

REGINA AMMICHT QUINN /

Mitarbeit: VERENA WODTKE-WERNER

Herzlose Geistesbildung oder geistlose Herzensbildung – Geschlechterstereotypen, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und Bildung im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung

I. MÄDCHEN- UND FRAUENBILDUNG: ALTE UND NEUE FRAGEN

»Unser Anliegen ist die Entfaltung eines *vollen, reifen Menschentums* in unseren Mädchen. Seien wir dankbar, daß uns heute alle, aber auch alle Möglichkeiten offenstehen.«¹ Dieser Bildungsplan für Mädchen, der Ende der fünfziger Jahre formuliert wurde, ist eine programmatische Beendigung der Bildungsfrage als geschlechtsspezifischer Frage und damit eine Beendigung der »Mädchenbildung«. In dem historischen Moment, in dem »alle, aber auch alle Möglichkeiten offenstehen«, geht die Frage der Mädchenbildung in einer übergeordneten Frage nach der Menschenbildung auf.

Zwar ist heute die Emphase der fünfziger Jahre gewichen; dem Kern dieser Aussage aber ist zunächst schwer zu widersprechen: Geschlechtsunabhängige Zugangsvoraussetzungen für Bildungseinrichtungen gehören zum Standard unserer Gesellschaft. Mit der Schaffung politischer Strukturen, die für Mädchen und Jungen die gleichen Bildungschancen sicherstellen, scheint so das Thema »Mädchen-« bzw. »Frauenbildung« erledigt zu sein.

Zugleich aber zeigt sich, daß mit der Erledigung der Frage der Mädchenbildung auf der unmittelbaren strukturellen Ebene neue und andere Fragen aufbrechen. Es sind Fragen, die die tatsächliche Teilhabe von Frauen an den bestimmenden Strukturen der Gesellschaft ins Auge fassen. Hier wird der Verdacht laut, die unzähligen offenstehenden Möglichkeiten könnten sich immer wieder als bloß theoretische erweisen; deren Verwirklichung in der Praxis reduziere »alle, aber auch alle Möglichkeiten« auf zwei: die Möglichkeit, den bildungspolitischen und bil-

¹ *Wilhelmine Böhm*, Mädchenbildung in einer sich wandelnden Welt, in: *dies.* (Hrsg.), Mädchenziehung in der modernen Gesellschaft, Donauwörth o. J. (1958), 7–18; 13.

dungsbiographischen Außenseiterstatus von Mädchen und Frauen zu bewahren bzw. ihn positiv umzudefinieren oder die Möglichkeit, um die Anerkennung innerhalb eines fremden Systems zu kämpfen. Diese beiden Lebensmöglichkeiten – das Dilemma von *Paria* oder *Parvenu* – hat *Hannah Arendt* in den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts für *Rahel Varnhagen* beschrieben.² *Rahel Varnhagen*, 1771 geboren und 1833 gestorben, eine Frau ohne die erforderlichen Attribute von Reichtum, Stand oder Schönheit und als Jüdin ohne den erforderlichen religiös-kulturellen Kontext, scheitert in ihrem Kampf um Anerkennung. Sie merkt zusehends, so *Arendt*, »daß ihr Aufsteig nur Schein ist, daß ein *Paria* in der wirklich guten Gesellschaft nur *Parvenu* bleibt, daß sie der unerträglichen Exponiertheit doch nicht entgeht, so wenig wie den Kränkungen«³.

So wenig die konkreten Lebensumstände einer *Rahel Varnhagen* mit denen heutiger Mädchen und Frauen vergleichbar sind, so sehr stellt sich die Frage, ob *Arendts* Analyse über ihren konkreten Anlaß hinaus Gültigkeit behält.

II. BILDUNGSNIVEAU UND GESELLSCHAFTLICHE REPRÄSENTATION

Für die Frage nach Mädchenbildung, Geschlechterstereotypen und geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung zeigt sich damit die aktuelle Situation vielschichtiger, als sie häufig wahrgenommen wird. Zwar sind die strukturellen Zugangsmöglichkeiten zur Bildung für Mädchen und Frauen geschaffen worden. Dabei haben die Mädchen inzwischen die Jungen im Bildungsniveau überholt: 1995 hatten in der Altersgruppe der 20–24-jährigen 29,2% der Männer, aber 31,2% der Frauen die Fachhochschul- oder Hochschulreife.⁴ Aber dennoch spiegelt sich diese Bildungsgleichheit mit leichtem Bildungsvorsprung der Frauen nicht in Macht- und Repräsentationsstrukturen der Gesellschaft.⁵ Dieser Bruch

² *Hannah Arendt*, *Rahel Varnhagen. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik*, München, 3. Aufl. 1981.

³ *Arendt*, *Varnhagen*, 195 (Anm. 2). Vgl. dazu *Annedore Prengel*, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen, 2. Aufl. 1995, 27.

⁴ Sowohl an den Realschulen (51,2%) als auch an den Gymnasien (54,3%) waren 1995 Mädchen stärker vertreten als Jungen. Quelle: *Statistisches Bundesamt (Hrsg.)*, *Datenreport. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik 1995/96*, Bonn, 61.

⁵ Vgl. z. B. die Frauenquoten der Parteien 1995: CDU: 25%, CSU: 16%, FDP: 26% (andere Angaben 24%), SPD 28%, Grüne 33% (andere Angaben 38%), PDS 43%. Quelle: *Rainer Geißler*, *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung*, Opladen 1996, 289.

zwischen den aktuellen Ausgangsvoraussetzungen der Mädchen und dem tatsächlichen gesellschaftlichen Bild ist so gravierend, daß er nicht allein mit einer gewissen Zeitverzögerung erklärt werden kann. Die Mädchenbildung steht vielmehr nach wie vor unter impliziten oder expliziten Vorbehalten – Vorbehalte, die sich auf Geschlechterstereotypen einerseits und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung andererseits beziehen. Die Rolle der Frauen in der Arbeitswelt, die hier zunächst in den Mittelpunkt rücken soll, wurde und wird als *temporär* und *sekundär* gesehen. Unter diesem Vorbehalt bezieht sich Mädchenbildung auf die kurze Spanne zwischen Schulabschluß und Heirat und darüber hinaus auf ihre private Rolle in Haushalt und Kindererziehung.

»... in guten Zeiten das Haus verwalten und schmücken und mit dem Sonnenglanz des Schönen erfüllen, in bösen Zeiten an des Mannes Stelle ans Steuer treten und in oft grausam harter Arbeit die Familie auf der sozialen Stufe zu erhalten, die diese während der Vollkraft ihres Hauptes einnahm...«

– so beschreibt der Geschäftsführer der »Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung« die Rolle der Frau in der Arbeitswelt.⁶ Werden die »bösen Zeiten« weniger durch Krieg als durch Arbeitslosigkeit und zerbrechende Familienstrukturen markiert, so erscheint diese 100 Jahre alte Einschätzung ebenso antiquiert wie peinlich aktuell.

Wir haben Gleichstellungsgesetze, Quoren und Quoten. Dennoch sind Frauen in den leitenden Positionen von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik so unterrepräsentiert, daß eine kurz- oder mittelfristige Angleichung unrealistisch erscheint.⁷ Nach wie vor gibt es spezifische »Frauenberufe«, die schlecht bezahlt sind und geringe Aufstiegschancen haben.⁸

⁶ J. Tews, zit. n. Gerda Tornieporth, Rollenklischees in der Schulausbildung. Beispiel Arbeitslehre, in: *Annette Kuhn/Gerda Tornieporth*, Frauenbildung und Geschlechterrolle. Historische und erziehungswissenschaftliche Studien zum Wandel der Frauenrolle in Familie und Gesellschaft, Gelnhausen 1980, 15–68, 19.

⁷ Zum aktuellen Frauenanteil in akademischen Berufen West (Ost) (1996):

Ingenieurinnen	7 % (21 %)	Aufsichtsräte Aktiengesellschaften	0,5%
Richterinnen	25 % (50 %)	Versicherungen insges.	51 %
Lehrerinnen insges.	59 % (78 %)	Versicherungen 1. Ebene	1,5%
Schulleiterinnen	20 % (32 %)	Krankenhäuser insges.	75 %
Habilitationen	14 % (15 %)	Leitende Position Krankenhaus	0,1%
Akad./Wiss. Direktorinnen	8 % (12 %)	Redaktionen öff.-rechtl. Rundfunk	20 %
C4-Professorinnen	3,7% (7,3%)	Leitende Stellen Rundfunk	3,3%
Management Privatunternehmen	2,7%	Intendantinnen	0,0%
Topmanagement Großunternehmen	0,6%		

Quelle: *Geißler*, Sozialstruktur, 284ff. (Anm. 5).

⁸ Die wichtigsten Ausbildungsberufe für Mädchen 1995: Arzthelferin, Bürokauffrau, Kauffrau im Einzelhandel, Zahnarzthelferin, Friseurin, Industriekauffrau, Bankkauffrau, Fachverkäuferin im Nahrungsmittelhandwerk, Fachgehilfin in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen, Hotelfachfrau. Quelle: *Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport*, 61 (Anm. 4).

Die temporäre und sekundäre Rolle der Frauen in der Arbeitswelt wird heute vor allem dort deutlich, wo die versuchte Gleichstellung angesichts von Massenarbeitslosigkeit und sich zuspitzenden Verteilungskämpfen tendenziell wieder zurückgenommen wird. Das keineswegs neue Argument, daß berufstätige Frauen Arbeitsplätze in Anspruch nehmen, die ihnen nur sekundär zustehen⁹, zeigt, daß hier Deutungsmuster lebendig und wirksam sind, die die strukturelle Gleichheit der Bildungschancen unterwandern.

Dieser erste Blick auf die aktuelle Situation macht deutlich, wie sehr gesellschaftlich vorgegebene Lebensentwürfe die Bildungspläne prägen. In einer Bildungslandschaft, in der – zumindest theoretisch – alle Möglichkeiten, alle Wege offen sind, erscheinen hier eingezäunte Wege, eingezäunt durch Geschlechterstereotypen und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Diese eingezäunten Wege können heute – anders und leichter als wenige Generationen vorher – verlassen werden. Das Überspringen der Zäune aber hat seinen Preis, den die einzelnen Mädchen und Frauen zu entrichten haben; Exponiertheit und Kränkung, wie sie *Arendt* für *Varnhagen* beschreibt, sind nur zwei seiner Facetten.

Diese gegenwärtige Situation der Doppelstruktur von Gleichheit und Ungleichheit, Emanzipation und Unterordnung ist ein »Zwitter zweier Zeitalter«¹⁰ und hat ihre eigene Geschichte: die Geschichte der Mädchenbildung.

III. ZUR GESCHICHTE DER MÄDCHEN- UND FRAUENBILDUNG

1. Frauenklöster

Frauenklöster waren die ersten Einrichtungen, die Mädchen- und Frauenbildung außerhalb der Familie betrieben. Die Geschichte der Erziehung und Bildung in Frauenklöstern aber zeigt ein doppeltes Bild. Obwohl in vielen Klöstern die Stellung der Schwestern nicht unabhängig war von der Höhe der Mitgift, die sie einbrachten, war in der Regel dennoch eine Grundausbildung in Lesen und Schreiben für alle vorgesehen. Ziel der Bildung aber war meist nicht die Schulung intellektueller Fähigkeiten, sondern die Formung der Persönlichkeit nach Maßgaben klösterlicher Zielsetzung: Gehorsam, Keuschheit und Demut, religiöse

⁹ Vgl. Anm. 17.

¹⁰ So *Becks* Beschreibung der Institution Ehe in: *Ulrich Beck/Elisabeth Beck-Gernsheim*, Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt/M. 1990, 8.

Selbstvervollkommnung, Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft und bestimmte Aufgaben in Liturgie und Klosteralltag.¹¹

Darüber hinaus aber gab es klösterliche Zentren umfassender und hoher Bildung wie bei den Nonnen von Helfta und im Umkreis der *Hildegard von Bingen*. Zumindest bis zum Ende des 12. Jahrhunderts war hier der Lehrbrief des *Hieronymus* an die Römerin *Laeta* (um 404 n. Chr.) maßgebend.¹² In diesem Brief gibt der Kirchenvater Laeta Ratschläge für die Erziehung ihrer Tochter *Paula*, die für ein klösterliches Leben vorbereitet werden soll: Die Tochter solle mit den Psalmen der Vulgata vertraut werden, jeden Tag Rechenschaft über ein größeres Stück der Heiligen Schrift ablegen, eine Anzahl griechischer Verse beherrschen und die Kirchenväter ihrer Zeit studieren (*Cyprian, Hillarius, Athanasius*). Dieses Curriculum des *Hieronymus* für die klösterliche Erziehung wurde im Mittelalter durch das Studium der freien Künste ergänzt. Obwohl im Kloster weder Seelsorge noch Predigt das Ziel sein konnte, ist hier von Bildungsmöglichkeiten die Rede, die – von wenigen adligen Frauen abgesehen – andere Frauen überhaupt nicht hatten.

Im 13. Jahrhundert vollzieht sich ein Wandel, der Frauenklöster stärker betraf als Männerklöster: Je mehr sich die Bildung – mit der Gründung der Universitäten – nach ›draußen‹ verlagerte, desto stärker verlor die intellektuelle Bildung innerhalb der Klöster an Bedeutung. Die Öffnung der Universitäten für Frauen erfolgte erst 700 Jahre später.

2. Kaufmannsmilieu und Zünfte

Mit dem Aufblühen der Handelsstädte im Hochmittelalter wuchs der allgemeine Bedarf an Bildung. Während das Schulwesen bis dahin von der Kirche bereitgestellt worden war, entstanden nun auch städtische Schulen, die sich am Curriculum der Klosterschulen orientierten. Seit der Mitte des 14. Jahrhunderts wird die deutsche Sprache zur Verkehrssprache im Handel, so daß neben den Lateinschulen nun auch die ›niedrigen Schulen‹ entstehen, die das Lesen und Schreiben in deutscher Sprache unterrichten. Vermutlich auf Antrieb der Kaufmannsfamilien wurden sehr früh Mädchenschulen eingerichtet. So ist vor 1400 in Mem-

¹¹ Vgl. *Claudia Opitz*, Erziehung und Bildung in Frauenklöstern des hohen und späten Mittelalters (12.-15. Jahrhundert), in: *Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.)*, Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt/M. 1996, 63–77, 68.

¹² *Hieronymus*, Briefe. Über die christliche Lebensführung. IV. Über die Kindererziehung, 107. Brief: An Laeta, dt. Übersetzung v. L. Schade, bearb. v. B. Bauer, München 1983, 113–133, bes. 120, 126, 130ff.

mingen eine städtische Mädchenschule belegt. Dort wurde im Jahr 1400 *Martin Huber* vom Stadtrat beauftragt, eine schon existierende Mädchenschule weiterzuführen: »Er mußte schwören, keine Jungen zu unterrichten.«¹³ Diese Initiative zur breiteren Mädchenbildung steht in engem Zusammenhang mit veränderten Arbeitsbedingungen: Die Handelsbetriebe konnten nicht ohne die Mitwirkung der (Ehe-)Frauen existieren. Während der Handelsreisen der Männer waren sie es, die das Haus verwalteten, Waren weiterleiteten, Geld einholten und die Bücher führten. Ähnlich wie die Söhne nach der Schule in andere Handelshäuser zur Lehre gegeben wurden, wurden immer wieder auch Mädchen tagsüber in andere Handelshäuser der Stadt geschickt, damit sie »allerlei handel« lernten.¹⁴ Ziel war nicht primär das Erlernen eines eigenen Handwerks, sondern größere Nützlichkeit für den Betrieb des zukünftigen Mannes und eine größere Chance, auch als Witwe ein Auskommen zu haben. Die meisten selbständig arbeitenden Frauen des Mittelalters waren Witwen.¹⁵

Bis zum 16. Jahrhundert konnten Frauen sich in manchen deutschen Städten wie Lehrlinge offiziell in ein Handwerk einschreiben – so in die Seidenweberei, die Goldspinnerei und die Garmacherei. Als im 13. und 14. Jahrhundert Tuchmacher und ähnliche Zünfte gebildet wurden, wurden Frauen als Lehrtöchter aufgenommen und konnten teilweise auch Meisterin werden oder zumindest unabhängig arbeiten.¹⁶ Eine solche reguläre Lehre war aber nicht die Regel. Normalerweise arbeiteten Frauen in Berufen, weil sie zum Haus des Meisters gehörten. Viele Zünfte senkten das Eintrittsgeld für einen Gesellen oder einen Meistersohn, wenn er eine Meistertochter heiraten wollte – eine Art indirekter Honorierung der weiblichen Ausbildung und Arbeit. Etwa ab dem 16. Jahrhundert wird – mit zunehmender Professionalisierung – die informelle Ausbildung der Frauen in Frage gestellt. So wird beispielsweise der Tochter eines Memminger Glasmeisters jede Arbeit außerhalb des Hauses untersagt, da sie damit den Meistersöhnen die Arbeit wegnehme.¹⁷

¹³ *Peter Ketsch*, *Frauen im Mittelalter*, Bd. 2., *Frauenbild und Frauenrecht. Quellen und Materialien*, Düsseldorf 1984, 263. Vgl. *Andrea Kammeier-Nebel*, *Frauenbildung im Kaufmannsmilieu spätmittelalterlicher Städte*, in: *Kleinau/Opitz (Hrsg.)*, *Geschichte* Bd. 1, 78–90, 80 (Anm.11).

¹⁴ Vgl. *Kammeier-Nebel*, *Frauenbildung*, 85.

¹⁵ Vgl. *Kammeier-Nebel*, *Frauenbildung*, 87.

¹⁶ *Merry Wiesner-Hanks*, *Ausbildung in den Zünften*, in: *Kleinau/Opitz (Hrsg.)*, *Geschichte* Bd. 1, 91–102, 93.

¹⁷ *Wiesner-Hanks*, *Ausbildung*, 96 (Anm. 16).

Insgesamt zeigt sich – geographisch und schichtspezifisch begrenzt – ein erstaunlich hohes Niveau vorwiegend informeller Bildung von Frauen. Zunehmend professionelle Strukturierungen haben eine Minderbewertung weiblicher Arbeit zur Folge und letztlich deren Verdrängung aus der Welt öffentlicher Arbeit. Der entscheidende Schritt geschieht hier mit der Herausbildung eines neuen Begriffs und Erfahrungsraums von ›Öffentlichkeit‹.

3. Beginn der Industrialisierung

Mit der Moderne und dem Beginn der Industrialisierung trennt sich die Erwerbsarbeit vom Familienleben. Während vorher das Erwerbs- und Familienleben unter einem Dach stattfand und vielfältig miteinander verquickt war – ob in der Bauernfamilie, in der Handwerkerfamilie oder im Kontor –, wird nun die Erwerbsarbeit nach außen verlagert. Das Haus wird damit zum Bereich der nicht oder nur bedingt am Erwerbsleben teilnehmenden Frauen. ›Häuslichkeit‹ wird damit zum Grundbegriff für einen neuen, spezifisch weiblichen Moralkodex. Diese Häuslichkeit, wie sie beispielsweise in der protestantischen Hausväterliteratur des 17. und 18. Jahrhunderts proklamiert wird, entwirft ein neues und möglichst eindeutiges Bild der Frau. Haushalt, Erziehung der Kinder bis zum sechsten Lebensjahr, die Sorge für Verwandte, Nachbarn und Dienstboten, zusätzlich die Sorge um das psychische Wohlergehen des Mannes – all dies wird explizit zur Frauensache. Die Haltung, mit der diese Arbeiten bewältigt werden, ist diejenige der rastlosen Betriebsamkeit, die als grundlegende Tugend christlicher Frauen galt: Auf die Frage der Großmutter in einem Lehrstück aus dem Jahr 1717, warum das Mädchen nichts tue, antwortet es, daß es gerade nichts zu tun gebe. »Ach was!« antwortet darauf die Großmutter: »Wenn ein Mädchen nicht weiß, was es tun soll, schneidet sie sich ein Loch in die Schürze und näht es wieder zu.«¹⁸ Allein die christliche Tugend der Arbeit kann vor dem Müßiggang als aller Laster Anfang bewahren.

Die Aufspaltung der Welt in ›draußen‹ und ›drinnen‹, die *Friedrich Schiller* in einem seiner berühmtesten Texte beschreibt, ist zur Zeit der Entstehung der »Glocke« im Jahr 1799 noch ein historisch relativ neues Phänomen.

¹⁸ Zit. n. *Andrea v. Dülmen* (Hrsg.), *Frauenleben im 18. Jahrhundert*, München 1992, 147. Vgl. auch *Renate Dürr*, *Von der Ausbildung zur Erziehung. Erziehung zur Ehefrau und Hausmutter in der frühen Neuzeit*, in: *Kleinau/Opitz* (Hrsg.), *Geschichte* Bd. 1, 189–206, 201.

»Der Mann muß hinaus
Ins feindliche Leben,
Muß wirken und streben,
Und pflanzen und schaffen,
Erlisten, erraffen,
Muß wetten und wagen,
Das Glück zu erjagen.«

Diesem durchaus zwiespältigen Lebensentwurf des Mannes, in dem man wirken und streben kann, dabei aber auch erlisten und erraffen muß, steht nun der Lebensentwurf der Frauen entgegen:

»Und drinnen waltet
Die züchtige Hausfrau,
Die Mutter der Kinder,
Und herrschet weise
Im häuslichen Kreise,
Und lehret die Mädchen
und wehret den Knaben,
Und reget ohn Ende
Die fleißigen Hände [...]
Und füget zum Guten den Glanz und den Schimmer
Und ruhet nimmer.«¹⁹

Für Schiller ist *dieser* Lebensentwurf – ganz im Gegensatz zu dem des Mannes – nicht zwiespältig; er ist in sich stimmig und insgesamt harmonisch. Sie ist auch nicht entmachtet, die *Schiller'sche* Hausfrau, *sie herrschet weise*; gleichzeitig ist ihr Herrschaftsbereich aber deutlich umgrenzt: das ›Innen‹. Sie hat Macht über Kinder und Kochtöpfe, und sie fügt dem Vorhandenen noch das Schöne hinzu: Zum Guten kommt durch sie noch *Glanz und Schimmer*.

Schillers Text ist wichtig, weil das Entstehen neuer Lebens- und Arbeitsformen, wie wir es im 18. Jahrhundert beobachten, immer auch neue Menschenbilder verlangt – und die Kunst ist eine der Produktionsstätten dieser neuen Männer- und Frauenbilder.

4. Das ›pädagogische Jahrhundert‹

Eine andere dieser Produktionsstätten ist und war die Pädagogik. Und die Zeit Schillers war auch die Zeit, in der die Frage nach der Mädchen- und Frauenbildung erstmals in aller Breite thematisiert wurde. Das 18. Jahrhundert gilt als das ›pädagogische Jahrhundert‹. Dieses pädagogische Jahrhundert aber zeigt sich für die Frage nach Mädchen- und Frauenbildung im Dissens mit den eigenen Voraussetzungen. Während

¹⁹ Friedrich Schiller, Das Lied von der Glocke, in: *ders.*, Werke in drei Bänden, München 1966, Bd. II, 810–821; 813.

im Zuge der Aufklärung Autorität insgesamt als gottgewollte in Frage gestellt wurde, wird zugleich die Autorität, die die Lebensläufe von Frauen bestimmt, verstärkt, indem sie in der ›Natur‹ verankert wird.

Die großen Pädagogen der Zeit – *Jean-Jacques Rousseau*²⁰, *Johann Heinrich Pestalozzi*²¹ und *Joachim Heinrich Campe*²² – betonten alle die Bedeutung der Mädchenbildung, für die es aber keiner öffentlichen Einrichtungen bedarf. Denn die Mädchenbildung unterscheidet sich deutlich von der Jungenbildung. Ihr Lernort ist der Ort, der auch später ihr Lebensort sein wird: das Haus. Die Inhalte des Lernens sind dadurch vorbestimmt: Die »vollkommene Näherinn, Spinnerinn, ... Köchin«²³, die die Mutter und Ehefrau *auch* ist, zeichnet sich durch »Bescheidenheit, Freundlichkeit« und »unerschöpfliche Herzensgüte« aus, durch »Besonnenheit, Ordnungsliebe, Haushaltungsgeist, Anhänglichkeit an Mann, Kind und Haus«²⁴. Im Zentrum der Mädchen- und Frauenbildung steht nicht das Wissen, sondern das Wesen.²⁵ Die Erziehung der Frauen muß sich, so *Rousseau*,

»auf die Männer beziehen. Ihnen gefallen, ihnen nützlich sein, sich von ihnen lieben und ehren zu lassen, sie aufziehen, solange sie jung sind, sie umsorgen, wenn sie groß sind, ihnen raten, sie trösten, ihnen das Leben angenehm und süß zu machen, das sind die Pflichten der Frauen zu allen Zeiten, und das muß man sie von ihrer Kindheit an lehren.«²⁶

Entwickelt wird mit Hilfe dieses Frauenbildes ein Lernprogramm, in dem die Sachinhalte dazu dienen; Beziehungen zu erzeugen und zu stabilisieren. Denn Frauen gehen in Beziehungen auf: »Er die Eiche, sie der Efeu«²⁷, so beschreibt *Campe* im Jahr 1789 nicht unbedingt revolutionär, wohl aber realistisch das Verhältnis von Mann und Frau; sie ist das Efeu, das sonst »von jedem Vorübergehenden zertreten wird«²⁸. Die Stellung der Frau ist eine Stellung in Relation – und dadurch relativ: Ohne den rettenden Stamm kann das Efeu nicht überleben. Mit dieser

²⁰ *Jean-Jacques Rousseau*, *Emile oder Von der Erziehung* (1762), München 1979.

²¹ *Johann Heinrich Pestalozzi*, Lienhard und Gertrud (1781–87). Ein Buch für das Volk, Zürich 1894.

²² *Joachim Heinrich Campe* (Hrsg.), *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher*, Wien und Braunschweig 1791.

²³ *Joachim Heinrich Campe*, *Väterlicher Rath für meine Tochter*. Ein Gegenstück zum *Theophron* (1789). Neudruck der Ausgabe Braunschweig 1796, Paderborn 1988, 93.

²⁴ Ebd. 140. Vgl. *Pia Schmid*, *Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung*. Klassiker und Gegenstimmen um 1800, in: *Otto Hansmann/Winfried Marotzki* (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie II. Problemgeschichtliche Orientierungen*, Weinheim 1989, 537–559.

²⁵ Vgl. *Schmid*, *Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung*, 545 (Anm. 24).

²⁶ *Rousseau*, *Emile*, 477 (Anm. 20).

²⁷ *Campe*, *Väterlicher Rat*, 23 (Anm. 23).

²⁸ Ebenda.

relativen Position ist aber – das betonen alle Pädagogen – eine eigene Macht verbunden; es ist die Macht, mit den ›Waffen der Frau‹ – Schönheit, Sanftheit, Fürsorge – das Leben ›drinnen‹ zu bestimmen, an dem Ort, an dem die ›draußen‹ Mächtigen eine eher juvenile oder sogar kindliche Position des Versorgt- und Behütetwerdens einnehmen. *Pestalozzi* vergleicht das Wirken der Frau sogar mit dem Wirken der Sonne: Weder sieht man ihre Bewegung, noch hört man ihren Lauf – und dennoch wären ohne sie – die Sonne, die Frau – alle verloren.²⁹

Die ›Natur‹ der Frau ist es, mit deren Hilfe eine präzise Platzanweisung innerhalb des Systems möglich und zugleich notwendig wird. Was ihr gemäß ist, ist eine an Familienpflichten orientierte Bildung – je nach Stand mit oder ohne Klavier-, Zeichen- und Französischunterricht. So entsteht das »Paradoxon, daß ausgerechnet mit Hilfe des Naturbegriffs, der auf Menschen gewendet Emanzipation bedeutet, die Frau von der Emanzipation ausgeschlossen wird«³⁰.

²⁹ *Pestalozzi*, Lienhard, 321 (Anm. 21).

³⁰ *Lieselotte Steinbrügge*, Das moralische Geschlecht. Theorien und literarische Entwürfe über die Natur der Frau in der französischen Aufklärung, Weinheim/Basel 1987, 121.



Die gelehrte Frau, 1802. Die Gelehrsamkeit einer Frau kann ihre Familie nur ins Elend führen, denn sie verliert alle weiblichen Tugenden!³¹

³¹ *Johann Heinrich Ramberg, Die gelehrte Frau, aquarellierte Federzeichnung 1802. Mit freundlicher Genehmigung des Niedersächsischen Landesmuseums Hannovers, Kupferstich, Kabinett der Landesgalerie.*

Schon während der Aufklärung aber werden Gegenstimmen laut, die diese Platzanweisung in Frage stellen. Es ist *Friedrich Schleiermacher*, der in seinen Schriften aus der Berliner Zeit (1796–99) die »Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen«³² verfolgt. »Laß dich gelüsten«, so leitet er mit einer überraschenden Formulierung das zehnte der zehn Gebote ein. Die Lust, die Frauen sich zugestehen und entwickeln sollen, ist die Lust »nach der Männer Bildung, Kunst, Weisheit und Ehre«³³. Dieses ungewöhnliche Gebot des Gelüstens versteht das Streben nach Bildung nicht als trockene Pflicht; vielmehr steht Bildung in der Reihe mit Kunst, Weisheit und Ehre und bekommt damit sowohl identitätsbildenden als auch politischen Charakter zugesprochen.

Neben den Gegenstimmen zur herrschenden Bildungstheorie der *Mary Wollstonecraft*³⁴ und des *Theodor Gottfried von Hippel*, dem preußischen Beamten und Freund Kants³⁵, hören wir die prägnante und heute in Vergessenheit geratene Stimme der *Amalia Holst. Holst*, die die lateinischen Klassiker und die philosophischen und pädagogischen Theorien ihrer Zeit kennt, erst 34jährig heiratet und gemeinsam mit ihrem Mann ein Erziehungsinstitut führt, plädiert vehement für Frauenbildung – allerdings beschränkt auf die höheren Stände. In ihrer Schrift »Über die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung« (1802)³⁶ zeigt sie sich als scharfe Kritikerin des Naturarguments ihrer Zeit:

»Wenn Rousseau und mehrere Schriftsteller so viel von der physischen Schwäche des Weibes sprechen, und daraus ihren untergeordneten Rang folgern wollen, wenn sie behaupten, die Natur habe ihr diesen Standpunkt angewiesen, so mißdeuten sie diese gütige Mutter aller Wesen, sie tragen das Naturrecht des rohen, ungebildeten Menschen in den gesellschaftlichen Vertrag des sittlich gebildeten über, und daher allein ihr Irrtum, der von dem Verkennen der gleichen Möglichkeit einer und derselben Organisation zum Denken unterstützt wird.«³⁷

³² *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*, Idee zu einem Katechismus für edle Frauen. Die zehn Gebote. Schriften aus der Berliner Zeit 1796–99, 8. Fragmente, Nr. 364, in: Kritische Gesamtausgabe, hrsg. v. *Hans Joachim Birkener, Gerhard Ebeling u. a.*, 1. Abt. Schriften und Entwürfe Bd. 2, Berlin/New York 1984, 153–154.

³³ *Schleiermacher*, Katechismus, 154 (Anm. 32).

³⁴ *Mary Wollstonecraft*, Verteidigung der Rechte der Frauen. Rettung der Rechte der Frauen, 2 Bde. (1792), Zürich 1976.

³⁵ *Theodor Gottlieb von Hippel*, Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber (1793), Neudruck Frankfurt/M. 1977. *Ders.*, Nachlaß über weibliche Bildung (1828), in: Sämtliche Werke Bd. 7, Berlin 1828.

³⁶ *Amalia Holst*, Über die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung (1802), Zürich, 2. Aufl. 1984.

³⁷ *Holst*, Bestimmung, 25 (Anm. 36).

Denn gerade der Gesellschaftsvertrag setze das Recht des Stärkeren außer Kraft; sonst, so *Holst* lapidar, hätte *Friedrich II.* hinter jedem Lastträger zurückstehen müssen.³⁸

Was in den aufklärerischen Gegenentwürfen fehlt, ist die Anleitung zur konkreten Umsetzung der Projekte. Vermutlich war »allenfalls im Privaten eine Verbesserung der Mädchenerziehung denkbar oder greifbar, vordringlich durch die Bemühungen der Mütter«³⁹. Denn noch in den großen Schulplänen, die *Wilhelm von Humboldt* 1809 entwarf, in denen er die Probleme des Schulaufbaus und der Schulorganisation behandelt und auch Bildungsansprüche etwa der Handwerker und anderer Bürger erörtert, werden Mädchen nicht erwähnt.⁴⁰

5. Die Frauenfrage als Bildungsfrage: das 19. Jahrhundert

Zwar fanden die aufklärerischen Gegenentwürfe kein großes Gehör; dennoch ist ohne sie die Tatsache nicht zu denken, daß im 19. Jahrhundert sich erstmals in einem breiteren politischen Rahmen die Frauenfrage als Bildungsfrage etabliert.

Diese Frauenfrage als Bildungsfrage aber wird im 19. Jahrhundert in zwei unterschiedliche Richtungen weitergetrieben. Die erste Frauenbewegung mit Vertreterinnen wie *Hedwig Dohm* (1831–1919) kämpft für die Öffnung der Bildungseinrichtungen für Frauen. Die Theorie (und deren praktisch-politische Ausführung) von einer weiblichen Bestimmung, die um Kind, Haus und Ehemann kreist, wird damit in unterschiedlicher Radikalität in Frage gestellt. Immer wieder geht es – so zum Beispiel bei der Gründung der Frauenbildungsvereine – um die Möglichkeit, einen von der Ehe unabhängigen Lebenszweck zu verfolgen.

Gleichzeitig zeigt sich das Bemühen um Mädchen- bzw. Frauenbildung als ein Bemühen um das Wohl des (Ehe-)Mannes. So heißt es in den Beschlüssen des »Vereins von Dirigenten höherer und mittlerer Mädchenschulen« (Weimar 1873):

»Es gilt, dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit und der Art der Interessen ebenbürtigen Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit, Engherzigkeit seiner Frau am häuslichen Herde gelang-

³⁸ *Holst*, Bestimmung, 25 (Anm. 36). Ebenda. Vgl. dazu *Schmid*, Bildung, 551–557 (Anm. 24).

³⁹ *Schmid*, Bildung, 555 (Anm. 24).

⁴⁰ Vgl. *Elisabeth Blochmann*, Das »Frauenzimmer« und die »Gelehrsamkeit«. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland, Heidelberg 1966, 88.

weilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde, daß ihn vielmehr das Weib mit Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühls für dieselben zur Seite stehe.«⁴¹

Diese beiden Tendenzen, die Frauenbildung aus höchst unterschiedlichen Gründen befürworten, bestehen im 19. Jahrhundert nicht nur nebeneinander, sondern – gerade auch in der Frauenbewegung – in unterschiedlichen Mischformen.

Die Universität Zürich war die erste europäische Universität, in der Frauen zum Studium zugelassen wurden. (1867). Viele Frauen (unter ihnen *Rosa Luxemburg*, *Ricarda Huch*, *Anita Augspurg* und *Helene Stöcker*) immatrikulierten sich in Zürich. Nur vier Jahre vorher, im Jahr 1863, wurde in Preußen ein Erlaß über die »Nichtzulassung von Personen weiblichen Geschlechts zu den Universitäten« veröffentlicht. Da in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erstmals verstärkt der Mittelstand an die Universitäten drängte, fürchtete man, Frauen könnten diesen sozialen Abwärtstrend verstärken und »mit ihrem Anspruch auf ›Brotstudium‹ das traditionelle Verständnis von Forschung und Lehre, Wissenschaft um ihrer selbst willen zu betreiben, unterminiern«⁴².

Aber nicht nur im weitesten Sinne soziale Probleme waren ausschlaggebend für eine solche Entscheidung. Im Jahr 1898 erschien ein Buch mit dem Titel »Die Akademische Frau«⁴³. Über hundert deutsche Universitätsprofessoren hatten sich an einer Umfrage beteiligt, die klären sollte, ob Frauen zur Wissenschaftlichkeit und zum Denken befähigt seien – wie man es offensichtlich in der Schweiz, Spanien (1868), England (1869), Schweden (1870) und anderen europäischen Ländern, wo Frauen zum Studium zugelassen worden waren, vorauszusetzen schien.⁴⁴ In dieser Debatte ging es aber weniger um den Kopf der Frau als um ihren Unterleib. Der große liberale Mediziner *Rudolf von Virchow* schrieb: »Alles, was wir an dem wahren Weibe Weibliches bewundern und verehren, ist nur eine Dependenz der Eierstöcke.« Und der Nationalökonom *Lorenz von Stein* vertrat die Ansicht, daß »die Frau, die den ganzen Tag hindurch am Pulte, am Richtertisch, auf der Tribüne stehen soll,

⁴¹ Zit. n. *Annette Kuhn/Gerda Tornieporth*, *Frauenbildung*, 9 (Anm. 6).

⁴² *Kristine von Soden*, Zum Eintritt der Frauen in die Gelehrtenrepublik des wilhelminischen Deutschlands, in: *Andrea Stoll/Verena Wodtke-Werner* (Hrsg.): *Sakkoraus und Rollentausch. Männliche Leitbilder als Freiheitsentwürfe von Frauen*, Dortmund 1997, 201–213, 204.

⁴³ Vgl. dazu: *Christine von Braun*, Blutgemeinschaft oder Nervensystem, in: *DU H.* 4 (1998), 40–42.

⁴⁴ Vgl. *von Soden*, *Eintritt*, 202 (Anm. 42).

... sehr ehrenwert und nützlich sein [kann], aber sie ist keine Frau mehr, sie kann nicht Mutter sein«⁴⁵.

Auf diesem Hintergrund wird eine Mädchen- und Frauenbildung, die über das Lehren der optimalen Versorgung der Kinder, des Körpers und des Hauses hinausgeht, zum Widerspruch in sich. Nur so ist die Aufregung zu verstehen, mit der im Jahr 1893 die Nachricht von der Gründung des ersten Mädchengymnasiums in Karlsruhe aufgenommen wurde; 1897 wird die Schule staatlich und 1899 machen die ersten Mädchen dort Abitur.⁴⁶ 1896 wird den Frauen an den preußischen Universitäten ein Gasthörerstatus erlaubt; im Wintersemester 1896/97 schrieben sich daraufhin 223 Frauen an Universitäten ein. In Baden erhalten Frauen im Jahr 1900 das volle Immatrikulationsrecht, in Preußen im Jahr 1908. Im Artikel 146 der Weimarer Verfassung des Jahres 1919 wurde die allgemeine und national einheitliche Schulpflicht für Jungen und Mädchen geregelt.⁴⁷ Damit wird der Grundstein dafür gelegt, daß eines Tages Bildungswege in der politischen Landschaft auch für Frauen offenstehen werden.

IV. MÄNNERBILDER, FRAUENBILDER, ARBEIT UND ACHTUNG

Die strukturellen Möglichkeiten gleichberechtigter Bildung, die unsere Gesellschaft heute bietet, könnten leicht dazu verführen, die Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung als lineare Geschichte zu betrachten – als Geschichte, die in aller Eindeutigkeit vom Ausschluß zur Teilhabe, von wenig zu viel Bildungsmöglichkeiten führt. Diese Linearität ist aber nicht gegeben. Vielmehr wird in der historischen Perspektive deutlich, daß die Frage nach Mädchen- und Frauenbildung in extremer Weise von zwei anderen kulturellen, sozialen und sozialpolitischen Faktoren abhängig ist: *der Struktur der Arbeits- und Lebenswelt* und *dem Stand bzw. der sozialen Schicht der konkreten Frau*. Mit jeder Neuverteilung *gesellschaftlicher Arbeit* und *gesellschaftlicher Achtung* ändern sich auch

⁴⁵ Zit. n. von Braun, Blutgemeinschaft, 41 (Anm. 43).

⁴⁶ Von Soden, Eintritt, 206 (Anm. 42).

⁴⁷ »Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme des Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlagen, Neigungen, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.« Artikel 146 der Weimarer Verfassung, zit. n. Theodor Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1967, 81.

die Männer- und Frauenbilder. Und die konkreten Bildungschancen waren immer abhängig von dem Ort einer einzelnen Frau innerhalb der Wertehierarchie einer Gesellschaft.

Gerade diese beiden prägenden Faktoren der Mädchen- und Frauenbildung sind heute schnellem und grundsätzlichem Wandel unterworfen.

Die Arbeitswelt hat durch weitgehende Automatisierung körperlicher Arbeit und Neustrukturierung der Kommunikationssysteme ein völlig anderes Gesicht bekommen, so daß eine neue Definition dessen, was »Arbeit« ist, geleistet werden muß. Gleichzeitig ändern sich die biographischen Strukturen; zumindest theoretische Wahlmöglichkeiten bestimmen vormals vorgegebene Lebensentwürfe, und die Zeiten, in denen mit konstanten Lebensstrukturen gerechnet werden kann, werden immer kürzer. Soziale Konflikte brechen neu und stärker auf und häufig sind – im Zuge der Globalisierung – erprobte Lösungen aus dem Nahbereich nicht mehr angemessen oder erfolgversprechend. Was sich im rasanten Wandel der Lebenswelten und im Zerbrechen herkömmlicher biographischer Strukturen – noch – als Konstante zeigt, ist die Tendenz zu geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung. Der Arbeitsmarkt ist durch eine »deutliche Segregation ... entlang der Trennlinie Geschlecht«⁴⁸ gekennzeichnet.

Für den Mann gilt nach wie vor der stereotype Lebensentwurf ununterbrochener Berufstätigkeit verbunden mit einer aktiven Rolle im öffentlichen Bereich, aber einer eher passiv-juvenilen Rolle im privaten Bereich. Für die Frau gilt der stereotype Lebensentwurf der lebenslangen kontinuierlichen Arbeit im privaten Haushalt und zusätzlich – je nach Arbeitsmarktlage und Familiensituation – außerfamiliäre Erwerbsarbeit unter dem Primat der familiären Rolle.⁴⁹

Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die als Grundlage der gesellschaftlichen und kulturellen Geschlechterhierarchie gilt, muß dabei nicht per se mit Ungerechtigkeit gleichgesetzt werden. Vielmehr wird sie zur Ungerechtigkeit in dem Maß, in dem sie sich als Machtverhältnis realisiert und den Geschlechtern mit unterschiedlichen Bereichen auch einen je unterschiedlichen Status zuweist. Geschlechtsspezifische Ar-

⁴⁸ Angelika Wetterer, Theoretische Konzepte zur Analyse der Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen und Professionen, in: *dies.* (Hrsg.), *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*, Frankfurt/New York 1992, 22.

⁴⁹ Vgl. Tornieporth, *Rollenklischees*, 18 (Anm. 6).

beitsteilung zeigt sich dann in der Konsequenz als Struktur der unterschiedlichen Verfügungsgewalt über ökonomische, soziale, zeitliche und kulturelle Ressourcen.⁵⁰

Daß Altersarmut sich als primär weibliche Armut erweist, ist deutliches Zeichen des Statusunterschieds zwischen Männern und Frauen und der ungleichen Verfügungsgewalt vor allem über ökonomische und soziale Ressourcen. Während nur 4,9% der Männer eine monatliche Rente von 300–600 DM erhalten, sind dies 25,7% der Frauen; bei 4,7% der Männer, aber bei 20,9% der Frauen liegt die Rente unter 300 DM.⁵¹ Die Altersarmut von Frauen ist eine direkte Konsequenz aus deren Bindung an das ›Haus‹ und deren primäre Verantwortung für Kinder – Formen der Arbeit, die weder auf der körperlichen noch auf der intellektuellen Ebene anspruchlos sind. Diese Formen der Arbeit werden als ›Arbeit aus Liebe‹ qualifiziert und damit – Liebe ist nicht bezahlbar – in eine Doppeldeutigkeit von ideeller Wertschätzung und tatsächlicher (finanzieller und sozialer) Verachtung verstrickt.

Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die auf diese Weise eine eklatante Ungleichheit und Ungerechtigkeit für traditionelle weibliche Lebensläufe hervorbringt, erzeugt eine andersgeartete Ungerechtigkeit für traditionelle männliche Lebensläufe. Das Bewußtsein für diese zweite Form der Ungerechtigkeit beginnt erst zu wachsen, denn dafür ist ein Blick *hinter* die ökonomischen, sozialen und kulturellen Privilegien nötig. Dennoch artikulieren Männer zunehmend Lebenserfahrungen, für die mangelnde Zeitsouveränität und eine marginale Rolle im Leben der eigenen Kinder – nur zwei dieser anderen Formen der Ungerechtigkeit – als Leiderfahrungen deutlich werden.

⁵⁰ Vgl. *Regine Uecker*, *Bildung und Geschlecht. Feministische und pädagogische Theorie im Dialog*, Pfaffenweiler 1998, 42.

⁵¹ Rentenverteilung (für den Westen der BRD)

<i>Höhe der Renten in DM</i>	<i>Anteil Männer</i>	<i>Anteil Frauen</i>
3000 und mehr	5,7	0,1
2700–3000	6,8	0,3
2400–2700	11,0	0,7
2100–2400	15,5	1,5
1800–2100	16,0	2,6
1500–1800	12,7	5,0
1200–1500	9,6	12,4
900–1200	7,1	16,1
600–900	6,0	14,7
300–600	4,9	25,7
unter 300	4,7	20,9

Quelle: *Statistisches Bundesamt (Hrsg.)*, Datenreport, 208f (Anm. 4).

V. GESCHLECHTERSTEREOTYPEN UND BILDUNG

Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung mit ihrer Verteilung von Ressourcen und Privilegien steht in einer komplizierten Wechselwirkung mit kulturell wirksamen Geschlechterstereotypen: Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung basiert auf Geschlechterstereotypen und bringt sie zugleich hervor.

Die Basis dieser Wechselwirkung ist das Faktum der *Mutterschaft* – auch wenn dieses Faktum für viele Frauen keine Lebensmöglichkeit ist und in den heutigen Frauenbiographien die Zeiten, in denen das primäre Interesse *nicht* auf das Gebären und Erziehen der Kinder gerichtet ist, erheblich an Raum und Bedeutung gewonnen haben. Dennoch gilt Mutterschaft als das grundlegende Charakteristikum ›der Frau‹, und mit dieser biologischen Möglichkeit der Mutterschaft sind allgemeine Verhaltensweisen, Eigenschaften und Erwartungen verknüpft, die für die Vaterrolle nicht oder nicht gleichermaßen gelten. Dazu gehört die Festlegung auf den Nahbereich und die Förderung und Entwicklung all der Eigenschaften und Fähigkeiten, die darauf bezogen sind; dazu gehört eine spezifische Beziehungs- und Körperorientierung, die die Zuständigkeit für Beziehungen und Körper – den eigenen Körper und die Körper anderer – einfordert und Begabungen für Beziehungs- und Körperarbeit voraussetzt und unterstützt. Weltoffenheit und Risikobereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit und Abenteuerlust sind hier keine ›passenden‹ Eigenschaften.

Die Zuschreibung dieser geschlechtsstereotypen Eigenschaften beginnt schon früh und immer wieder ohne die direkte Intention der Erziehenden. Die Erziehungsratgeber der 50er und 60er Jahre beschreiben, daß bei Mädchen schon im Kleinkindalter das Interesse auf Personen, nicht auf Sachen gerichtet sei und daß ihr Blick sich ins Nahe, nicht ins Weite wende.⁵² Eine aktuelle Studie darüber, wie Erwachsene das Schreien von Säuglingen deuten, zeigt 30 Jahre später dieselbe Tendenz: Erwachsene neigen dazu, das Schreien kleiner Mädchen als Angst oder Ängstlichkeit zu identifizieren, das Schreien kleiner Jungen aber als Wut oder Zorn.⁵³ Hier beginnt Erziehung. Gleichzeitig geschieht Erziehung nicht nur in den mit Erziehung beauftragten Institutionen – der Familie, dem Kin-

⁵² Vgl. *Lore Kufner*, Koedukation und Koinstruktion, in: *Böhm*, Mädchenerziehung, 186–200, 193 (Anm. 1).

⁵³ Sarah Condry/John Condry, Sex Differences: A Study of the Eye of the Beholder, in: *Child Development* 47, 1976, 112–189. Vgl. *Uta Enders-Dragässer/Claudia Fuchs*, Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen, Weinheim u. a. 1988, 42f.

dergarten, der Schule –, sondern in einem sehr viel breiteren und unüberschaubareren gesellschaftlichen Umfeld.

Einer der prägenden Faktoren innerhalb des mit-erziehenden gesellschaftlichen Umfelds ist die Spielwarenindustrie. Hier trennen sich etwa ab dem dritten Lebensjahr die Spielwelten für Mädchen und Jungen. Die Jungenwelt ist eine Auto- oder Abenteuerwelt, die umso monochromer, mechanischer oder elektronischer wird, je älter die Zielgruppe ist. Die Mädchenwelt ist in pink und mintgrün gehalten, wird von Kätzchen und Pferden bevölkert und bietet als Spielmöglichkeit das Nachbauen häuslicher Szenarien an, die in der Regel mit Star- oder Oberschichts-Glamour ausgestattet sind.

Ein Beispiel aus der breiten Palette der Angebote kann diese wenig reflektierten Tendenzen deutlich machen: Ein Wissensspiel für 4–6-jährige⁵⁴ kommt in einer (blauen) Jungen- und einer (rosafarbenen) Mädchenvariante auf den Markt. Ein Drittel der Aufgabentafeln sind identisch, zwei Drittel sind – so die Auskunft des Verlags⁵⁵ – auf spezifische Jungen- und Mädcheninteressen zugeschnitten. Wie diese unterstellten Mädchen- und Jungeninteressen aussehen, ist eindeutig:

»Die Tafel zum Thema Mädchen und Sport zeigt eine einzige Sportart, nämlich die Gymnastik. Die Tafel zum Thema Buben und Sport zeigt zwölf verschiedene Sportarten. ... Die Bubenschachtel hat eine Tafel, auf der man einen Computer sieht, dessen Zubehör man identifizieren soll ... Diese Tafel fehlt im Mädchenkoffer, wo wir statt dessen eine Tafel mit Haushaltsgeräten vorfinden: Bügeleisen, Flaschenöffner, Handmixer, Nähmaschine, Wäschekorb. Ferner können die Mädchen ihr logisches Geschick trainieren in dem Versuch, Frisuren von vorne mit deren Anblick von hinten zuzusammensetzen. Ihre Brüder indessen dürfen einen Automotor zusammensetzen und die Teile eines Fahrrads identifizieren. Die kleinen Mädchen sollen auf Kosmetikgegenstände den korrekten Verschluss setzen, also den Deckel auf die Haarspraydose, die Wimpernbürste in die Maskaratube, den Pinsel in das Nagellackfläschchen. Buben unterschieden derweilen verschiedene Flugzeugtypen, benennen die Utensilien, die man zum Camping braucht, und studieren Dinge, die mit einer nächtlichen Wohnung zu tun haben, also Taschenlampen, Schatten und vieles mehr. ... Elf Menschen müssen auf einer [Jungen-]Tafel in das richtige Fahrzeug gesetzt werden. Zwei davon sind weiblich, neun männlich. Die Männer gehören in Autos, in den Kran, auf den Traktor. Beide Frauen sind einem Fahrrad zugeordnet.«⁵⁶

Das Elektronikzeitalter, das hier eingezogen ist, weil beim Berühren des richtigen Bildes ein Lämpchen leuchtet, scheint ohne Probleme Inhalte transportieren zu können, die aus einem anderen Zeitalter stammen. Nach wie vor aktuell aber ist offensichtlich nicht nur die Zuordnung zu Haus und Schönheit einerseits, Autos und Abenteuer andererseits; was

⁵⁴ Elexikon, Ravensburg 1996. Vgl. hier die Analyse in: Cheryl Benard/Edit Schlaffer: *Let's kill Barbie! Wie aus Mädchen tolle Frauen werden*, München 1997, 71–81.

⁵⁵ Ebd. 74.

⁵⁶ Ebd. 73f.

mit dieser Zuordnung einher geht, ist ein politisches und kulturelles Programm: die groteske Beschneidung von Handlungs- und Erfahrungsspielräumen und damit das völlige Fehlen von Rollenvorschlägen und Rollenvorbildern, die über diese Beschränkung hinausweisen könnten.

Die Medienlandschaft für etwas ältere Kinder – etwa ab acht – zeigt ein ähnliches Bild. Mädchenzeitschriften wie *Bravo*, *Mädchen* oder *Popcorn* mischen Berichte über Rockgruppen und Popstars mit der Thematisierung von Beziehung, Liebe, Sexualität und Familie. Als »Jungenzeit-schrift« gilt lediglich *Bravo Sport*. Die Idole der Jungen leben – wie sie hier dargestellt werden – in einer Welt ohne Nahbeziehungen, die statt dessen mit Kraft, Konkurrenz, Sieg und Niederlage gefüllt ist; die Idole der Mädchen leben in einer Welt, in der Beziehungen alles bedeuten. Hier zeigt sich in aller Deutlichkeit die »verhängnisvolle emotionale Weggabelung von Jungen und Mädchen«⁵⁷, die in der Spielzeugwelt schon vorbereitet war.

Die Beispiele des Spielwaren- und Zeitschriftenmarktes sind nur ein kleiner Ausschnitt aus der bildenden und mit-erziehenden Umwelt der Kinder. Das Fernsehen und die neuen virtuellen Erfahrungsräume, die am Computer entstehen, gehören dazu und haben eine starke Prägekraft. All diese Phänomene bilden einen uneinheitlichen und in schnellem Wandel begriffenen Kontext, innerhalb dessen die Schule versucht, ihren Bildungstext zu entwerfen und einzuschreiben.

In der Schule haben sich inzwischen die Lehrpläne und Lehrbücher weitgehend so geändert, daß die Problematik von Geschlechterstereotypen und geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im Unterricht inhaltlich reflektiert werden kann. Gleichzeitig aber ist der Unterrichtsalltag dadurch bestimmt, daß Jungen im Unterrichtsgeschehen mehr Zeit und Aufmerksamkeit einfordern, mehr Bewegungsspielraum und Platz beanspruchen als Mädchen.⁵⁸ Auch die permanente negative Aufmerksamkeit des Kritisierens und Maßregelns kann als eine Form der Anerkennung erlebt werden. In der Interaktion mit Mädchen zeigen Jungen vielfach Formen verbaler und physischer Grenzüberschreitung; in einer für alle Beteiligten verwirrenden Art und Weise ist damit Aufmerksamkeit mit Aggression und Ablehnung gekoppelt.

Diese nur grob umrissenen Schulsituationen machen deutlich, daß es neben und über der Ebene der Lehrpläne und -bücher eine andere, infor-

⁵⁷ Benard/Schlaffer, *Let's kill Barbie!*, 153 (Anm. 5).

⁵⁸ Vgl. Enders-Dragässer/Fuchs, *Interaktionen*, 28ff (Anm. 51).

melle Ebene des Unterrichts gibt – ein *hidden curriculum*, für das nicht primär Inhalte, sondern Interaktionen bedeutsam werden. Diese informelle Ebene des Unterrichts ist erheblich schwieriger zu kontrollieren, korrigieren und zu steuern als die formelle, inhaltliche Ebene. Die Bedeutung dieser informellen Ebene, die nicht zuletzt durch das Selbstverständnis der Lehrenden geprägt wird, ist aber gerade deshalb nicht zu unterschätzen und müsste fortdauernd neu reflektiert werden. Nur so kann der Gefahr begegnet werden, daß die Wertehierarchie einer Gesellschaft durch Interaktionen unreflektiert weitergegeben und damit Ungerechtigkeit subtil fortgesetzt wird.

Eine der möglichen Reaktionsweisen auf diese Analyse des *hidden curriculum* ist die Infragestellung der Koedukation. Koedukation, die zunächst eine pragmatische, keine politische Entscheidung war, gerät heute in den Verdacht, Ungerechtigkeit und Diskriminierung lediglich zu reproduzieren. Freiräume für Mädchen werden entweder global für den Lebensraum Schule eingefordert oder aber zumindest dort, wo die Dominanz der Jungen am eindeutigsten ist: in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern einschließlich Informatik und im Sport. Diese immer wieder abfällig als ›Schonraumpädagogik‹ betrachteten Versuche können in konkreten Situationen nötig und sinnvoll sein. Ihre Problematik ist aber, daß sie suggerieren, es gebe ein ›Problem der Mädchen‹, das gelöst werden müsse. Die für Mädchen manchmal schwierige, häufig störende, teilweise sogar destruktive informelle Ebene des Unterrichtsgeschehens aber ist kein ›Problem der Mädchen‹, sondern ein gesellschaftliches Problem der Geschlechterrollen. Diesem gesellschaftlichen Problem der Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen kann letztlich nicht mit Segregation, sondern nur durch eine Fortentwicklung und Verbesserung der Koedukation begegnet werden. Erst wenn aus einer *formalen* auch eine *inhaltliche* Koedukation geworden ist, können in einem koedukativen Unterricht Handlungsspielräume *für beide Geschlechter* erweitert und neu entworfen werden.⁵⁹

⁵⁹ Zur Diskussion um die Koedukation vgl. *Hannelore Faulstich-Wieland*, Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991. *Klaus Hurrelmann u. a.*, Koedukation – Jungenschule auch für Mädchen? (Alltag und Biographie von Mädchen Bd. 14), Opladen 1986. *Margot Käßmann (Hrsg.)*, Die Schule macht's den Mädchen schwer. Anfragen an die Koedukation (Hofgeismarer Protokolle 300), Hofgeismar 1993.

VI. DIE REFORMULIERUNG DES BILDUNGSBEGRIFFS: BILDUNG UND GERECHTIGKEIT

Die Frage nach der Mädchen- und Frauenbildung hat sich im 20. Jahrhundert um zwei entgegengesetzte Kernpunkte zentriert: Zum einen um die Aussage, daß die Bildungsfrage das Zentrum der Frauenfrage und daß die Frauenfrage nur als Bildungsfrage zu lösen sei; zum anderen um die Forderung, daß die Frage nach Frauenbildung abgelöst werden solle von der Frage nach Menschenbildung.

Beide Positionen sind heute – am Ende des 20. Jahrhunderts und in den industrialisierten und postmodern organisierten Gesellschaften des Westens – nicht mehr aufrecht zu erhalten. Denn der gleichberechtigte Zugang zu Bildungseinrichtungen hat nicht zur Lösung der ›Frauenfrage‹ geführt, und die Auflösung der Frauenfrage in die Frage nach dem allgemein-menschlichen Fortschritt negiert die konkrete gesellschaftliche Problematik.

In der Kontinuität einer klassischen Bildungstradition ist Bildung durch ihr Allgemeinprinzip bestimmt: Sie ist Bildung für alle, Bildung im Medium des Allgemeinen und Bildung bezogen auf das Gesamt menschlicher Möglichkeiten und Fähigkeiten.⁶⁰ Diese Allgemeinheit aber ist von einer ideologischen Tiefenstruktur unterlegt. Wie in den politischen Philosophien unterscheidet sich auch in der Pädagogik der manifeste theoretische und normative Gehalt von den ihm unterliegenden latenten Ideologien.⁶¹

Diese ideologische Tiefenstruktur, die den Bildungsbegriff prägt, Geschlechterstereotypen entwirft und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung untermauert, ist die *dualistische Strukturierung des theoretischen Diskurses und der Lebenswelt*. Hier steht *Kultur* gegen *Natur*, *Ordnung* gegen *Chaos*, *Vernunft* gegen *Gefühl*, *Rationalität* gegen *Irrationalität*, *Wissenschaft* gegen *Kunst*, *Geist* gegen *Körper*. Dieser Kategorienrahmen ist hierarchisch geordnet und zugleich sexualisiert; die jeweils wertvollere Kategorie wird als ›männlich‹, die untergeordnete als ›weiblich‹ verstanden.⁶² Diese dualistische Spaltung ist tief in die abendländische

⁶⁰ Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985, 17f. Ders., Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs, in: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Opladen 1990, 91–104, 94. Vgl. dazu Uecker, Bildung, 1ff (Anm. 50).

⁶¹ Vgl. dazu Elisabeth List, Die Präsenz des Anderen. Theorie und Geschlechterpolitik, Frankfurt/M., 1993, 108.

⁶² Vgl. ebd., 24ff.

Kultur eingeschrieben und seit dem Beginn der Moderne gesellschaftspolitisch verfestigt worden.

Im Versuch, diese Schematisierung zu verändern, stehen drei Möglichkeiten offen: *Erstens* kann die Hierarchisierung beibehalten, deren Zuordnung als ›männlich‹ oder ›weiblich‹ aber abgelehnt werden: Vernunft ist wertvoller als Gefühl, aber Frauen sind genauso der Vernunft fähig wie Männer. *Zweitens* kann die Hierarchisierung abgelehnt oder umgewertet werden, während die Sexualisierung beibehalten wird: Frauen als das gefühlvolle und beziehungsorientierte Geschlecht sind wertvoller als Männer. *Drittens* kann der Versuch unternommen werden, die dualistische Spaltung von Theorie und Lebenswelt aufzubrechen.

Nur die dritte Möglichkeit ist zukunftsweisend. Denn nur im Aufbrechen der dualistischen Spaltung wird deutlich, daß die Bilder, auf denen der Bildungsbegriff bisher basierte, keineswegs allgemeine und neutrale Bilder waren. Es waren und sind Bilder, die dem Lebenszusammenhang des bürgerlichen Mannes entnommen waren, der vorgestellten linearen Entwicklung von kindlicher Unmündigkeit zu erwachsener Mündigkeit. Während damit Individualität und Intelligenz, Selbstbehauptung und Machtausübung als notwendige Ziele verbunden waren, mußten Erfahrungen von Abhängigkeit und Körperlichkeit, Irrationalität und Endlichkeit ausgeschlossen werden.

Friedrich Schleiermachers unverhohlene Aufforderung an »edle Frauen«, sich gelüsten zu lassen »nach der Männer Bildung, Kunst, Weisheit und Ehre«⁶³ erscheint auf diesem Hintergrund – heute, bei weitgehend erreichter struktureller Gleichberechtigung – in einem anderen Licht. Die deutlich emanzipatorische Intention wird durch die Forderung nach *Bildung als Teilhabe* entschärft. Wenn Mädchen- und Frauenbildung im Rahmen von Anpassung und Assimilation gedacht und entworfen wird, so bleibt die Hierarchisierung der gespaltenen Lebenswelten intakt. *Rachel Varnhagen*, in deren Berliner Salon auch *Schleiermacher* verkehrte, spürte deutlich den Preis, der für solches Gelüsten nach der Männer Bildung, Kunst, Weisheit und Ehre zu entrichten ist: Es ist die Definition oder Selbstdefinition als Paria oder Parvenu(e) – als diejenige, die aus guten, sozusagen natürlichen Gründen ›draußen‹ bleibt oder diejenige, die den Aufstieg schafft und dennoch, aus ebenso guten, sozusagen natürlichen Gründen, nicht und nie dazugehören kann.

Auf dem Hintergrund eines aufzubrechenden Dualismus der Theorie und der Lebenswelten kann Mädchen- und Frauenbildung nicht länger

⁶³ S. Anm. 32.

als Bildung der Angleichung oder Anpassung formuliert werden. Vielmehr muß der Bildungsbegriff als ganzer reformuliert werden. Ein solcher reformulierter Bildungsbegriff kann und darf seine notwendige Allgemeinheit nicht länger durch latente oder manifeste Ausgrenzungen erkaufen. Er muß selbst schon als kritischer Begriff und Teil einer kritischen Praxis etabliert werden. Nicht erst ›Probleme der Praxis‹ sollen von einem kritischen Begriff der Bildung aus erkannt werden, sondern zunächst die eigenen ideologischen Tiefenstrukturen. Nur so kann die komplizierte Verzahnung zwischen Bildung und Bildungsarbeit, der Produktion von Geschlechterstereotypen und der gesellschaftlichen Bereitstellung einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung analysiert, kritisiert und beendet werden. Nur so kann sich ›Geistesbildung‹ und ›Herzensbildung‹ im selben Bildungsbegriff entfalten.

Diese Reformulierung des Bildungsbegriffs als kritischer und selbstkritischer Begriff hat politische Konsequenzen. Hier stehen an erster Stelle zwei miteinander verbundene Grundforderungen: die Forderung nach dem Ende der geschlechtsspezifischen und hierarchisch organisierten Arbeitsteilung und die Forderung nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen *und Männer*.⁶⁴

Diese beiden Grundforderungen werden heute in eine Gesellschaft hineingesprochen, in der Fragen nach *gender*, Gleichheit und Gleichberechtigung zunehmend nebensächlich werden – so, als sei das Vorantreiben der Gleichstellung von Männern und Frauen ein Luxus gewesen, den eine Überflußgesellschaft sich leisten konnte, der aber in Zeiten der Krise überflüssig wird. Während die »ungebrochene Erwerbsneigung« von Frauen immer wieder als arbeitsmarktpolitische Belastung gesehen wird, wird die »ungebrochene Fürsorgeabneigung« von Männern nicht thematisiert oder problematisiert.⁶⁵

Die Krise der Erwerbsarbeit zeigt sich dabei als deutliche Krise der männlichen Identität. Weder arbeitsmarktpolitisch noch kulturell oder individuell sinnvoll ist es, diese Krise mit dem Versuch der Reetablierung von ›Normalarbeitsverhältnissen‹ zu lösen, die die kostenlose Verfügbarkeit der Fürsorgearbeit im Privaten mit einschließt. Ein kritischer Bildungsbegriff als Grundlage und Teil kritischer pädagogischer Praxis könnte auf eine Erkenntnis hinarbeiten: die Erkenntnis, daß sich die dualistische Festlegung männlicher und weiblicher Identitätskonzepte als potentiell destruktive Formen der Selbstbeschränkung zeigen können.

⁶⁴ Vgl. *Uecker*, *Bildung*, 99 (Anm. 50).

⁶⁵ Vgl. *Christa Wichterich*, *Die Callgirls der globalen Märkte. Frauen und die »patriarchale Dividende«*, *Frankfurter Rundschau* 26. 9. 1998, ZB 5.

Gleichzeitig stehen diese beiden Grundforderungen in einer globalisierten Welt, für die der Kampf um gleichberechtigte Bildung keineswegs abgeschlossen ist. Frauen mit keiner oder geringer Ausbildung sind die Pionierinnen der flexibilisierten und zugleich unterbewerteten neuen Arbeitsstrukturen; viele von ihnen – die Textilarbeiterinnen sind nur ein Beispiel unter vielen – bilden einen großen Teil der neuen sozialen Klasse der *working poor*. Kinder, die Kinderarbeit leisten, verlieren beides: ihre Kindheit und die Möglichkeit zu einer Ausbildung. Auch hier sind Mädchen stärker betroffen: Ihre zukünftige Bestimmung als Putz- oder Hausfrau läßt Bildung nicht notwendig erscheinen. Diese weltweite Perspektive macht deutlich, was in den beiden politischen Grundforderungen schon implizit enthalten ist: Der reformulierte Bildungsbegriff muß mit dem Begriff der Gerechtigkeit nicht nur lose verbunden, sondern legiert werden.

Für die im feministischen Kontext vieldiskutierte Frage nach Gleichheit oder Differenz bedeutet dies, daß diese Frage differenziert werden muß. Unter dem Primat der Gerechtigkeit ist Gleichheit im Bereich der Bildung herzustellen in Bezug auf Freiheitsrechte, materielle, kulturelle und soziale Ressourcen, Macht und Einfluß; Differenz ist zu entfalten im Hinblick auf Lebens-, Arbeits-, Denk- und Kommunikationsweisen und konkrete Lernsituationen.⁶⁶

Diese Legierung des Bildungsbegriffs mit dem der Gerechtigkeit macht nicht nur dessen politische, sondern auch dessen theologische Relevanz deutlich. Für die theologische Theorie und Praxis gehört der Bildungsbegriff nicht nur in die Ecke methodisch-didaktischer Folgeüberlegungen zur Religionspädagogik; vielmehr ist die Arbeit am Bildungsbegriff ein wesentlicher Teil des Auftrags, Welt zu gestalten. Während die Bildungsdiskussion einen zentralen Stellenwert im Welt- und Selbstverständnis theologischer Theorie und Praxis haben sollte, bietet die theologische Perspektive auch eine Erweiterung und Akzentuierung dieser Diskussion: Wenn *Gerechtigkeit* untrennbar mit *Solidarität* verbunden ist⁶⁷, dann verändern sich nicht primär die Ziele politischen Handelns, wohl aber dessen Charakter.

⁶⁶ Vgl. *Uecker*, *Bildung*, 89 (Anm. 50). Vgl. *Annedore Prengel*, *Universalität – Kollektivität – Individualität. Dimensionen demokratischer Differenz in der Bildung*, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 1994, Frankfurt/M./Berlin u. a. 1994, 139–151, 142ff.

⁶⁷ Vgl. das Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland: *Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit, eingel. u. komm. v. Marianne Heimbach-Steins und Andreas Lienkamp*, München 1997.

»Das schöne Geschlecht hat eben so wohl Verstand als das männliche, nur es ist ein *schöner* Verstand...«⁶⁸ Mit dieser Doppeldeutigkeit der Aussage – dem Zu- und Absprechen der Gleichheit im selben Atemzug – erweist sich *Immanuel Kant* als unvermutet modern. Er formuliert hier die Grundlagen eines bis heute unreflektiert gültigen Bildungsbegriffs, der schon Jungen im Vorschulalter die Technik und das Abenteuer, Mädchen die Schönheit und Fürsorge zuordnet. Die Produktion von Geschlechterstereotypen, die in einer dualistisch gespaltenen Lebenswelt wurzelt, produziert aber ihrerseits keine geglückten Leben mehr, sondern Ungerechtigkeit und Unglück.

Wird die Frage nach Mädchen- und Frauenbildung in diesem Kontext zu Ende gedacht, so wird deutlich, daß sie sich nicht länger auf Mädchen und Frauen beschränken kann. Die Problematik der Mädchen- und Frauenbildung ist kein Problem, das Mädchen und Frauen haben oder das die Gesellschaft mit Mädchen und Frauen hat; die Problematik der Mädchen- und Frauenbildung ist das Problem der ideologischen Tiefenstruktur von Denk- und Lebenswelten, deren mangelnder Reflexion und den fehlenden Vorbildern für neue und andere – gerechte – Lebensformen. Eine feministische Pädagogik ist damit keine Pädagogik für Mädchen und Frauen, eine gefühlvollere oder auch *schönere* Pädagogik; sie ist eine Pädagogik, die sich ihrer perspektivischen Weltsicht bewußt ist und sie reflektiert, die Bildungsfragen nicht trennt von Fragen nach Gerechtigkeit und deren politischen Implikationen und die eine neue symbolische Zuweisung von Autorität auch und gerade an Frauen unternimmt.

Regina Ammicht Quinn, Dr. theol., ist Privatdozentin für theologische Ethik an der Universität Tübingen.

Verena Wodtke-Werner, Dr. theol., ist Akademiereferentin in der Akademie Diözese Rotenburg-Stuttgart.

⁶⁸ *Immanuel Kant*, Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen, 3. Abschnitt: Von dem Unterschiede des Erhabenen und Schönen in dem Gegenverhältnis beider Geschlechter (1764), in: *Werke, hrsg. v. Wilhelm Weischedel*, Bd. 2, Wiesbaden 1960, 821–884, 851.