädagogisch bewußt die Entwicklung eines neuen Geschlechterverhältnisses zu fördern, wird auch die Frage der Identität neu und offen formuliert, was vielfältige didaktische Perspektiven eröffnet. Zumal das Erkenntnisinteresse, die gesellschaftliche Stellung von Mädchen und Frauen im Erziehungs- und Bildungssystem in Richtung auf Gleichberechtigung - aber nicht Gleichartigkeit - zu verändern, keine schematische Zielvorstellung zuläßt, sondern als funktionale Dimension viele Möglichkeiten eröffnet. So ist die Mädchenförderung auch durch Jungenförderung pädagogisch zu unterstützen. Gleichzeitig müssen wir uns bei allen pädagogischen Utopien auch der Grenzen der Pädagogik bewußt werden. Ein bloß auf die Subjektebene gerichtetes Vorgehen verkennt die strukturelle Macht gesellschaftlicher Strukturen und überfordert letztlich die Individuen.

Generell heißt es von meinen Fragestellungen her, die Allgemeindidaktik weiterzuentwickeln, daß vor allem der weibliche Lebenszusammenhang (Prokop 1976) im Sinne einer Hausarbeitsdidaktik gleichwertig anerkannt ist, so daß beide Geschlechter insgesamt curricular verbindlich repräsentiert sind. Für konkreten Unterricht heißt dies, daß im Spektrum von Einheitlichkeit und Differenzierung gerade für Jungen besonders Anregungen in Richtung der Lernmöglichkeiten aus dem weiblichen Lebenszusammenhang ermöglicht werden und umgekehrt für Mädchen in einer neu definierten "gezielten Ungleichbehandlung" (Schefer-Vietor 1990, 157) geschlechtsuntypische Kompetenzen wie der Umgang mit Macht oder öffentliches Auftreten besonders gefördert werden kann. Dies spricht nicht gegen die gleichzeitige Förderung der Entwicklung eigener geschlechtlicher Identität in homogenen Gruppen, aber die bisher vorliegenden Untersuchungen scheinen darauf hinzudeuten, daß das Transzendieren der jeweiligen Geschlechtertypologien, also ein erweitertes Potential, mit einer größeren Breite der Interessensentwicklung (z. B. bei technikinteressierten Mädchen; Faulstich-Wieland 1990, 112f) und mehr Ausgeglichenheit und Realitätstüchtigkeit zusammenhängen (Hagemann-White 1984, 26).

Dies heißt, daß wir zu neuen bildungstheoretischen Theorien gelangen müssen, die die Kategorie Geschlecht systematisch aufnehmen und vor allem für Jungen und Mädchen spezifische Zielvorstellungen entwickeln.

Dazu ist es zunächst einmal bedeutsam zu schauen, wie der gegenwärtige Stand bildungstheoretischer Überlegungen ist.

#### **4 Bildungsbegriff und Geschlechtergleichheit?**

Wenn wir in unserem Kulturkreis von Allgemeinbildung oder Bildung sprechen, scheinen auf den ersten Blick Mädchen und Jungen, Frauen und Männer gleichermaßen gemeint zu sein. Angesichts der tatsächlichen - formellen- Demokratisierung und Öffnung des Bildungswesens für das "andere Geschlecht" (S. De Beauvoir 1968) wäre es auch widersinnig, bildungstheoretisch nur das eine, das herrschende männliche Geschlecht zu beachten. Bildung beansprucht per se Universalität. Nicht von ungefähr wurde die Geschlechterfrage in bildungstheoretischen und didaktischen Überlegungen bislang ausgeklammert. Denn sie widerspräche den auch in der Pädagogik weitgehend verbreiteten egalitären und universalen Ansprüchen. Was wäre eine Bildungstheorie wert, wenn sich herausstellte, sie gelte nur für einen exklusiven Adressatenkreis? Eine Bestätigung dieser Hypothese wäre um so bedrohlicher, je höher die mit dem Bildungsbegriff verbundenen allgemeinen Intentionen ("Selbstbestimmung", "Kritikfähigkeit") verortet sind. Wenn die beanspruchte Universalität von Bildung sich als eng begrenztes maskulines Wertesystem entpuppte, fiel das ohnehin nur mühselig zurechtgesteckte auf individuelle Identität ausgerichtete Normengeflecht der Pädagogik in sich zusammen. Das Kernziel von Bildung, Macht bzw. Herrschaft aufzuheben (H.J. Heydorn 1979), wäre so in Form eines patriarchalen Bildungsgefälles verfehlt.

Um die geschlechtlichen Implikationen des Bildungsbegriffs näher zu erfassen, schauen wir uns zunächst an, was uns im Alltagsverständnis Bildung bedeutet. Bei einem gebildeten Mann denken wir eher an eine allseits geistig die Probleme der Welt durchdringenden Persönlichkeit. Ein gewisses Maß an Kritikfähigkeit und eine klare eigene Position gehören ebenso dazu wie eine Gewandtheit im kulturellen und öffentlichen Leben. Für die gebildete Frau hat das Alltagsverständnis weniger weitläufige Dimensionen vorgesehen. Hier bleibt der Bildungsbegriff seit seiner Entstehung mehr auf die Ebene schöner Künste und des Kulturlebens i.e.S. beschränkt (vgl. J.R. Martin 1985). An Kritikfähigkeit oder gar öffentliches Auftreten denken wir zuletzt, wenn von einer gebildeten Frau die Rede ist. Aber auch den Frauen zugeordnete

Fähigkeiten, wie Umgang mit kleinen Kindern oder manuelle Hausarbeit, werden nicht mit Bildung assoziiert. In unseren Vorstellungen fehlt die Seite lebenspraktischer Tüchtigkeit, wie schon an den Schwierigkeiten zur Etablierung von Berufsarbeitsunterricht, der Arbeitslehre, im allgemeinbildenen Kanon ersichtlich wird. Deutlich wird jedoch bei den Alltagsvorstellungen vor allem, daß wir bei den Geschlechtern unterschiedliche Bildungsmaßstäbe anlegen: Einem „ungebildeten Mann“ werden bei spontanen Assoziationen von Studierenden besonders negative Eigenschaften, wie Brutalität, Dummheit, Oberflächlichkeit, schlechte Eßgewohnheiten, Primitivität oder Gewaltbereitschaft zugeordnet. Eine „ungebildete Frau“ dagegen wird mit mehr Normalität und weniger Abwertung versehen, sie wird lediglich unselbständig, chancenarm, unintelligent, abhängig, schwach, uninteressiert, einsam und nicht-welttoffen gesehen. D.h. an Männer wird mehr Bildung als Norm angelegt und beim Fehlen deutlich abwertend geurteilt, während Frauen weniger Bildung durchaus noch von mehrheitlich weiblichen Lehramtsstudierenden im Jahre 1995 zugestanden wird.

Verlassen wir nun aber den eher spekulativen Raum der Phantasien und begeben uns auf die empirische Ebene schulischen Lernens, dann stoßen wir, wenn wir auf das Geschlechterverhältnis als Bildungsproblem achten, ebenfalls auf Disparitäten, die egalitär-koedukativen Ansprüchen diametral widersprechen. Es sind bereits zu genüge Untersuchungsergebnisse zu schulischen Interaktionen veröffentlicht worden, daß Mädchen - bei besserem formalen Leistungsstand (G. SCHÜMER 1986) - allein rein quantitativ von schulischer Bildungsförderung weniger angesprochen werden als Jungen (D. Spender 1985; U. Enders-Dragässer/C. Fuchs 1989).

Es ist nachweisbar, daß das geringere Beteiligt-werden von Mädchen auch mit einem geringeren Sich-Einbringen von Mädchen selbst in die schulischen Gespräche zusammenhängt (A. Kaiser 1988). Dieses ist wiederum abhängig von den gebotenen Unterrichtsinhalten. Werden Themen mit hoher sozialer Problemhaltigkeit angeboten, nimmt der Prozentsatz der Mädchenwortmeldungen deutlich zu (ebd.). Das empirisch mit höherem Alter wachsende Geschlechterdifferenzgefälle (vgl. C. Hagemann-White 1984) dokumentiert, daß sich der heimliche Lehrplan der geschlechtlichen Arbeitsteilung trotz egalitärer Bildungsansprüche fast ungebrochen durchsetzen kann.

Diese wenigen empirisch erhellten Beispiele zeigen bereits, daß ein bildungstheoretisches Umdenken aus weiblicher Perspektive notwendig ist, wenn die mittlerweile gesellschaftlich anerkannten Normen den Gleichwertigkeit beider Geschlechter nicht allein Anspruch bleiben sollen.

Allgemein weist Klafki bereits 1986 kritisch auch auf die "Konzentration auf die eine, die männliche Hälfte des menschlichen Geschlechts" bei den bildungstheoretischen Klassikern (W. Klafki 1986, 460) hin und verweist somit auf die Notwendigkeit, die androzentristische Bildungstheorie zu überwinden. Später in den Neuauflagen seiner Neuen Studien (1991) hat er explizit eine Erweiterung des Bildungsbegriffes um die weiblichen Dimensionen gefordert. Diese weitgespannte Aufgabe kann nicht durch eine Addition einzelner neuer Inhalte in den bisherigen Bildungskanon erfüllt werden, sondern verlangt grundlegende bildungstheoretische Neuorientierungen.

Dabei sind nicht nur äußere Fragen der Inhaltsauswahl neu zu bedenken, sondern auch die Probleme der unterschiedlichen Rezeption, also des faktischen Bildungsgehaltes scheinbar gleicher Inhalte zu klären. Diese Aufgaben sind nicht zu lösen, wenn nicht vorweg das Problem der pädagogischen Relevanz des Geschlechterverhältnisses näher geklärt ist.

## 5 Geschlechterpolarität und Bildung

Die Bildungstheorie ist Teil der zweigeschlechtlich polarisierten Kultur.

Bei auch heute noch gängigen Definitionen von Bildung fehlt etwa die im weiblichen Lebenszusammenhang (Prokop 1976) erworbene Lebensbildung, Empathie, Intuition, Fähigkeiten zur ästhetischen Gestaltung von Räumen, Pflege von Pflanzen und viele andere Fähigkeiten und Kompetenzen aus dem Hausarbeitskontext werden nicht für bildungsbedeutsam definiert. In diesem Defizit liegt nicht nur eine Nicht-Beachtung von weiblichen Erfahrungen, sondern auch eine grundsätzliche Reduktion von Bildung auf die äußere Realität. Für das weibliche Geschlecht besonders problematisch ist dabei "die Hierarchiebildung (als) die patriarchale Form der Deutung der Zweigeschlechtlichkeit" (A. Prengel 1987a, 222), in der immer auch eine Entwertung des weiblichen Erfahrungsbereichs liegt, auch wenn die Hierarchisierung als Komplementbildung, Komparativbildung oder gar Idealisierung erfolgt (ebd., 223).

Umgekehrt werden an die Integration weiblicher Dimensionen ins Bildungskonzept auch überhöhte Heilserwartungen geknüpft, wenn etwa gewünscht und gefolgert wird, "daß das fehlende Weibliche in der Bildung des Menschen vorkommt, um der Bewegung der Welt eine andere Richtung zu geben" (H. Ortman 1986, 5). Eine derartige moralische Höherwertung weiblicher Inhalte verfestigt duale, konkurrierende Denkstrukturen und ist nicht geeignet, die zweigeschlechtliche Kultur in Richtung gleichberechtigter partnerschaftlicher Beziehungen zu transzendieren.

A. Prengel (ebd.) plädiert als Lösungsstrategie für einen "Diskurs der Offenheit für die vielfältig-heterogene Geschlechterdifferenz" (ebd., 226) und glaubt so "ein Miteinander ohne Hierarchie und Unterordnung" (ebd., 227) herstellen zu können, bei der keine festen Leitbilder - auch nicht das nicht nur in den USA immer noch sehr verbreitete der Androgynität - für die Geschlechter vorgegeben sind, aber auch die bisher vernachlässigte Weiblichkeit aufgewertet wird (ebd., 227). In diesem Konzept der "Verschiedenheit der Geschlechter" wird einerseits Bildung nicht an resignationsfördernden hohen Leitbildern und Normen gemessen und andererseits nicht der pädagogische Anspruch aufgegeben, gesellschaftlich vermittelte Beeinträchtigungen in der Entwicklung beider Geschlechter aufzugeben. Sie selbst zählt dazu auch "die Veränderung der

gesellschaftlichen Institutionen, um den Abbau der Hierarchien und die Ausbreitung der Qualität der Kontextbezogenheit" (A. Prengel 1987b, 28) zu ermöglichen.

Allgemein ausgedrückt sind also mehrperspektivische Bildungs"ideale" erforderlich, die der zweigeschlechtlichen Kultur und den vielfältigen Vermittlungsvarianten und Entwicklungsmöglichkeiten zwischen den beiden Polen Rechnung tragen.

Dabei betrachte ich hier - quasi kompensatorisch für die bisherigen bildungstheoretischen Defizite - die zentral den weiblichen Lebenszusammenhang konstituierende Arbeitsweise, die Hausarbeit, im Hinblick auf die darin eingeschlossenen bildungstheoretischen Dimensionen. Dies ist ein paradigmatisch neuer Ansatz, denn etwa in der frühen Frauenbewegung stand die außerhäusliche Erwerbstätigkeit und die für sie qualifizierende Frauenbildung im Zentrum aller Aktionen und Forderungen. Dies war im 19. Jahrhundert für bürgerliche Frauen auch das entscheidende Problem, da sie von beruflicher Arbeit - mit Ausnahme einiger weniger gering geachteter Nischen wie dem Gouvernantenberuf - praktisch ausgeschlossen waren und auch im bürgerlichen Haushalt zunehmend keinen sicheren Ort fanden. Die hierarchische Dualität von Hausarbeit und Berufsarbeit, die gleichzeitig die Geschlechterhierarchie repräsentiert, wurde so auch ungefragt von der aus bürgerlichen Kreisen stammenden Frauenbewegung weitertransportiert.

Mittlerweile geht es aber nicht mehr darum, Frauen bestimmte Arbeitsbereiche zu erschließen - auch wenn dies für die hierarchisch höherstehenden Positionen noch heute gilt -, sondern das Geschlechterverhältnis insgesamt bildungstheoretisch neu zu betrachten und zu verändern.

Generell heißt es von meinen Fragestellungen her, die Allgemeindidaktik weiterzuentwickeln, daß vor allem der weibliche Lebenszusammenhang im Sinne einer Hausarbeitsdidaktik gleichwertig anerkannt ist, so daß beide Geschlechter insgesamt curricular verbindlich repräsentiert sind. Insbesondere heißt dies im Sinne der Anregung der Weiterentwicklung des Geschlechtspotentials von Jungen, daß diese angeregt werden, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dem Hausarbeitsbereich in der Schule zu erwerben.

## **6 Hausarbeit als neue Perspektive im Bildungsdiskurs**

Dieser bildungstheoretischen Betrachtung von Hausarbeit will ich mich zunächst auf verschiedenen Begründungswegen annähern. Ich unterscheide dabei drei Ebenen:

- a) die generelle Perspektive der Frauengleichstellung
- b) die gesellschaftliche Perspektive
- c) Die sozialisationstheoretische Perspektive

### **zu a) die generelle Perspektive der Frauengleichstellung**

Hausarbeit als Unterrichtsinhalt hat in der Öffentlichkeit immer noch eine abwertende Konnotation. "Puddingabitur" u.ä. Bezeichnungen werden verwendet, um somit das Niveau des Abschlusses anzuzweifeln. Damit wird die generelle Frauendiskriminierung verknüpft mit den gesellschaftlich dem weiblichen Geschlecht zugeschriebenen Tätigkeiten und Qualifikationen. Frauendiskriminierung und Abwertung von Hausarbeit bilden dabei ein sich wechselseitiges Syndrom. Solange in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung Hausarbeit allein dem weiblichen Geschlecht zugeordnet wird, ist eine Überwindung des Teufelskreises von Frauendiskriminierung und Hausarbeit nicht zu erwarten. Deshalb sehe ich es als eine zentrale Bedingung im Kampf um die Gleichberechtigung an, diese Wechselwirkung zwischen Weiblichkeit und Hausarbeit aufzubrechen.

Damit wende ich mich im Detail gegen die Bemühungen, immer wieder in Reden zu betonen, wieviel die Hausarbeit wert sei. Derartige Argumentationsmuster entsprechen dem hierarchischen Anpassungsmodell, indem immer wieder die vermeintliche männliche Leistungsfähigkeit zum Maßstab genommen wird und anschließend reklamiert wird. "... aber die Frauen auch ...".

Aus diesen Gründen erscheint es mir unabdingbar, gleichzeitig zwei Forderungen und Kritikperspektiven zu vertreten: Zum einen ist es wichtig, politisch gegen die patriarchale Macht in der Gesellschaft vorzugehen. Diese politische Perspektive, die auf Machtabbau für Männer und Entwicklung von Frauenmacht ausgerichtet ist und von einigen Feministinnen als der einzige und zentrale Weg angesehen wird (vgl. V. Bennholdt-Thomsen 1985), bleibt jedoch unzureichend, wenn nicht

gleichzeitig auch die subjektiven gesellschaftlichen Erfahrungen der Geschlechter verändert werden. Deshalb ist es neben dem politischen Weg wichtig, auch das soziale Erfahrungsfeld zu verändern und offensiv die Veränderung der geschlechtlichen Arbeitsteilung zu fordern und in die Tat umzusetzen. Nur wenn beide Geschlechter sich gleichberechtigt die Hausarbeit teilen, kann der fatale Wirkungsmechanismus von Frauendiskriminierung und Hausarbeit aufgelöst werden.

Ich verstehe dabei unter Hausarbeit nicht allein die materielle Hausarbeit wie Kochen oder Putzen, sondern die umfassenden Anforderungen, die aus der Zunahme von Erziehungs- und Beziehungsarbeit resultieren.

Didaktisch heißt dies, daß die fatale Einbindung von Hausarbeitsdidaktik in die berufliche Bildung, die ja notwendig auf bestimmte Arbeitsfelder, in diesem Fall auf Frauenberufe wie den der Hauswirtschafterin, vorbereitet, aufgehoben werden muß. Stattdessen muß die Hausarbeitsthematik integraler Bestandteil der Allgemeindidaktik werden. Der weibliche Lebenszusammenhang fristet bislang auch in allgemeindidaktischen Überlegungen ein Schattendasein (vgl. A. Kaiser 1992a). Hier ist es erforderlich, die weibliche Perspektive insgesamt und für alle Lernenden zum Tragen kommen zu lassen.

#### **zu b) Die Perspektive veränderter gesellschaftlicher Bedingungen**

In den Sozialwissenschaften werden in den letzten 15 Jahren verstärkt Gesellschaftstheorien diskutiert, deren zentrale Prämisse in einem fundamentalen gesellschaftlichen Wandel liegt.

Kooperationsfähigkeit als Bedingung beruflichen und sozialen Erfolge wird angesichts komplexer werdender gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse immer bedeutsamer (vgl. Klafki 1992, Ramseger 1994). Insbesondere Jungen zeigen aber gerade in Kooperationsfähigkeit außerordentlich große Defizite.

Auch im privaten Bereich scheinen die emotionalen Anforderungen an Beziehungsfähigkeit mit der Zunahme an Scheidungen und gleichzeitig erhöhten Glückserwartungen an Partnerschaften zuzunehmen (Beck-Gernsheim 1986). Die Unfähigkeit, in den immer brüchiger werdenden sozialen Beziehungen und Netzen zu deren Erhalt beizutragen (Bronfenbrenner 1981), ist besonders beim männlichen Geschlecht stark verbreitet.

Der amerikanische Sozialpsychologe Urie Bronfenbrenner entwickelte aus der Kritik an zerfallenden sozialen Sicherheiten und der Isolierung von Kindheit die Forderung nach einem "Curriculum for Caring" vom ersten Schuljahr an (1981, 183). Er begründet diesen Ansatz einerseits generell, indem er ausführt:

"Keine Gesellschaft kann bestehen, wenn ihre Bürger nicht die Regungen, Erfahrungen und Fertigkeiten erworben haben, die solche Fürsorge (kleine Kinder, Alte, Kranke, Einsame versorgen, trösten, pflegen) verlangt" (BRONFENBRENNER 1981, S. 183). Ein besonderes Defizit sieht er gerade hinsichtlich der empathischen und pflegerischen Fähigkeiten beim männlichen Geschlecht: "Die herkömmliche Erziehungspraxis in den USA bewahrt vor allem die Knaben vor dem Umgang mit hilfsbedürftigen Menschen. Die Folge ist, daß Männer die Bedürfnisse solcher Menschen oft nicht verstehen. ... In unserer Gesellschaft sind es die Frauen, die diese Erfahrungen und Eigenschaften besitzen" (Bronfenbrenner 1981, S. 184). Seine Konsequenz ist es, gerade für Jungen ein Schulleben zu entwickeln, das konkrete zwischenmenschliche Kontakte ermöglicht. "Der Zweck dieses Pensums ist nicht, zu lernen, wie man jemand hilft, sondern die Hilfe auszuüben, d.h. Kinder, Jungen wie Mädchen, übernehmen eine Verantwortung, betreuen und pflegen andere, geben den Alten, Jungen, Kindern, Kranken und Einsamen, was diese brauchen und was sie selber geben können" (Bronfenbrenner 1981, S. 183).

Auch aus diesen sich bereits anbahnenden gesellschaftlichen Entwicklungen läßt sich die Notwendigkeit begründen, die Jungen gerade in Hinblick auf emotionale Stabilität, Beziehungs- und Kooperationsfähigkeit zu fördern (vgl. Kaiser 1993).

Neuere Ansätze der Umorientierung von Bildungstheorie sind also keineswegs das alleinige Produkt feministischer Theoriebildung, wie es etwa von B. Schaeffer-Hegel (1987) in Umrissen begonnen wurde, sondern sind auch im Zusammenhang von Ökologie- und Friedensbewegung und neuerer wissenschaftstheoretischer Ansätze in ähnlicher Richtung - aber ohne die feministische Perspektive - in die öffentliche Diskussion eingebracht worden (F. Capra 1985) und ansatzweise bereits als Paradigmenwechsel für pädagogisches Denken anempfohlen worden (P. Weinbrenner 1987). Der beginnende

Normenwandel aus verschiedener Perspektive zeigt aber deutlich die Krisensituation bisheriger expansiver, auf individuelles Selbst und Weltaneignung ausgerichteter allgemeiner Bildungsnormen.

B. Schaeffer-Hegel macht jedenfalls in ihren bildungstheoretischen Skizzen letztendlich - trotz vorheriger anders wirkender Passagen - deutlich, daß es ihr nicht darauf ankommt, eine neue weibliche Gegenhierarchie aufzubauen, der letztlich durch die Abgrenzung der eigene Selbstwert abgeht, sondern einen neuen Vermittlungsweg für beide Geschlechter zu finden. "Zwischen einer am Fort-Schritt der Männer orientierten Emanzipation und dem Rück-Fall in Magie und private Mütterlichkeit gilt es, den Weg zu finden, der es Frauen ermöglicht, die abgespaltenen männlichen Anteile ihres Wesens zurückzugewinnen, ohne die weiblichen zu verlieren" (ebd., 127).

Allgemein ausgedrückt sind mehrperspektivische Bildungs"ideale" erforderlich, die der zweigeschlechtlichen Kultur und den vielfältigen Vermittlungsvarianten und Entwicklungsmöglichkeiten zwischen den beiden Polen Weiblichkeit und Männlichkeit Rechnung tragen. D.h. der weibliche Lebenszusammenhang um Hausarbeit und der männliche Lebenszusammenhang um Berufsarbeit müssen insgesamt das Feld von Bildung konstituieren und nicht nur ein partikularer Ausschnitt aus männlicher Perspektive.

#### **zu c) die sozialisationstheoretische Perspektive**

Die letzte Begründung bezieht sich auf die qualifikatorischen Implikation von Hausarbeit.

I. Ostner und E. Beck-Gernsheim (1978, 1987) führen die unterschiedlichen Sozialisationstypen der beiden Geschlechter auf die geschlechtliche Arbeitsteilung zurück, bei der Frauen und Mädchen von früh an auf Hausarbeit als biographische Perspektive sozialisiert werden, während dem männlichen Geschlecht gesellschaftlich eine hausarbeitsferne Persönlichkeitsentwicklung eröffnet ist. Auch wenn aus der Sozialisationsforschung keine Fähigkeitsdifferenzen bei Jungen und Mädchen im frühen Alter nachweisbar sind (C. Hagemann-White 1984), so bedeutet gerade die sozial verursachte kulturelle Differenz zwischen Jungen und Mädchen eine pädagogische Herausforderung. Denn es kommt darauf an, die Geschlechterdifferenz auch in der Schule ernst zu

nehmen, keine überfordernden abstrakten Normen etwa der Gleichheit den Kindern vorzusetzen, die leicht in einer Anpassung der Mädchen an männliche Normen enden. Es gilt vielmehr, an die Verschiedenheit der Geschlechter als Lernvoraussetzung anzuknüpfen, aber auch dort pädagogisch einzugreifen, wo sich die hierarchische Geschlechterordnung weiter zu verfestigen beginnt und den Mädchen einen subordinierten Status vermittelt.

Entgegen der sonst üblichen Praxis, Frauenprobleme dadurch zu lösen versuchen, daß die Frauen sich ändern, umorientieren, organisieren, ....(vgl. zur Kritik dieser Denkrichtung E.Beck-Gernsheim/I. Ostner 1978), soll hier einmal umgekehrt danach gefragt werden, was denn an der männlichen Sozialisation mit ihrer Hausarbeitsferne defizitär ist und ob es nicht zumindest eine Verringerung der mit der Hausarbeitsfrage verknüpften Probleme von Mädchen und Frauen bedeutet, wenn auch Jungen und Männer stärker und anders als bisher in diesen zentralen gesellschaftlichen Arbeitsbereich einbezogen werden. Denn die Beteiligung von Männern und Jungen an der Hausarbeit ist auch nach neuesten Untersuchungen gemessen an ihrem tatsächlichen Volumen außerordentlich gering (vgl. S. Metz-Göckel/U. Müller 1986), auch wenn eine leichte Zunahme bei der -allgemein als angenehmer eingeschätzten - Beschäftigung von Männern mit Kindern zu verzeichnen ist.

Die allgemeinen gesellschaftlichen Sozialisationsprozesse schließen also das männliche Geschlecht von wesentlichen Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten aus. Diese gilt es, unter der Perspektive der Geschlechtergleichstellung in Form neuer erfahrungsorientierter didaktischer Ansätze zu ermöglichen.

Da m.E. in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ein zentrales Hindernis für die historisch überfällige Gleichstellung von Frauen liegt, bedarf es zur Lösung der gesellschaftlichen Benachteiligung von Frauen gravierender Veränderungen in der Beteiligung der Geschlechter an der Hausarbeit. Immer mehr Frauen streben - nicht erst seit Ende der Versorgungsehe - in Berufe und werden von den Hausarbeitsaufgaben kaum durch Männer entlastet - geschweige denn gleichberechtigt unterstützt.

Dies schlägt sich in veränderten Sterblichkeits- und Frühverrentungsdaten nieder, behindert Aufstiegsmotivationen und Entfaltungsmöglichkeiten von Frauen (Kaiser 1992a). Da die Teilung der Hausarbeit nicht

ausschließlich ein strukturell-gesellschaftliches Problem ist, sondern sich auch in hausarbeitsnahen bzw. hausarbeitsfernen Sozialisationsprozessen von Mädchen und Jungen, von Frauen und Männern niederschlägt und dadurch weitertransportiert wird, sind pädagogische Interventionen zur Befähigung von Jungen und Männern zur Hausarbeit im Interesse einer Gleichstellung von Frauen und Mädchen sinnvoll und notwendig.

## **7 Hausarbeit als zukünftige bildungstheoretische Dimension**

Hausarbeit repräsentiert den gesellschaftlich unterbelichteten weiblichen Lebenszusammenhang und die öffentlich ausgegrenzte Seite gesellschaftlicher geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und repräsentiert didaktisch ein notwendiges Korrektiv gegen männlich dominierte Curricula. Aber auch aus Klafkis Konzept von den gesellschaftlichen Schlüsselproblemen (Klafki 1985) läßt sich die Einbeziehung von Hausarbeit in den allgemeinbildenden Unterricht begründen.

Nun ist es leicht, auf so allgemeiner Ebene Utopien zu entwickeln. Da gerade in didaktischer Hinsicht einseitig männliche Ziele und Maßstäbe die Oberhand gewonnen haben und feministische Traditionen fehlen, ist der Weg vom Anspruch zur Verwirklichung besonders steinig und brüchig.

Hausarbeit ist eine bildungstheoretisch notwendige Ergänzung, um die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern, aber auch um Jungen breitere soziale Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Gerade in dieser Hinsicht muß systematisch geschaut werden, welche qualifikatorischen Implikationen mit Hausarbeit verbunden sind, denn Hausarbeit ist nicht allein auf die materiellen Fertigkeiten wie Putzen, Nähen oder Kochen zu beziehen, sondern umfaßt auch die historisch immer wichtiger werdenden Bereiche der Beziehungs- und Erziehungsarbeit und ist somit integral mit den historisch zunehmenden sozialen Qualifikationsnotwendigkeiten verknüpft. Hier sollen zusammenfassend die aus der Analyse von Hausarbeit (Kaiser 1992a) zu gewinnenden Bildungsdimensionen vorgestellt werden.

Ein erster Schritt muß darin bestehen, genauer zu analysieren, was Hausarbeit ist und qualifikatorisch impliziert. Damit wird gleichzeitig auch die Frage nach der Qualität weiblicher Stärke gestellt, denn die impliziten Qualifikationen von Hausarbeit werden im weiblichen Lebensprozeß

durch die starke Hausarbeitsnähe stärker herausgebildet, während sie beim männlichen Geschlecht deutlich defizitär bleiben.

Ohne hier zu beanspruchen, den Stand der gegenwärtigen Hausarbeitsanalyse in der gebotenen Kürze wiedergeben zu können, sollen hier einige wesentliche Merkmale von Hausarbeit skizziert werden.

Für Mädchen erfolgt die Qualifizierung für diesen paradoxen Tätigkeitsbereich fast unsichtbar im Laufe ihres Lebens. Wie komplex und umfangreich tatsächlich diese hausarbeitsnahe Sozialisation ist, soll die folgende - keineswegs vollständige - Aufstellung von hausarbeitsbezogenen Bildungsmöglichkeiten zeigen:

1. der Umgang mit Paradoxien

dazu zählen:

- situative Problemlösungsstrategien
- Widersprüche, emotionale Ambivalenzen und Konflikte akzeptieren und den Umgang damit lernen anstelle harmonistischer Weltsicht
- die Fähigkeit und Bereitschaft, lineare Lösungsmöglichkeiten und individuelle Autonomie zugunsten sozialer Belange zurückzustellen
- die Fähigkeit, in privater Organisationsstruktur ohne festgelegte Zeitstrukturen zu arbeiten
- Hausarbeit als komplexe Struktur mit widersprüchlichen inneren Strukturen und Beziehungen begreifen
- Ermöglichung geschlechtlicher Entwicklungsvariabilität
- z.B. Beziehungs- und Konfliktfähigkeit
- menschliches Zusammenarbeiten im Kontext menschlicher Bedürfnisse

1. personenbezogene Orientierungen in Wahrnehmung, Denken und Handeln zu realisieren, wie:

- Arbeit als unmittelbar personenbezogene Produktion und Reproduktion begreifen und nicht nur als Gelderwerb
- lernen in persönlich-sozialer Abhängigkeit produktiv zu arbeiten
- emotionales und soziales Wahrnehmen als Einheit begreifen
- nicht bei einer gegenständlich-oberflächlichen Betrachtungsweise der "Sach"welt stehenbleiben, die Innenseite von Problemen in den Vordergrund stellen

- Beziehungs- und Konfliktfähigkeit
  - menschliches Zusammenarbeiten im Kontext menschlicher Bedürfnisse
2. Fähigkeiten, verschiedene Seiten zu integrieren wie
- zwischen Subjekt- und Objektwelt vermitteln
  - materielle und immaterielle Seiten von Arbeit aufeinander beziehen
  - die Gleichzeitigkeit von materiellem Handeln und emotionalen Qualitäten begreifen
  - zwischen Naturrhythmus und abstraktem Zeitrhythmus vermitteln
  - Fähigkeit, in privater Organisationsstruktur ohne festgelegte Zeitstrukturen zu arbeiten
  - Hausarbeit als komplexe Struktur mit widersprüchlichen inneren Strukturen und Beziehungen begreifen
  - verschiedene Tätigkeiten gleichzeitig miteinander verschränkt planen und ausführen können
  - konkrete Handlungsebene mit allgemeiner Verantwortung verknüpfen
  - situativ vermittelnde Entscheidungsfähigkeit
  - materielle und immaterielle Seiten von Arbeit aufeinander beziehen
3. eine veränderte Definition geschlechtsbezogener Arbeitsteilung
- Aufwertung von Hausarbeit als gesellschaftlicher Arbeit und des - durch Hausarbeit wesentlich bestimmten - weiblichen Lebenszusammenhangs
  - Aufhebung der ausschließlichen Zuordnung von Hausarbeitsinhalten an Mädchen und Integration der Hausarbeitsdidaktik in ein Konzept der Allgemeinbildung- gezielte didaktische Interventionen zur Aufhebung der tradierten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung
  - insbesondere Betonung der Hausarbeit als Bildungsinhalt für Jungen
  - weitergehende Entwicklungsziele für Jungen, Erweiterung ihrer Lebensmöglichkeiten durch hausarbeitsnahes Lernen
  - Demokratisierung gesellschaftlicher Beziehungen und Prozesse auch zwischen den Geschlechtern

4. konkrete Hausarbeitsqualifikationen wie
- Umgang mit Menschen,
  - Pflege von Kleidung
  - ökologische Reinigungskompetenz
  - technisches Wissen über Textilien
  - Wissen über Haltbarkeit von Lebensmitteln
  - ästhetische Wertungskompetenz

## **8 Zur schulpraktischen Bedeutung von Hausarbeitsdidaktik - praktische Perspektiven von Hausarbeit als allgemeinbildendem Inhalt auch für Jungen**

Diese vielfältigen anspruchsvollen Fähigkeiten werden im schulischen Alltag wenig beachtet und bewertet und sind doch gleichzeitig lebens- und überlebensnotwendig. Hausarbeit als allgemeindidaktische Leitlinie (A. Kaiser 1988) für die Auswahl auch schulischer Lerninhalte würde zu einer lebendigen Schule führen, die nicht in berufsarbeitsgemäße Fächer-Kästchen eingeteilt ist, sondern Leben und Lernen aufeinander bezieht. Perspektiven der neueren reformpädagogischen Debatte, die sich wieder auf stärker ganzheitliche Konzepte stützt, kommen an diesem Punkt mit dem Diskurs der Geschlechtergleichheit in Koinzidenz.

Diese Verbindungslinien von Reformpädagogik und Hausarbeitsdidaktik für Jungen sollen nun in diesem Abschnitt etwas näher umrissen werden.

In der Schule kommt es darauf an, der rigiden geschlechtlichen Arbeitsteilung durch breitere Fähigkeitsentwicklung, die über die bornierten Geschlechtergrenzen hinausgeht, nicht weiter Vorschub zu leisten. Insbesondere ist es dabei wichtig, daß auch Jungen lernen, die Fähigkeiten der Mädchen sich anzueignen und nicht allein die Mädchen als defizitär in den Bereichen öffentlicher Machtübernahme, Technik oder Naturwissenschaften zu betrachten. Zu diesen von den Mädchen zu übernehmenden Kompetenzen zählen Kooperationsfähigkeit anstelle von hierarchischen Machtkämpfen, Gefühle zu zeigen und wichtig zu nehmen anstelle von Gefühlsnegierung oder -verdrängung. Auch der weite Bereich der Hausarbeit, der von der emotionalen Fürsorge bei anderen Menschen bis hin zur ökologisch verantwortlichen Putzarbeit reicht, ist ein Bereich, den die Mädchen in der häuslichen Sozialisation quasi

nebenbei vermittelt bekommen. In der Schule besteht für Jungen die Chance, ihr Sozialisationsdefizit etwas zu kompensieren.

Wollen wir das hausarbeitsdidaktische Prinzip für die Praxis entwickeln, dann ist es erforderlich, auf den verschiedenen didaktisch-methodischen Ebenen (Lernausgangssituationen, situative Impulse, innere Strukturierung des Themas, Differenzierung, konkrete Präsentation des Problems etc.) das Kriterium der Gleichberechtigung der Geschlechter anzulegen und zu überprüfen. Gegenwärtig übersteigt dieser Anspruch den Entwicklungsstand frauenspezifisch ausgelegter didaktischer Konzeptionen und wird angesichts des konstruktiven Defizits der pädagogischen Frauenforschung auf absehbare Zeit auch nicht eingelöst werden können.

Die wenigen didaktisch-innovatorischen Frauenforschungsprojekte aus den USA (N. Kreinberg 1977ff: "Equals") und das Birminghamer Projekt aus England (J. Whyte 1985) haben sich auf die Frage der Förderung naturwissenschaftlich-mathematisch-technischer Interessen bei Mädchen spezialisiert, sind auf das Sekundarschulalter ausgelegt und verfolgen implizit das hierarchische Anpassungskonzept. Das Londoner Begleitforschungsprojekt schulischer Mädchenförderung (L. Chisholm 1985) vertritt zwar normativ eher das Verschiedenheitskonzept, bezieht sich aber primär auf die Ebene der Interaktionen.

Auch praktische Versuche, die auf den ersten Blick dem hier vertretenen didaktischen Konzept nahe zu stehen scheinen (E. Boris 1979), geben für die hier vertretenen Zielvorstellungen wenig her. Denn dieses Konzept des "Educational Housekeeping" (E. Boris 1979), das im Anschluß an die Reformschulen von J. Dewey in den USA erprobt wurde, hat - bezogen auf das Geschlechterverhältnis - primär affirmative Funktion, wenn es sich darauf beschränkt, daß Vor- und Grundschulkindern in Form von szenischen Spielen Situationen der privaten Hausarbeit intensiver kennenlernen. Derartige Formen der "Hausarbeitsdidaktik" als äußere Abbildung tragen eher zur normativen Stabilisierung der geschlechtlichen Arbeitsteilung bei (ebd., 816).

Gegenwärtig gibt es nur wenige praktische Versuche und Forschungsansätze, die dem hier vertretenen hausarbeitsdidaktischen Prinzip entsprechen. Hervorzuheben ist dabei insbesondere das an der Laborschule Bielefeld entwickelte Konzept der Hausarbeitsdidaktik, das gleichzeitig mit einer Förderung der Mädchen in öffentlichem Auftreten und dem

Bezug von Mädchen und Jungen auf das eigene Geschlecht verbunden ist (Biermann u.a. 1992). Es müssen momentan also erst explorative Forschungsansätze und pädagogische Konzepte entwickelt werden.

Forschungsstrategisch heißt dies, daß gegenwärtig nicht auf einen entwickelten theoretischen Gesamtrahmen zurückgegriffen werden kann, sondern daß vorerst praxisnahe Studien auf verschiedenen Ebenen erforderlich sind, um überhaupt Kriterien für praktische Adaptionen und Hypothesen für weitere Forschungen zu entwickeln. In den USA wird dieser Weg, verschiedene praktische Entwicklungs- und Untersuchungsschritte miteinander zu kombinieren, im Bereich der "anti-sexist provision for the under fives" bereits beispielhaft beschritten (N. Browne/P. France 1986). Dort werden Analysen geschlechtsspezifisch differenzierter Wahrnehmungen, feministische Fragen der Erzieherinnenfortbildung, Methoden von Elternarbeit oder von Versuchen zur Änderung der Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen im Grundschulalter in einer praxisnahen Form miteinander kombiniert.

Da der bisherige praktisch-didaktische Entwicklungsstand zur Frage der Gleichberechtigung der Geschlechter in der Grundschule ausgesprochen dürftig ist, kann hier auch nur der Weg beschritten werden, aus kleinen praxisnahen Analysen Hypothesen für weitere Projekte zu sammeln.

Da Hausarbeit in der bisherigen didaktischen Diskussion kein Problem gewesen ist, spielte sie auch keine besondere Rolle bei der Analyse oder hypothetischen Antizipation von Lernvoraussetzungen. Hier ist es - solange es keine detaillierten Untersuchungen gibt - besonders wichtig, auf das Erfahrungswissen aus der Praxis zurückzugreifen:

Im Kindergartenalter ist zu beobachten, daß Kinder den Erwachsenen, insbesondere ihrer Mutter, gern bei allen Arbeiten helfen wollen. Die Kinder sind daran interessiert, wie die Dinge sich verändern, wie beispielsweise Eier verrührt werden, ein Baby gewickelt wird, wie Eltern Konflikte mit den Geschwistern lösen. Es besteht ein starkes, zum Teil existentielles Interesse an konkretem Hausarbeits-Handeln, das aber deutlich geschlechtsspezifisch differenziert ist (V.G. Paley 1984).

Im Grundschulalter taucht erstmals der Konflikt zwischen dem in vielen Punkten berufsarbeitsnahen schulischen Lernen und häuslichen Mithilfeforderungen auf (bekanntes Beispiel: Aufräumen des Kinderzimmers). Kinder sehen und erfahren in diesem Alter unterschiedliche Sauberkeits-

standards, die damit vermittelte Einheit von Eigenarbeit und Familienarbeit und den Sisyphoscharakter. Ihre Mütter zeigen die Belastungen durch Hausarbeit, die Kinder sehen, wie nahe beieinander Streß und Freude (z.B. "Feiertagskrisen"), Liebe zum Kind und Überforderungsreaktionen bei der Hausarbeit liegen können (E. Beck-Gernsheim 1988). Neben diesen Prozeßkonflikten im Zusammenhang mit Hausarbeit sind Kinder auch von bestimmten konkreten Hausarbeitsinhalten betroffen. So bedeutet die Nahrungsversorgung auch noch für Grundschul Kinder Existenzsicherung und Zuwendung zugleich. Beziehungskonflikte in der Familie werden von Kindern als existentiell bedrohlich wahrgenommen, und sie beobachten aufmerksam die Lösungswege bzw. tragen diese Konflikte z.B. als eigene Schuldgefühle oder Versagensängste in sich selbst weiter (W. Wieck 1988; R. Norwood 1986). Kinder im Grundschulalter sind oft von Arbeitsteilungskonflikten um materielle Hausarbeit betroffen. Das Aufräumen des Kinderzimmers ist ein sich wiederholender Konflikthanlaß, von dem Kinder schon im ersten Schuljahr viel erzählen. Diese vielfältigen Erfahrungen der Kinder mit Hausarbeitsproblemen zeigen, daß auch im Grundschulalter fruchtbare Lernprozesse möglich und notwendig sind. Es lassen sich zum Thema Hausarbeit vielfältige pädagogische Situationen schaffen, "in denen das Wesentliche zur Erscheinung kommt" (W. Klafki 1964(4), 433), d.h. in denen die grundlegenden Probleme von Hausarbeit erfahrbar sind, ohne dabei Grundschul Kinder durch abstrakte Reflexionen zu überfordern (vgl. C. Biermann u.a. 1985; A. Kaiser/B. Zeschmar-Lahl 1987).

Der Wechsel von gemeinsamem Lernen und phasenweise separater Gruppierung, um bestimmte inhaltliche Lernschritte intensiver zu leisten, scheint mit ein zentrales organisatorisches Mittel zur Förderung beider Geschlechter zu sein. Derartige Formen didaktischer Differenzierung (vgl. A. Kaiser 1988) ermöglichen einerseits die gegenseitige Anregung und Auseinandersetzung der Geschlechter und geben gleichzeitig Raum für intensive Lernprozesse in der Mädchen- bzw. Jungengruppe, um bestimmte sozialisationsbedingte Defizite zu überwinden. Für den Weg zu einer Grundschule der Gleichberechtigung bedarf es vor allem der konkreten Erprobung vieler Schritte, die auch die Hausarbeit ins Licht pädagogischer Beachtung rücken.

Ein derart verändertes Schulleben, das konkrete Erfahrungsmöglichkeiten bietet, um soziale Beziehungsfähigkeit, Empathie und zwischenmenschliche Konfliktfähigkeit zu entwickeln, habe ich unter dem Stichwort "Hausarbeitsdidaktik für Jungen" (1992) vertreten.

Unter diesem Stichwort lassen sich vielfältige bereits in der Grundschule erprobte Ansätze fassen (vgl. KAISER 1992a):

- Aufbau und Betreiben einer schuleigenen Müslibar/Teestube/Salatbar
- Selbstversorgungsklassenfahrt
- Ökologisches Waschen und Putzen während der Klassenfahrt
- Klassentiere pflegen
- Patenschaft für jüngere Kinder
- Zimmerpflanzen verantwortlich pflegen
- Fleckentfernungsdienste von Kindern für Kinder in der Schule
- Gesundheitspflege und -fürsorge für andere (z.B. Pflastervergabe auf dem Schulhof durch eine Klasse für die anderen)
- Kontakt mit alten Menschen
- Kinder übernehmen Verantwortung für die Reinigung ihrer Klassenräume

Alle diese und entsprechende Ansätze bieten gerade für Jungen besonders wichtige Lernanregungen, weil sie in ihrem hausarbeitsfernen Sozialisationsprozeß (KAISER 1992a) hin zu starken beruflich kompetenten Spezialisten besonders wenig derartige Anregungen erfahren.

Ein Schulleben, in dem Sorge und Pflege für andere zu institutionell anerkannten Zielen gehört, gibt nicht nur strukturelle Hilfen für Jungen in den jeweiligen Lernsituationen, Beziehungsfähigkeit zu lernen, sondern durchbricht auch die fatale Abwertung von Beziehungsarbeit durch ihre Kopplung an das abgewertete weibliche Geschlecht. In einer gesellschaftlichen Institution wie der Schule vertretene Ziele und Inhalte genießen mehr Bedeutung und Rang. So ist es für Jungen eher möglich als durch Appelle ihrer Mütter, die Hilflosigkeit und Inkompetenz des männlichen Geschlechts in Hausarbeitsproblemen und insbesondere in Beziehungsfragen zu überwinden und sich faktisch aus der letztlich

paradoxen Abhängigkeit vom emotionalen Versorgtwerden durch das weibliche Geschlecht zu emanzipieren.

Wichtig scheint mir zu sein, ganzheitliche Wege der Jungenförderung in der Schule zu beschreiten, damit keine aufgesetzten verbalen Appelle, sondern erfahrungsbasierte tatsächliche Veränderungen in einem lebendigen Schulleben möglich sind. Denn ohne die Humanisierung der Jungen wird eine Humanisierung der Schule nicht möglich sein. Aber auch ohne eine Humanisierung der Schule ist eine Humanisierung der Jungen undenkbar.

### Literatur

- BEAUVOIR, Simone de: Das andere Geschlecht. Frankfurt 1968
- BECK-GERNSHEIM, Elisabeth: Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Frankfurt 1976
- BECK-GERNSHEIM, Elisabeth: Von der Liebe zur Beziehung? In: BERGER, Johannes (Hg.): Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen 1986, S. 209-233
- BECK-GERNSHEIM, Elisabeth: Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Frankfurt 1976
- BECK-GERNSHEIM, Elisabeth: Private Erziehungsarbeit zwischen Allmacht und Ohnmacht. In: RAPIN, Hildegard (Hg.): Frauenforschung und Hausarbeit. Frankfurt - New York 1988
- BECK-GERNSHEIM, Elisabeth/OSTNER, Ilona: Frauen verändern - Berufe nicht? In: Soziale Welt 17. Jg. 1978, H. 3, 257-287
- BENNHOLDT-THOMSEN, Veronika: Teile und herrsche. In: Arbeitsgruppe "Zukunft der Frauenarbeit" (Hg.): Zukunft der Frauenarbeit. Bielefeld 1985, 35-41
- BIERMANN, Christine u.a.: Küßchen statt Ferrero. In: Päd extra 12. Jg. 1985, H. 1., S. 34-36
- BIERMANN, Christine/WACHENDORFF, Annelie: "Ganz ohne Jungen geht die Chose nicht ...! Bericht über die Arbeitsgruppe "Mädchen- und Jungensozialisation an der Laborschule Bielefeld". In: LUCA, Renate u.a. (Hg.): Frauen bilden - Zukunft planen. Bielefeld 1992, 280-293

- BITTNER, Günther: Die Verachtung der "Weiber". In: VALTIN, Renate/WARM, Ute (Hg.): Frauen machen Schule. Frankfurt 1985, 125-130
- BORIS, Eileen: Social Reproduction and the Schools: "Educational House-keeping". In: Signs 1979, Archives, vol. 4, no. 4, 814-820
- BREHMER, Ilse u.a.: Mädchen, Macht und Mathe. Düsseldorf 1989
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1980
- BRONFENBRENNER, Urie: Soziale Umweltzerstörung. In: Neue Sammlung 21. Jg. 1981, S. 176-185
- BROWNE, Naima/France, Pauline: Untying the Apron Strings. Anti-Sexist Provision for the Under-Fives. Philadelphia 1986
- CAPRA, Fritjof: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. Bern-München-Wien 1985
- CHISHOLM, Lynne: Anspruch und Widerspruch der Frauenforschung. London 1985
- CHODOROW, Nancy: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München 1985
- DALY, Mary: Reine Lust. München 1986
- ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim - München 1989
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Technikdistanz von Mädchen? In: HORSTKEMPER, Marianne/WAGNER-WINTERHAGER, Luise: Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990, 110-125
- FEND, Helmut: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim - Basel 1970 (3)
- HAGEMANN-WHITE, Carol: Geschlecht und Erziehung - Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte. In: PFISTER, Gertrud (Hg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988b, 41-60
- HAGEMANN-WHITE, Carol: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In: HAGEMANN-WHITE, Carol/RERRICH, Maria S. (Hg.): Frauen-Männerbilder - Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld 1988, 224-235

- HAGEMANN-WHITE, Carol: Sozialisation weiblich - männlich? Opladen 1984
- HANNOVER, Bettina: Spontanes Selbstkonzept und Pubertät. Zur Interessenentwicklung von Mädchen koedukativer und geschlechtshomogener Schulklassen. In: Bildung und Erziehung 45.Jg. 1992, H. 1, 31-46
- HANNOVER, Bettina: Zur Unterrepräsentanz von Mädchen in Naturwissenschaften und Technik: Psychologische Prädiktoren der Fach- und Berufswahl. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5. Jg. 1991, H. 3, 169-186
- HELLER, Kurt: Koedukation und Bildungschancen der Mädchen. In: Bildung und Erziehung 45. Jg. 1992, H.1, 5-30
- HESS-DIEBÄCKER, Doris/STEIN-HILBERS, Marlene: Partnerschaftsideologien und das Modell der geteilten Elternschaft. In: Interdisziplinäre Forschungsgruppe Frauenforschung (Hg.): La Mamma. Köln 1989
- HEYDORN, Heinz-Joachim: Bildungstheoretische Schriften I. Frankfurt 1979
- HOEPEL, Rotraud: Geschlechtsspezifische Sozialisation als Thema der Frauenforschung - Ergebnisse, Probleme und Perspektiven In: Frauenforschung 9. Jg. 1991, H 3, 1-13
- HORSTKEMPER, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim - München 1987
- HORSTKEMPER, Marianne: Zwischen Anspruch und Selbstbescheidung - Berufs- und Lebensentwürfe von Schülerinnen. In: HORSTKEMPER, Marianne/WAGNER-WINTERHAGER, Luise: Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990a, 17-31
- HORSTKEMPER, Marianne: "Jungenfächer" und weibliche Sozialisation - Lernprozesse im koedukativen Unterricht. In: HORSTKEMPER, Marianne/WAGNER-WINTERHAGER, Luise: Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990b, 97-109
- KAISER, Astrid: Schulfrühstück - oder was haben die Mädchen im Sachunterricht zu sagen? In: Frauen und Schule 4. Jg. 1985, H. 8, 32-35
- KAISER, Astrid: Schülervoraussetzungen für sozio-ökonomischen Sachunterricht. Bielefeld (Universitätsdruck) 1986

- KAISER, Astrid/ZESCHMAR-LAHL, Barbara u.a.: Ökologisches Waschen in der Grundschule. Reihe: Unterrichtseinheiten für Schule und Jugendbildung. H. 26. Köln 1987
- KAISER, Astrid: Geschlechtsneutrale Bildungstheorie und Didaktik. In: HANSMANN, Otto/MAROTZKI, Winfried (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988a, 364-376
- KAISER, Astrid: Didaktische Differenzierung statt Koinstruktion. In: PFISTER, Gertrud (Hg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988b, 153-164
- KAISER, Astrid: Sachunterricht in der Grundschule für Jungen und Mädchen. In: maskulin - feminin. Friedrich Jahresheft 1989, 121-123
- KAISER, Astrid: Grundschulpädagogik der Gleichberechtigung. In: Die Grundschulzeitschrift 5. Jg. 1991, Heft 41, 40-43
- KAISER, Astrid: Hausarbeit als Gegenstand von Sachunterricht in der Grundschule. Pfaffenweiler 1992a
- KAISER, Astrid: Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen - Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur. In: Die deutsche Schule 84. Jg. 1992b, H.4, 449-464
- KAISER, Astrid: Beziehungsfähigkeit statt Gewalt in der Schule. In: Päd. extra 21. Jg. 1993, H.1, 4-9
- KAISER, Astrid: Technikkompetenz von Mädchen im 19. Jahrhundert. In: Päd.extra 22. Jg. 1994, H.3, 13-16
- KLAFFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985 (1)
- KLAFFKI, Wolfgang: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32. Jg. 1986, H.4, 455-476
- KLAFFKI, Wolfgang: Lernen in Gruppen. In: Pädagogik 44. Jg. 1992, H. 1, 6-11
- KREINBERG, Nancy (Hg.): EQUALS. University of California, Berkeley 1977 ff

- LENZ, Ilse: Geschlechtssymmetrische Gesellschaften. In: LENZ, Ilse/LUIG, Ute (Hg.): Frauenmacht ohne Herrschaft. Berlin 1990, 17-74
- MARTIN, J.R.: Reclaiming a Conservation: The Ideal of the Educated Women. New Haven. Yale University Press. 1985
- METZ-GÖCKEL, Sigrid: Geschlechterverhältnisse, Geschlechtersozialisation und Geschlechtsidentität. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 8. Jg. 1988, H.2, 85-97
- METZ-GÖCKEL, Sigrid/MÜLLER, Ursula: Der Mann. Weinheim 1986
- MILHOFFER, Petra: Koedukation und Sexismus. In: HORSTKEMPER, Marianne/WAGNER-WINTERHAGER, Luise: Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990, 44-60
- NORWOOD, Robin: Wenn Frauen zu sehr lieben. Reinbek 1987 (2)
- ORTMANN, Hedwig: Ausbilden oder Einbilden? In: Frauen und Schule 5. Jg. 1986, H. 11, 4-8
- ORTMANN, Hedwig: Bildung geht von Frauen aus. Frankfurt 1990
- OSTNER, Ilona: Beruf und Hausarbeit. München 1978
- OSWALD, Hans u.a.: Grenzen und Brücken. Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38. Jg. 1996, 560-580
- PALEY, Vivian Gussin: Boys and Girls. Superheroes in the Doll Corner. Chicago - London 1984
- PRENGEL, Annedore: Erziehung von Mädchen & Jungen. Plädoyer für eine demokratische Differenz. In: Pädagogik 42. Jg. 1990a, H. 7/8, 40-44
- PRENGEL, Annedore: Annäherung an eine egalitäre Politik der Differenzgedanken gegen Sexismus und Rassismus. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Geteilter Feminismus. Bd. 27. 1990b, 127-134
- PRENGEL, Annedore: Mädchen und Jungen in Integrationsklassen an Grundschulen. In: HORSTKEMPER, Marianne/WAGNER-WINTERHAGER, Luise: Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990c, 32-43

- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Der Kaiserin neue Kleider? Fragen an die feministische Schulforschung beim Blick auf die Jungen. In: Päd.extra 19. Jg. 1991, H. 12, 5-12
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Mädchen an den Rand gedrängt? Soziale Beziehungen in Grundschulklassen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 12. Jg. 1992, 66-79
- PROKOP, Ulrike: Weiblicher Lebenszusammenhang. Frankfurt 1976
- RAMSEGER, Jörg: Gesellschaft im Umbruch. Was wird aus der Grundschule? In: Die Grundschulzeitschrift 1994, H.1
- RAUSCHENBACH, Brigitte: Hänschen klein ging allein ... Wege in die Selbständigkeit. In: PREUSS-LAUSITZ, Ulf/RÜLCKER, Tobias/ZEIHER, Helga (Hg.): Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Weinheim - Basel 1990, 161-177
- RENNER, Erich: Kulturvergleichende und Sozialisationsorientierte Ansätze in der Grundschulpädagogik. Landau 1990
- SCHAEFFER-HEGEL, Barbara.: Plädoyer und Thesen für ein feministisches Bildungskonzept. In: PRENGEL, Annadore u.a. (Hg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt 1987, S.121-129
- SCHEFER-VIETOR, Gustava: Suchbewegungen nicht-geschlechtstypisierenden Lernens in der Schule. In: HORSTKEMPER, Marianne/WAGNER-WINTERHAGER, Luise: Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990, 139-159
- SCHEU, Ursula: Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Frankfurt 1977 (1); 1978 (4); 1981(8)
- SCHMAUCH, Ulrike: Anatomie und Schicksal. Zur Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation. Frankfurt 1987
- SCHNACK, Dieter/NEUTZLING, Rainer: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1990
- SCHÜMER, Gundel: Geschlechtsunterschiede im Schulerfolg - Auswertung statistischer Daten. In: VALTIN, Renate/WARM, Ute (Hg.): Frauen machen Schule. Frankfurt 1985, 95-100
- SKINNINGSRUD, Tone: Mädchen im Klassenzimmer: Warum sie nicht sprechen. In: Frauen + Schule 3. Jg. 1984, H. 5, 21-23

- SPENDER, Dale: Frauen kommen nicht vor. Frankfurt 1985
- STAUDTE, Adelheid: Gemeinsam und doch verschieden? In: Päd.extra 19.Jg. 1991, H. 12, 19-22
- TANNEN, Deborah: Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. Hamburg 1991
- TURKLE, Sherry: Die Wunschmaschine. Der Computer als zweites Ich. Reinbek 1984
- WEILER, Kathleen: Women Teaching for Change. Gender, Class & Power. New York - Westport - London 1988
- WEINBRENNER, Peter: Umwelterziehung im Fach Arbeitslehre/Wirtschaft. In: CALLIEB, J./LOB, E. (Hg.): Handbuch der Umwelt und Friedens-  
erziehung. Bd. 2. Düsseldorf 1987, 354-370
- WHYTE, Judith: Girl friendly science and the girl friendly school. In: WHYTE, Judith u.a. (ed.): Girl friendly Schooling. London 1985
- WIECK, Winfried: Männer lassen lieben. Stuttgart 1988
- WOESLER DE PANAFIEU, Christine: Zum Übergang von der instrumentellen zur digitalen Vernunft. In: KULKE, Christine (Hg.): Rationalität und sinnliche Vernunft. Berlin 1985, S. 129-144

## Rita Kurth

### *Women's Studies und Feministische Pädagogik - Ein Beispiel aus den USA<sup>1</sup>*

Frauenspezifische Lehre und Feministische Pädagogik ist sehr stark von den lokalen universitären Gegebenheiten abhängig, und sie ist - auch in den USA - stark personenorientiert, d.h. sie lebt von engagierten Lehrenden und Studierenden. Die hochschulpolitische Lobby für Frauenstudien in der Bundesrepublik ist klein; derzeit stehen Themen wie z.B. Studienstruktureform, hochschuldidaktische Erneuerung, Evaluation, Qualität von Studium und Lehre im Vordergrund. Aber: Hat all dies nichts mit Frauenstudien und Feministischer Pädagogik zu tun? Insbesondere die Diskussion um die Verbesserung der Qualität der Lehre wirft doch die Fragen auf: Was ist "gute" Lehre? An welchen Kriterien wollen wir sie messen? Und: Wer legt diese Kriterien fest? Wenn Frauen sich verstärkt in diese Diskussion einbringen, können sie damit verdeutlichen, welche Aspekte frauenspezifischer Lehre und Feministischer Pädagogik für die "traditionelle" Lehre im Sinne einer Qualitätsverbesserung von Bedeutung sind. Dabei sollte nicht nur an inhaltliche Erneuerungen gedacht werden, sondern auch an die Verbesserung methodisch-didaktischer Konzepte. Das Beispiel USA im Rahmen der Women's Studies-Entwicklung zeigt nämlich, daß die Entwicklung und der Ausbau von Konzepten für eine Feministische Pädagogik vielerorts in den Hintergrund getreten sind. Die zweifellos bemerkenswerte Anerkennung und Etablierung von Women's Studies im Hochschulbereich zeigt Tendenzen, zu einer Institutionalisierung feministischer/frauenspezifischer Inhalte zu verkümmern.

In den USA begann die Etablierung und Institutionalisierung von Women's Studies im post-sekundären Bildungsbereich Anfang der 70er

---

<sup>1</sup> Der nachstehende Beitrag basiert auf Ergebnissen einer Feldforschungsphase, die im Jahre 1991 an der Towson State University, USA von der Autorin durchgeführt wurde.

Jahre. Women's Studies umfasste damals nicht nur einen Lehr- und Forschungsbereich an Universitäten und Colleges, der den frauenspezifischen Blickwinkel in Lehre und Forschung verankern wollte - Women's Studies hatte auch eine eindeutige gesellschaftspolitische Dimension, sie war der *akademische Arm der Frauenbewegung*. Diese Bezeichnung macht deutlich, daß es eine starke Verbindung der Lehre in Women's Studies zur Praxis der erstarkten Frauenbewegung in den USA gab. Es existierte aber auch eine starke Opposition zur Women's Studies-Bewegung, so daß Hochschulfrauen, die sich für die Institutionalisierung von Women's Studies-Kursen auf ihrem Campus einsetzten, viele Kämpfe auszufechten hatten. All das, gekoppelt mit einer hohen Motiviertheit und Engagiertheit der Studierenden in Women's Studies zu dieser Zeit, ließ die Bedeutung eines didaktischen Modells, eines Konzepts für eine Feministische Pädagogik in den Hintergrund treten. Eine theoretische Aufarbeitung der praktischen Lehre und Analysen des Lehr- und Lernprozesses in Women's Studies begannen erst Mitte der 80er Jahre.

Die Situation von Women's Studies an der Towson State University (TSU) stellt sich Anfang der 90er Jahre folgendermaßen dar: Das Lehrangebot in Women's Studies an der TSU ist - wie in den meisten US-amerikanischen Colleges und Universitäten - fest in das Hochschulcurriculum eingebunden. Nur so - durch Institutionalisierung - konnten Women's Studies ihre wissenschaftliche Daseinsberechtigung erhalten. An der TSU ist es mittlerweile möglich, Women's Studies direkt als Haupt- oder Nebenfach zu belegen, nicht mehr nur in Koppelung mit dem Studium einer "normalen" Disziplin. Women's Studies an der TSU sind aber kein eigener Fachbereich sondern ein interdisziplinäres Studienprogramm. Es gibt "Kernkurse" in Women's Studies und sogenannte "departmental courses" in den einzelnen Disziplinen. Dieses Modell bietet den großen Vorteil, daß auch Studierende in anderen Fachbereichen Women's Studies-Kurse (in ihrer Disziplin) belegen und dafür auch "credits" für ihr Studium erhalten können. Die Frage nach Autonomie oder Integration von Women's Studies haben die Kolleginnen in Towson somit gut gelöst.

An der TSU hat es - wie woanders auch - Mitte der 80er Jahre eine weitere Entwicklung zur Etablierung von Women's Studies gegeben: Der Einführungskurs des Programms wurde als Wahl-Kurs der sogenannten "General University Requirements" (GUR) anerkannt. Die GURs sind

Pflichtkurse zur Vertiefung der Allgemeinbildung, die die Studierenden in einer bestimmten Anzahl während der ersten beiden Studienjahre belegen müssen. Nach dieser Einbindung erhöhte sich die TeilnehmerInnenzahl für den Einführungskurs auf 400-500 Studierende pro Semester, d.h. rund 40 Studierende pro Kurs. Die Motive der Studierenden, diesen Kurs zu belegen, sind allerdings sehr unterschiedlich: Einige Wenige sind "frauenbewegt", andere finden es "interessant, etwas über die Situation der Frau zu lernen". Die Mehrheit jedoch belegt diesen Kurs, um einen Pflichtbestandteil ihres Studiums abzuhaken. Einige - vor allem die männlichen Teilnehmer - sind regelrecht darauf aus, das Kursgeschehen zu stören, einen schnellen, einfachen "Schein" zu erwerben und nebenbei vielleicht eine neue Bekanntschaft zu machen. Die TeilnehmerInnen sind überwiegend 18-20 Jahre alt, also vergleichbar mit der Altersstruktur der Oberstufe bei uns. Weitere Problempunkte bei diesem Kurs sind die unbefriedigenden Arbeitsbedingungen für die Lehrenden. Hier ist die Gruppengröße in den Kursen zu nennen, die oft mehr als 40 TeilnehmerInnen beträgt, aber auch die Tatsache, daß diese Kurse überwiegend von Teilzeitbeschäftigten gelehrt werden, die all die Nachteile eines schlecht bezahlten Semesterjobs zu spüren bekommen.

Aber nicht nur die Lehr- und Lernsituation in den Einführungskursen in Women's Studies hat "gelitten", auch in anderen Women's Studies-Kursen an der TSU stellen Lehrende eine "generelle" Differenz zwischen der heutigen Lehrsituation und der in den Anfangsjahren fest. Eine Lehrende beschreibt dies so:

*"In den 70er Jahren war es wunderbar, jeden Tag Women's Studies zu unterrichten; die frühen Jahre waren sehr lohnenswert. Wir lernten selbst dabei, wir arbeiteten daran, die Teile (unseres Wissens über Frauen) zusammenzufügen. Da war dieses Gefühl, auf neue Entdeckungen zu stoßen ... und die StudentInnen zu dieser Zeit, sie waren so aufnahmebereit. Nach und nach, insbesondere nachdem der Kurs ein GUR-Kurs geworden ist - und das ist der hohe Preis, den wir für diese Art des Wachstums bezahlen mußten - schreiben sich immer mehr StudentInnen ein, die den Kurs belegen, nicht weil sie wirklich etwas über Frauen lernen wollen, sondern weil es ein GUR-Kurs ist. Und deshalb sind die TeilnehmerInnen in dem Kurs teilweise begeistert und teilweise sehr gleichgültig, und es gibt TeilnehmerInnen, die richtig feindselig sind. Das macht das Unterrichten weniger lohnend. Gleichzeitig wird es sehr deutlich, daß wir in einer Zeit leben, in*

*der junge Frauen fälschlicherweise glauben, daß alle Probleme gelöst worden sind, daß - egal, was wir vor 15, 20 Jahren gemacht haben, für sie könnte es genauso gut 1500 Jahre her sein - darüber brauchen sie nichts zu lernen, die Probleme sind keine echten Probleme. Es ist wie 'bergauf laufen', zu versuchen, ihnen verständlich zu machen, daß ihre Zuversicht gefährlich und unangebracht ist. Dieses Gefühl des gemeinsamen Teilhabens, das Gefühl, in dieser Sache fast Kolleginnen zu sein, das ursprünglich da war, fehlt heute. Ich glaube, man muß jetzt viel vorsichtiger sein, Feministinnen sind ihnen suspekt, man muß vorsichtiger mit seiner Begeisterung sein. Ich finde es nicht mehr so lohnend."* (Kurth 1994,122,124)

Die Differenz zwischen der früheren und der heutigen Lehrsituation in Women's Studies bezieht sich aus der Sicht der Lehrenden insbesondere auf die mangelnde Motivation der Studierenden, auf ihr fehlendes politisches Bewußtsein und auf die mangelnde Erkenntnis der Studentinnen, daß Women's Studies einen Teil ihrer eigenen Situation als Frau in unserer Gesellschaft widerspiegeln:

*"Ich nehme an, eines der Dinge, die mir klar sind, ist, daß bei den StudentInnen im heutigen College-Alter ... 'Feminismus' ein schmutziges Wort ist. Keine dieser Frauen, oder nur wenige dieser Frauen wollen mit irgendetwas, was mit Feminismus zu tun hat, in Verbindung gebracht werden - der Begriff ist für sie ein schmutziges Wort, und daß StudentInnen im College-Alter - sowohl junge Frauen wie junge Männer - glauben, daß es so etwas wie Diskriminierung nicht gibt. Es ist so, als ob Feminismus nicht nur ein schmutziges Wort, sondern auch ein überholtes Wort ist, weil wir uns nicht mehr über diese Themen sorgen müssen, weil Women's Lib ihre Arbeit geleistet hat, und nun sollte sie verschwinden. Alles ist wunderbar und bestens. ..."* (Kurth 1994,150)

Die Problematik, die sich daraus ergibt, ist, daß feministische Inhalte zu losgelösten Wissens-elementen werden, deren Bezug zu persönlichen und politischen Veränderungsprozessen offen bleibt. Der Einführungskurs in Women's Studies an der TSU ist für viele Studierende - und auch für viele Lehrende ein lästiger Bestandteil der Studien- bzw. Lehrverpflichtungen geworden. Ausschlaggebend sind aber nicht nur die ungünstigen Rahmenbedingungen und auch nicht die Einschätzung, daß die

Studierenden die "kids der Reagan-Ära" sind und eben außer Nintendo und Make-Up nichts im Kopf haben; Gründe für diese Entwicklung liegen vor allem darin, daß mit der Institutionalisierung von Women's Studies auch eine Anpassung an solche Formen und Arbeitsweisen traditioneller Hochschuldidaktik einherging, die sich hauptsächlich im Lehrendenvortrag erschöpfen. Das Studium und der Lehralltag in den USA sind sehr verschult. Lehrmaterialien und -pläne z.T. sehr starr. Alles hat so abzulaufen, daß der traditionelle Bewertungsmechanismus durch Punkte und Noten eingehalten werden kann. Jede Abweichung vom traditionellen Lehrgeschehen im Muster einer Vorlesung wird nicht nur von KollegInnen mißbilligend zur Kenntnis genommen; auch die Studierenden vermuten hinter alternativen Lehr- und Lernformen eher mangelnde Kompetenz als innovatives Vorgehen. Neben der Angst vor Anzweiflung von Autorität, wissenschaftlicher Leistung und Kompetenz kommt die Tatsache zum Tragen, daß die wenigsten Lehrenden überhaupt pädagogisch ausgebildet sind und sich mit hochschuldidaktischen Fragen auseinandersetzen.

Women's Studies sind vor 20 Jahren angetreten, um den weiblichen Lebenszusammenhang in Lehre und Forschung zu thematisieren, neue Arbeits- und Organisationsformen zu praktizieren und Veränderungsprozesse in Wissenschaft und Gesellschaft in Gang zu bringen. Letzteres funktioniert nur, wenn auch persönliche Veränderungsprozesse bei den Beteiligten selbst ablaufen. Aspekte wie Erfahrung, Betroffenheit und *consciousness raising* haben in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung. Angewandt auf den Einführungskurs läßt sich feststellen, daß die Widersprüche in weiblichen Lebenszusammenhängen zwar thematisiert und aufgezeigt werden, aber nur selten Betroffenheit entsteht. Die Mehrheit der Inhalte beschreibt den Konflikt zwischen Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Kindererziehung, der für einen großen Teil der weiblichen Lebenszusammenhänge charakteristisch ist, aber für 20 jährige Studentinnen schwer nachvollziehbar bleibt. Über diese Inhalte stellt sich Betroffenheit erst ein, wenn sie konkret erfahren wird - also in der Regel nach der College-Zeit. Wenn Betroffenheit in einer Lernsituation entsteht, geschieht dies in der Mehrheit über aktuelle Themen. Oft fehlen aber dann Zeit, Raum und Flexibilität im Lehrplan, um Konflikte aufzuarbeiten; vor allem aber fehlen angemessene Formen, um Betroffenheit auch in konstruktive Veränderungsprozesse einmünden zu lassen. Eine Studentin beschreibt dies so:

*"... Wenn man etwas sieht, und der Rest der Welt sieht es nicht, und man weiß, daß es vielleicht nicht einmal zu eigenen Lebzeiten so sein wird, wie es sein sollte, das ist wirklich frustierend, besonders wenn man sieht, daß die eigenen Freunde es tun. Diese Veranstaltung hat mich gezwungen, über viele Dinge nachzudenken, über die ich noch nicht nachdenken will ... Ein Teil von mir wünscht, daß ich diese Veranstaltung nicht belegt hätte, weil ich fast lieber unwissend und glücklich wäre, als aufgeklärt und mir darüber bewußt, daß nicht viel dagegen gemacht werden kann." (Kurth 1994,142)*

Zwei Dinge sind im Sinne einer Feministischen Pädagogik in Women's Studies für den Einführungskurs unabdingbar:

1. Eine inhaltliche Umstrukturierung und damit eine höhere Gewichtung der Themen, die die Lebensrealitäten der Studierenden stärker berücksichtigt. Erst die Behandlung von Themen, die die spezifische Lebenssituation der Studierenden auch betreffen, läßt zu, daß bei den unmittelbaren Erfahrungen der TeilnehmerInnen angesetzt werden kann. Sachwissen wird dann nicht losgelöst vermittelt, sondern dient zum Verstehen und Verarbeiten der thematisierten Erfahrungen.
2. Eine methodische Neustrukturierung, die erlaubt, daß die Studierenden sich selbst den Zugang zu den Materialien verschaffen und sie so ihre Betroffenheit auch erfahren können, ist angebracht. Weiterhin ist es notwendig, Mittel und Wege aufzuzeigen, wie Betroffenheit in konstruktive Veränderungsprozesse einmünden kann.

Wie wichtig in diesem Zusammenhang eine *Handlungskomponente* in der Feministischen Pädagogik ist, wird durch folgendes Beispiel deutlich:

*"Im letzten Semester hatte ich ein bemerkenswertes Erlebnis, wirklich, es war erstaunlich. Zur selben Zeit, als wir im Kurs das Thema Gewalt gegen Frauen durchgenommen haben, passierte eine Vergewaltigung auf dem Campus im Parkhaus. Als wir das nächste Mal zusammenkamen, unterhielten wir uns darüber, und die Studentinnen waren sehr bestürzt. Ich fing irgendwie an, folgendes gedanklich auszuspinnen: 'Wenn ich Studentin an der TSU wäre, wäre ich sehr wütend, und ich würde sofort zum Präsidenten gehen und würde sagen, 'Was tun Sie, damit wir uns hier sicher fühlen können? Wie konnte hier so etwas passieren?' 'Ich würde wirklich einige Forderungen stellen.' Und alle sagten,*

*'Können wir das wirklich tun?'*, und ich sagte, *'Natürlich könnt ihr das tun!'* Und wir fingen an zu reden und zu reden, und die Studentinnen haben es tatsächlich gemacht: Sie organisierten eine Demonstration, sie machten die Publicity, sie bildeten ein kleines Komitee, sie marschierten zum Präsidenten und zur Verwaltung. ... Die interessanteste Sache dabei war für mich die Wirkung, die es auf die Teilnehmerinnen hatte: Es hat sie unwahrscheinlich angespornt, sie entwickelten ein unglaubliches Zusammengehörigkeitsgefühl, sie lasen das Material, sie hingen geradezu an meinen Lippen - es war für sie eine riesige Bewußtseinserweiterung. Es war wunderbar. Aber Sie wissen ja, wenn man lehrt, hat man manchmal diese Sternstunden, und manchmal hat man sie eben nicht." (Kurth 1994,169)

In diesem Zusammenhang ist nicht so sehr an die Wirkung einer "Sternstunde" ausschlaggebend, sondern dieses Beispiel zeigt vielmehr die Ergebnisse einer Handlungsorientierung<sup>2</sup> in Women's Studies. Amerikanische Kolleginnen nennen diese Komponente Feministischer Pädagogik *action* (vgl. Schniedewind 1983). Dieser Handlungsbegriff bezieht sich auf eine politisch und pädagogisch verantwortbare Praxis, die angestrebte Selbsttätigkeit der Studierenden hat eine didaktisch reflektierte Zielrichtung. Im Zusammenspiel mit drei anderen Aspekten (empowerment, community, leadership, vgl. Shrewsbury 1987) bildet die Handlungsorientierung ein zentrales Element einer Feministischen Pädagogik. Handlungsorientierung in Women's Studies eröffnet die Umsetzung einer offenen, subjekt-orientierten Lehr- und Lernstrategie, in der die Widersprüche des weiblichen Lebenszusammenhangs nicht nur thematisiert werden, sondern auch ihre Veränderbarkeit aufgezeigt und aktiv angestrebt wird. Damit wird es möglich, den gesellschaftspolitischen Gehalt von Women's Studies sichtbar und nutzbar zu machen. Beim Beispiel "Gewalt gegen Frauen auf dem Campus" ließen sich auch ohne den konkreten Handlungsanlaß in dem obigen Fall in einer Kurssequenz in Women's Studies Betroffenheit, solidarisches und parteiliches Handeln und ein Anstreben von Veränderungen zu diesem Thema entwickeln. Dazu müßten gemeinsam mit den Studierenden konkrete Handlungsformen und -produkte vereinbart werden. Neben der

---

2 Zum Begriff der Handlungsorientierung und zum Konzept eines Handlungsorientierten Unterrichts vgl. Jank/Meyer 1991, 338-384.

Festlegung des Handlungsprodukts, das vom Theaterstück bis zur Petition an die Verwaltung die verschiedensten Formen annehmen kann, müssen Erarbeitungsformen diskutiert und eine Aufgabenteilung vorgenommen werden. An die konkrete Arbeit am Handlungsprodukt schließen sich innerhalb der Kurssequenz immer wieder Phasen an, in denen Sachwissen und Kompetenzen vermittelt werden, um die Studierenden in die Lage zu versetzen, bestimmte Probleme lösen, Zusammenhänge durchschauen und spezifische Vorgehensweisen anwenden zu können. Die weitere Durchführung und abschließende Auswertung der Kurssequenz hängt stark von der Art des gewählten Handlungsprodukts ab, das im Laufe der gemeinsamen Kursarbeit erarbeitet und veröffentlicht wird.

Erste vorsichtige Versuche mit Gruppenprojekten im Einführungskurs an der TSU zeigten, daß Studierende positiv auf den "handelnden Umgang mit Wissen" reagieren; allerdings erfordert die Erarbeitung von handlungsorientierten Kurssequenzen von Lehrenden und Studierenden Energie- und Zeiteinsatz; und: Auch eine handlungsorientierte Lehre ist nicht frei von Ambivalenzen und Schwierigkeiten. Neben arbeitstechnischen und institutionellen Veränderungen, die bei der Integration von handlungsorientierten Konzepten zu treffen sind, steht vor allen Dingen die Bereitschaft der Lehrenden zum didaktischen Umdenken im Vordergrund. Die Konkretisierung von Vorschlägen zur Erarbeitung von feministischen Handlungskonzepten für den Einführungskurs kann nur vor Ort unter der Beteiligung von Lehrenden und Studierenden geschehen, da der spezifische Kontext, in dem die Kurse an einer bestimmten Institution stattfinden, stark variiert. Pauschale Einwände, die die Umsetzung Feministischer Pädagogik in die Praxis unter den gegebenen Umständen als eine Illusion bezeichnen - und von diesen Einwänden gibt es nicht wenig - können nur durch Veränderungen eben dieser "gegebenen Umstände" entkräftet werden. Voraussetzung ist jedoch, daß der Women's Studies-Einführungskurs von Lehrenden und Studierenden nicht als ein "notwendiges Übel", als ein "Rundumschlag durch Frauenthemen" oder als ein lästiger Pflichtkurs betrachtet wird. Eine Aufwertung kann durch eine inhaltliche und methodische Neustrukturierung des Kurses erfolgen, die der Tatsache Rechnung trägt, daß der Einführungskurs richtungsweisend für das gesamte Women's Studies-Programm ist: Hier nehmen die meisten Studierenden teil, hier kann das Interesse für feministische Inhalte und für weitere Women's

Studies-Kurse geweckt und erste persönliche und politische Veränderungsprozesse in Gang gesetzt werden.

### **Literatur**

- BUNCH, Charlotte und POLLACK, Sandra (Hg): Learning Our Way: Essays in Feminist Education. Trumansburg, N.Y. 1983
- CULLEY, Margo und PORTUGES, Catherine (Hg): Gendered Subjects - the Dynamics of Feminist Teaching. Boston und London 1985
- DUELLI-KLEIN, Renate: The Dynamics of the Women's Studies Classroom: A Review Essay of the Teaching Practice of Women's Studies in Higher Education. In: Women's Studies International Forum 10 (1987) Heft 2, S. 187-206
- JANK, Werner/MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt/Main 1991
- KURTH, Rita: Women's Studies und Prinzipien feministischer Pädagogik - Methodik und Inhalt. In: Heike Fleßner, Marianne Kriszio, Rita Kurth und Lydia Potts (Hg): Women's Studies im internationalen Vergleich. Pfaffenweiler 1994, S. 71-77
- KURTH, Rita: Women's Studies und Curriculum Transformation in den USA - Perspektiven für das bundesdeutsche Hochschulwesen? Pfaffenweiler 1994
- KURTH, Rita und LADENTHIN, Margrit (Hg): Women's Studies und ihre Relevanz für das bundesdeutsche Hochschulwesen, Dokumentation zum Workshop. Oldenburg 1990
- SCHNIEDWIND, Nancy: Feminist Values: Guidelines for a Teaching Methodology in Women's Studies. In: Charlotte Bunch und Sandra Pollack (Hg): Learning Our Way: Essays in Feminist Education. Trumansburg, N.Y. 1983, S. 261-271
- SHREWSBURY, Carolyn M.: What is Feminist Pedagogy? In: Women's Studies Quarterly 15 (1987) Hefte 3+4, S. 6-13
- WOMEN'S STUDIES QUARTERLY, Special Feature: Feminist Pedagogy 15 (1987) Hefte 3+4, New York 1988

## **Mathilde Niehaus**

*Aus Statistiken lernen: Ausgewählte Analysen der  
Schwerbehindertenstatistik, des Mikrozensus und der  
Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit*

### **1 Zur These der doppelten Benachteiligung behinderter Frauen**

Die These der doppelten Diskriminierung behinderter Frauen wurde in der Literatur seit den achtziger Jahren immer wieder aufgestellt. Die Behauptung wurde als Aussage insbesondere in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen und Betroffenenberichten angenommen. Behindertsein und Frausein sei ein zweifaches Handicap. Unklar blieben häufig Spezifizierungen, was unter der doppelten Diskriminierung zu verstehen sei. Wissenschaftliche Analysen lagen nur vereinzelt vor. Eine kommentierte Bibliographie zum Thema "Behinderte Frauen" gibt erste Einblicke in die Literaturlage (Niehaus 1994a)<sup>1</sup>. Es bleibt die Frage, ob Frauen und Mädchen mit Behinderungen doppelt benachteiligt sind? Um die These der doppelten Diskriminierung behinderter Frauen einschätzen zu können und ihre Funktion und Konsequenzen erkennen zu können, ist zunächst einmal eine Deskription der Lebenslagen behinderter Frauen notwendig. Um sich der Beantwortung der Frage nach der doppelten Benachteiligung behinderter Frauen annähern zu können, kann die Situation von Frauen mit Behinderungen in bestimmten Lebensbereichen der Situation von Frauen ohne Behinderung sowie der Situation von Männern mit Behinderungen wie der Situation von Männern ohne Behinderung gegenübergestellt werden. Diese Vergleiche sind als ein Versuch, doppelte Benachteiligung zu spezifizieren, zu verstehen. Was

---

<sup>1</sup> Vgl. Niehaus, M. 1994a: Literaturdokumentation "Behinderte Frauen" herausgegeben vom Zentrum für Arbeit und Soziales, Universität Trier. Eine eingehende Analyse der Literaturlage findet sich bei Niehaus, M. 1995a: Behinderte Frauen ein Sonderthema?! In: Zwierlein, E. (Hrsg.). Integration und Ausgrenzung - Zur Lage behinderter Menschen in der Gegenwart.

wissen wir über die Lebenslage behinderter Frauen? Daten zur sozialen Lage behinderter Menschen in der Bundesrepublik Deutschland liefern beispielsweise amtliche Statistiken. Hier sind die Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit, der Mikrozensus sowie die Schwerbehindertenstatistik zu nennen.

## **2 Behinderte in den amtlichen Statistiken**

### **2.1 Die Schwerbehindertenstatistik**

Daten über Behinderungen und behinderte Menschen sind vorwiegend in der amtlichen Behindertenstatistik zu finden. Mit dieser nach § 53 des Schwerbehindertengesetzes durchgeführten Statistik sollen alle zwei Jahre aktuelle Informationen für sozialpolitische Planungen bereitgestellt werden. Die Statistik soll eine Beurteilungsgrundlage "für die Durchführung von Maßnahmen und die Gewährung von Leistungen zugunsten des betroffenen Personenkreises" liefern (Seewald 1988, S. 738). Die amtliche Statistik basiert auf der Definition von Behinderung, die das Schwerbehindertengesetz in § 3 festschreibt:

"Behinderung im Sinne dieses Gesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden Funktionsbeeinträchtigung, die auf einem regelwidrigen körperlichen, geistigen oder seelischen Zustand beruht. Regelwidrig ist der Zustand, der von dem für das Lebensalter typischen abweicht. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als sechs Monaten. Bei mehreren sich gegenseitig beeinflussenden Funktionsbeeinträchtigungen ist deren Gesamtauswirkung maßgeblich. Die Auswirkung der Funktionsbeeinträchtigung ist als Grad der Behinderung (GdB), nach Zehnergraden abgestuft, von 20 bis 100 festzustellen" (§ 3 SchwbG).

Auf Antrag der behinderten Person stellen die zuständigen Behörden das Vorliegen und den Grad der Behinderung fest. Die Versorgungsämter sind für die Bearbeitung der Anträge zuständig und entscheiden über den Grad der Behinderung. Sie stellen einen Ausweis über die Eigenschaft der Schwerbehinderung aus. Ab einem Grad der Behinderung (GdB) von 30 bis unter 50 von Hundert (v. H.) kann von Gleichgestellten, ab einem GdB von 50 v. H. von Schwerbehinderten gesprochen werden. Die amtliche Statistik weist nur Angaben über behinderte Menschen aus, denen ein Grad der Behinderung von mindestens 50 v. H. zuerkannt

wurde und die einen gültigen Schwerbehindertenausweis besitzen. Zur Entscheidung über die Anerkennung werden die "Anhaltspunkte für die ärztliche Gutachtertätigkeit im sozialen Entschädigungsrecht und nach dem Schwerbehindertengesetz" herangezogen (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1983). Vor der Gesetzesnovellierung 1986 sprach man nicht vom "Grad der Behinderung", sondern von "Minderung der Erwerbsfähigkeit" (MdE). Den Anhaltspunkten, den sogenannten MdE-Tabellen, liegt ein medizinisches Konzept von Behinderung zugrunde. Die MdE-Tabellen haben sich historisch gesehen aus den Gliedertaxen der Kriegsversorgungsgesetze entwickelt. Schädigungen, die durch Kriegseinflüsse oder Unfälle im Arbeitsleben verursacht waren, wurden als besonders schwerwiegend eingestuft. Auch heute noch kann von einer Verhaftung der Anhaltspunkte an diesen Vorstellungen von Behinderungen als Gliedmaßenverlust oder physische Schädigung gesprochen werden (vgl. Wachholz 1992). Neben dem für den amtlichen Behindertenbegriff konstitutiven medizinischen Bezugssystem erweist sich das Berufs- und Erwerbskonzept als ebenso relevant. Das Schwerbehindertengesetz definiert nicht nur den Personenkreis der Behinderten, sondern regelt auch Nachteilsausgleiche für diese Personengruppe. Insbesondere Nachteilsausgleiche und Leistungen im Erwerbsleben stehen im Vordergrund. Diejenigen Menschen mit Behinderungen, die nicht am Erwerbsleben teilnehmen, können von den gesetzlich geregelten Nachteilsausgleichen und Leistungen nicht profitieren. Sie haben ein geringes Interesse sich einen Schwerbehindertenausweis ausstellen zu lassen. Frauen, die nicht erwerbstätig sind, sowie Kinder zählen zu diesem Personenkreis. Insofern wird mit der amtlichen Behindertenstatistik die Zahl der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden behinderten Menschen unterschätzt. Behinderte Frauen sind unterrepräsentiert erfaßt. Daß die amtliche Behindertenstatistik die Zahl behinderter Menschen ungenau und geschlechtsspezifisch verzerrt widerspiegelt, kann mit den folgenden Daten aufgezeigt werden.

**Tabelle 1: Anteil Schwerbehinderter am 31. 12. 1993 nach Altersgruppen und Geschlecht an der Wohnbevölkerung (je 1000 Einwohner) im Bundesgebiet Ost und West**

Alter von ... bis unter ... Jahren	insgesamt N=6 384 348	männlich n=3 407 782	weiblich n=2 976 566
unter 4	4	5	4
4 - 6	9	9	8
6 - 15	11	12	9
15 - 18	12	13	11
18 - 25	13	15	12
25 - 35	20	22	18
35 - 45	31	34	29
45 - 55	69	77	60
55 - 60	144	174	113
60 - 62	183	236	133
62 - 65	202	268	142
65 u.mehr	261	361	209
insgesamt	79	87	71

Quelle: Statistisches Bundesamt 1995

Zum Jahresende 1993 lebten im früheren Bundesgebiet 5,57 Mill. amtlich anerkannte Schwerbehinderte mit gültigem Ausweis (Statistisches Bundesamt 1995). In den neuen Ländern und Berlin-Ost waren es 814.317 Personen. Über die Hälfte der Schwerbehinderten (53,4 %) waren Männer. Ihre Zahl betrug 3,41 Mill. gegenüber 2,98 Mill. schwerbehinderter Frauen. Bei Personen im fortgeschrittenen Alter kommt eine Behinderung häufiger vor als bei jüngeren Menschen. In der Tabelle 1 wird der Zusammenhang zwischen Alter und Behinderung deutlich. Die Zahl der Schwerbehinderten bezogen auf 1.000 Einwohner gleichen Alters und Geschlechts, d. h. die Schwerbehindertenquote,

nimmt bei beiden Geschlechtern mit steigendem Alter stetig zu. In allen Altersklassen fiel allerdings die Schwerbehindertenquote bei den Männern höher aus als bei den Frauen. Ein sprunghafter Anstieg des Anteils Schwerbehinderter an der Wohnbevölkerung ist insbesondere in der Altersgruppe der 55- bis 65jährigen zu verzeichnen. Wieso aber sind beispielsweise in der Altersgruppe der 60- bis 62jährigen bezogen auf 1.000 Männer insgesamt 236 Männer, jedoch nur 133 Frauen von 1.000 Frauen amtlich anerkannte Schwerbehinderte? Sind Männer in dieser Altersgruppe so viel häufiger (fast doppelt so häufig) von gesundheitlichen Beeinträchtigungen betroffen als Frauen oder lassen sich Frauen trotz Behinderung seltener amtlich anerkennen? Wertet man sozial-epidemiologische Studien und Repräsentativbefragungen unter diesen Gesichtspunkten aus, dann zeigt sich, daß Frauen keineswegs seltener von gesundheitlichen Beeinträchtigungen betroffen sind als Männer (vgl. Niehaus 1989a, b). Es ist zu vermuten, daß Frauen das Recht auf eine amtliche Anerkennung seltener in Anspruch nehmen als Männer und sich erst dann einen Schwerbehindertenausweis ausstellen lassen, wenn eine besonders schwerwiegende Funktionsbeeinträchtigung vorliegt.

Die Auswirkung der Funktionsbeeinträchtigung wird durch den Grad der Behinderung ausgedrückt, der nach Zehnergraden abgestuft von 50 bis 100 in der amtlichen Statistik aufgeführt ist (vgl. Statistisches Bundesamt 1995). Die folgenden Daten beziehen sich auf Angaben der Versorgungsämter über Schwerbehinderte am 31. Dezember 1993. Bei über der Hälfte der Schwerbehinderten (3.597.461 = 56,4 %) wurde ein Grad von 50 bis unter 80 festgestellt. Weitere 20,1 % (1.285.293) weisen einen Grad der Behinderung bis unter 100 und 23,5 % (1.501.594) einen Grad der Behinderung von 100 auf. Unter den Frauen war dieser Anteil in der höchsten GdB-Stufe mit 25,2 % höher als bei den Männern mit 22,1 %. Frauen weisen also einen höheren Grad der Behinderung auf als Männer. Anscheinend sind die Barrieren, sich bei den Versorgungsämtern zu melden, für Frauen höher.

Der Verzicht auf Anerkennung trotz schwerwiegender Schädigung hat sicherlich einerseits mit dem Rollenstereotyp der Frau als die Sorgende, nicht aber für sich selbst Fürsorge Fordernde, zu tun. Andererseits ist die Unterrepräsentation der Frauen in dem amtlich anerkannten Behindertenkollektiv, wie oben erwähnt, auch mit dem rechtlichen Definitionsrahmen des Behindertenbegriffs zu erklären. Das Schwerbehindertengesetz regelt

ja insbesondere Nachteilsausgleiche und besondere Leistungen im Erwerbsleben. Hierzu zählen beispielsweise die Möglichkeiten des vorzeitigen Ruhestandes, Zusatzurlaub und steuerliche Ausgleiche. Der sprunghafte Anstieg der Schwerbehindertenquote in der Altersgruppe der 60- bis 62jährigen Männer ist auf die Möglichkeit zurückzuführen, daß amtlich anerkannte Schwerbehinderte bereits nach der Vollendung des 60. Lebensjahres "in Rente" gehen können. Die nicht erwerbstätigen Frauen (z. B. die Hausfrauen) nehmen diese gesetzlich geregelten "Vergünstigungen" nicht in Anspruch und haben daher vermutlich ein geringeres Interesse ihre Schädigungen anerkennen zu lassen als erwerbstätige Männer.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß die amtliche Statistik ungenau und geschlechtsspezifisch verzerrt die Anzahl Behinderter wiedergibt. Behinderte Frauen sind unterrepräsentiert erfaßt. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Schwerbehindertenstatistik sind an männlichen Lebenszusammenhängen orientiert. Die amtlichen Daten erlauben keine Rückschlüsse auf die soziale Lage behinderter Frauen. Insofern kommt die Schwerbehindertenstatistik ihrer Aufgabe, Eckdaten zur sozialpolitischen Planung für Frauen und Männer bereitzustellen, nicht nach.

## **2.2 Der Mikrozensus**

Neben der Schwerbehindertenstatistik können die Ergebnisse der letzten amtlichen Mikrozensus-erhebung von 1989 Auskunft über die soziale Lage der behinderter Mitbürger geben. Die Ergebnisse des Mikrozensus von 1992 hat das Statistische Bundesamt noch nicht veröffentlicht. Die Erhebung nach dem sogenannten Mikrozensusgesetz zu Fragen der Behinderteneigenschaft ist ebenso wie die amtliche Statistik nach dem Schwerbehindertengesetz nur bedingt brauchbar. Denn auch in der Mikrozensus-erhebung werden nur die Personen als Behinderte berücksichtigt, die selbst einen Antrag auf Anerkennung gestellt haben und denen amtlicherseits mindestens ein Grad der Behinderung von 30 v. H. zuerkannt wurde. Im Interviewbogen zum Mikrozensus wird die Behinderteneigenschaft über die Frage erhoben: Ist für Sie eine Behinderung durch amtlichen Bescheid festgestellt oder haben Sie einen entsprechenden Antrag gestellt? In den Antworten wird differenziert nach dem Grad der Behinderung/der Minderung der Erwerbsfähigkeit und danach, ob ein Bescheid des Versorgungsamtes, ein Verwaltungs- oder

Gerichtsentscheid oder ein Rentenbescheid vorlag. Das Mikrozensusgesetz ordnete für 1989 bei jeweils 0,5 % der Bevölkerung eine Erhebung an (Statistisches Bundesamt 1993). Es wurden Fragen unter anderem zur Wohnsituation, zum Erwerbsleben, zur Gesundheit sowie zum Einkommen gestellt. Die Informationen erlauben einen Vergleich der wirtschaftlichen und sozialen Lebenslage der behinderten Männer und Frauen mit der übrigen Bevölkerung. Neben der Darstellung der soziodemographischen Grunddaten der Behinderten geben die Auswertungen des Mikrozensus unter anderem auch Auskunft über die Beteiligung der Behinderten am Erwerbsleben, über ihre Einkommenssituation und ihren Familienstand. Dabei können die Angaben für die behinderten und nichtbehinderten Personen einander gegenübergestellt werden. Mit Hilfe dieser Vergleiche wird es möglich, die These von der doppelten Benachteiligung behinderter Frauen zu diskutieren. Sind Frauen mit Behinderungen im Vergleich mit nichtbehinderten Frauen und im Vergleich mit behinderten Männern sowie nichtbehinderten Männern benachteiligt?

In bezug auf die Fragen nach dem Familienstand kann die Mikrozensus-erhebung durch eine eigene wissenschaftliche Untersuchung, die auf einer Repräsentativumfrage in Rheinland-Pfalz basiert, ergänzt werden (vgl. Niehaus 1993). Der amtliche Mikrozensus 1989 berechnete für das frühere Bundesgebiet, daß 16,0 % der behinderten Frauen im Gegensatz zu 12,6 % der behinderten Männer ledig waren. Verheiratet waren 76,4 % der behinderten Männer im Gegensatz zu 41,1 % der behinderten Frauen. Auf die Geschiedenen entfielen 7,3 % der Frauen und 4,3 % der Männer. Die hochgerechneten Ergebnisse sind in der Tabelle 2 ausgewiesen.

**Tabelle 2: Behinderte im früheren Bundesgebiet nach dem Familienstand; Ergebnisse des Mikrozensus 1989**

Familienstand	insgesamt in 1 000	%	männlich in 1 000	%	weiblich in 1 000	%
ledig	901	14,1	449	12,6	452	16,0
verheiratet	3 880	60,8	2 717	76,4	1 163	41,1
verwitwet	1 245	19,5	237	6,7	1 008	35,6
geschieden	360	5,6	153	4,3	207	7,3
Insgesamt	6 386	100	3 556	100	2 830	100

Quelle: Seewald 1992

Besonders auffällig ist der hohe Anteil der Frauen unter den Verwitweten. Er beträgt 35,6 % im Gegensatz zu 6,7 % bei den Männern. Der hohe Anteil der Witwen unter den Behinderten ist auf die längere Lebenserwartung der Frauen zurückzuführen. Es erscheint sinnvoll, den Familienstand in einzelnen Altersgruppen zu spezifizieren, da er sich altersabhängig verändert. Die eigene Repräsentativbefragung einer Stichprobe von 227 schwerbehinderten Frauen im Alter von 18 bis 60 Jahren eröffnet die Möglichkeit, den Familienstand differenziert nach der Altersstruktur zu analysieren. Hier zeigt sich, daß die behinderten Frauen im Alter zwischen 18 und 60 Jahren überdurchschnittlich häufig im Vergleich mit altersgleichen nichtbehinderten Frauen alleinstehend und geschieden sind (vgl. Braun & Niehaus 1992, Niehaus 1993). Dies gilt nicht nur im Vergleich mit nichtbehinderten Frauen, sondern auch im Vergleich mit behinderten Männern. Behinderte Frauen werden häufiger geschieden. Eine Heirat zwischen einer behinderten Frau und einem nichtbehinderten Mann kommt anscheinend seltener vor als eine Heirat zwischen einem behinderten Mann und einer nichtbehinderten Frau.

Die geringen Verheiratsquoten und die erhöhten Scheidungszahlen können im Zusammenhang mit den an die behinderten Frauen herangetragenen Rollenstereotypen interpretiert werden. Betroffene Frauen sprechen davon, daß sie für das Nichterfüllen der gesellschaftlichen Idealvorstellung von Schönheit, körperlicher Unversehrtheit und Gesundheit "bestraft" werden. Auch bei der eigenen Erhebung stellte sich in den Interviews heraus, daß bei über der Hälfte der 227 befragten Frauen zum Zeitpunkt der Heirat die Behinderung noch nicht bestand. In die gleiche Richtung tendiert der Zusammenhang zwischen der Sichtbarkeit der Behinderung und dem Familienstand. Überdurchschnittlich viele behinderte Frauen, bei denen die körperliche Schädigung für andere direkt erkennbar war, waren zum Zeitpunkt der Befragung alleinstehend. Die Frauen, die zum Zeitpunkt der Befragung verheiratet waren oder in einer Partnerschaft lebten, wiesen dagegen seltener äußerlich sichtbare Beeinträchtigungen auf (vgl. Braun & Niehaus 1992, Niehaus 1993).

Geschlechtsspezifische Unterschiede machen sich auch in der Einkommenslage bemerkbar. Im Mikrozensus 1989 wurde nach dem überwiegenden Lebensunterhalt und der Einkommenssituation gefragt.

Hier wurden neben der Erwerbstätigkeit als Einkommensquelle ebenso die Renten, das Arbeitslosengeld und die Sozialhilfe als Lebensunterhalt berücksichtigt. Da ein großer Teil der Behinderten den höheren Altersklassen zuzuordnen ist, war der Anteil der Renten- und Pensionsbezieher mit 60,7 % besonders hoch. An zweiter Stelle folgte das Einkommen aus Erwerbstätigkeit. Auf die übrigen Einkommensquellen entfielen relativ geringe Anteile. Einkommen aus Erwerbstätigkeit als überwiegender Lebensunterhalt gaben mehr Männer (27,8 %) als Frauen (14,4 %) an. Hier spiegelt sich die geringere Erwerbsbeteiligung der behinderten Frauen im Vergleich mit den behinderten Männern sowie den nichtbehinderten Männern und Frauen wider.

**Tabelle 3: Personen nach Behinderteneigenschaft und Nettoeinkommen aus Erwerbstätigkeit als überwiegender Lebensunterhalt; Ergebnisse des Mikrozensus im früheren Bundesgebiet 1989**

Personen insgesamt	Davon mit einem monatlichen Nettoeinkommen von ... bis unter ... DM						
	unter 600	600-1000	1000-1400	1400-1800	1800-2200	2200 u. mehr	
Absolut	%						
Nicht-behinderte 22 771 200	100	6,0	7,3	10,8	17,1	20,7	38,0
Behinderte insgesamt 1 313 700	100	5,2	5,1	9,0	16,6	24,0	40,1
Behinderte Männer 932 400	100	3,1	1,8	3,8	14,3	26,6	50,4
Behinderte							

Frauen							
381 300	100	10,2	13,2	21,8	22,3	17,5	15,0

Quelle: Statistisches Bundesamt 1993

Bei den behinderten Frauen, die überwiegend durch Erwerbsarbeit ihren Lebensunterhalt bestritten, lag das monatliche Nettoeinkommen im Durchschnitt niedriger als das der männlichen Behinderten. Fast jede zweite Frau mit Behinderung (45,2 %), die ihren Lebensunterhalt durch Erwerbstätigkeit bestritt, gab ein Nettoeinkommen von unter 1.400 DM an. Von den behinderten Männern war es nur ungefähr jeder Zehnte (8,7 %). Die finanzielle Situation behinderter Frauen ist bemerkenswert schlecht (vgl. Braun & Niehaus 1992). Im Zusammenhang mit der Einkommenslage steht die Erwerbsbeteiligung.

Daten über die Struktur der Erwerbsbeteiligung Behinderter werden ebenfalls im Mikrozensus veröffentlicht. Als Erwerbspersonen gelten die Personen, die erwerbstätig sind (Erwerbstätige) oder eine auf Erwerb gerichtete Tätigkeit suchen (Erwerbslose). Die Erwerbsbeteiligung kann durch die Erwerbsquote ausgedrückt werden. Hier ist immer die Altersstruktur der Personengruppen zu berücksichtigen. Da die Erwerbsbeteiligung mit zunehmendem Alter sinkt, ist es sinnvoll, altersspezifische Erwerbsquoten zu berechnen. Beispielsweise bei den 50- bis 55jährigen behinderten Männern belief sich die Erwerbsquote, d. h. der Anteil der Erwerbspersonen an der Bevölkerung, nach dem Mikrozensus 1989 auf 72,0 %, bei den behinderten Frauen auf 50,9 % (vgl. Statistisches Bundesamt 1993). Für nichtbehinderte Männer ergab sich in dieser Altersklasse ein Wert von 96,6 % und für die Frauen von 54,9 %. Insgesamt wird deutlich, daß fast die Hälfte der behinderten Frauen im erwerbsfähigen Alter nicht erwerbstätig war. Die Zahl der erwerbslosen Behinderten nimmt kontinuierlich zu. Die Erwerbslosenquote, d. h. „der Anteil der Erwerbslosen an 100 Personen der abhängigen Erwerbspersonen“, belief sich nach Ergebnissen des Mikrozensus 1989 bei den Behinderten auf 12,9 % und bei den Nichtbehinderten auf 7,7 % (Seewald 1992, 535). Die höchste Erwerbslosenquote fand sich in der Gruppe der behinderten Frauen mit 14,9 %. Für behinderte Frauen scheint es ganz besonders schwierig zu sein im Vergleich mit gleichaltrigen nichtbehinderten Männern und Frauen, einen geeigneten Arbeitsplatz zu finden (vgl. Niehaus 1994c).

Hinzu kommt, daß Frauen mit Behinderung seltener an Maßnahmen zur beruflichen Wiedereingliederung teilnehmen.

### **2.3 Die Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit**

In den Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit werden behinderte Menschen einerseits als "Behinderte im Sinne des Schwerbehindertengesetzes" ausgewiesen (z. B. in der Arbeitslosenstatistik) und andererseits als "Rehabilitanden". Beide Personengruppen überschneiden sich nur geringfügig. In der Statistik über berufliche Rehabilitation (St 37) der Bundesanstalt für Arbeit werden als Rehabilitanden die Personen gezählt, die körperlich, geistig oder seelisch behindert sind und deren Aussichten, beruflich eingegliedert zu werden oder zu bleiben, infolge der Behinderung nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und die deshalb besonderer Hilfen bedürfen oder denen eine Behinderung mit den genannten Folgen droht (Bundesanstalt für Arbeit 1993, 8). Maßnahmen zur beruflichen Rehabilitation werden unterteilt in berufsfördernde Bildungsmaßnahmen im Vorfeld der beruflichen Erst- und Wiedereingliederung (§ 19 A Reha), in Bildungsmaßnahmen mit dem Ziel der beruflichen Ersteingliederung und in Maßnahmen mit dem Ziel der beruflichen Wiedereingliederung sowie in Maßnahmen im Eingangsverfahren und Arbeitstrainingsbereich einer Werkstatt für Behinderte. Umschulungen (§ 17 A Reha) sind dem Maßnahmenbereich mit dem Ziel der beruflichen Wiedereingliederung zugeordnet. Durch die Umschulung sollen neue berufliche Qualifikationen vermittelt werden. Es geht hier um Personen, die aufgrund ihrer Behinderung ihre beruflichen Fertigkeiten nicht oder kaum für die angestrebte Tätigkeit einsetzen können. Umfangreiche Rechtsveränderungen zum 1. Januar 1993 im Bereich der beruflichen Rehabilitation haben sich auf die statistische Erfassung ausgewirkt, so daß im folgenden nur Angaben bis zum Jahresende 1992 aufgeführt sind.

**Tabelle 4: Eintritte von Rehabilitanden in Umschulungsmaßnahmen (Träger Bundesanstalt für Arbeit) im Jahre 1990 bis 1992**

		Eintritte in Umschulungen		
		insgesamt	Frauen	Frauenanteil
1990	West	22 410	8 468	37,8%
1991	West	24 074	9 260	38,5%
1992	West	25 961	10 103	38,9%
	Ost	2 384	1 007	42,2%

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit 1993 und eigene Berechnungen

Von den Rehabilitanden, die in eine Umschulung eintreten, sind über die Hälfte Männer. Der Anteil der Frauen unter den Rehabilitanden, die in den Jahren 1990 bis 1992 neu in Umschulungsmaßnahmen eintraten, betrug ungefähr 39 % im Bundesgebiet West. In den neuen Bundesländern waren es rund 42 % Frauen. Im Dritten Bericht der Bundesregierung zur Lage der Behinderten und zur Rehabilitation werden Frauen mit Behinderungen als spezifische Problemgruppe in der beruflichen Rehabilitation angesehen (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1994). Hier wird von einer Unterrepräsentierung von Frauen bei Maßnahmen zur beruflichen Rehabilitation gesprochen<sup>2</sup>. Die spezifischen Probleme von Frauen in der beruflichen Rehabilitation wurden im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung untersucht und 1988 in einem Forschungsbericht zusammengestellt. Die Studie verdeutlicht, daß die Rahmenbedingungen

---

2 Die These der Unterrepräsentation behinderter Frauen bei Maßnahmen zur beruflichen Rehabilitation ist umstritten. Zur Repräsentanzproblematik vgl.: Niehaus, M. Lebenssituation und Zugangsbarrieren bei Maßnahmen zur beruflichen Wiedereingliederung (im Druck).

zur beruflichen Wiedereingliederung sich nicht an Lebenszusammenhängen von Frauen orientieren. Die Umschulungsmaßnahmen finden in der Regel in Berufsförderungswerken statt. Die meisten Berufsförderungswerke sind nicht "vor Ort". Die Umschulungsmaßnahmen werden dort hauptsächlich als Vollzeitmaßnahmen angeboten. So ist bei den Umschulungsmaßnahmen mit einer außerhäusigen und internatsmäßigen Unterbringung zu rechnen. Für Frauen, die Kinder oder ältere Angehörige zu versorgen haben, ist es dementsprechend schwierig, an einer solchen Umschulung teilzunehmen. Erhöhte Kosten für Familienheimfahrten oder für Haushaltshilfen sind zusätzliche Belastungen. Für behinderte Männer gelten diese Belastungen ebenfalls. Frauen allerdings sind häufiger davon betroffen. Der Konflikt zwischen eigener beruflicher Förderung und den Familienaufgaben wird bei behinderten Frauen noch dadurch verstärkt, "daß sie in vielen Fällen wegen Art oder Schwere ihrer Behinderungen regionale Bildungsangebote nicht nutzen können und deshalb auf überregionale Angebote in speziellen Rehabilitationseinrichtungen mit Internatsunterbringung zurückgreifen müssen" (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1994, 134). Hier bieten sich Ansatzpunkte für die These der doppelten Benachteiligung behinderter Frauen an. Die geringeren Erwerbsquoten und die hohen Erwerbslosenquoten behinderter Frauen können als weitere Argumente herangezogen werden.

### **3 "Nicht ganz einfach: Die Sache mit der doppelten Diskriminierung"<sup>3</sup>**

Die These der doppelten Diskriminierung wurde in wissenschaftlichen, politischen und persönlichen Berichten selten kontrovers diskutiert. Ebenso selten wurde allerdings auch versucht, differenzierte Argumente für die Annahme der doppelten Benachteiligung behinderter Frauen zu liefern. Mit der Analyse sozioökonomischer und soziodemographischer Daten aus den amtlichen Statistiken liegt eine Möglichkeit, die Benachteiligungsthese zu diskutieren, vor. Diese Analyse zeigt, daß behinderungsbedingte Ausgleichsmaßnahmen, die staatlicherseits geregelt werden, von Frauen und Männern mit Behinderungen unterschiedlich genutzt

---

3 Titel einer Forumdiskussion in der Zeitschrift für Behindertenpolitik "die randschau" Heft 1, 1995.

werden und unterschiedlich genutzt werden können. Der Bezugsrahmen (die Berufs- und Erwerbsorientierung) des Schwerbehindertengesetzes zur begrifflichen Abgrenzung von Behinderung sowie die Rahmenbedingungen bei Maßnahmen zur beruflichen Wiedereingliederung sind nicht an weiblichen Lebenszusammenhängen orientiert. Das Ziel der staatlichen Sozialleistungen ist aber, die Eingliederung von Behinderten, von betroffenen Frauen und Männern gleichermaßen, in Arbeit, Beruf und Gesellschaft zu sichern. Ist allerdings der Bezugsrahmen dieser Zielgruppe so gesetzt, daß mit der Geschlechtszugehörigkeit unterschiedliche Partizipationschancen einhergehen, dann ist dieser Rahmen zu überdenken (vgl. Niehaus 1989a, 1994b).

Ob zur Kennzeichnung der spezifischen Situation behinderter Frauen die Bezeichnung der doppelten Diskriminierung geeignet ist, erscheint dann fraglich, wenn sie unreflektiert als Schlagwort übernommen wird. Hanna und Lehmann (1995) sehen als betroffene Frauen ebenfalls den Mißbrauch der These der doppelten Diskriminierung behinderter Frauen und benennen die Gefahren. Hanna spricht von einem "Doppelopferetikett"<sup>4</sup>. Sie fordert, die Doppeldiskriminierungsthese sowohl als Abgrenzungsthese (Abgrenzung nichtbehinderter Frauen von behinderten Frauen) "als auch als das Etikett, das die stigmatisierte Gruppe erst recht stigmatisiert", abzulehnen (Hanna 1995, 42). Und Lehmann (1995, 43) befürchtet als behinderte Frau eine "Ent-Solidarisierung mit den behinderten Männern". Sie schlägt die "Erarbeitung einer Dokumentation zur Lebenssituation behinderter Menschen vor, die nach Geschlechtern getrennt durchgeführt werden sollte, um einen Vergleich darzustellen" (Lehmann 1995, 43). Die im Kapitel 2 durchgeführten Analysen der amtlichen Statistiken zur sozioökonomischen Lage getrennt für behinderte Frauen und Männer sowie für nichtbehinderte Frauen und Männer entsprechen diesem Vorschlag und tragen damit hoffentlich zur Objektivierung der Diskussion bei.

---

4 Die Problematik des Opferetiketts wurde insbesondere in der Diskussion über Gewalt gegen behinderte Menschen deutlich (vgl. Niehaus 1995b).

**Literatur**

- BRAUN, H. & NIEHAUS, M.: Lebenslagen behinderter Frauen. Eine empirische Studie in Rheinland-Pfalz. Idstein 1992.
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hg.): Berufliche Rehabilitation. Arbeits- und Berufsförderung Behinderter in den Jahren 1991 und 1992. Nürnberg 1993.
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hg.): Berufliche Rehabilitation. Arbeits- und Berufsförderung Behinderter im Jahr 1993 - Kurzbericht. Nürnberg 1994.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hg.): Anhaltspunkte für die ärztliche Gutachtertätigkeit im sozialen Entschädigungsrecht und nach dem Schwerbehindertengesetz. Bonn 1983.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hg.): Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Dritter Bericht der Bundesregierung. Bonn 1994.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hg.): Frauen in der beruflichen Rehabilitation. Bonn 1988.
- HANNA, G.: Über Gebrauch und Mißbrauch der These der doppelten Diskriminierung behinderter Frauen. In: die randschau (1995), Heft 1, S. 42 - 43.
- LEHMANN, U.: Ich kann meine Existenz auf dieser Welt nicht von Frauen und Männern trennen. In: die randschau (1995), Heft 1, S. 43.
- NIEHAUS, M.: Behinderte Frauen als Zielgruppe der Schwerbehindertenpolitik. In: Sadowski, D. & Rendenbach, I. M. (Hg.) Neue Zielgruppen in der Schwerbehindertenpolitik. Frankfurt 1989a, S. 123 - 137.
- NIEHAUS, M.: Behinderung und sozialer Rückhalt. Zur sozialen Unterstützung behinderter Frauen. Trierer Schriften zu Sozialpolitik und Sozialverwaltung, Bd. 11. Frankfurt 1993.
- NIEHAUS, M.: Gewalt gegen behinderte Menschen. Eine quantitative und qualitative Analyse aktueller Daten. In: Zwierlein, E. (Hg.) Normalität - Differenz - Asymmetrie. Ethische Herausforderungen im Umgang mit Schwachen und Fremden. Philosophisches Forum, Bd. 7, Idstein 1995b, S. 55 - 76.

- NIEHAUS, M.: Literaturdokumentation Behinderte Frauen. Trier 1994a.
- NIEHAUS, M.: Sind Frauen weniger häufig behindert als Männer. In: Informationen für die Frau (1989b), Heft 2, S. 9 - 11.
- NIEHAUS, M.: Soziale Integration: Zur Teilhabe behinderter Frauen am Erwerbsleben. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1994c), Heft 11, S. 774 - 780.
- NIEHAUS, M.: Soziale Ressourcen behinderter Frauen und Männer: Zur Social-Support-Forschung in den Rehabilitationswissenschaften. In: Schröder, U. (Hg.) Entwicklungen und Haltepunkte - 20 Jahre Sonderpädagogik. Oldenburg 1994b, S. 97 - 107.
- SCHWERBEHINDERTENGESETZ - Gesetz zur Sicherung der Eingliederung in Arbeit und Beruf (SchwbG) in der Fassung von 1986.
- SEEWALD, H.: Behinderte. Ergebnisse des Mikrozensus April 1989. In: Wirtschaft und Statistik (1992), Heft 8, S. 531 - 537.
- SEEWALD, H.: Schwerbehinderte 1987. In: Wirtschaft und Statistik (1988), Heft 10, S. 738 - 742.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hg.): Sozialleistungen, Fachserie 13, Reihe 5.1, Schwerbehinderte 1989. Stuttgart 1993.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hg.): Sozialleistungen, Fachserie 13, Reihe 5.1, Schwerbehinderte 1993. Stuttgart 1995.
- WACHHOLZ, K.: Die "Anhaltspunkte" als Bewertungsmaßstab für den Grad einer Behinderung. In: Behindertenrecht (1992), Heft 2, S. 35 - 42.

## Dagmar Richter

### *Politische Bildung als Fundament eines kritischen Umgangs mit Geschlechterdifferenzen im Unterricht der Grundschule*

Politische Bildung, wie sie hier in der Tradition Kritischer Erziehungswissenschaft verstanden wird, trägt durch methodisch strukturierte Erkenntnis-, Reflexions- und Lernprozesse dazu bei, daß Lernende Identität, Vernunft und Kompetenz erwerben und somit zur Selbstverfügung befähigt werden (vgl. Claußen 1981, 92ff). Die intendierte Ausdifferenzierung von Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungsstrukturen setzt an am vorhandenen Alltagswissen über Politik, an gesellschaftlichen Verhältnissen und an erlebter sozialer Wirklichkeit. Über Lebenswirklichkeit aufzuklären, und damit über diese in ihr enthaltenen Elemente, gehört zum Erziehungsauftrag von Grundschule. "Demokratie lernen" ist eines ihrer Ziele, das weder auf später verschoben noch lediglich in Form von Wissensvermittlung beigebracht werden kann. Es ist als Haltung zu erwerben und damit u.a. von Prozessen des Lernens abhängig: "Ob sich Lernende für die Achtung und Durchsetzung von Menschenwürde, sozialer Gerechtigkeit, die Möglichkeit von Alternativen entscheiden, hängt davon ab, ob sie ohne Leistungsdruck nachdenken und miteinander sprechen können über das Warum und Wozu der Regeln einer freiheitlich-rechtstaatlich-sozialen Demokratie" (Hilligen 1993, 25; Herv. fortgelassen). Ein Nachdenken ohne Leistungsdruck, ein "herrschaftsfreier Diskurs" (Habermas) ist sicherlich auch in Grundschulen eher Utopie als Realität. Doch um dieser Utopie ein Stück näher kommen zu können, ist unnötige Herrschaft abzubauen. Dazu gehören Diskriminierungen von Einzelnen oder Gruppen - und also das Geschlechterverhältnis.

Aber fachdidaktische Reflexionen zur Zweigeschlechtlichkeit sind kaum entwickelt, so daß weder die geschlechtstypische gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise als Mädchen und als Junge noch der männlich-hegemoniale Diskurs, der sich durch alle Lebensbereiche hindurchzieht, in den Bildungs- und Lernprozessen adäquat berücksichtigt

werden, geschweige denn Herrschaft abgebaut würde. Auch politische Bildung hat in der Grundschule zur Zeit allenfalls eine marginale Stellung<sup>1</sup>. Sie sollte jedoch ein tragendes Fundament von Unterricht sein, wenn Ziele wie "Demokratie lernen" oder "Orientierungen in der Lebenswirklichkeit finden" ernst gemeint sind.

Im folgenden werden ausgehend von der politischen Bedeutung sich perpetuierender Geschlechtsstereotype und Geschlechterverhältnisse konzeptionelle Überlegungen für eine politische Bildung entwickelt, die versucht, nicht geschlechtsdiskriminierend zu sein. Diese theoretischen Reflexionen dienen als Grundlage, um daran anknüpfend Möglichkeiten und Perspektiven politischer Bildung für Mädchen und Jungen in der Grundschule zu skizzieren, die jedoch in weiteren Arbeiten noch zu konkretisieren wären. Wichtig ist hier zu zeigen, daß die Ausblendung der Erfahrungen und Lebenszusammenhänge von Mädchen und Frauen weder im wissenschaftlichen Interesse an der Erfassung von Realität, noch im Interesse an ganzheitlicher Bildung von Menschen und erst recht nicht im gesellschaftlichen Interesse einer positiven Weiterentwicklung der Gesellschaft liegt. Dieser Text ist als Anregung und Aufforderung zu verstehen, politischer Bildung im Sinne einer grundlegenden Bildung in Grundschulen wieder zu einer größeren, und d.h. einer ihr angemessenen Bedeutung zu verhelfen.

## **1 Geschlechtsstereotype und strukturelle Trennlinien in der Gesellschaft**

Die tradierte hierarchische Geschlechterordnung hat noch immer *struktur-bildende Kraft*. Trotz der in vielen gesellschaftlichen Bereichen zu verzeichnenden Veränderungen macht die dualistische Trennung "den Mann" zum Grund und Maßstab menschlichen Welt- und Selbstverständnisses wie -verhältnisses. Mädchen und Frauen werden als Individuen in ihren Leistungen, Bedürfnissen und Interessen abgewertet; als soziale Gruppe werden ihre Lebenszusammenhänge ausgegrenzt. Das *Geschlecht als soziale Konstruktion* bestimmt gesellschaftliche Positionen, Teilhabe,

---

<sup>1</sup> Erst seit Ende der 60er Jahre wird über Formen politischen Lernens in der Primarstufe diskutiert. Im Heimatkundeunterricht wurde meist nur Institutionenkunde (z.B. "Unser Rathaus") vermittelt, wobei personalisierende und bagatellisierende Aussagen vorkamen (Der Bürgermeister sorgt für uns, wie der Vater für die Familie) (vgl. Beck 1988).

Sprache, Denken usw. bis hin zu Mikrostrukturen des Handelns. *Individuen* werden spätestens ab dem Zeitpunkt ihrer Geburt qua Genus klassifiziert und entweder der *sozialen Gruppe* der Frauen oder der der Männer zugeordnet. Ein Grundproblem des Diskriminierens ist das Klassifizieren, das Einzelnen weibliche oder männliche Stereotype zuordnet, sie danach bewertet und nicht mehr als Individuen in ihrer möglichen Vielfalt wahr- und ernstnimmt. Mann und Frau sind aber sowohl geschlechtsdifferent als auch geschlechtsindifferent, d.h. sie sind sowohl Geschlechtscharaktere als auch Vernunftsubjekte: "Wahrnehmungsgegenstand von Mann oder Frau ist das Erfahrbare im geschlechtsperspektivisch geformten Blickfeld. Erkenntnisgegenstand des Vernunftsubjekts ist ein methodisch genormtes und mithin objektiv Einsehbares" (Rauschenbach 1995, 36).

Stabilisiert wird diese Aufspaltung zum einen durch Stereotype über Fähigkeiten und Interessen beider Geschlechter, d.h. über weibliche und männliche *Leitbilder*, die sich in einer Art "self-fulfilling-prophecy" auf die individuellen wie kollektiven Selbstverständnisse von Frauen und Männern auswirken. Neben dieser Ebene des Bewußtseins erlangt zum anderen eine materiale Ebene Bedeutung, d.h. gesellschaftliche Institutionen, Verhältnisse und Verfahrensweisen sowie unsere menschlichen Körper: Hier reproduzieren sich Stereotype über tradierte *strukturelle Trennlinien* in der Gesellschaft, die Frauen als Gruppe diskriminieren und ihnen einen gesellschaftlichen Ort zuweisen, der sie quasi zum Annehmen von Frauenrollen zwingt - entsprechendes gilt für Männer mit dem Unterschied, daß ihre Orte und Rollen im Vergleich, d.h. sozial, ökonomisch und politisch gesehen, privilegierte sind. Ein weiteres Grundproblem sind daher die gesellschaftlichen Strukturen, die dualistische weibliche und männliche Lebenszusammenhänge konstituieren, denen sich jede und jeder zuzuordnen hat; Grenzüberschreitungen und unkonventionelle Zuordnungen haben ihren biographischen Preis in besonderen Belastungen bis hin zu ausgrenzenden Stigmatisierungen. Diese bestehende Ordnung wirkt zurück auf die Selbst- und Fremdwahrnehmungen der Individuen als Geschlechtscharaktere: Ein Kreislauf, der nur schwer zu durchbrechen ist, wie die bislang ungenügenden Resultate der Institutionalisierungen von Quotierung, Frauenförderung oder Frauenbeauftragten zeigen. Selbstveränderung und Gesellschaftsveränderung müßten zugleich und aufeinander bezogen stattfinden. Dies wird durch verschiedene Faktoren

erschwert, die es zugleich für didaktisch-methodische Reflexionen zu beachten gilt:

1.1 Weiblichkeits- und Männlichkeitsstereotype werden schon von Kindern im Vorschulalter internalisiert. Sie akzeptieren den männlichen Überlegenheitsanspruch und die daraus sich ergebenden gesellschaftlichen Dominanzregeln, "die dem Alter und dem männlichen Geschlecht den Vorrang geben" (Valtin 1993, 25). Die Stereotype sind daher nur schwer zu korrigieren.

1.2 Da Frauen, "die sich aus der Abhängigkeit ihrer geschlechtlich vordefinierten Lebenszuschreibungen nie zu lösen vermochten..., der Geschlechterrealität nicht kritisch begegnen" können (Rauschenbach 1995, 37), müssen sie daher lernen, eine distanzierende Haltung zu sich selbst und ihren Lebenszusammenhängen einzunehmen, also ihre Erfahrung mit und in der Realität in ein Wissen *über* die Realität zu verwandeln (Hauser 1995, 53). Diese für Veränderungen nötige Haltung ist schwer zu erlangen: Strukturelle Widersprüche im Alltag können kaum erfahren werden, da sie als Bestandteile der Gesellschaft, der wir angehören, keiner individuellen Alltagserfahrung vollständig gegenwärtig sein können (Hauser 1995, 58). Und auch gegenüber der eigenen Persönlichkeit ist nur schwer eine distanzierende Haltung zu gewinnen, zumal es aus dem binären Diskurs kein Entkommen gibt. Dieser Diskurs verweist uns als Frauen oder Männer vor aller Reflexion immer schon auf das *andere* Geschlecht; Geschlechtsidentitäten haben diskursive Grundlagen. Dieses Dilemma verursacht nach Rauschenbach die Dialektik der Gleichstellungspolitik: "Um *wie der Mann* ganz normal leben zu können, hatte eine Frau die Geschlechtszuschreibung der Passivität weiterhin hinzunehmen. Um *wie der Mann* ein Subjekt zu sein, mußte sie sich dieser Zuschreibung zugleich widersetzen" (Rauschenbach 1995, 38f). Das Dilemma spiegelt sich auch in der Selbstwahrnehmung von Frauen und in Lernzielformulierungen; Adorno hat seine Ursache gelungen ausgedrückt: "Der weibliche Charakter und das Ideal der Weiblichkeit, nach dem er modelliert ist, sind Produkte der männlichen Gesellschaft. Das Bild der unentstellten Natur entspringt erst in der Entstellung als ihr Gegensatz. Dort, wo sie human zu sein vorgibt, züchtet die männliche Gesellschaft in den Frauen souverän ihr eigenes Korrektiv und zeigt sich durch die Beschränkung als uner-

bittlicher Meister. Der weibliche Charakter ist ein Abdruck des Positivs der Herrschaft. Damit aber so schlecht wie diese" (Adorno 1982, 119f).

1.3 Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die Entwicklung demokratischer Strukturen in der Gesellschaft und Möglichkeiten der Teilhabe, die für Veränderungen wichtig wären: In den letzten Jahren hat sich zwar zunehmend ein verändertes Politikverständnis durchgesetzt, in dem der sog. vorpolitische Raum an Bedeutung gewann und damit traditionelle ritualisierte Politikformen zumindest ergänzte durch neue Stile und Muster; so z.B. durch basisdemokratische Aktivitäten. Aber diese partizipativen und kommunikativen Elemente bieten Frauen nur dann tatsächlich einen möglichen Zugang zur Politik, wenn sie außer den nötigen Kompetenzen auch über die nötigen Ressourcen verfügen, im wesentlichen sind dies Zeit und Geld. Die Überwindung geschlechtsspezifischer Formen der Arbeitsteilung muß daher am Beginn einer politischen Erneuerung stehen. So bedeutet Quotierung für Rauschenbach nicht allein die Quotierung der Frau für gesellschaftlich-öffentliche Sphären, sondern auch eine "Quotierung des Mannes für die bisherigen Dienste von Frauen" (Rauschenbach 1995, 49).

1.4 Es ist über einen Abbau der Dominanz des Erwerbsbereichs gegenüber der Institution Familie nachzudenken (Hauser 1995, 51), wobei die soziale Macht, die Frauen hier ohne Zweifel besitzen, solange nicht idealisiert werden darf, als sie noch strukturell subordiniert ist. Zusammenhänge zwischen dem Privaten als vorpolitischem Bereich und dem Öffentlichen als dem genuin Politischen wurden seit dem Slogan aus den siebziger Jahren "Das Private ist politisch" viel diskutiert. In politikwissenschaftlichen Theorien findet zwar Politik per definitionem noch immer allein im Öffentlichen statt; die Lebenszusammenhänge von Frauen - und Kindern - gehören nicht zum Politischen, da es sich auf das soziale Handeln *in* der Gesellschaft bezieht, "das durch Verfassung und Gesetze weitgehend geregelt ist" (Drechsler/Hilligen/Neumann 1992, 571). Theoretisch aber wurde die dichotome Spaltung in eine öffentliche Sphäre mit der Rationalität zweckgerichteter Berechnung und in eine private Sphäre mit sentimental familiären Beziehungen überwunden; ihre Trennung ist immer auch willkürlich und historisch wandelbar: Sozialversicherung, Beihilfen oder die Legalisierung des Schwangerschafts-

abbruchs sind beispielsweise Bereiche des ehemals Privaten, die innerhalb nur weniger Jahre ins Öffentliche verschoben wurden.

Doch wäre es fatal, damit die faktisch vorhandenen Unterschiede zwischen diesen Bereichen dem analytischen Blick zu entziehen: "Es besteht ein Unterschied zwischen der Sichtweise, die wir als Staatsbürger haben sollten, und unserem Umgang mit jenen partikulären Belangen, die ganz zu Recht unser Alltagsleben bestimmen" (Phillips 1995, 258). Prozesse der Demokratisierung in allen Lebensbereichen sind zwar zu fördern, doch dürfe dieses nicht als Ersatz für eine "Wiederbelebung des öffentlichen Lebens" betrachtet werden (Phillips 1995, 259). Und: "Es gibt auf der sozialen Ebene keine Demokratie" (Rauschenbach 1995, 47). Die öffentliche Sphäre bedarf der kollektiven Übereinkunft über die sie bestimmenden Regeln, Gesetze, Institutionen usw. am Leitfaden universalistischer Gerechtigkeitsgrundsätze. Das Private gehört in diesem Sinne nicht zum gesellschaftlichen Bereich. Es zeichnet sich durch Intimität aus, durch (begrifflich grenzenlose) Freundschaft und verwandtschaftliche Beziehungen in der Familie. Hier sind die Rollen diffus (Parsons). Sie lassen sich kaum zu Interessensgruppen bündeln, sondern die Individuen treten als besondere Einzelne auf. Im öffentlichen Bereich dagegen organisieren sich die Gleichen zu korporatistischen, kollektiven Akteuren, um die gesellschaftlichen Prozesse zu gestalten. "Die Gleichen" aber sind männliche Erwachsene. Unterschiede zwischen beiden Bereichen bestehen auch hinsichtlich der jeweiligen Möglichkeiten an Kontrolle und der Erfahrungen mit Macht sowie der jeweils vorrangigen Tätigkeiten (Phillips 1995, 167ff). Einkommen und Besitz sollten für demokratische Tätigkeiten in der Öffentlichkeit unerheblich sein, im privaten Haushalt aber bestimmen sie Entscheidungen ganz wesentlich.

1.5 Die diesen Ordnungen und Verhältnissen zugrundeliegenden Normen sind als kontextspezifische zu reflektieren. Normen sind partikular und gesellschaftlich-kulturell beschränkt; sie entstehen innerhalb historisch spezifischer gesellschaftlicher Zusammenhänge, auch wenn sie darin nicht aufgehen und als universelle deklariert werden: Aus dem "gleichsam genuin normativen Raum außerhalb von Zeit und Raum, von Macht und Herrschaft ... beziehen sie ... letztlich ihre normative Dignität" (Maihofner 1995, 96). Als konstitutive Elemente bestehender gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse wirken sie normierend und

disziplinierend auf Kritik und Regelungsformen von Konflikten. Dies werde deutlich im Kontextbezug, wenn also konkret über die unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen und Vorstellungen diskutiert wird, die mit den jeweiligen Normpräferenzen verbunden sind. Mit dem Kontextbezug lösen sich Verallgemeinerungen auf, die in Sackgassen führen; z.B. die Rede von den Interessen der Frauen; statt vorgängiger gemeinsamer Projekte feministischer Politik sind praktische Bündnisse für konkrete Ziele jeweils kurz- oder langfristig herzustellen.

Die *Perspektive der Zweigeschlechtlichkeit* vermag strukturelle Verankerungen gesellschaftlicher und sozialer Probleme zu verdeutlichen. Sie ist daher als kritisches Analyseinstrument zu verstehen, das nicht Geschlechtstypika festschreibt, sondern aufdeckt und infragestellt, indem mit ihrer Hilfe Konstruktionen von Zweigeschlechtlichkeit in Lebenszusammenhängen untersucht werden. So können sie als einengende Strukturen bei der Entfaltung von Persönlichkeit kritisiert werden. Die Kategorie des Geschlechts dient der Kritik am Bestehenden, nicht aber der Beschreibung von Individuen oder gar der Entwicklung von Leitbildern künftiger Mädchen und Jungen. Probleme und Fragen der Geschlechter dürfen nicht ontologisch behandelt werden; Probleme und Fragen des Geschlechterverhältnisses dürfen nicht als personalisierte thematisiert werden. Beides förderte ein klassifizierendes Denken. Hingegen kann die Integration der gesellschaftspolitischen Ebene Geschlechtstypika im Kontext ihrer Entstehungsbedingungen zeigen und Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Im konkreten Kontext prallen verschiedene Faktoren individueller Charakteristika in unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten aufeinander: verschiedene kulturspezifische Rollen, Gefühle und Denkweisen sowie Geschlecht, Klasse oder die sog. Rasse. In diesen Kombinationen sieht Maihofer "die Grundlage sowohl für die konkrete Einzigartigkeit des einzelnen Individuums als auch für seine individuelle Fähigkeit zu gesellschaftsveränderndem Handeln bzw. zum Widerstand ... oder zur Kritik bestehender Gesellschaftsverhältnisse" (Maihofer 1995, 101). Diese Kombinationen und Wechselspiele auf verschiedenen Ebenen vermögen mit ihrer Vervielfältigung binäre Diskurse aufzubrechen und reale Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen: Wir sind, wie Maihofer folgert, weder völlig determiniert von einzelnen Faktoren wie dem Ge-

schlecht, noch sind wir völlig autonom in unseren Handlungsmöglichkeiten.

Dies bedeutet dann aber auch für Unterricht in der Grundschule, Bildungsprozesse als politische zu initiieren, über die genannten Aspekte aufzuklären und somit Handlungsmöglichkeiten für Lernende zu eröffnen.

## **2 Politische Bildung für Mädchen und Jungen**

Nach Klafki ist Bildung immer als politische Bildung zu verstehen. Es gehöre zu ihr, "den Aufwachsenden im Bildungsprozeß zur Einsicht in die Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheit" zu verhelfen sowie Fähigkeiten zu vermitteln, "am Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit aktiv mitzuwirken" (Klafki 1993, 39). Die Perspektive der Veränderung und damit der Neu-Gestaltung von gesellschaftlichen und sozialen Verhältnissen ist, wie zu zeigen sein wird, auch für Grundschulkindern relevant. Diese These soll nach einer kurzen Bestandsaufnahme entfaltet und erste Anregungen für politische Bildung für Mädchen und Jungen gegeben werden.

### **2.1 Zum Stand politischer Bildung in der Grundschule**

Seit Ende der 70er Jahre findet weder in der Forschung noch praktisch im Unterricht der Grundschule intendierte politische Bildung statt, wie Gertrud Beck schreibt (1988, 405)<sup>2</sup>. Bei den Überarbeitungen der Lehrpläne in den achtziger Jahren fiel 'Gesellschaft' als Gegenstandsfeld in den meisten Bundesländern heraus (Götz 1994, 124). Erschwerend für das hier verfolgte Thema kommt hinzu, daß im Forschungsbereich politischer Bildung kaum geschlechtsdifferenzierende Untersuchungen stattfinden, obwohl seit den achtziger Jahren bekannt ist, daß es geschlechtstypische

---

2 Damals: Ackemann 1973 und 1976; Chaußen 1976; CIEL-Arbeitsgruppe 1976. Hier kann nur auf die Situation in der Bundesrepublik bzw. den alten Bundesländern eingegangen werden, da zur Beurteilung politischer Bildung in der DDR ausführlichere Darstellungen nötig wären, wenn nicht lediglich der Vorwurf der Indoktrination oder der Erziehung zur Anpassung wiederholt werden soll; politische Erziehung gehörte neben geistiger, ästhetischer, moralischer oder körperlicher auf allen Schulstufen zu den Zielsetzungen der Erziehung in der DDR; das Fach Staatsbürgerkunde gab es ab Klassenstufe 5.

Unterschiede im Hinblick auf politisches Interesse oder politische Aktivitäten zumindest bei Jugendlichen und Erwachsenen gibt. Ansatzweise wird im Bereich politischer Sozialisation im Kindesalter zu politischen Ängsten, Umwelt- oder Kriegsängsten geschlechtsdifferenzierend geforscht (Hurrelmann 1990, Büttner 1982) oder es werden Gespräche zwischen Kindern und Erwachsenen analysiert (Palentien/Hurrelmann 1992, 42). In didaktische Überlegungen zur politischen Bildung wurden diese Ansätze jedoch bislang nicht einbezogen. Lediglich einige thematische Geschlechtsdifferenzierungen sind zu finden, indem beispielsweise statt allgemein von 'Menschen' nunmehr von Frauen und Männern gesprochen wird. Doch diese Differenzierung verbessert nur wenig, wenn sie so oberflächlich bleibt und entspricht gar einem reduzierten Verständnis von der Bedeutung des Geschlechts, wenn sie zu einem sozio-demographischen Faktor neben anderen verkommt (Geißel 1994, 3).

Themen wie "Mädchen und Jungen sind verschieden" (Niedersächsische Rahmenrichtlinien für die Grundschule, Sachunterricht, 1982) führen auch heute nur selten über biologische und soziale Unterschiede zwischen den Geschlechtern - wie beispielsweise Rollenverhalten - hinaus. Verkürzt auf einen personalen Ansatz reduziert sich das Thema darauf, nett Miteinander-umzugehen, Jungen die Pflanzen im Klassenzimmer pflegen zu lassen oder Mädchen zum Fußballspielen zu ermuntern. Die Kinder sollen dann lernen, daß Rollenverteilungen in der Familie keinen Naturgesetzen folgen, sondern qua Vereinbarungen auch ganz anders aussehen könnten. Damit wird zwar nicht ausdrücklich, aber 'hinterrücks' der Eindruck vermittelt, daß sich Menschen beider Geschlechter nur ein wenig anstrengen müßten und dann sei die Gleichberechtigung zwischen ihnen erreicht; das Problem des Geschlechterverhältnisses scheint sich auf die Ebene des Miteinander-Umgehens zu beschränken. Begründungen für die gesellschaftliche Konstruktion des Geschlechts fehlen.

Es entsteht aber, wie oben schon skizziert, ein verzerrtes bzw. reduziertes Bild von der Bedeutung der Geschlechterverhältnisse, wenn sie allein auf einer Ebene - der Privaten oder der Öffentlichen - angesprochen werden. Über Wechselwirkungen zwischen Öffentlichem und Privatem ist aufzuklären, denn sonst besteht z.B. die Gefahr, daß allein personale Deutungsmuster angewendet und politische Handlungen, die verändernd in Institutionen oder Strukturen eingreifen könnten, verhindert werden. Die

oftmals schwierige didaktische Reduzierung politischer Komplexität ist kein ausreichendes Argument, um Grundschulkindern verkürzte Ansichten zu vermitteln. Das Argument müßte stattdessen lauten: Politische Bildung ist in die (Aus-)Bildung von Grundschullehrer-Studierenden zu integrieren, denn Aufklären kann nur die- bzw. derjenige, die oder der selbst aufgeklärt ist.

Die Behauptung, daß im Grundschulunterricht politische Bildung nicht stattfindet, meint daher genauer, daß intendierte und d.h. im Prinzip reflektierte politische Lernprozesse nicht stattfinden; tatsächlich werden natürlich mit vielen Themen zugleich auch politisch relevante Gehalte vermittelt bzw. drücken sich in der Institution Schule gesellschaftlich-politische Systemzusammenhänge in Unterrichtsprozessen aus, die als solche im Sinne eines 'heimlichen Lehrplans' vermittelt werden. Unpolitische Behandlungen von Themen können dann zu affirmativer Erziehung werden, wenn Kinder nicht lernen, gesellschaftliche Ordnungen und Machtverhältnisse zu hinterfragen und sich stattdessen im Bestehenden 'einrichten'. Beispielsweise überlegen dann Mädchen und Jungen, wie die für Frauen bestehende Doppelrolle von Erwerbs- und Familienarbeit 'hinzubekommen' ist, als sei die Doppelrolle für Frauen ein nicht zu verändernder Tatbestand.

## **2.2 Ansatzpunkte für politische Bildung für Mädchen und Jungen**

Ausgangspunkt politischen Lernens sollten konkrete Erfahrungen der Lernenden sein, also ihre jeweils individuellen Interessen und Bedürfnisse, die sich zu allgemeineren Interessen oder Bedürfnissen bündeln lassen; es ist also vom sog. Privaten auszugehen, das in das Öffentliche, in das genuin Politische zu überführen ist. Es ist also zu prüfen, wie Kinder generell von Politik betroffen sind und wie sich dies in ihrer jeweils konkreten Lebenswirklichkeit ausdrückt:

Zum einen werden Kindern Inhalte der Politik wie die sog. Tagespolitik über Medien, über Kommunikationen der Erwachsenen oder durch eigene Erlebnisse in bzw. mit gesellschaftlichen Institutionen vermittelt. Schon GrundschülerInnen haben politikrelevante Haltungen und Einstellungen (Nitzschke 1980, 204), die jedoch bislang kaum untersucht wurden. Zum anderen sind Kinder von Politik betroffen, da das Politische bei der

Ausgestaltung von Kindheit und kindlichen Lebenswirklichkeiten, also ihren subjektiven Verarbeitungen von politischen Dimensionen der Lebenswelten, ein relevanter Faktor ist: Sei es indirekt z.B. über Auswirkungen des Familienrechts auf Kinder oder durch Arbeitslosigkeit ihrer Eltern und deren Sorgen. Oder sei es direkt, indem in politischen Prozessen darüber entschieden wird, was es für Kinder konkret bedeutet, Rechts-Subjekte zu sein oder wie Gesetzesregelungen in ihr Leben eingreifen: Von der Straßenverkehrsordnung, die ihr Spielverhalten quasi zwangsläufig beeinflusst bis hin zu gesetzten Grenzwerten einer "Ozonverordnung", die sich auf körperliches Befinden auswirken.

Bezogen auf Geschlechterdifferenzen ist aber nicht bekannt, wie sich die funktionale (Struktur-) und interpretatorische (Definitions-) "Macht des Patriarchats" auf den verschiedenen Ebenen unseres geistigen, psychischen und sozialen Seins tatsächlich vermittelt. Daher ist die "Bestimmung des normativen Bezugspunkts der Erziehung von Mädchen und Jungen ... eine Aufgabe, die die Sozialwissenschaften noch nicht gelöst haben" (Valtin 1993, 34). Aufgrund der fehlenden Forschung zur politischen Bildung und zur Mädchen- und Jungenbildung ist die Formulierung von Zielen schwierig. Trotzdem ist es aber möglich, im Anschluß an Analysen über Ursachen politischen Desinteresses bei Mädchen und Frauen einige Leitideen zu formulieren bzw. Anregungen zu geben.

Zu vermuten ist, daß sich fehlende politische Bildung besonders nachteilig auf Mädchen und Frauen auswirkt, da sie die Haupt-Leidtragenden des diskriminierenden Geschlechterverhältnisses sind, das sich perpetuiert, wenn die geschlechtstypischen Prozesse der Sozialisation bei Mädchen die Entwicklung politischer Interessen hemmen und somit ihr späteres Desinteresse an politischer Partizipation die Folge sein kann - bei mangelnder Partizipation von Frauen aber bestehen nur wenig Chancen für eine Verwirklichung gleichberechtigter Geschlechterverhältnisse in gesellschaftlichen Strukturen.

Der These vom besonderen Desinteresse der Frauen an Politik scheint eine 'Defizitbehauptung' zugrundezuliegen. Es sind aber nicht die Mädchen bzw. Frauen als Personen defizitär, sondern die politisch relevanten Sozialisationsprozesse von Mädchen bzw. Frauen, die im Vergleich mit denen von Jungen und Männern in 'defizitären', weil vor-politischen

Lebenszusammenhängen entstanden sind - in einer Gesellschaft, deren politische Strukturen nur bestimmte Verhaltensweisen "zulassen". Der bei Frauen festzustellende Mißmut an herrschender Politik und ihre häufigere Beteiligung an 'alternativen politischen Formen', die stärker themen- und inhaltsbezogen als machtorientiert sind, ist eine positiv zu bewertende Form politischer Beteiligung, ebenso ihre kritische Haltung gegenüber konventioneller Politik. Wenn aber diese Haltung dazu führt, daß sie sich im Gegensatz zu Jungen und Männern aus der herrschenden Politik und den Machtzentren der Gesellschaft heraushalten und lediglich in zeitlich und räumlich begrenzten Bürgerinitiativen u.ä. mitarbeiten, dann ist in Sozialisationsprozessen von Mädchen im Sinne einer Erweiterung ihrer Kompetenzen bzw. eines Verschiebens von normativen Handlungsgrenzen, also Performanzen, einzugreifen, ohne daß sie ihre bisherigen politischen Verhaltensweisen ablegen sollten, die im kommunikativen Sinne stärker sind. Wohl aber sollten sie ihre Bescheidenheit bzw. Zurückhaltung in Bezug auf Machtpositionen oder auch berufliche Positionen ablegen.

Da zeitgeschichtliche Ereignisse nur dann politisierend wirken, wenn sie mit der eigenen Situation bzw. mit den eigenen Lebenszusammenhängen in Verbindung gebracht werden können, ist also von Anfang an auf unterschiedliche politische Interessen einzugehen: Unterschiedliche Voraussetzungen durch geschlechtstypische Förderungen politischen Interesses schon im Kindesalter (Palentien/Hurrelmann 1992, 42) führen zur Notwendigkeit differenzierter Lernangebote, die auf die jeweiligen Vor-Erfahrungen eingehen. Einige Beispiele für geschlechtstypische politische Interessen seien genannt: Während Mädchen und Frauen sich eher um "die Zukunft" und die nachwachsenden Generationen sorgen, sich für Fragen der Abtreibung, für Radikalisierungen und Gewaltbereitschaft oder wachsende Kriminalität in der Gesellschaft interessieren und sich primär organisieren, um zu helfen, beziehen sich die politischen Interessen von Jungen und Männern eher auf kurzfristige ökonomische Aspekte, auf ihren Lebensstandard (Geißel 1994, 7) und auf außenpolitische Themen (Köcher 1994). Ihren Lebenszusammenhängen entsprechend engagieren Frauen sich eher bei kommunalen politischen Tätigkeiten mit offeneren und betont-diskursiven Sozialformen oder bei institutionell-gebundener, sachbezogener politischer Arbeit als in traditionellen, hierarchisch-organisierten Parteien. "Im unmittelbaren 'Nahbereich'

zeigen die Mädchen ein stärkeres Interesse und Engagement, und ausgewogen stellt sich das Geschlechterverhältnis im schulpolitischen Gremienbereich dar. Geht es jedoch um allgemeine und gesellschaftspolitische Fragen, dominieren eindeutig die Jungen" (Palentien/Hurrelmann 1992, 43). Asylfragen, aktuelle Kriege, Entsorgungsprobleme, Wohnungsmarkt, Gesundheitsreform oder Pflegeversicherung interessieren beide Geschlechter.

Es steht zu vermuten, daß diese Inhalte auch bei Grundschülerinnen und Grundschülern schon auf unterschiedliche Interessen stoßen: Forschungsergebnisse deuten darauf hin, daß die Bejahung des Faches Politik mit "utilitaristischen Erwägungen im Hinblick auf den Beruf" zusammenhängt (Weißeno 1989, 85). Da sich nach Glumpler/Schimmel (1991) bereits bei Neun- bis Zehnjährigen frühe geschlechtsspezifische Ausprägungen kindlicher Berufswahrnehmung und -orientierung finden, also geschlechtsspezifische Differenzen der Berufswahl-Motive feststellen lassen, steht zu vermuten, daß auch diese Orientierungen bei Mädchen schon früh zu unpolitischen Haltungen führen, wenn im Unterricht ihre Sichtweisen, Lebenszusammenhänge und Interessen nicht aufgegriffen werden. Diese sollten zu einem normativen Bezugspunkt für politische Bildungsprozesse für Mädchen werden, denn es kann weder darum gehen, sie an Jungen anzupassen, noch darum, sie auf eine scheinbare Geschlechtsneutralität zu verpflichten.

Zu differenzieren sind politische Lernprozesse daher zum einen *auf kognitiver Ebene*, so daß geschlechtstypische Bezüge des Politischen zur eigenen (gegenwärtigen und antizipierten) Situation deutlich werden: Also zwischen der gesellschaftlichen Organisation der Fortpflanzung, d.h. die Gebärfähigkeit der Frau und der Erwerbstätigkeit; zwischen Erwerbstätigkeit und ökonomischen Ungleichgewichten zugunsten von Männern (Besitz, Verfügung über ökonomische Mittel); zwischen Geschlecht und segmentierten beruflichen Strukturen (vertikale und horizontale Gliederung); zwischen Arbeitsteilung und Quantität der politischen Beteiligung usw. Mädchen ist durch Aufklärung ein Erkenntniszugang zu geschlechtsdiskriminierenden gesellschaftlichen Strukturen und Inhalten zu eröffnen. Dafür sind frauenspezifische Inhalte bzw. Frauenpolitik zu vermitteln, soweit sie für die Lebenswirklichkeiten der SchülerInnen relevant sind. Sie sind in ihren selbständigen Suchbewegungen zu unter-

stützen. Des weiteren ist *auf emotionaler Ebene* zu versuchen, daß das Politische nicht allein mit negativen Attributen versehen und als 'unweiblich' abgelehnt wird. Eine Beachtung frauenspezifischer Sichtweisen, die sich in Fragen, Kenntnissen, Wünschen, Plänen usw. als auch in anderen Vorstellungen von Autonomie, Anerkennung oder einer anderen Erlebnisintensität ausdrücken kann, führt zu einer ganzheitlicheren Betrachtung von allen Lernenden, da diese faktisch als sog. 'weibliche Anteile' teilweise auch in Männer-Identitäten zu finden sind. Schließlich ist auf der *Handlungsebene* politisches Handeln als eine normale Form des Handelns einzuüben und in die Selbstwahrnehmung zu integrieren. Mädchen sind Handlungsorientierungen anzubieten bzw. bereitzustellen, die bestehende Strukturen und Inhalte transformieren können.

Dies läßt sich mit Hilfe von hermeneutischen, ideologiekritischen und realutopischen Lernzielen versuchen (vgl. Kuhn 1991), auf politische Bildung bezogen:

- *Hermeneutische Lernziele:* Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, mit Hilfe von Fallbeispielen, Biographien, Textauslegungen usw. die Perspektiven von Mädchen und Frauen als eigenständig und berechtigt zu erkennen und entsprechende Handlungskonsequenzen zu entwickeln; (widersprüchliche) Rollenerwartungen von und an Frauen sind zu thematisieren und zu untersuchen. Das Spielen mit He-Man und Barbie kann dies verdeutlichen (vgl. Kämpf-Jansen 1989). In (eigenen) Lebensläufen lassen sich Abhängigkeiten von gesellschaftlich-politischen Strukturen verdeutlichen, also z.B. Vernetzungen von sog. privatem und öffentlichem Leben bzw. die zunehmende Trennung zwischen Privatheit und Öffentlichkeit im Leben von Kindern zeigen (vgl. Liegle 1991, 329ff).
- *Ideologiekritische Lernziele:* Patriarchale Denk- und Deutungsmuster sind als verkürzte Sichtweisen in erfahrungsorientierten Themen zu entlarven, indem geschlechtstypische Wahrnehmungsschemata (bestehend aus Vor-Erfahrungen, Betroffenheiten, Einstellungen bis hin zu Verhaltensmustern) ins Bewußtsein gehoben, differenziert und in gesellschaftlich-politische Zusammenhänge gestellt werden sowie ggf. um die jeweils andere Perspektive ergänzt und letztlich als solche aufgebrochen und überschritten werden. Das geschlechtsgetrennte Bauen von Traumstädten, das unterschiedliche Nutzen von Orten zum

Spielen oder Freizeitaktivitäten verdeutlichen unterschiedliche Sichtweisen von Mädchen und Jungen (vgl. Appel 1993, Nissen 1993); die verstärkte Finanzierung von Dienstleistungen für Kinder, die von nicht-staatlichen Akteuren erbracht werden, durch Mittel der öffentlichen Hand, integrieren politische Aspekte. Aber auch Themen wie Gewalt gegen Kinder und Maßnahmen gegen Gewalt sind sinnvoll nur in geschlechtsdifferenzierender Sichtweise.

- *Realutopische Lernziele*: Sie sollen soziale Phantasie befördern und Perspektiven für eine Zukunft ohne Diskriminierungen entwickeln helfen; z.B. in Zukunftswerkstätten, die den Sinn für politisches Engagement verdeutlichen und aus der Perspektiven bzw. konkrete Handlungsorientierungen gewonnen werden können.

Zu differenzieren ist auch in methodischer Hinsicht, so daß unterschiedliche Lernstile und Lernverhalten von Mädchen und Jungen berücksichtigt werden können. Mädchen haben ein größeres Absicherungsbedürfnis beim Lernen, was sich u.a. im häufigeren Nachfragen und größerer Vorsichtigkeit ausdrückt; sie arbeiten lieber in Gruppen ohne Leistungsdruck und Konkurrenzdenken, wo sie "dialogische Lernformen" anwenden können (Gieseke 1993). Ideen hierzu wurden im Zusammenhang mit der Koedukationsdebatte entwickelt (vgl. Pfister/Valtin 1993).

Bezogen auf politisches Handeln gibt es im Lernort Schule unterschiedliche Möglichkeiten:

- Angefangen bei Analysen geschlechtsspezifischer Interaktionen des Unterrichts über Mit-Planung von Unterricht bis hin zur SchülerInnenverwaltung. Eine Demokratisierung durch Schülervertretungen beinhaltet, daß ihnen Beteiligungsrechte an Entscheidungsprozessen ermöglicht werden. SchülerInnen achten hier oft selbst darauf, daß Mädchen und Jungen gleichermaßen berücksichtigt werden (Palentien/Hurrelmann 1992, 43).
- Politisches Handeln kann handlungsorientiert in simulierten politischen Handlungen geübt werden: Politische Handlungen können schöpferisch-gestaltend (nach-)gestellt oder Arbeitsergebnisse präsentiert werden (z.B. in Puppen-, Rollen- und Planspielen, im szenischen Spiel (mit oder ohne eigene/fremde Textvorlagen).

- In außerschulischen Lernorten können Formen der Partizipation z.B. auf kommunalpolitischer Ebene gelernt werden. Dies ist in Deutschland bislang nur ansatzweise insititutionalisiert in Form von Kinderparlamenten, Jugendgemeinderat oder Runde-Kinder-Tische (Wiebusch 1993)<sup>3</sup>. Kinder sind frühzeitig daran zu gewöhnen, an Kinder-Öffentlichkeiten teilzunehmen, wie Negt schon 1983 forderte, damit "Kinder ihre Bedürfnisse und Interessen wahrnehmen und entsprechende Ausdrucksformen selbsttätig entwickeln können" (Negt 1983, 40). Rechtliche Voraussetzungen bestehen hierfür: Nach §8 KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) und Art. 12 der UNO-Konvention sind "Kinder im Rahmen ihres Entwicklungsstandes an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen" (Schmidt 1994). Eine kindgemäße Interessenvertretung beinhaltet, daß nicht allein Erwachsene "Entdecker" von Kinderinteressen sein sollten, die meinen zu wissen, was die Kinder wollen, sondern daß Mädchen und Jungen selbst zu Wort kommen und aktiv handeln können.

### **3 Kategorien für geschlechterdifferenzierende politische Lernprozesse**

Kategorien sind allgemeine Begriffe, mit deren Hilfe Menschen Erfahrungen, Sinneswahrnehmungen und Gewußtes ordnen (Hilligen 1988, 34) - und zwar sowohl in Theorien als auch in lebensweltlichen Orientierungen. Daher können die obigen vorgestellten Beschreibungen der Geschlechterverhältnisse als Suchraster genutzt werden, die, - in Kategorien überführt - zugleich als Instrumente für die Strukturierung und Auswahl von Lerninhalten und -prozessen dienen. Die Kategorie des Geschlechts ist in politikdidaktische Kategorien zu überführen, denn nur eine solche Verankerung gewährleistet m.E. einen Unterricht, der nicht geschlechtsdiskriminierend ist. Lehrende dürfen nicht erst in die Situation kommen, Check-Listen für eigene Vor-Urteile auf Unterricht anzuwenden - so, wie es immer noch z.T. empfohlen wird: Nutze ich die Geduld der Mädchen? Stelle ich die Mädchen als schutzbedürftig dar, indem ich Partei-ergreife? Wie beurteile ich gleiche Leistungen, gleiche Fähigkeiten

---

<sup>3</sup> Das Deutsche Kinderhilfswerk gibt eine Reihe "Arbeits und Argumentationshilfen" heraus, in der sich viele Beispiele und Anregungen für Parlamente der Kinder finden (so in dem Heft von 1993).

bei Mädchen und Jungen? usw. Denn es gibt schon zu viele Check-Listen (für ökologisches, friedenspädagogisches Lernen etc.), die nicht alle stets berücksichtigt werden können; und es besteht die Gefahr, daß Lehrende hierbei nach einiger Zeit ermüden.

Kategorial verankert ließen sich idealiter zugleich die Chancen aufzeigen, die alle Lehrenden und Lernenden mit einer Berücksichtigung von Geschlechterdifferenzen im Unterricht und mit der Perspektive ihrer Aufhebung erhalten: Es führt zu einem aufgeklärteren, "moderneren" Denken, da über den üblichen politischen Blick auf Prozesse der Systemintegration hinaus verstärkt Prozesse der Sozialintegration beachtet werden - entsprechend des sich seit einigen Jahren wandelnden Politikverständnisses.

### 3.1 Kategoriale Erschließung von zweigeschlechtlicher Wirklichkeit

Unterschiedliches Wahrnehmen von Wirklichkeit aufgrund verschiedener Lebenszusammenhänge führt zu unterschiedlichen Formen und Inhalten politischen Denkens und Handelns, wie oben skizziert. Erkenntnisprozesse zum Politischen werden mit Kategorien wie Vorstellung und Begriff, Abstraktion und Konkretion sowie Analyse und Synthese beschrieben (Holtmann 1976). Diese sind nunmehr ausdifferenzieren, so daß das für Kritik- und Urteilsfähigkeit wichtige Denken in 'Gegenbewegungen', in Ambivalenzen und Kontroversen geübt werden kann (vgl. hierzu auch Kattmann/Richter 1995); das Folgende ist weder als endgültig noch umfassend zu verstehen.

*Vorstellung und Begriff:* Differenzierendes Denken als Denken gegen den geschlechtstypischen Augenschein; als ein Hinterfragen von Vorurteilen oder als ein Unterscheiden und Anwenden verschiedener typischer Sichtweisen und Zugänge; als ein Feststellen der Komplementarität von Verschiedenheit und Gleichheit der Geschlechter; als ein "Verhältnis von Regeln und Spielraum, von direkter und indirekter Demokratie, von ausgleichender und austeilender Gerechtigkeit" (Hilligen 1993, 24).<sup>4</sup>

---

4 Historische Analysen arbeiten mit derartigen Denkmustern, z.B. zur Geschichte der Frauenbewegung: "Die Empfindung von Gleichheit beinhaltet die Politisierung der gesellschaftlichen Ungleichheit und egalisierte die Frauen untereinander" (Hauser 1995:53).

*Abstraktion und Konkretion:* Durch kontextuelle Vielfalt abstraktes binäres Denken aufbrechen und durch ein Distanzieren vom Konkreten (Abstraktion) strukturelle Muster aufspüren.

Dies bedeutet z.B.: Grundeinsichten wie Menschenrechte oder Kompromisse mit Blick auf die Geschlechter zu konkretisieren und damit zu differenzieren; ein Klären von Einstellungen, Normen und Werthaltungen im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse sowie Körperlichkeit (als objektive Kategorie) bzw. Leiblichkeit (als subjektive Kategorie) einzubeziehen: Das Individuum ist nicht abstrakt und körperlos, sondern Mädchen und Jungen haben eine je unterschiedliche "subjektiv-emotionale Einstellung zum eigenen Körper" (Pfister 1993, 81). Sie einzubeziehen verdeutlicht Zusammenhänge zwischen geschlechtstypischer Körpererfahrung, Selbstwertgefühl und Politik, die ansonsten unhinterfragt bleiben: Mädchen lernen, daß sie Jungen körperlich unterlegen sind, daß ihr Körper nach sexueller und sozialer Attraktivität bewertet wird oder daß Frauen in der Politik immer wieder um die Rechte am eigenen Körper kämpfen müssen - bis heute im Zusammenhang mit der Abtreibung oder bei Vergewaltigungen, wo der Beweis, daß die Frau 'Nein' gesagt hat, nicht ausreicht, den Täter zu verurteilen. Jungen hingegen bewerten ihren Körper eher nach funktionalen Gesichtspunkten; sie können ihre Überlegenheit und ihr vermeintliches Selbstbewußtsein in Form körperlicher Stärke oder gar Gewalt demonstrieren.

*Analyse und Synthese:* Vielfalt und Offenheit innerhalb der Gruppen der Geschlechter erkennen sowie Gleichheit zwischen den Geschlechtern; Fragen sozialer Gerechtigkeit, Zugangschancen zu Institutionen der Gesellschaft u.ä. stellen; das Private und das Öffentliche aufeinander beziehen; Herrschaftsverhältnisse analysieren.

### **3.2 Zur Ebene politisch relevanter Kompetenzen**

Werden die durch geschlechtstypische Sozialisationsprozesse erworbenen Kompetenzen von Frauen einbezogen, erhalten auch die Konkretisierungen der entsprechenden Kategorien eine "Ganzheitlichkeit", was sowohl im Interesse von Gesellschaft liegt, indem alle vorhandenen und nötigen Ressourcen genutzt werden, als auch ermöglicht, den einzelnen Subjekten gerechter zu werden. Aufgrund der

hier gebotenen Kürze sollen zu den jeweiligen Kompetenzen unterschiedliche Aspekte von "Ganzheitlichkeit" aufgezeigt werden.

### **3.2.1 Sprachliche Kompetenz**

Mädchen erwerben im Unterschied zu Jungen einen eigenen, 'zweiten' Sprachstil, der sich durch Reziprozität und durch Verständigungen über Gesprächsbeziehungen auszeichnet (Fried 1990). Er stellt eine vernünftige Disposition für politisches Agieren und Urteilen innerhalb ihrer Peer-Group dar, denn "gutes" politisches Handeln setzt solche diskursiven Kompetenzen voraus. Diesen Sprachstil bezeichnet Fried als 'weiblich-privaten' im Gegensatz zum 'männlich-öffentlichen', bei dem weniger die Selbstbestimmung im Gespräch als Inhalte und die Einhaltung formaler Regeln zentral sind. Da letzterer sowohl im Kindergarten als auch in der Schule dominant ist, lernen Mädchen den männlich-öffentlichen Sprachstil zwar auch, wenden ihn aber nicht generell an, sondern nur in entsprechenden Kontexten, da er als 'unweiblich' identifiziert wird. Sie üben ihn also weniger bzw. trauen sich ihn weniger zu. Nach Senta Trömel-Plötz kann es zu einer double-bind-Situation kommen: Frauen müßten wie ein Mann reden, damit sie ebenso ernst genommen werden, aber dann würden sie als Frau nicht mehr anerkannt (Trömel-Plötz 1981 u. 1982). Mädchen und Jungen entwickeln also je spezifische Ausprägungen von Konflikt- und Durchsetzungsvermögen, Machtverhalten und Interessenartikulation; und zwar schon im Kindesalter. Hier ist methodisch einzugreifen, so daß beide Geschlechter beide Sprachspiele können (vgl. Dahmen 1987).

### **3.2.2 Rationalitätskompetenz**

Außer den genannten Denkbewegungen sei hier noch die Reduktion von Rationalität erwähnt: In der Kultur haben sich eine technisch-ökonomische Rationalität (instrumentelle Vernunft) und eine politisch-gesellschaftliche Rationalität (kommunikative Vernunft) herausgebildet, wobei typischerweise erstere den Männern, letztere den Frauen zugeordnet wird (Kulke 1994). Weitere Aufspaltungen zeigen sich in kulturell verankerten Dichotomien, die Rudolf zur Lippe im wesentlichen mit drei Trennungsstrategien charakterisiert - auch sie entsprechen Trennlinien zwischen der sog. Weiblichkeit und Männlichkeit: Die Subtraktionsanthropologie

isoliert Sinneswahrnehmungen gegen den Verstand und verdrängt damit zugleich eine Verwandtschaft der menschlichen Wesen zu anderen Wesen der Natur (Lippe 1987, 18). Die Geometrisierung richtet sich gegen Momente von Bewegung, indem sie die Welt "als Durchgangsstation von einem vollendeten Anfangs- zu einem vollendeten Endzustand" darstellt (Lippe 1987, 18). Stattdessen seien Bewegungen als "Veränderung im vergleichbar bleibenden Zusammenhang" zu betrachten (Lippe 1987, 19) und sich selbst und andere seien als Momente eines Zusammenhangs zu verstehen, der nicht völlig zu beherrschen, zu setzen oder zu kontrollieren ist. Die Theoretisierung von Erkenntnis läßt die Theoretisierenden zu Zuschauern werden, die scheinbar nicht an den Vorgängen der Erkenntnis teilhaben. Theorie als aufgehobene Erfahrung sollte jedoch "mit der Fülle im Leben herantretender Erscheinungen und Vorgänge" verbunden bleiben (Lippe 1987, 19), so daß sich Gegensätze von Begriff und Realität, Allgemeinheit und Besonderheit, Verstand und Sinnlichkeit auflösen. Hoffnungen, Visionen, Träume und Begierden, aber auch Verletzungen und Leiden, körperliche Präsenz und Triebdynamik können dann für Rationalität konstitutiv werden.

### **3.2.3 Technologische Kompetenz**

Das in Teilphasen parzellierte technische Handeln begünstigt Machtwillen (Manipulationen, Zerstörungen oder Risikopotentiale durch Technik); die mit der Technik gegebenen Risiken sind gesellschaftlich ungleich verteilt - Technik ist ein Politikum (vgl. Böhme 1992, 194). Ein adäquater Umgang mit Neuen Technologien wendet sich gegen die Übermacht zweckrationalen und profitorientierten Handelns in Bereichen, in denen dies zu Gewalt gegen und zur Beeinträchtigung von Menschen führt, in denen also gegen universale Prinzipien der Ethik wie z.B. der Menschenrechte verstoßen wird. Ganzheitlichkeit kann hier für Grundschulunterricht bedeuten, daß "das technisch-leibliche Handeln als Gestaltung im Zentrum (steht), nicht die spezialisierten Formen, nicht die Teilphasen technischen Tuns ... und nicht die vergegenständlichten Resultate" (Möller/Wiesenfarth 1992, 169). Damit wird eher dem Interesse von Mädchen entsprochen, die an technischen Auswirkungen auf Menschen - und damit letztlich an politischen Aspekten von Technik - interessiert sind.

### 3.2.4 Friedensfähigkeit

Formen struktureller Gewalt, die u.a auf der Ungleichheit zwischen Menschen basieren, sind abzubauen und auf Gleichberechtigung basierende Konfliktlösungsstrategien und Formen des Miteinander zu entwickeln.

### 3.2.5 Ökologische Kompetenz

An dieser Stelle sollen Gemeinsamkeiten zwischen feministischer Pädagogik und ökologischem Lernen verdeutlichen, wie sich in einem mehrperspektivisch angelegten Sachunterricht verschiedene fachdidaktische Prinzipien gegenseitig unterstützen können:

- *Dichotomien aufbrechen*: Ähnlich wie die Mann - Frau - Gegenüberstellung führt die von Natur und Mensch zu Reduzierungen, nämlich zum zweckorientiertem Umgehen mit äußerer Natur, die allein den vermeintlichen Interessen der Menschen dient. Sie schlägt jedoch 'zurück', indem die innere Natur der Menschen verleugnet und damit zerstört zu werden droht: z.B. die Bedürfnisnatur, die leiblichen Bedürfnisse werden ignoriert oder gar mit Tabletten zum Wach-Werden, zum Einschlafen usw. manipuliert.
- *Rekurs auf die geschichtliche Gewordenheit*: Die Mechanismen der Frauendiskriminierung in den jeweiligen Gesellschaften sind als im historischen Prozeß entstandene aufzuzeigen, damit sie nicht als natürliche angesehen werden. Die Mechanismen der Naturunterdrückung sind als Prozesse eines sich wandelnden Verhältnisses der Menschen zur Natur aufzuzeigen, also als "Zerfallsprozeß des einheitlichen harmonischen Bildes von der Natur", damit es nicht zu einer vorschnellen, falschen Versöhnung mit einer zur "wahren" Natur (v)erklärten Naturerscheinung kommt (vgl. de Haan 1985, 186).
- *Erweiterung von Handlungsbegriffen*: Ethisch-moralische Dimensionen sind zu berücksichtigen: Für feministische Forderungen heißt dies, moralische Konzepte wie Fürsorglichkeit und Pflege in Handlungsbegriffe zu integrieren, die sonst lediglich männlichen Prinzipien der Gerechtigkeit folgen und insofern einseitig, also reduziert sind (vgl. Gilligan 1984). In ökologischer Sichtweise bedeutet dies, Selbsterhaltung in Selbstbestimmung nicht als ein technisches Problem zu definieren. Praktisch-technische Fertigkeiten sollten nicht systemimmanent optimiert werden, also nicht lediglich durch eine

größere Sensibilität für verursachte Störungen oder gar durch eine Angleichung des Denkens an Strategien effektiver Technik. Es ist eine Ethik der Fürsorge und des Pflagens so zu integrieren, daß sich das Denken selbst ändert.

- *Bislang Unterdrücktes zur Geltung bringen*: Eine Ehrfurcht vor dem Leben zu entwickeln hieße, die Ausbeutung der Natur und des Weiblichen zu stoppen, sie nicht zu Objekten von Beherrschungen verkommen zu lassen.
- *Das Prinzip, Subjekte nicht unter Bestehendes zu subsumieren*: Stereotype in Denkmustern entlarven, die Frauen 'zurichten' bzw. das Verfügungswissen über Natur reproduzieren, welches Naturzerstörung verursacht. Es ist daher das scheinbar Objektive der (Natur-)Wissenschaften, die scheinbare objektive Forschungslogik der Wissenschaften als interessegeleitet zu erkennen, die u.a. der Machtgewinnung und -erhaltung und damit letztlich der Zerstörung dienen.
- *Die Schwierigkeit, nicht zu wissen, wie das Künftige sein soll und wie künftige Anforderungen aussehen werden*: Offenheit bzgl. der Zukunft und der künftigen Anforderungen. Wir wissen heute weder, wie künftige Mädchen sein werden noch wie überhaupt die Entwicklung von Individuen und Gesellschaft aussehen wird. Feministische Erziehung muß daher dem Vorwurf der Instrumentalisierung von Lernenden begegnen und auf Leitbilder verzichten. Auch im ökologischen Bereich ist die Zukunft offen, d.h. vom jetzigen Standpunkt aus läßt sich die Zukunft nicht konkretisieren. Sicher ist nur, daß die bisherigen (wissenschaftlichen und technischen) Methoden der Naturaneignung und -verwertung nicht beibehalten werden dürfen (hierzu: de Haan 1985, 202).

Als weitere Kompetenzen, die entsprechend auszuformulieren wären, seien hier nur noch stichwortartig genannt:

- *Teamfähigkeit*, d.h. u.a. Kommunikationsverhalten und Gruppenverhalten: Während Jungen in Prozessen der Abgrenzung ihrer Gruppe von anderen lernen, leistungsbezogen zu agieren, analytische Fähigkeiten und ein stabiles Selbstwertgefühl erwerben, lernen Mädchen stärker den Zusammenhalt innerhalb einer Gruppe (Müller-Fohrbrodt/Liss-Mildenberger 1993). Beide Fähigkeiten sind wichtig und zu fördern.

- *Selbst- und Wahrnehmungskompetenz*, wozu u.a. die Erziehung zum adäquaten Umgang mit Massenmedien gehört - das Medium für die Vermittlung und Gestaltung von Politik (hierzu: Flaig u.a. 1993).
- *Utopiefähigkeit*: "Die Emphase für's Unbestimmte, Unsichtbare ... (im) feministischen Konzept wurde in ihrem Wert für die Pädagogik bisher noch nicht erkannt" (Prenzel 1993, 129). Die Option für Freiräume ist eine höchst demokratische Option.

### 3.3 Kategorien des Politischen

Üblicherweise werden in der politischen Bildung drei Dimensionen des Politischen unterschieden:

- die prozessuale Dimension (*politics*), die sich auf Fragen der Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse und ihrer politischen Akteure (Parteien, Verbände, Medien, Bürgerinitiativen, Soziale Bewegungen) sowie der Kategorien Konflikt, Macht, Kampf um Entscheidungsbefugnisse, Interessenartikulation usw. bezieht;
- die strukturelle Dimension (*polity*), wozu staatliche Verfassung und Organisationsnormen, Gesetze, politische Institutionen sowie Politische Kultur gehören;
- und die inhaltliche Dimension (*policy*), die Fragen der Handlungsprogramme wie politische Aufgaben, Maßnahmen, Werte und Zielvorstellungen umfaßt und sich als materielle Politik der Akteure in verschiedenen Politikfeldern ausdrückt.

Diese Dimensionen werden nur zu analytischen Zwecken unterschieden; realiter sind sie miteinander verwoben. Unter systematischen Gesichtspunkten ist eine Darstellung politischer Bildung für Mädchen und Jungen, aufgelistet nach diesen Dimensionen, sinnvoll (siehe in Richter 1994). Hier sollen sie nur kurz an einigen Beispielen skizziert werden.

*Prozesse des Politischen* finden sich in Interaktionen des Unterrichts, in denen Probleme wahrgenommen, Interessen vertreten, Partizipation angestrebt, Macht strategisch genutzt oder Konflikte ausgetragen bzw. Konsens hergestellt wird. Unterricht muß ermöglichen, daß Lernende geschlechtsspezifische Bedürfnisse und Interessen artikulieren, also mit je 'eigener Stimme' sprechen können. Dies ist als Form von Demokrati-

sierung in sozialen Prozessen zu verstehen (Verhandlungen, Kompromißsuche, Konsensfindung) und übt Kompetenzen, die sich heute als konventionelle und unkonventionelle Formen der Partizipation auf politischer Ebene zeigen und die schon in den jeweiligen Spielen der Kinder in unterschiedlichen Formen des kooperativen und konkurrierenden Verhaltens gefördert werden. Dabei sind auch die unterschiedliche Interessenlagen zwischen Mädchen und Jungen zu berücksichtigen: Möglichkeiten der Interessenartikulation, der Bündelung und Durchsetzung der Interessen, der Beachtung konkurrierender Interessen, einfließende Moralisierungen usw.

Weitere Beispiele bieten Fragen der *Modernisierung*: Frauen sind zwar von wesentlichen Errungenschaften der Moderne ausgeschlossen (Selbstbestimmung, freie Zugangschancen usw.) - Beck spricht von der Vor-Moderne für Frauen (Beck 1986, 179). Dennoch haben sie einen wesentlichen Beitrag zur Modernisierung von Gesellschaft geleistet, der auch Grundschulkindern schon verdeutlicht werden kann und sollte: Die dienende Rolle der Frau war wichtig für die Expansion des Konsums in der modernen Wirtschaft sowie bei der Reintegration bzw. Balancierung randständiger Gesellschaftseffekte (Rauschenbach 1995, 47); der Bereich der Hausarbeit ist ökonomisch relevant. Mythische Reste des 19.Jhds liefern noch heute ideologische Fundamente für Diskriminierungen, so für (politische) Bedeutungen und Funktionen von "Weiblichkeit", "Mütterlichkeit" oder der "Naturhaftigkeit der Frau", welche zur restriktiven Verortung und Rollenzuschreibung für Frauen, zur "Ausbürgerung der Frau" aus der politischen Kultur führten und führen. Ansatzweise läßt sich dies im Zusammenhang mit öffentlichem und privatem Leben thematisieren: Arbeits- und Berufsleben, Hausarbeit und Erwerbsarbeit, hauswirtschaftliche Tätigkeiten (vgl. hierzu Kaiser 1992), Unsichtbarkeit von weiblicher Arbeit sind Inhalte, die Kindern durch ihr Elternhaus meistens vertraut sind. Die Komplexität des privaten Lebensbereichs ist zu verdeutlichen, d.h. sein Management, seine rechtlichen Bedingungen und moralischen sowie sozialen Entscheidungen, ohne ihn aber als feststehenden Bereich für Mädchen und Frauen zu akzeptieren.

*Strukturelle Dimensionen* lassen sich als Rahmenbedingungen für soziales und politisches Verhalten aufzeigen:

- Als Lebenszusammenhänge, die Personen funktional in Gesellschaft einbinden, die zu bestimmten Formen des Moralbewußtseins und Erfahrungen führen und andere verhindern. Die eigene Sozialisation im Sinne von Aktionsforschung als gesellschaftlich-politisch beeinflusste sowie individuell besondere politische Sozialisation zu beleuchten, kann Einsichten vermitteln zum einen über die eigene Existenz als Mädchen und als Junge - und zwar im Zusammenhang mit dem programmatischen Selbstverständnis der Moderne (Gleiche Zugangschancen zu allen Institutionen der Gesellschaft, keine Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts usw.), die z.T. im positiven Recht verankert sind -; zum anderen über gesellschaftliche Entwicklungen, so daß sie Kompetenzen erwerben können, an diesen gesellschaftspolitischen Prozessen demokratisch teilzuhaben.
- Als rechtliche Zusammenhänge im Leben der Kinder, die die strukturelle Dimension des Politischen verdeutlichen und sich geschlechterdifferenzierend aufbereiten lassen, wie z.B. Jungen und Mädchen als Träger (universeller) Menschenrechte und als Rechts-Subjekte mit Rechtsansprüchen (Kinder- und Jugendschutz<sup>5</sup>, Kindschaftsrecht (BGB) oder Folgewirkungen durch den Familienlastenausgleich, Vorschriften wie Mutterschaftsgeld, Erziehungsurlaub etc.).
- Als Handlungsrahmen für Unterrichtssituationen ist die Institution Schule selbst ein Politikum. Fragen der Schulgestaltung können zu Themen von Sachunterricht werden (Koedukation, Lehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien oder die rechtliche Stellung von Lehrenden, der heimliche Lehrplan usw.) sowie Ideen entwickelt werden für künftige Gestaltungen, z.B. der Entwurf eines Schulprofils mit dem Ziel der Gleichberechtigung der Geschlechter.

Zu den *Inhalten des Politischen* gehört eine Aufklärung über Ziele feministischer Politik, d.h. über Transformationen individueller Lebenszusammenhänge und der Gesellschaft als ganzer (List 1989, 10). Dies geht über das Thematisieren herkömmliche Orte und Verfahrensweisen politischer Interessendurchsetzung hinaus. Inhalte müssen, wie oben

---

5 Hier sind folgende Bereiche geregelt: Kinderarbeit, Schutz vor Mißhandlungen sowie vor Alkohol, Drogen und Spielsucht, Medienschutzvorschriften und Kinder im Hochleistungssport. Dies ist für Kinder verständlich dargestellt in Eichholz 1991; methodische Anregungen finden sich u.a. in "Die Rechte der Kinder. FreiePädagogik".

schon angesprochen, Begründungen für soziale Unterschiede zwischen den Geschlechtern als auch für die gesellschaftliche Konstruktion des Geschlechts aufgreifen. In politischen Inhalten finden sich geschlechtsdiskriminierende kulturelle, soziale und individuelle Handlungs- und Deutungsmuster, die als Stereotype explizit oder subtiler aufgrund mangelnder 'Gegensteuerung' zu finden und zu kritisieren sind.

Bei den Inhalten ist aufgrund mangelnder Vorschläge in der Literatur bislang die Phantasie der Lehrenden gefragt. Lassen sich mit Grundschulkindern folgende Themen aufbereiten?:

Was bedeutet die Forderung "Gleicher Lohn für gleiche Arbeit" mit Blick auf Kinder und Frauen?

Wieso schweigen Gewerkschaften zur Kinderarbeit, die für Mädchen und Jungen jeweils unterschiedlich aussieht?

Kinderarmut in Deutschland?

Obdachlose Mädchen und Jungen - welche Möglichkeiten ihrer Reintegration gibt es?

Werden im Wohnungsbau die Interessen von Mädchen und Jungen berücksichtigt?

Wie sehen kinderfreundliche Arbeitszeiten der Eltern aus und welche Veränderungen ergäben sich für Mädchen und Jungen?

#### **4 Perspektiven**

Als Teil der Lebenswirklichkeiten von SchülerInnen und als Sozialisationsfaktor sind bzw. sollten Politik, das Geschlechterverhältnis und politische Sozialisation für Sachunterricht inhaltlich und didaktisch-methodisch relevant sein: Politische Prozesse in Kindheiten sind sichtbar zu machen, indem auch die Relevanz des sozialen Geschlechts verdeutlicht wird. Anders lassen sich emanzipatorische Fähigkeiten von Mädchen und Jungen kaum wirkungsvoll fördern, denn sie bedeuten, daß sich Mädchen und Jungen aktiv an der Gestaltung und Selbstverfügung ihrer gemeinsamen und getrennten Alltagswelten beteiligen können.

Da bestehende Lebensverhältnisse, Deutungs- und Handlungsmuster sowie Selbstverständnisse als Faktoren der Sozialisation von Mädchen

anscheinend kaum zur Entwicklung von politischen Interessen beitragen und sich geschlechtstypische Stereotypebildungen bei Mädchen und Jungen zu perpetuieren scheinen, ist es m.E. wichtig, in der Grundschule und im Sachunterricht Kontrapunkte gegen bestehende gesellschaftliche Realitäten zu setzen, indem Mädchen und Jungen zum politischen Denken und Handeln befähigt werden und sie lernen, ihre eigenen schulischen und außerschulischen Praxisfelder als Gegenbeispiele zu gestalten und langfristig das feministische Projekt voranzutreiben - dies bedeutet zugleich eine entsprechende politische (Aus-)Bildung der Lehramts-Studierenden - hier müßte dringend angesetzt werden.

### **Literatur**

- ADORNO, Theodor W.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt a.M. 1982 (Erstausgabe 1951).
- ACKERMANN, Paul: *Politisches Lernen in der Grundschule.* München 1973.
- ACKERMANN, Paul: *Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht.* München 1976.
- APPEL, Katrin: *Mädchen und Jungen bauen ihre Stadt und lernen voneinander.* In: Pfister/Valtin 1993, S. 124 - 134.
- BECK, Gertrud: *Politisches Lehren und Lernen in ausgewählten Schulformen und Schulbereichen. Primarstufe.* In: Mickel/Zitzlaff 1988, S. 402 - 406.
- BECK, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a.M. 1986.
- BÖHME, Gernot: *Natürlich Natur. Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit.* Frankfurt a.M. 1992.
- BÜTTNER, Christian: *Kriegsangst bei Kindern.* München 1982.
- CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen: *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementationsprogramm.* Stuttgart 1976.
- CLAUBEN, Bernhard: *Zur Theorie der politischen Erziehung im Elementar- und Primarbereich.* Frankfurt a.M. 1976.

- CLAUBEN, Bernhard: Kritische Politikdidaktik. Zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Opladen 1981.
- DAHMEN, Katrin: Gedanken zur Gesprächserziehung. In: Materialien zur Politischen Bildung, Heft 2/87, S.18ff.
- DEUTSCHES KINDERHILFSWERK e.V. (Hg.): Parlament der Kinder. Redaktion Brigitte Lindner/Rainer Wiebusch. Berlin 1993.
- DIFF (Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen): Frauen in der Weiterbildung - Lernen und Lehren. Dokumentation der Arbeitstagung 1992. Tübingen 1993.
- Die Rechte der Kinder. Freinet-Pädagogik, hg.von der Pädagogik Kooperative e.V., Bremen o.J.
- DRECHSLER, Hanno/HILLIGEN, Wolfgang/NEUMANN, Franz: Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik. München 1992, 8. neubearb. u. erweiterte Auflage.
- EICHHOLZ, Reinald: Die Rechte des Kindes, Recklinghausen 1991.
- FLAIG, Berthold B./MEYER, Thomas/UELTZHÖFFER, Jörg: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993.
- FRIED, Lilian: Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schulanfang?. In: Horstkemper, Marianne/Wagner-Winterhager, Luise (Hg.): Mädchen und Jungen - Männer und Frauen in der Schule. 1.Beiheft der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Weinheim 1990, S.61-76.
- GEIBEL, Brigitte: Politisierungsprozesse und politische Sozialisation von Frauen. Überblick und Diskussion zum Forschungsstand in der aktuellen deutschen und angelsächsischen Literatur. Unveröffentlichtes Skript 1994.
- GIESEKE, Wiltrud: Frauenfreundliche Lernformen. Lernstrategien von Frauen. In: DIFF 1993, S.77 - 93.
- GILLIGAN, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984.

- GLUMPLER, Edith/SCHIMMEL, Kerstin: Die Tierärztin und der Polizist. Lebensplanung und Berufsorientierung - (k)ein Thema für die Grundschule. In: Grundschule 9/1991, S.18 - 21.
- GÖTZ, Margarete: Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hg.): Kind und Sache: zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim/München 1994.
- HAAN, Gerhard de: Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft. Weinheim/Basel 1985.
- HAUSER, Kornelia: Alltagsverstand und Hegemonie. Aufgaben eines politischen Feminismus. In: Die Philosophin, 6.Jg., Heft 11, April 1995, S.50 - 62.
- HILLIGEN, Wolfgang: Kategorien als analytische Schlüsselbegriffe strukturierten Lernens. In: Mickel/Zitzlaff 1988, S.34 - 38.
- HILLIGEN, Wolfgang: "... verum gaudium". In: Peter Henkenborg/Wolfgang Sander (Hg.): Wider die Langeweile. Neue Lernformen im Politikunterricht. Schwalbach 1993.
- HOLTMANN, Antonius: Didaktisches Denken und Handeln in der politischen Bildung. Vorüberlegungen zu einem Projekt: Absichten und Begründung. In: Politische Didaktik 2 (1976), Heft 3, S.2 - 23.
- HURRELMANN, Klaus: Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim/Basel 1990.
- KÄMPF-JANSEN, Helga: He-Man wird Vater und Barbie wird Bildhauerin. Über den Umgang mit geschlechtsspezifischen Leitbildern. In: Feminin - Maskulin: Konventionen, Kontroversen, Korrespondenzen, Jahresheft VII/1989 des Friedrich-Verlages, S.124 - 129.
- KAISER, Astrid: Hausarbeit in der Schule? Pfaffenweiler 1992.
- KATTMANN, Ulrich/RICHTER, Dagmar: Korrespondenzen zwischen sozial- und naturwissenschaftlichen Konzepten. In: Cech, Diethard u.a. (Hg.): Lehrerbildung Sachunterricht. Kiel 1996.
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel 1993, 3.Auflage.

- KÖCHER, Renate: Politische Partizipation und Wahlverhalten von Frauen und Männern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B11/94 (1994), S.24ff.
- KUHN, Annette: Leitprinzipien eines feministischen Geschichtsunterrichts. Fachdidaktische Überlegungen zur 'Stadt der Frau' von Christine de Pisan. In: Bernhard Claußen/Walter Gagel/Franz Neumann (Hg.): Herausforderungen - Antworten. Politische Bildung in den neunziger Jahren. Opladen 1991, S.185-203.
- KULKE, Christine: Politische Rationalität und Geschlechterpolitik. In: Lang/Richter 1994, S. 27 - 38.
- LANG, Susanne/RICHTER, Dagmar (Hg.): Geschlechterverhältnisse -schlechte Verhältnisse. Verpaßte Chancen der Moderne? Marburg 1994.
- LIEGLE, Ludwig: Politik für Kinder in Europa. In: Neue Sammlung 3/1991, S.323 - 338.
- LIPPE, Rudolf zur: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek 1987.
- LIST, Elisabeth: Denkverhältnisse. Feminismus als Kritik. In: dies./Studer, Herlinde (Hg.): Denkverhältnisse. Feminismus als Kritik. Frankfurt am Main 1989, S. 7 - 34.
- MAIHOFFER, Andrea: Politische Möglichkeiten feministischer Theorie. Ein Gespräch. In: Die Philosophin, 6.Jg., Heft 11, April 1995, S.94 - 105.
- MICKEL, Wolfgang W./ZITZLAFF, Dietrich (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1988.
- MÖLLER, Kornelia/WIESENFARTH, Gerhard: Werkstatt Technik. In: Hameyer, Uwe u.a. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1992, S.168 - 178.
- MÜLLER-FOHRBRODT, Gisela/LISS-MILDENBERGER, Eva: Geschlechtsspezifische Formen wissenschaftlicher Kommunikation. In: DIFF 1993, S.49 - 76.
- NEGT, Oskar: Kindheit und Kinder-Öffentlichkeit. In: Neue Rundschau 1983, H.3, S.40 - 55.

- NISSEN, Ursula: Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In: DJI (Hg.): Was tun Kinder am Nachmittag, München 1993.
- NITZSCHKE, Volker: Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Fischer, Kurt Gerhard (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. Stuttgart 1980, 4.überarb.u.erw. Auflage.
- PALENTIN, Christian/HURRELMANN, Klaus: Jugendliche: Politisch, aber gegenüber Politikern äußerst skeptisch. Ergebnisse einer aktuellen Umfrage der Universität Bielefeld. In: Pädagogik 11/1992, S.41 - 45.
- PFISTER, Gertrud: Der Widerspenstigen Zähmung. Rauman eignung, Körperlichkeit und Interaktion. In: Pfister/Valtin 1993, S.67 - 83.
- PFISTER, Gertrud/VALTIN, Renate (Hg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt am Main 1993.
- PHILLIPS, Anne: Geschlecht und Demokratie. Hamburg 1995.
- PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.
- RAUSCHENBACH, Brigitte: Erkenntnispolitik als Feminismus. Denkformen und Politikformen im feministischen Bildungsprozeß der Erfahrung. In: Die Philosophin, 6. Jg., Heft 11, April 1995, S. 33 - 49.
- RICHTER, Dagmar: Politische Bildung für Mädchen und Jungen in der Grundschule, Oldenburger Vor-Druck (ZpB), Heft 237/1994.
- SCHMIDT, Wilhelm: Einsatz für Kinder - Wirksame Gewalt-Prävention, Skript 1994.
- TRÖMEL-PLÖTZ, Senta: Frauensprache in unserer Welt der Männer. In: dies.: Frauensprache: Sprache der Veränderung. Frankfurt a.M. 1982, S.59 - 77.
- VALTIN, Renate: Koedukation macht Mädchen brav!? - Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation. In: Pfister/Valtin 1993, S.8 - 37.
- WEIBENO, Georg: Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. Frankfurt a.M. 1989.

WIEBUSCH, Rainer: Kinderpolitik im deutschen und europäischen Zusammenhang - Politik für Kinder und mit Kindern - zwei Schlüssel zur Kinderfreundlichen Stadt, in: Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe, Nr.113/93, S.60-68.

## Sabine Toppe

### *FrauenArt: Methodologische Einblicke in erziehungshistorische Forschung zum Geschlechterverhältnis*

Mittwoch nachmittag in der Uni. Drei "Muckertypen" (vielleicht Sportstudenten?) gehen über den Flur. Der erste: "Sag' mal, was heißt denn das, Pädagogik aus Frauensicht?" Der zweite: "Weiß ich nicht". Der erste: "Sind Frauen denn irgendwie anders?" Der dritte: "Das sind bestimmt die mit den lila Latzhosen!"

In meinem heutigen Vortrag beabsichtige ich weder die aktuelle Frauenmode zu diskutieren noch Antworten auf die Frage zu geben, ob Frauen "irgendwie anders" sind.<sup>1</sup> Unter dem doppeldeutigem Begriff "FrauenArt" möchte ich die "Kunst" von Frauen vorstellen, erziehungshistorische Forschung zu betreiben, und Einblicke in die "Art" von Frauen geben, das Geschlechterverhältnis in der Geschichte zu untersuchen. Dazu werde ich zunächst in einem kurzen Abriß die Geschichte und Entwicklung der historischen Frauenforschung skizzieren. In einem zweiten Teil erfolgt als konkretes Beispiel für pädagogische Frauen- bzw. Geschlechtergeschichtsforschung<sup>2</sup> die Vorstellung meines Dissertationsvorhabens mit dem Titel "Polizey und Geschlecht: Der obrigkeitstaatliche Mutterschafts-Diskurs im 18. Jahrhundert". Anhand dieser Untersuchung werde ich im dritten Teil des Vortrages

- 
- 1 Gisela Bock hat ausgeführt, daß die Geschichte von Frauen "anders" ist als die von Männern und es nicht zuletzt wegen ihrem "Anders"-Sein - "anders" gemessen an der Geschichte von Männern - verdient, erforscht zu werden. "Daß sie 'anders' ist als die Geschichte von Männern, heißt aber weder, daß sie weniger wichtig sei, noch, daß sie bloß ein 'Sonderfall', ein 'Sonderproblem' der übrigen Geschichte sei", sondern Frauengeschichte muß als ebenso allgemein gelten wie die Geschichte von Männern (Bock 1988, 368).
  - 2 Zur Entwicklung der Frauen- zur Geschlechtergeschichte vgl. Bock 1988, S. 372-391; Kuhn 1990, S. 200-202, Hausen und Wunder 1992, S. 9-18

ausschnitthaft neuere Ansätze zur Erforschung des Geschlechterverhältnisses in der Geschichte darstellen.<sup>3</sup>

In meinen Ausführungen gehe ich von der Prämisse aus, daß es keine spezielle Methode in der Frauenforschung oder eine "speziell weibliche" Methode, wohl aber eine spezielle Methodologie in der Frauenforschung gibt.<sup>4</sup> Unter "Methodologie" verstehe ich die Reflexionsebene wissenschaftlichen Vorgehens, d.h. z.B. die Berücksichtigung des Umstandes, daß die gesellschaftliche Bedingtheit von Forschung mit zu ihrem Forschungsbereich gehört und die Forschung selbst beeinflusst.<sup>5</sup> Die Methodologie umfaßt in diesem Sinne das Verhältnis von Theorie und Methode, das Erkenntnisinteresse und den AdressatInnenbezug von Forschung und das Verhältnis von Methode und Forschungsgegenstand. Da sich die Methodologie der Frauenforschung wie die Frauenforschung selbst in der Entwicklung und in einem steten Auseinandersetzungsprozeß mit der Realität befindet, ermöglicht ein Einblick in das Entwicklungsstadium dieser Methodologie, einige Prinzipien erziehungswissenschaftlicher Frauengeschichtsforschung darzulegen und offene oder noch nicht ausdiskutierte Aspekte zu benennen.

- 
- 3 Bereits im Jahre 1869 sprach John Stuart Mill in seinem Werk "The Subjektion of Women" von "sozialen Geschlechterbeziehungen". Doch nahezu ein Jahrhundert lag dieses Konzept brach, vom Hauptstrom der Geschichtsschreibung unbeachtet zurückgelassen. Erst 1976 führte Joan Kelly-Gadol es als unverzichtbares methodologisches Postulat wieder ein (Kelly-Gadol 1976). Heute hat es sich, nachdem es in langen fachlichen Diskussionen weiterentwickelt wurde, unter dem Begriff "das Geschlechterverhältnis" im Erkenntnisinteresse und in der Zugangsweise der historischen Frauenforschung einen zentralen Platz geschaffen.
  - 4 Die Diskussion, ob es eine spezifisch "feministische Wissenschaft und Methodologie" bereits gibt oder überhaupt geben könnte, wird auch nach intensiven Debatten in Deutschland wie im Ausland unterschiedlich beantwortet (vgl. z.B. Schaeffer-Hegel 1986; Rödiger 1992).
  - 5 So beinhaltet das methodologische Kriterium "Selbstbetroffenheit", "daß die Akzentuierung eines Themas, das Erkenntnisinteresse einer Arbeit und die methodische Vorgehensweise beeinflusst sind von den Handlungsbedingungen der Frauen, die sich in der Frauenforschung betätigen" (Müller 1984, 29).

## 1 Zur Geschichte und Entwicklung der historischen Frauenforschung

Frauenforschung, hier übersetzt als Forschung über die Arbeit und das Leben der Frauen, gab es schon zur Zeit der "alten" Frauenbewegung. So hat z.B. Auguste Kirchhoff in ihrer Kampagne für das Frauenstimmrecht auf die Vorarbeit der Frauen in der Revolution von 1848 und auf die unermüdliche Arbeit Hedwig Dohms hingewiesen. Die neuere Frauenforschung<sup>6</sup> ist in der BRD wie in den anderen westlichen Industrieländern in Zusammenhang mit der neuen Frauenbewegung entstanden, wie sie sich in den letzten 25 Jahren entwickelt hat. Anlaß für die neuere Frauenforschung war die anhaltende soziale Ungleichheit und besondere Form der Diskriminierung von Frauen trotz formal bestehender gleicher Rechte.<sup>7</sup> Nach Ute Gerhard war und ist ihr Motiv "die Untersuchung der historischen und gesellschaftlichen Ursachen dieser Ungleichheit, mit dem Ziel den Status Quo geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und Unterordnung zu verändern" (Gerhard 1991, 15).

Etikettierend wurde Frauenforschung auf die griffige Kurzformel der Forschung "von Frauen", "über Frauen", "im Interesse von Frauen" gebracht. Als Grundsätze der Frauenforschung beim Zugang zu ihren Themen wurden zu Beginn Parteilichkeit und Betroffenheit genannt, "die zunächst eine unmittelbare erfahrbare Gemeinsamkeit von Forscherinnen und Beforschten meinten" (Hagemann-White 1983, 91; vgl. Mies 1978, 41ff). Dabei wurde vielfach von einem etwas naiven, meist unmittelbar gefaßten Erfahrungs- und Subjektivitätsbegriff her gedacht, der existierende Unterschiede zwischen Frauen verwischte. Für Carola Lipp war die radikale Subjektorientierung der Frauenforschung eine Reaktion auf die Ausklammerung oder Minderbewertung von Frauen in verschiedenen Theoriesystemen, woraufhin in der Frauenforschung daraus die

- 
- 6 Unter Frauenforschung verstehe ich in Anlehnung an eine Veröffentlichung des Niedersächsischen Frauenministeriums "Forschung von Frauen über Frauen, die sowohl Subjekt als auch Objekt der Forschung zusammenfaßt. Sie ist aber auch Forschung über Frauen, Forschung von Frauen über Frauen und Forschung aus der Sicht der Frauen, über deren Erfahrungen, Motivationen, Handlungen, Ideen, etc. Sog. Zündstoff ist das Geschlechterverhältnis." (Kutzner und Richter 1992, 7)
- 7 "Dieser Ursprung hat nicht nur hinsichtlich des zeitlichen Anfangs der Frauenforschung Bedeutung; er ist vielmehr auch deren kontinuierlicher praktischer Bezugsrahmen." (Nagl-Docekal 1993, 241)

methodische Konsequenz gezogen wurde, lange Zeit bewußt auf theoriegeleitetes Forschen zu verzichten. "Fragestellungen sollten nicht aus Theorien und abstrakten Kategorien deduziert, sondern unmittelbar aus dem Lebenszusammenhang der Frauen selbst entwickelt werden." (Lipp 1988, 32)

Diese Prinzipien oder methodischen Postulate werden heute vermittelter und vielschichtiger verstanden. So kann Betroffenheit übersetzt werden als Forderung, sich selbst ernst zu nehmen, während Parteilichkeit zur Verallgemeinerung dieser Forderung wird. Parteiliche Frauenforschung richtet sich in diesem Sinne auf die Veränderung weiblicher Lebenszusammenhänge und Verhaltenszuschreibungen. "Methodisch bedeutet dies, andere Frauen und sich selbst nicht als passive Opfer der Gesellschaft, des Patriarchats, der Umstände zu sehen, sondern unser Wissen, unsere Haltungen und unseren Widerstand in den theoretischen Ansatz aufzunehmen" (Woesler in Hagemann-White 1983, 91). Parteilichkeit äußert sich in der Gestaltung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses im Forschungsprozess und in der Wahl des Erkenntnisgegenstandes. Weiterhin ist Parteilichkeit unverzichtbarer Bestandteil des Forschungsmotivs, das mit dem Motiv der praktischen Veränderung dieser Verhältnisse zusammengeht. Nach Gudrun-Axeli Knapp muß die Parteilichkeit im Forschungsprozeß selbst "in einem Wechselspiel von Engagement und Zurücktreten, das sich je nach Forschungstypus unterschiedlich gestaltet - erst produktiv gemacht werden: das, was wir zur Kenntnis nehmen, darf nicht durch die politische Optik vorweg bestimmt sein." (Knapp 1988, 27)

Frauenforschung entwickelte sich in der Auseinandersetzung mit der vorherrschenden Forschung als Wissenschaftskritik, und in der Auseinandersetzung mit den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen als Gesellschaftskritik. Mit feministischem Engagement wurde sie zum Programm gemacht, um die Ausblendung bzw. Diskriminierung von Fraueninteressen mit den Möglichkeiten der Wissenschaft und einer von dieser Wissenschaft unterstützten Politik zu überwinden. In dieses Programm ordnet sich auch die historische Frauenforschung ein, eine Frauenforschung, die außerhalb der historischen Seminare von nicht-etablierten Wissenschaftlerinnen und politisch engagierten Frauen in Gang gesetzt worden ist mit dem Ziel, die eigene Geschichte

zurückzugewinnen.<sup>8</sup> Das Erkenntnisinteresse historischer Frauenforschung zielte und zielt darauf ab, zu analysieren und zu begreifen, wie die hierarchische oder zumindest asymmetrische Plazierung von Männern und Frauen über Generationen hinweg im Prozeß des historischen Wandels produziert und reproduziert wurde und wie sich dabei die soziale Ausgestaltung und Bedeutung der Geschlechterbeziehungen jeweils veränderte.

Zunächst galt es in der Frauengeschichtsforschung, Frauen ausfindig und "sichtbar" zu machen<sup>9</sup> und den "Schwangeren", "Geschwängerten", "Lebensgefährtinnen" und "Heiratsobjekten", die in der traditionellen Geschichtsforschung außer als "Anhängsel"<sup>10</sup> bestenfalls noch im "Ghetto" der Sonderbehandlung und Ausgrenzung auftraten, Namen und Persönlichkeiten an die Seite zu stellen (vgl. Opitz 1984, 62). Die "frühen Frauenforscherinnen" arbeiteten überwiegend konkret, gruben in Archiven, versuchten Spuren zu sichern und mit Hilfe der neueren Sozialgeschichte aus der Erfahrung der eigenen Unterdrückung und Diskriminierung die "richtigen" Fragen an das überlieferte Material zu stellen und es zu analysieren. Hannelore Cyrus kritisiert diese "frühen Frauenforscherinnen" dahingehend, daß viele von ihnen "im Überschwang der Forschungsfreude" auf die Darlegung und Reflexion der von ihnen angewandten Methoden und auf die Fixierung theoretisch-methodologischer Überlegungen verzichteten. Umfassende Quellenkritik unterblieb, es wurden nicht alle Quellen herangezogen oder Divinationen vorgenommen, die weit über die aus den Quellen unmittelbar zu

---

8 Bereits die Frauen der "alten Frauenbewegung" des 19. und 20. Jahrhunderts besaßen ein ausgeprägtes historisches Bewußtsein und beschäftigten sich mit dem Schicksal und dem Kampf ihrer "Schwestern" früherer Epochen (vgl. Helene Lange und Gertrud Bäumer: Handbuch der Frauenbewegung, 5 Bde. Weinheim 1980 (Nachdruck der Originalausgabe von 1910-1915).

9 "Für die Erziehungswissenschaft hieß das, die Frauen in ihren pädagogischen Bezügen hervorzuheben, auf die Leistungen von Frauen und Müttern in der Erziehung aufmerksam zu machen und die Erziehung und Sozialisation von Mädchen und Frauen der Analyse zu unterziehen." (Margret Kraul und H.-Elmar Tenorth: Frauenforschung: Perspektivenwechsel in der Erziehungswissenschaft? In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1992, S. 834)

10 In Alltag und Wissenschaft war (und ist immer noch) als fester Bestandteil der bürgerlichen Selbstverständigung die Überzeugung wirkmächtig, daß mit den Familien auch die Frauen wie ein Stück Natur der Geschichte eingefügt seien und daß der Privatsphäre mit Fug und Recht die Geschichtsmächtigkeit abzuspochen sei (vgl. Hausen und Wunder 1992, 10).

ziehenden Schlußfolgerungen hinausgingen. So entstanden Mythen wie z.B. von machtvollen weisen Frauen und Hebammen und deren Vernichtung, von mittelalterlichen Arbeitsparadiesen für die Frau, von mütterlicher Gleichgültigkeit gegenüber den Kindern und von der Entwicklung der mittelalterlichen Großfamilie zur Kleinfamilie des 19. Jahrhunderts (Cyrus 1993, 165/166)<sup>11</sup>.

Bei der Frage nach den Frauen in der Geschichte ging es von Anfang an nicht nur darum, Forschungslücken zu füllen, sondern auch einen neuen Blick auf die Geschichte zu werfen, d.h. nicht nur auf die Frauen in der Geschichte, sondern vor allem auf die Geschichte von Frauen, auf die Erfahrungen der Frauen in der und von der Geschichte. Der neue Blick mußte die Hierarchien zwischen historisch Wichtigem und Unwichtigem korrigieren, um neu zu sehen und zu werten, was Frauen tun wollen, tun sollen, getan haben. Denn, so Gisela Bock, "Frauen sind hauptsächlich deshalb unsichtbar geblieben, weil sie, ihre Erfahrungen, Aktivitäten und Räume des historischen Interesses nicht würdig schienen." (Bock 1988, 365) In Anlehnung an den angelsächsischen theoretisch-methodologischen Diskurs (u.a. Kelly-Gadol 1976, Lerner 1979) wurden nun auch in der Bundesrepublik zunehmend grundsätzliche Fragen historischer Frauenforschung erörtert und ein feministischer geschichtswissenschaftlicher Standpunkt gesucht (Opitz 1984, Grubitzsch 1985, Bock 1988, Lipp 1988).

Praktisch und theoretisch wurde in der weiteren Entwicklung historische Frauenforschung zur historischen Geschlechterforschung erweitert, nachdem sich auch in Europa die aus dem amerikanischen Diskussionszusammenhang hervorgegangene Erkenntnis etabliert hat, Geschlecht als notwendige grundlegende Kategorie sozialer und historischer Realität, Wahrnehmung und Forschung anzusehen und zu verwenden.<sup>12</sup> Für Karin

---

11 Für Hannelore Cyrus ist auch die populäre These Karin Hausens von der Ausdifferenzierung der Geschlechter als Produkt später Geschichte eine "zählebige Legende" (Cyrus 1993, 166). Für die Frauengeschichtsschreibung markiert der Text von Karin Hausen über die "Polaisation der Geschlechtscharaktere" die Hinwendung zur Ideen- oder besser Ideologieggeschichte. Zentrale Aussagen späterer Arbeiten zur bürgerlichen Weiblichkeitsideologie sind bei ihr bereits implizit enthalten oder als Thesen formuliert (Hausen 1978).

12 "'Geschlecht' ist (ähnlich wie 'Klasse' oder 'Rasse') ein sozialer Platzanweiser, der Frauen und Männern ihren Ort in der Gesellschaft, Status, ihre Funktionen und Lebenschancen zuweist. Diese 'Verortung' nach Geschlechtszugehörigkeit ist kein einfacher Akt

Hausen und Heide Wunder kommt "Frauengeschichte, sofern sie methodisch reflektiert und wissenschaftlich fundiert erarbeitet wird und mehr sein will, als nur eine Neuauflage der beliebten Kulturgeschichte der Frau im 19. und 20. Jahrhundert," nicht umhin, sich als Geschlechtergeschichte zu verstehen. Frauen und Männer leben in Geschichte wie Gegenwart eingebunden in die jeweils gültigen kulturellen Ordnungen der bislang noch hierarchisch konstruierten Geschlechterverhältnisse. "Selbst wenn der Fokus der Untersuchung auf eine bestimmte Gruppe von Frauen gerichtet ist, müssen diese Frauen dennoch immer auch als Menschen weiblichen Geschlechts und damit in Beziehung zum männlichen Geschlecht gedacht und beobachtet werden." (Hausen und Wunder 1992, 11; vgl. Studer 1989, 99)

Es gibt Ansätze, die dafür plädieren, das System der Zweigeschlechtlichkeit selbst zu hinterfragen, die Zweigeschlechtlichkeit als Mythos anzusehen und nicht nur ihre inhaltlichen Bestimmungen. Die biologische Zweigeschlechtlichkeit wird in diesen Diskursen selbst als Produkt von sozialen und diskursiven Prozessen aufgefaßt. Die Debatte kann an dieser Stelle nicht geführt werden, das würde den Rahmen des Vortrags sprengen.<sup>13</sup>

## **2 Vorstellung meines Dissertationsvorhabens mit dem Titel "Polizey und Geschlecht: Der obrigkeitstaatliche Mutterschafts-Diskurs im 18. Jahrhundert".**

Meine Untersuchung des aufgeklärt-absolutistischen Entwurfs der modernen Mutterrolle reiht sich ein in eine Anzahl von feministisch orientierten Arbeiten zur neuzeitlichen Geschlechterordnung.<sup>14</sup> Mit der Frage nach der

---

unmittelbaren Zwangs, sondern ein aufwendiges und konfliktträchtiges Zusammenspiel von Zwängen und Motiven, von Gewalt und ihrer Akzeptanz, von materiellen Bedingungen, ökonomischen Nötigungen und subjektiven Bedürfnissen, von kulturellen Deutungsmustern, normativen Vorschriften, Selbstbildern und Selbstinszenierungen." (Knapp 1988, 12)

13 Vgl. u.a. Regine Gildemeister und Angelika Wetterer: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer: TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg/Br. 1992, S. 201-254; Kritik der Kategorie "Geschlecht". Themerheft der Feministischen Studien, 11. Jg. (1993), Heft 2

14 Z.B. Claudia Honegger: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib. 1750-1850. Frankfurt/New York 1991; Alder 1992; Ulrike

Rolle des modernen Staates im Prozeß der Normierung und Durchsetzung des spezifisch modernen Mutterbildes möchte ich einen Beitrag leisten zur Suche nach historischen Erklärungsmustern für das aktuelle Geschlechterverhältnis. Die Zeit der Aufklärung steht dabei nicht zufällig im Mittelpunkt der Arbeit, hier finden sich die Wurzeln für das moderne Weiblichkeitsbild, hier wurde mit der Herausbildung der bürgerlichen Familie *und* mit der Entstehung des modernen Staates Weiblichkeit definiert. Die Frage nach dem Staat hat bisher in diesem Zusammenhang wenig Beachtung gefunden. Die Ausformung des modernen Staates verlief zwar unter Ausschluß der aktiven Beteiligung von Frauen, theoretisch wurden diese aber als das "andere Geschlecht" sehr wohl miteinbezogen.<sup>15</sup> Im entstehenden modernen Staat bürgerlicher Prägung definierte Mutterschaft die Rolle der Frauen als Staatsbürgerinnen. Parallel zur damit verbundenen Aufwertung der "weiblichen Bestimmung" wurde mit der Mutterrolle die Ausgrenzung des weiblichen Geschlechts aus der politischen Verantwortung von Staatsvertretern neu formuliert.

Mitte des 18. Jahrhunderts setzte in den deutschen Staaten eine umfangreiche Kampagne zur Erziehung der "Mütter der gesitteten und gebildeten Stände" ein. Pädagogen, Mediziner, Philosophen, Theologen, Literaten und Staatswissenschaftler kritisierten die Pflege und Erziehung bürgerlicher Kinder und machten es sich zur Aufgabe, in einem umfassenden Diskursensemble "Mütterlichkeit" als neue Norm zu definieren und zu verbreiten.<sup>16</sup> In einer Fülle von Ratgebern, Abhandlungen, Handbüchern, Anleitungen etc. formulierten die

---

Döcker: Die Ordnung der bürgerlichen Welt. Verhaltensideale und soziale Praktiken im 19. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1994

15 Vgl. Barbara Schaeffer-Hegel: Eigentum, Vernunft und Liebe: Paradigmen des Ausschlusses der Frauen aus der Politik. In: dies. (Hg.): Vater Staat und seine Frauen. Erster Band: Beiträge zur politischen Theorie, Pfaffenweiler 1990, S. 149-165, hier S. 154-161; Carol Pateman: Gleichheit, Differenz, Unterordnung. Die Mutterschaftspolitik und die Frauen in ihrer Rolle als Staatsbürgerinnen. In: Feministische Studien, 10. Jg., Heft 1, 1992, S. 54-69, hier S. 56.

16 Vgl. Beatrice Marré: Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erziehung (1762-1851): ein Beitrag zur Geschichte der Familienerziehung. Weinheim und Basel 1986; Sabine Toppe: Die Erziehung zur "guten Mutter". Medizinisch-pädagogische Anleitungen zur Mutterschaft im 18. Jahrhundert. Oldenburg 1993

"bürgerlichen Meisterdenker"<sup>17</sup> der Spätaufklärung, allen voran akademisch gebildete Ärzte<sup>18</sup> und Pädagogen, ihre Entwürfe der modernen Mutterrolle. Die Idee der Mutterschaft als "natürlicher" und wesentlichster Aufgabe der Frau und zentralem weiblichen Lebensprinzip wurde im Zuge des Wandels vom feudalen "ganzen Haus" zur bürgerlichen Familie zum pädagogischen Programm erhoben. Hier spielten so vielfältige Einflußgrößen wie bevölkerungspolitische, staatliche und ökonomischen Interessen, moralisch-philosophische Ideen der Aufklärung, die Trennung von Erwerbsleben und häuslicher Sphäre und die Anfänge einer naturwissenschaftlich fundierten Medizin eine Rolle.

Der aufklärerische Naturbegriff diente hier in Bezug auf die Frauen nicht der Begründung von Mündigkeit und Freiheit, sondern er markierte die Grenzen bürgerlichen weiblichen Wohlverhaltens. Der frühaufklärerische Diskurs von einer Gleichheit der Geschlechter wurde ersetzt vom Diskurs über die emotionale Bindungsfähigkeit und Bindungspflicht zwischen Mutter und Kind. Die soziale und politische Unterordnung, die der Frau in der neu entstehenden bürgerlichen Gesellschaft weiterhin abverlangt wurde und die doch den bürgerlichen Prinzipien von Freiheit und Gleichheit widersprach, wurde legitimiert qua Natur und qua Mutterrolle. Die "Natur" der Frau entschied darüber, daß "ihre allgemein-menschliche 'Bestimmung' hinter ihre geschlechtsspezifische zurückzutreten hatte." (Alder 1992, 10)

Adressatinnen des normativen Musters von Mütterlichkeit waren vorrangig die Frauen des relativ kleinen Kreis des Besitz- und Bildungsbürgertums, weniger die Frauen unterer Stände, die vor allem in Zusammenhang mit der Kindsmorddebatte Berücksichtigung fanden.<sup>19</sup>

---

17 Ute Frevert: Bürgerliche Meisterdenker und das Geschlechterverhältnis. Konzepte, Erfahrungen, Visionen an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. In: dies. (Hg.): Bürgerinnen und Bürger. Geschlechterverhältnisse im 19. Jahrhundert. Göttingen 1988, S. 17-48

18 Die Auseinandersetzung mit philosophischen und pädagogischen Konzepten der jeweiligen Zeit gehörte stets zum Selbstverständnis vieler Ärzte als Angehörige der gebildeten Stände, seit dem frühen 18. Jahrhundert als Repräsentanten des Bildungsbürgertums. Die Verknüpfung von pädagogischem und sozialem Denken und medizinischem Handeln war nie so eng wie am Ende des 18. Jahrhunderts bei den zeitgenössischen "philosophischen Ärzten" (vgl. Honegger, Ordnung, S. 109-125).

19 Vgl. Otto Ulbricht: Kindsmord und Aufklärung in Deutschland. München 1990; Richard van Dülmen: Frauen vor Gericht. Kindsmord in der Frühen Neuzeit. Frankfurt/M. 1991

Die bürgerlichen Frauen wurden in der sich wandelnden Gesellschaft des ausgehenden 18. Jahrhunderts doppelt in die Pflicht genommen: Das aufstrebende Bürgertum machte sie zuständig für die Umsetzung der Anforderungen, die an künftige Bürger gestellt wurden, der aufklärerische Staat benötigte sie als Gebärerinnen und Erzieherinnen einer zahlreichen Bevölkerung. Die Sorge für Schwangerschaft, Geburt, Pflege und Erziehung der Kinder wurde zum Hauptinteresse der auf die Vermehrung und Erziehung "guter Staatsbürger" angewiesenen Obrigkeit.<sup>20</sup>

Formuliert und konkretisiert wurde das staatliche Interesse an den Müttern im Rahmen der zeitgenössischen "Polizey"<sup>21</sup>, genauer gesagt der "medizinischen Polizey"<sup>22</sup>, Teil der Polizeywissenschaft in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Die Polizey im 18. Jahrhundert hatte wenig mit heutiger Polizey zu tun. Der Polizei-Begriff - geschrieben mit y, mit c oder manchmal mit ll -, wurde abgeleitet vom griechischen "politeia" (Staat, Verfassung) und war bei den Kameralisten und anderen Staatstheoretikern seit dem 16. Jahrhundert als Umsetzungsinstrument von Regierungspflichten in Gebrauch, durch die Leben, Gesundheit, Sitten und Verhalten der Untertanen beaufsichtigt und geschützt werden sollten. Das Ziel war, die "gute Ordnung" des Gemeinwesens herzustellen und zu erhalten. Im Laufe des 18. Jahrhunderts wandelte sich der frühere Polizeibegriff in Zusammenhang mit den Bedürfnissen des sich entwickelnden absolutistischen Staates mehr und mehr zu einer Theorie und Praxis der Verwaltung: Polizey im 18. Jahrhundert läßt sich von

---

20 Vgl. Silvia Kontos und Heinz Steinert: Über die staatliche Sorge um die "Weibspersonen von einem gesunden vielversprechenden Körper". In: Christoph Sachße und Florian Tennstedt (Hg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 4. "Geschichte und Geschichten". Reinbek 1981, S. 107-128, bes. S. 119; Ute Frevert: Frauen und Ärzte im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte eines Gewaltverhältnisses. In: Anette Kuhn und Jörn Rüsen (Hg.): Frauen in der Geschichte. Band II. Düsseldorf 1982, S. 177-210

21 Hans Maier: Die ältere deutsche Staats- und Verwaltungslehre. 2. Auflage, München 1980; Peter Preu: Polizeibegriff und Staatszwecklehre. Die Entwicklung des Polizeibegriffs durch die Rechts- und Staatswissenschaften des 18. Jahrhunderts. Göttingen 1983

22 Christian Barthel: Medizinische Polizey und medizinische Aufklärung. Aspekte des öffentlichen Gesundheitsdiskurses im 18. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1989; George Rosen: Kameralismus und der Begriff der Medizinischen Polizey. In: Erna Lesky: Sozialmedizin. Entwicklung und Selbstverständnis. Darmstadt 1977, S. 94 - 123

daher auch mit "innerer Verwaltung" gleichsetzen, Polizeywissenschaft mit Staatsverwaltungslehre.<sup>23</sup>

Die medizinische Polizey ist mehr theoretisch - durch ihre Schriften - als praktisch hervorgetreten. In diesen Schriften findet sich ein ausgefeiltes Programm zur staatlichen Erziehung, Fürsorge und Kontrolle der Frauen, und dieses Programm, seine Protagonisten, die Durchsetzungsstrategien und der Erfolg sind das Thema meiner Arbeit. Mit einer einzigartigen Verflechtung von Medizin, Philosophie, Pädagogik und Staatswissenschaft haben die Staatswissenschaftler und akademischen Ärzte der Aufklärung hier das bürgerliche Frauenbild inszeniert und systematisiert, sie lieferten Definitionen der Modellmutter, sie übersetzten die absolutistische Bevölkerungspolitik in konkrete Handlungsanweisungen und Erziehungsprogramme. Die medizinische Polizey (auch Staatsmedizin oder medizinische Staatswissenschaft genannt) war ein spezifisches und typisches Produkt des aufgeklärt-absolutistischen Staates. Ihre Vertreter - in der Regel akademische Ärzte und Verwaltungsbeamte im Staatsdienst, Leibärzte, Medizinalbeamte, Stadt- und Landphysikusse, Universitätsprofessoren usw. - formulierten ihre Programme beeinflusst von den Lehren der politischen Philosophen, vor allem Christian Wolff und Rousseau, und der Staatslehre des Absolutismus. Sie haben dabei nicht selten das gesamte Leben der Menschen von der Zeugung bis zum Grab abgehandelt, entsprechend dem allumfassenden Anspruch der Polizeywissenschaft, die das gesamte menschliche Leben regeln wollte.

Unbestrittener Matador der medizinischen Polizey und ihr typischster Vertreter im Sinne des Aufgeklärten Absolutismus war Johann Peter Frank, Professor an verschiedenen Universitäten, Leibarzt verschiedener Herrscher, Leiter diverser Krankenhäuser, Stadtphysikus und vor allem Autor eines umfassenden wissenschaftlichen Entwurfes der medizinischen Polizey. Er war zwar nicht der erste, der über die medizinische Polizey schrieb, das war der Ulmer Stadtphysikus Wolfgang Thomas Rau 1764 in seinem Buch "Gedanken von dem Nutzen und der Nothwendigkeit einer medicinischen Policeyordnung in einem Staat".

---

23 Franz-Ludwig Knemeyer: "Polizei". In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd.4, hg. v.Otto Brunner u.a. Stuttgart 1978, S. 875 - 897

Aber die gesamte Literaturgattung samt ihrem maßlosen Verregelungsanspruch ist in Franks monumentalen 9bändigen "System einer vollständigen medizinischen Polizey" (1779-1819) niedergelegt. Allein die ersten zwei Bänden handeln ausschließlich von der "Fortpflanzung der Menschen und Ehe-Anstalten, von Erhaltung und Pflege schwangerer Mütter, ihrer Leibesfrucht und der Kindbetterinnen in jedem Gemeinwesen" sowie "von der außerehelichen Zeugung, dem geflissentlichen Mißgebühren und andern Mißhandlungen der unehelichen Kinder, von der physischen Erziehung des Neugeborenen bis zum erwachsenen Bürger". In diesem Bereich sah Frank die schwerwiegendsten Ursachen für die "von vielen Seiten her beklagte Abnahme unseres Geschlechts", und hier hatten auch "die vorzüglichsten Regeln zur Verbesserung des Gesundheitswesens" anzusetzen, die "von wohldenkenden Vorstehern in Erfüllung gebracht werden mögen" (Frank 1784, 14). Seiner Meinung nach war die medizinische oder "physische Erziehung"<sup>24</sup> der Frauen dringend notwendig, denn:

*"Nicht die Natur des Weibes, sondern dessen Lebensart hat sich verändert: Das viele Thee und Caffee-Trinken, die übertriebene Neigung zum täglichen und bis in die späte Nacht anhaltenden Spielen, die seltsamen Kleidertrachten, die neuerfundenen Arten, bis zum Schwindel und Niedersinken zu tanzen, das vernachlässigte Stillen eigener Kinder, das viele die Einbildungskraft und das Blut erheizende Lesen besonderer Bücher (...) Wo man hinsieht, trifft man in allen städtischen Gesellschaften, kleine blasse Gesichter mit breiten blauen Ringen um beide Augen, und entweder aufgedunsene oder ausgemergelte Körper an; welche die Fortpflanzung ihres gleichen gewiß nichts weniger, als erwünschtlich machen können."* (Frank 1784, 69/70)

Zur Erziehung der (bürgerlichen) Frauen im Interesse der Obrigkeit gehörten die Vorbereitung auf die Ehe, die Einschärfung der fraulichen und mütterlichen Pflichten durch öffentliche Predigten oder zweckmäßig abgefaßte Literatur, die Verhinderung unzweckmäßiger Heiraten von unfruchtbaren oder "mangelhaft ausgestatteten" Frauen, Schwangerenfürsorge, Stillvorschriften, Anweisungen zur Kinderpflege und -erziehung. Frank forderte u.a. erhebliche Änderungen in der

---

24 Zur physischen Erziehung vgl. Toppe, Erziehung, S. 8ff

Erziehung der bürgerlichen Töchter, um sie fähig zur Erfüllung ihrer Pflichten zu machen und vor allem ihren Körper zu stärken, damit nach der "eingeführten Erziehungsart" aufgewachsene Frauen nicht "gleich nach dem ersten oder zweiten Kindbette, zusammenfallen" (Frank 1784, 474). Dem Staat durfte die "Erziehungsart der dereinstigen Mütter" nicht gleichgültig sein, ebensowenig die Sorge für Mütter oder zukünftige Mütter:

*"Verehrung und all' mögliche Rücksicht verdient das weibliche Geschlecht in einem Stande, durch welchen das ganze, durch täglichen Ersatz neuer Weltbürger, in seiner Verfassung erhalten, das Aufkommen aller Staaten befördert, und einzelne Geschlechter verewigt werden. Eine gute Polizey muß (...) all' ihre Sorgfalt darauf verwenden, daß, nach Möglichkeit alle, auch weniger in die Augen fallenden Gegenstände, mit Nachdruck entfernt werden, durch welche das große Geschäft der Erzeugung unserer Nachwelt, und die Bevölkerung geschwächt oder gar erstickt werden könnte. Sie muß also die Gefahren, welche Mutter und Kind, oder beiden zugleich drohen, mit wirklicher Vatersorge abwenden, damit eine jede, mit einer Leibesfrucht gesegnete Bürgerin, freudig, und mit tröstlicher Sicherheit ihr Ziel erreichen könne."* (Frank 1784, 503/4)

Seit Johann Peter Frank 1779 den ersten Band seines Entwurfs einer "medizinischen Polizey" veröffentlichte, riß die Kette ärztlicher Publikationen zu solchen Themen nicht mehr ab.<sup>25</sup> Bei späteren Autoren der medizinischen Polizey tauchten Franks Ideen und Vorschläge in der einen oder anderen Form modifiziert wieder auf. Ob es der Leipziger Medizinprofessor Hebenstreit war oder der Berliner Arzt Erhard, der Mannheimer Hebammenlehrer Mai oder der Dresdener Physikus Röber, sie alle erhoben die "Sorge für gesunde Fortpflanzung, für Schwangere, Gebärende und Neugeborene" (Hebenstreit) zum wohlverstandenen Hauptinteresse einer auf die "Vermehrung und Bildung guter Staatsbürger" (Röber) angewiesenen Regierung. Weiterhin setzten sich im Rahmen der medizinischen Polizey Frank und Andere ausführlich mit der

---

25 Z.B. Zacharias Gottlieb Huszty, Edler von Raßnya: Diskurs über die medicinische Polizey. 2 Bde. Preßburg und Leipzig 1786; Franz Anton May: Stolpertus, der Polizei-Arzt im Gerichtshof der medizinischen Polizeigesetzgebung. Mannheim 1802; Friedrich August Röber: Von der Sorge des Staates für die Gesundheit seiner Bürger. Dresden 1805

Problematik der ledigen Mütter und der Vorbeugung von Kindsmord und Abtreibung auseinander. Sie forderten "Fürsorgemaßnahmen" wie Entbindungsanstalten<sup>26</sup> und Findelhäuser<sup>27</sup>, den Verzicht auf Kirchenbußen und öffentliche Entehrung bei unehelicher Schwangerschaft, weiterhin gesetzliche Regelungen zum Schutz der Schwangeren<sup>28</sup> und unverheirateten Frauen. Der Kindsmord erregte in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ihre besondere Aufmerksamkeit, weil im Zeitalter des Merkantilismus die Tötung Neugeborener den staatlichen Bestrebungen zur Bevölkerungsvermehrung in besonderem Maße entgegenzuwirken schien.<sup>29</sup>

Bei der Realisierung der neuen Gebote für die Mütter gingen die Ärzte, entsprechend ihrer Einstellung zu Aufklärung und Absolutismus, verschiedene Wege. Die Unterschiede werden deutlich bei der Gewichtung der Mittel, die sie anwenden wollten, um ihr (Erziehungs-)Ziel zu erreichen. Je nach Überzeugung befürworteten sie überwiegend öffentliche Anstalten, Gesetze, Belehrung oder Unterricht der Staatsbürgerinnen. Die von Johann Peter Frank konzipierte medizinische Polizey repräsentierte ein Erziehungsprogramm, das mit den

---

26 Diese seit der Mitte des Jahrhunderts vermehrt eingerichteten Institute hatten „die dreifache Bestimmung, ledigen Müttern und armen verheirateten Schwangeren eine unbemerkte Geburt zu gestatten, Hebammen auszubilden und männlichen Studenten der Geburtshilfe einen lebendigen Anschauungsunterricht zu vermitteln“ (Frevert, Frauen und Ärzte, S. 197).

27 Im Gegensatz zu anderen Ländern wie Frankreich oder Österreich konnte sich in Deutschland das Findelhauswesen nicht durchsetzen, da hier der Versorgung innerhalb der Familie Vorrang gegeben wurde (Albrecht Peiper, Chronik der Kinderheilkunde, 5. Auflage, Leipzig 1992, S. 195-239).

28 Vgl. Alfons Fischer: Geschichte des deutschen Gesundheitswesens. Bd. 2. "Von den Anfängen der hygienischen Ortsbeschreibung bis zur Gründung des Reichsgesundheitsamtes: Das 18. und 19. Jahrhundert." Hildesheim 1965 (Erstausgabe 1933), S. 229. Daß der Schutz der Schwangeren und eine gewisse Fürsorge im 18. und 19. Jahrhundert nicht selbstverständlich waren, zeigt Arthur E. Imhof anhand medizinischer Topographien aus dem 18. und 19. Jahrhundert (Arthur E. Imhof, Unterschiedliche Säuglingssterblichkeit in Deutschland 18. bis 20. Jahrhundert - Warum?, in: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft Heft 3/1981, S. 343-382, hier S. 376).

29 Kindstötung ist ein recht häufiges Delikt im 18. Jahrhundert. So machten in Preußen, aber diese Relationen gelten auch in anderen Landesteilen, Kindstötungen im 18. Jahrhundert rund die Hälfte aller registrierten Tötungsdelikte aus (Kerstin Michalik: Vom "Kindsmord" zur Kindstötung: Hintergründe der Entwicklung des Sondertatbestandes der Kindstötung (§ 217) im 18. und 19. Jahrhundert. In: Feministische Studien. Heft 1, 1994, S. 44-55, hier S. 47).

Herrschaftsbemühungen des aufgeklärten Absolutismus vollständig konvergierte: Obrigkeitlicher Dirigismus und aufklärerisch motivierte Zivilisationsprogrammatik gingen bei ihm eine feste Verbindung ein. Der Entwurf einer Stillordnung von Johann Peter Frank ist ein Beispiel dafür. Da für das Überleben der Kinder im ersten Lebensjahr das Stillen von entscheidender Bedeutung war, richteten allgemein die Ärzte einen großen Teil ihrer Bemühungen darauf, die Mütter vom Selbststillen als ersten und wichtigsten Ausdruck ihrer "natürlichen Mutterliebe" zu überzeugen. Johann Peter Frank ging nicht davon aus, daß die Frauen diese "natürliche Pflicht" freiwillig erfüllen würden:

*"Man muß eine Ordnung entwerfen, nach welcher sich jede Mutter gegen ihr Kind und gegen das gemeine Wesen verhalten muß.(...) Erstens soll keine Mutter, unter schwerer Strafe, ihrem eigenen Kinde seine natürliche und ihm von Gott bestimmte Nahrung aus ihren Brüsten entziehen (...)*  
*Zweitens (sollen, S.T.) die kränklichen Mütter, um von der Pflicht, ihre Kinder mit eigener Milch zu stillen, befreiet zu werden, ihre Unschicklichkeit zum Selbststillen durch ein gewissenhaftes Attestat eines beeidigten einheimischen Arztes, vorher erweisen (...)*  
*Drittens (muß, S.T.) keine kranke Mutter, eine solche nehmlich, die nicht während der Schenkung erst mit einer Krankheit befallen worden ist, sich mit der Selbststillung mehr abgeben dürfen, ohne ein gleiches Attestat beigebracht und dargethan zu haben, (...)*  
*Viertens, muß keiner Mutter gestattet werden ihr Kind vor dem Ausgange des achten Monats zu entwöhnen (...)*  
*Fünftens, solle, nach der ersten Helfte der neuen Schwangerschaft, keine Mutter ihr Kind mehr fortstillen ... (Frank 1780, 419/420)*

Um die Kontrolle der Frauen vollkommen zu machen, verlangte Frank eine Liste, in der festgehalten werden sollte, ob eine Mutter ihr Kind selbst stillt, von einer Lohnamme aufziehen läßt oder es durch andere Nahrungsmittel versorgt. Deutlich wird hier bei Frank die Unterscheidung gute Mutter auf der einen Seite, schlechte Mutter auf der anderen Seite:

*"So würde man die faulen Mütter von den fleissigen, die kranken von den gesunden, kennen und unterscheiden lernen (...) man würde den Unterschied der Sterblichkeit der Kinder und Mütter, bei jeder Erziehungsart, näher zu bestimmen wissen, und endlich, so wird man sich in den Stand setzen, den rechtschaffenen Müttern, die alle ihre Pflichten auf das vollkommenste erfüllen und den Staat mit so vielem Muthe bereicheret haben, denjenigen*

*Vorzug in der Republick angedeihen zu lassen, welcher ihnen vor dem übrigen Haufen der Halbmütter gebühret." (Frank 1780, 342)*

Ernst Benjamin Gottlieb Hebenstreit vertrat dagegen die Ansicht: "Unterricht und Belehrung muß in Rücksicht auf die Privathandlungen, welche Einfluß auf das allgemeine Wohl haben, noch mehr als Gesetze leisten" (Hebenstreit 1791, 3). In diesem Sinne nahm er die schwangeren Frauen in die Pflicht und stellte Forderungen auf:

*"... daß sie selbst alles dasjenige vermeiden, was ihren Früchten, die nicht ihnen allein, sondern dem Staate, als dessen künftige Bürger, angehören, an Leben und Gesundheit schaden könnte. Schnürbrüste und andere Kleidungsstücke, welche den Leib einzwängen, häufiger Genuß hitziger Getränke, rasche Tänze und andre heftige Leibesbewegungen u.s.w. sind lauter Dinge, durch welche eine Schwangere sehr leicht an dem Kinde, das sie trägt, zur Mörderin werden kann. Freilich kann diesen Mißbräuchen nicht leicht durch Verbote vorgebeugt, sie können auch, da sie nur allzu oft unbemerkt bleiben, nicht geahndet werden; aber auch hier kann die Vorsorge des Staates für eine gute moralische und physische Erziehung und für die Belehrung des weiblichen Geschlechts über seine Pflichten, nebst weisen und guten Beispielen der höheren Stände ins Mittel treten, und kräftiger, als alle Gesetze, die übeln Folgen welche Leichtsinns und die Nachlässigkeit der Schwangeren so oft nach sich ziehen, verhüten." (Hebenstreit 1791, 105)*

Die medizinische Polizey verschwand zusammen mit dem aufgeklärten, polizeylichen Verwaltungsstaat zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Die Kritik am Obrigkeitsstaat traf auch das staatsmedizinische Konzept, das die Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger weitgehend ignorierte. Viele Vorschläge und Maßnahmen der medizinischen Polizey werden kaum über die Programmatik hinausgekommen sein.<sup>30</sup> Wie normativ und wie

---

<sup>30</sup> Aus medizinalpolizeylichen Magazinen und sog. Archiven, die sich mehr als die Handbücher und Diskurse den praktischen Auswirkungen der Polizey widmeten, gehen die Einrichtung von Entbindungshäusern, Gebäranstalten und Findelhäusern, der Erlaß von Gesetzen zur Verhinderung des Kindsmord und zur Besserstellung lediger Mütter und der Erlaß des Verbotes von Schnürbrüsten hervor. Die Verpflichtung der Frau zum Selbststillen wurde im "Allgemeinen Landrecht für die Preußischen Staaten" von 1794 gesetzlich festgeschrieben.

tiefgreifend letztlich dennoch der obrigkeitsstaatliche Mutterschafts-Diskurs wirkte, läßt sich an der Tatsache ablesen, daß den Frauen zugeeignete Eigenschaften, die Zuweisung von Räumen und sozialen Positionen noch in der Gegenwart Bedeutung besitzen. Über die Formulierung und Verbreitung des Bildes der "guten Mutter" hat die medizinische Polizey einen wesentlichen Teil dazu beigetragen, das moderne Weiblichkeitsbild zu normieren und durchzusetzen. Die medizinische Polizey hat im Zuge des Zurücktretens der ökonomischen Komponente des häuslichen Lebens die Mutterrolle kulturell ausgebaut, Mutterschaft als einen zentralen Inhalt und höchstes Glück im Leben der Frau propagiert. Die Erziehung und Verpflichtung der Frau zur Mutterschaft in der staatsmedizinischen Literatur lösten die christlichen Verhaltensgebote ab, die bis dahin Mutterschaft geprägt haben. Die medizinisch-biologistischen Theorien von der "Bestimmung des Weibes", die bis heute noch nicht ausgedient haben, wenn es gilt, Frauen in ihre Schranken zu weisen, traten an die Stelle der christlichen Sittenlehre und der "göttlichen Bestimmung der Frau in der Natur".

### **3 Einblicke in neuere Ansätze der historischen erziehungswissenschaftlichen Frauenforschung**

In diesem letzten Teil möchte ich anhand neuerer Ansätze in der pädagogischen Frauengeschichtsforschung verschiedene Wege in der Frage nach dem Erfolg, nach der Umsetzung der polizeylichen Erziehung zur Mutterschaft aufzeigen.

In meiner Untersuchung bearbeite ich die Erziehung der Frauen anhand der Quellenzeugnisse von Männern, die ein mal idealisiertes, mal abwertendes, in jedem Fall aber durch den männlichen Blick geprägtes Bild von Frauen und den gesellschaftlichen Verhältnissen wiedergeben. Daraus läßt sich wenig über die Realität weiblichen Lebens ableiten. Die Mutterbilder in den Texten der medizinischen Polizey sind Resultate männlicher Zuschreibung und funktionieren entweder als idealisierte Vorbilder für Frauen oder als deformierte Schreckbilder, die die Grenzen erwünschten weiblichen Verhaltens markieren sollen.<sup>31</sup> Zuschreibungen -

---

31 Da die Frauen auf der historisch-politischen Bühne keine Rolle zu spielen hatten und auch sonst keinen Subjektstatus beanspruchen konnten, waren sie nach Meinung Christine Garbes umso mehr gezwungen, ihre Selbstbilder aus den männlichen Vorgaben zu

und vor allem Zuschreibungen, die das weibliche und männliche Geschlecht und die vielfältigen Beziehungen zwischen Frauen und Männern betreffen - dürfen nicht gleichgesetzt werden mit Verhaltensweisen, Handlungen und Erfahrungen des täglichen Lebens. Zuschreibungen sind wahrscheinlich immer dann um so intensiver und häufiger wiederholt worden, wenn der Abstand zwischen Norm und Wirklichkeit größer zu werden schien und wieder reduziert werden sollte.<sup>32</sup>

Ulrike Prokop geht in ihrer Interpretation von Texten des 18. Jahrhunderts davon aus, daß die bürgerlichen Intellektuellen ungeachtet aller Systeme des Denkens das entdeckten, was sie entdecken wollten, weil gerade die Frage der Geschlechter ein Feld darstellt, in dem der Projektion kaum Grenzen gesetzt sind. "Auf dem Gebiet der Normen und der Moral läßt sich vieles ungestraft betreiben, sofern man die Machtposition hat" (Prokop 1990, 247). Für Ulrike Prokop ist es wichtig, in den Texten der "bürgerlichen Denker" auch den Ausdruck der männlichen Phantasmen wahrzunehmen und aufzudecken, von welchem Interesse dieses Denken geleitet ist. "Daß die Ideen der Gleichheit und der Freiheit einen Gegensatz zur Wirklichkeit der Frauenrechte in der bürgerlichen Öffentlichkeit bilden, wird von den Autoren zum Anlaß genommen, hochkomplizierte und paradoxe "rationale" Überlegungen anzustellen, die schließlich den Ausschluß der Frauen rechtfertigen" (Prokop 1990, 249). Sie kritisiert, daß über die Autoren des 18. Jahrhunderts diskutiert wird, als hätten sie Parteiprogramme geschrieben oder ihre Moralfragen gelöst, wo doch ihre Texte zeigen, "daß wir es mit Bildern, Phantasmen und Deutungen zu tun haben, die ebenso irrational sind wie die vorbürgerlichen Bilder des Weiblichen" (Prokop 1992, 246). Nach Meinung Ulrike Prokops müssen die Gedanken nicht nur auf der Ebene der Logik untersucht werden, "sondern auch auf der Ebene von Wünschen und Bedürfnissen, die vorhanden und wirkungsmächtig sind,

---

beziehen. "Voraussetzung der enormen Macht der Bilder über die Frauen ist folglich die reale Machtlosigkeit der letzteren. Sie ist das Resultat einer langen Tradition patriarchalischer Herrschaft, in der die Männer zusätzlich zur realen Unterwerfung der Frauen auch die Definitionsmacht über das Weibliche usurpierten." (Christine Garbe: Die "weibliche" List im "männlichen" Text. Jean-Jacques Rousseau in der feministischen Kritik. Stuttgart, Weimar 1992, S. 115/116)

32 Vgl. Karin Hausen: Überlegungen zum geschlechtsspezifischen Strukturwandel der Öffentlichkeit. In: Ute Gerhard u.a. (Hg.): Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (kein) Geschlecht. Frankfurt/M. 1990, S. 268 - 282

die aber getarnt werden und nicht eingestanden werden können" (Prokop 1992, 247). Als Ergänzung zur Sozial- und Geistesgeschichte schlägt sie deshalb die Geschichte der Mentalitäten vor.

Mit Ulrike Prokops Ansatz erfahre ich etwas über die Intensionen der Autoren der medizinopolizeylichen Schriften, aber wenig über den Erfolg der staatlichen Erziehung zur Mutterschaft.<sup>33</sup> Anhand der von mir bearbeiteten Quellen ist es nicht möglich, das tatsächliche Alltagsverhalten der angesprochenen Frauen im Sinne von staatlich erwünscht bzw. verordnet zu ermitteln und den Einfluß von Medizin und Polizey darauf einzuschätzen. Der in den polizeylichen Schriften gestreute normative Diskurs ist zwar leicht zugänglich, wie diese Schriften jedoch rezipiert wurden, ob sie unwidersprochen blieben, dazu schweigen die Quellen. Doch wie verschaffen wir uns ein Bild über den Umgang der Frauen mit der staatlichen Erziehung zur Mutterschaft im 18. Jahrhundert? Was macht den bürgerlichen Weiblichkeitsentwurf in den Schriften der medizinischen Polizey so attraktiv oder zumindest akzeptabel für die Frauen? Dem Ideal der liebreizenden Gattin und Mutter stand die Realität des langen und anstrengenden Arbeitstages der Hausfrau gegenüber und die Frage der Vermittlung von Norm und Realität drängt sich auf. Die staatliche Erziehung zur Mutterschaft wollte und sollte von ihren Protagonisten durchgesetzt werden, daß ist die eine Seite. Sie wurde aber auch akzeptiert, das ist die andere Seite. "Die Frage, wie die einzelne Frau innerhalb ihres Sinn- und Lebenszusammenhanges die Veränderungen im Geschlechterverhältnis für sich rationalisiert, gelebt und genutzt hat, blieb bislang offen." (Niemeyer 1992, 14)

Im Rahmen der historischen, erziehungswissenschaftlichen Frauenforschung gab es in letzter Zeit, gerade was die Zeit der Aufklärung betrifft, eine Reihe von Veröffentlichungen, die sowohl das Wechselverhältnis von Norm und Akzeptanz als auch die besondere Ideenwelt der Frauen in

---

33 Nirgendwo ist das Problem der interpretativen Dimension von Quellen so ausgeprägt wie im Bereich der Geschlechterforschung, da es sich in der Mehrzahl um Dokumente handelt, die von Männern geschrieben sind. "Wir erfahren daraus meist sehr viel über die männliche Sicht auf Frauen und oft herzlich wenig über das, was Frauen getan und gedacht haben. Die Rekonstruktion weiblichen Handelns ist deshalb oft angewiesen auf eine detaillierte Analyse kultureller Sinnzusammenhänge und sozialer Beziehungen sowie ergänzende Umfeldbeschreibungen. Kurz gesagt, Rekonstruktion von Frauenhandeln bedarf der sensiblen Interpretation von Nebensätzen und breit angelegter Kontextanalysen." (Lipp 1988, 33)

den Blick nehmen.<sup>34</sup> Die Forscherinnen unternehmen in ihren Arbeiten den Versuch, die normbildenden Äußerungsformen im Rahmen der aufklärerischen Weiblichkeitsdiskurse den möglichen Bedürfnispotentialen und Nutzungsdispositionen der Frauen gegenüberzustellen. Die bürgerlichen Frauen des 18. Jahrhunderts haben die Weiblichkeitsbilder adaptiert, die Gegenüberstellung der Norm in den Quellentexten und der Realität der Frauen kann zeigen, warum. So war weibliche Bestimmung in den polizeylichen Schriften bei aller Festschreibung auf Mutterschaft keineswegs im Windschatten der Gesellschaft angeordnet. Nicht bloß das häusliche Glück, sondern auch das öffentliche Wohl des Staates wurde in die Hände der Frauen gelegt. Die Frau als Mutter wurde zum staatstragenden Moment erhoben, war das die neue weibliche Lebensperspektive? "Begrift man Frauen als eigenständige, vernünftige Individuen, deren Handlungsspielraum in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft auf jene spezifische Art stark eingeschränkt wurde und die über einen selbständigen Lebensbereich und authentische Lebenszusammenhänge verfügen, so erfährt die Frage nach der Durchsetzung des bürgerlichen Weiblichkeitsentwurfs eine neue Akzentuierung" (Niemeyer 1992, 15).

Geleitet von der eigenen Erfahrung gesellschaftlicher Ungleichheit und auf der Suche nach den Wurzeln des Übels befanden Wissenschaftlerinnen in der historischen Frauenforschung häufig "seit der Aufklärung ging es für die Frauen - zumal für bürgerliche - bergab" (Niemeyer 1992, 13): Die bürgerlichen "Meisterdenker" des 18. Jahrhunderts haben einen Entwurf von Weiblichkeit formuliert, dem Fremdbestimmung, Unterdrückung und Abwertung inhärent war. Gleichheit wurde den Frauen verweigert, die Frau sollte ergänzen, sich anpassen und unterwerfen - die Aufklärung endete für sie ziemlich düster. Es stellt sich die Frage, ob die Forscherinnen den Frauen des 18. Jahrhunderts mit dieser Herangehensweise gerecht werden? Wir wissen wenig darüber, wie sich Frauen in vergangenen Zeiten erfuhren und müssen darauf verzichten, den Frauen unsere Freiheits- und Gleichheitsbedürfnisse überzustülpen. "Gerade weil Frauenforschung oft der Versuchung unterliegt, von einem einheitlichen weiblichen Interesse auszugehen oder eine Vorstellung von Weiblichkeit als historisch unveränderbarer Größe

---

34 Garbe 1983 und 1992; Juliane Jacobi: "Wer ist Sophie?". In: Pädagogische Rundschau 44 (1990), S. 303-319; Schmid 1992

zu entwickeln ist es wichtig, sich die Fremdheit historischen Lebens bewußt zu machen, Erfahrung und Sehweise der historischen Frauen in den Vordergrund zu stellen." (Lipp 1988, 34)

Christine Garbe fragt zur Relativierung der gängigen Repressionsthese, ob in den Texten der Denker des 18. Jahrhunderts nicht auch eine "heimliche Macht der Frauen", eine spezifische weibliche Macht steckt? Sie kritisiert die Verwendung der Termini "Gleichheit" und "Ungleichheit" und befürwortet, Ungleichheit als Differenz zu lesen und damit auch als eigene Potenz von Frauen, die gesellschaftlich wirksam ist und sein soll. Es geht ihr dabei nicht darum, im Gegensatz zur feministischen Repressionsthese zu behaupten, es habe keine Repression gegeben oder es gäbe keine Repression gegen Frauen. Aber es muß genauer untersucht werden, ob nicht komplexere Strategien den Machtverhältnissen zugrunde liegen, für die das Geschlechterverhältnis der "Kampfplatz" ist. (Garbe 1983, 67ff)

Für Pia Schmid ist es notwendig, die ideologiekritischen bzw. ideengeschichtlichen Ausführungen in den Untersuchungen des Geschlechterverhältnis im 18. Jahrhundert um realgeschichtliche ergänzen. Wenn eine Idee gedacht wird, heißt dies ja noch lange nicht, daß sie zur Auswirkung kommt. Um wirkmächtig zu werden, bedarf es ihrer Umsetzung bzw. ihrer Durchsetzung. Pia Schmid kritisiert, daß Weiblichkeitsentwürfe in der Frauenforschung zumeist unter der Perspektive der Durchsetzung im Sinne von "etwas wird durchgesetzt" thematisiert werden. Sie schlägt eine veränderte Blickrichtung im Sinne von "etwas setzt sich durch" vor. "Wir täten gut daran, die Dialektik von Präskription und Adaption zu sehen, von Durchsetzung im doppelten Wortsinne von etwas wird durchgesetzt und etwas setzt sich durch. Nur so, dies meine These, werden für uns der Erfolg, die Prägekraft und die Folgen von Geschlechtertheorien und Weiblichkeitsbildern (...) faßbar und verstehbar." (Schmid 1992, 851/852)

Wenn Ideen wirkmächtig werden sollen, müssen sie auf eine Bereitschaft treffen, als Interpretationen von Wirklichkeit wie auch als Handlungsanleitungen gesehen zu werden. Mit Pia Schmid gehe ich davon aus, daß das Leitbild der "guten Mutter" den Frauen des ausgehenden 18. Jahrhunderts eine Festschreibung bot, mit der sie sich arrangieren konnten (Schmid 1992, 849). So stand der Beschränkung auf die "weibliche Natur" die Autorität und die Macht über die Seelen ihrer

Kinder<sup>35</sup> gegenüber, die der Frau durch ihre neue Rolle zuwuchsen. Allerdings fand diese Macht im Mangel an formaler Gleichheit eine deutliche Grenze. Die Mutter herrschte in der Familie, und die Mutter war Teil des Volksganzen - gerade indem sie nichts war als Mutter.

Wie sich jenseits der Diskurse die Beziehung der Mutter zum Kind im ausgehenden 18. Jahrhundert wirklich dargestellt bzw. womöglich verändert hat und wann die so vielbeschriebene "ideale Mutter" zum Alltag prägenden Leitbild wurde, ist bisher kaum erforscht. Wenige Untersuchungen haben sich mit der Erschließung von Quellen über die alltägliche Beziehungen von Müttern und Kindern beschäftigt.<sup>36</sup> So kommt z.B. Eva Walter in ihrer Untersuchung von Lebenszusammenhängen deutscher Schriftstellerinnen um 1800 zu dem Ergebnis, daß diese Frauen dazu beigetragen haben, die Bewegung hin zur Mütterlichkeit in Deutschland zu verbreiten (Walter 1985, 139). Bei Caroline Böhmer berichtet sie von einer besonderen Ernährung und Bewegung während der Schwangerschaft (Walter 1985, 125), und Lotte Schiller zitiert sie:

*"Wie wir die Kinder lieben in unserem Schooß als uns noch unbekante Wesen, deren Werden und Sein wir ahnen und nicht mit dem Ruf der Liebe sie ins Dasein bringen können, wenn wir es möchten; - sie sollen da sein, leben, von uns das Leben empfangen aus der Hand Gottes; wir können ihre menschlichen Anlagen leiten, aber nicht dem Geist die Richtung geben, die wir möchten; wir sehen ihr Schicksal und können nicht mit der Hand der Liebe in das Rad greifen und sein Herabrollen verhüten".* (Walter 1985, 144)

Daneben standen die ernstesten Gesundheits- und Lebensgefährdungen, die Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett bis nach der Mitte des 19.

---

35 Ulrike Prokop: Mutterschaft und Mutterschafts-Mythos im 18. Jahrhundert. In: Viktoria Schmidt-Linsenhoff: Sklavin oder Bürgerin. Französische Revolution und neue Weiblichkeit 1760-1830. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung des Historischen Museums Frankfurt. Marburg 1989, S. 174-205, hier S. 204/205

36 Heidi Rosenbaum: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstrukturen und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt/M. 1982, S. 294ff; Walter 1985, S. 116-158; Hardach-Pinke 1986, S. 569-586; Yvonne Schütze: Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters "Mutterliebe". Bielefeld 1986, S. 31-46

Jahrhunderts für die Frauen bedeuteten<sup>37</sup>. So beschrieb Margarethe E. Milow in ihren Lebenserinnerungen die Angst vorm Sterben bei der Geburt ihres elften Kindes:

*"Die furchtbare Zeit meiner Entbindung rückte nun immer näher. Die Stunde der Angst schwebte wachend und träumend vor meiner Seele. Der Gedanke meines nahen Todes mischte sich in allen, in meine Freuden und Leiden in Geschäften. (...) Ich richtete so viel ich konnte alles so ein, daß mein Mann alles in der größten Ordnung fände. Meine Schriften, Rechnungen, Bücher, Inventarium, Kleidung der Kinder und meine, alles, sogar die Trauer war eingerüstet, (...) und nun erst nachdem ich mit allem in Richtigkeit war, alle Pflichten, die ich zu erfüllen hatte, erfüllt waren, erst da dachte ich mit Ruhe an mein Wochenbett, aber welches meiner Meinung nach gleich war an meinem Tod."* (Milow 1993, 191/192)

Wenn Kinderpflege und -erziehung ein Diskussionsgegenstand unter den Frauen waren, äußerte sich dies zumindest nicht unbedingt darin, daß Mütter aus "Liebe" umfassend der Kinderpflege und -erziehung nachgingen. Auch dort, wo die Frauen nicht bei der Erwerbsarbeit halfen und nicht durch die Hausarbeit voll in Anspruch genommen waren, delegierten sie Aufgaben der Kinderpflege an Gesinde oder an Dienstboten. Wie z.B. Elisa von der Recke, die 1774 einer Freundin von ihrer Tochter Friederike berichtete:

*"Das kleine Wesen hängt an mir mit aller Innigkeit. Sie kömmt zu mir eben so gerne als zu ihrer Amme! (...) Bei Gott, ich will alles von Recke ertragen, nur die Erziehung und Bildung meiner Tochter lasse ich mir nicht nehmen."* (Hardach-Pinke 1986, 585)

Die ständige Fürsorge zumindest für das kleine Kind und das spontane Eingehen auf seine Bedürfnisse sind charakteristisch wohl erst für die bürgerlichen Mütter des 20. Jahrhunderts, und es dauerte noch einige Zeit, bis das Leitbild der "guten Mutter" zur alltäglichen,

---

<sup>37</sup> Um die Mitte des 18. Jahrhunderts gebar eine Frau etwa 6 bis acht Kinder, allerdings überlebte im Durchschnitt nur jedes zweite Kind die kritischen ersten Lebensjahre (Esther Fischer-Hombeger: Geschichte der Medizin. 2. Auflage. Berlin/Heidelberg 1977, S. 147; Ute Frevert: Frauen-Geschichte. Zwischen Bürgerlicher Verbesserung und neuer Weiblichkeit. Frankfurt 1986, S. 47).

handlungsorientierenden Struktur für die Frauen aller Schichten geworden ist.

### Literatur

- ALDER, Doris: Die Wurzel der Polaritäten. Geschlechtertheorie zwischen Naturrecht und Natur der Frau. Frankfurt/M. 1992
- BOCK, Gisela: Geschichte, Frauengeschichte, Geschlechtergeschichte. In: Geschichte und Gesellschaft 14 (1988), S. 364-391
- CYRUS, Hannelore: Geschlechterspiel - Geschlechterkampf? Zur Geschichte des Diskurses über das Geschlechterverhältnis. In: Marlis Krüger (Hg.): Was heißt hier eigentlich feministisch? Zur theoretischen Diskussion in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Bremen 1993, S. 164-180
- FRANK, Johann Peter: System einer vollständigen medicinischen Polizey. Band 1, 2. Auflage, Mannheim 1784. Band 2, Mannheim 1780
- GARBE, Christine: Sophie oder die heimliche Macht der Frauen. Zur Konzeption des Weiblichen bei J.-J. Rousseau. In: Ilse Brehmer u.a. (Hg.): Frauen in der Geschichte IV. "Wissen heißt Leben ..." Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18. Jahrhundert. Düsseldorf 1983, S. 65-78
- GERHARD, Ute: Verborgene Parallelen zwischen alter und neuer Frauenbewegung. In: Beiträge zur Frauenforschung: Gleichheit und Differenz. Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe Universität 3 (1991), S. 14-17
- GRUBITZSCH, Helga: "Frauen machen Geschichte". In: Hannes Heer und Volker Ullrich (Hg.): Geschichte entdecken. Reinbek b. Hamburg 1985, S. 150-164
- HAGEMANN-WHITE, Carol: Frauenforschung. In: Johanna Beyer u.a. (Hg.): Frauenhandlexikon. München 1983, S. 91-92
- HARDACH-PINKE, Irene: Zwischen Angst und Liebe. Die Mutter-Kind-Beziehung seit dem 18. Jahrhundert. In: Jochen Martin und August Nitschke (Hg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. Freiburg/München 1986, S. 525-590

- HAUSEN, Karin: Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere. In: Heidi Rosenbaum (Hg.): Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt/M. 1978, S. 161 - 191
- HAUSEN, Karin und WUNDER, Heide (Hg.): Frauengeschichte, Geschlechtergeschichte. Frankfurt, New York 1992
- HEBENSTREIT, Ernst Benjamin Gottlieb: Lehrsätze der medicinischen Polizeywissenschaft. Leipzig 1791
- KELLY-GADOL, Joan: The social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women's History. In: Signs 1 (Summer 1976), S. 809-824
- dies.: Soziale Beziehungen der Geschlechter. Methodologische Implikationen einer feministischen Geschichtsbetrachtung. In: Barbara Schaeffer-Hegel und Barbara Watson-Franke (Hg.): Männer Mythos Wissenschaft. Grundlagentexte zur feministischen Wissenschaftskritik. Pfaffenweiler 1989, S. 17-32
- KNAPP, Gudrun-Axeli: Die vergessene Differenz. In: Feministische Studien, 6. Jg. (1988), Heft 1, S. 12-31
- KUHN, Annette: Wohin geht die Frauengeschichte? In: Anne Schlüter und Ingeborg Stahr (Hg.): Wohin geht die Frauenforschung? Köln/Wien 1990, S. 197-205
- KUTZNER, Edelgard und Richter, Gudrun: Dokumentation Frauenforschung in Niedersachsen 1981-1991. Hg. vom Niedersächsischen Frauenministerium. Dortmund 1992
- LERNER, Gerda: The Majority finds its Past. New York/Oxford 1979
- LIPP, Carola: Überlegungen zur Methodendiskussion. Kulturanthropologische, sozialwissenschaftliche und historische Ansätze zur Erforschung der Geschlechterbeziehung. In: Frauenalltag - Frauenforschung. Beiträge zur 2. Tagung der Kommission Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde, Freiburg, 22.-25. Mai 1986. Hg. von der Arbeitsgruppe Volkskundliche Frauenforschung Freiburg, Frankfurt/M. 1988, S. 29-59
- MIES, Maria: Methodische Postulate zur Frauenforschung. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. 1. Jg. (1978), Heft 1, S. 41-63

- MILOW, Margarethe E.: Ich will aber nicht murren. Hg. von Rita Bake und Birgit Kiupel. Hamburg 1993
- MÜLLER, Ursula : Gibt es eine "spezielle" Methode in der Frauenforschung? In: Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin (Hg.): Methoden in der Frauenforschung. Symposium an der Freien Universität Berlin vom 30.11.-2.12. 1983. Frankfurt/M. 1984, S. 29-50
- NAGL-DOCEKAL, Herta: Für eine geschlechtergeschichtliche Perspektivierung der Historiographiegeschichte. In: Wolfgang Küttler et al. (Hg.): Geschichtsdiskurs, Bd. 1: Grundlagen und Methoden der Historiographiegeschichte. Frankfurt/M. 1993, S. 233-256
- NIEMEYER, Beatrix: "...da ich für keiner Creatur in der Welt mehr Abscheu habe, als für einem gelehrten Frauenzimmer ..." (Herder an Caroline Flachsland, 1771). Zur Frauenforschung über die Geschichte der geschlechtsspezifischen Sozialisation. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. Heft 24/1992, S. 7-22
- OPITZ, Claudia: Der "andere Blick" der Frauen in die Geschichte". In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. 7. Jg. (1984). Heft 11, S. 61-70
- PROKOP, Ulrike: Lebenspraxis und Phantasmen der bürgerlichen Kulturheroen. In: Ute Gerhard u.a. (Hg.): Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht. Frankfurt/M. 1990, S. 247 - 253
- RÖDIG, Andrea: Geschlecht als Kategorie. Überlegungen zum philosophisch-feministischen Diskurs. In: Feministische Studien, 10. Jg. (1992), Heft 1, S. 105-112
- SCHAEFFER-HEGEL, Barbara: Plädoyer und Thesen für ein demokratisches Bildungskonzept. In: Annedore Prengel u.a. (Hg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt a.M. 1986, S. 21-29
- SCHMID, Pia: Rousseau revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1992, S. 839 - 854

STUDER, Brigitte: Das Geschlechterverhältnis in der Geschichtsschreibung und in der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Überlegungen zur Entwicklung der historischen Frauenforschung und zu ihrem Beitrag zur geschichtlichen Erkenntnis. In: Feministische Studien, 7. Jg. (1989), Heft 1, S. 97-121

WALTER, Eva: "Schrieb oft, von Mägde Arbeit müde". Lebenszusammenhänge deutscher Schriftstellerinnen um 1800 - Schritte zur bürgerlichen Weiblichkeit. Düsseldorf 1985

# **Irmhild Wragge-Lange**

## *Das Frauenbild in den Medien für Kinder - einige exemplarische Analysen*

### **1 Fragestellung und Eingrenzung**

Über "das Frauenbild in den Medien" generell zu schreiben, wäre unsinnig. Das könnte nur oberflächlich werden. Mein Ansatz ist deshalb von vornherein ein exemplarischer. Anhand einiger ausgewählter Medienprodukte werde ich versuchen aufzuzeigen, wie Frauen und Mädchen in den Medien dargestellt werden. Dabei geht es mir nicht darum, bekannte Ergebnisse der Medienforschung anhand neuerer Beispiele zu demonstrieren. Ich möchte vielmehr Medienprodukte, die heute von Kindern und Jugendlichen konsumiert werden, exemplarisch einer kritischen Analyse hinsichtlich des Frauenbildes unterziehen, das vermittelt wird. Dabei werde ich mich auf die m. E. wichtigsten rezeptiven Medien beschränken, nämlich Fernsehen, Hörspiele und Kinder- und Jugendliteratur. Fernsehen/Video und Hörspiele werden von Jungen und Mädchen quantitativ etwa gleichmäßig genutzt, während beim Lesen Mädchen mehr beteiligt sind als Jungen.

### **2 Methode**

Zunächst ein kurzer Hinweis darauf, was ich im Zusammenhang dieser Untersuchung unter "Medien" verstehen will. Ich fasse unter diesen Begriff alle symbolischen und ikonischen Repräsentationen von Sinn, die mit dem Ziel der Definition, Interpretation und Tradierung dieses Sinns materialisiert sind. Diese weite Fassung schränke ich ein und begreife unter Medien nur jene Produkte, die eine zuvor erfolgte symbolische und/oder ikonische Repräsentation technisch fixieren. Rezeptive Medien sind bei dieser Begriffsfassung simple Merkzettel, Bücher und Zeitschriften ("Printmedien"), Schallplatten, CDs und Hörkassetten

("Hörmedien") sowie Filme, Fernsehen und Videos ("audiovisuelle Medien") und Video- und Computerspiele.

Die Fragestellung, welches Frauen- und Mädchenbild in diesen Beispielen der Medienproduktion vermittelt wird, legt von vornherein eine qualitative Analyse nahe. Mit Hilfe quantitativer Methoden kann man etwas über die Beteiligung von Frauen und über die Anzahl der Situationen, in denen das geschieht, aussagen. Man kann z. B. die Sprechanteile von weiblichen Rollenträgern innerhalb einer Fernsehsendung auszählen, oder man kann den Anteil von männlichen und weiblichen Haupt- und Nebenrollen gegeneinander aufrechnen. Das gibt wichtige und interessante Ergebnisse, hat aber mit meiner Fragestellung nur am Rande etwas zu tun. Mädchen- und Frauenbilder sind eher mit interpretativen Verfahren herauszufinden, weil hier versucht wird, durch die Methode des Verstehens an Aussagen heranzukommen. Ich möchte deshalb zunächst kurz auf den Begriff "Verstehen" eingehen.

"Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehen." (Dilthey, zitiert nach Danner, S. 36). Obwohl diese Begriffsfassung von Dilthey lange nur für schriftlich fixierte - insbesondere für historische Quellen und literarisch-fiktionale - Texte galt, kann er auf Medien generell angewandt werden, wenn der Textbegriff auf alle symbolisch repräsentierten Formen von Sinn ausgeweitet wird. Die Botschaften der Medien präsentieren sich uns als Zeichen und sie sind uns von außen gegeben. Ziel jeglicher Medienproduktion ist es, eine vorher definierte Botschaft den Mediennutzern zugänglich zu machen. Unser Ziel ist es, diese Botschaften hinsichtlich des darin enthaltenen Mädchen- und Frauenbildes zu entschlüsseln. Dabei werden wir versuchen, sowohl die ikonischen - soweit das möglich ist - als auch die symbolischen Repräsentationen durch Verstehen zu erfassen.

Unsere Ausgangsbasis bildet also ein Produkt, das von "außen sinnlich gegeben" ist. Durch die (massen-)mediale Präsentation können wir uns bei der Analyse nicht nur auf sprachlich-fixierte Texte beziehen, sondern müssen alle Äußerungen, die zur Sinnkonstitution beitragen, mit berücksichtigen. Das bedeutet, daß z. B. bei der Analyse einer Episode aus einem Fernsehfilm neben den sprachlichen Äußerungen auch die paralinguistischen Phänomene wie Gestik und Mimik sowie die Stimmführung berücksichtigt werden, die sogenannte Körpersprache bei

der Sinnkonstitution herangezogen wird und auch Phänomene wie äußeres Erscheinungsbild etc. interpretiert werden.

Die Beschreibung des Materials führt zunächst zu einer inhaltlichen Rekonstruktion des Medienprodukts. Das könnte man als "einfaches" oder "elementares" Verstehen bezeichnen. Um unserer Fragestellung näher zu kommen, müssen wir jedoch versuchen, einen Schritt weiter zu gehen, nämlich das beschriebene Material zu interpretieren, also zu einem "höheren" Verstehen zu gelangen.

Um etwas zu verstehen, bedarf es einer gemeinsamen Basis. Im Sinne Diltheys ist das der "objektive Geist", ein für uns heute nur schwer zugänglicher Begriff. Ich reduziere diese Thematik, indem ich nur diejenigen Elemente problematisiere, die in unserem Zusammenhang wichtig sind.

Die gemeinsame Basis des Verstehens ist immer kulturell und historisch bedingt. Die Medienprodukte, die es zu analysieren gilt, sind zum einen in einem historischen und gesellschaftlichen Kontext entstanden und werden andererseits in individuellen Lebenszusammenhängen rezipiert, die zwar nicht unabhängig von diesen historischen und gesellschaftlichen Bedingungen zu sehen sind, die aber immer auch subjektiv interpretiert werden. Das bedeutet, daß die Analyse den heutigen gesellschaftlichen Kontext, d. h. die Entstehungsbedingungen als Hintergrund für eine Interpretation sehen muß, aber daß die spezielle Klientel, die uns interessiert, nämlich die Mädchen, als gesondertes Moment bei der Interpretation berücksichtigt werden muß.

Ich möchte nicht eine unstrukturierte Interpretation einzelner Medienprodukte vornehmen, sondern gezielt auf die Verhaltensspielräume eingehen, die Frauen bzw. Mädchen in den entsprechenden weiblichen Rollen angeboten werden. Um eine gemeinsame Verstehensbasis zu schaffen, möchte ich versuchen, meine Interpretation von "weiblicher Rolle" kurz darzustellen, um auf diesen Hintergrund an einzelne Analysen heranzugehen.

Wenn in der Soziologie "Rolle" als ein Bündel von Verhaltenserwartungen an einen Rollenträger/eine Rollenträgerin definiert wird, so könnten wir versuchen, die Merkmale weiblicher Verhaltenserwartungen in unserer Gesellschaft aufzuzählen. Es würden Begriffe zu nennen sein, die die Dichothomie "männlich" vs. "weiblich"

beschreiben. Ich halte eine solche Gegenüberstellung für unsere Überlegungen für nicht sinnvoll, sondern möchte versuchen, die Verhaltensspielräume aufzuzeigen, die den Rollenträgern angeboten werden. Ich gehe davon aus, daß der Umfang der Verhaltensspielräume, den eine Gesellschaft für eine Gruppe bereitstellt, etwas mit den Lebenschancen dieser Gruppe zu tun hat.

Kein Mitglied einer Gesellschaft kann ohne Sanktionen seinen Verhaltensspielraum selber definieren, sondern ist abhängig von einer allgemein anerkannten Definition. George Herbert Mead hat mit dem Begriff des "Verallgemeinerten Anderen" ein Konstrukt geschaffen, das einerseits die gesellschaftliche Abhängigkeit des Individuums beschreibt, andererseits aber auch die Einflußmöglichkeiten des Einzelnen auf gesellschaftliche Verhaltensdefinitionen zu berücksichtigen versucht.

Im "Verallgemeinerten Anderen" ist jene Regelmäßigkeit des Verhaltens repräsentiert, das das Umgehen miteinander sichert. Erworben wird dieses Regelrepertoire durch das sukzessive Einnehmen verschiedener Standpunkte Anderer, also durch das Einnehmen der Rolle von Polizisten, Müttern, Lehrerinnen, Kaninchenzüchtern etc. Da das menschliche Individuum fähig ist, nicht nur unterschiedliche Rollen zu spielen, sondern auch die Perspektiven anderer einzunehmen und dadurch deren Verhalten dem Selbst gegenüber zu antizipieren, lernt es die Reaktionen und die Erwartungen anderer kennen und internalisiert diese. Als Abstraktionsprozeß bildet sich allmählich jenes Konstrukt des "Verallgemeinerten Anderen" heraus, das die gesellschaftlichen Erwartungen an konkrete Interaktionsprozesse nicht nur aufbewahrt, sondern diese Regeln auch als objektive definiert.

Orientiert sich das Individuum am Standpunkt des "Verallgemeinerten Anderen", so definiert es jedes andere Individuum wie sich selbst als rationales Wesen mit den gleichen Rechten und Pflichten, mit den gleichen moralischen Ansprüchen. Gleichheit und Gerechtigkeit sind die leitenden Begriffe, unter die die Regelmäßigkeit des Handelns gefaßt werden kann. "Die mit solchem Verhalten verbundenen moralischen Kategorien sind die des Rechts, der Verpflichtung und des Anspruchs, und die korrespondierenden moralischen Gefühle sind die des Respekts, der Pflicht, der Ehrbarkeit und der Würde." (Seyla Benhabib, in: List/Studer).

Bezogen auf unser Problem, Medienprodukte daraufhin zu untersuchen, welchen Verhaltensspielraum sie weiblichen Rolleninhabern einräumen, bedeutet das, daß eine solche Analyse sich an Kategorien orientieren würde, die nicht auf die konkrete Geschichte eines Individuums und den affektiv-emotionalen Zustand in einer Situation bezogen sein könnten. Weil hier eine wichtige Dimension menschlicher Existenz unberücksichtigt bleibt, schlägt Seyla Benhabib vor, dem "Verallgemeinerten Anderen" den "Konkreten Anderen" gegenüberzustellen. "Wenn wir diesen Standpunkt einnehmen, abstrahieren wir von unseren Gemeinsamkeiten. Wir versuchen, die Bedürfnisse des Anderen, seine oder ihre Motivationen, wonach sie/er strebt und was sie/er wünscht, zu verstehen. Unsere Beziehung zum Anderen wird von den Normen der Fairneß und komplementären Reziprozität getragen: Jeder hat ein Recht, vom Anderen Verhaltensformen zu erwarten, durch welche sich der Andere als ein konkretes, individuelles Wesen mit spezifischen Bedürfnissen, Talenten und Fähigkeiten anerkannt und bestätigt fühlt." (S. Benhabib, S. 468 f.)

Akzeptiert man diese Dichothomie, so kommt man erneut in ein Dilemma, denn die Versuchung, mit dem "Verallgemeinerten Anderen" das männliche, mit dem "Konkreten Anderen" aber das weibliche Verhaltensrepertoire etikettieren zu wollen, ist groß. Die eingangs kritisierten Begriffslisten mit Gegensatzpaaren für männliche bzw. weibliche Rollendefinitionen wären nun ersetzt durch die abstraktere Beschreibung "Verallgemeinerter Anderer" versus "Konkreter Anderer". Versucht man, eine gesellschaftliche Zukunftsperspektive zu setzen, die für männliche und weibliche Mitglieder tatsächlich gleiche Teilnahmemöglichkeiten offenhält, so ist jede Dichothomie unerwünscht, die einem Geschlecht Chancen verbaut. Eine Zuschreibung des "Verallgemeinerten Anderen" auf eher männliche Verhaltensweisen und respektive des "Konkreten Anderen" auf eher weibliche Verhaltensweisen würde Männern und Frauen gleichermaßen Teilnahmemöglichkeiten verbauen. (Und würde damit - nebenbei gesagt - gegen den heute noch als männlich geltenden Gleichheitsgrundsatz verstoßen.)

Verfolgt man diesen Gedanken weiter, so erhält man ein Konstrukt, in dem sowohl das Regelrepertoire des "Verallgemeinerten Anderen" als auch das des "Konkreten Anderen" vereinigt sind. Ein solches Konstrukt enthielte Verhaltensweisen, die sich ausschließen, würde also nicht

widerspruchsfrei sein können. Bedenkt man jedoch, daß in unterschiedlichen Situationen durchaus Verhaltensweisen angemessen und anerkannt sein können, die für sich genommen widersprüchlich sind, und bedenkt man weiterhin, daß in ein und derselben Situation verschiedene Individuen durchaus Verhaltensweisen zeigen können, die von nur einem Handelnden als widersprüchlich empfunden werden würden, so erscheint ein Konstrukt, das widersprüchliche Verhaltensrepertoires beschreibt, durchaus als sinnvoll.

Ein solches Konstrukt könnte man sich als Kontinuum vorstellen, in dem nur jene Verhaltensweisen ausgegrenzt werden, die im Diskurs der Gesellschaftsmitglieder als nicht-akzeptabel eingestuft werden. Zuschreibungen wie "männlich" oder "weiblich" wären in einem solchen Konstrukt nicht enthalten. Für den Sozialisationsprozeß bedeutet das, daß statt einer "männlichen" bzw. "weiblichen" Sozialisation, eine menschliche Sozialisation stattfinden könnte, während der das Kind sich entscheiden lernen würde, zu welchem Schwerpunkt des Kontinuums es neigt bzw. während der das Kind sich einen breiten Spielraum von potentiellen Verhaltensweisen schafft.

Wenn mir eine Gesellschaft vorschwebt, in der männliche und weibliche Rollen als solche aufgehoben sind und stattdessen menschliches Verhalten gelernt wird, eine Gesellschaft also, in der nach unseren heutigen Kategorien "weibliche" Männer ("Softies") und "männliche" Frauen ("Mannweiber") als "normal" gelten, dann hat das Konsequenzen auf eine Untersuchung, die sich mit weiblichen Rollendefinitionen in den Medien von heute beschäftigt. Würde ich meinem gesellschaftlichen Traum folgen, dann könnte ich mich nur mit "Rollen" schlechthin, vielleicht mit Moral befassen. Da das unrealistisch ist, werde ich zwar die weiblichen Rolleninterpretationen untersuchen, ich werde aber nach der Breite des Verhaltensspielraumes fragen, der den rezipierenden Mädchen und Frauen angeboten wird.

Konkret heißt das, daß ich versuchen werde aufzuzeigen, ob es innerhalb eines Medienproduktes unterschiedliche Frauenrollen gibt, die so interpretiert sind, daß sich unterschiedliche Grundhaltungen als gleichermaßen erfolgversprechend präsentieren, d. h. daß dem Mädchen die Möglichkeit der Identitätsfindung gegeben wird ohne in eine gesellschaftlich vorgefabrizierte Hülse schlüpfen zu müssen.

### **3 Beispiele von Frauenbildern aus der "emanzipatorischen" Mädchenliteratur**

Ich erspare mir einen Exkurs über den Begriff "emanzipatorische Mädchenliteratur". Ich werde nicht auf traditionelle Mädchenliteratur wie "Nesthäkchen" von Else Uri eingehen, obwohl diese Produkte heute immer noch von Mädchen gelesen werden. Ich werde auch nicht Mädchenbücher analysieren, die ausgehend von Kurt Helds "Die rote Zora und ihre Bande" Emanzipation als Negation traditionell weiblicher Rolleninhalte verstehen. Ich werde mich vielmehr mit zwei Erzählungen auseinandersetzen, die die Interpretation weiblicher Rollenklischees verändern wollen.

#### **3.1 Monika Hartig, Rosenmond, Recklinghausen 1994**

Die Intention dieser auktorialen Erzählung ist es, die deutsche Leserin mit den Problemen türkisch-islamischer Mädchen vertraut zu machen. "Rosenmond" ist die Eindeutschung des türkischen Mädchennamens Gülay.

Die Erzählung beginnt in einer deutschen Stadt. Die 14jährige Gülay geht dort zur Schule. Als sie vier Jahre alt war, gingen ihre Eltern, die aus einem Dorf in Ostanatolien stammen, nach Deutschland, weil sie in der Türkei keine Existenzmöglichkeit hatten. Erst vier Jahre später konnten sie ihre Tochter auch nach Deutschland holen; Gülays vier Geschwister wurden in der Bundesrepublik geboren. Gülays Vater ist im konservativen - nicht fundamentalistischen - Sinn dem Islam verpflichtet. Die Meinung der Mutter ist unwichtig, da sie für die Erziehung ihrer Kinder in dieser Familienkonstellation nicht verantwortlich ist. Gülay erfährt alle Restriktionen, denen ein islamisches Mädchen ausgesetzt ist; sie darf z. B. weder am Schwimmunterricht noch an einem Skikurs der Klasse teilnehmen. Eine Einladung zu einer Geburtstagsfeier muß sie ausschlagen, weil auch Jungen mit eingeladen sind. Gülays acht Jahre jüngerer Bruder Halil genießt weitaus mehr Rechte als sie. Verpflichtungen innerhalb der Familie, die Gülay reichlich aufgebürdet werden, hat er nicht. Dafür darf er sich herausnehmen, seine ältere Schwester zu bevormunden, z. B. als sie beim Hüten der kleinen Geschwister auf einem Spielplatz von einem Klassenkameraden angesprochen wird.

Kathrin ist Gülays gleichaltrige Schulfreundin. Als deren Eltern eine Reise in die Türkei planen, beschließen sie, Gülay mitzunehmen. Gülays Vater stimmt zwar der Reise seiner Tochter zu, besteht aber darauf, daß diese bei den Verwandten in Anatolien abgeliefert wird. Merkwürdig ist der Abschied der Eltern von Gülay; es scheint, als ob Gülay eine lange Reise voller Unwägbarkeiten und Gefahren machen sollte.

Gülay wird bei den Verwandten in Ostanatolien sehr herzlich aufgenommen. Durch eine List gelingt es Kathrin, ebenfalls im Heimatdorf der türkischen Freundin bleiben zu können, während die Eltern eine "Bildungsreise" durch Anatolien und Kapadokien machen. Durch diesen erzählerischen Trick kann die Leserin erleben, wie zwei Kulturen aufeinanderprallen, die besonders hinsichtlich der Rolle der Frau fundamental unterschiedlich sind. Das wird gleich bei der Begrüßung der kleinen Reisegruppe deutlich, als Gülay die Begrüßungsworte ihres Cousins wie folgt übersetzt: "Das ist Murat", stellte Gülay Kathrin und ihren Eltern den Knirps vor. 'Er ist Lales Bruder und hat mir eben gesagt, daß Lale nur ein Mädchen ist und daß er das Sagen im Haus hat und auf alle aufpaßt, wenn sein Vater nicht da ist.'

Alle, auch Kathrin, müssen erfahren, daß der älteste Mann in der Großfamilie bestimmt. Gülay ordnet sich ihm widerspruchslos unter, Kathrin bleibt nichts anderes übrig, als sich den Gepflogenheiten der Gastfamilie zu fügen. Sie lernt die warmherzige alte "Nine" lieben und schätzen, die Großmutter von Gülay. Sie erfährt, daß Tante Esra von ihrem Mann verstoßen wurde, weil sie ihm keine Kinder gebären konnte - später stellte sich heraus, daß der Mann Ursache der Kinderlosigkeit war, denn auch seine zweite Frau bekam keine Kinder -, sie lernt die beiden Frauen von Onkel Hasan kennen und wird darüber informiert, daß die erste, ältere Frau "nur" Mädchen geboren hat und Onkel Hasan dadurch eine Art Recht auf eine zweite Frau erworben hat, die nun schwanger ist und ihm hoffentlich einen Sohn schenken wird.

Gülays beängstigenden Vorahnungen beim Abschied von ihren Eltern in Deutschland erfüllen sich. Sie erfährt, daß sie mit dem Sohn eines guten Freundes des Bruder ihres Vaters verheiratet werden soll, und zwar bald. Sie fühlt sich mit ihren 14 Jahren dazu noch nicht in der Lage und vertraut sich der gütigen Nine an. Diese hat Verständnis für das Zögern ihrer Enkelin, unterstützt jedoch nicht eine Ablehnung der Heiratsforderung durch das Familienoberhaupt, sondern macht Gülay

klar, daß es keine Entscheidung gegen den Willen des Mädchens geben wird. Gülay weiß, daß ihre Ablehnung des Bräutigams "Schande" und viele Komplikationen für die Familie bringen wird. Wichtiger als dieses Argument ist jedoch, daß sie sich nun entscheiden muß zwischen ihrer Heimat, Ostanatolien, und Deutschland, dem Land, in dem sie aufgewachsen ist, in dem sie zur Schule geht, Freunde hat. In keinem der beiden Länder ist sie endgültig zu Hause.

Ehe Gülay sich entscheidet, lernt die Leserin noch eine andere Seite der weiblichen Sozialisation in der Türkei kennen. Die Frauen in Gülays Dorf spüren sehr wohl die Unterdrückung durch die Männer und durch die ökonomischen Verhältnisse. Aber sie haben eines entwickelt, das den deutschen Frauen - zumindest in der Erzählung - mangelt, nämlich Solidarität. Die alte Nine wird von den Frauen der Familie liebevoll umsorgt. Bei Frauenfesten können sich Frauen entspannen und erholen. Im türkischen Bad können sie auch zumindest ansatzweise so etwas wie Körperlichkeit erleben. Als eine Frau im Dorf aufgrund einer Abtreibung und mangelnder medizinischer Hilfe verblutet, helfen alle Frauen, indem sie die kleinen Kinder wie selbstverständlich in ihre Familien aufnehmen.

Auf diesem Hintergrund ist Gülays Entscheidung nicht einfach. Daß sie schließlich wegen ihrer weiteren Schulbildung in Deutschland bleibt, ist nicht zuletzt Kathrins Einfluß zu verdanken, die zwar nicht konstruktiv helfen kann, aber allein durch ihre Anwesenheit eine andere Welt repräsentiert. Gülay kehrt mit Kathrins Familie zurück nach Deutschland. Auf diesem Hintergrund wird nun die Struktur der deutschen Familie wichtig, denn sie dient Gülay - und damit auch der Leserin - als Orientierungsbasis zugunsten eines Weiterlebens in Deutschland.

Das Etikett für Kathrins Familie heißt "Mittelstandsfamilie", bestehend aus Vater, Mutter, einem Kind - Kathrin -, einem Reihenhaus und einem Auto. Der Vater arbeitet als Tiefbauingenieur, von der Mutter wird keine Berufstätigkeit berichtet. (Im Gegensatz zu Gülays Mutter, die als Putzfrau arbeiten muß.) Über Kathrins Mutter heißt es: Sie "arbeitete in ihrer Freizeit bei der Nachbarschaftshilfe mit, wo sie ausländische Frauen und Kinder betreute. Dadurch bekam sie so manchen Einblick in die Lebensverhältnisse ihrer Schützlinge in deren Heimatländern." - Über Kathrins Vater heißt es später: Er "war Tiefbauingenieur und arbeitete in einem Büro. Eigentlich hatte er Archäologe werden wollen... Kathrin hatte Gülay erzählt, daß er Berge von Büchern über Geschichte, Kunst

und Archäologie gelesen hatte... Und in jedem Urlaub mußten Kathrin und ihre Mutter mit ihm auf den Spuren vergangener Kulturen wandeln."

Die beiden Zitate verdeutlichen, wie die Kompetenzen in der Familie verteilt sind. Die Mutter ist für "Soziales" zuständig, der Vater verdient das Geld und fungiert als Bildungsinstitution. Szenen, die wie die folgende strukturiert sind, wiederholen sich mehrmals: "Am Ufer des Sees lag eine kleine Stadt, die eine alte Holzmoschee aus dem dreizehnten Jahrhundert besaß. 'Es ist eine der schönsten ihrer Art', erklärte Kathrins Vater ihnen mit verklärter Miene und bestand darauf, daß sie sie besichtigten." (S. 51) - was auch prompt geschah. - Szenen wie die folgende sind eher charakteristisch für Kathrins Mutter: "Im gleichen Augenblick begann Kathrin laut zu stöhnen und verzog schmerzhaft das Gesicht. Alle sahen sie erschrocken an. 'Dein Fuß?' fragte ihre Mutter besorgt." (S. 57) Es ist übrigens der Vater, der grundsätzlich das Auto lenkt; er hat die Reise organisiert und die Hotels bestellt, er verteilt die Trinkgelder etc. Thematisiert wird seine Dominanz nicht, im Gegenteil, es wird immer wieder berichtet, daß Kathrin zu den wenigen Schülerinnen und Schülern in ihrer Klasse gehört, deren Eltern in einer harmonischen Beziehung leben. Der kritische Punkt scheint nicht zu sein, daß Kathrins Mutter nicht berufstätig ist und in ihrem Verhalten eher der Fürsorgeethik zuzuordnen ist. Sind wir ernsthaft daran interessiert, daß Menschen beiderlei Geschlechts sich ihren Verhaltensspielraum auf einem breiten Spektrum von Möglichkeiten selber definieren, so ist die Beschreibung einer Frau auf dem Spektrum "Fürsorglichkeit" und des dazu gehörigen Mannes als rational-intellektueller Typ durchaus akzeptabel. Wichtig sind die Entscheidungsbefugnisse innerhalb der Partnerschaft, und die liegen eindeutig nur bei dem männlichen Part.

Die islamisch-traditionalistische Familie von Gülay wird als streng patriarchalisch-hierarchisch geschildert. Die Entscheidungskompetenzen sind klar gegliedert; die Verhaltensweisen der weiblichen Mitglieder der Familie festgelegt; das fürsorgliche Element der Frauen wird betont positiv wahrgenommen. Die Struktur der deutschen Familie ist auf dem Hintergrund der Entscheidungsbefugnis des Vaters vergleichbar. Das hierarchisch-patriarchalische Verhältnis wird zwar nicht so offensichtlich wie in der muslimischen Familie. Der Unterschied ist jedoch nur graduell. Ein Angebot an variierenden Verhaltensweisen für beide Geschlechter wird nicht aufgezeigt.

Es ist die Intention der Erzählung, die Situation eines türkischen Mädchens aus Ostanatolien deutschen Leserinnen zu verdeutlichen. Das ist sicherlich gelungen, vor allem auch deshalb, weil der muslimische Hintergrund differenziert und die Verhaltensweisen der Familienmitglieder nicht einseitig beschrieben wird. Die Chance jedoch, eine partnerschaftlich strukturierte Familie als Hintergrund darzustellen, wurde vertan.

### **3.2 Annika Holm, Wehr dich, Mathilda, München 1994**

Der Inhalt dieses 1993 in Stockholm in schwedischer Sprache zuerst erschienenen Buches mit dem Untertitel "Eine Geschichte aus der Schule" ist kurz erzählt: Mathilda, ein siebenjähriges Mädchen, geht in eine zweite Klasse, in die insgesamt fünf Mädchen und siebzehn Jungen gehen. Die Mädchen fühlen sich gegenüber den Jungen nicht nur quantitativ unterlegen, sondern leiden unter den gewalttätigen Angriffen ihrer Mitschüler. Der physischen Überlegenheit der Jungen, die die Mädchen in der Regel als Gruppe angreifen, sind sie nicht gewachsen. Die Lehrerin ist dieser Konstellation gegenüber hilflos; auch die Eltern können das Problem nicht lösen bzw. werden von den Mädchen kaum darüber informiert. Eine Vertretungslehrerin erkennt die Lage und ermutigt die Mädchen, sich zur Wehr zu setzen. Als diese die Klasse nicht mehr betreut, müssen die Mädchen handeln - und tun es auch.

Die Konflikte zwischen Jungen und Mädchen werden als gewaltträchtige Situationen geschildert; die Jungen greifen die Mädchen aus Freude an deren körperlicher Unterlegenheit und aus Lust an Gewalt an. So werfen z. B. einige Jungen zwei Mädchen durch Schläge in die Kniekehlen in den Matsch und zwingen sie, sich wie Schweine zu bewegen und zu grunzen.

Diese Situation ist typisch für eine Reihe anderer: Die Jungen sind als Gruppe organisiert ("Axel hält eine Peitsche in der Hand, aber Arne hat das Kommando... Offensichtlich hatten sie sich schon vorher abgesprochen.") Die Mädchen interpretieren ihre Situation als aussichtslos. "'Das schaffen wir nie!' flüstert Marie..." Aber nicht nur in dieser Situation fühlen sich die Mädchen den Jungen ausgeliefert, sie sind auch nicht in der Lage, die Erwachsenen, also die Lehrerin und ihre Eltern, zu informieren, denn keiner würde ihnen Glauben schenken oder verfügte über Strategien, um die Beziehungen zwischen Jungen und

Mädchen zu ändern. Da sich Situationen wie die oben geschilderte wiederholen und in ihrer Aggression und Gewalttätigkeit den Mädchen gegenüber eskalieren, wird die Lage der Mädchen allmählich unerträglich. Damit wächst der Druck zum Handeln

Die Rolleninterpretationen bei den Kindern sind zunächst eindeutig. Die Jungen sind zwar nicht einheitlich aggressiv und gewalttätig; durch den Gruppendruck und durch die Figur ihres Anführers sind ihre Verhaltensweisen jedoch in diesem Bereich festgelegt. Es gibt keine partnerschaftlichen oder freundschaftlichen, noch nicht einmal tolerante Beziehungen zu den Mädchen. Mut und körperliche Kraft sind die erstrebenswerten Attribute, Zusammenhalt innerhalb der Gruppe wird praktiziert. - Die Mädchen werden als relativ einheitliche Gruppe geschildert. Durch ihre zahlenmäßige Unterlegenheit fühlen sie sich den Angriffen der Jungen schutzlos ausgeliefert. Sie treten zwar häufig gemeinsam auf, entwickeln jedoch zunächst keine gemeinsame Strategie gegenüber den aggressiven Jungen. Sie erleiden ihre Angriffe ohne zu einer wirksamen Gegenwehr in der Lage zu sein. Ihr Verhalten in der Schule wird als brav und gehorsam geschildert, so daß die Lehrerin mit ihnen keine Disziplinprobleme hat. Daß die Jungen sich im Unterricht wenig diszipliniert verhalten, sich der Lehrerin gegenüber zum Teil unverschämt benehmen, ihnen aufgetragene Aufgaben nicht erledigen etc., wird von der Lehrerin nicht beachtet.

Im ersten Teil der Erzählung entsteht also bezogen auf die Rolleninterpretationen der Kinder ein typisches Bild: Die braven, gehorsamen Mädchen, die Schulangst entwickeln und aufgrund der Situation in der Schule krank werden, stehen den "typischen" Jungen gegenüber.

Die Rollenstereotypen, die *zunächst* für die Kinder gelten, treten bei den Erwachsenen nicht auf. Von den Eltern der Kinder erfahren die Leserinnen und Leser relativ wenig. Mathildas Eltern sind beide berufstätig; die Hausarbeit wird mit ziemlicher Selbstverständlichkeit geteilt. Entscheidungen werden von beiden gefällt; eine einseitige Beschreibung eines aktiven bzw. passiven Elternteils findet nicht statt. - Mathildas Freundin Marie lebt bei ihrer Mutter, die von ihrem Vater getrennt lebt. Über Spannungen zwischen dem Elternpaar erfährt man nichts. Marie fährt wie selbstverständlich zu ihrem Vater nach Göteborg, um dort ein Wochenende zu verbringen. Die Mutter absolviert als erwachsene Frau ein Psychologiestudium, weil sie mit ihrem

ursprünglichen Beruf als Kinderkrankenschwester nicht mehr zufrieden ist und mehr über Kinder erfahren möchte.

Die Hintergrundinformationen über Familienkonstellationen sind zwar sparsam, jedoch sind die Familien so strukturiert, daß keine Erfahrungen übermittelt werden, die auf eine patriarchalische Rolleninterpretation von Vater und Mutter schließen lassen. Vielmehr kann eine breite Verhaltenspalette bei männlichen und weiblichen erwachsenen Rollenträgern festgestellt werden, die zunächst im Gegensatz zu der relativen Hilfslosigkeit der Mädchen und der stereotypen männlichen Verhaltensweise der Jungen steht.

Neben den Eltern treten noch zwei wichtige erwachsene Bezugspersonen auf, nämlich die beiden Lehrerinnen, die nacheinander in der Klasse unterrichten. Die erste Lehrerin ist durch folgende Szene am besten charakterisiert: Ein Klassenfoto soll gemacht werden, Mathilda hat sich dafür eine Schleife in ihr Haar gebunden. Einer der Jungen reißt ihr zum Spaß die Schleife und ein Büschel Haare aus; als die Mädchen dagegen protestieren, schneidet er die Schleife in kleine Schnippel. Als die Lehrerin kommt und von den Mädchen um Hilfe angegangen wird, ignoriert diese nicht nur die Not der Mädchen, sondern ermahnt sie auch noch, sich nicht zu streiten.

Hier geschieht offensichtlich einem Mädchen unrecht, wird ihr Gewalt angetan, wird sie psychisch verletzt. Der gemeinsame Hilferuf der Mädchen an die Lehrerin wird nicht nur nicht gehört, er wird gegen die Mädchen gekehrt, indem diese zur Ordnung ermahnt werden. Diese Szene ist typisch für die erste Lehrerin, die zwar die Angepaßtheit der Mädchen immer wieder positiv herausstreicht, aber keine Sanktionen ausspricht, wenn den Mädchen Gewalt angetan wird, sondern die Jungen verteidigt oder deren Aggressivität übersieht. Die Mädchen sind durch das Verhalten der Lehrerin verletzt und irritiert. So wundert es nicht, daß aus der bewundernden Liebe der Mädchen zu ihrer Lehrerin allmählich Skepsis und Ablehnung wird. Die Mädchen erkennen sehr klar, daß sie von dieser Lehrerin keine Hilfe erwarten können. Das ist - auch - eine Motivation, später eigene Strategien zu entwickeln.

Als wegen Krankheit der eigentlichen Lehrerin eine Vertretungslehrerin den Unterricht in der Klasse übernehmen muß, werden die Probleme endlich beim Namen genannt. Statt die Klasse in den Wochenbriefen an die Eltern stereotyp als "normal" und "unproblematisch" zu beschreiben - wie

es die erste Lehrerin grundsätzlich tat - wird jetzt erkannt, daß im Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen vieles nicht in Ordnung ist. Eine Änderung kann - oder will? - auch diese Lehrerin nicht herbeiführen.

Obwohl die Erwachsenen - Eltern, Lehrerinnen etc. - durchaus differenziert beschrieben sind, haben sie doch eines gemeinsam: Sie sind keine geeigneten Ansprechpartner für die Mädchen. Selbst Marias Mutter kann die Probleme nicht verstehen. Als einzige werden Mathildas Eltern initiativ, und zwar nachdem ihre Tochter von den Jungen so mißhandelt worden ist, daß sie verletzt, verdrückt und völlig verstört nach Hause kommt. Sie rufen die Eltern der Jungen an, und es kommt zu einer Entschuldigungsszene zwischen einigen Jungen auf der einen Seite sowie Mathilda und Marie auf der anderen Seite im Hause der Eltern von Mathilda. Diese Szene wirkt eher entfremdend als daß diese von den Eltern arrangierte Situation zu einer Annäherung führen könnte. Das Ergebnis beschreibt Mathilda wie folgt: "Wenn Erwachsene sich einmischen, ist das einfach nicht gut" (S. 102).

Die Handlung ist so angelegt, daß es nur einen Ausweg gibt: Die Mädchen müssen selber handeln, wenn sie die für sie unerträgliche Situation ändern wollen. Die Mädchen setzen sich folgerichtig zusammen und entwickeln eine Strategie, um die Angst vor den Jungen zu überwinden. Sie machen sich klar, daß sie gemeinsam handeln müssen, um gegen die Jungen etwas zu erreichen. Nur wenn sie Solidarität entwickeln, können sie ihre Angst überwinden, können sie sich gegenseitig Mut zusprechen. Dazu gehört aber auch, daß man Absprachen trifft, wie man sich in einer Situation verhalten will. Das schafft Sicherheit.

Eines Tages ist es soweit: Die Mädchen "besetzen" das Klettergerüst, das aus Gewohnheit den Jungen gehört. Der Aufforderung der Jungen, ihnen das Klettergerüst zu überlassen, kommen sie einfach nicht nach. Ihre Angst überwinden die Mädchen durch die gemeinsame Handlung, durch die Einsicht, daß die anderen die Situation auch durchstehen können.

Die Jungen entwickeln plötzlich Verhaltensweisen, die z. T. den Mädchen vorbehalten waren, z. B. Angst - Aron hat Angst um seine Schwester - und Verhaltensunsicherheit. Nicht nur durch die räumliche Überlegenheit - sie sitzen schließlich hoch oben auf einem Klettergerüst - überwinden die Mädchen ihre Angst und können nun zum ersten Mal gegenüber den Jungen eine Situationsdefinition durchsetzen. Sie haben ihr Verhaltens-

repertoire entscheidend erweitert, nämlich um die Dimension Solidarität und durch die Absprache gemeinsamer Strategien. Dadurch konnten sie Mut entwickeln und sich gegenüber den Jungen durchsetzen. Sie haben nicht die Verhaltensweisen der Jungen kopiert, sondern eigene Strategien entwickelt und sind dadurch erfolgreich geworden. Die letzten Szenen der Erzählung zeigen auf, daß sich nicht nur das Verhalten der Mädchen, sondern auch das der Jungen geändert hat.

"Wehr dich, Mathilda!" ist eine Kindererzählung, in der es ein einziges Stereotyp gibt, und zwar bezogen auf die Erwachsenen. Keiner der Erwachsenen kann die Probleme der Mädchen lösen, denn keiner kann die Situation so einschätzen wie die Betroffenen selber. Dadurch müssen die Mädchen Initiative entfalten. Diese Herausforderung nehmen sie an und legen zumindest wenn es erforderlich ist ihr "mädchenhaftes" Verhalten ab, d.h. sie erweitern ihr Verhaltensspektrum entscheidend. Die Initiative der Mädchen kommt aber auch den Jungen zugute, denn diese entdecken, daß Verhaltensweisen, die sie zuvor nur den Mädchen zuordneten, auch für sie erfolgreich und befriedigend sind. Somit wird in dieser Erzählung aufgezeigt, daß es durchaus Möglichkeiten gibt, sich ein Verhaltensrepertoire anzueignen, das zunächst als widersprüchlich angesehene Verhaltensweisen so vereint, daß die Individuen in die Lage versetzt werden, entsprechend der konkreten Situation unterschiedlich zu handeln. - Ich halte dieses Buch für ein wirkliches "emanzipatorisches" Buch für Jungen und für Mädchen.

Ich habe zwei neue Mädchenbücher mit unterschiedlichen Intentionen vorgestellt. Beiden Erzählungen ist gemeinsam, daß sie einer scheinbaren Unausweichlichkeit weiblicher Schicksale bzw. Verhaltensweisen Alternativen entgegensetzen wollen. Im ersten Fall ist es sicherlich gelungen, deutschen Mädchen die Situation eines islamischen Mädchens in einer traditionellen Familie zu verdeutlichen und aufzuzeigen, daß es für türkisch-islamische Mädchen Verhaltensspielräume gibt. Der emanzipatorische Charakter dieses Buches wurde jedoch durch die traditionelle Struktur der deutschen Familie, über die ebenfalls berichtet wurde, zerstört. - Im zweiten Fall wurde durch eine äußerst differenzierte Darstellung aller beteiligten Personen vermieden, daß quasi "durch die Hintertür" Interpretationen der weiblichen Rolle vermittelt werden, die emanzipatorischen Bestrebungen entgegenstehen. Die Notwendigkeit, daß beide Geschlechter über einen breit gefächerten Regelapparat zur

Bewältigung sozialer Situationen verfügen, wurde eindrücklich dargestellt.

#### **4 Exemplarische Frauenbilder in Fernsehserien für Kinder**

Das Angebot an Serienhelden für Kinder ist groß; das Angebot an "Heldinnen" entschieden kleiner. Ich möchte nicht versuchen, einen Überblick über die Frauenbilder zu geben, die in einzelnen Serien angeboten werden - das scheint bei der Unübersichtlichkeit kaum möglich zu sein -, sondern ich möchte zwei Serien herausgreifen, die RTL in seinem umfangreichen Angebot für Kinder regelmäßig ausstrahlt. Da dieses Angebot von Kindern gut angenommen wird, muß man von einem nicht unerheblichen Einfluß auf die Bildung von Stereotypen und Verhaltenserwartungen bei Kindern ausgehen. Bei den beiden Serien handelt es sich einmal um eine Reihe, die eher für Jungen bestimmt ist, nämlich die "Power Rangers"; "Die kleine Meerjungfrau Marina" scheint hingegen mehr für Mädchen konzipiert zu sein. Bei beiden Serien habe ich willkürlich Sendungen herausgegriffen; das jeweilige "Strickmuster" ist an beliebigen Folgen ablesbar.

##### **4.1 "Power Rangers"**

Die "Power Rangers" ist eine amerikanisch-japanische Gemeinschaftsproduktion mit weltweitem Vertrieb. Sie gilt als eine der brutalsten Kinderserien, die zur Zeit über den Bildschirm flimmern. In Kanada, Neuseeland und Norwegen wurde sie vom Programm abgesetzt bzw. verboten. In Deutschland kommt sie über RTL in die Kinderzimmer. Die geschätzte Zuschauerzahl beträgt laut "Die Zeit" vom 25. 11. 94 ca. 1 Mill. Kinder.

Die Serie lebt von dem Gegensatz zweier Gruppen, den Power Rangers, die das Gute und Schöne, Recht und Ordnung repräsentieren, und der Gruppe um die Hexe Rita, die für das Böse schlechthin steht. In jeder Sendung kommt es zu einem Konflikt, den die Hexe Rita heraufbeschwört und der bedrohlich für die gesamte Erde ist. Die Power Rangers befreien die Erde von dieser Bedrohung und die Welt ist wieder in Ordnung - bis zur nächsten Sendung.

Ich möchte auf eine Sendung eingehen, die im November 1994 gesendet wurde und den Titel hatte: "Ein Geschenk für Rita".

Der Vorspann bleibt immer gleich: Die Erde öffnet sich und Rita verkündet, daß sie nach 10.000 Jahren Gefangenschaft befreit ist und sich nun zum Ziel gesetzt hat, die Erde zu vernichten. Eine ebenfalls aggressive Stimme beruhigt die ZuschauerInnen, daß es fünf aufrichtige Menschen - die Power Rangers - gibt, die sich Ritas Zerstörungswut entgegenstellen wollen. Sie werden vorgestellt; es handelt sich um drei Jungen und zwei Mädchen, ein Junge ist afro-amerikanischer ein Mädchen asiatischen Ursprungs. Die Power Rangers werden von Zordon kommandiert, einem quasi-menschlichen Wesen männlichen Geschlechts, das nur als Gesicht eingeblendet wird und über außerirdische Kräfte verfügt. Im Hintergrund erscheinen reihenweise Monster, die darauf vorbereiten, daß die Serie nicht nur kosmische Dimensionen auftritt, sondern daß sich außerdem noch gewaltige quasi-lebendige Schrottberge mit scheußlichen Gesichtern und noch scheußlicheren Eigenschaften bewegen werden.

Die Serie spielt auf zwei Ebenen: Es wird in der Regel mit einer Szene gestartet, die die Jugendlichen in "normalen" Situationen zeigt, im Fall der Sendung "Ein Geschenk für Rita" ist das eine Schulszene, in der eine Talentshow gestartet werden soll. Durch einen Schnitt erscheint eine zweite Ebene, nämlich Ritas Reich, eingeführt durch Finster, ein monsterähnliches Gebilde, der als Geburtstagsgeschenk für "Ihre Bosheit" bzw. "Ihre Gemeinheit" - Hexe Rita - Fangzahn kreiert hat, ebenfalls ein Monster, das sich durch ein entsetzlich großes Maul mit furchterregenden Zähnen auszeichnet. Finster beamt Fangzahn zur Erde, wo er die Aufgabe bekommt, die Power Rangers zu vernichten. Rita beamt ihm ihre Monster zur Verstärkung nach. Jetzt erst verwandeln sich die fünf "normalen" Jugendlichen durch Befehl von Zordon in die Power Rangers, d.h. sie erhalten eine elektronische Blechausrüstung, die ihnen überirdische Kräfte verleiht. Damit ist die Gleichheit der Waffen zwischen beiden Gruppen hergestellt. Es entwickeln sich nun eine Reihe von Verwicklungen und Kämpfen, bei denen mit großem Einfallsreichtum alle nur erdenklichen Formen von Gewalt angewendet werden. Es wird geschlagen, geschrien, verbrannt, Glieder ausgerissen, Monster und Menschen durch Laserkanonen vernichtet, Monster aller Arten auf beiden Seiten eingesetzt, Power Rangers rufen andere Waffen herbei, beamen sich in den Kopf von Ungeheuern und entwickeln von dort eine Strategie, um die Monster von Hexe Rita zu schlagen. Auf beiden Seiten werden Gewalttätigkeiten ohne Grenzen eingesetzt. Opfer ist jeweils dasjenige

Monster, das Rita für diese eine Serie gerade zur Verfügung stellt, in diesem Fall Fangzahn, das Geburtstagsgeschenk von Finster. Er wird unter furchtbaren Geräuschen verbrannt/verbeamt, mit einer Laserkanone vernichtet. Hexe Rita schwört Rache und die Power Rangers können anschließend - nun wieder in menschlicher Gestalt - in aller Ruhe an der Talentsuche in der Schule teilnehmen.

Die Grundstruktur dieser Serie ist wie die der meisten Gewaltserien: Es gibt eine gute Gruppe, die von einer bösen, häufig mit überirdischen Kräften ausgestatteten Gruppe bekämpft wird. Ein Konfliktfall bestimmt die jeweilige Sendung. Die von beiden Seiten eingesetzten Strategien sind strukturgleich. Gewalt wird durch noch mehr Gewalt bekämpft. Die ZuschauerInnen haben Schwierigkeiten, die gute von der bösen Gruppe zu unterscheiden, denn sie sind durch ihre Strategien und Handlungen durch nichts zu unterscheiden.

In dieser Serie gibt es sehr viele handelnde Personen, die meist männlich sind. Von den Hauptpersonen, die immer wieder auftreten, sind nur drei weiblich. Von den Power Rangers sind zwei Jugendliche weiblich. Sie unterscheiden sich durch nichts von ihren männlichen Kollegen. Wenn sie als "normale" Jugendliche auftreten, benehmen sie sich nicht unterschiedlich von den Jungen, sind jedoch als Frauen zu erkennen. Wenn sie in die Welt der überirdischen Power Rangers gebeamt werden, unterscheiden sie sich auch äußerlich nicht mehr von den Jungen. Ihre Ausrüstung ist auf Kampf eingestellt; lediglich ihre Stimmen sind noch die von Frauen. Hier findet also eine totale Negation von Weiblichkeit statt.

Anders ist das bei der Hexe Rita. Durch das Etikett "Hexe" wird sie in die Tradition verfeimter und verfolgter Frauen gestellt. Äußerlich unterscheidet sie sich radikal von traditionellen Hexenvorstellungen. Während Hexen in der Regel als bucklige, rothaarige alte Frauen mit Kopftuch dargestellt wurden, erscheint Rita als relativ junge Frau, die ungeheuer viel "Power" ausstrahlt. Sie hat ein makellostes Gesicht, das weder Alter noch Emotionen kennt. Sie ist von absoluter Gefühlskälte und von dem Gedanken besessen, nach 10.000 Jahren Verbannung die Erde zu vernichten. Rita verfügt über überirdische Kräfte. Das hat sie mit traditionellen Hexen gemeinsam. Ritas Kraftquelle kommt jedoch aus ihr selber; es gibt keinen Hinweis auf eine andere Instanz, der Rita hörig wäre. Das unterscheidet sie von traditionellen Hexen. In Hexenprozessen

spielte der Pakt mit dem Teufel stets eine herausragende Rolle. Frauen, die als Hexen angeklagt waren, wurde unterstellt, daß sie einen Pakt mit dem Teufel geschlossen hätten. Da es für Hexe Rita einen solchen Pakt nicht gibt, steht sie eher für eine selbständige Frau, die ohne eine übergeordnete Instanz zu entscheiden vermag und das auch tut. Damit gewinnt die Person "Rita" an Kontur. Sie steht nicht als Symbol für eine außerirdische, märchenhafte Zaubermacht, sondern hier wird die selbstbewußte Frau mit eigener Entscheidungskraft als das personifizierte Böse hingestellt. Die äußere Erscheinung von Rita unterstützt diese Interpretation, denn die Stereotype erfolgreicher Karrierefrauen kehren in ihrem Äußeren wieder. Angst vor Rita bedeutet also nicht Angst vor Weiblichkeit generell, sondern bekämpft werden soll die erfolgreiche, entscheidungsfreudige Frau.

Die Power Rangers werden hingegen von einem Mann regiert, der ebenfalls über außerirdische Kräfte verfügt. Im Gegensatz zu Hexe Rita tritt er nur als verschwommenes, wabbeliges Gesicht auf, das mit männlich-markanter Stimme Befehle gibt, sonst jedoch nicht handelt. Er behält - ebenfalls aufgrund überirdischer Eigenschaften - immer die Übersicht über das gesamte Geschehen. Da in Serien wie dieser immer das sogenannte Gute durch gewalttätige Handlungen siegen muß, setzt sich auch hier das männliche Prinzip mit gewaltbesetzter, kalt-berechnender Gerechtigkeit durch.

"Weiblichkeit" kommt in dieser Serie nicht vor, denn die beiden weiblichen Power Rangers gehen in der männlich-dominierten Gruppe unter, und Hexe Rita ist zwar als Frau konzipiert, als Karikatur auf eine Karrierefrau hat sie jedoch vorwiegend männliche Eigenschaften.

In dieser Serie werden Frauen in übelster Weise diskriminiert. Würde man die Interpretation der männlichen Rolle einer genaueren Prüfung unterziehen, so käme wohl auch nur eine männliche Karikatur heraus. Allerdings: Jedes Wochenende sehen sich ca. 1 Mill. Kinder diese Serie an.

#### **4.2 "Die kleine Meerjungfrau Marina"**

Ebenfalls in der Staffel der Zeichentrickfilme, die zum Wochenende bei RTL für Kinder gesendet werden, ist diese Serie zu finden. Hier wird eine weibliche Figur zur Protagonistin gemacht, allerdings als "Meerjungfrau", d.h. als Teilfrau.

Marina ist Teil der Familie des Meerkönigs. In einer willkürlich herausgegriffenen Folge mit dem Titel "Freunde muß man haben" die im November 1994 gesendet wurde, wird sie zunächst mit Strickzeug eingeführt. Als ihr Vater sie ruft, eilt sie in den Meerpalast, denn sie ist eine gehorsame Tochter. Obwohl sie andere Pläne hat, fügt sie sich den Anordnungen des Vaters. Für eine kleine Nachgiebigkeit des Vaters dankt sie untertänig. Der Vater ist im Vergleich mit Marina überdimensional groß, von kräftiger Statur und hat eine befehlende, laute Stimme. Seine Ausdrucksweise ist bestimmend-autoritär mit einem dominant-warmen Unterton, der keinen Widerspruch duldet.

Marina verfügt über eine Reihe von Tieren, die teilweise sprechen können, teilweise sich mit Lauten verständigen, die ein Zwischending zwischen den tierischen Lauten und menschlicher Sprache sind, die mit Körpersprache gepaart wird. Dadurch kann sie auf einer übernatürlichen Ebene ihre Intentionen durchsetzen, allerdings nie gegen den Vater.

Die Gegenspielerin zu dem Meerkönigshaus ist die Hexe Hatwick. Sie ist äußerlich wie eine typische Hexe gezeichnet, alt, mit häßlichem vorstehenden Kinn und entspricht dem märchenhaften Hexenklischee. Sie symbolisiert das "Böse" und verfügt über eine Reihe böser Diener. Das sind außer ihrem ständigen Begleiter, einem delphinähnlichen Wesen mit Namen Dudley, die riesige, furchterregende Krake Hugo und eine Armada von Haifischen.

Außer dem Meerkönig mit seiner Familie als Personifikation des Guten und der Hexe Hatwick mit ihrem Gefolge als Gegenspielerin des Meerkönigs und Repräsentantin des Bösen gibt es noch den obligatorischen Prinzen Justin mit seinem Diener Chelsea, die beide auf dem Weg zu Marina von der Hexe gefangengenommen und nach einigen Verwicklungen wieder befreit werden.

In dieser Serie gibt es zwei weibliche Hauptrollen, Marina und die Hexe Hatwick. Marina ist jung, hat üppiges blondes Haar, eine attraktive Figur - soweit das bei der Meerjungfrau möglich ist - und wirkt verführerisch. Ihren äußerlichen Reizen ist offensichtlich der Prinz Justin erlegen. Da Marina eine Meerjungfrau ist, kann Sexualität ausgespart werden.

Marina verkörpert vollkommen das weibliche Rollenklischee in traditioneller Prägung. Sie ist gehorsam, gefügig, umsorgt die ihr anvertrauten Tiere, strickt, ordnet sich ihrem Vater unter und entwickelt

kleine weibliche Raffinessen, um ihrem Geliebten eine Botschaft zukommen zu lassen. Eigenständige Entscheidungen kann und darf sie nicht treffen. Als ihr Vater befiehlt, daß sie gemeinsam zur Urgroßmutter zu gehen haben, fügt sich Marina, die eigentlich Justin treffen wollte, fast widerspruchslos und arrangiert, daß Justin zumindest einen Brief von ihr bekommt.

Die böse Gegenpartei - die Hexe Hatwick - ist ebenfalls klischeehaft gezeichnet, und zwar nur böse. Sie kennt keine Gefühle und hat nur ein Ziel: Sie möchte Marina in ihre Gewalt bekommen, um dann die ganze Erde zu beherrschen. Sie verfügt über eine Gefolgschaft, die ihr zwar blind ergeben ist, die jedoch plump-dümmlich gezeichnet ist. Hexe Hatwick und Gefolge setzen kaum Intellekt, eher Bosheit und rohe Gewalt ein, um an ihre Ziele zu kommen. Natürlich siegt immer Marinas Seite.

Marina verkörpert die liebenswerte, hübsche, sich vollkommen der männlichen Dominanz ergebende Frau, die den Mann und die ihr anvertrauten Lebewesen umsorgt und auf deren Wohlergehen achtet. Natürlich soll sich das zuschauende Mädchen mit ihr identifizieren und von ihr "lernen" .

Zwischen den "Power Rangers" und der "Kleinen Meerjungfrau Marina" gibt es eine Parallelität, nämlich in beiden Fällen wird das Böse von einer Hexe repräsentiert. Hexe Rita war eine Karikatur auf die Karrierefrau, Hexe Hatwick ist eher als "traditionelle" Hexe gezeichnet. Beide haben eine Reihe von Gefolgsleuten um sich, die ihnen hörig sind, die jedoch kaum über genügend intellektuelle Fähigkeiten verfügen, um kluge Strategien zu entwickeln, um in dem obligatorischen Kampf gegen die andere Seite zu siegen. In beiden Serien siegt die andere Seite. In den "Power Rangers" war das eindeutig die männlich bestimmte, gewaltbereite und Gewalt praktizierende Seite, die für Recht und Ordnung sorgt. Bei der "Kleinen Meerjungfrau Marina" siegt natürlich auch die als gut definierte Seite der Marina, jedoch siegt hier nur scheinbar die weibliche Seite, denn Marina ist eindeutig männlich gelenkt. Sollte ihr Vater einmal diese Rolle aufgeben müssen, steht bereits der Prinz im Hintergrund, der diese Rolle dann zu übernehmen hat. Weiblichkeit dient hier nur zur Befriedigung männlichen Dominanzstrebens.

Die Struktur beider Serien ist damit als gleich erkannt. Beide Serien diskriminieren Frauen, wenn auch in unterschiedlicher Weise. In jedem Fall

wird die als "gut" dargestellte Seite von Männern regiert, die moralisch negative Seite wird von "Hexen", also von sowieso diskriminierten Frauen repräsentiert.

Übrigens: Beide Serien werden von einem Produzenten hergestellt, nämlich Saban International. Beide Serien werden jedes Wochenende von ca. 1 Mill. Kindern gesehen.

## **5 Hörkassetten für Kinder - wieder eine Hexe**

Über das Fernsehen bzw. über den Videokonsum sowie über Kinder- und Jugendliteratur wird von Pädagogen, Politikern, Journalisten und anderen, die um das Heil unserer Kinder besorgt sind, relativ viel nachgedacht. Meistens wird über die mangelnde Lesebereitschaft heutiger Kinder und Jugendlicher und das pädagogisch nicht vertretbare Angebot an Fernsehprogrammen bzw. Videos lamentiert - vielleicht gelegentlich auch zu recht. Übersehen wird dabei ein ungeheuer großer Markt für Kinder, nämlich das Angebot an Hörkassetten. Nicht-repräsentative Umfragen im Rahmen von Lehrveranstaltungen zeigten einen eindeutigen Trend, nämlich nahezu alle Kinder im Grundschulalter hören Kassetten, und zwar in der Regel in erheblichem Umfang. Auch Umfragen auf der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse ergaben immer wieder, daß Kinder sich ein größeres Angebot an Hörkassetten auch auf dieser Messe wünschen.

Das Angebot an Kassetten ist ungeheuer groß; natürlich gibt es auch hier Serien. Die bekanntesten, d.h. am meisten verkauft und mit den meisten Fortsetzungen, sind die beiden Serien "Bibi Blocksberg" und "Benjamin Blümchen". Im ersten Fall ist eine kleine Hexe die Hauptfigur, in der zweiten Serie verkörpert Benjamin Blümchen einen Elefanten mit menschlichen Eigenschaften. Da es hier um Frauenbilder geht, habe ich mich entschlossen, eine Folge aus der Reihe "Bibi Blocksberg" zu analysieren, und zwar die Nr. 41 mit dem Titel "Ohne Mami geht es nicht".

Die Identifikationsfigur dieser Serie ist Bibi Blocksberg, ein dreizehnjähriges Hexenkind. Sie lebt mit ihrem Vater und ihrer Mutter, Bernhard und Barbara Blocksberg, in einer nicht näher bezeichneten deutschen Stadt. Der Name Blocksberg - ursprünglich die Bezeichnung für den Brocken, später für alle Hexenversammlungsplätze - ist zwar eine

Anspielung auf die Zauberkünste, wird aber nicht näher thematisiert. Nur die beiden weiblichen Mitglieder der Familie können hexen, Bibi noch nicht so perfekt wie die Mutter. Diese Konstellation impliziert zunächst eine Überlegenheit der beiden Frauen, da Vater Blocksberg auf deren Hexenkünste angewiesen ist, wenn er in Verlegenheit kommen sollte. Beide Frauen besitzen einen Hexenbesen, mit dem sie über die Lande fliegen können. Mutter Blocksbergs Besen heißt Baldrian, der von Bibi Kartoffelbrei. Wenn eine der Frauen auf dem Besen reiten oder irgend eine andere Hexenkunst vollbringen will, sagt sie einen primitiven Reim und zweimal kurz "hex - hex", gefolgt von zwei ebenfalls kurzen Sphärenklängen - und schon passiert das gewünschte Wunder. Ein Beispiel für einen Reim ist der Spruch, mit dem Bibi ihren Besen Kartoffelbrei in Schwung bringt: "Eene meene Mai - flieg Kartoffelbrei".

Außer der Hexenkunst der beiden weiblichen Mitglieder ist die Familie Blocksberg völlig "normal". Wie normal sie ist, möchte ich anhand der ausgewählten Folge demonstrieren.

"Ohne Mami geht es nicht" beginnt mit einer Szene, in der ein Verkehrschaos geschildert wird, das Bibi verursacht hat. Als Strafe erhält sie von ihrer Mutter "Hexverbot" für vier Wochen. Vater Blocksberg bestätigt das. - In dieser einführenden Szene wird Mutter Blocksberg als der bestimmende Teil der Familie dargestellt. Sie bestimmt die Erziehung der kleinen Hexe Bibi; da der Vater nicht hexen kann, ist das kaum anders vorstellbar. Er bestätigt lediglich die Erziehungsmaßnahme seiner Frau. Für Bibi bedeutet das Hexverbot eine kleine Katastrophe, denn in drei Tagen ist Muttertag und der ist ohne Hexen kaum zu bewerkstelligen.

Ein Einschreibebrief informiert Frau Blocksberg über ein geplantes Hexentreffen in Rom; Anlaß ist die 20jährige Wiederkehr des Hexenabiturtages. Barbara packt ihre Sachen ohne Rücksicht auf die Einwände von Mann und Tochter. Hier spielt der Mann eine fürsorgliche also eher weibliche Rolle, indem er seine Frau auffordert, warme Unterwäsche mitzunehmen. Diese argumentiert rational dagegen - im Mai seien in Rom Temperaturen, bei denen man keine warme Unterwäsche braucht - und fliegt auf ihrem Baldrian davon.

Die ersten Familienszenen deuten also eher auf eine ausgewogene Rolleninterpretation zwischen Vater und Mutter Blocksberg hin. Bei dieser Feststellung muß man allerdings die Fähigkeit, hexen zu können ausnehmen.

Mit dem Abflug von Mutter Blocksberg ist eine Situation geschaffen, die mit dem Titel der Folge verknüpft werden kann. Tochter Bibi und Vater Bernhard müssen allein den Haushalt versorgen. Da Bibi Hexverbot wegen des Verkehrschaos hat, entfallen ihre magischen Künste. Vater Blocksberg kommentiert die Situation mit typischen Männerstereotypen wie "das bißchen Hausarbeit schaffen wir mit links" etc. Hier deutet sich an, daß die ersten Situationen, in denen eine scheinbare Ausgewogenheit der Rolleninterpretationen von Frau und Mann unterstellt wurden, keine typischen sind, denn die Kommentare weisen darauf hin, daß Vater Blocksberg kaum Hausarbeit in seinem Leben verrichtet hat. Die nachfolgenden Episoden bestätigen diesen Eindruck. Sie entsprechen den gängigen Vorstellungen, was Männer im Haushalt anrichten, die sich als Kinder auf die Mutter und später auf die Frau als Arbeitstier verlassen haben. Es entsteht nicht nur ein Chaos im Haushalt, auch die Hausaufgaben von Bibi können ohne Hilfe der Mutter nicht erledigt werden. Als Ausweg hilft nur eines: die weibliche Wunderwaffe, nämlich das Hexen. Das Hexverbot von Bibi wird aufgehoben - und schon funktioniert alles wieder wie am Schnürchen.

Bezeichnend ist, daß das Hexverbot auch von Bernhard Blocksberg aufgehoben werden kann. Wenn die weibliche Arbeitskraft im Hause fehlt, kann er sie wieder aktivieren, auch wenn das gegen die Absprache mit seiner Frau ist. Als die weibliche Hexenkraft wieder aktiv ist - Bibi also den Haushalt in Ordnung hexen kann - fliegen beide zum Hexentreffen nach Rom.

Ehe Bibi und Vater Blocksberg in Rom ankommen, erlebt die Hörerin, was sich dort in einem Fußballstadion beim Hexentreffen abspielt. Der Erzähler berichtet, daß die Situation wie in einem Hexenmärchen anzuschauen ist; die Geräuschkulisse ist entsprechend. Schließlich erlebt die Hörerin in einer abgeschlossenen Episode die Ansprache einer Hexe aus USA, die als beste des Jahrgangs allgemeines Ansehen genießt. Mimi Witchie - so ihr Name - berichtet, daß es in den USA keine bösen Hexen mehr gibt, und daß dort nur noch für Frieden und Freiheit gehext wird. Frieden und Freiheit wird nicht nur für alle Hexen, sondern auch für alle Frauen gefordert, denn schließlich steckt in jeder Frau eine Hexe. Sie ruft zum Kampf gegen den gemeinsamen Feind auf und das sind global die Männer, "diese dummen, ungebildeten, verweichlichten Waschlappen mit ihren dicken Muskeln". Im allgemeinen Lärm der Hexen sind Ablehnung

und Zustimmung zu diesen Worten schwer zu unterscheiden. Statt einer Auseinandersetzung folgt die Aufforderung einer französischen Hexe, das Büfett zu eröffnen, da sie das Gelabere nicht mehr ertragen könne. Das geschieht dann auch.

Diese Szene halte ich für eine Schlüsselszene zur Interpretation des Verständnisses der weiblichen Rolle innerhalb dieser Kinderserie. Indem Mimi Witchie feststellt, daß in jeder Frau eine Hexe stecke, verallgemeinert sie nicht nur ihre Aussagen auf alle Frauen, sondern es wird dadurch allen Frauen das magisch-zauberhafte, also irrationale Element zugesprochen. Folgerichtig ist, daß die undifferenzierten, verallgemeinernden Aussagen über Männer, die Mimi Witchie von sich gibt, dann von dem Rest der Hexen nicht argumentativ erwidert werden können, sondern mit einem Hinweis, daß es sich um Gelabere handele und man lieber zum Büfett möchte, abgetan werden. Rationale Auseinandersetzungen in Form von Argumenten passen eben nicht zum Hexen- gleich Frauentreffen.

Mitten in das kalte Büfett kommen Bibi und ihr Vater auf Kartoffelbrei angeritten. Da Bibi noch nicht perfekt im Fliegen ist, landen beide mitten im Büfett und erzeugen ein allgemeines Chaos, das von Mimi Witchie mit den Worten "Ein Mann ist eingedrungen - der Feind ist unter uns" kommentiert wird. Die meisten Hexen sind jedoch begeistert von der Abwechslung und fordern genüßlich eine Strafe für das unerlaubte Eindringen. Auch hier wieder ein Herausstellen von Irrationalität im weiblichen Handeln. Man ist begeistert von der Tatsache, daß Bernhard Blocksberg eingedrungen ist, fordert nichtsdestotrotz aber eine Strafe dafür, und zwar sichtlich mit Genuß. Die Strafe für beide - Bibi und ihren Vater - besteht dann darin, daß sie etwas tun müssen, woran sie bereits zu Hause scheiterten, nämlich sie müssen Hausarbeit erledigen, wobei Bibi sich nicht ihrer Hexenkunst bedienen darf. Natürlich stellen sie sich dabei ungeschickt an, so daß es für die anwesenden Frauen bzw. Hexen eine Freude ist zu sehen, wie die beiden sich blamieren.

Diese Szene wiederholt die Aussage einer vorangegangenen Episode, als Mutter Blocksberg nach Rom abgeflogen war und Vater und Tochter ohne Hexenkünste - Bibi hatte ja Hexenverbot - auskommen mußten. Es fällt beiden schwer, die Arbeit zu bewältigen. Auch bei alltäglichen Kleinigkeiten gibt es Pannen. Allerdings erweist sich Vater Blocksberg als lernfähig, z. B. beim Geschirrspülen. Als am Ende des Hexentreffens

Mutter Blocksberg andeutet, daß Vater auch zu Hause sich im Haushalt nützlich machen könnte, erwidert dieser: "Du weißt, ich muß schließlich auch noch unsere Brötchen verdienen". Außerdem sei eine Mutter unersetzlich. Später fügt Bibi noch hinzu, daß es ohne Mami eben nicht gehe. Als die Familie via Besenstiel wieder zu Hause ist, kommentiert der Erzähler beruhigend, daß einmal wieder alles gut gegangen ist im Hause Blocksberg.

Mit der letzten Szene wird endgültig die patriarchalische Familie wiederhergestellt. Die Mutter hat das Versorgungs- und Arbeitsmonopol im Haushalt, der Vater verdient das Geld und hat damit entsprechende Privilegien. Gelegentliche Handreichungen im Haushalt, die meistens Pannen erzeugen, ändern nichts an dieser Struktur.

Zusammenfassend muß man sagen, daß die Serie "Bibi Blocksberg" eine Interpretation von weiblichen Rollen vermittelt, die eher im vorigen als in unserem Jahrhundert anzusiedeln ist. Die traditionelle Konstellation - Vater verdient das Geld, Mutter versorgt den Haushalt - dient als Grundlage einer Handlung, in der diese Struktur zu verschleiern versucht wird. Vorgetäuscht wird nämlich zunächst ein durchaus partnerschaftliches Verhältnis, indem z.B. die Entscheidung über Erziehungsmaßnahmen gegenüber Bibi bei der Mutter liegen. Der Vater jedoch kann diese Maßnahme dann aufheben, als die mütterliche Arbeitskraft nicht verfügbar ist. Das Kriterium ist dabei nicht Bibis Erziehung, sondern das Funktionieren des Haushaltes und der ist schließlich die weibliche Domäne, gehört also auch zu Bibis Aufgabenbereich.

Die Tendenz, die weibliche Rolle traditionell zu interpretieren, wird auch an der Verteilung von Rationalität und Irrationalität deutlich. Hexen können nur Frauen, d.h. die weiblichen Leistungen werden primär in einem der rationalen Argumentation nicht zugänglichen Bereich angesiedelt. Diese Hintergrundstruktur wird offengelegt, als die Hexen sich in Rom treffen und Reden halten. Auf argumentative Herausforderungen können sie nicht rational angemessen reagieren, sondern sie flüchten sich zum Freißfest. Die Diskrepanz zwischen der männerfeindlichen Rede der Mimi Witchie und den Reaktionen der Hexen auf das Erscheinen von Bernhard Blocksberg wird nie geklärt. Die gestörte Ordnung wird dadurch wiederhergestellt, daß alles beim Alten bleibt und jedermann damit auch zufrieden ist. Daß der allwissende Erzähler, der häufig zwischen den

Episoden seine Kommentare abgibt, von einer männlichen Stimme gesprochen wird, ist selbstredend.

## 6 Resümee

Es konnte nicht die Absicht dieses Beitrages sein, einen Überblick über die Darstellung der weiblichen Rolle in Medien für Kinder zu geben. Dazu ist der Markt zu unübersichtlich und der Raum hier viel zu gering. Es sollte vielmehr aufgezeigt werden, daß Frauen sehr kritisch an das Medienangebot herangehen müssen, um offene und vor allem verdeckte Diskriminierungen herauszuarbeiten.

Eine Tendenz, die ich empirisch zwar nicht belegen kann, die aber durch Neuerscheinungen, Fallanalysen etc. immer wieder angedeutet wird, scheint auch für das Ergebnis diese Analysen zu gelten: Die Auseinandersetzung mit problematischen Situationen durch Medien geschieht hauptsächlich durch fiktionale Bücher. Die elektronischen Medien dienen eher der Unterhaltung. Das Angebot an problemorientierten Kinder- und Jugendbüchern wird zusehends größer; vermutlich wird diese Sorte Literatur auch von jenen Jugendlichen und Kindern akzeptiert, die in entsprechende Situationen kommen. Das bedeutet nicht, daß es nicht auch elektronische Medien gibt, in denen Angebote zur Problembewältigung gemacht werden. Die Akzeptanz scheint jedoch bei den Printmedien größer zu sein als bei den elektronischen Unterhaltungsmedien. Das mag an der Art der Rezeption liegen. Lesen erfordert immer ein gewisses Maß an Muße. Mit einem geschriebenen Text kann bzw. muß man sich auseinandersetzen. Man kann Teile auslassen, Teile erneut lesen, sich eine Pause zum Nachdenken gönnen, und vor allem, man braucht zur Sinnentnahme viel mehr Zeit als bei einem audiovisuellen oder auditiven Medium. Mehr Zeit bei der Rezeption bedeutet jedoch auch mehr Möglichkeit zur Auseinandersetzung, zur Einbeziehung der Fiktion in die eigene Biographie. Das ist die Chance des gedruckten Textes - natürlich auch seine Gefahr, wenn die kritische Rezeption durch die Leserinnen und Leser noch nicht so weit entwickelt ist, um sich gegen ideologische Überfrachtung zu wehren. Wie schnell sich in ein von der Autorin emanzipatorisch verstandenes Buch traditionelle Familienvorstellungen einschleichen, hat die Analyse des Buches von Monika Hartig, Rosenmond, gezeigt.

Das Ergebnis der Analyse je einer Folge von zwei unterschiedlichen Fernsehserien bzw. einer Hörkassettsenserie erstaunt nicht. Erstaunlich ist die Strukturgleichheit von zwei auf dem ersten Blick so unterschiedlich erscheinenden Fernsehserien für Kinder. Die Grundstruktur, daß alles Böse von einer als Hexe deklarierten weiblichen Figur ausgeht, ist in beiden Serien gleich. Da auch in der Hörkassettsenserie der weibliche Part als Hexe dargestellt wird - hier allerdings nicht als Personifikation des Bösen, sondern nur schlicht dumm -, scheint Magie und Zauber immer noch ein Attribut zu sein, das Weiblichkeit angeheftet wird.

Die Kritikpunkte an den einzelnen Serien sind unterschiedlich. In jedem Fall müssen wir uns jedoch fragen, wieviel bei diesem Überangebot an Unterhaltung durch die elektronischen Medien an Inhalten tatsächlich in die Köpfe von Kindern transportiert wird. Welche Folgen hat es für die Sozialisation von Mädchen, wenn sie permanent Weiblichkeit als Personifikation des Bösen erleben bzw. wenn sie positive Weiblichkeit in Form von Figuren wie der kleinen Meerjungfrau Marina angeboten bekommen. Eine Antwort auf diese Frage ist schwierig, empirisch ist sie nicht lösbar, da die tatsächlichen Auswirkungen sich kumulativ mit vielen anderen Sozialisationsfaktoren erst im Laufe eines Lebens ergeben.

Das Problem, daß die sozialisationsrelevanten Anteile am Medienkonsum nicht von jenen Wirkungen getrennt werden können, die von anderen Instanzen der Sozialisation ausgehen, betrifft nicht nur den hier angesprochenen Bereich der Rolleninterpretation von Frauen und Männern. Ein ähnliches Problem ergibt sich z. B. bei der Diskussion um die Folgen für die Moralvorstellungen von Kindern und Jugendlichen, die sehr viel Gewaltserien im Stil von "Power Rangers" konsumieren. Herbert Selg hat hier für die Gewaltdiskussion eine Hypothese vorgelegt, die m. E. auch für die Diskussion um Rollenlernen von Mädchen und Jungen durch elektronische Medien brauchbar ist. Er spricht von einer "Doppel-Dosis-These" und meint damit, daß der Einfluß der elektronischen Medien auf die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen nur dann relevant wird, wenn diese Kinder und Jugendlichen in Verhältnissen leben, die Gewaltbereitschaft fördern, z. B. wenn sie erleben, daß Gewalt zur Lösung von innerfamiliären Konflikten eingesetzt wird. Tritt zu dieser realen Erfahrung nun auch noch die Darstellung von fiktiver Gewalt, dann kann durch Medienkonsum die Gewaltbereitschaft zunehmen.

Überträgt man diese Hypothese auf das Rollenlernen, so spielt die reale Umgebung von Mädchen, das Verhalten ihrer Mütter und Väter, ihre Erziehung in der Schule, das Erleben der Frauenrolle beim Einkaufen, beim Arzt, in öffentlichen Einrichtungen etc. eine erhebliche Rolle, ob die Rolleninterpretationen, wie sie durch die fiktiven Inhalte der elektronischen Medien präsentiert werden, die realen Erfahrungen unterstützen oder ob sie widersprüchlich erlebt werden. In einer eher patriarchalisch geprägten Umgebung wirken die traditionellen Familienmuster und weiblichen Rolleninterpretationen, wie sie in einzelnen Medienbeispielen nachgewiesen werden konnten, verstärkend. Medienprodukte wie "Bibi Blocksberg" oder "Die kleine Meerjungfrau Marina" sind dann keineswegs bloß harmlose Unterhaltung, sondern wirken stabilisierend auf bereits vorhandene Rolleninterpretationen. Die Doppel-Dosis-Hypothese von Herbert Selg impliziert aber auch, daß durch andere Erfahrungen Medienkonsum neutralisiert werden kann. Damit ist unsere Aufgabe als Lehrerinnen klar. Hat man allerdings ein Rollenverständnis im Kopf, das Frauen und Männer gleichmäßig innerhalb eines breiten Verhaltensrepertoires ein Angebot an Rolleninterpretationen macht, dann scheint der Weg dahin noch unendlich weit zu sein.

### Literatur

- BENHABIB, Seyla: Der verallgemeinerte und der konkrete Andere. Ansätze zu einer feministischen Moraltheorie. In: Elisabeth List/Herlinde Studer (Hrsg.), Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik. Frankfurt (Main) 1989, S. 454 - 487
- CHARLTON, Michael und Klaus Neumann-Braun, Medienkindheit - Medienjugend. München 1992
- DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München 1979
- HARTIG, Monika: Rosenmond. Recklinghausen 1994
- HOLM, Annika: Wehr dich, Mathilda! Eine Geschichte aus der Schule. München und Wien 1994
- SELG, Herbert: Fördern Medien die Gewaltbereitschaft? In: Hans-Peter Nolting (Hrsg.), Aggression und Gewalt. Stuttgart, Berlin, Köln 1993, S. 74 - 84

## Über die Autorinnen

*Heide von Felden*, geb. 1955; Studium der Germanistik, Sozialwissenschaften und Pädagogik. Lehrbeauftragte im FB 1 der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Z. Zt. Abschluß des Promotionsverfahrens zum Thema „Die Rousseau-Rezeption in Schriften von Frauen in Deutschland um 1800“. Tätigkeit in der Erwachsenenbildung: Frauenbildung, Literatur, Rhetorik.

*Heike Fleßner*, Dr. phil., geb. 1944; Hochschuldozentin für Sozialpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; mehrjährige Tätigkeit als Lehrerin an einer ländlichen Hauptschule; Promotion (1980) über die Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung; Habilitation 1994; Arbeitsschwerpunkte: Frauen und Kinder als AdressatInnen der Sozialpädagogik; öffentliche Erziehung; Sozialpädagogik als Berufsfeld von Frauen - Geschichte und aktuelle Probleme.

*Renate Hinz*, Dr. phil., geb. 1954; Ausbildung zur Volks- und Realschullehrerin in Hamburg; 1980-1993 Lehrtätigkeit im Schuldienst des Landes Bremen; zwischenzeitlich Lehrbeauftragte im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; Fachberaterin für den Anfangsunterricht am Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven sowie Übernahme einer Schulleitungsfunktion; 1991 Promotion im Fach Erziehungswissenschaft; seit 1993 wissenschaftliche Assistentin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Arbeitsgebiet Schulpädagogik.

*Astrid Kaiser*, Dr. phil., geb. 1948; Professorin für "Didaktik des Sachunterrichts" an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; Lehramtsstudium in Hannover (1967-70), Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie an der Philipps-Universität Marburg (1970-75), Abschluß: Promotion; mehrjährige Schulpraxis an Grundschulen; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld (1982-87), Vertretungsprofessur für Grundschulpädagogik in Kassel; Lehraufträge an verschiedenen Universitäten; Arbeitsschwerpunkte: Grundschulpädagogik, Sachunterrichtsdidaktik, pädagogische Frauenforschung.

*Rita Kurth*, Dr. phil., geb. 1959; Studium der Fächer Anglistik und Sozialkunde/Politik; 1987-89 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsstelle für das amerikanische und kanadische Hochschulwesen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; mehrere Aufenthalte in den USA; Promotion (1993) zum Thema Women's Studies und Curriculum Transformation in den USA.

*Mathilde Niehaus*, Dr. rer. nat., geb. 1960; 1979-1986 Studium der Germanistik und Psychologie an den Universitäten Marburg und Trier; 1992 Promotion; 1986-1991 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsinstitut Zentrum für Arbeit und Soziales, Universität Trier; 1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftlichen Institut der Ortskrankenkassen (WIDO) im AOK-Bundesverband, Bonn. Seit Oktober 1992 wissenschaftliche Assistentin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonderpädagogik (Allgemeine Behindertenpädagogik); 1993 Landesförderpreis "Schwerbehinderte und Arbeitswelt" des Landes Rheinland-Pfalz für die Dissertation "Behinderung und sozialer Rückhalt. Zur sozialen Unterstützung behinderter Frauen"; Arbeitsschwerpunkte: Mädchen und Frauen mit Behinderung, Rehabilitationsforschung, Arbeitsmarktforschung, Behinderungsbegriff.

*Dagmar Richter*, Dr. phil., geb. 1957; 1. und 2. Staatsexamen für das Stufenlehramt I, Schwerpunkt Grundschule (Hamburg); Promotion zum Dr. phil. im Bereich politischer Bildung (Hamburg); Lehrerfahrungen u.a. in der politischen Erwachsenenbildung; z.Zt. Wissenschaftliche Assistentin für Didaktik des Sachunterrichts. Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildung, Didaktik des Sachunterrichts, Feminismus.

*Sabine Toppe*, Diplom-Pädagogin, geb. 1962; Studium der Germanistik, Sozialwissenschaften und Pädagogik in Oldenburg; erhielt für ihre Diplomarbeit zur Geschichte der Mutterschaft den Gerhard Wachsmann-Preis der Universitätsgesellschaft Oldenburg; Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft und Lehrbeauftragte am Fachbereich Pädagogik; arbeitet zur Zeit an ihrer Dissertation zum staatlichen Mutterschafts-Diskurs in der Aufklärung. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Historische Frauenforschung, Geschichte der Familie und der Mutterschaft, Frauen in der Wissenschaft.

*Irmhild Wragge-Lange*, Dr. phil., geb. 1941; zunächst Ausbildung als Industriekaufmann und Tätigkeit als Sekretärin und Auslandskorrespondentin, später Z-Prüfung und Studium an der PH Oldenburg und Universität Hamburg; 1. und 2. Prüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Diplompädagogin, Promotion; z.Zt. tätig als akademische Oberrätin im FB 1 der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit dem Schwerpunkt Theorie und Praxis des Unterrichts.