

Rendtorff, Barbara

## Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen. Anmerkungen zu Familie, Schule und Geschlecht - Ein Essay

Andresen, Sabine [Hrsg.]; Rendtorff, Barbara [Hrsg.]: *Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule*. Opladen : Verlag Barbara Budrich 2006, S. 15-26. - (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 2)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rendtorff, Barbara: Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen. Anmerkungen zu Familie, Schule und Geschlecht - Ein Essay - In: Andresen, Sabine [Hrsg.]; Rendtorff, Barbara [Hrsg.]: *Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule*. Opladen : Verlag Barbara Budrich 2006, S. 15-26 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-53278

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-53278>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Geschlechertypisierungen im Kontext von Familie und Schule

Jahrbuch der  
Frauen- und Geschlechterforschung  
in der Erziehungswissenschaft

*herausgegeben von*

Rita Casale  
Barbara Rendtorff  
Sabine Andresen  
Vera Moser  
Annedore Prengel

*Beirat*

Birgit Althans, Berlin  
Eva Borst, Mainz  
Eva Breitenbach, Osnabrück  
Bettina Dausien, Bielefeld/München  
Isabell Diehm, Bielefeld  
Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg  
Edgar Forster, Salzburg  
Edith Glaser, Dortmund  
Carola Iller, Heidelberg  
Andrea Liesner, Hamburg  
Susanne Maurer, Marburg  
Inga Pinhard, Frankfurt

*Folge 2/2006*

Sabine Andresen  
Barbara Rendtorff (Hrsg.)

Geschlechtertypisierungen  
im Kontext von  
Familie und Schule

Verlag Barbara Budrich, Opladen 2006

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme  
Ein Titeldatensatz für die Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

Alle Rechte vorbehalten.  
© 2006 Verlag Barbara Budrich, Opladen  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

**ISBN 10: 3-86649-032-1**  
**ISBN 13: 978-3-86649-032-1**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Satz: Susanne Rosenkranz, Opladen  
Druck: DruckPartner Rübemann, Hemsbach  
Printed in Germany

## Inhalt

<b>Editorial</b> .....	7
<b>Essay</b>	
<i>Barbara Rendtorff</i> Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen. Anmerkungen zu Familie, Schule und Geschlecht – Ein Essay .....	15
<b>Beiträge</b>	
<i>Marianne Friese</i> Work-Life-Balance für junge Mütter. Neue Bildungsansätze und bildungspolitische Reformbedarfe zur Förderung von Kompetenz und Partizipation .....	27
<i>Luitgard Franke</i> Demenz und Pflegebedürftigkeit in alten Paarbeziehungen – ein Thema für die Geschlechterforschung .....	45
<i>Rita Casale</i> Lebenslanges Lernen und die Erziehung der Frauen zu Müttern der Gesellschaft in der frühen Neuzeit .....	61
<i>Astrid Messerschmidt</i> Aus dem Umgang mit der Geschichte lernen – Ansatzpunkte einer feministischen Kritik der Erinnerung in der dritten Generation nach dem Holocaust .....	77
<b>Work in progress</b>	
<i>Wolfgang Gippert</i> Nation und Geschlecht .....	91

<i>Sabine Toppe</i>	
Die Bedeutsamkeit von familiären Rollenbildern und Geschlechtertypisierungen im Umgang mit Armut an Schulen .....	105
<i>Jürgen Budde</i>	
Interaktionen im Klassenzimmer – Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag .....	113
<i>Christine Hunner-Kreisel</i>	
Frauen und Religion in Aserbaidschan: Zwei Fallbeispiele .....	121

### **Rezensionen**

<i>Sabine Andresen</i>	
Rezension zu Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn/OBB: Verlag Julius Klinkhardt 2004 .....	133
<i>Myriam Rutschmann</i>	
Rezension zu Gertrud Hüwelmeier: Närrinnen Gottes. Lebenswelten von Ordensfrauen, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2004 .....	137
<i>Sylvia Bürkler</i>	
Rezension zu Monika Simmel-Joachim/Reinhild Schäfer: Frauenstudien zur Sozialen Arbeit. Wie genderbezogenes Wissen in die berufliche Praxis Eingang finden kann, Königstein/Taunus 2005 .....	141
<i>Susann Fegter</i>	
Rezension zu Barbara Rendtorff: Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag 2003 .....	144

### **Ankündigung der nächsten Bände**

Jahrbuch Band 3 .....	148
Jahrbuch Band 4 .....	149
<b>AutorInnenhinweise</b> .....	150

## Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen. Anmerkungen zu Familie, Schule und Geschlecht – Ein Essay

*Barbara Rendtorff*

Mit dem Titel dieses Jahrbuchs sind zwei gesellschaftliche Bereiche angesprochen, in denen (obgleich sie nahe zusammengehören) das Geschlechterverhältnis sehr unterschiedlich geordnet ist und sich auch hinsichtlich seiner Wirksamkeit und Bedeutung gravierend unterscheidet. Beide Bereiche sind für die gesellschaftliche Ordnung von zentraler Bedeutung – und beide werden von den Veränderungen des Geschlechterverhältnisses stark affiziert. Die Komplexität oder sogar Widersprüchlichkeit ihrer gesellschaftlichen Aufgaben muss deshalb aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.

Familie und Schule regeln beide das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft und beide haben zu tun mit dem Verhältnis von Individualität und Gemeinschaft, von individuellen Wünschen und kollektiven Interessen, von Freiheit und Gleichheit, die dessen zentraler Bestandteil sind. Mir scheint nun ein entscheidender Punkt darin zu liegen, dass Familie und Gesellschaft das Individuum in Bezug auf seine Einzigartigkeit je unterschiedlich bestimmen. Eine Gesellschaft als der Bereich, in dem die Einzelinteressen der Individuen zu einer gemeinsamen Form kommen (müssen), muss in gewisser Weise vom Individuum abstrahieren, der Bezug auf den Staat macht die Individuen einander gleich, oder doch ähnlich, macht aus Individuen Bürger, die im Prinzip die gleichen Rechte und Pflichten haben: die 18-Jährige oder der 60-Jährige teilen das Wahlrecht, das (Bürger-)Recht auf Schutz usw. wie auch von ihnen gleichermaßen erwartet wird, sich durch Arbeit zu unterhalten, Steuern zu entrichten usw. Diese Abstraktion (oder universalisierende Geste), die mit dem Bürgersein einhergeht, erzeugt aber auch eine bestimmte Art von Freiheit („Stadtluft macht frei“): unter seinem Schutz kann individuelle Freiheit gedeihen, solange sie nicht die mit der Position des Bürgers verknüpften Pflichten und Grenzen verletzt („die Gedanken sind frei“). Und wenn die Gleichheit (der Bürger) betont wird, dann begünstigt und erfordert das natürlich staatliche Regelungen (um die Güter gleich auf alle zu verteilen) – während die Betonung von Freiheit und Individualität immer mit der Begrenzung und Zurückweisung staatlicher Eingriffe einhergeht.

Die Familie sieht die Individuen je unterschiedlich an. Versorgung, Schutz und Forderungen unterscheiden sich zwischen einem Zweijährigen



und einer Zwölf- oder Siebzehnjährigen – es bekommt nicht jedes Kind gleichviel, nicht einmal dasselbe Essen oder dieselbe Art der Zuwendung von den Eltern usw. Auch sind diese Zuwendungen in den einzelnen Familien höchst unterschiedlich geregelt, ohne dass der Staat darauf einen Gestaltungsanspruch erhebt (so lange keine Grundrechte verletzt werden). Eltern unterscheiden auch zwischen ihren Kindern je nach deren (von den Eltern vermuteten) unterschiedlicher Bedürftigkeit, Neigung oder Können oder unterstützen sie in ihren je unterschiedlichen Anlagen oder Talenten – sie bringen das eine in den Fußballverein und das andere zum Schwimmen, eines auf die Realschule und eines aufs Gymnasium, eines bekommt Gitarrenunterricht usw. (wobei sich natürlich auch hier tatsächliche Wünsche der Kinder und Interpretationen der Eltern überlagern, u.U. massiv konfliktieren können). In der Intimität des Privatraums können individuelle Wünsche und Interessen sich gegenüber kollektiven (auch der Familie als ‚Kollektiv‘) deutlicher zeigen, wird die Individualität des Einzelnen stärker berücksichtigt, sind Unterschiedlichkeiten zwischen Individuen konstitutiv. Von hier aus könnte man also argumentieren, dass der Staat die Familie braucht, damit sie den unterschiedlichen Bedürftigkeiten Rechnung trägt, insbesondere dann, wenn die Personen von den vom Gleichheitsgedanken (der Bürger) ausgehenden Kriterien (von „Normalität“) abweichen – also in der Betreuung und Versorgung von Kindern, Kranken und Alten. Doch umgekehrt hieße das auch, dass die Familie den Staat braucht, damit er den Individuen eine grundlegende, an nichts Persönliches gebundene Freiheit garantiere, die ihnen wie allen anderen einfach zusteht, die sie sich nicht ‚verdienen‘ müssen – und ihnen damit eine Befreiung von den Konkretionen, Vergleichen und Aushandlungen des familialen Raumes ermögliche.

In der psychoanalytischen Tradition wird diese Wechselbeziehung stark betont, wird die Familie als der Kultur gegenüber „antagonistisch“ positioniert. Sie ist um Sexualität und die „vollständige Liebe“ organisiert, während Kultur und Arbeit eine andere (vielleicht stärkere) Sublimation der Triebenergie erforderlich machen – diese in „zielgehemmte“ verwandelte Energie soll der Fortentwicklung der Kultur und der gesellschaftlichen Bindungen zugute kommen (Freud 1930, 232ff.). Die Sphäre der Arbeit und der Kultur stehen deshalb für Entwicklung, Veränderung und Wandel, eine ihrer „Hauptbestrebungen“ sei es, schreibt Freud, die Menschen „zu großen Einheiten zusammenzuballen“. Sie entziehen die dafür benötigte Energie der Familie (und dem Sexualleben) – die Familie aber will „das Individuum nicht freigeben“. Erdheim betont als einen wesentlichen Unterschied zwischen Familie und Kultur den Umgang mit der menschlichen Aggressionsneigung: um in größeren Gruppen zusammenleben zu können, reichen die Vorteile, die sich aus einer „Arbeitsgemeinschaft“ ergeben, nicht aus – um die „Feindseligkeit eines gegen alle, aller gegen einen“ überwinden zu können, müssen die Menschen auch libidinös aneinander gebunden werden, und deshalb muss

ein Teil der Energie des Eros auf die Gesellschaft übergehen (ebd., 249). Die Familie will aber die Triebenergie als sexuelle (und zärtliche) für den familialen Raum bewahren, sie steht den Veränderungsansinnen der Kultur und der Arbeitswelt deshalb tendenziell feindlich gegenüber und versucht, sich nach außen abzuschirmen. Dies sei übrigens, so noch einmal Freud, auch der Grund dafür, warum in der westeuropäischen (bürgerlichen) Kulturentwicklung die kindlichen Sexualäußerungen so „verpönt“ worden seien, „denn die Eindämmung der sexuellen Gelüste der Erwachsenen hat keine Aussicht, wenn ihr nicht in der Kindheit vorgearbeitet wurde“ (234). Entsprechendes gilt natürlich für die Sexualität der Frau (bzw. der Mutter) in der Familie, die ja das Sexuelle „bewahren“ soll, aber nicht die Energie von Kultur und Arbeit abziehen. Die Mutter der bürgerlichen Gesellschaft ist deshalb tendenziell desexualisiert, d.h. ihrer erotischen Aspekte weitgehend beraubt und auf die Fortpflanzung konzentriert.

Dabei ist die Gegenüberstellung von Wandel und Kontinuität wohl nicht einmal der wichtigste Aspekt – denn einerseits gehört es zwar zur Struktur der Familie, sich gegenüber der Gesellschaft abzuschließen, andererseits ist sie selbst ja zugleich eine ganz außerordentlich stark auf Veränderung hin angelegte Institution (ein Umstand, der oftmals übersehen wird): sie verändert sich von der Paarbildung über die Geburt der Kinder mit deren Älterwerden bis zu ihrer eigenen Auflösung, nach der (im idealtypischen Fall) wiederum das Paar zurückbleibt und Betreuungsaufgaben aus der ‚zweiten Reihe‘ an den Nachkommen der Kinder übernimmt. Mit der Entwicklung und Bildung der Kinder, die sie in die Gesellschaft entlässt, nimmt sie zumindest indirekt auch auf deren Entwicklung Einfluss.

Doch im Kontext unserer Fragestellung ist der eigentlich interessante Punkt, dass sich die Gegenüberstellung von Familie und Kultur mit der Entgegensetzung von weiblich und männlich verknüpft bzw. sie sich auf das Geschlechterverhältnis verschoben hat. (Natürlich ist im Begriff des Bürgers selbst schon die Geschlechterordnung angelegt, sofern ja das Bürgerrecht an Steuern und Militärdienst gebunden war, Frauen also grundsätzlich davon ferngehalten blieben.)

Für die bürgerliche Familie, wie sie sich im 19. Jahrhundert entwickelt hat und nach wie vor die Folie heutiger Familienbilder abgibt, ist das Geschlechterverhältnis auf eine ganz zentrale Weise prägend. Da die Mutter von außerhäuslicher Arbeit ferngehalten ist, konzentrieren sich ihre Aktivitäten auf den Binnenraum: auf dessen Ausgestaltung (die unmittelbare Sorge für die Familienmitglieder und die Kultivierung und Ästhetisierung der häuslichen Welt) und an seinen Rändern auf die Berührungen mit anderen „Binnenräumen“: die Verantwortlichkeiten für die sozialen Beziehungen zur Nachbarschaft, entfernteren Familienmitgliedern usw. Von hier aus ergibt sich auch ihre Assoziation mit Rücksichtnahme, Interessenausgleich, der Herstellung von (Familien-)Gerechtigkeit durch Berücksichtigung der Indi-

vidualitäten – was als „mütterliche“ Qualität für „weiblich“ gehalten wird, zeigt sich hier als schnödes Strukturmoment. Die Mutter wird in Verbindung gebracht mit dem Gewähren (und Gewährenlassen), mit Dankbarkeit und Verpflichtung.

Der Vater, als derjenige, der in der bürgerlichen Familie (idealtypisch) die materielle Versorgung qua Erwerbsarbeit sichert, bildet also das Scharnier zum gesellschaftlichen Feld von Arbeit und Kultur. Insofern ist er auch der Repräsentant der öffentlichen Logik im Binnenraum Familie, damit auch Repräsentant der im gesellschaftlichen Außen geltenden Gleichheitsaspekte und der Strafe („warte nur, bis der Papa heimkommt“). Er ist aber auch der Wächter der mit Öffentlichkeit verknüpften und durch diese erzeugten Freiheit. Die wird begrenzt durch die Freiheit der Anderen und aller Bezug darauf – deshalb steht der Vater in Bezug zum Gesetz, zu Recht und Verträgen. Ist also die Mutter für Bindung, Individualität und deren Schutz zuständig (und damit tendenziell auch für das Verharren der Individuen im Binnenraum der Familie), so der Vater eher für deren Vergemeinschaftung – wobei interessant ist, zu bemerken, dass die Funktion der Mütter/Frauen sehr ambivalent ist: als Verantwortliche für den familialen Bereich entfalten sie gegenüber der Kulturströmung einen „verzögernden und zurückhaltenden Einfluss“, schreibt Freud, obgleich sie doch selbst „mit den Forderungen ihrer Liebe das Fundament der Kultur gelegt hatten“ (Freud ebd., 233), und dieselbe Mutter, die im Binnenraum der Familie Schutz gewähren soll, ist zugleich ja im Modell der bürgerlichen Familie selber ohnmächtig, machtlos, so dass sie selbst des Schutzes (des Vaters) bedarf.

Übrigens sehen auch alle frühen Pädagogen diese Entgegensetzung sehr deutlich, von Schleiermacher bis Nohl wird die Mutter beschrieben als diejenige, die das Kind in seiner *Individualität anerkennt*, die deshalb in Konkretionen verhaftet bleibt und zu Nachgiebigkeit neigt. Hieraus wird regelmäßig ihre mangelnde Eignung für politische Geschäfte und die Teilhabe am öffentlichen Leben abgeleitet – wir erkennen hier, wie das Übersehen des Strukturaspekts Geschlechterstereotype erzeugt, die retroaktiv Struktur und Funktion gesellschaftlicher Arbeitsteilung in Familie und Staat/Kultur als Antwort auf die natürlichen unterschiedlichen Qualitäten von Frauen und Männern erscheinen lassen.

Nun hat sich im Zuge der Erosion der Geschlechterordnung ja einiges in Familienmodell und -realität verändert: zwar nicht bei der innerfamiliären Arbeitsteilung – Haus- und Betreuungsarbeiten sind fast unverändert Frauensache –, aber in Bezug auf außerfamiliäre Arbeit und Beteiligung am Erwerbsprozess. Die heutige Mutter ist nicht mehr, wie die bürgerliche Hausfrau, aus der Welt der Erwerbsarbeit ausgeschlossen. Was hat das für Folgen? Ein Stichwort aus der aktuellen pädagogischen Literatur beschreibt diese Veränderung z.B. als Übergang vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt. Verhandeln ist eigentlich eine Sache zwischen Geschäftspartnern, die einan-

der insoweit gleichgestellt sind, als jeder sein Angebot auf den Tisch legt und jeder seinen Vorteil zu wahren und auszubauen sucht. Wo bleibt aber bei diesem Bild der vorne als Aufgabe der Familie beschriebene Schutz der Individualität des Einzelnen, die (ein Stück weit immer selbstlose) Unterstützung und Förderung von Eignung und Neigung? Was haben Kinder, Kranke und Alte anzubieten, womit sie beim Geschäftemachen punkten können? Insofern müssen wir hier Freud mit seiner Antagonismusthese wohl zustimmen. Der Antagonismus zwischen Kultur und Familie sei ein „Produkt der Evolution“, schreibt Erdheim, „wodurch die Spezifität der Humangeschichte möglich wird, nämlich einerseits Wissen zu tradieren, sowie eine jenseits der Biologie festgemachte Kontinuität zu gestatten, andererseits aber auch Neues zu schaffen, das mit der Tradition bricht.“ (Erdheim 1987, S. 67) Die Familie *muss* deshalb auf ihre andere Logik bestehen und diese auch verteidigen, statt sich der Logik der Gesellschaft anzugleichen, denn beide haben ihren Sinn gerade im Widerspruch zur Logik des anderen.

Eine andere Beschreibung der Veränderung der Geschlechterordnung im Kontext von Familie folgt aus der im Zuge der Frauenbewegung vorgetragenen Weigerung der Frauen, sich auf die Gleichung von Frau und Mutter reduzieren zu lassen, weiterhin die Alleinzuständigkeit für die familialen Binnenbeziehungen zu übernehmen oder sich gar durch den Verweis auf diese Verpflichtung von eigener Erwerbsarbeit abhalten zu lassen (damals bezeichnenderweise oft in Zusammenhang gebracht mit der Formulierung, frau wolle „sich selbst verwirklichen“, was von den Frauen selbstbewusst und von den KritikerInnen abwertend gemeint war). Die Antwort auf die Aufweichung der traditionellen gesellschaftlichen Arbeitsteilung (die natürlich auch durch andere Einflüsse verstärkt wurde, die in dieselbe Richtung wirkten) war eine Ausdifferenzierung, teilweise auch ein Aufgeben traditioneller Familienstrukturen und eine Erosion von Alltagsformen: so wird oftmals nicht mehr gemeinsam gegessen, die Freizeitgestaltung hat sich einerseits individualisiert, andererseits in öffentliche (pädagogische) Räume verlagert usw. So werden Teile des familialen Binnenraums den Regeln der Öffentlichkeit unterworfen: früher gemeinsam ausgeführte Arbeiten werden als Dienstleistungen eingekauft, Freizeitaktivitäten sind kommerzialisiert und dadurch zwischen den Familien vereinheitlicht usw. Auch hierbei ist also als Tendenz erkennbar, dass die – wie gesehen doch im Interesse aller unverzichtbaren – vorne skizzierten Aufgaben der Familie und ihre ‚Logik‘ zur Disposition gestellt werden. Gleichzeitig erhöht sich aber der gesellschaftliche Druck von Schule und Gesellschaft auf die Eltern, verbunden mit dem Vorwurf, sie würden ihre edukativen Aufgaben nicht mehr ausreichend erfüllen, die heutigen Kinder seien unerzogen, lern- und teamunfähig, ohne Frustrationstoleranz usw. Dieser Druck verstärkt logischerweise die Tendenz zur Verlagerung edukativer Aufgaben und familialer Aktivitäten in ein pädagogisches Außen (um die Verantwortung zumindest doch mit den Professionellen zu teilen).

So stehen Familien also heute vor einem ziemlichem Problem. Zum einen erhebt sich die Frage, von wo aus sich noch eine Unterschiedlichkeit der familialen Positionen von Mutter und Vater begründen lassen soll, wenn naturhafte Eignung und selbstverständliche Einfügung der Frauen in ihr traditionelles Aufgabenfeld mittlerweile keine Gültigkeit mehr beanspruchen können und die berufliche Aktivität kein Unterscheidungsmerkmal mehr darstellt. Und wenn sie sich dann *nicht mehr* begründen lässt – was wird dann aus der von der Familie bewahrten und verantworteten Logik des Zusammenlebens? Haben die zeitgemäßen Konzepte von Partnerschaft und Lebensabschnittsgefährtschaft die Verantwortung für diesen Bereich übernommen? Teilen Männer und Frauen ihn miteinander oder Vater und Mutter gegenüber ihren Kindern – und wenn nicht, wer übernimmt dann die alte Aufgabe der Mutter als Wächterin der Einzigartigkeit der Individuen?

Und zweitens wäre zu fragen, wie sich die Besonderheiten des familialen Raums gegenüber der Gesellschaft, vor allem die Verteidigung der Einzigartigkeit des Individuums, weiterhin begründen und verteidigen lassen, wenn gleichzeitig (aus der Kritik an den einengenden Aspekten des Modells der bürgerlichen Familie heraus) die unterscheidenden und abgrenzenden Merkmale alle verwischt werden?

Gleichzeitig und ganz unabhängig davon (oder etwa nicht?) lässt sich beobachten, dass nicht nur die Verteilung der Hausarbeit den Veränderungen widerstanden hat, sondern auch die Kinderwelt nach wie vor in ganz extremer Weise geschlechtstypisch ausgestaltet und von Geschlechterstereotypen durchzogen ist. Angefangen von der Kleidung für Kinder, der Ausstattung von Kinderzimmern mit Bettzeug, Spielzeug usw. bis hin zu geschlechtstypischen Darstellungen der Protagonisten in Kinderfilmen, Fernsehen oder Computerspielen ist die Enge der hier transportierten Geschlechterbilder verblüffend. Auch das Agieren von Kindern in Gruppen – im Kindergarten oder auf den Schulhöfen der Grundschulen – frappt durch seine Stereotypen. Wie passt das zusammen? Und ist dies ein Hinweis darauf, dass auf einer imaginären Ebene die alten Bilder weiterleben und in den Familien, unabhängig von allen faktischen Veränderungen, weitergetragen werden? Dann würde man doch gerne wissen, warum das so ist und wie es funktioniert – sind die neuen, zeitgemäßen Bilder nicht attraktiv? Oder glauben Frauen und Männer insgeheim doch nicht an sie?

Im Kontext von Schule ist die Geschlechterproblematik deutlich anders gelagert. Die Schule ist als gesellschaftliche Institution zwar auch ein Ort, an dem das gesellschaftliche Miteinander geregelt wird, die Interessen von Gesellschaft und Individuum austariert werden, aber als staatliche Einrichtung mit geordneten Regeln hat sie doch einen formulierten Auftrag zu erfüllen, der ihren Handlungsspielraum begrenzt, Prioritäten setzt, Strukturen vorgibt und verteidigt. Wie alle Institutionen hat auch die Schule deshalb einen de-individualisieren-

den Blick auf die Individuen, sie macht aus Kindern SchülerInnen – und dass sie dadurch die Individuen einander gleich (oder doch: ähnlich) macht, gehört zu ihrem Programm. Die Spannung zwischen der Behandlung als „Schüler“ und der Berücksichtigung der individuell-privaten Seite des Kindes wurde dabei stets über eine Aufteilung nach Alter der Kinder und nach Geschlecht der Lehrenden gelöst: jüngere Kinder durften mit mehr persönlicher Beachtung rechnen als ältere, und dafür waren die erziehenden Frauen zuständig – hier erkennen wir auch eine Wurzel der Entgegensetzung von Erziehung und Bildung und deren geschlechtstypischer Zuordnungen (Mutter und Lehrer/Vater). So finden wir auch eine deutlich geschlechtstypische Konnotation bei den verschiedenen Arten von Institutionen: diejenigen, die die gleichmachende Unterwerfung der Individuen stark betonen (wie das Militär) gelten als männliche Domäne und diejenigen mit einem eher ‚sanften‘, die Individualität ein Stück weit schützenden Modus der Einfügung (wie der Kindergarten) als weiblich. Übrigens scheint mir hier auch ein Grund dafür zu liegen, warum Frauen im Militär nicht präsent sein dürfen (ein anderer ist die zu gefährliche Verbindung von Tod bringen und Leben (hervor-)bringen): da es innerhalb der binären Geschlechtersemantik sowohl die Angewiesenheit auf den anderen als auch den Aspekt der Kreatürlichkeit und des Lebendigen repräsentiert, darf das Weibliche nicht in der Position der Unterwerfung aufgehen, oder, umgekehrt: weil sonst die Striktheit der Unterwerfungsforderung durch die Berührung mit dem Weiblichen (bzw. dem, was es repräsentiert) irritiert werden würde. Und wenn die Institution sich dem mütterlich-weiblichen Aspekt der Familie zu sehr ähnelt, wird sie ihre Kontur und damit auch ihren Einfluss verlieren. Wegen der Art ihrer gesellschaftlichen Aufgabe müssen Institutionen in einer demokratischen Gesellschaft aber auch die Geschlechterdifferenz zumindest *semantisch* in der Logik der Gleichheit, d.h. der Verteilung von Rechten und Gütern beantworten und können keinen Spielraum lassen für die Frage, inwieweit es sich hier um eine Differenz anderer Ordnung handelt – was die beste Voraussetzung dafür ist, das sie als Subtext weiterhin wirksam, aber tendenziell unbearbeitbar bleibt.

Und an dieser Stelle kommt natürlich eine historische Dimension hinzu, denn die Position von Frauen innerhalb der Institution Schule war immer prekär, sofern sie im Gegensatz stand zu der den Frauen verordneten Zuständigkeit für die häusliche Sphäre. Über die vorne skizzierte inhaltliche und imaginäre Dimension hinaus hat das vor allem auch das Verhältnis von Frauen zu professioneller Arbeit geprägt.

Unter Professionen wurden ursprünglich ja solche Berufe verstanden, die eine organisierte akademische Ausbildung mit einer dem Allgemeinwohl verpflichteten Arbeit verbinden (Arzt, Richter, Anwalt, Pfarrer). Der Wert der akademischen Bildung wurde betont als Aufwertung gegenüber niedriger qualifizierter Lohnarbeit, Handwerk oder Handel und als Abgrenzung gegenüber der (Haus-)arbeit der Frauen hervorgehoben. Da diese durch ihren

Ausschluss aus dem höheren Bildungswesen definitiv keinen Zugang zu Professionen hatten, konnten sie niemals die Erfahrung einer beruflichen Identität machen, in der professionelles Handeln durch die Sicherheit akademischen Wissens fundiert war. Frauen waren deshalb gewissermaßen der Inbegriff des Gegenstücks zum Professionellen, die geborenen Laien, Un-Professionelle – und von hier aus wird auch verständlich, dass und warum ihrem Ansinnen, Zugang zu den anerkannten Professionen zu finden, von den Männern nicht ohne weiteres entsprochen werden konnte – denn das Überwechseln von der Klientenseite zur Seite der Professionellen hätte ja das ganze Konzept in Frage gestellt. Und wir dürfen sicher davon ausgehen, dass diese Begriffstradition nicht nur im Begriff „Profession“ mitschwingt, sondern auch im Konzept der Professionen und Professionalisierung selbst ihre Spuren hinterlassen hat: professionelle Identitäten waren männliche Identitäten.

Es ist nun eine Besonderheit der Schule (als Institution), dass sie neben dem Auftrag der Erzeugung von Gleichheit (Chancengleichheit, Stratifikation qua Leistung usw.) und Gleichbehandlung eben auch den Auftrag hat, dabei doch die Individualität des einzelnen Kindes zu achten und zu fördern (im Sinne eines dreifachen Auftrags von Erziehung, Bildung und Entfaltung (vgl. Liebau 1999, S. 25ff.)). Sie muss also den Widerspruch zwischen der staatlichen Institutionenlogik und der als ‚mütterlich‘ klassifizierten (und vom Mütterlichen, d.h. zumeist von den damit identifizierten Frauen verkörpert) Logik in sich aufnehmen und als typisches Element ihrer Institutionenformigkeit bewältigen.

Das, scheint mir, ist noch nicht wirklich gelungen. Die Spannung zwischen den beiden Bereichen wird einerseits in die Personen hineinverlagert (und sorgt so dafür, dass die Qualität des „guten Lehrers“ sehr häufig als Persönlichkeitsaspekt beschrieben wird (wie Empathie, Interesse an den Kindern usw.) und nicht als Aspekt von Professionalität) und wird andererseits ganz zentral auf das Geschlechterverhältnis verschoben.

Unglücklicherweise hat sich die feministische Schulforschung in ihren ersten Jahrzehnten vorrangig auf die Ebene des Vergleichs und der Verteilung konzentriert – was historisch verständlich ist, aber doch die Diskussion in eine bestimmte Richtung festgelegt hat. Zum einen wurde dadurch dem feministischen Einspruch gegen die Strukturen des Denkens, der gesellschaftlichen Wertschätzung und Machtverteilung die entscheidende Kraft genommen, sofern der Fokus der Kritik von einem Strukturmoment (patriarchale Struktur) auf ein Verteilungsmoment (Gleichheit) verschoben wurde. Mit dem Erreichen von Verteilungs-Gleichheit (z.B. dem Anteil von Mädchen im Abitur, von Lehrerinnen, Schulleiterinnen usw.) kommen diese Argumente dann natürlich an ihr Ende, und die Tatsache, dass dies weder auf der Ebene der Stratifikation noch gar auf der der gesellschaftlichen Lebensweise zu „Gleichheit“ geführt hat, lässt sich theoretisch und politisch nicht mehr in den Griff bekommen.

Zweitens verstellt sich mit der Konzentration auf den „Output“ der Institution der Blick auf die Struktur der Institution selbst. Da es heutzutage nicht mehr opportun ist, mit Patriarchatsvorwürfen zu operieren, gibt es sozusagen kein Instrument mehr für eine kritische Analyse, und auch im Konkurrieren etwa um Forschungsgelder usw. gilt die Frage nach der etwaigen Wirkung geschlechtlicher Strukturmomente als obsolet und verschwindet deshalb spurlos (was die etwaigen Wirkungen dann folglich stärkt, indem es sie verbirgt). Hier muss der Faden wieder aufgenommen werden, um eine differenziertere Sicht auf die Schule mit ihren komplexen institutionellen und pädagogischen Geschlechterspekten zu entwickeln.

Institutionen arbeiten im imaginären Register mit Identifizierungen: in der Vertikalen als (real unterfütterte) Identifikation mit dem „Auftrag“, und, dadurch erzeugt, horizontal als Identifikation der Mitglieder miteinander, die auf der Abgrenzung von den nicht-dazugehörigen Anderen (im Falle der Schule also z.B. den Eltern) beruht.

Identifikation mit dem Auftrag der Institution erzeugt aber selbst schon den Gedanken der Gleichheit der Einen (der Mitglieder in Bezug auf den Auftrag) und der Ungleichheit der Anderen (nicht Dazugehörigen), die folglich nicht mitreden können, keine Ahnung haben, sich kein Urteil erlauben dürfen usw. Die Zweiseitigkeit gleich-ungleich vereinfacht also die Komplexität der Sache beträchtlich, und das verhindert nicht zuletzt auch Solidarisierungen und erschwert beispielsweise, dass sich Eltern und LehrerInnen gegen die Schulleitung oder Eltern und Schule gegen die Kultusbürokratie zusammenschließen.

Nun war ja gerade das der zentrale Kritikpunkt der feministischen Wissenschafts- und Gesellschaftskritik: dass die Logik der Gleichheit Ungleiche produziert, deren Ausschluss wiederum die Gleichheit der „Gleichen“ sichert. Aber Frauen tauchen (wie sich auch vorne angedeutet hat) in dieser Logik in widersprüchlicher, doppelter Weise auf: als Gegenbild des Männlichen ist das Weibliche das, was aus dem Diskurs ferngehalten wird und sein ausgeschlossenes Gegenstück bildet – insofern ist es als *Auszuschließendes* selbst stabilisierender Bestandteil des Diskurses. Aber sobald die Frauen Mitglieder der Institution geworden sind, sind sie selbst *Ausschließende* gegenüber denen, die nicht dazu gehören (z.B. Eltern oder denjenigen, denen die Teilhabe an der Institution Schule verwehrt wird.)

Gehen wir außerdem davon aus, dass mit dem Rang innerhalb der Hierarchie auch der Anpassungsdruck an die Logik der Institution steigt, wird von hier aus durchaus plausibel, wieso Frauen, die in Institutionen sehr hoch gestiegen sind, ohne dass ihnen dieses Problem klar ist, oftmals so unangenehm werden, und warum andererseits so wenige Lehrerinnen sich für Leitungspositionen interessieren. Mir scheint, der Grund liegt sehr viel weniger darin, dass sie sich das nicht zutrauen (wie es oftmals zu lesen ist), als vielmehr darin, dass sie diesen Widerspruch spüren, ohne zu wissen, wie man



ihn lösen kann. (Und wenn sie versuchen, ihn auf der ‚falschen‘ Ebene zu beantworten und sich etwa nur als Auszuschließende positionieren, zeigt sich die Institutionenlogik regelmäßig als die stärkere, und die andere Seite wird sie doch einholen.)

Innerhalb der Schule selbst bringt diese Sachlage eine ganz spezielle Problematik und Dynamik hervor. Da das Weibliche (wie eben gesehen) immer auch als Auszuschließendes im Diskurs enthalten ist, gibt es am Platz der Frau in der Institution gewissermaßen ein Moment der Anmaßung: sich einen Platz angemäht zu haben, der den Aspekt des Auszuschließenden nur notdürftig vertuscht. Sie ist eine Schwindlerin. Sie steht mit einem Bein in einer anderen Logik/Position – das macht ihre Lage tendenziell instabil, und darum muss sie es verbergen. Das tut sie oftmals durch besondere Betonung ihrer Berechtigung (frau fühlt sich permanent angegriffen und reagiert vorseilend bissig); die andere überwiegende Reaktion ist die ausgleichende, quasi entschuldigende Geste: „Ich weiß schon, ich kann’s nicht so richtig, aber ich möchte auch mitspielen“. Mit dieser Geste benutzt die Frau selbst die Regeln der Institution: sie stellt sich der Institution selbst und den Männern darin als ungefährlich dar, die verbuchen das als Zeichen einer singulären Unterlegenheit innerhalb der Hierarchie und sind beruhigt. Das ist gewissermaßen die Verwechslung von Position und Person: es gelingt den Frauen überzeugend, die strukturelle Problematik ihrer Position als je private Unterlegenheit auszugeben – weshalb übrigens im Ausnahmefall auch eine singuläre Überlegenheit einer Frau ertragen werden kann, wenn sie nämlich als Person in einer männlichen Position agiert.

Gefährlicher für die Position der Frau sind die anderen Frauen, die ja um die strukturelle Unterlegenheit des Weiblichen ‚wissen‘ (was allerdings kein bewusstes Wissen ist). Die andere Frau, die ihren ‚Schwindel‘ durchschaut, muss sie entweder wegbeißen und klein machen oder aber sie muss sich mit ihr in ihrer beider gemeinsamen Unterlegenheit verbünden (und dafür sorgen, dass die Andere ebenfalls unterlegen bleibt). Auch hier haben wir also eine Verwechslung vorliegen. Die jeweils „andere Frau“ besteht gewissermaßen darauf, die strukturelle Schwäche der Position auf die Person *auszudehnen* (ob als Besserwisseri oder als eigene Entlastung, sei dahingestellt), obgleich gerade sie diejenige wäre, mit der gemeinsam an der Logik der Institution gerüttelt werden könnte.

Man kann sich leicht ausmalen, dass sich diese Dynamik auch auf das Verhältnis der Lehrerinnen zu den SchülerInnen auswirkt – auch wenn dies gewissermaßen ein rein logisches Erschließen ist, weil sich empirische Studien nicht mit dieser Frage befassen.

Zum einen hat der (als vereinheitlichte Gruppe gedachte) Lehrkörper in der Schule notwendigerweise die Tendenz, sich gegenüber seinem Gegenpart, der oppositionell positionierten Gruppe der SchülerInnen zusammenzuschließen – was auch für die Lehrerinnen (qua „Ausschließende“ gilt). Aber

andererseits führt die eben skizzierte prekäre und ambivalente Rolle von Frauen in der Institution auch dazu, dass sie (qua „Auszuschließende“) mit einem Bein, ein klein wenig, außerhalb dieser Logik bleiben und diese Positionierung nicht mit derselben Selbstverständlichkeit vollziehen können. Daraus folgt aber im Übrigen keinesfalls, dass sie sich etwa mit den Schülerinnen verbünden würden – im Gegenteil: oft genug sind diese dann die Adressaten der durch die ambivalente Stellung erzeugten Spannungen.

Die Gruppe der SchülerInnen ihrerseits ist gekennzeichnet durch ein Nebeneinanderbestehen von Ähnlichkeit (qua Nostrifikation, als zur Gruppe der SchülerInnen gehörig) und Rivalität (in Bezug auf Stratifikation – und das heißt natürlich auch: in Bezug auf die Anerkennung durch die LehrerInnen).

Die vorne umrissene Aufgabe der Mutter und Funktion des Weiblichen in der (symbolischen) gesellschaftlichen Ordnung lässt an dieser Stelle absehbar erwarten, dass die strukturell geforderte größere Verpflichtung für die Eigenart der Individuen auch die Verstrickung von Verantwortung und Schuld bei Frauen in der Schule verstärkt, während ihre Zugehörigkeit zur Institution gerade im Gegenteil von ihnen verlangt, auf die Gleichheit der Mitglieder und die Neutralität der Beziehungen zu bestehen. Wie lässt sich der „mütterliche“ Aspekt mit dem der Gerechtigkeit verbinden? Und wie können die Männer, die (qua Vater-Position) von den als mütterlich deklarierten Aspekten abgeschnitten waren, die Enge ihrer Verpflichtung auf die Seite der Gemeinschaft und Gesellschaft lockern und sich der „anderen“ Logik öffnen? Ich würde nicht sagen, dass sich diese strukturelle Problematik nicht lösen lassen könnte, aber ich bin ziemlich sicher, dass sie wenig gesehen und beachtet wird.

Das Thema gewinnt im Übrigen eine zusätzliche Dimension, wenn wir auch innerhalb der Gruppe der SchülerInnen noch nach Mädchen und Jungen unterscheiden. Denn ganz unabhängig davon, dass die Schule (wie jede Sozialisationsinstanz) ein Ort für die Tradierung und Einübung von Geschlechterbildern ist, wird sich die Ambivalenz der weiblichen Position auch hier mitteilen – ob als Angebot zur Identifikation (mit der emanzipierten Frau, die es geschafft hat), zu heimlichen Bündnissen (sozusagen: unter Frauen) oder gerade umgekehrt als besonders schwieriges Verhältnis zu den Mädchen, die permanent an die eigene Schwierigkeit erinnern – das hängt dann von der jeweiligen Person und ihrer Geschichte ab.

Es zeigt sich also deutlich, dass alle drei Komponenten Erziehung, Bildung und Entfaltung, die zum Auftrag der Schule gehören, von der Struktur des Geschlechterverhältnisses affiziert sind, dass sie zerteilt und schwerpunktmäßig teils den Frauen (besser: dem Mütterlich-Weiblichen) und teils den Männern zugeordnet werden und dadurch in ihrer Zusammengehörigkeit geschwächt werden. Das ist auch trotz aller Unterschiedlichkeit die strukturelle Parallele zwischen den Bereichen Familie und Schule – wobei die Strategien, um diese Spaltung zeitgemäß sozialverträglich zu gestalten und/oder

zu verdecken, in beiden Bereichen naturgemäß unterschiedlich sind. Und es ist eine noch ausstehende Aufgabe, für diese strukturell jeweils unterschiedliche Problematik und Dynamik im Geschlechterverhältnis auch je verschiedene politische Strategien des offensiven Umgangs zu entwickeln.

## Literatur

- Erdheim, Mario: Mann und Frau – Kultur und Familie. Beiträge zu einer psychoanalytischen Theorie der Weiblichkeit, in: Karola Brede (Hg.): Befreiung zum Widerstand, Frankfurt a.M 1987.
- Erdheim, Mario: Zur Problematik der Imagines von Familie und Kultur, in: Christine Borer/Katharina Ley (Hg.): Fesselnde Familie: Realität – Mythos – Familienroman, Tübingen 1991
- Freud, Sigmund (1930): Das Unbehagen in der Kultur, in: Studienausgabe, Bd. IX, Frankfurt a.M. (1974)
- Liebau, Eckart: Erfahrung und Verantwortung, Weinheim 1999
- Rendtorff, Barbara: Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung, erscheint 2006 im Kohlhammer-Verlag, Stuttgart 2006