

Glaser, Edith [Hrsg.]; Andresen, Sabine [Hrsg.]

Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte

Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2009, 170 S. - (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Glaser, Edith [Hrsg.]; Andresen, Sabine [Hrsg.]: Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2009, 170 S. - (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-82188 - DOI: 10.25656/01:8218

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-82188>

<https://doi.org/10.25656/01:8218>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft
als Geschlechtergeschichte

Jahrbuch der
Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Sabine Andresen
Rita Casale
Edgar Forster
Edith Glaser
Vera Moser
Annedore Prengel
Barbara Rendtorff

Beirat

Birgit Althans, Berlin
Eva Borst, Mainz
Eva Breitenbach, Osnabrück
Bettina Dausien, Bielefeld/München
Isabell Diehm, Bielefeld
Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg
Carola Iller, Heidelberg
Marita Kampshoff, Schwäbisch Gmünd
Margret Kraul, Göttingen
Andrea Liesner, Hamburg
Susanne Maurer, Marburg
Astrid Messerschmidt, Darmstadt
Inga Pinhard, Frankfurt

Folge 5/2009

Edith Glaser
Sabine Andresen (Hrsg.)

Disziplingeschichte der
Erziehungswissenschaft als
Geschlechtergeschichte

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2009

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2009 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-269-1

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.

Satz: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

Zur Einführung

Edith Glaser/Sabine Andresen

Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte	7
------------------------------------------------------------------------------------	---

Beiträge

Markus Rieger-Ladich

Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung	15
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Yvonne Ehrenspeck

Geschlechterdifferenz, Geschlechterpolarität und „Geistige Mütterlichkeit“ – systemtheoretisch beobachtet	29
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Catrin Heite

Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierungen	49
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

Astrid Kaiser

Erziehungswissenschaftliche Genderforschung in der Schulpädagogik und autonome Organisierung von Frauen und Schule	61
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Work in Progress

Heidrun Diele/Jessika Piechocki

Sie können wie die Knaben, aber sie müssen anders erzogen werden: August Hermann Niemeyer (1754-1828) und die Töchtererziehung	79
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Sandra Landhäußer

Das communityorientierte Vorgehen der ‚Settlerinnen‘ von ‚Hull-House‘: Soziales Kapital und Perspektiven auf die Professionalisierung Sozialer Arbeit	97
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Zoë Clark</i>	
Die Jugend ohne Jugend – Die Konstruktion der Jugendphase im Kontext ihres sozialen Ortes	111
<i>Tim Köhler</i>	
Evolution ohne Frauen? Bedeutung des Geschlechtes in der Darwinrezeption im Schulbuch um 1900	121
<i>Susanne Maurer</i>	
Das ‚weibliche akademische Subjekt‘ – eine Forschungsnotiz	129
Rezensionen	
<i>Karin Priem</i>	
Rezension zu: Ulrike Brunotte/Rainer Herrm (Hg.): Männlichkeiten in der Moderne. Geschlecht in den Wissenskulturen um 1900	137
<i>Katja Lißmann</i>	
Rezension zu: Ulrike Gleixner / Erika Hebeisen (Hg.): Gendering Tradition. Erinnerungskultur und Geschlecht im Pietismus	143
<i>Beate Ronneburger</i>	
Rezension zu: Annette Vogt: Vom Hintereingang zum Hauptportal? Lise Meitner und ihre Kolleginnen an der Berliner Universität und in der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft	147
<i>Margret Kraul</i>	
Rezension zu: Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955	151
<i>Doreen Cerny</i>	
Rezension zu: Anne Schlüter (Hg.): Erziehungswissenschaftlerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung	155
<i>Sabine Andresen</i>	
Rezension zu: Rita Casale/Barbara Rendtorff (Hg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung	157
AutorInnenhinweise	163
Zum Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	167
Ankündigung der nächsten Bände	
Band 6	168
Band 7	169

Zur Einführung Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte

Edith Glaser/Sabine Andresen

Ist es Zufall, Ironie, gelungene Steuerung oder nur eine überraschende Begegnung von Disziplingeschichte und Geschlechtergeschichte, dass just in dem Jahrbuch, welches sich mit der Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte befasst, die Monographie *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland* von Christa Kersting besprochen wird? Dieser Band ist der 28. in einer seit 1989 von der Kommission Wissenschaftsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) herausgegebenen Reihe. Zugleich ist es der erste von einer Wissenschaftlerin verfasste Band und dazu noch der erste, in dem Geschlecht als Strukturkategorie für die Analyse der Disziplingeschichte nach 1945 genutzt wird.

Gründe für diese späte erste Begegnung sind auf verschiedenen Feldern zu suchen. Eine Ursache liegt vermutlich im Selbstverständnis der in den wissenschaftlichen Standesorganisationen verankerten Wissenschaftsforschung, zu deren Teilgebieten auch die Wissenschafts- und Disziplingeschichte gehören. Wissenschaftsforschung macht Wissenschaft selbst zum Gegenstand ihrer Forschung. Aber je nachdem wie sie ihre Fragen formuliert und Phänomene markiert, nimmt sie eine Ordnungsfunktion und darüber hinaus eine disziplinäre Wächterfunktion wahr (vgl. Glaser/Priem 2004). Bei der „institutionalisierte[n] Reflexion des Wandels, des Verhältnisses und der Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Konzepte und Methoden in wissenschaftstheoretischer, wissenschaftssystematischer und wissenschaftshistorischer Hinsicht“ (Horn 2002, S. 185f.), die sich die Kommission Wissenschaftsforschung in der DGfE zur Aufgabe gemacht hat, kam Geschlecht als Analysekatégorie bislang zu kurz. Davon zeugen die Veröffentlichungen in der Schriftenreihe und die Konzeptionen der Tagungen seit 1985. Dieser eindeutige Befund überrascht, denn eigentlich spielt und spielte doch die soziale (und biologische) Kategorie Geschlecht bei der Herausbildung, bei der Etablierung und bei der Differenzierung der Disziplin Erziehungswissenschaft eine entscheidende Rolle. Aber dies wird – wie auch die Gleichzeitigkeit der Veränderung der Wissensordnung und der Geschlechterordnung in ihrer Auswirkung auf die erste Institutionalisierung wissenschaftlicher Pädagogik – in der ideengeschichtlich und wissenschaftssoziologisch geprägten Historiographie der Disziplin meist vernachlässigt oder auf die Rekonstruktivi-

on der Ansätze weniger Klassikerinnen beschränkt (vgl. Tenorth 2003; Niemeyer²2005; kritisch dazu Andresen 2001).

Ein weiterer Grund ist in der Forschungspraxis und Theorieproduktion feministischer Wissenschaft und der Frauenforschung – auch in der Erziehungswissenschaft – selbst zu suchen, hat sie sich doch explizit interdisziplinär zu orientieren und dabei bewusst disziplinäre Grenzen zu überschreiten versucht. Sabine Hark (2006) hat dem entsprechend den Prozess der Disziplinwerdung von Frauen- und Geschlechtergeschichte in den letzten Jahrzehnten als Diskurs- und Universitätsgeschichte nachgezeichnet und ihn als *Dissidente Partizipation* eingeordnet, eine Einschätzung, die nicht die ungeteilte Zustimmung der RezensentInnen fand. Wenn vereinzelt dann doch aus der Perspektive der Frauenforschung auf die Disziplin Erziehungswissenschaft Bezug genommen wurde, erfolgte dies zunächst über einen personenbezogenen Zugang auf der Suche nach weiblichen Vorbildern und vernachlässigten Klassikerinnen der Pädagogik (zusammenfassend dazu Rendtorff/Moser 1999; Faulstich-Wieland 2003, 1995). Geschlechtergeschichte als Disziplingeschichte in der Erziehungswissenschaft wurde somit auch hier zur Klassikerinnengeschichte.

Dieser kleine gemeinsame Nenner resultiert auch mit aus den „alten“ Ansätzen der Wissenschaftsgeschichte, in denen Kriterien für den Ein- und Ausschluss geschlechterdifferenzierender Positionen analysiert und Produzentinnen von pädagogischem Wissen identifiziert werden können. Die „neuere“ Wissenschaftsgeschichte hingegen eröffnet vielfältige Anknüpfungspunkte für die Geschlechterforschung, denn sie bietet die Möglichkeit, Praktiken der Wissenserzeugung zu reflektieren, Akteure in den Blick zu nehmen, jedoch ohne der Gefahr einer hagiografischen Disziplingeschichte zu erliegen (vgl. Hagner 2001). Hier liegt das Potenzial, gerade auch die kulturelle Verankerung pädagogischen Wissens aufzuzeigen.

Dieser von der „neueren“ Wissenschaftsgeschichte gekennzeichnete Weg ist in der Erziehungswissenschaft noch nicht breit ausgetreten, weshalb das diesjährige Jahrbuch eine erste Bestandsaufnahme darstellt. Den „Blickwechsel [...] von der Abwesenheit der Frauen in der Wissenschaft hin zur wissenschaftlichen Arbeitsweise und Forschungspraktik“ (Wobbe 2003, S. 20) haben erst einige vollzogen. Wird hierbei das Geschlecht der Wissenschaftlerin für die Forschungspraxis thematisiert und in einigen wissenschaftshistorischen Untersuchungen dann auch quellenreich ausgearbeitet (z.B. Wobbe 2002; Vogt 2006), so wird erst in wenigen Beiträgen das Geschlecht der Forscher in pädagogischen Untersuchungen in den Mittelpunkt gerückt (z.B. Schmid 2000; aber auch Klika 2000; Priem 2000).

Der geschlechtersensitive Blick ins pädagogische Laboratorium und auf die Mechanismen der Wissensproduktion für die Erziehungswissenschaft steckt noch in den Anfängen. Nur wenige haben bisher z.B. gefragt: „Was will das Weib in der Erziehungswissenschaft?“ (Althans 2007, S. 9), um dann

den Einfluss von Sozialreformerinnen in USA und Deutschland auf Sozialpädagogik und Management zu zeigen. Aber auch in diesen Untersuchungen ist der Bezug zur Disziplin noch distanziert. Aus der Perspektive der Soziologie war es die *dissidente Partizipation*, bei Birgit Althans sind es die *Maskierten Autorinnen*, die in ihrem Begehren nach Einflussnahme in der Sozialpädagogik und im Management, versteckt wurden.

Mit den Beiträgen in diesem Jahrbuch soll die Geschlechterperspektive auf die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft propagiert werden. Im vorliegenden Band stehen wissenschaftssoziologische, theorie- und praxiologisch-orientierte Artikel nebeneinander. Unter der Rubrik „Beiträge“ sind Aufsätze versammelt, die mehrheitlich auf den Impuls von erziehungswissenschaftlichen Referenztheorien für eine Disziplingeschichtsschreibung abheben. Einen Blick in die Forschungswerkstatt der Disziplingeschichte als Geschlechtergeschichte geben die unter der Überschrift „work in progress“ versammelten Aufsätze und im Rezensionsteil werden Arbeiten aus den für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen relevanten Nachbardisziplinen und aus dem Fach selbst vorgestellt. Sie ergänzen den Schwerpunkt.

Der Aufsatz von Markus Rieger-Ladich zielt darauf ab, „Instrumente zur Verfeinerung der Selbstbeobachtung der pädagogischen Diskurse“ zu bestimmen, die sich auf Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen Feldes beziehen sollten. Yvonne Ehrenspeck erörtert zunächst, warum in der Systemtheorie von Niklas Luhmann der Kategorie Geschlecht keine Bedeutung beigemessen wird und stellt dann mit Bezugnahme auf Christoph Kucklick systematisch dar, wie neuere Ansätze bemüht sind, Geschlechterdifferenz zu integrieren. Ehrenspeck konkretisiert den möglichen Erkenntnisgewinn am Beispiel der Debatte über „Geistige Mütterlichkeit“. Catrin Heite greift mit der Professionalisierungstheorie ein etabliertes Thema auf. In ihrer Argumentation entfaltet sie für den Bereich der Sozialen Arbeit, wie das Geschlecht hierin als Ausgrenzungs- bzw. Differenzierungskategorie verwandt wird. Astrid Kaiser zeichnet das schwierige Verhältnis zwischen dem autonomen feministischen und dem etablierten erziehungswissenschaftlichen Genderdiskurs am Beispiel Organisation „Frauen und Schule“ und der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft nach.

Die Berichte über laufende und noch nicht abgeschlossene Forschungen reichen vom späten 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart. Mit der Herstellung und Überprüfung pädagogischen Wissens befassen sich Heidrun Diele und Jessika Piechocki, indem sie Verbindungen zwischen der pädagogischen Praxis im Hause der Familie Niemeyer in Halle und den Veröffentlichungen von August Hermann Niemeyer zur Mädchenerziehung am Ende des 18. Jahrhunderts aufzeigen. Sandra Landhäußer bezieht sich auf die aktuelle Debatte über Soziale Arbeit im Sozialraum der Adressatinnen, diskutiert diese vor dem Hintergrund des historischen Vorbilds Hull-House in Chicago und reflektiert die Gründe der „Settlerinnen“ für ihre Tätigkeit. Der Beitrag von

Zoë Clark fokussiert ein aktuell stark debattiertes und jugendpolitisch relevantes Phänomen: die frühe Mutterschaft. Davon ausgehend problematisiert sie die Konstruktion der Jugendphase in der Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und verweist auf den klassen- und geschlechterspezifischen Charakter von Jugendleben. Tim Köhler zieht mit dem Schulbuch eine traditionelle Quelle schulpädagogischer Forschung heran und zeigt am Beispiel der Darwin-Rezeption wie diese im Kaiserreich zur Abwehr von Egalitätsansprüchen genutzt wurde. Susanne Maurer nimmt die in der Frauenforschung der 1980er Jahre von Marianne Schuler vertretene These von weiblicher Intellektualität auf und versucht mit dieser am Beispiel einer der ersten Erziehungswissenschaftlerinnen zu skizzieren, wie sich Pionierinnen im akademischen Feld behauptet haben.

Insgesamt zeigen alle Beiträge, dass eine Verbindung von Wissenschaftsforschung und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft ein erkenntnisgewinnbringendes Projekt ist und wir hoffen, dass sich weitere Forschungen damit befassen.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren ebenso wie den Gutachterinnen. Für die Erstellung des Manuskripts möchten wir uns ausdrücklich bei Maike Tournier (Bielefeld), Márcia de Figueiredo und Sabrina Korf (beide Kassel) bedanken.

Literatur

- Andresen, Sabine (2001): Der deutsche Mann und die Klassikerdebatte in der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 7, S. 99-105
- Althans, Birgit (2007): Das maskierte Begehren. Frauen zwischen Sozialarbeit und Management. Frankfurt a.M.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2003): Einführung in Genderstudien. Opladen
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): Geschlecht und Erziehung. Grundlangen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Frauen. Darmstadt
- Glaser, Edith/Priem, Karin (2004): Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Kategorie Geschlecht, in: Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Hrsg. von Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel. Bad Heilbrunn, S. 16-32
- Hagner, Michael (Hg.) (2001): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.
- Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt a.M.
- Horn, Klaus-Peter (2002): Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 1/2002: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, S. 181-211.

- Klika, Dorle (2000): Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. Köln
- Niemeyer, Christian (2005): Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim
- Priem, Karin (2000): Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler. Köln.
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Schmid, Pia (2000): Väter und Forscher. Zu Selbstdarstellungen bürgerlicher Männer um 1800 im Medium empirischer Kinderbeobachtung, in: Feministische Studien, Jg.18, Heft 2, S. 35-48
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2003): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München
- Vogt, Annette (2006): Vom Hintereingang zum Hauptportal? Lise Meitner und ihre Kolleginnen an der Berliner Universität und in der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft. Stuttgart
- Wobbe, Theresa (2002): Die *longue durée* von Frauen in der Wissenschaft. Orte, Organisation, Anerkennung, in: Frauen in Akademie und Wissenschaft: Arbeitsorte und Forschungspraktiken 1700 – 2000, S. 1-30
- Wobbe, Theresa (2003): Instabile Beziehungen. Die kulturellen Dynamiken von Wissenschaft und Geschlecht, in: Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne. Beiträge zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Wissenschaft vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bielefeld, S. 13-40

Beiträge

Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung¹

Markus Rieger-Ladich

Mit Blick auf die Notwendigkeit, Formen einer Disziplingeschichtsschreibung zu entwickeln, die hinreichend sensibel sind für die territorialen Kämpfe, die das akademische Universum prägen, verweist der Beitrag auf Perspektivenwechsel in der Erforschung wissenschaftlichen Wissens und skizziert Pierre Bourdieus Theorie sozialer Felder. Mit diesem Instrumentarium – so die These meiner Überlegungen – lassen sich die Bemühungen um die Etablierung des feministischen Projekts innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als hegemoniale Kämpfe im wissenschaftlichen Feld rekonstruieren. Auf diese Weise instrumentiert, können disziplinäre Strategien identifiziert, zentrale Forschungsfragen entwickelt und neue Herausforderungen an eine machtkritische Disziplingeschichtsschreibung benannt werden.

The contours of a critical view on the role of power in the history of educational science: methodological thoughts and key research questions for pedagogical gender studies

This article refers to the change of perspective in the research of scientific knowledge and outlines Pierre Bourdieu's theory of the social field, keeping in mind the necessity of developing a history of educational science which remains sensitive enough to the territorial fighting that shapes the academic universe. Using these instruments, I am convinced the endeavors of establishing a feminist project within the realms of German-speaking educational science can be reconstructed as hegemonic fights in the scientific field. In this way, disciplinary strategies can be identified, central research questions can be developed and new challenges can be specified regarding the role of power in the history of educational science.

Als Helmut Schelsky zu Beginn der 1960er Jahre eine viel beachtete Studie zur Idee und Geschichte der deutschen Universität vorlegte, wählte er einen Titel, der rasch zu einem Topos der Selbstthematization der Wissenschaft wurde. Der (männliche) Wissenschaftler forscht demnach in „Einsamkeit und

1 Für Anregungen und Rückfragen danke ich Rita Casale und Karen van den Berg sowie den beiden anonymen Gutachter/innen.

Freiheit“ (Schelsky 1971): Selbstlos, kompromisslos und weitgehend isoliert, verschreibt er sich der Suche nach der Wahrheit – und scheint sich auf diese Weise gleichsam intuitiv vor der Kontamination durch die Sphäre des Sozialen zu schützen.

Von heute aus betrachtet, wirkt der Titel freilich wie eine Bündelung jener Klischees, welche das Unternehmen der *Social Studies of Science* provoziert haben. Längst ist die bizarre Heroisierung des Wissenschaftlers überwunden und von Perspektiven abgelöst, die mit der Durchdringung der epistemischen und der sozialen Dimension der Wissenschaft rechnen. Ohne diese Verschiebung in der Erforschung der Produktion wissenschaftlichen Wissens hier darstellen zu können, seien doch drei Vertreter/innen genannt, welche diese forciert haben. Innerhalb der Philosophie wurde die Entzauberung des „einsamen Denkers“ von Dieter Henrich betrieben. Sein Interesse, das unvermittelte „Aufsprudeln der Kreativität“ innerhalb der nachkantischen Philosophie zu erklären, führte ihn dazu, sich „Konstellationen“ zuzuwenden und den Kristallisationskern des Frühidealismus, das Tübinger Stift, als ein Geflecht aus Personen und Interessen, Korrespondenzen und Problemstellungen zu begreifen (vgl. Henrich 1991). Eine verwandte Aufklärungsarbeit betreibt die Soziologin Karin Knorr Cetina, indem sie den Laboralltag von Naturwissenschaftler/innen untersucht. Sie weist dabei nicht nur die Rolle nach, die kontingente Umstände, ungeplantes Handeln und soziale Manipulationen spielen; sie dekonstruiert zugleich das Bild des „genialen Wissenschaftlers“, das von einer Präsentation der Forschungsergebnisse erzeugt wird, die Unsicherheiten, Unwägbarkeiten und Irrwege verschweigt (vgl. Knorr Cetina 2002). Auch der Wissenschaftshistoriker Bruno Latour überwindet die Einführung auf einzelne menschliche Akteure, indem er eine Rehabilitation der Artefakte betreibt und Kreativität nicht länger allein über das Innenleben von Subjekten erklärt. Stattdessen plädiert er dafür, auch bei der Erforschung der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens die Zahl der (potentiell) beteiligten Akteure zu erhöhen und mit unübersichtlichen Konstellationen zu rechnen (vgl. Latour 2007).

1. Theoretische Optionen

Innerhalb der Debatten um die Möglichkeiten der Geschichtsschreibung wissenschaftlicher Disziplinen blieb dieser Perspektivenwechsel nicht ohne Resonanz. So werben Volker Peckhaus/Christian Thiel unter dem Titel „Kontextuelle Disziplingeschichtsschreibung“ (1999) dafür, sich von der Fixierung auf „große Persönlichkeiten“ zu lösen, Kontexte und Konstellationen zu berücksichtigen: „Indem die kontextuelle Disziplingeschichtsschreibung den einzelnen Wissenschaftler [sic!] in ein Geflecht der auf ihn wirkenden Ein-

flüsse sowohl wissenschaftlicher als auch nichtwissenschaftlicher Art einbindet, z.B. in das Netz wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und privater Kommunikation, kommen auch Persönlichkeiten des zweiten und dritten Gliedes als konstitutiv für die Wissenschaftsentwicklung in den Blick“ (Peckhaus/Thiel 1999, S. 13). Dass diese Methodendiskurse nun auch innerhalb der Erziehungswissenschaft genutzt werden, um an ihnen den systematischen Zugriff zu schulen, wird deutlich an einer Untersuchung von Martin Rothland. Dessen Studie zur lokalen Münsteraner Wissenschaftskultur ist explizit ausgewiesen als ein Beitrag zu einer „Disziplingeschichte im Kontext“ (Rothland 2008).

Dies eingangs zu skizzieren erscheint mir deshalb als sinnvoll, weil es über die theoretischen Optionen orientiert, die für das Unternehmen vorliegen, die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung aus disziplingeschichtlicher Perspektive zu untersuchen. Über deren Dringlichkeit scheint Einigkeit zu herrschen. So monierten Edith Glaser und Karin Priem unlängst, dass die „pädagogische Frauen- und Geschlechterforschung in ihrer disziplingeschichtlichen Entwicklung noch ein weites unbearbeitetes Feld“ darstelle (Glaser/Priem 2004, S. 26). Und Susanne Maurer warb dafür, sich künftig verstärkt der „(Gesellschafts-)Geschichte“ der Frauen- und Geschlechterforschung zuzuwenden und deren kognitive Entwicklung an politische Auseinandersetzungen und „(erkenntnis-)politische Kämpfe“ rückzubinden (Maurer 2005, S. 108). Das Gedächtnis für diese Konflikte sei unter ihren Vertreter/innen meist nur schwach ausgeprägt und die Erinnerung an deren Anfänge nicht eben selten verblasst.

Verfolgt man nun, wie innerhalb der Soziologie die Fragen des institutionellen Gedächtnisses und der Erinnerungen an die Kämpfe um die Etablierung der Kategorie Geschlecht diskutiert werden, zeichnet sich eine Herausforderung ab. Insofern disziplingeschichtliche Arbeiten ohnehin häufig aus legitimatorischen Motiven betrieben und mit Fragen an die disziplinäre Identität verknüpft werden, ist die Versuchung groß, die eigene Vergangenheit als Erfolgsgeschichte zu rekonstruieren und die internen Konflikte zu verschweigen. Und da die Etablierung der eigenen Bemühungen meist nur gegen heftige Widerstände, mitunter auch gegen offene Anfeindungen erkämpft wurde, stand in der Frauen- und Geschlechterforschung – aus durchaus nachvollziehbaren Gründen – die Thematisierung der internen Konflikte, die um Themen, Ziele und Organisationsformen geführt wurden, bislang nicht im Zentrum. Und doch besteht die Herausforderung eben genau darin, im Moment der zunehmenden inneruniversitären Etablierung des feministischen Projekts den Blick zu schärfen für den Preis, der dafür zu entrichten ist (vgl. Holland-Cunz 2003, S. 168ff.).²

² Besonders pointiert hat dies Sabine Hark herausgestellt. Gerade wegen des (relativen) Erfolges der Geschlechterforschung innerhalb des Feldes der Wissenschaft komme es darauf an, nun auch die eigene Geschichte machtkritisch zu rekonstruieren: „Der akademische

2. Machtkritische Disziplingeschichtsschreibung?

Vor dem Hintergrund dieser Debatten suche ich einen Beitrag zur Entwicklung eines Instrumentariums zu liefern, welches der Verfeinerung der Selbstbeobachtung des pädagogischen Diskurses dient und neue Formen wissenschaftlicher Reflexivität erschließt. Dabei ist es offensichtlich, dass die Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung (vgl. Bock 2002) nur von einer machththeoretisch informierten Disziplingeschichtsschreibung eingefangen werden kann. Es gilt folglich, den Blick zu schärfen für jene nach Außen und nach Innen ausgetragenen hegemonialen Kämpfe, innerhalb derer das Projekt einer feministischen Pädagogik im akademischen Feld sukzessive etabliert wurde, auch wenn sich dessen Bezeichnung im Laufe der Zeit änderte und gegenwärtig meist von erziehungswissenschaftlicher Geschlechter- bzw. Genderforschung gesprochen wird (vgl. Casale/Rendtoff 2008). Die Entwicklung eines für die Auseinandersetzungen um die Grenzziehungen sensiblen Instrumentariums scheint mir dringend geboten – und dies nicht allein für die Geschlechterforschung, sondern durchaus auch im Hinblick auf den allgemeinen pädagogischen Diskurs (vgl. Rieger-Ladich 2006). Die Annahme, die meinen Überlegungen zugrunde liegt, besteht somit darin, dass sich die Etablierung der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung als ausgezeichneter Testfall für ein neu zu entwickelndes methodisches Instrumentarium erweist. Die Erkenntniswerkzeuge für eine dezidiert machtkritische, den Verdrängungskämpfen unterschiedlicher sozialer Felder und den Rivalitäten konkurrierender wissenschaftlicher Ansätze gewachsene Disziplingeschichte hätte sich somit zu bewähren an den Kämpfen um die „Ordnung des Diskurses“ (Foucault) – also an den Auseinandersetzungen um den Bereich dessen, was innerhalb der Erziehungswissenschaft welchen Fachvertreter/innen als wahrheitsfähig gilt (und was nicht), was von welchen Gruppen als ernstzunehmendes Forschungsthema eingeschätzt wird (und was nicht), was von den Autorisierungsinstanzen zum kanonischen Wissensbestand der Disziplin gezählt wird (und was nicht).

Innerhalb des pädagogischen Diskurses ist nun der Versuch, die wissenschaftliche Praxis selbst zum Gegenstand systematischer Reflexionen zu machen, keineswegs neu. Dessen Dringlichkeit erwies sich in den 1960er Jahren, als die Erziehungswissenschaft in Legitimationsnöte geriet und auf ihre Leistungsfähigkeit hin kritisch befragt wurde. Mit Aussicht darauf, in der Beurteilung der eigenen Forschungsleistungen nicht länger auf Fremdbeob-

Feminismus müsste sich daher stärker als bisher mit dem Studium seiner eigenen Grenzziehungsprozesse beschäftigen, insofern die Kohärenz eines Feldes erzeugt wird durch die Artikulation von Grenzen, die ein >Innen< von einem >Außen< scheiden. Dies umfasst sowohl die >äußeren< Grenzziehungen, das heißt die Verortung im wissenschaftlichen Feld insgesamt, als auch – und womöglich zentraler – die >inneren< Grenzziehungen, die feld-internen Konflikte und Kämpfe“ (Hark 2005: 359).

achtungen angewiesen zu sein, wurden Mitte der 1970er Jahre die Anstrengungen intensiviert, die Beobachtung des pädagogischen Diskurses auf Dauer zu stellen und neue Formen der Selbstreflexion zu entwickeln. Zum Kristallisationskern dieser Bemühungen wurde die Kommission Wissenschaftsforschung, die seither die Beobachtung und Vermessung der eigenen Disziplin betreibt (vgl. Horn 2002). Allerdings erweisen sich deren Arbeiten in zweierlei Hinsicht als eigentümlich blind. Zum einen zeigen sie sich gegenüber den Anfragen der Frauen- und Geschlechterforschung bemerkenswert unempfindlich und berücksichtigen kaum einmal die Kategorie Geschlecht (vgl. Glaser/Priem 2004, S. 16). Zum anderen lassen sie fast durchgängig die Sensibilität für Machtfragen vermissen. Dies wiegt umso schwerer, als sich die Etablierung der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung meist im Medium hegemonialer Kämpfe vollzog.³

Mit Blick auf die Herausforderungen, vor denen ein Neueinsatz in der Disziplingeschichte somit steht – es gilt, nicht allein die Kontexte wissenschaftlicher Praxis sowie die Durchdringung der epistemischen mit der sozialen Dimension zu berücksichtigen, sondern auch einen machtkritischen Blick zu entwickeln, der es erlaubt, neben den Debatten, die auf der „Vorderbühne“ der Wissenschaft ausgetragen werden, auch die (meist verdeckt) ausgetragenen Auseinandersetzungen auf der „Hinterbühne“ (Paris 2001) zu beobachten –, sind die Arbeiten, die Pierre Bourdieu zum wissenschaftlichen Feld vorgelegt hat, von besonderem Interesse. Dies nicht nur deshalb, weil er die Soziologie als eine selbstkritische, reflexive Wissenschaft entwirft (vgl. Hark 2007), sondern auch weil seine Studien zum wissenschaftlichen Feld ein besonderes Gespür für hegemoniale Kämpfe verraten. So ist denn auch herausgestellt worden, dass zwischen dessen reflexiver Soziologie und der Frauen- und Geschlechterforschung eine untergründige „Wahlverwandtschaft“ besteht (Krais 2001). Dieser Nähe, die sich nicht zuletzt aus der Kritik an hegemonialen wissenschaftlichen Praktiken speist, nachzuspüren und die von Bourdieu entwickelten Erkenntniswerkzeuge zu erproben, widmete denn auch unlängst die Zeitschrift *Querelles* ein ganzes Themenheft (Bock/Dölling/Krais 2007). Ausgespart blieben dabei allerdings die Anregungen für Maximen einer machtkritischen Disziplingeschichte. Dies soll nun unternommen werden – freilich stets im Wissen darum, dass dessen Modell einer reflexiven Soziologie durchaus nicht die einzige Quelle für ein solches Vorhaben darstellt. Zunächst gilt es freilich, die Forschungsstrategie zu skizzieren, mittels derer er Genese, Struktur und Logik sozialer Felder entschlüsselt.

3 Die Gründe für diese Machtblindheit liegen sicher auch in einer gewissen Affinität zu Reflexionsformen systemtheoretischen Zuschnitts. Auch wenn dies selten explizit geschieht, so ist der Bezug auf Niklas Luhmann deutlich erkennbar und schlägt sich etwa in der Ausprägung eines charakteristischen Denkstils nieder. Die Folgen der pädagogischen Luhmann-Rezeption habe ich an anderer Stelle dargestellt (vgl. Rieger-Ladich 2009b).

3. Genese, Struktur und Logik sozialer Felder

Als Keimzelle sozialer Felder identifiziert Bourdieu das von unterschiedlichen Akteuren geteilte Interesse an einem Gegenstandsbereich, das Engagement zu dessen Herausbildung und die Auseinandersetzungen um die Akkumulation feldspezifischen Kapitals. Die Auskristallisation eigenlogisch strukturierter Universen verdankt sich folglich einer Geschichte von Konflikten. So erhält man den Zugang zur *Genese* sozialer Felder über die Verteilungskämpfe, die sich an spezifischen Objekten des Begehrens entzündend – etwa künstlerischer Anerkennung oder wissenschaftlicher Reputation. Soziale Felder verdanken ihre Existenz mithin allein der Anziehungskraft, die von diesen begehrten Gütern ausgeht. Daher gibt es auch keinerlei Bestandsgarantie. Entsprechend existiert auch das wissenschaftliche Feld nur so lange, wie es hinreichend viele interessierte Akteure gibt: „Damit ein Feld funktioniert, muss es Interessensobjekte geben und Leute, die zum Mitspielen bereit sind und über den Habitus verfügen, mit dem die Kenntnis und Anerkennung der immanenten Gesetze des Spiels impliziert sind“ (Bourdieu 1993b, S. 108). Die Existenzberechtigung eines sozialen Feldes muss daher gegen konkurrierende Ansprüche anderer Felder durchgesetzt und die Thematisierung der Schlüsselfragen monopolisiert werden. Die Autonomie etwa des wissenschaftlichen Feldes ist somit weder von vornherein gegeben, noch dauerhaft garantiert. Folglich ist dessen Autonomie nie völlig rein ausgeprägt. Und so sind denn auch die Grenzen sozialer Felder meist heftig umkämpft: An ihnen entzündend sich Fragen der Zuständigkeit, der Kompetenz und der Definitivität.

Ihre *Struktur* verdanken soziale Felder dem Netz objektiver Relationen, das unterschiedliche Positionen miteinander verknüpft. Als dynamisch erweisen sie sich, weil auch innerhalb fortwährend um deren Ordnung gerungen wird. Dabei gilt es in Rechnung zu stellen, dass die Beobachtung von feldinternen Entwicklungen nie von einem neutralen Ort aus geschieht: Sowohl die Wahrnehmung der Kämpfe, die um Ordnung, Logik und Grenzen eines Feldes ausgetragen werden, als auch die Suche nach erfolgsversprechenden Strategien geschehen in Abhängigkeit von der Position eines Akteurs. Die Dynamik sozialer Felder verdankt sich somit sachlichen Auseinandersetzungen und widerstreitenden Interessen: Während kapitalschwache Akteure sich von einer Veränderung der Feldstrukturen eine Verbesserung ihrer Position erhoffen, sind kapitalstarken Akteure meist am Erhalt des Status quo interessiert (vgl. Bourdieu 1998). So verschreiben sich manche „Umsturzstrategien“, andere hingegen Strategien zur Bestandserhaltung.

Die *Logik* sozialer Felder erschließt sich daher erst, wenn man den Verlockungen des Utilitarismus widersteht: Zwar ist die Logik des Spiels immer auch von Nützlichkeitsbewertungen und dem Streben nach Kapital geprägt –

Kapital ist nicht nur „Waffe“ und unkämpftes „Objekt“, sondern auch das Instrument, das dazu befähigt, „in einem bestimmten Feld zu existieren“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 128) –, doch werden die Mitspieler/innen keineswegs als allein auf ihren Vorteil bedachte Akteure konzipiert. Ihre Spielzüge sind nur in Ausnahmefällen einem berechnenden Kalkül geschuldet: Meist verraten sie lediglich den Glauben an den besonderen Wert der verhandelten Sache. Diese „*illusio*“ wird von allen Akteuren eines Feldes geteilt und gilt als dessen Zugangsvoraussetzung. Zum Ausdruck kommt in dieser Haltung nicht allein der Glaube an die Dignität des verhandelten Gegenstands, sondern auch eine auffällige Affinität zur Logik des Spiels. So lässt sich mit Blick auf die wechselseitige Bezogenheit von Position und Disposition vermuten, dass die Mehrzahl der Reaktionen *keinem* taktischen Kalkül geschuldet ist. Vielmehr bilden die Akteure in Abhängigkeit von der Dauer der Zugehörigkeit ein hochempfindliches Sensorium aus und überlassen sich ihrer „Intuition“. Ihre Reaktionen erfolgen habituell – und sind weder zufällig noch notwendig, weder kalkuliert noch automatisch: Mit der Struktur des Feldes vertraut und einem hoch entwickelten „Platzierungssinn“ (Bourdieu) ausgestattet, bilden die langjährigen Mitglieder ein untrügliches Gespür für „lohnenswerte Investitionen“ aus.

Bourdieu konzipiert soziale Felder somit als thematisch gebundene, hierarchisch strukturierte und intern differenzierte Universen, deren Akteure die Grenzen zu den benachbarten Feldern dadurch zu befestigen suchen, dass sie die internen Spielzüge einem eigenen Gesetz unterstellen. Diese „Brechungsstärke“ indiziert die Macht eines Feldes, eine unverwechselbare Logik zu etablieren und das Eindringen fremder Kapitalsorten zu vermeiden. Die Grenzen eines Feldes fallen so mit jenen der Feldeffekte zusammen: Bewegungen, die sich der Logik eines Feldes nicht mehr unterstellen lassen, markieren die Grenze ihrer Einflussphäre. Deren exakter Verlauf ist nie endgültig fixiert und wird immer wieder neu ausgehandelt.

4. Disziplinäre Strategien

Ich greife nun die zu Beginn aufgeworfene Frage nach neuen Wegen der Disziplingeschichte erneut auf. In Frage steht, ob Bourdieus Theorie sozialer Felder Instrumente für eine machtheoretisch informierte Variante der Disziplingeschichtsschreibung bereithält, welche die Anfänge der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung zu rekonstruieren erlaubt. Sucht man nun deren Institutionalisierung nachzuspüren, muss zunächst daran erinnert werden, dass ihre Vertreter/innen nicht die Etablierung einer eigenen Teildisziplin verfolgten. Von Beginn an insistieren sie darauf, dass es sich bei ihrer Theoriearbeit um keinen luxuriösen Zusatz handelt. So

halten auch die Herausgeberinnen des vorliegenden Jahrbuchs in dessen erstem Editorial fest: Es ist unser „Ziel, Frauen- und Geschlechterforschung nicht als Additiv zum bestehenden Forschungs- und Lehrkanon der Erziehungswissenschaft zu verstehen, sondern deutlich zu machen, dass jede erziehungswissenschaftliche Perspektive ein Geschlechterkonzept implizit schon enthält“ (Andresen et al. 2005, S. 12). Ihre Interventionen zielen daher auf die Transformation der bestehenden Ordnung des pädagogischen Diskurses. In den Blick gerät somit die Geschichte jener Interventionen, mittels derer sie den *nomos* des erziehungswissenschaftlichen Feldes anzufechten versuchten. Statt hier nun bereits erste Ergebnisse dieses Rekonstruktionsversuches zu präsentieren⁴, will ich einige Forschungsfragen entwickeln und die Charakteristika eines relationalen Denkstils wenigstens andeuten.

Zu Beginn ist es unumgänglich, eine Kartierung des akademischen Feldes vorzunehmen und die Position des erziehungswissenschaftlichen Feldes zu bestimmen. Dabei ist damit zu rechnen, dass es innerhalb der Reputationsordnung des akademischen Universums „nicht gerade auf einem der vorderen Plätze“ rangiert (Prange 2005, S. 52). Diese Vermessung ist unverzichtbar, weil sich dadurch dessen interne Struktur erschließt und die strategischen Optionen für dessen Personal abzeichnen. Trägt man nun die Erziehungswissenschaft am beherrschten Pol des wissenschaftlichen Feldes ein, muss von einer niedrigen Brechungsstärke ausgegangen werden. Dieser Umstand, der sich etwa in dem vielfach beklagten geringen Gewicht der „einheimischen Begriffe“ widerspiegelt, muss freilich für die Vertreter/innen der Frauen- und Geschlechterforschung kein Nachteil sein: Die schwach ausgeprägte Autonomie kann sich als Vorteil erweisen, insofern sie die Möglichkeit eröffnet, die Suche nach Verbündeten jenseits der akademischen Welt zu intensivieren, eine Politisierung der Akademie zu betreiben und feldfremde Kapitalsorten einzuspeisen, um so Einfluss auf die internen Kräfteverhältnisse zu nehmen (vgl. Holland-Cunz 2003, S. 133ff.).

Auf der nächsten Ebene gerät das Geflecht solcher Positionen in den Blick, die dem erziehungswissenschaftlichen Feld zu Beginn der Debatten um die „feministische Pädagogik“ sein charakteristisches Profil verleihen. Statt sich dabei auf einzelne Personen zu konzentrieren, wäre das strategische Tableau und die räumliche Verteilungen der einzelnen Subjektpositionen zu untersuchen: Die Position des „gate-keepers“ ist dabei so interessant wie die des „brillanten Kopfes“, der Nachwuchswissenschaftler/in oder der bodenständigen Vertreter/in des Mainstreams (vgl. Kraus 2000). Dieser Perspektivwechsel ist notwendig, weil die Auseinandersetzungen um die Kategorie Geschlecht auf doppelte Weise gerahmt sind: Neben der Kontextualisierung durch das akademische Universum muss jene durch die *feldinternen* Kräfteverhältnisse in Rechnung gestellt werden. Dies deshalb, weil sich das Werben

4 Dieses Vorhaben betreibe ich in meiner Habilitationsschrift.

für eine Umschrift der Ordnung des pädagogischen Diskurses – der Versuch also, neue Themen auf seiner Agenda zu etablieren und neue Perspektiven einzuführen, einen neuen Denkstil durchzusetzen und neue Akteur/innen zu rekrutieren – in einem Kräftefeld vollzieht, das bereits von zahlreichen Kämpfen um die Vorherrschaft geprägt ist. Die Interventionen für eine feministische Pädagogik treffen daher nie auf einen „neutralen“ diskursiven Raum. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die Ressourcen immer schon verteilt, die Aufmerksamkeiten bereits gebunden und die Claims längst abgesteckt sind. Der Versuch, das Establishment der Erziehungswissenschaft als eigentümlich blind für die Dimensionen des Geschlechts zu entlarven und es für eine theoretisch-kategoriale Neuorientierung zu gewinnen, muss(te) sich daher einfädeln in ein komplexes Feld zahlreicher Konflikte.

5. Hegemoniale Kämpfe

Damit lässt sich die Herausforderung, vor der die Vertreter/innen der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung stehen, formulieren: Sollen ihre Impulse für die Umschrift des pädagogischen Diskurses Resonanz erzeugen, müssen sie dessen Beharrungskräfte wenigstens punktuell überwinden – und eine neue Grammatik etablieren. Dabei profitieren die Vertreter/innen des Establishments insofern von der stummen Macht des Status quo, als die etablierte Ordnung des pädagogischen Diskurses das Gedächtnis der vergangenen Kämpfe um Reputation und Anerkennung darstellt, die sich sedimentiert haben etwa in der Gestalt der Fachgesellschaft, des Portfolios von Fachzeitschriften oder der Zusammensetzung der Gruppe der Fachgutachter/innen (vgl. Rieger-Ladich 2009a). Diese Widerstände und Beharrungskräfte gilt es durch den Aufbau einer Gegenmacht zu überwinden – und dies, ohne dass die Protagonist/innen der Umsturzstrategien in jedem Fall über hohes feldspezifisches Kapital verfügen.

Im Zentrum der feldtheoretischen Rekonstruktion der Anfänge der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung stehen mithin jene hegemonialen Kämpfe, in die ihre Vertreter/innen seit mehr als dreißig Jahren verwickelt sind. Zu fragen wäre, welche Strategien sie dabei verfolgen. Genauer: Welche Argumente tragen sie vor? In welchen Foren präsentieren sie ihre Forschungsergebnisse? Wie suchen sie ihren Anfragen Geltungskraft zu verleihen? Welche Formen nehmen ihre Interventionen an? Wie suchen sie die Dringlichkeit der Entwicklung neuer theoretischer Zugänge zu plausibilisieren? Welche Anstrengungen unternehmen sie, um die Debatte zur Kategorie Geschlecht in das Zentrum des pädagogischen Diskurses zu tragen, eine neue Kartierung zu erzwingen und den Makel des Marginalen abzustreifen? Lassen sich Momente, „kritische Ereignisse“ (Bourdieu) identi-

fizieren, in denen sich eine Transformation des erziehungswissenschaftlichen Feldes vorbereitet? In denen es seine Ordnung auf signifikante Weise verändert? In denen es zur Bildung neuer Bündnisse kommt – oder auch zu Verwerfungen und neuen Spaltungen? In denen die Nähe zu sozialen Bewegungen gesucht wird, um die herrschenden Kräfteverhältnisse zu destabilisieren?

Kaum weniger wichtig scheint freilich die Analyse der Reaktionen derer, welche diese Praxis als Herausforderung ihrer Definitionsmacht und somit als Affront begreifen (müssen). So werden sich die territorialen Kämpfe im Feld der Erziehungswissenschaft nur dann einfangen lassen, wenn die einzelnen Spielzüge präzise beobachtet, die Reaktionen, Finten und Gegenangriffe in den Blick genommen werden. Einen interessanten Beobachtungsvorschlag diesbezüglich hat Barbara Rendtorff gemacht. Sie unterscheidet bei der Konfrontation mit den „Zumutungen eines anderen Denkens“ drei Möglichkeiten: Wissenschaftliche Disziplinen können darauf entweder „kannibalisch“ reagieren, indem sie sich das Fremde einverleiben, sie können durch „Immunsierung“ reagieren, indem sie dem provokativen Gehalt seine Geltung bestreiten – sie können sich aber auch der „Zumutung“ stellen und „in der Berührung mit dem Anderen“ verändern (Rendtorff 2005, S. 31). Als hilfreich könnte sich diese Unterscheidung etwa bei der Analyse einzelner Phänomene erweisen, die zwar auf einer Mikroebene liegen, aber gleichwohl bedeutsam sind für die Kämpfe um die Grenzen des Reviers: Wie sind etwa die beiden Themenschwerpunkte zu bewerten, welche die Redaktion der >Zeitschrift für Pädagogik< der Thematik in den 1990er Jahren einräumte (vgl. Priem 1999)? Interpretiert man die beiden Einleitungen als Praktiken der Grenzziehung, eröffnen sie einen Zugang zu jenen Formen, in denen Wissensgebiete abgesteckt, Normierungen vorgenommen und Diskurse reguliert, in denen Anliegen nobilitiert oder aber diskreditiert werden.

6. Neue Herausforderungen

Ohne diese beiden „Paratexte“ (vgl. Genette 2003) hier interpretieren zu können, sollen sie in diesem Zusammenhang als Verweis darauf dienen, dass parallel zu den erwähnten Kämpfen auch *intern* heftig gerungen wird: Die Konflikte entzünden sich etwa daran, ob sich eine „Weibliche Pädagogik“ als lohnenswertes Projekt erweisen könnte, wie die Unterscheidung *sex/gender* gehandhabt werden soll, ob die Theorieofferten sozialkonstruktivistischer Ansätze aufgegriffen sollten und die eigene Theoriearbeit tatsächlich von sämtlichen Essentialismen rigoros entschlackt werden müsse (vgl. Bönold 2003). Auch diese Auseinandersetzungen werden nicht allein argumentativ entschieden. Nicht nur ist die Überzeugungskraft eines Theoriemodells von zahlreichen Faktoren abhängig, auch die Erfolgchancen innerhalb des wis-

senschaftlichen Feldes sind kaum ausschliesslich über dessen Leistungsfähigkeit erklärbar. Hegemoniale Kämpfe finden daher auch in der Gruppe derjenigen Erziehungswissenschaftler/innen statt, die sich für die systematische Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht einsetzen. So wird auch das Ringen um die begrifflichen Instrumente – operiert man mit den Kategorien „Weiblichkeit“, „Geschlecht“ oder „Gender“? – nie völlig unabhängig von den Konjunkturen entschieden, die Referenzmodelle in den Nachbardisziplinen und der Öffentlichkeit erfahren.

Abschließend sei festgehalten, dass fachliche Debatten und territoriale Kämpfe, dass inhaltliche Auseinandersetzungen und hegemoniale Strategien nicht als zwei völlig gegensätzliche Erscheinungsformen wissenschaftlicher Praxis gelten können. Auch wenn ich hier zweifellos letztere besonders akzentuiert habe, so existieren sie doch nie in „reiner Form“. Stattdessen ist damit zu rechnen, dass sie stets in Mischformen vorliegen. So werden die fachlichen Debatten, welche das erziehungswissenschaftliche Feld prägen, nie gänzlich unabhängig von der agonalen Logik sozialer Felder geführt – und mitunter nehmen sie eben die Form hegemonialer Kämpfe an. Zugleich sollte damit freilich auch deutlich werden, dass ein weiterer Effekt einer machttheoretisch informierten Disziplingeschichte darin bestünde, die Wachsamkeit für die aktuellen Kämpfe zu fördern, welche das akademische Feld prägen. Das Unternehmen, die Anfänge der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung mit dem Instrumentarium von Bourdieus reflexiver Soziologie zu rekonstruieren, könnte somit auch sensibilisieren für die neuesten Herausforderungen, denen sich das Projekt einer herrschaftskritischen, feministischen Erziehungswissenschaft gegenübersteht – etwa wenn durch die Umstellung auf BA/MA-Studiengänge an vielen Standorten die akademischen Verteilungskämpfe neu entfesselt, die Konkurrenz zwischen Disziplinen angeheizt und schließlich auch Kanondebatten mit ungekannter Vehemenz geführt werden (vgl. Radtke 2008).

Literatur

- Andresen, Sabine et al. (2005): Editorial. Geschlechterforschung in der Kritik, in: Rita Casale et al. (Hg.): Geschlechterforschung in der Kritik. Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 1. Opladen, S. 9-17
- Bock, Ulla (2002): 20 Jahre Institutionalisierung von Frauen- und Geschlechterforschung an deutschen Universitäten, in: Feministische Studien, S. 113-125
- Bock, Ulla/Irene Dölling/Beate Kraus (2007): Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung. *Querelles*. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung, Band 12, Göttingen

- Bönold, Frijof (2003): *Geschlecht – Subjekt – Erziehung. Zur Kritik und pädagogischen Bedeutung von Geschlechtlichkeit in der Moderne*, Herbolzheim
- Bourdieu, Pierre (1993a): *Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität*, in: Berg, Eberhard Berg/Fuchs, Martin (Hg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a.M., S. 365-374
- Bourdieu, Pierre (1993b): *Soziologische Fragen*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*, Konstanz
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic (1996): *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt a.M.
- Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hg.) (2008): *Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung*, Bielefeld
- Genette, Gérard (2003): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buchs*, Frankfurt a.M.
- Glaser, Edith/Priem, Karin (2004): *Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht*, in: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn, S. 16-32
- Hark, Sabine (2005): *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*, Frankfurt a.M.
- Hark, Sabine (2007): *Vom Gebrauch der Reflexivität. Für eine >klinische Soziologie< der Frauen- und Geschlechterforschung*, in: Bock, Ulla/Dölling, Irene/Krais, Beate (Hg.): *Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung. Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung*, Band 12, Göttingen, S. 39-62
- Henrich, Dieter (1991): *Konstellationen. Probleme und Debatten am Ursprung der idealistischen Philosophie (1789-1795)*, Stuttgart
- Holland-Cunz, Barbara (2003): *Die alte neue Frauenfrage*, Frankfurt a.M.
- Horn, Klaus-Peter (2002): *Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, in: 1. Beiheft zur Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 181-211
- Knorr Cetina, Karin (2002): *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*, Frankfurt a.M.
- Krais, Beate (2000): *Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierungen*, in: Dies. (Hg.): *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*, Frankfurt a.M., S. 31-54
- Krais, Beate (2001): *Die feministische Debatte und die Soziologie Pierre Bourdieus: Eine Wahlverwandtschaft?*, in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): *Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik 1*, Münster, S. 317-338
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*, Frankfurt a.M.
- Maurer, Susanne (2005): *Gedächtnisspeicher gesellschaftlicher Erfahrung? Zur politischen Dimension von Frauen- und Geschlechterforschung*, in: Casale, Rita et al. (Hg.): *Geschlechterforschung in der Kritik. Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Band 1, Opladen, S. 107-125
- Paris, Rainer (2001): *Machtfreiheit als negative Utopie. Die Hochschule als Idee und Betrieb*, in: Stöltzing, Erhard/Schimank, Uwe (Hg.): *Die Krise der Universitäten*. 20. Sonderheft des Leviathan, Wiesbaden, S. 194-222

- Peckhaus, Volker/Thiel, Christian (1999): Kontextuelle Disziplingeschichtsschreibung, in: Dies. (Hg.): Disziplinen im Kontext, München, S. 7-19
- Prange, Klaus (2005): Recht in der Erziehung – Erziehung im Recht. Zum Spannungsverhältnis von Rechtsdenken und pädagogischer Reflexion, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 81, S. 52-62
- Priem, Karin (1999): Frauen- und Geschlechterforschung in der Themenauswahl der „Zeitschrift für Pädagogik“, in: Feministische Studien 17, S. 79-90
- Radtke, Frank-Olaf (2008): Die außengeleitete Universität, in: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 5, S. 117-133
- Rendtorff, Barbara (2005): Strukturprobleme der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, in: Casale, Rita et al. (Hg.): Geschlechterforschung in der Kritik. Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 1, Opladen, S. 19-39
- Rieger-Ladich, Markus (2006): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Eine Theorieangebot an die Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser, Barbara/ Rieger-Ladich, Markus/ Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden, S. 157-176
- Rieger-Ladich, Markus (2009a): Gedächtnis der Kämpfe. Neue Impulse für die Disziplingeschichtsschreibung, erscheint in: Dietrich, Cornelia/Müller, Klaus-Rüdiger/Parmentier, Michael (Hg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik, München
- Rieger-Ladich, Markus (2009b): Richtfest! Überlegungen zur Theoriearchitektur der Operativen Pädagogik, erscheint in: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hg.): Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion, Paderborn
- Rothland, Martin (2008): Disziplingeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945, Bad Heilbrunn
- Schelsky, Helmut (1971): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Düsseldorf

Geschlechterdifferenz, Geschlechterpolarität und „Geistige Mütterlichkeit“ – systemtheoretisch beobachtet

Yvonne Ehrenspeck

Die in zahlreichen Rekonstruktionen der Professions- und Disziplingeschichte der Sozialpädagogik konstatierte Bedeutung geschlechterpolarisierender und kulturkritischer Diskursmuster für die Legitimierung und Ausdifferenzierung sozialpädagogischer Beruflichkeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird vor dem Hintergrund neuerer Forschungen zur systemtheoretischen Analyse der Implikationen des Primats funktionaler Differenzierung der Gesellschaft in der Moderne für die Kategorie Geschlecht als gesellschaftlicher Ordnungskategorie diskutiert. Diese Frage nach dem Implikationszusammenhang von moderner Gesellschaftsstruktur und Transformation der Gendersemantik seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert wird in Beziehung gesetzt zu der in der historischen Genderdiskursforschung bislang vernachlässigten Diskursfigur der „Negativen Andrologie“ (Kucklick 2008). Es wird gezeigt, wie diese moderne Diskursfigur genderbezogene Inklusionsmuster und Topoi wie „Geistige Mütterlichkeit“ in besonderem Maße befördert sowie paradoxe Implikationen für die Inklusion von Frauen in Teilsysteme der modernen Gesellschaft nach sich gezogen hat.

Gender difference, gender polarity and „mental motherliness“ – system-theoretical observations

In this article, the importance of gender polarity patterns found in numerous reconstructions regarding the historical development of educational science, which were used to legitimate and differentiate social pedagogical professionalism in the early 20th century, will be discussed against the background of recent research drawing on system theoretical analyses of the implications brought about by functional differentiation in modern society for the category of gender as an organizational device. This question, regarding the correlation between modern social structure and the transformation of the semantics of gender since the late 18th century, will be related to a neglected representation in historical gender research, the “negative andrology” (Kucklick 2008). How this representation in modern discourse promotes gender-related patterns of inclusion and topoi such as “mental motherliness” will become apparent, together with the paradoxical implications for the inclusion of women in subsystems of modern society which followed.

Dass die Kategorie Geschlecht bei der Herausbildung, Ausdifferenzierung und Etablierung des beruflichen Handlungsfeldes Soziale Arbeit und Sozialpädagogik eine entscheidende diskursive Rolle gespielt hat, ist seit den Un-

tersuchungen zum Topos „Geistige Mütterlichkeit“ hinlänglich bekannt (vgl. Sachße 2003; Stoehr 2006). So propagierte die bürgerliche Frauenbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Gedanken, dass „die Frau nicht aufgrund gleicher Fähigkeiten gleiche Rechte fordern wolle, sondern dass sie auf Grund ihrer besonderen weiblichen Fähigkeiten, die in der Familie nicht mehr voll zur Verwertung kommen konnten, den Raum verlange, in der Kulturwelt zu leisten, was der Mann eben nicht leisten kann“ (Bäumer 1904, S. 106). Eine der größten Einflussphären von Frauen wurde dabei in der „Kulturwelt“ des Fürsorgebereichs identifiziert.

Legitimiert wurde diese besondere Eignung von Frauen für die Fürsorgetätigkeit über die Vorstellung einer spezifisch weiblichen Kulturform und eines genuin mütterlich-weiblichen Sozialengagements (vgl. Stecklina 1997, S. 241). Die Betonung polarer Geschlechtscharaktere und die Kompatibilitätsvermutungen von Geschlechterkompetenzen mit unterschiedlichen kulturellen Räumen der Gesellschaft wurden damit zum Motor für die Ausdifferenzierung eines pädagogischen Tätigkeitsbereiches in der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft der Moderne um 1900.

Diese Entwicklung wurde gerahmt von einer kulturkritischen Semantik, welche die exklusive Eignung von Frauen für die Tätigkeiten im Fürsorgebereich plausibilisierte, indem das Prinzip „Geistige Mütterlichkeit“ als „Inkarnation von Emotionalität, Wärme, Menschlichkeit“ und Ganzheitlichkeit sowie als Garant für die moralische und sittliche Erneuerung der Gesellschaft“ gedeutet und komplementär zur „gesellschaftszerstörenden sachlichen und technischen Rationalität der Männer“ (Stecklina 1997, S. 242) konstruiert wurde.

Diese in zahlreichen Rekonstruktionen der Professions- und Disziplingeschichte der Sozialpädagogik (vgl. Stecklina 1997; Hering/Münchmeier 1999; Eggemann/Hering 1999; Sachße 2003; Stoehr 2006) hervorgehobene Bedeutung geschlechterpolarisierender wie kulturkritischer Diskursmuster für die Legitimierung und Ausdifferenzierung sozialpädagogischer Beruflichkeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist allerdings unter einem systemtheoretischen Analyseangebot wie auch aus der Perspektive historischer Genderdiskursforschung bemerkenswert. Denn gemäß der Systemtheorie Niklas Luhmanns wird die primäre Differenzierungsform der modernen Gesellschaft ausschließlich nach Funktionen und nicht mehr über askriptive Merkmale, wie Herkunft, Alter oder Geschlecht geordnet. Somit sollte die Geschlechterdifferenz in der Moderne weder als Inklusions- bzw. Exklusionsmuster fungieren können, das über die Kategorie Geschlecht Inklusion in Teilsysteme der Gesellschaft oder spezifische Berufe und Professionen legitimiert.

Aber auch die, nicht nur von Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung um 1900 gestellte, kulturkritische Diagnose, die männliche Rationalität sei gesellschaftszerstörend und bedürfe einer Rettung durch die weibliche Kultur, ist vor dem Hintergrund der Umstellung der modernen Gesellschaft auf funktionale Differenzierung und unter Berücksichtigung des sys-

temtheoretischen Theorieangebots sowie dessen kritische Überprüfung im Hinblick auf die Beschreibung des Zusammenhangs von Gendersemantik und Gesellschaftsstruktur erneut zu diskutieren.¹ Denn in der Diskurs- und Geschlechterforschung ist bis dato übersehen worden, dass die Umstellung auf funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft und deren Etablierung als Ordnungsform seit Mitte des 18. Jahrhunderts mit einer „Negativen Andrologie“² (vgl. Kucklick 2006³) verbunden ist. Diese Diskursfigur hat genderbezogene Inklusionsmuster und Topoi, wie „Geistige Mütterlichkeit“ in besonderem Maße befördert sowie paradoxe Implikationen für die Inklusion von Frauen in Teilsysteme der modernen Gesellschaft nach sich gezogen.

Diese Aspekte sollen im Folgenden in drei Schritten beleuchtet werden:

Zunächst wird diskutiert, warum in der Systemtheorie Luhmanns von einer gesellschaftsstrukturellen „Funktionslosigkeit“ der Geschlechterdifferenz in modernen Gesellschaften ausgegangen wird (I).

Dass Geschlecht demgegenüber dennoch auch in funktional differenzierten Gesellschaften eine zentrale „Unterscheidung“ macht, auf den Ebenen Interaktion und Organisation eine Rolle spielt und sogar zu einer „Multiform“ (Kucklick 2006, S. 260) emergiert, wird in einem zweiten Schritt unter Bezugnahme auf theoretische Ansätze gezeigt, die sich um eine Integration der Kategorie Geschlecht in die Systemtheorie bemüht haben. Dass Geschlecht, entgegen der Auffassung Luhmanns, sehr gut zur gesellschaftlichen Differenzierungsform der Moderne passt, und die Differenz von Interaktion und Gesellschaft sogar „supercodiert“ (ebd., S. 17), wird unter Bezugnahme auf eine unlängst vorgelegte systemtheoretisch und historisch informierte Analyse des Genderdiskurses um 1800 plausibilisiert (vgl. Kucklick 2006; 2008).

In Christoph Kucklicks Untersuchung wird die These aufgestellt, dass die Geschlechterdifferenz und die mit ihr einhergehenden Geschlechterste-

1 Da es sich hier um eine Analyse des Zusammenhangs von Gesellschaftsstruktur und Gendersemantik in der Moderne handelt, werden im Folgenden systemtheoretisch orientierte Theorieangebote favorisiert. Dass das systemtheoretische Theorie- und Deutungsangebot bezüglich des Zusammenhangs von Gendersemantik und Gesellschaftsstruktur in der Moderne jedoch einer kritischen Überprüfung und Transformation bedarf, wird an den Positionen von Christine Weinbach, Armin Nassehi und insbesondere an Christoph Kucklicks Theorie einer „negativen Andrologie“ verdeutlicht.

2 Andrologie ist nach Kucklick der semantische Apparat, den die Gesellschaft über Männlichkeit bereithält. Grundsätzlich kann eine positive von einer negativen Andrologie unterschieden werden. Die Genese und Etablierung der „Negativen Andrologie“ kann seit 1800 beobachtet werden (vgl. Kucklick 2006, S. 7ff.).

3 Die Seitenzahlen der Zitation von Kucklicks Untersuchung sind der Dissertationsschrift „Das unmoralische Geschlecht. Zur Genese der modernen Männlichkeit aus einer negativen Andrologie“ von 2006 (Diss. Humboldt-Universität zu Berlin) entnommen. Die angegebenen Seitenzahlen entsprechen nicht denen des im Suhrkamp Verlag publizierten Buchs „Das unmoralische Geschlecht. Zur Geburt der Negativen Andrologie“, Frankfurt a.M. 2008, welches die überarbeitete und gekürzte Fassung der Dissertation darstellt. Da in der publizierten Buchfassung einige der hier zitierten Passagen fehlen, wird überwiegend aus der 2006 vorgelegten Dissertationsschrift zitiert.

reotypisierungen nach 1800 in den Systemebenen Interaktion und Gesellschaft eingebaut und schematisiert sowie von einer „Negativen Andrologie“ motiviert sind. Kucklicks Untersuchung zur Genese der „Negativen Andrologie“ erlaubt einen alternativen Blick auf den Zusammenhang von Gendersemantik und Gesellschaftsstruktur, und zeigt einen Weg auf, wie in dieser Frage „gleichsam mit der Systemtheorie gegen die Systemtheorie“ gedacht werden kann (Kucklick 2008, S. 216) (II).

Die These, dass „Geschlecht in der Moderne nicht hierarchisch sondern heterarchisch organisiert ist“ und „strukturell in der modernen Gesellschaft dadurch verankert ist, dass es die Differenz von Interaktion und Gesellschaft supercodiert“ (ebd.), wird schließlich unter Bezugnahme auf pädagogische Schriften des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts, Dokumente der (bürgerlichen) Frauenbewegung und der „Wegbereiterinnen der modernen Sozialpädagogik“ (Eggemann/Hering 1999) bestätigt, die mit Hilfe dieses Schematisierungsvorschlags untersucht werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass sich das moderne Konzept einer „Geistigen Mütterlichkeit“⁴ über die Einschreibung der Geschlechterdifferenz im Schema Interaktion/Gesellschaft als die andere Seite der Diskurssemantik „Negative Andrologie“ erweist (III).

1. Die gesellschaftsstrukturelle „Funktionslosigkeit“ der Geschlechterdifferenz in der Systemtheorie Niklas Luhmanns

In seinem 1988 erschienenen Aufsatz „Frauen, Männer und George Spencer Brown“ hat Luhmann auf die Notwendigkeit hingewiesen, auch bezogen auf Feminismus, Frauenbewegung und Frauenforschung die Frage nach dem Verhältnis von Gesellschaftsstruktur und logischer Operation zu stellen (vgl. Ehrenspeck 2000). Die Luhmannschen Ausführungen zu den Aporien von Differenz und Gleichheit, Asymmetrie und Hierarchie in Diskursen über die Genderfrage führen zu dem Schluss, dass die Unterscheidung Mann/Frau in einer modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaft als ordnende Unterscheidung nicht mehr geeignet und allenfalls zur Stimulierung einer sozialen Bewegung, der Frauenbewegung, geeignet sei (Luhmann 2003, S. 41).

Dass Geschlecht in modernen Gesellschaften nicht mehr als Ordnungskategorie fungieren kann, wird mit den sich radikal veränderten Inklusionsmo-

4 Das Konzept der „Geistigen Mütterlichkeit“, wie es von der bürgerlichen Frauenbewegung formuliert wurde, ist selbstverständlich nur ein Denkmodell in der Gendersemantik der Moderne, welches hier beispielhaft untersucht wird. Wie sich die Erträge der systemtheoretisch orientierten Genderforschung zu anderen Positionen der Frauenbewegung verhalten, muss anderen Untersuchungen vorbehalten werden.

dalitäten in funktional differenzierten Gesellschaften erklärt. Waren Individuen in stratifizierten Gesellschaften in einzelnen gesellschaftlichen Teilsystemen platziert und wurden ihnen als Personen gemäß ihrer Herkunft, Alter oder Geschlecht unterschiedliche Bündel sozialer Rollen zugewiesen, so entsteht mit der funktionalen Differenzierung eine Gesellschaftsstruktur in der Herkunft, Alter oder Geschlecht keine Ausschlusskriterien für die Inklusion in die Teilsysteme der Gesellschaft mehr sein können. In modernen Gesellschaften lassen sich Individuen den (nach gesellschaftlichen Funktionen definierten) Teilsystemen nicht mehr kontinuierlich als „ganze Person“ zuordnen. Individuen gehören zur „Umwelt“ der Systeme und sind „nur noch gleichsam momenthaft“ (Weinbach/Stichweh 2001, S. 33) in die verschiedenen Gesellschaftsbereiche inkludiert. Hinsichtlich der Funktionssysteme wird die Inklusion nach Luhmann durch die interne Differenzierung der Funktionssysteme in „Leistungs-“ und „Komplementär-“ bzw. „Publikumsrollen“ geregelt.

Die Semantik der modernen Gesellschaft favorisiert deshalb Begriffe wie „Freiheit“ und „Gleichheit“ und verweist darauf, dass Zugangsbeschränkungen nicht mehr an sozialen Schichtunterschieden oder Geschlechterdifferenzen festgemacht werden dürfen. Insofern kann auch die Unterscheidung von Frauen und Männern nicht mehr in dem für stratifizierte Gesellschaften üblichen asymmetrischen Sinn genutzt werden, in dem den Männern die Funktion der Repräsentation des Systems zugeschrieben wurde. Denn in stratifizierten Gesellschaften repräsentierte der Mann als Haushaltsvorstand zugleich die Standeszugehörigkeit der Familie und waren Status und Arbeitsbereich der Frau davon abgeleitet und abhängig (ebd., S. 32f.).

Mit Luhmann fassen Christine Weinbach und Rudolf Stichweh dieses Verhältnis logisch als eine „Unterscheidung von Mann und Frau als (paradoxe) Einheit einer Unterscheidung, die asymmetrisiert wird, indem die eine Seite (Mann) der anderen Seite (Frau) gegenüber den Vorzug erhält, weil sie als Repräsentantin der Einheit dieser Unterscheidung (der Einheit der Differenz der Geschlechter in der Familie) Bezug auf das Ganze (die Ordnung der Gesellschaft) nimmt, deren Teil sie ist“ (ebd., S. 33). Der Mann repräsentiert die Ordnung und er „besetzt die sozialen Rollen, die zugleich seine Standeszugehörigkeit repräsentieren, während die Frau die Rollen übernimmt, welche auf den Stand des Mannes verwiesen. Außer der Standeszugehörigkeit fungiert somit die Geschlechterdifferenz als Regulativ für den Zugang zu sozialen Rollen“ (ebd., S. 33). In modernen Gesellschaften kann dagegen die Unterscheidung von Frauen und Männern nicht mehr in einem solchen asymmetrischen Sinne genutzt werden, „um den Männern die Funktion der Repräsentation des Systems im System zu geben“ (Luhmann 1988, S. 47).

An die Stelle von Repräsentationsasymmetrien treten deshalb „funktional gebaute Asymmetrien, die an Unterschieden in der Bildung, der Ausbildung und dem Einkommen, also an auf- wie absteigenden individuellen Karrieren, ablesbar werden.“ (Pasero 2004, S. 218).

Luhmann attestiert somit der funktional differenzierten Gesellschaft eine „gesellschaftsstrukturelle Funktionslosigkeit der Geschlechterdifferenz“ (2003, S. 41.) Nach Luhmann kann die Unterscheidung von Männern und Frauen nur noch soziale Bewegungen, wie die Frauenbewegung, stimulieren (ebd.), der Luhmann umgehend eine unvermeidbar paradoxe Logik nachweist: Denn die Frauenbewegung muss auf Gleichheit insistieren und kann dies aber nur indem sie logisch gesehen auf einer Unterscheidung besteht, der Unterscheidung Mann/Frau.

Als Frauenbewegung nötigt die Unterscheidung von Männern und Frauen „unter Rekurs auf die moderne Semantik der Gleichheit dazu, die Unterscheidung entweder zu dementieren oder die Repräsentation umzukehren. Ersteres ließe die Bewegung implodieren, Zweiteres geriete in die bloße Apologie des Repräsentationsmodells.“ (Nassehi 2003, S. 86).

Was empfiehlt Luhmann als Ausweg aus dieser Paradoxie? Er schlägt eine ironische Lösung vor: Denn es bedürfe einer „Frau ohne Eigenschaften“ und damit einer Position, die einnehmen kann, wer oder was immer sich der Vorherrschaft einer Unterscheidung entzieht“ (Luhmann 2003, S. 58). Luhmann votiert für Ironie wohl auch deshalb, weil er davon ausgeht, dass „die relative Bedeutung der Unterscheidung Mann/Frau im Laufe der gesellschaftlichen Evolution abnimmt und dies mit der Ausdifferenzierung des Gesellschaftssystems aufgrund eigenständiger, spezifisch sozialer Differenzierungsformen zusammenhängt“ (ebd., S. 41).

Armin Nassehi formuliert dagegen den folgenden Einwand: „So plausibel sich diese ironische Lösung in ihrer praktischen Implausibilität anhört – jede Entfaltung der Paradoxie, die Unterscheidung von Männern und Frauen explizit zu unterlassen und sich mit der Eigenschaft darzustellen, ohne Eigenschaften zu sein –, so wenig ist es eine Antwort auf die Frage, warum und wie die Unterscheidung von Männern und Frauen in Bereichen der Gesellschaft, in denen es primär nicht um Männer und Frauen geht, eine so prominenten Stellenwert hat.“ (Nassehi 2003, S. 86). Die Kernfrage sei deshalb: „Wie gelingt es, die Geschlechterunterscheidung unter Bedingungen stabil: also asymmetrisch zu halten, unter denen sie im Hinblick auf die primäre Differenzierungsform dysfunktional ist?“ (ebd.).

2. Geschlecht als „Multiform“ und die Distinktionskraft der Geschlechterdifferenz in Gesellschaft, Interaktion und Organisation seit 1800

In vielfältigen Auseinandersetzungen mit dem Theorieangebot der Systemtheorie wurden auf diese Fragen unterschiedliche Antworten gefunden (vgl. Pasero 1994; Heintz 2001; Weinbach/Stichweh 2001; Weinbach 2004; Nas-

sehi 2003; Kucklick 2006). Um die Persistenz der Bedeutung von Geschlecht in funktional differenzierten Gesellschaften zu erklären, wird etwa von Bettina Heintz empfohlen, auf zentrale (auch von der Systemtheorie selbst genutzte) Unterscheidungen zu achten, um zu verhindern, dass Gendersemantik und Gesellschaftsstruktur vermischt oder kurzgeschlossen werden (Heintz 2001, S. 15).

Auf der Ebene der Semantik ist zu konstatieren, dass die „internationale Karriere der Gleichberechtigungsnorm“ eine wesentliche Voraussetzung dafür gewesen ist, dass geschlechtsspezifische Ungleichheit „überhaupt wahrgenommen und als illegitim interpretiert werden kann“. Damit stellt die Ablösung der Semantik der Differenz durch ein Modell der Gleichberechtigung „einen fundamentalen Einschnitt dar mit weitreichenden – auch strukturellen Folgen“ (Heintz 2001, S. 15). Von einer „De-thematisierung“ (Pasero 1994) von Geschlecht als Unterscheidungsmodus in funktional differenzierten Gesellschaften auszugehen, sei deshalb gefährlich, da „De-thematisierung nicht Irrelevanz“ (Heintz 2001, S. 14) bedeute. Es gehe vielmehr darum, die Mechanismen aufzuzeigen, die zur Persistenz und Reproduktion von Ungleichheit der Geschlechter trotz Umstellung auf die Semantik der Gleichberechtigung und funktionaler Differenzierung beitragen. Denn es könne eben nicht von der Norm der Gleichberechtigung auf faktische Gleichheit geschlossen werden (ebd., S. 15).

So kann neben einer eingeführten und akzeptierten Semantik der Gleichheit bzw. Gleichberechtigung der Geschlechter sowie der diese begünstigenden Ordnungsform der funktionalen Differenzierung sehr wohl auf der strukturellen Ebene von Interaktionen und Organisationen faktische Ungleichheit der Geschlechter bestehen bzw. reproduziert werden. Zudem ist zu beachten, dass sich die „Herstellung – aber auch der Abbau – von Geschlechterungleichheit“ in „verschiedenen Kontexten und auf verschiedenen Ebenen vollzieht“ (ebd., S. 16) und auch Ungleichzeitigkeiten aufweist. Zu achten sei deshalb auf subtile Prozesse der „De-Institutionalisierung“ (ebd., S. 15), in deren Folge

„Geschlechterungleichheit in Interaktionsprozessen oder über indirekte und auf den ersten Blick geschlechtsindifferente Mechanismen hergestellt wird.“ Anstatt also „geschlechtliche Ungleichheit über explizit geschlechtsdifferente Regelungen herzustellen, wird sie heute entweder interaktiv oder über versteckte und vordergründig geschlechtsneutrale Arrangements erzeugt (oder eben auch nicht). Damit wird die Aufrechterhaltung der Geschlechterungleichheit in zunehmendem Maße von kontextspezifischen Bedingungen abhängig und entsprechend instabil. Dies erklärt, warum die Geschlechterdifferenz kein einheitliches Ordnungsprinzip mehr ist, sondern in ihrer Bedeutung in vielen Fällen situationspezifisch gebrochen und durch Kontextfaktoren mediatisiert ist“ (ebd. S. 16).

Heintz empfiehlt deshalb bei der Frage nach den Gründen für die Reproduktion von Geschlechterdifferenz und Geschlechterungleichheit auch in funktional differenzierten Gesellschaften die Ebenen Interaktion, Organisation und Weltgesellschaft zu unterscheiden (ebd.).⁵

5 Vgl. dazu aber auch die Positionen der Intersektionalitätsforschung.

Auch in anderen Auseinandersetzungen mit dem Deutungsangebot der Systemtheorie spielen diese Systemebenen eine prominente Rolle. Weinbach und Stichweh bestätigen mit Luhmann, dass Geschlecht auf der Ebene der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft keine Rolle mehr spielen könne, dass es aber auf der Ebene von Interaktion und Organisation faktisch stattfinde. In diesen Bereichen werde „Geschlechterdifferenz wegen ihrer informationellen Handhabbarkeit privilegiert“. Sie tue dies „in einer gesellschaftlich oft unverantwortlichen Weise“ und unterlaufe „damit in vielen Fällen die Programme der Geschlechterindifferenz, die sich die Makrosysteme vorzugeben versuchen“ (Weinbach/Stichweh 2001, S. 46). Insbesondere die Ebene der Interaktion sei der Ort, „an dem die Geschlechterdifferenz ihre soziale Distinktionskraft heute noch entfaltet“ (Weinbach 2004, S. 53). So werde in Interaktionen wie Organisationen Geschlecht an der „Form Person“ (Luhmann 1995; Weinbach 2004) festgemacht, wobei männliche und weibliche Personen als „geschlechtlich gefasste Erwartungsbündel“ gefasst würden, die Unterschiedliches symbolisieren und die in Stereotypen verdichtet werden.

Gemäß Weinbach ist der „Dreh- und Angelpunkt geschlechtlicher Ungleichheit in der Produktion und Reproduktion dieser Personenstereotype zu finden (Weinbach 2004, S. 75; Kucklick 2006, S. 258). Und über diese regulieren sich wiederum geschlechtlich differenzierte Zugangschancen und -limitationen in der Gesellschaft (ebd., S. 259). Weinbach und Stichweh gehen davon aus, dass die Erfindung solcher stereotypisierten Geschlechtscharaktere, mithin auch die „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ (Hausen 1976) in der Moderne eine Reaktion auf die gesellschaftsstrukturelle Funktionslosigkeit der Kategorie Geschlecht als Ordnungsfaktor in funktional differenzierten Gesellschaften sei.

Es gehe also um eine „Gewohnheitsregel“ (ebd., S. 90), die, neben der geschlechtsspezifischen Stereotypisierung von Personen in Interaktionen und Organisationen, die Persistenz der Geschlechterdifferenz ausmache. Das legt nahe, dass die Kategorie Geschlecht als Unterscheidungskriterium und Ungleichheitsmotor in der Moderne in Interaktions- und Organisationssystemen gleichsam „überlebt“ (Kucklick 2006, S. 260), obwohl sie im Hinblick auf die primäre Differenzierungsform der Gesellschaft dysfunktional ist.

Diese „gewöhnheitsmäßige Beobachtung“ ist aber gebunden an funktionale Ausdifferenzierung und systemeigene Konstruktionen, über die das System selbst verfügt, sie ist insofern kontextgebunden.

Nach Kucklick ist Geschlecht damit eine „Multiform“ (Kucklick 2006, S. 260). Denn in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft „ist nicht zu erwarten, dass Geschlecht in allen Zusammenhängen gleich artikuliert wird, sondern dass sich je nach Referenz, nach Funktionssystem, nach Zusammenhang der Interaktionen andere Aspekte von Geschlecht zeigen. In der polykontextuellen Gesellschaft ändern alle Themen mit dem Kontext ihre Gestalt; darin be-

steht die Multiform, und sie gilt für alle sozialen Phänomene der Moderne.“ (ebd.). Es stellt sich jedoch die Frage, in welcher Weise Geschlecht dann aufgrund von „Gewohnheitsregeln“ (Weinbach/Stichweh 2001, S. 43; Nassehi 2003, S. 90) beobachtet werden kann und wann diese Gewohnheitsregeln historisch entstanden sind. Denn Geschlecht wird bei Weinbach und Stichweh abhängig von der Gesellschaftsform beschrieben. Insofern muss der Beobachtungsgewohnheitsmodus selbst dieser Form entsprechen. In der Tat „überlebt“ die Kategorie Geschlecht deshalb nicht im Interaktionssystem trotz Gesellschaft, d. h. trotz der Umstellung auf funktionale Differenzierung, wie Weinbach und Stichweh nahelegen, sondern, so die These von Kucklick, die spezifische Weise, in der Geschlecht in der Moderne vorkommt, wird durch die moderne Differenz von Gesellschaft und Interaktion überhaupt erst erzeugt:

„Worin besteht die Zentralreferenz von Geschlecht [in einer polykontextualen Gesellschaft]? Um das zu bestimmen, ist in der Tat die Ebenendifferenzierung von Gesellschaft, Interaktion und Organisation entscheidend. Ich möchte aber vorschlagen, die Differenzierung der Ebenen in anderer Weise als bislang zu benutzen. Für Weinbach u.a. erklärt die Differenz von Interaktion und Gesellschaft, wieso Geschlecht in der Moderne ‚überleben‘ kann. Ich möchte dagegen vorschlagen, dass die spezifische Weise, in der Geschlecht in der Moderne vorkommt, durch diese Differenz überhaupt erst erzeugt wird. Geschlecht wird in der Interaktion artikuliert, nicht obwohl es auf der Ebene der Gesellschaft keine Rolle mehr spielt, sondern weil es die Differenz von Interaktion und Gesellschaft gibt. Diese Differenz selbst ist spezifisch modern, in der stratifizierten Gesellschaft konnte sie nicht artikuliert werden. Die Differenz der Ebenen ist damit gleichsam die Bedingung der Möglichkeit der modernen Gesellschaftsform. Im Geschlecht wird diese Differenz symbolisiert, mit allem was zu Symbolisierungen dazugehört: Überhöhungen, Übertreibungen, Überdeterminationen, Dramatisierungen, Verfremdungen“ (Kucklick 2006, S. 260f.).

Kucklick zeigt unter Bezugnahme auf André Kieserling, dass erst ab etwa 1750 die Vorstellung aufkommt, dass die Interaktion unter Anwesenden nicht mehr mit der Differenzierungsform der Gesellschaft selbst zur Deckung kommt (vgl. Kieserling 1999, S. 407ff.). Dies hat nach Kucklick auch Implikationen für die Geschlechterlogik nach 1800. Kucklick geht davon aus, dass sich in der „Sattelzeit“ (Reinhart Koselleck) also um 1800, ein historischer Bruch in der Geschlechterlogik ausmachen lässt. Dabei hätten sich zwar viele Aspekte der traditionellen Geschlechtlichkeit fortgesetzt, anders sei der Bruch auch gar nicht denkbar, aber prämodernes und modernes Geschlecht seien dezidiert nicht strukturähnlich bzw. werden an anderen „Stellen“ der Gesellschaft eingebaut. „Geschlecht“, so Kucklick, wird „samt seiner bestehenden Stereotypisierungen ab etwa 1800 gesellschaftlich neu ausgerichtet – und zwar anhand der Unterscheidung von Interaktion und Gesellschaft. Die beiden Geschlechter sind, sehr verkürzt, jeweils Regenten in einem Bereich. Damit passt die Kategorie Geschlecht, anders als bei Luhmann, ausgesprochen gut zur Differenzierungsform der Moderne“ (Kucklick 2006, S. 257).

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Formel „Geistige Mütterlichkeit“ neu deuten und in einem Geschlechterschema kontextualisieren,

welches seit 1800 Geschlecht mit Interaktion und Gesellschaft verkoppelt. Dabei wird der Frau die Seite der Interaktion zugewiesen und der Mann (mit Hilfe einer „Negativen Andrologie“) auf der Ebene der Gesellschaft verortet (ebd., S. 279f.).

Diese Verkoppelung wurde um 1800 erzeugt und galt um 1900 „bereits als Struktur“, mit der die Klassiker der Soziologie die Gesellschaft um 1900 analysierten (ebd. S. 279). Und zugleich spiegelt sich dieses Schema in der Semantik der bürgerlichen Frauenbewegung, die dieser Schematisierung mit der Formel „Geistige Mütterlichkeit“ Ausdruck verleiht und einen kulturkritisch gefärbten Topos prägt, mit dem die Inklusion der Frauen in spezifische Kontexte der modernen Arbeitswelt plausibilisiert wird.

3. „Geistige Mütterlichkeit“ und „Negative Andrologie“ – Geschlechterdifferenz und Geschlechterpolarität im Schema Interaktion/Gesellschaft

Auf den Kongressen des „International Council of Women“ in London (1893) und Berlin (1904) wurden die unterschiedlichsten Interessen, Forderungen und Versprechungen einer neuentstandenen sozialen Bewegung, der Frauenbewegung, formuliert und diskutiert. Nach Christa Kersting überwog jedoch „bei allem Disput“ die Solidarität. Denn ein Ziel galt für alle: „Die Frauen wollten“ – und hier zitiert Kersting die Kongressrednerinnen Helene Lange und Marie Stritt – in einer „bis an die Zähne bewaffneten“, durch Gewalt, „Deindividualisierung“ und Entfremdung geprägten Welt eine „neue soziale und sittliche Gesamtanschauung schaffen“, „neue Kulturwerte“, die „der Mann aus sich selber nicht geben kann“ (Kersting 2008, S. 332). Gleichwohl gab es „unterschiedliche national-kulturelle Traditionen“ (ebd.) der Frauenbewegung.

Auch in Deutschland wies diese kein einheitliches Profil auf und war in unterschiedlichste Fraktionen von Frauenorganisationen zerfallen. So waren aus dem „Bund Deutscher Frauenvereine“ (BDF) die sozialistischen Frauenorganisationen ausgeschlossen worden. Die proletarische Frauenbewegung betrachtete wiederum die bürgerliche Frauenbewegung, die ihrerseits in einen radikalen und gemäßigten Flügel unterteilt war, als Gegnerin, die mitunter ironisch als „Damenbewegung“ (Clara Zetkin) bezeichnet wurde (vgl. Sachße 2003, S. 95f.). Die sozialistischen Frauenorganisationen forderten die Gleichheit der Geschlechter, das volle Wahlrecht für Frauen und bemühten sich um die Klärung der Arbeiterfrage. Aber auch der radikale Flügel der bürgerlichen Frauenbewegung trat für das volle Wahlrecht, für eine Reform des Abtreibungsverbots sowie für eine Verbesserung der rechtlichen und sozialen Situation nicht-ehelicher Mütter ein.

Allerdings blieben, wie Christoph Sachße betont, die „Radikalen im BDF immer eine Minderheit.“ (ebd., S. 97). Allerdings sollte, wie James Albisetti empfiehlt, das Ausmaß der Unstimmigkeiten zwischen Gemäßigten und Radikalen nicht übertrieben werden. So fühlten sich beide „dem Kampf um bessere Bildungsmöglichkeiten für Frauen“ verpflichtet. Was hingegen die „Spaltung zwischen Gemäßigten und Radikalen im Kern ausmachte, so Albisetti, waren „Unstimmigkeiten in der Frage, ob die Natur der Frau sich von der des Mannes unterscheide“ (Albisetti 2007, S. 192).

Die gemäßigten Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung vertraten die Ansicht, dass es „gelte das spezifische ‚Wesen der Frau‘ zu stärken und ihm in der Gesellschaft zu weiterer Durchsetzung zu verhelfen“ (Sachße 2003, S. 97). So weist Gertrud Bäumer in der 1904 publizierte Schrift: „Die Frau in der Kulturbewegung der Gegenwart“ in dem Kapitel über den „Ausgleich des alten und des neuen Prinzips in der Frauenbewegung“ darauf hin, dass

„hinter dieser erstrebten äußeren Gleichberechtigung (mit der sich nach Bäumer die radikalen Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung „begnügten“ Anm. Y. E) ein höheres Ziel steht, das ist die Ausprägung der weiblichen Eigenart in der menschlichen Kultur und durch sie. Die ‚Menschenrechte‘ sind nur das Mittel, um das Wesen der Frau innerlich zu entwickeln und zu erweitern und um ihr äußerlich Spielraum zur vollen Mitarbeit an der Kultur zu geben. Sie sollen nur dazu dienen, den vollen Lebensstrom der Menschheit auch zu ihr zu leiten. Aber das, was dadurch geweckt und gekräftigt werden soll, ist nicht etwas abstrakt Menschliches, sondern weibliche Art, weibliches Wesen und Thun.“ (Bäumer 1904, S. 44f.).

Und Helene Lange schreibt: „dass die Gleichberechtigung also nicht verlangt werden müsse um der Gleichheit, sondern um der Ungleichheit der Geschlechter willen, dass die einseitige männliche Kultur durch eine weibliche ergänzt werden müsse“ (Lange 1925, S. 111f.).

Der Frau wird unter kultur- und gesellschaftskritischer Perspektive eine soziale „Mission“ (Bäumer 1909, S. 19) auferlegt, die nach Bäumers und Langes Auffassung in ihrem besonderen Geschlechtscharakter begründet liegt, und die sie befähigt, gegen die mit der Kultur des Mannes verbundenen negativen Folgen gesellschaftlicher Entwicklungen vorzugehen, die in der Ausdifferenzierung der Kultursphären, der Spezialisierung, der Arbeitsteilung, des Kapitalismus, der Industrialisierung, Technisierung und Rationalisierung liegen: „wenn die gewaltige wissenschaftliche und technische Kultur unserer Zeit als spezifische Leistung des Mannes anerkannt werden muss, so tragen doch auch die großen sozialen Missstände, die mit dieser Kultur emporgewachsen sind, ebenso sein Gepräge. Und vieles von dem, was diesen sozialen Missständen zu Grunde liegt, hat seinen natürlichen Gegner in der Frau“ (Lange 1904, S. 12f.).

Das Prinzip, das als Korrektiv zu den von Männern geschaffenen sozialen Problemen empfohlen wurde, war „Geistige Mütterlichkeit“, eine Formel,

die 1868 von Henriette Schrader-Breyman geprägt wurde. Die Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung der gemäßigten Fraktion „beriefen sich mehrheitlich auf eine vom Konzept „Geistiger Mütterlichkeit“ abgeleiteten Geschlechterdifferenz, wenn sie die in der häuslichen Sphäre entwickelten affektiven und moralischen Vermögen zusammen mit fachspezifischen Qualifikationen durch Übersetzung in den neuen öffentlichen Berufsfeldern produktiv machen wollten“ (Kersting 2008, S. 332).

Eines der prominentesten neuen Berufsfelder war die Fürsorgetätigkeit und die Sozialarbeit. Für die Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung bildete insofern „eine kritische Kulturbestandsaufnahme den grundlegenden Baustein für die Begründung weiblicher Berufstätigkeit im Wohlfahrtsbereich“ (Stecklina 1997, S. 242). Die „gesellschaftliche Arbeit der Frau – auch die Berufsarbeit – wurde nunmehr konsequent verstanden als Instrument zur Verwirklichung ihrer kulturellen Mission, zur Durchsetzung von Mütterlichkeit auch jenseits des engsten Kreises der Familie“ (Sachße 2003, S. 103). Mütterlichkeit als Verkörperung von Emotionalität, Wärme, Ganzheitlichkeit, Menschlichkeit und Lebendigkeit erschien „als Komplement zur gesellschaftszerstörenden sachlichen und technischen Rationalität der Männer und als Garant für die moralische und sittliche Erneuerung der Gesellschaft.“ (Stecklina 1997, S. 242).

Die Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung einte insofern die Hoffnung, dass die „aufgeworfenen gesellschaftlichen und sozialen Verfallserscheinungen hauptsächlich durch das weibliche Geschlecht überwunden werden könnten. Die (Wieder-)Gewinnung kultureller Stabilität sei durch die konsequente Umsetzung der Geistigen Mütterlichkeit in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu verwirklichen“ (Stecklina 1997, S. 245). Die Frau wird als Vertreterin des Prinzips „Geistige Mütterlichkeit“ und spezifisch „weiblicher Kulturleistungen“ (Bäumer 1904) seitens der bürgerlichen Frauenbewegung zur Retterin der Menschheit stilisiert und in dieser Perspektive scheint es keineswegs empfehlenswert zu sein, sich dem männlichen Geschlechtscharakter und dem männlichen Kultur- und Gesellschaftsbereich anzupassen, da dieser mit Kälte, Zerstörung, Egoismus und Entfremdung konnotiert ist. Man kann an dieser Stelle festhalten, dass hier, wie auch in den anderen Äußerungen zur „Geistigen Mütterlichkeit“, nicht gerade ein positives Bild vom Mann und seinen „Kulturbereichen“ gezeichnet wird. Wie ist dieses negative Männerbild zu erklären und in welchem Zusammenhang steht es mit der Idee der „Geistigen Mütterlichkeit“?

Die Ursprünge der Idee „geistiger Mütterlichkeit“ werden von Ann Taylor Allen bis ins späte 18. Jahrhundert zurückverfolgt und in Verbindung gebracht mit dem sich seit Mitte des 18. Jahrhundert vollziehenden gesellschaftlichen Strukturwandel, in dem über die „Umstellung von Standes- auf Charakterdefinitionen“ auch die „Polarisierung der Geschlechterrollen“ (Hausen 1976) als neues Phänomen herausgebildet wird. Für Karin Hausen

gibt es allerdings keinen Zweifel, dass die Ideologie über die natürlichen Sphären und Charaktere der Geschlechter „der ideologischen Absicherung von patriarchaler Herrschaft“ (Hausen 1976, S. 370ff.) diene und außerdem zur Unterdrückung und Degradierung der Frauen führte (vgl. Duden 1977, S. 125).

Wie geht dies aber zusammen mit der in der Idee einer „Geistigen Mütterlichkeit“ zumeist implizierten Kritik am Zerstörerischen und Negativen des männlichen Kulturbereichs? Darauf gibt Kucklick in seiner Studie zur Genese der negativen Andrologie eine Antwort. Auch er geht davon aus, dass sich um 1800 ein historischer Bruch in der Geschlechterlogik ausmachen lässt. Geschlecht samt seiner bestehenden Stereotypisierungen werden seit etwa 1800 gesellschaftlich neu ausgerichtet, und zwar nicht – wie von Hausen und anderen vorgeschlagen – anhand der strikten Unterscheidung von Öffentlichkeit/Mann und Privatheit/Frau sondern von Interaktion/Frau und Gesellschaft/Mann (Kucklick 2006, S. 257). Dabei „supercodiert“ Geschlecht die Differenz von Interaktion und Gesellschaft, und zwar „zugleich als Parasit dieser Unterscheidung wie als deren Produzent.“ (ebd., S. 17). Unter Berücksichtigung dieser Schematisierung kann ein völlig anderes Bild der Genderordnung seit 1800 gezeichnet und quellenreich belegt werden als in den üblichen Darstellungen zur Geschichte der Geschlechterdifferenz.

So kann erklärt werden, warum die Vorstellung einer „Geistigen Mütterlichkeit“ immer mit einem negativen Männerbild bzw. einer „negativen Andrologie“ verknüpft wird. Dieses seit der „Sattelzeit“ und bis dato in unzähligen Schriften (von Frauen und Männern!) zu beobachtende negative Männerbild ist nach Kucklick in der historischen Geschlechterforschung bislang nicht systematisch untersucht oder oftmals gar strategisch ausgeblendet worden.

So habe beispielsweise Claudia Honegger in ihrem Buch „Die Ordnung der Geschlechter“ (1991) zwar das Aufkommen einer Sonderanthropologie der Weiblichkeit um 1800 analysiert, aber die in einem einschlägigen Zitat aus Joachim Heinrich Campes Schrift „Väterlicher Rath für meine Tochter“ von 1796 ebenfalls zu beobachtende Semantik einer „negativen Andrologie“ unberücksichtigt gelassen.

Bei Campe stellt sich das Geschlechterverhältnis wie folgt dar: Der Vater rät seiner Tochter: „Sei endlich, diesem allem zufolge, fest überzeugt, dass Geduld, Sanftmuth, Nachgiebigkeit und Selbstverläugnung die allerunentbehrlichsten Tugenden deines Geschlechts sind, ohne welche ein weibliches Geschöpf, das seine natürliche Bestimmung erreiche, d. i. Gattin und Mutter werden will, unmöglich glücklich und zufrieden leben kann.“ Dies entspricht dem hinlänglich bekannten Frauenstereotyp. Honegger zitiert aber auch den Satz, der unmittelbar vor dem gerade zitierten steht. Hier heißt es:

„Nimm es immer [...] zur Regel an, dass der Mann, selbst der bessere, wenn er wirklich Mann ist, und nicht bloß den äußeren Umriss der Mannheit an sich trägt, ein mehr oder

weniger, aber doch immer in einigem Grade stolzes, gebieterisches, herrschsüchtiges, oft auch aufbrausendes und in der Hitze der Leidenschaft oft bis zur Ungerechtigkeit hartes und fühlloses Geschöpf ist.“ (Campe 1796, S. 26).

Hier ist von einer moralisch überlegenen und vollendeten Männlichkeit nichts zu lesen. Vielmehr wird ein Männerbild gezeichnet, das der Zivilisierung und Moralisierung durch die Genderkompetenzen der Frau bedarf. Diese Passage, in der Campe den Mann und dessen negative Eigenschaften beschreibt, wird von Honegger nicht kommentiert. Dieses charakteristische Übergehen der „negativen Andrologie“ in der historischen Genderforschung könnte, so vermutet Kucklick, mit einer „Selbstblockade“ zusammenhängen, die aus einem der vorherrschenden Paradigmen der Gender Studies resultiere: Der sogenannten „Allgemeinheitsthese“, die besagt, dass sich in der Moderne, die

„bürgerlichen Männer zum allgemeinen Geschlecht erklärt hatten, zum Inbegriff der Menschheit. Als rationale, autonome, intellektuell und sittlich überlegene Subjekte.

Frauen seien von Männern dagegen als eine Art menschliche Schwundform abgewertet worden, als irrationale, der Natur verhaftete, intellektuell zweitrangige Wesen, die sich gefälligst auf Haushalt und Kinder zu beschränken sowie dem Willen ihres Gatten zu unterwerfen hätten. Die Allgemeinheitsthese wird bis heute derart großflächig vertreten, dass sie als Konsens der historischen Gender Studies gelten kann“ (Kucklick 2006, S. 7).

In „Kurzform“ ist dieser „Ideologiekomplex“ folgendermaßen beschrieben worden: „Mensch sein heißt, ein Mann zu sein, und ein Mann zu sein, heißt, weitgehend perfekt zu sein“ (Segal 1995, S. 181). Oder mit Simone de Beauvoir zusammengefasst: „Der Mann vertritt (...) zugleich das Positive und Neutrale, (...) die Menschen schlechthin. Die Frau dagegen erscheint als das Negative (...). Ein Mann ist im Recht, weil er ein Mann ist, die Frau dagegen im Unrecht. Die Menschheit ist männlich, und der Mann definiert die Frau nicht als solche, sondern im Vergleich zu sich selbst: sie wird nicht als autonomes Wesen angesehen.“ (Beauvoir 1999 (1949), S. 11f.). Wenn diese Allgemeinheitsthese zutreffe, dann könne „das Aufkommen der negativen Andrologie nur jüngsten Datums sein, ein Produkt des späten 20. Jahrhunderts vermutlich – denn vorher müssten die Männer den Diskurs ja zu ihren Gunsten bestimmt haben. Womöglich könnte die negative Andrologie dann sogar als die „Wahrheit“ über Männlichkeit gelten, die nach jahrhundertalter maskuliner Selbstpropaganda endlich ans Tageslicht gekommen wäre. Diesen Eindruck jedenfalls erwecken viele Geschlechterstudien“ (Kucklick 2006, S. 8f.).

Kucklick weist überzeugend nach, dass die negative Andrologie demgegenüber keineswegs eine „Wahrheit“ der neuesten Zeit, sondern eine der ältesten Diskursfiguren der Moderne ist: „Die moderne Gesellschaft hat von Anfang an, also seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, vor allem Männlichkeit als Symbol und Träger jener Aspekte der Moderne gedeutet, die als bedrohlich und unerwünscht gelten: Abstraktheit, Kälte, Emotionslosigkeit, Fragmentierung, Rationalität“ (ebd., S. 10).

Um diesen Diskurs rekonstruieren zu können, setzt Kucklick Männlichkeit und Weiblichkeit in Bezug zur Differenzierungsform der modernen Gesellschaft und fügt damit Geschlecht in einen (systemtheoretisch orientierten) gesellschaftstheoretischen Rahmen ein. Das Entstehen der negativen Andrologie wird dabei als Effekt der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft rekonstruiert, womit Kucklick eine der üblichen Genderperspektiven konträrkariert, die davon ausgeht, dass „Modernism grows as the expression of masculinity“ (Neiva 1999, S. 76).

Mit der sich im 18. Jahrhundert vollziehenden Umstellung von einer stratifizierten Ständegesellschaft auf die funktional differenzierte Gesellschaft wird, nach Kucklick, auch die Selbstbeschreibung der Gesellschaft transformiert, wobei in einer „Generaltransformation“, „zentrale Begriffe neu definiert oder erfunden“ und auch der Diskurs von Männlichkeit und Weiblichkeit erfasst werden. In ihrem Zuge entstehe auch die negative Andrologie (Kucklick 2006, S. 15).

Zugleich tritt Weiblichkeit als positiver Gegenentwurf zu Männlichkeit auf den Plan. Regiert der Mann mit all den negativen Effekten im Reich der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft, so ist das Reich der Frau die Interaktion. Wie ist das zu verstehen? Die Differenz von Interaktion und Gesellschaft wurde um 1800 insgesamt geschlechtlich codiert und war entscheidender Katalysator für die Neuformierung des Geschlechterverhältnisses. Denn um 1800 konnte man sich vorstellen, dass die Interaktion unter Anwesenden nicht mehr mit der Differenzierungsform der Gesellschaft zur Deckung kommt (Kieserling 1999, S. 407ff.).

Dies war eine völlig neue Perspektive, da vorher Gesellschaft als Zusammenhang von Interaktionen gedacht wurde. Mit der „allmählichen Einsicht in das Vordringen funktionssystemischer Kommunikation“, so Kucklick, wurde dieses Selbstverständnis irritiert:

„Interaktionen erschienen zunehmend als eine besondere Form der Kommunikation, die sich von den unpersönlichen, versachlichenden und asymmetrischen Kommunikationen innerhalb der Funktionssysteme unterschieden, was sich unter anderem daran zeigte, dass von nun an zum guten Gespräch die „Nichtgeschäftsmäßigkeit“ (Peter Burke) gehörte. (...) Wahre Geselligkeit besteht in der Entfernung von der Gesellschaft und deren unpersönlichem Charakter“ (Kucklick 2006, S. 261).

In den Geselligkeitstheorien von Friedrich Schleiermacher oder Friedrich Schiller wird immer wieder hervorgehoben, dass die Teilnehmer geselliger Kommunikation sich keinem spezifischen Rollenzusammenhang verpflichtet fühlen sollten (vgl. Schleiermacher 1984; Kucklick 2006, S. 264). Kucklick deutet dies als Protest gegen die Vereinseitigungen der Männlichkeit, da Rollen- und Funktionsspezifika um 1800 eindeutig männlich und negativ konnotiert worden sei (ebd., S. 264). Die Anforderungen an Geselligkeit wiederum entsprechen in den Geselligkeitstheorien nahezu deckungsgleich denen an Weiblichkeit. Damit werden die Frauen um 1800 zum Garant von Sozialität

und Moralität: Frauen, so formuliert es Martha Nussbaum, „paradoxically (go from) embodying the disorder that men fear to embodying the values man seek“ (Nussbaum 1984, S. 161). Da um 1800 angenommen wird, dass die Moral aus der „interaktionellen Gegen-Öffentlichkeit stammt“ und die Frauen darin eine zentrale Rolle spielten, konnte dann im „Rückblick aus dem 19. Jahrhundert die Frau (...) als die eigentliche Trägerin der Gesellschaft und ihr geselliges Genie als die bedeutendste Institution der Zeit verklärt werden“ (Kucklick 2006, S. 266).

Eine einleuchtende soziologische Erklärung für diese Prominenz der Frauen im Schema der Interaktion gibt Kieserling, der unter systemtheoretischer Perspektive davon ausgeht, dass die Ausdifferenzierung von Interaktionssystemen zu einer vermehrten „Autonomie in Rekrutierungsfragen“ geführt habe, so dass auch Frauen in die Sphäre der Geselligkeit integriert wurden. (Kieserling 1999, S. 434). Dies führt aber gerade nicht zur Gleichstellung der Frau in der Gesellschaft, sondern zur Sonderrolle der Frau: „Denn gerade weil ihr der Zugang zu wirtschaftlichen, ökonomischen und politischen Kommunikationen verwehrt und sie auf den Haushalt festgelegt wurde“ (Kucklick 2006, S. 267), erschien sie besonders interaktionskompetent. Sie war „in besonderer Weise zur Führung einer Interaktion berufen (...), die sich ihrerseits nicht in Übereinstimmung mit dem Schema der gesellschaftlichen Differenzierung, sondern in Abweichung davon vollzieht“ (Kieserling 1999, S. 435). Die Inklusion der Frau in die Interaktion „beruhte also auf einer Exklusion (von der Gesellschaft), und die Differenz von Interaktion und Gesellschaft entfaltete und invisibilisierte dieses Paradox“ (Kucklick 2006, S. 267). Die Exklusion der Frauen ist nach Kucklick aber nicht ausschließlich als männliche Herrschaft zu deuten, sondern muss auch mit der um 1800 entstandenen Semantik einer „negativen Andrologie“ in Beziehung gesetzt werden. Denn wenn Männlichkeit um 1800

„gar nicht als ein rundherum gelungenes, sondern vielmehr (auch) als überaus bedenkliches, einseitiges und unmoralisches Modell des Menschen erachtet wurde“, könne der Ausschluss sogar als „Abwehrmaßnahme gegen die bedrohliche Doppelfigur von Männlichkeit und Funktion“ gedeutet werden. So werde die Frau (und zwar von Männern und Frauen!) „als Hüterin des sozialen Grals“ in ein „interaktionelles Sonderreich versetzt, das zugleich entrückt, überlegen und bedroht war“ (ebd., S. 269).

Um dieses weibliche Reich von der Kontamination mit problematischer Männlichkeit freizuhalten und die Bedingungen für dessen Zutritt zu regeln, seien dann auch „jene enormen sozialhygienischen Anstrengungen“ unternommen und „Machteffekte“ freigesetzt worden, auf die die historischen Gender Studies mehrfach hingewiesen haben (ebd.). Gleichwohl könne nicht von einer eindeutigen, unilinearen Hierarchie zwischen den Geschlechtern ausgegangen werden, sondern den Geschlechtern wurden im Schema Interaktion/Gesellschaft jeweils domänenspezifische Kompetenzen zugeschrieben. Ferner habe es auch keine rigide Trennung der Sphären von Öffentlichkeit

und Privatheit (nicht Gesellschaft/Interaktion!) gegeben, sondern es müsse von einer Durchlässigkeit und gegenseitigen Durchdringung (systemtheoretisch: „Interpenetration“) ausgegangen werden, gerade um die gegenseitige Anschließbarkeit zu gewährleisten (ebd., S. 244). Sonst würden die in zahlreichen historischen Quellen dokumentierten, intensiven Moralisierungsbemühungen der Frauen zur Verbesserung, Zivilisierung und Disziplinierung der Männer keinen Sinn machen.

Diese Thesen werden auch durch Arbeiten der historischen Genderforschung bestätigt. So weist Rebekka Habermas in ihrer, den Untersuchungszeitraum von 1750-1840 umspannenden, quellenreichen Studie „Frauen und Männer im Bürgertum“ darauf hin, dass „sich Frauen teilweise gerade unter Hinweis auf ihren besonderen Geschlechtscharakter der Passivität und Emotionalität neue Einflussräume sichern und damit die negative in eine positive Diskriminierung verwandeln konnten“ (Habermas 2000, S. 236f.). Und das erfolgreiche Funktionieren der ehelichen Beziehung basierte gerade darauf, dass die Ehepartner unterschiedliche Kompetenzen einbrachten und für unterschiedliche Domänen standen:

„der ungleiche Austausch, die ungleiche Aneignung und Weitergabe von Bildung einerseits, von Moral und Sitte andererseits“ sind der Kern der Beziehung. „Ungleich war dieser Handel aus dem schlichten Grund, weil Frauen ein im Vergleich zu Männern privilegierter Zugang zum Reich der Moral und der Religion nachgesagt wurde, während Männer einen exklusiven Zugang zu den institutionalisierten Bildungseinrichtungen wie Gymnasien und Universitäten hatten. Bekamen die Gattinnen Bildung, so erhielten die Männer ein Heim, das den sittlichen Standards von Bürgerlichkeit entsprach, und glaubten überdies, durch ihre Frauen geläutert, ja zivilisiert oder (...) zu Gott hingeführt worden zu sein.“ (ebd., S. 328f.).

Insofern gilt, dass Weiblichkeit um 1800 nicht ausschließlich mit Interaktion in Verbindung gebracht wurde. Denn Frauen wurden auch mit Funktionssystemen der Gesellschaft korreliert. Dabei handelte es sich aber bezeichnenderweise um solche Systeme, die besonders interaktionsnah gebaut waren, wie die Familie oder die Religion (Kucklick 2006, S. 272). Sollten die Frauen im 19. Jahrhundert die negativen Folgen der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft in den interaktionsnahen Systemen der Familie (Ehe und Liebe) und der Religion oder durch spezifische Formen der Geselligkeit in den bürgerlichen Salons kompensieren, so sollte diese Mission um 1900 auch durch die sich etablierende spezifisch weibliche Berufskultur der Frauen erfüllt werden (vgl. Simmel 1902, S. 159ff.).

Und dies war, wie gezeigt werden konnte, nicht nur die Ansicht zahlreicher männlicher Kultur- und Gesellschaftstheoretiker des frühen 20. Jahrhunderts, sondern auch das Programm der bürgerlichen Frauenbewegung um 1900, die, in der Semantik der „Negativen Andrologie“, gegen die zerstörerische männliche Kultur das Prinzip der „Geistigen Mütterlichkeit“ setzten. Sie erschlossen sich damit nicht nur ein neues, von einer weiblichen Kultur ge-

prägtes, pädagogisches Berufsfeld, sondern versprachen auch die Zivilisierung und moralische Reformierung der Männer wie die Rettung der Gesellschaft.

Literatur

- Albisetti, James C. (2007): Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert, Bad Heilbrunn
- Allen, Ann T. (2000): Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland, 1800-1914, Weinheim 2000
- Bäumer, Gertrud (1904): Die Frau in der Kulturbewegung der Gegenwart, Wiesbaden
- Bäumer, Gertrud (1909): Die Frauenbewegung und die Zukunft unserer Kultur, Berlin
- Beauvoir, S. de (1949/1999): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau (1949), Reinbek bei Hamburg
- Campe, Joachim Heinrich (1796): Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron, Braunschweig
- Duden, Barbara (1977): Das schöne Eigentum. Zur Herausbildung des bürgerlichen Frauenbildes an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. In: Kursbuch 47, S. 22-35
- Eggemann, Maike/Hering, Sabine (Hg.) (1999): Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit, Weinheim
- Ehrenspeck, Yvonne: Frauenforschung zwischen Wissenschaft, Protest und Politik. Eine systemtheoretische Beobachtung, in: Lemmermöhle, Doris et al. (Hg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktivismusdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen, S. 61-71
- Habermas, Rebekka (2000): Frauen und Männer des Bürgertums, Göttingen
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere. In: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, Stuttgart
- Heintz, Bettina (2001): Geschlecht als (Un-)Ordnungsprinzip. In: Dies. (Hg.): Geschlechtersoziologie, KZfSS Sonderheft 41, Opladen, S. 9-30
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (1999): Geschichte der Sozialarbeit, Weinheim
- Honegger, Claudia (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib, 1750-1850, Frankfurt a.M.
- Kersting, Christa (2008): Weibliche Bildung und Bildungspolitik: das International Council of Women und seine Kongresse in Chicago (1893), London (1899) und Berlin (1904). In: Paedagogica Historica, Vol. 44, No. 3, S. 327-346
- Kieserling, Andre (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme, Frankfurt a.M.
- Kucklick, Christoph (2006): Das unmoralische Geschlecht. Die Genese der modernen Männlichkeit aus einer Negativen Andrologie. Diss. Humboldt Universität zu Berlin
- Kucklick, Christoph (2008): Das unmoralische Geschlecht. Zur Geburt der Negativen Andrologie, Frankfurt a.M.
- Lange, Helene (1904): Das Endziel der Frauenbewegung, Berlin

- Luhmann, Niklas (2003): Frauen, Männer und George Spencer Brown. In: Pasero, Ursula/Weinbach, Christine (Hg.) (2003): Frauen, Männer, Gender Trouble. Systemtheoretische Essays, Frankfurt a.M., S. 15-62
- Nassehi, Armin (2003): Geschlecht im System. Die Ontologisierung des Körpers und die Asymmetrie der Geschlechter. In: Pasero, Ursula/Weinbach, Christine (Hg.): Frauen, Männer, Gender Trouble. Systemtheoretische Essays, Frankfurt a.M., S. 80-104
- Neiva, Eduardo (1999): Mythologies of vision. Image, culture and visibility, New York
- Pasero, Ursula (1994): Geschlechterforschung revisited: konstruktivistische und systemtheoretische Perspektiven. In: Wobbe, Theresa/Lindemann, Gesa (Hg.): Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht, Frankfurt a.M., S. 264-296
- Sachße, Christoph (2003): Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929, Weinheim
- Schleiermacher, Friedrich (1799/1984): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens (1799); In: Kritische Gesamtausgabe, I, Bd. 2, Berlin
- Simmel, Georg (1902): Weibliche Kultur. In: Dahme, H.-J./Köhnke, K. (Hg.): Georg Simmel. Schriften zur Philosophie und Soziologie der Geschlechter, Frankfurt a. M., S. 159-177.
- Stecklina, Gerd (1997): Sozialpädagogik und Geschlechterpolarität, in: Niemeyer, Christian et al. (Hg.) (1997): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse, Weinheim, S. 239-259
- Stoehr, Irene (2006): Professionalität, weibliche Kultur und „pädagogischer Eros“. Gertrud Bäumer als Sozialpädagogin. In: Baader, Meike et al.(Hg.): Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik, Köln, S. 195-217
- Weinbach, Christine (2004): Systemtheorie und Gender. Das Geschlecht im Netz der Systeme, Wiesbaden
- Weinbach, Christine/Stichweh, Rudolf (2001): Die Geschlechterdifferenz in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Heintz, Bettina (Hg.): Geschlechtersozio- logie, KZfSS Sonderheft 41, Opladen, S. 30-52

Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierungen

Catrin Heite

Die Frage nach Sozialer Arbeit als Profession ist aufs engste verknüpft mit der Ungleichheitskategorie Geschlecht, die einerseits als abwertende und diskriminierende *Ausschluss*kategorie, andererseits auch als differenztheoretische und differenzpolitische *Aneignung*kategorie wirkt. Die Relevanz der Kategorie Geschlecht für Soziale Arbeit drückt sich insbesondere in deren Thematisierung als so genanntem ‚Frauenberuf‘ und den Auseinandersetzungen um dessen Professionsstatus aus.

Social work as a profession in the context of gender hierarchy

Social work as a profession – this issue is strongly connected to gender inequalities. On one hand, gender is a category based on disadvantage and discrimination. On the other hand, it is the core of affirmative action politics and theory. Consequently and in relation to gender inequalities, social work is both devalued as a ‘female profession’ as well as revalued as feminist care-work. Accordingly, the category of gender is extremely relevant in the status debate about social work as a profession.

Geschlecht ist eine der zentralen und konstitutiven Kategorien für die Entstehung wie für die aktuelle Verfasstheit von Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit. Die Kategorie Geschlecht gewinnt und erhält ihre gesellschaftsstrukturierende und ungleichheitsgenerierende Wirkmächtigkeit aus ihrer Normalität, der entsprechenden „Basissicherheit des Alltagedenkens“ (Gildemeister 2005, S. 72) und der durch Zuschreibungen und spezifische Praxen stetigen Aufrechterhaltung der binären Geschlechterhierarchie. Die entlang der Paradigmen Differenz und Gleichheit aber auch Dekonstruktion produzierten und umkämpften Wissensbestände über Geschlecht sind grundlegender und bestimmender Bestandteil erziehungswissenschaftlicher und professioneller Theorie- und Handlungspraxis: jene umkämpften Wissensbestände sind Komponenten herrschaftsförmiger Strukturen, in denen Geschlecht als abwertende und diskriminierende *Ausschluss*kategorie wirkt und insbesondere aus diesem Grund gleichzeitig auch als differenztheoretisch und differenz-

politisch aufwertende *Aneignungskategorie* eingesetzt wird, um der Benachteiligung qua Geschlecht entgegen zu wirken. Auf diese Gleichzeitigkeit blicken die folgenden Überlegungen aus einer professionstheoretischen Perspektive, die die Auseinandersetzung um den Professionsstatus Sozialer Arbeit als Ausdruck von geschlechterhierarchischen Abwertungen und Aneignungsprozessen analysiert. So gerät in den Blick, dass Geschlecht und Wissensbestände über ‚geschlechtsspezifische Eigenschaften‘ als konstitutive Faktoren bezüglich der Statuspositionierung Sozialer Arbeit und damit auch der Anerkennung, die ihr als so genanntem ‚Frauenberuf‘ (nicht) entgegen gebracht wird, wirkmächtig sind.

1. Das Wissen um die Geschlechterdifferenz I: Ausschluss und Abwertung

Geschlecht ist die Kategorie, mittels derer Frauen historisch von politischer Partizipation und dem Zugang zu Bildung, Wissenschaft und Professionen ausgeschlossen waren. Dieser historische Ausschluss von Frauen *aus*, ebenso wie die fortdauernde Marginalisierung *in* den wissenschaftlichen Disziplinen sowie den entsprechenden Professionen, ist Ausdruck bestehender patriarchaler Herrschaftsverhältnisse und einer Strategie der Statussicherung, die sich ihrerseits in einer „Statusangst [...] davor, dass sowohl die professorale Profession selbst als auch die anderen professionalisierten Berufe (insbesondere die medizinischen und juristischen) durch die Zulassung von Frauen ihren gehobenen Status einbüßen würden“ (Hark 2005, S. 109), begründet. Der historische und aktuelle Ausschluss sowie die Abwertung und Disqualifizierung subjektiver und kollektiver Akteure qua Geschlecht provoziert die affirmative Strategie, eben jene Ausschluss- und Abwertungskategorie zum Objekt der Aneignung und Aufwertung zu machen. Dergestalt war Geschlecht und das Wissen um geschlechtsspezifische Eigenschaften im Kontext der ersten westlich-bürgerlichen Frauenbewegung ein auf den Begriff ‚Geistige Mütterlichkeit‘ gebrachtes emanzipatives Machtmittel zur Herstellung, Aneignung und Etablierung Sozialer Arbeit als einer Tätigkeit, für die sich vor allem bürgerliche Frauen in besonderer Weise prädestinierten. Diese Strategie brachte jedoch nicht jene Struktur ins Wanken, in welcher der Genusgruppe Frau in Professionalisierungsprozessen die weniger prestigeträchtigen, geringer entlohnten und mit weniger Aufstiegsmöglichkeiten ausgestatteten, in beruflichen Hierarchien tendenziell statusniedrigeren Positionen zugewiesen wurden (und werden). Mit den sukzessiven Erfolgen des Kampfes der ersten Frauenbewegung um Zulassung zur Universitätsausbildung und damit auch deren Aneignung von Positionen in den Professionen setzte zum einen eine bis heute wirkmächtige *professionsinterne* geschlechterhierarchische Status-

distribution ein. Diese konkretisierte sich mit dem Straßburger System seit 1905 als Aufteilung in einen männlich dominierten, adressatInnenfernen, administrativen Innen- und einen weiblichen dominierten, adressatInnennahen, fürsorgenden Außendienst. Intern drückte sich diese geschlechterhierarchische Arbeitsteilung in der Trennung zwischen beamteten und ehrenamtlichen Tätigkeiten aus und realisierte sich „weibliche Sozialarbeit nach männlicher Weisung“ (Sachße 1986, S. 306). Zum andern werden kraft der Geschlechterdifferenz weiblich codierte ‚Semi-Professionen‘ von männlich codierten Professionen (ab)wertend unterschieden (vgl. Bitzan 2005; Brückner 2002, 1992; Fleßner 1995; Gildemeister/Robert 2000; Rabe-Kleberg 1999; Schmidt-Koddenberg/Silva Antunes Alves/Ernst 2005; Wetterer 2002; Witz 1992). Diese Ab- und Aufwertungen, Vergeschlechtlichungen und Hierarchisierungen von Berufen, die um den Professionsstatus konkurrieren, sind eingebettet in die makrostrukturelle geschlechterhierarchische Arbeitsteilung zwischen Produktions- und Reproduktionsarbeit sowie zwischen männlich codierten, als produktiv, leistungsstark und effizient angesehenen, relativ besser bezahlten Berufen und weiblich codierten, als fürsorglich-sozial und naturalisiert thematisierten, relativ schlechter bezahlten (Dienstleistungs)Berufen. Im symbolischen Kontext dieser geschlechterhierarchischen Arbeits-(markt)segregation bieten sich für Tätigkeiten und Berufe ungleiche Anerkennungschancen und wird weiblich codierten Berufen und wissenschaftlichen Disziplinen wie Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft im Verhältnis zu anderen Professionen und Disziplinen eine relativ schwächere Position zugewiesen. Sowohl die Marginalisierung von Frauen in den Wissenschaften und Professionen als auch die Abwertung Sozialer Arbeit als so genannte ‚Semi-Profession‘ sind Ausdruck von Prozessen sozialer Positionierung, in denen Frauen resp. ‚Frauenberufe‘ nicht als gleichwertige und gleichberechtigte Akteure anerkannt sind und Zugänge zu Sprechpositionen, Machtmitteln und Privilegien begrenzt werden.

Wie die Geschlechterforschung hinsichtlich des Geschlechtswechsels von Berufen zeigt, basiert die Entwicklung eines Berufes vom Männer- zum Frauenberuf auf der Abwertung der jeweiligen Tätigkeiten und der als relevant erachteten Kompetenzen und vermindert stets dessen Anerkennung.¹ Der Geschlechtswechsel sowohl im Sinne eines steigenden Frauen- und eines sinkenden Männeranteils als auch einer symbolischen Neubesetzung, einer weiblichen Recodierung der Tätigkeiten, korrespondiert mit einem Status- und Prestigeverlust des jeweiligen Berufes. Insbesondere die Negation einer erwerbbaaren spezifischen Kompetenz resp. deren Naturalisierung als ‚typisch weiblich‘, also die ‚Nicht-Anerkennung, ja Verleugnung der Qualifikationen, die an so genannten Frauenarbeitsplätzen angewandt werden, ist [...] der zentrale Mechanismus zur Abwertung der Arbeit, die von Frauen geleistet wird“

1 Für das Beispiel PilotInnen und SekretärInnen vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, Frevert 1979. Für den Fall der SetzerInnen vgl. Kraus 1993, Maruani/Chantal-Drancourt 1989.

(Krais 1993, S. 238). Eine solche Perspektive auf die ungebrochene symbolische und materielle Wirkmächtigkeit vergeschlechtlichter Hierarchien und die entsprechende Vorenthaltung des Professionsstatus für den ‚Frauenberuf‘ Soziale Arbeit ermöglicht, die geschlechterhierarchische Ordnung von Männer- und Frauenberufen, wie sie in Form von geringeren Qualifikationsanforderungen, niedrigerem Status und Bezahlung sowie geringeren Aufstiegschancen manifest wird, als Ausdruck eines Machtgefüges aus Geschlechterwissen, entsprechenden Zuschreibungen und Naturalisierungen sowie Herrschaftsverhältnissen zu analysieren. In diesen Strukturen wirken sich patriarchale kulturelle Wertmuster auf den so genannten ‚Frauenberuf‘ Soziale Arbeit statusmindernd aus und die ihm entgegen gebrachte mangelnde Anerkennung wird mit der abwertenden Zuschreibung ‚Semi-Profession‘ markiert. Die Zurückweisung dieser abwertenden Zuschreibung resp. der Anspruch auf den Status einer ‚vollwertigen‘ Profession wird von Sozialer Arbeit zum einen mittels der affirmativen Aufwertung jener Differenz, zum andern mittels deren De-Thematisierung und Recodierung der Vergeschlechtlichung artikuliert.

2. Das Wissen um die Geschlechterdifferenz II: Aneignung und Aufwertung

Hinsichtlich der Abwertung und des Ausschlusses qua Geschlecht zielt die feministische Theorie und Intervention u. a. mit dem Begriff *Care* affirmativ differenztheoretisch auf die Aneignung und Aufwertung des ‚spezifisch Weiblichen‘. In dieser Weise wird auch Soziale Arbeit aufwertungspolitisch geschlechtlich (re)codiert und professionalisiert, indem ‚gelingende Soziale Arbeit‘ als spezifisches Verhältnis von Geschlechts- und Berufsrolle verhandelt wird. Weiblich codierte Eigenschaften, Kompetenzen oder Haltungen wie Fürsorglichkeit, Empathie und Intuition werden als Bestandteil weiblich-professioneller Identität und als spezifischer Beitrag von Frauen zu gesellschaftlichen, sozialen und politischen Projekten wie Sozialer Arbeit thematisiert. Zur Entwicklung sozialpädagogischer Professionalität sei ein stärkeres Augenmerk auf jene ‚weiblichen‘ Kompetenzen zu richten, welche „die Essenz der psycho-sozialen Kompetenz [seien], die das Herzstück aller Berufe im psycho-sozialen Bereich ausmachen“ (Brückner 1992, S. 535; vgl. auch Eckart 2000; kritisch: Gildemeister 1998). Mit der Affirmation ‚typisch weiblicher‘ Eigenschaften gelten so genannte ‚Frauenberufe‘ weniger als Ergebnis geschlechterhierarchischer Strukturen, sondern als Resultat einer aufzuwertenden Affinität der Genusgruppe Frau zu jenen Tätigkeiten und Berufen. Insofern sich damit einhergehend das „Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen“ einstellt (Wetterer 2003), gelten Theorien

und Politiken der Differenz mindestens als ambivalent: mit der Strategie, qua kollektiver Identität als ‚Frauen‘ politische Handlungsfähigkeit zu erlangen und wirkmächtig zu entfalten, stehen sie dem Paradox und dem Problem gegenüber, die Reifikation der binären Geschlechterdifferenz und damit der Hierarchien ebenso wie die Ausblendung von Differenzen zwischen Frauen und entsprechend unzutreffende und unangemessene Homogenisierungen in und Ausschlüsse aus der jeweiligen Gruppe zu implizieren (vgl. u. a. Andersen/Hill-Collins 2004; Benhabib 1999; Collins 1999; Eggers et al. 2005; hooks 2000). Demgemäß ist gegen Theorien und Politiken, die mit Differenzwissen hantieren – und mithin gegen die Strategie der Aufwertung von Berufen in ihrer Vergeschlechtlichung – einzuwenden, dass mit der aufwertenden Reformulierung ‚spezifisch weiblicher‘ Eigenschaften, Kompetenzen und Affinitäten zu spezifischen Tätigkeiten als wertvolle, aner kennenswerte Differenz die strukturelle Geschlechterhierarchie letztlich reproduziert wird. Das durch etablierte Analogien generierte Wissen um die binäre Geschlechterdifferenz, welche die entsprechenden hierarchischen Strukturen stets aufs Neue hervorbringt, wird aufwertungspolitisch bestätigt, womit analytisch, theoretisch und politisch aus dem Blick gerät, dass es nicht genusgruppenspezifische Affinitäten, sondern Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind, die zu einer sowohl quantitativen Ungleichverteilung von Männern und Frauen in definierten und zueinander abgegrenzten Arbeitsfeldern als auch zu deren symbolischer Vergeschlechtlichung führen, und diese nicht ‚natürlich‘ intrinsisch ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ sind, sondern als solche konstituiert, aufrecht erhalten sowie damit einhergehend auf- resp. abgewertet werden.

3. Das Wissen um die Geschlechterdifferenz II: Ambitionen und Aussichten

Die historisch begründete und bis zur aktuellen Verfasstheit Sozialer Arbeit ungebrochen wirkmächtige weibliche Codierung Sozialer Arbeit erscheint als ein wesentlicher Aspekt ihrer mangelnden Anerkennung als Profession. Die gendertheoretische Erklärbarkeit der Abwertung Sozialer Arbeit als so genannte ‚Semi-Profession‘ dient damit auch als Zugang zu der Frage nach der Positionierung und Professionalisierung Sozialer Arbeit im Kontext aktueller sozialpolitischer Umsteuerungen. Mit diesen bieten sich im Sinne von Aktivierungsprogrammatik und Managerialisierung sowie den entsprechenden Anfragen an Wirksamkeit und Leistungsfähigkeit Sozialer Arbeit in den Auseinandersetzungen um den Status und die Vergeschlechtlichung von Berufen und Professionen Möglichkeiten, Soziale Arbeit als evidenzbasierte, evaluierbare und ihre AdressatInnen aktivierende Leistung – mithin als Aktivierungsprofession – zu präsentieren. Die implizite Geschlechtersymbolik der

manageriell und aktivierungspolitisch ambitionierten Umstrukturierung Sozialer Arbeit ist sowohl um die Vermeidung weiblicher Vergeschlechtlichung als auch um die männlich codierte Aufwertung der Profession bemüht. Letzteres zeigen auch männlichkeitskritische Perspektiven beispielsweise auf vergeschlechtlichte professionelle Identitäten, Machtverhältnisse und Männlichkeitskonzepte in Sozialer Arbeit. So entsprechen der Geschlechtersymbolik Geistiger Mütterlichkeit und Care das ‚männliche‘ sozialarbeiterische Rollenmuster das des ‚heroic action man‘ oder des ‚Gentleman‘ (Christie 2006) sowie organisierende und effizienzorientierte Handlungsvorstellungen. Eine eher manageriell-rational ausgestaltete individuelle Berufsrolle scheint ‚mehr Anerkennung der eigenen gesellschaftlichen Männlichkeit‘ (Rudlof 2006) zu versprechen, männliche Professionelle kultivieren einen spezifischen Habitus (Strohmaier 2003) oder deuten ihre Berufsentscheidung entweder nicht als eine autonome, sondern eher zufällige resp. motiviert durch die Vorstellung von ‚technical, specialized work and action-oriented work [...] that are often associated with hegemonic forms of masculinities‘ (Christie 2006, S. 397, zur Kultivierung hegemonialer Männlichkeit in so genannten Frauenberufen vgl. auch Williams 1995). Eine Professionalisierungsstrategie der ‚Entgeschlechtlichung‘ (Nadai et al. 2005) Sozialer Arbeit ebenso wie deren männliche Recodierung zielen darauf, deren Statusabwertung qua Feminisierung zu vermeiden und bestehen in einer Doppelbewegung von männlich codierter Aufwertung als rationalisiert erbrachter sowie weiblich codierter ehrenamtlich ausgeübten Tätigkeiten. Diese gegenläufigen und doch kohärenten Bezugnahmen auf die binäre Geschlechterdifferenz stellen im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit Machtmittel dar, die sowohl aneignend und aufwertend als auch abwertend und marginalisierend in Kämpfen um gesellschaftliche Statuspositionen wirkmächtig sind und eingesetzt werden: Geschlecht wirkt ‚as a wild card in the struggles of the social field, offering the possibilities for upward (and downward) mobility‘ (Sayer 2005, S. 83). Die Auspielung dieser ‚wild card‘ lässt Soziale Arbeit entweder aufwertungspolitisch als originär weibliches Monopol oder männlich recodiert als rational, leistungsstark, effizient, effektiv und outputorientiert erscheinen. Diese Perspektive auf Geschlecht und Vergeschlechtlichung als Machtmittel verweist darauf, dass ‚Entgeschlechtlichung‘ im Sinne der Dekonstruktion der Wirkmächtigkeit von Geschlecht und eines ‚undoing gender‘ letztlich nicht stattfindet, insofern diese Strategien weiterhin im kulturellen System binärer Zweigeschlechtlichkeit ablaufen, in dem die Kategorie Geschlecht sowohl aneignend und aufwertend als auch abwertend und marginalisierend in Kämpfen um Statuspositionen eingesetzt wird.

Für die professionsbezogene Betrachtung von Vergeschlechtlichungen Sozialer Arbeit legt dies nahe, die ungebrochene Wirkmächtigkeit von Geschlecht als (auch professionsintern wirksamer) Strukturkategorie analytisch und theoretisch auf der Folie aktueller post-wohlfahrtsstaatlicher Umsteue-

rungen und deren Angebot zur manageriell-leistungslogischen und aktivierungsprogrammatischen Professionalisierung Sozialer Arbeit genauer in den Blick zu nehmen. Indem sozialpolitisch derzeit das Private, das Familiäre, das Gemeinwesen und das Lokale mit den Argumenten einer sozialstaatlichen Finanzkrise, zu entwickelnder „sozialer Kohäsion“, Aktivierung von Eigenverantwortung und Bildung von „Humankapital“ überdeterminiert fokussiert werden, kann Soziale Arbeit zum einen diesen männlich codierten Aktivierungsauftrag annehmen und zu andern ‚weibliche‘ Anteile ins Ehrenamt auslagern. Implizit ist dieser „aktivierungspädagogischen“ (Kessl 2005) Reformulierung von Professionalität die Erneuerung der historisch sedimentierten zweigeschlechtlichen Strukturierung Sozialer Arbeit und sie erfolgt gleichzeitig in Form des „Unsichtbar-Machens des ‚falschen Geschlechts‘“ (Wetterer 1999, S. 247). Im Kontext von Qualitäts-, KundInnen-, Markt- und Wirkungsorientierung geht es also um das professionstheoretisch und professionspolitisch hoch umstrittene Ziel, Soziale Arbeit rational-managerialistisch reorganisiert zu gesteigerter Anerkennung zu verhelfen und die „sich selbst reproduzierende Positionierung ‚der Sozialen Arbeit‘“ (Nadai et al. 2005, S. 202) als weiblich codierter ‚Semi-Profession‘ zu überwinden. In dieser reorganisierten Professionalität wird die Profession als leistungs- und konkurrenzfähiger Marktakteur thematisiert. Diese Thematisierung von Professionalität im Vokabular von Zielorientierung, Effektivität und Effizienz steht dabei in einem Wechselverhältnis zur weiblichen Codierung und entsprechenden Abqualifizierungen Sozialer Arbeit, insofern Tätigkeiten, die als prinzipiell unentgeltliche Formen der Reproduktionsarbeit gelten wie Kindererziehung, Familienarbeit und ehrenamtliches Engagement, aus den Vergaberichtlinien von Anerkennung im Sinne des Leistungsprinzips – als „einzig öffentlich rechtfertigungsfähiger Maßstab zur Statusvergabe“ (Neckel 2001, S. 248; vgl. auch Neckel/Dröge 2002; Neckel/Dröge/Somm 2005) – herausfallen. Gleichzeitig werden aber auch diese verweiblichenden Zuschreibungen managerialistisch reformuliert, indem Familie als zu managendes Unternehmen und Mütter als „Familienmanagerinnen“ und „Unternehmerin der Familie“ gelten (kritisch vgl. Weber 2006). Diese gleichzeitig parallelen und gegenläufigen Reproduktionen binärer Zweigeschlechtlichkeit erscheinen sowohl aus gender- wie aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive zur Professionalisierung Sozialer Arbeit unangemessen: Sowohl die Aufwertung ‚spezifisch weiblicher‘ oder die Betonung ‚spezifisch männlicher‘ Eigenschaften als auch Versuche der „Entgeschlechtlichung“ reifizieren die Geschlechterdifferenz und reproduzieren die entsprechenden Hierarchisierungen. Insbesondere mit der Überidentifizierung mit ökonomischen und Effizienzanforderungen formiert sich Soziale Arbeit als Aktivierungsprofession, was kritisch als „managerielle Deprofessionalisierung“ (Schnurr 2005) analysiert wird, die auch mit einem entsprechenden Verlust professioneller Autonomie einhergeht (vgl. auch Duyvendak/Knijjn/Kremer 2006; Freidson 2001;

White 2003). Eine demgegenüber tragfähig erscheinende und möglicherweise nicht geschlechterhierarchisch rückwirkende Möglichkeit der Statusverbesserung und Professionalisierung Sozialer Arbeit ergibt sich zum einen aus dem Versuch der Verabschiedung von zweigeschlechtlichen Denkweisen und zum andern aus einer gerechtigkeits-theoretischen Beantwortung der Frage nach der Art und Weise der Organisation und Bereitstellung sozialer Dienste: Auf der symbolischen Ebene geht es damit um das Vorhaben, ohne Wiederholung binären Geschlechterdenkens die Forderung nach öffentlicher Gewährleistung personenbezogener Wohlfahrtsproduktion auch durch eine professionelle Soziale Arbeit zu bekräftigen. Dies „beyond an ethic of care“ (Lister 1997, S. 100) ohne Soziale Arbeit als Teil weiblicher Identität und Verantwortung zu formulieren oder sie managerialistisch zu maskulinisieren. Hierfür reichen Professionalisierungsstrategien allein jedoch nicht aus, vielmehr „bedarf es weit reichender politischer, ökonomischer und kultureller Perspektivenwechsel und Umsteuerungen, die Gewähr bieten, dass Care/die Sorge in ihren Ausmaßen und Wirkungen sichtbar und als eine gesellschaftlich notwendige Tätigkeit anerkannt und gratifiziert wird, dass sie folglich einen angemessenen Ort im gesellschaftlichen Zentrum erhält und schließlich, dass sie aus dem Zustand erlöst wird, ein Teil jedweder Art ‚weiblicher Natur‘ zu sein.“ (Rose 2004, S. 45/46; vgl. auch Crompton 1998; Daly/Rake 2003; Fraser 1994; Fraser/Gordon 1994; Geissler 2002; Lister 1997). Gegenüber einem Verständnis als weiblich codiertem sozialen Beruf sowie gegenüber der Managerialisierung und aktivierungspädagogischen Neuausrichtung geht es hier um die Aufwertung Sozialer Arbeit durch deren Positionierung als *die* Expertin für das Soziale, als sozialstaatlich-öffentlich zu gewährleistende Dienstleistung und wesentlichen, nicht privatisierbaren und nicht substituierbaren Teil der Wohlfahrtsproduktion. Als Erbringerin öffentlicher, rechtlich kodifizierter Leistungen fokussiert Soziale Arbeit in Theorie- und Handlungspraxis Ungerechtigkeit, Diskriminierung und Benachteiligung, die sich u. a. anhand der Kategorie Geschlecht als Aufgabenfeld und Kompetenzbereich von Profession und Disziplin abbilden. Insofern die Ungleichheitskategorie Geschlecht sowie akademische und alltagsweltliche Wissensbestände über Geschlecht die Statusposition, die Erbringungsform ebenso wie die inhaltliche und konzeptionelle Verfasstheit sowie vor allem das Aufgabenfeld Sozialer Arbeit strukturieren, geht es um deren Analyse, Kritik und Aufhebung. Dies nicht nur hinsichtlich der Abwertung Sozialer Arbeit als ‚Semi-Profession‘, sondern vor allem im Sinne professioneller Intervention in jene Strukturen sozialer Ungleichheit, die nicht nur entlang der Kategorie Geschlecht, sondern verwoben mit Benachteiligungen entlang jener unabschließbaren Kategorienliste von Alter, Aussehen, Behinderung, Ethnizität, Hautfarbe, Herkunft, Klasse, Körper, Lebensführung, Nationalität fortbestehen.

Literatur

- Andersen, Margaret L./Collins, Patricia Hill (ed.) (2004): *Race, class, and gender: An anthology*. 5th ed., Belmont
- Benhabib, Seyla (1999): *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung*, Frankfurt a.M.
- Bitzan, Maria (2005): *Geschlechterverhältnis und Soziale Arbeit*, in: Engelfried, Constance (Hg.): *Soziale Organisationen im Wandel: fachlicher Anspruch, Genderperspektive und ökonomische Realität*. Frankfurt a.M., S. 81-100
- Brückner, Margit (2002): *Liebe und Arbeit – Zur (Neu)Ordnung der Geschlechterverhältnisse in europäischen Wohlfahrtsregimen*, in: Hamburger, Franz et al (Hg.): *Gestaltung des Sozialen – eine Herausforderung für Europa*. Bundeskongress Soziale Arbeit 2001, Opladen, S. 170-198
- Brückner, Margit (1992): *Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit*, in: *neue praxis*, 6, S. 524-536
- Christie, Alastair (2006): *Negotiating the uncomfortable intersections between gender and professional identities in social work*, in: *Critical Social Policy*, Vol. 26, S. 390-411
- Collins, Patricia Hill (1999): *Moving Beyond Gender: Intersectionality and Scientific Knowledge*, in: Marx Ferree, Myra/Lorber, Judith/Hess, Beth B. (eds.): *Revisioning Gender*, London, 261-285
- Crompton, Rosemary (1998): *The Equality Agenda, Employment and Welfare*, in: Geissler, Birgit et al. (Hg.): *FrauenArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung*, Berlin, S. 165-176
- Daly, Mary/Rake, Katherine (2003): *Gender and the Welfare State. Care, Work and Welfare in Europe and the USA*, Cambridge
- Duyvendak, Jan Willem et al. (eds.) (2006): *Policy, People, and the New Professional*, Amsterdam
- Eckart, Christel (Hg.) (2000): *Fürsorge, Anerkennung, Arbeit. Feministische Studien Extra*, Weinheim
- Eggers, Maureen Maisha et al. (Hg.) (2005): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster
- Fleßner, Heike (1995): *Mütterlichkeit als Beruf: Oldenburger Universitätsreden*, Oldenburg
- Fraser, Nancy (1994): *After the Family Wage*, in: *Political Theory* Vol. 22, 4 S. 591-618
- Fraser, Nancy/Gordon, Linda (1994): *„Dependency“ Demystified: Inscriptions of Power in a Keyword of the Welfare State*, in: *Social Politics* 1, S. 4-31
- Freidson, Eliot (2001): *Professionalism. The Third Logic*, Cambridge
- Frevert, Ute (1979): *Vom Klavier zur Schreibmaschine – Weiblicher Arbeitsmarkt und Rollenzuweisung am Beispiel der weiblichen Angestellten in der Weimarer Republik*, in: Kuhn, Anette/Schneider, Gerhard (Hg.): *Frauen in der Geschichte*. Bd. 1, Düsseldorf, S. 82-112
- Geissler, Birgit (2002): *Die (Un-)Abhängigkeit in der Ehe und das Bürgerrecht auf Care. Überlegungen zur Gendergerechtigkeit im Wohlfahrtsstaat*, in: Gottschall, Karin/Pfau-Effinger, Birgit (Hg.) : *Zukunft der Arbeit und Geschlecht. Diskurse, Entwicklungspfade und Reformoptionen im internationalen Vergleich*, Opladen, S. 183-206

- Gildemeister, Regine (2005): Gleichheitssemantik und die Praxis der Differenzierung. In: Vogel, Ulrike (Hg.): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften, Bielefeld, S. 71-88
- Gildemeister, Regine (1998): Halbierte Arbeitswelten? Gefühlsarbeit und Geschlechterkonstrukte am Beispiel professionalisierter Berufe. In: Supervision, Heft 33, S. 48-59
- Gildemeister, Regine/Robert, Günther (2000): Teilung der Arbeit und Teilung der Geschlechter. Professionalisierung und Substitution in der Sozialen Arbeit und Pädagogik, in: Müller, Siegfried et al. (Hg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven, Neuwied, S. 315-336
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung, in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie, Frankfurt a.M., S. 201-254.
- Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus, Frankfurt a.M.
- hooks, bell (2000): Where We Stand: Class Matters, New York
- Kessl, Fabian (2005): Soziale Arbeit als aktivierungspädagogischer Transformationsriemen, in: Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (Hg.): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie–Handlungsfelder-Praxis, Hohengehren, S. 30-57
- Krais, Beate (1993): Geschlechterverhältnis und symbolische Gewalt, in: Gebauer, Gunter/Wulff, Christoph (Hg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus, Frankfurt a.M., S. 208-250.
- Lister, Ruth (1997): Citizenship. Feminist Perspectives, Basingstoke, London
- Maruani, Margaret/Chantal-Drancourt, Nicole (1989): Au labour des dames. Métiers masculins, emplois féminins, Paris
- Nadai Eva et al. (2005): Fürsorgliche Verstrickung. Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit, Wiesbaden
- Neckel, Sighard (2001): „Leistung“ und „Erfolg“. Die symbolische Ordnung der Marktgesellschaft, in: Barlösius, Eva et al. (Hg.): Gesellschaftsbilder im Umbruch. Soziologische Perspektiven in Deutschland, Opladen, S. 245-265
- Neckel, Sighard/Dröge, Kai/Somm, Irene (2005): Das unkämpfte Leistungsprinzip – Deutungskonflikte um die Legitimation sozialer Ungleichheit. In: WSI Mitteilungen 7, S. 368-374
- Neckel, Sighard/Dröge, Kai (2002): Die Verdienste und ihr Preis. Leistung in der Marktgesellschaft, in: Honneth, Axel (Hg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus, Frankfurt a.M., S. 93-116
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen, in: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 103-116
- Rose, Barbara (2004): Sich sorgen gestern, heute und morgen. Alte und neue kitchen stories, in: Widersprüche, Heft 92, S. 37-51
- Rudlof, Matthias (2006): Männlichkeit – Macht – Beziehung: Gendersensibilität und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit, in: Jacob, Jutta/Stöver, Heino (Hg.): Sucht und Männlichkeiten. Entwicklungen in Theorie und Praxis der Suchtarbeit, Wiesbaden, S. 101-118
- Sachße, Christoph (1986): Mütterlichkeit als Beruf, Frankfurt a.M.
- Sayer, Andrew (2005): The Moral Significance of Class, Cambridge

- Schmidt-Koddenberg, Angelika/Silva Antunes Alves, Susanne da/Ernst, Renate (2005): Weibliche Führungskräfte im Berufsfeld Soziale Arbeit. Ein Beitrag zur Machtfrage, in: Hasenjürgen, Brigitte/Rohleder, Christiane (Hg.): Geschlecht im sozialen Kontext. Perspektiven für die soziale Arbeit, Opladen, S. 145ff
- Schnurr, Stefan (2005): Managerielle Deprofessionalisierung? in: neue praxis 3, S. 238-243.
- Strohmaier, Jürgen (2003): Sind Sozialpädagogen "neue" Männer? Konstruktion von Männlichkeit im Feld Sozialer Arbeit. Hamburg
- Weber, Susanne Maria (2006): Der ‚Intrapreneur‘ und die ‚Mutter‘. Pädagogische Gouvernamentalität am Kreuzungspunkt von Ökonomie und Bevölkerung, in: Maurer, Susanne/Weber, Susanne 2006: Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden, S. 139-162
- Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen, in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster, S. 286ff.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. ‚Gender at work‘ in theoretischer und historischer Perspektive, Konstanz
- Wetterer, Angelika (1999): Ausschließende Einschließung – marginalisierende Integration: Geschlechterkonstruktionen in Professionalisierungsprozessen, in: Neusel, Aylâ/Wetterer, Angelika (Hg.): Vielfältige Verschiedenheiten: Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf, Frankfurt a.M., S. 223-253
- White, Vicky (2003): Drei Modi des Managements sozialer Arbeit. Entwicklungen in Großbritannien, in: Dahme, Heinz-Jürgen et al. (Hg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat, Opladen, S. 419-435
- Williams, Christine (1995): Still a Man's World. Men who do Women's Work“, Berkeley
- Witz, Anne: Professions and Patriarchy, London 1992

Erziehungswissenschaftliche Genderforschung in der Schulpädagogik und autonome Organisation ‚Frauen und Schule‘

Astrid Kaiser

In diesem Beitrag wird die historische Herausbildung bundesdeutscher schulpädagogischer Genderdiskurse in den letzten Jahrzehnten fokussiert. Dabei geht es um die auf Schule bezogene erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung im Kontext der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in ihrem widersprüchlichen Verhältnis zur autonomen Organisation von ‚Frauen und Schule‘. Dabei wird die anfängliche wechselseitige Befruchtung und die zunehmende Polarisierung dieser beiden Ansätze im Laufe der Entwicklung herausgearbeitet und gezeigt, wie die Isolierung von Aspekten auch zu inhaltlichen Produktivitätsverlusten führt.

Pedagogical gender studies focusing on school pedagogy and the autonomous organization of women and school

This article focuses on the historical development of the gender discourse in German school pedagogy over the last decades. Concentrating on pedagogical gender studies at the school level, the context of the German Association of Educational Science (Deutsche Gesellschaft für Erziehung) and its inherent contradictory relationship to the autonomous organization of ‘women and school’ become clear. Both the reciprocal fecundation of these two approaches during the early years and the growing polarization will be elaborated on. This reaches the conclusion that isolating specific aspects reduces the content productivity.

Die auf den Gegenstand Schule bezogene erziehungswissenschaftliche Genderforschung bildete sich Mitte der 1980er Jahre allmählich heraus – damals noch unter dem Etikett ‚Frauenforschung‘. Allerdings kann man auch hier auf eine zumindest 15jährige Vorgeschichte des Aufkeimens dieser Fragestellungen zurückblicken. Zunächst war in der Studentenbewegung Ende der 1960er Jahre der Begriff Emanzipation hoch im Kurs. Simone de Beauvoirs ‚Das andere Geschlecht‘ (1949/1951) galt als Kultbuch. Der schulische Bezug wurde damals jedoch noch nicht explizit hergestellt. Lediglich auf vorschulische Erziehung bezogen sich mit der Gründungswelle von antiautoritären Kinderläden die ersten Versuche eines Theorie-Praxis-Transfers und einer rudimentären Betrachtung der Genderfrage auf der Grundlage von Freuds Triebtheorie.

Allmählich wurde der allgemeine Emanzipationsanspruch auch auf konkrete schulische Fragen transferiert. Im Bereich der Schulbuch- und Lesebuchkritik¹ waren zwar bereits Ende der 1960er erste Veröffentlichungen erschienen. Diese blieben Unikate und hatten noch keine organisatorischen Folgen wie später die ersten Organisationsansätze einer schulpädagogischen Genderdiskussion Anfang der 1980er Jahre auf der autonomen Ebene.

Aus diesen ersten Ansätzen bildeten sich dann zwei Entwicklungsstränge heraus, die in diesem Beitrag im Vordergrund stehen sollen: zum einen die sich autonom verstehende Frauen-und-Schule-Bewegung² und zum anderen die später entstandenen Organisationsformen pädagogischer Genderforschung³ im Wissenschaftsbereich, insbesondere in der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Hier soll nun die Geschichte des schulpädagogischen Diskurses zur Genderfrage in diesen beiden institutionellen Strängen skizziert werden. Dabei sollen die Unterschiede und Entwicklungslinien beider Diskurse im Mittelpunkt dieser Analyse stehen. Damit wird nicht eine realgeschichtliche Untersuchung der Rezeption der Genderfrage in den Schulen beansprucht oder gar eine Rekonstruktion der wissenschaftlichen Diskurse. Die Fragestellung diese Untersuchung bezieht sich darauf, ob die beiden Diskurslinien in autonomer Bewegung und Genderforschung sich gegenseitig bereichert haben oder ob Vereinseitigungen nachweisbar sind.

1. Erste Ansätze der pädagogischen Gender-Diskussion

Im etablierten Wissenschaftsbereich hatte die Genderdebatte um 1980 noch keinen Ort. Allerdings gab es vereinzelt schon Diskussionszusammenhänge und auch Zusammenschlüsse von Frauen aus dem akademischen Mittelbau. So wurde an der Universität Bielefeld bereits 1978 die Interdisziplinäre Frauenforschungszentrum (IFF), gegründet. Allerdings war dort nur ein bestimmtes Spektrum akademischer Disziplinen vertreten wie Soziologie, Sozialpsychologie, Germanistik und Pädagogik. Es waren Frauen aus dem akademischen Mittelbau, engagierte Lehrerinnen, Feministinnen an den Hochschulen aus verschiedenen Kontexten und Frauen aus der autonomen Frauenbewe-

1 Inge Sollwedels zur Zeit der Studentenbewegung verfasste Staatsexamensarbeit zu dieser Thematik, später auszugsweise erschienen im Band (Gmelin/Saussure 1971) kann als Keimzelle dieser Richtung aufgefasst werden.

2 Die ersten zehn Jahre der Frauen-und-Schule-Bewegung sind in einem Archiv im Oldenburger Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) dokumentiert. Die Dokumente dieses Archivs sind die Basis für die folgenden Ausführungen.

3 Bis etwa 1990 in der Selbstdefinition Frauenforschung genannt, später Frauen- und Geschlechterforschung, spätestens sei 2000 Genderforschung.

gung, die diese Debatte in die verschiedenen (Sub-)Disziplinen hineintrugen. Eine der Begründerinnen dieser Bewegung, Uta Enders-Dragässer, resümierte 15 Jahre später:

„Wir haben die AG Frauen und Schule zu zweit ‚initiiert‘, Ilse Brehmer und ich, im Herbst 1981, in einer Zeit des frauenbewegten Aufbruchs, als Arbeitsgruppe des Vereins ‚Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V.‘ in Köln, dem einzigen nationalen Zusammenschluss der autonomen Frauenbewegung. Von Frauen dieses Vereins ist auch die erste theoretische feministische Zeitschrift der autonomen Frauenbewegung gegründet worden, die ‚beiträge zur feministischen theorie und praxis‘. Schon zu Beginn gab es durch einen Rundbrief der AG Frauen und Schule Versuche der Diskussionsentwicklung. Inhaltlich waren diese Informationen auf Sexismuskritik im weitesten Sinne orientiert. Koedukationskritik spielte entgegen späterer Legendenbildung keine Rolle. Dieser Rundbrief enthielt fundamentale bildungstheoretische Überlegungen, Hinweise auf neuere Erkenntnisse und Informationen, um eine Organisation voran zu bringen. Dazu gab es eine umfassende Adressenkartei, die zeigt, dass die Basis für kritische Gedanken zur Geschlechterfrage keinesfalls so schmal war wie angesichts des Beginns einer Bewegung zu vermuten wäre. Ab 1984 wurde dieser Rundbrief in eine eigene Zeitschrift Frauen und Schule mit Ursula Rieger als Herausgeberin für einige Jahre überführt.

Wir können also von einer Personal- und Konzeptunion in der Frühgeschichte der Entstehung der schulpädagogischen Genderforschung sprechen – autonome Organisation und Entwicklung einer wissenschaftlichen Subdisziplin waren weitgehend deckungsgleich, wurden von fast identischen Personengruppen getragen. Allerdings muss konzediert werden, dass die Impulse und Organisationskerne wesentlich auf der Ebene der autonomen Organisation lagen, im etablierten Wissenschaftsbetrieb gab es noch keine entsprechenden Strukturen Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre. Es war vor allem der durch die autonome Frauenbewegung mögliche öffentliche Austausch unter Frauen-Gruppen zu den unterschiedlichsten Frauen-Erfahrungen und Frauen-Themen, der z.B. die Berliner Sommeruniversitäten für Frauen ab 1976, der Dortmunder und Hamburger Frauenwochen“ (Enders-Dragässer 1996, S.33).

Bereits damals wurden Debatten um eine autonome Organisation bzw. das Hineingehen in die etablierten universitären Institutionen sehr heftig geführt (vgl. Faulstich-Wieland 1995).

Nach Uta Enders-Dragässers Einschätzung war der Anfang dieser Entwicklung die erste Berliner Frauensommeruniversität im Sommer 1976. Dort wurde das Thema des schulischen Sexismus durch Gründung einer Arbeitsgruppe ‚Sexismus in der Schule‘ institutionalisiert. Dagmar Schultz referierte in Auszügen aus ihrem Werk „Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge“. Damit wurde die us-amerikanische Sexismuskritik auch in der Bundesrepublik Deutschland aufgegriffen. Enders-Dragässer (1996) markiert damit den Beginn der autonomen Frauen-und-Schule-Debatte.

Die dann von 1976 bis 1983 geführten Debatten in der Frauenbewegung setzten allerdings die 1976 begonnene schulpädagogischen Fragen nicht fort, Lebensformdebatten dominierten deutlich und brachten entsprechende heftige Diskussionen hervor. Die von den Universitäten losgelösten Frauen-und-Schule-Fachtagungen wurden der Ort der weiteren genderbezogenen schulpädagogischen Entwicklung.

Aus der Arbeitsgruppe innerhalb der ersten Frauenuniversität erwachsen aber dann doch in nur wenigen Jahren die ersten eigenständigen Frauen- und Schule-Fachtagungen, die später Kongresse genannt wurden. Die erste fand 1982 in Gießen statt, die zweite wurde 1983 in Bielefeld veranstaltet.

Eine der beiden Gründerinnen macht deutlich, dass bereits in der Gründungsphase nicht nur Forschung sondern auch ein konkreter Arbeitszusammenhang mit weiter Fragestellung und Einschluss der Mütterthematik gemeint war, also auch eine praxisorientierende Funktion von Anfang an mit gedacht war:

„Was uns mit der ‚Gründung‘ der AG Frauen und Schule damals vorschwebte, war eine bundesweit agierende Arbeitsgemeinschaft als Koordinationsstelle für Frauen mit ganz unterschiedlichen Bezügen zur Institution Schule aber einem gemeinsamen Interesse an sowohl theoriebezogener als auch praxisorientierter und damit auch frauenpolitischer Auseinandersetzung mit dem Sexismus im Schulwesen. Ein solcher Arbeitszusammenhang mußte damals inhaltlich notwendigerweise außeruniversitär sein, weil es die institutionalisierte Frauenforschung noch gar nicht gab. Er sollte auch kein reiner Forschungszusammenhang sein. Wir wollten einen offenen Arbeitszusammenhang.“ (Enders-Drägässer 1996, S. 34).

Diese mehrdimensionale Funktionsbestimmung zwischen Praxisentwicklung, Diskussionsforum und wissenschaftlicher Weiterentwicklung wird ebenfalls in einem frühen Rundbrief deutlich: „Die Arbeitsgemeinschaft ‚Frauen und Schule‘ versteht sich als autonomer Zusammenschluß feministisch arbeitender Schulforscherinnen, Schulpraktikerinnen und Müttern mit Schulkindern aus allen schulischen und mit Schule befaßten Tätigkeitsfeldern“ (Archiv Frauen und Schule, Oldenburg). Auch die systematische Entwicklung von Netzwerken durch Aufbau von Adressdateien interessierter Frauen zeigt, dass nicht nur wissenschaftliche Auseinandersetzung, sondern auch die organisatorische Verbreitung der Bewegung in dieser Gründungsphase konstitutiv waren.

Für die ersten beiden Tagungen, deren Ergebnisse später vom Deutschen Jugendinstitut München im Juventa Verlag publiziert wurden (vgl. Brehmer/Enders-Drägässer 1984), kann man noch von einer konzeptionellen Identität des aufkeimenden schulpädagogischen Gender-Diskurses und der autonomen Frauen- und Schule-Bewegung sprechen. Zum großen Teil gab es personelle Identität, aber auch der Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen in dieser Frage wurde wesentlich aus den Positionen der autonomen Frauenbewegung ausgeübt, wie es etwa im 3. Familienbericht von 1979 zum Ausdruck kommt. Bei näherem Hinsehen finden wir aber bereits leichte Akzentverschiebungen. Diese werden deutlich bei der Gegenüberstellung zweier Buchpublikationen (Brehmer 1981; Brehmer/Enders-Drägässer 1984) zu diesen Diskursen.

Vergleichen wir diese beiden zeitnah erschienenen Bände werden wir in der Inhaltsauswahl unterschiedliche Akzente finden: Die 1984 erschienene Publikation der Bundesfachtagungen ‚Frauen und Schule‘ zentrieren sich thematisch um die weiblichen Subjekte schulischen Handelns: Schülerinnen,

Lehrerinnen und Frauen; ein thematischer Block innerhalb der Dokumentation widmet sich fachdidaktischen Fragestellungen. Die einleitenden Hauptvorträge beschäftigten sich mit rechtlichen Problemen und geschlechtsspezifischer Sozialisation.

Insgesamt kann für diese Zeit die Kritik am Androzentrismus der vorherrschenden Wissenschaft und die – selten eingelöste – Forderung nach Interdisziplinarität als diskursbestimmend bezeichnet werden. Aber auch die Frage nach dem Wissenschaftsverständnis der Genderforschung stand damals zur Debatte, die Kategorie Betroffenheit wurde häufig verwendet. Zugespitzt finden sich diese Kriterien in einem Aufsatz von Maria Mies aus dem Jahr 1984. Dort definiert sie Kriterien feministischer Wissenschaft: bewusste Parteilichkeit, nur qualitative Methodik und Integration der Forschenden in die feministische Bewegung. Auch in der Bielefelder IFF wurde in Selbstverständnispapieren über das Verständnis feministischer Wissenschaft und deren Kriterien intensiv diskutiert. Es war zugleich der Versuch, Frauen auch als Subjekte von Forschung zu definieren. Gleichzeitig können wir diese Publikationen und Diskussionen aber auch als Ende der Einheit von autonomer Frauenbewegung und Genderforschung ansehen. Im Zuge der stärkeren Institutionalisierung von Genderforschung in den Universitäten wird diese Entwicklung allmählich immer deutlicher. Es geht einerseits um politische Veränderungen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit, andererseits um Forschung und Positionierung in der scientific community, beides sind konträre Ziele, die nur eine begrenzte Zeit kongruent zu sein schienen. Anfang der 1980er Jahre waren letzte Vereinheitlichungs- und erste Polarisierungstendenzen deutlich erkennbar.

Die IFF, die erste institutionalisierte Frauenforschungsstelle an einer westdeutschen Universität, der allerdings mit dem Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen in Nordrhein-Westfalen und vergleichbaren Institutionen in Hessen bald an vielen Orten Diskussionszusammenhänge mit Genderperspektive folgten, hatte auch pädagogische Fragestellungen durch die vertretenen Wissenschaftlerinnen in ihrer Programmatik, diese bezogen sich allerdings anfangs stärker auf den Bereich der Sozialisation. Dies änderte sich an der Universität Bielefeld erst mit der stärkeren institutionellen Kooperation von Hochschule und der universitätseigenen Einrichtungen Laborschule und Oberstufenkolleg.

Ganz anders sieht die Schwerpunktverteilung in der ersten Mainstream-Publikation (Brehmer 1981) aus. Hier sind zwar auch je einzelne Aufsätze zu den Akteurinnen, Müttern, Schülerinnen und Lehrerinnen, vertreten, der Schwerpunkt des Buches liegt allerdings darauf, fachdidaktische Kritik an der vernachlässigten Gender-Frage zu üben. Im Vordergrund standen dabei vor allem kritische Analysen von Schulbüchern, Geschichts-, Mathematik-, Lese- und Englischbüchern. Die Texte und Bilder dieser Lehrwerke wurden auf die dabei verbreiteten Stereotype und auf die Ausblendung des weibli-

chen Geschlechts hin kritisch gesichtet. Mit dem Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries als Autor wurde zum ersten Mal auch ein Mann in den schulpädagogischen Gender-Diskurs eingebunden. In dieser Hinsicht unterscheidet sich dies drastisch von den ersten Jahren, als auf Frauen-Sommeruniversitäten oder bei den Fachtagungen ‚Frauen und Schule‘ selbstredend ausschließlich Frauen den Diskurs führten.

2. Institutionelle Begründung schulpädagogischer Gender-Forschung

1984 kann als das Jahr der beginnenden institutionellen Etablierung der Gender-Frage in die Erziehungswissenschaft gesehen werden. Beim siebten Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hatte eine Vorbereitungsgruppe – ähnlich wie bereits beim sechsten Kongress in Regensburg 1982 – ein Forum für Vorträge zur Gender-Frage in der Erziehungswissenschaft geschaffen. Allerdings waren auf dem Regensburger Kongress noch Fragen und Inhalte präsent, die sich mit dem autonomen Diskurs stärker deckten, so z.B. der Einleitungsbeitrag „Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder“ von Hedwig Ortman (Faulstich-Wieland 1995, S. 30). Diese waren allerdings sehr allgemein gehalten und nicht auf Schule fokussiert, enthielten aber bildungstheoretische Gedanken wie die Integration verschiedener Seiten des Lebens in pädagogisches Denken, die auch heute noch für bildungstheoretische Diskurse von Relevanz sein können. Beim nächsten DGfE-Kongress in Kiel wurden die Schwerpunkte des Genderforschungs-Symposiums „Ausgelernt und angeschmiert. Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit“ schon stärker kompatibel mit dem Mainstream der erziehungswissenschaftlichen Debatte, Fragen der Berufsausbildung (Doris Lemmermöhle-Thüsing 1985) oder mädchengerechter Sozialpädagogik wurden dabei beispielsweise thematisiert. Gleichzeitig wurden aber auch Beiträge in Anlehnung an die in Regensburg dominierenden, sich stärker feministisch begreifenden Diskurse gehalten, die auch als „eine Festschreibung und zugleich positive Wertung der Lebenspraxis von Frauen“ (Faulstich-Wieland 1995, S. 35) gewertet wurden. Die Kontroverse der Gründungssituation setzte sich auch im Verlauf dieser Veranstaltung fort, so gab es erstmals öffentlich im Rahmen der Genderforschung eine Diskussion um die Anwesenheit von Männern im Auditorium, wozu es in den früher zur Diskussion dieser Fragen vorhandenen separaten Frauenveranstaltungen nie Anlass geben konnte.

Damals war schon im Vorfeld die Gründung einer „Wissenschaftlichen Arbeitsgruppe Frauenforschung in der DGfE“ intendiert und wurde mit der Wahl der ersten Sprecherin, Hannelore Faulstich-Wieland, damals Professorin an der Fachhochschule Frankfurt auch in die Tat umgesetzt. Mit der Eta-

blierung der „Arbeitsgruppe Frauenforschung“ in der Fachgesellschaft erhielt die wissenschaftliche Entwicklung der pädagogischen Genderforschung durch zweijährliche Fachtagungen deutliche Impulse.

Die nächste Arbeitsgruppenfachtagung am traditionsreichen Ort Lippoldsborg bei Göttingen, an dem auch die Herman Nohl-Schüler und -Schülerinnen ihre Diskurse führten, beschäftigte sich mit dem Thema Koedukation. Eine Abgrenzung zu Forderungen aus bestimmten autonomen Kreisen und insbesondere zu der sozialpädagogischen Arbeit mit Mädchen in der Adoleszenz (vgl. Frankfurter Frauenschule) wurde dabei deutlich vorgenommen. Allerdings engte die wissenschaftlich geführte Koedukationsdebatte den Horizont der Fragestellungen auf organisatorische Punkte gegenüber der weit geführten Debatte aus der Frauen-und-Schule-Bewegung deutlich ein. Es folgten allerdings über die Koedukationsdebatte hinaus gehend in den nächsten Jahren noch weitere Fachgruppentagungen mit schulnahen Fragestellungen. Diese waren sehr stark an der Anerkennung im mainstream der erziehungswissenschaftlichen Debatte orientiert, da die Anerkennung der Genderforschung in der Erziehungswissenschaft trotz der Institutionalisierung in der DGfE weitgehend versagt blieb, wie Hannelore Faulstich-Wieland (1995) an der geringen Repräsentanz von Genderforschungsfragen in Beiträgen der Zeitschrift für Pädagogik und anderen relevanten fachlichen Publikationen der 1980er/1990er Jahre belegen konnte.

In den folgenden Jahren zeigten die Schwerpunkte der Jahrestagungen der „Arbeitsgruppe Frauenforschung“ – 1991 wurde sie als Sektion verstetigt und erhielt dadurch einen langfristigen Charakter gegenüber einer nach Satzung alle vier Jahre neu einzurichtenden Arbeitsgruppe – ein interessantes Mischungsverhältnis von spezifischen Fragestellungen aus dem Genderforschungsdiskurs und dem mainstream Diskurs der Erziehungswissenschaft wie die folgende Übersicht zeigt:

- 1985: Koedukation
- 1987: Pädagoginnen in Vergangenheit und Gegenwart
- 1989: weibliche Identität
- 1991: Bilanz der Frauenforschung für die Erziehungswissenschaft
- 1993: Zur Konzipierung eines Curriculums für Frauenforschung in den Erziehungswissenschaften

Darüber hinaus hat sich die Arbeitsgruppe „Frauenforschung“⁴ regelmäßig auf den Bundeskongressen der DGfE mit spezifischen Fragestellungen auf Symposien oder Arbeitsgruppen beteiligt:

- 1988: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem
- 1990: Utopie der Geschlechterverhältnisse

4 Seit der Sektionstagung in Berlin-Wannsee 1999 in Frauen- und Geschlechterforschung umbenannt.

- 1992: Frauenperspektiven der Schulentwicklung
 1994: Einfluss von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation, Bildung und Ausbildung im europäischen Vergleich.

Neben diesem Institutionalisierungsprozess wurden von der Schulpädagogin Annedore Prengel, die in den ersten Jahren auf den Frauen-und-Schule-Kongressen ebenfalls als Referentin auftrat und damit zur Gründerinnengeneration beider Diskurse gezählt werden kann, in Frankfurt am Main Mitte der 1980er Jahre zwei Kongresse zum Verhältnis von Bildung und Geschlecht organisiert, die auch in ansehnlichen Tagungsbänden (Appel 1985; Prengel u.a. 1987) dokumentiert wurden.

Annedore Prengel, die in der Tradition der politisch orientierten Frauen- und Schule-Bewegung auch an schulpolitischen Studien zur Gender-Frage arbeitete (vgl. Prengel 1985), veröffentlichte bereits Mitte der 1980er Jahre allgemeine Analysen zum Genderdiskurs und trug damit wesentlich zur Profilierung des wissenschaftlichen Diskurses zur Gender-Frage bei (vgl. Prengel 1987). Interessant ist bereits zu dieser Zeit, dass die Beiträge aus den Frauen- und Schule-Kontexten andere inhaltliche Schwerpunkte setzten als die dem wissenschaftlichen Diskurs gewidmeten. Waren auf der einen Seite mehr die weiblichen Akteure im Bildungssystem wie Schülerinnen im Vordergrund, spielte im anderen der beiden Diskursstränge auch schon die Fragen feministischer Wissenschaft (Ulrike Teubner), Identität (Annedore Prengel), Macht und Weiblichkeit (Barbara Rendtorff) eine Rolle (vgl. Appel 1985). In der zweiten Frankfurter Tagung ‚Schulbildung und Gleichberechtigung‘ wurde bereits der internationale Gender-Diskurs aufgenommen mit Beiträgen aus England, Schweden und einem grundlegenden psychoanalytischen Beitrag zu Erlebnisweisen der Geschlechter von Jessica Benjamin (vgl. Prengel 1987a). Diese Arbeit mündete dann in die Herausgabe der ersten Bibliographie zur Gender-Frage in der deutschen Erziehungswissenschaft, bei der die Schulforschung allerdings nur 30 Seiten umfasst, während Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, „historisch-pädagogische Frauenforschung“, geschlechtsspezifische Sozialisation, Feministische Diskurse und Frauen- und Familienpolitik über 330 Seiten dokumentiert werden konnte (vgl. Schultz 1989). Einen ersten historischen Überblick über die Geschichte der wissenschaftlichen Genderforschung – den Schwerpunkt Schule allerdings übergreifend – hat Hannelore Faulstich-Wieland 1995 vorgelegt.

In dieser Zeit der Institutionalisierung der damals so genannten pädagogischen „Frauenforschung“ im Rahmen der wissenschaftlichen Institutionen fanden parallel in Berlin (1984), Frankfurt (1985), München (1986), Kiel (1987) und Dortmund (1988) Bundeskongresse von ‚Frauen und Schule‘ statt.⁵ Diese zeichneten sich schon durch das jeweilige kämpferisch anmuten-

5 Die Titel der Kongressbände der frühen Jahre lauteten: „Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule“ (Brehmer/Enders-Drägässer 1984); „Feminismus in der Schule“ (Block u.a.

de oder Stärke demonstrierende Motto deutlich ab von den eher auf sachliche Kompetenz ausgerichteten Organisationsformen bzw. Fachtagungen in der scientific community unter den Etiketten „Schulbildung und Gleichberechtigung“, „Arbeitsgruppe Frauenforschung“ oder „Koedukationsdebatte“.

3. Etablierung der Gender-Forschung und Abkoppelung von den autonomen Diskursen

Die genderbezogene Erziehungswissenschaft ist in den ersten Jahren seit ihrer Herausbildung dem Werturteilsfreiheitspostulat der empirisch-quantitativ orientierten Forschungsrichtung weniger als die meisten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen gefolgt – bis hin zu explizitem Ausschluss quantitativer Forschung unter dem Postulat der „Betroffenheit“ oder „Parteilichkeit“ (vgl. Mies 1984, 1978) und hat sich in den letzten Jahren eher konstruktivistischen, ideologiekritischen oder kritisch-konstruktiven Ansätzen angeschlossen. Die aus der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft entwickelte Methodenkombination ist in vielen genderbezogenen Handlungsforschungs- und Entwicklungsprojekten auffindbar (vgl. Ministerium für die Gleichstellung 1996; Senatskommission 1998; Kraul/Horstkemper 1999; Thies/Röhner 2000; Kaiser u.a. 2003).

Die Abkopplung der pädagogischen Gender-Forschung aus den autonomen politisch orientierten Diskursen hat nicht notwendigerweise in gleichem Maße zur Anerkennung im etablierten Wissenschaftsdiskurs geführt. Hannelore Faulstich-Wieland (1995) belegt über die Auswertung von 15 Jahrgängen der „Zeitschrift für Pädagogik“, des führenden Fachjournals der Erziehungswissenschaft, sowie der Kongresspublikationen der DGfE, dass Frauenthemen weitgehend marginalisiert wurden.

Institutionelle Verankerung bedeutet allerdings keineswegs Verankerung in den inhaltlichen Entwicklungen der Schulpädagogik. Schauen wir in die einschlägigen Handbücher, Standardwerke und Einführungsbände zur (Schul-) Pädagogik, finden wir oft androzentristische Sichtweisen und allenfalls Hinweise am Rande auf die Genderfrage, selten aber eine grundlegende Berücksichtigung. Angesichts der über zehnjährigen institutionellen Etablierung der pädagogischen Genderforschung resümiert Hannelore Faulstich-Wieland 1995 darauf bezogen sehr kritisch: „Noch scheinen die Erziehungswissenschaftler sich schwer damit zu tun, die Kategorie Geschlecht so zu berücksichtigen, dass gemeinsame Fortschritte für die Erziehungswissenschaft möglich werden“ (Faulstich-Wieland 1995, S. 69).

1985); „Frauen Macht Schule“ (Enders-Drägässer/Stanzel 1986); „Frauen verändern Schule“ (Kindermann 1987); „Frauen verändern Lernen“ (Giesche/Sachse 1988); „Frauen bilden Macht“ (Kreienbaum 1989).

Das allmähliche Auseinanderdriften der beiden ursprünglich in Personalunion vereinigten Seiten, der bewegungs- und praxisnahen Frauen-und-Schule-Diskurse und der Versuche, in der Gender-Frage auch im Bereich Schule zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen, auch erhebliche Folgen. Zum einen fehlte die organisatorische Basis für die Frauen-und-Schule-Kongresse, die in den Anfangsjahren immer aus universitären Kontexten bereitgestellt wurde. So kam es auch zwischen 1990 und 1995 zu einer erheblichen Lücke in der Abfolge der ursprünglich jährlich stattfindenden Kongresse. Die Mitbegründerin Uta Enders-Drägässer resümiert:

„Ich denke aber auch, daß es zu diesen Unterbrechungen kam, weil sich Frauen aus der AG-Arbeit heraushielten, die die für eine kontinuierliche Arbeitsbasis erforderlichen Ressourcen zur Verfügung hatten, die Wissenschaftlerinnen an der Universität. Die Tagungen waren für sie „Lehrerinnen-Fortbildungen“, sie waren nicht akademisch, nicht wissenschaftlich, nicht angesehen genug, um dort für die eigene Qualifikation Punkte machen zu können. Die Wissenschaftlerinnen zog es vor allem in die DGfE, nachdem diese sich der Frauenforschung hatte öffnen müssen“ (Enders-Drägässer 1996, S. 39).

Jedoch ist nicht nur organisatorisch eine Trennung wahrzunehmen, sondern auch inhaltlich: Wenn wir die jeweiligen Tagungsthemen der autonomen Fachtagungen bzw. Kongresse ‚Frauen und Schule‘ näher betrachten, werden wir feststellen, dass alle die Frage von Veränderung und Wandel thematisieren. Zweimal wurde deskriptiv auf die Veränderungspotenziale von Frauen hingewiesen, nämlich 1986 in München unter dem Motto „Frauen verändern Bildung“ und 1987 in Kiel mit der Variante „Frauen verändern Lernen“. Mehrfach wurde auch die Veränderungsstärke von Frauen bereits im Veranstaltungstitel positiv hervorgehoben wie schon 1985 in Frankfurt mit dem Leitbild „Frauen Macht Schule“ oder 1996 in Oldenburg „FrauenStärken – ändern Schule“.

Die damit formulierten Ziele sind aber nicht deckungsgleich mit den Inhalten. Von Anfang an hatte sich die Frauen-und-Schule-Bewegung einerseits um inhaltlich mit den das Schulsystem tragenden Personen, also Lehrerinnen, Müttern und teilweise auch Schülerinnen, beschäftigt. Die meisten Beiträge der Frauen-und-Schule-Kongresse beschränkten sich – von einigen Aspekten abgesehen – auf fachdidaktisch kritische Analysen wie die folgende Übersicht zeigen kann:

Leitvortrag:					
Gießen/ Bielefeld	Geschlechtsspezifische Sozialisation Rechtliche Probleme der Diskriminierung von Mäd- chen und Frauen in der Schule	Schülerinnen	Lehrerinnen	Mütter	Fachdidaktik
Berlin	Was ist feministische Pädagogik? Zur Kritik des Identitäts- prinzips – Konsequenzen für die feministische Pädagogik	Mädchen- bildung	Lehrerinnen/ Mütter		Schulbuchkritik
München	Eine Theorie der Schule aus feministischer Sicht Koedukation in der Dis- kussion dieses Jahrhun- derts Eine feministische Kritik der Koedukation	Mädchen und neue Techno- logien	Frauenbild in Medien		Fachdidaktik
Dortmund		Schulerfah- rung und Ge- schlecht	Macht und Au- torität von Leh- rerinnen; Frauenge- schichte	Geschlechterverhält- nis	Schulbuchkritik
Hamburg	Frauen, sind wir uns im- mer einig? Über Konkurrenzen und Widersprüche bei Frauen	Berufsorien- tierung und Zukunftspla- nung	Perspektiven der Schulent- wicklung	Geschlechterdiffe- renz und Koedukati- on Geschlecht und Wertevermittlung – Analysen und Vor- schläge für den Un- terricht	Feministi- sche Natur- wissen- schaftskritik Mädchen, Medien und Technik
Oldenburg	Neue Aspekte der Frau- enforschung Das Patriarchat auf dem Lehrplan	Gewaltprob- leme und Schule	Bedeutung ver- änderter Le- bensformen für Schule Neue pädagogi- sche Werte der Gleichberechtigung	Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen	Frauen in Führungsposi- tionen des Bildungswe- sens
Kassel	Frauengespräche: Spra- che der Verständigung	Gesellschaft- liche Umbrü- che aus Frauenpers- pektive	Professionalisierung von Frauen	Schulentwicklung geht von Frauen aus	
Berlin	Open Space: Visionen für eine Schule von morgen Meine Visionen – spüren, sehen und reflektieren	Mädchenar- beit	Mädchen und Naturwissen- schaft –Technik	Frauen und Kar- riere/Erfolg	

Auch wenn in den 1990er Jahren schon viele den Niedergang der Frauen- und-Schule-Bewegung beschworen, so schien es nach dem Kongress 1990 in Hamburg jahrelang fast aussichtslos einen Nachfolgekongress zu finanzieren und zu organisieren (vgl. Enders-Drägässer 1996, S. 38), war doch die Zahl der Teilnehmerinnen drastisch angestiegen. Während 1983 in Bielefeld 80 Teilnehmerinnen als Erfolg gewertet wurden, waren auf dem bislang größten ‚Frauen und Schule‘-Kongress in Oldenburg 1100 Teilnehmerinnen – einschließlich des gleichzeitig unter einem organisatorischen Dach tagenden Schülerinnenkongresses. Auch in Kassel 1997 war mit über 700 Teilnehmerinnen eine hohe Publikumsresonanz zu verzeichnen. Während auf den Oldenburger und Kasseler Kongressen noch eine beachtliche Anzahl von Wissenschaftlerinnen, die sich auch im formellen Wissenschaftsbetrieb durch Professuren oder durch eigenständige Forschungseinrichtungen einen Platz geschaffen hatten, als Referentinnen auftraten, entwickelten sich die beiden Kongresse in Berlin (1999) und in Hamburg (2002) stärker selbstreferenziell im Sinne einer Fortbildungsveranstaltung. Dies wurde am stärksten bei der Berliner Tagung deutlich, wo durch das open-space-Konzept, das ja für institutionelle Fortbildung geschaffen wurde, die Potenziale der Teilnehmerinnen selbst nachgefragt wurden. Damit entfiel die bislang wichtige orientierende Funktion des Vorbereitungsteams auf bestimmte Inhalte (vgl. Kahlert u.a. 1992).

Auf dem Hamburger Kongress, der mit etwa 200 Teilnehmerinnen in einer Großstadt entgegen aller Erwartungen trotz guter Vorankündigungen wenig besucht wurde, waren sehr viele Veranstaltungen mehr den unmittelbaren Fortbildungsinteressen der teilnehmenden Lehrerinnen gewidmet. Es ging um QiGong, um Selbsterfahrung oder den Erwerb anderer Fähigkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung. Allerdings waren auch hier Wissenschaftlerinnen eingeladen, um bestimmte inhaltliche Entwicklungen gemeinsam mit den Teilnehmerinnen zu diskutieren. In Podiumsdiskussionen wurde jedoch deutlich kritisiert, dass die Veranstalterinnen sich weder von der Universität noch von Frauen aus der Institution Universität genug bzw. gar nicht unterstützt fühlten. Hier wurde emotional ein deutlicher Bruch zwischen beiden ursprünglich gemeinsam entwickelten Zweigen sichtbar. Die Vorwürfe gegen Wissenschaftlerinnen bezogen sich auf praxisabgehobene, abstrakte Formeln und wenig politisch-praktisches Engagement in der Frauenfrage. Verglichen mit den ersten Frauen-und-Schule-Kongressen, die geradezu aus Hochschulen heraus veranstaltet wurden, haben sich hier die Verhältnisse deutlich umgekehrt: Teilnehmende Frauen, vor allem Lehrerinnen, fordern eine wissenschaftliche Unterstützung bei der näheren Analyse von Genderfragen im Bildungssystem und Wissenschaftlerinnen werden als distanziert und abwesend charakterisiert.

Neben diesen offen zutage tretenden Trennungslinien zwischen autonomer Frauen-und-Schule-Bewegung und Frauenforschung in der Wissenschaft

ist auch innerhalb der Frauen-und-Schule-Bewegung eine deutliche Trennung zu verzeichnen. Lesbische Lehrerinnen, die mit ihren spezifischen Erfahrungen und Problemen bis einschließlich 1996 mehr oder weniger explizite Diskussionsforen hatten, hatten sich in den 1990er Jahren zu einer eigenen Organisation „Lesben und Schule“ zusammengeschlossen und tagten im Jahr 2008 zum 15. Mal. Hier hat der von Anfang an in der Frauen-und-Schule-Bewegung präsente Dissens über Lebensformen einen die Einheit aufhebenden Trennungsstrich erfahren. Wichtiger Kristallisationspunkt war die von lesbischen Lehrerinnen am Oldenburger Kongress vorgenommene Setzung eines Schwerpunktbereichs „Jungenförderung“. Dies war für einige dieser lesbischen Lehrerinnen das Aufgeben der feministischen Perspektive und brachte deutliche Kritik hervor.

Aber noch gravierender als die Trennung innerhalb der organisierten Gender-Diskussion über Schule hat sich eine generelle Trennung von Theorie und Praxis vollzogen. Denn an Schulen werden bestimmte Inhalte der alten Frauen-und-Schule-Debatte schrittweise umgesetzt. So werden die Schulbücher in vielen Bundesländern anhand von Richtlinien zur Gleichbehandlung beider Geschlechter vor ihrer Zulassung überprüft, die in den Frauen-und-Schule-Kongressen von Anfang bis zum Kongress in Kassel 1997 immer wieder betonte Frage der frauenausgrenzenden Sprache haben mittlerweile in Verwaltungsvorschriften Eingang gefunden. Überhaupt scheint sich die ursprüngliche Vermittlung von Wissenschaft und Politik in der Weise entmischt zu haben, dass jetzt im politischen Sektor etwa durch Institutionalisierung von Frauengleichstellung wesentliche Funktionen übernommen worden sind, die der autonome Diskurs noch bezogen auf Wissenschaft in den ersten Jahren gefordert hat. Hier scheint sich im politisch-administrativen Bereich eher eine expansive Entwicklung abzuzeichnen als eine reduktionistische und segregierende. Landesregierungen wie Berlin, Bremen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen fördern Projekte zur Gleichstellung der Geschlechter in der Schule.

Christine Biermann zeichnet die historische Entwicklung der schulpädagogischen Gender-Diskussion in drei Etappen mit Jahrzehnte-Sprüngen nach. Sie dokumentiert aus der Entwicklungsgeschichte der Laborschule in Bielefeld für die 1970er Jahre „erste kritische Blicke auf einzelne Fächer“ (Biermann 2002, S. 32), für die 1980er Jahre: „Die Außenwelt diskutiert und kritisiert die Koedukation und einige LaborschullehrerInnen diskutieren mit; innen und außen bewegt sich etwas“ (ebd., S. 33). In den 1990er Jahren wurde an dieser Schule „das Thema ‚Mädchen und Jungen‘ zum Arbeitsschwerpunkt“ (ebd.).

4. Konstruktion separater Diskurse von Gender-Forschung und Frauen-und-Schule-Bewegung

In den letzten Jahren hat sich der besonders in der Genderforschung stark rezipierte Ansatz der konstruktivistischen Erziehungswissenschaft verbreitet. Die Kategorie des doing-gender spielt eine zentrale Rolle und dabei wird der Prozess des Entstehens bestimmter Muster fokussiert, aber nicht pädagogische Situationen oder Ziele. Im Begriff des autopoietischen Systems steckt allerdings auch die Annahme, dass das Individuum sich seine Umwelt selbst formt, also eine gesellschaftstheoretische Annahme. Der Schwerpunkt dieses Ansatzes liegt auf erkenntniskritischen Sichtweisen und nicht auf Handlungstheorien.

Die bildungstheoretischen Intentionen einer theoretischen Neubestimmung von Pädagogik aus der Perspektive der Genderforschung, wie sie in der Anfangsphase von ‚Frauen und Schule‘ noch präsent war, ist in im Verlauf des Diskurses gänzlich verloren gegangen. Ein wesentliches Moment dieser Entwicklung scheint mir zu sein, dass im Laufe der letzten Jahrzehnte in mehrfacher Hinsicht eine Desintegration von Wissenschaft und innovativer Bewegung erfolgt ist. Das Infragestellen von Paradigmen wissenschaftlichen Reflexion über Schule durch die ‚Frauen-und-Schule‘-Bewegung und das Entwickeln neuer bildungstheoretischer Normen ist mit dem Auseinanderdriften von wissenschaftlicher Entwicklung der Gender-Forschung und der ‚Frauen-und-Schule‘-Bewegung trotz einiger Versuche der Reaktivierung letztlich verloren gegangen. Es sieht so aus, als habe sich die multifunktionale Organisation in mehrere Teilfunktionen aufgelöst. Die politisch verändernde Seite wurde in den Institutionen durch die Maxime des Gender Mainstreaming aufgehoben. Die Kongresse boten für frauenpolitisch im Schulbereich arbeitende Frauen ein Forum der Organisation, dafür scheinen sich gegenwärtig keine Nachfolgeorte zu finden.

Wir sehen, dass die ‚Frauen-und-Schule‘-Bewegung ihre integrierende und politisch innovative Funktion verloren bzw. an andere Institutionen abgegeben hat. Unabhängig von der weiteren Perspektive bleibt aber der Verdienst unbestritten, einen wissenschaftlichen Paradigmenwechsel in der Pädagogik wesentlich angestoßen zu haben. Bildungstheoretische Diskurswechsel scheinen aber nur durch integrative Kommunikations- und Bewegungsformen möglich zu sein. Diese haben sich durch institutionelle Polarisierung in wissenschaftliche und praktische Bewegung allerdings gegenwärtig voneinander verabschiedet.

Literatur

- Appel, Christa u.a. (Hg.) (1985): *Frauenforschung sichtbar machen*. Frankfurt a.M.
- Beauvoir, Simone de (1949/1951): *Das andere Geschlecht*, Reinbek
- Biermann, Christine (2002): Stein auf Stein und dennoch nie ein fertiges Haus. In: Koch-Priewe, Barbara (Hg.): *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung*, Weinheim, S. 32-50
- Block, Irene u.a. (Hg.) (1985): *Feminismus in der Schule*, Berlin
- Brehmer, Ilse (Hg.) (1981): *Sexismus in der Schule*, Weinheim
- Brehmer, Ilse/ Enders-Dragässer, Uta (Hg.) (1984): *Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983 Frauen und Schule, DJI-Materialien für die Elternarbeit*, Bd. 12, München
- Dritter Familienbericht (1979): *Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission der Bundesregierung. Drucksache 8/3121*. Bonn
- Enders-Dragässer, Uta/Stanzel, Gabriele (Hg.) (1986): *Frauen Macht Schule*, Frankfurt a.M.
- Enders-Dragässer, Uta (1996): Zum 10. Mal Frauen und Schule-Kongreß – mehr als ein Jahrzehnt Geschichte der AG Frauen und Schule, in: Kaiser, Astrid (Hg.): *FrauenStärken ändern Schule*, Bielefeld, S. 33-40
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*, Darmstadt
- Giesche, Sigrid/ Sachse, Dagmar (Hg.) (1988): *Frauen verändern Lernen*, Kiel
- Gmelin, Otto/ Saussure, Helene (1971): *Bankrott der Männerherrschaft: Material zu Problemen der Frauenemanzipation*, Frankfurt a.M.
- Kahlert, Heike/Luca, Renate/Müller-Ballhorn, Sigrid (1992): *Frauen bilden – Zukunft planen. Zehn Jahre (neue) Frauen und Schule-Bewegung und bildungspolitische Forderungen: Versuch einer Zwischenbilanz*, in: *Frauenforschung Heft 4*, 9. Jahrgang, S. 58 -69
- Kaiser, Astrid u.a. (2003): *Projekt geschlechtergerechte Grundschule: Erfahrungsbericht aus der Praxis*. Opladen
- Kindermann, Gisela u.a. (Hg.) (1987): *Frauen verändern Schule*, Berlin
- Kraul, Margret/ Horstkemper, Marianne (Hg.) (1999): *Koedukation: Erbe und Chancen*. Weinheim
- Kreienbaum, Maria Anna (Hg.) (1989): *Frauen bilden Macht*, Dortmund
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris (1985): *Berufliche Bildung – eine Chance für Frauen?* In: Heid, Helmut/ Klafki, Wolfgang (Hg.): *Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit*. Weinheim, S. 392-398
- Mies, Maria (1984): *Frauenforschung oder feministische Forschung?* in: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*. H. 11, Köln, S. 7-23
- Mies, Maria (1978): *Methodische Postulate zur Frauenforschung – dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen*, in: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* 1.Jg. Heft 1, S. 41-63
- Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann (1996): *Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können*, Düsseldorf
- Prenzel, Annedore (1985): *Konzeptionen einer Studie zur Realisierung der Gleichberechtigung von Schülerinnen und Lehrerinnen an hessischen Schulen*, Frankfurt a. M.

- Prenzel, Annedore (1987): Gleichheit und Differenz der Geschlechter- Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 21, S. 221-230
- Prenzel, Annedore u.a. (1987): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt a.M. (a)
- Schultz, Brigitte (Hg.) (1989): Frauen im pädagogischen Diskurs. Frankfurt a.M.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (1998): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Bd. I. Dokumentation, Berlin
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (1998): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Bd. II. Curriculum, Spiele, Übungen, Berlin

Work in Progress

Sie können wie die Knaben, aber sie müssen anders erzogen werden: August Hermann Niemeyer (1754-1828) und die Töchtererziehung

Heidrun Diele/Jessika Piechocki

Im Folgenden soll es um Überlegungen von August Hermann Niemeyer (1754-1828), dem Urenkel August Hermann Franckes und Leiter der Franckeschen Stiftungen, zur Mädchenerziehung sowie deren eventuelle Anwendung im familiären Raum gehen. Zunächst wurde ein ideengeschichtlicher Zugang gewählt, um seine auffallend progressiven Ausführungen zum Mädchenschulwesen den konservativen, auf Geschlechtsstereotypen beruhenden Gedanken zur Erziehung der Töchter gegenüberzustellen. Dies erfolgt anhand seines Werkes *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*. Im zweiten Teil wird mit Hilfe eines historisch-anthropologischen Ansatzes der Frage nachgegangen, wie Niemeyers Ehefrau Agnes Wilhelmine ihre familiären Aufgaben unter Berücksichtigung der Rollenerwartungen gestaltete und inwiefern sich in diesen eine Rückkopplung an die *Grundsätze* widerspiegeln.

They may do what the boys do, but they have to be brought up differently: August Hermann Niemeyer (1754-1828) and the education of young women

The article is concerned with August Hermann Niemeyer's ideas about the education of girls and young women. Niemeyer (1754-1828) was the great-grandson of August Hermann Francke and the chairman of the Francke Foundation in Halle. Not only his theory will be focussed on, but also the interrelationship between his theory and his family, in particular his wife, who was known to expand the conservative role ascription of that time. First, using an approach based on historical conception development, Niemeyer's progressive opinion on girl's schools will be contrasted to his conservative and stereotypical attitude towards the "upbringing of the daughters". In the second part of this article, the relationship between his wife's daily routines and his theory will be examined. Using the perspective of historical anthropology, it was possible to reconstruct how Agnes Wilhelmine Niemeyer arranged her own female role while taking August Hermann Niemeyer's theory into consideration.

In die Debatte um weibliche Erziehung im ausgehenden 18. Jahrhundert brachte sich mit August Hermann Niemeyer (1754-1828) ein Pädagoge und Theologe ein, der zu den Vertretern der Hauptströmung weiblicher Erzie-

lungstheorien zu rechnen ist, aber innerhalb dieser eine ‚Sonderrolle‘ einnimmt. Niemeyers pädagogische Hauptschrift *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (Niemeyer 1796/1970), in der er seine Theorie weiblicher Erziehung entwickelte, gehörte bis in das 19. Jahrhundert zu den am meisten rezipierten pädagogischen Werken. Zudem stellen die acht Auflagen der *Grundsätze* eine einmalig aussagekräftige Quelle für die Analyse der Wissensbestände dar, die an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert im pädagogischen Diskurs zirkulierten, denn der Autor überarbeitete, kürzte und erweiterte seine *Grundsätze* fortlaufend.¹ Niemeyer war ein Urenkel August Hermann Franckes (1663-1727), Professor an der halleischen Universität und als Mitdirektor der Franckeschen Anstalten auch ein pädagogischer Praktiker. Mit seinen *Grundsätzen* konzipierte er keine allgemeingültige Theorie, vielmehr schuf er eine pädagogische Systematik in Form von allgemeinen pädagogischen Grundsätzen, die er aufgrund seiner pädagogischen Erfahrungen formulierte und sie somit verifizierte. Niemeyers pädagogische Theoriebildung lässt sich, so unsere These, deshalb nicht ohne Rückgriff auf seine pädagogische Praxis und ebenso wenig nicht ohne seine eigene biographische Entwicklung analysieren.

Der Beitrag fragt demzufolge nach Entwicklungen innerhalb Niemeyers theoretischen Ausführungen zur Mädchenerziehung und innerhalb seiner Biographie. Zu diesem Zweck wird im ersten Abschnitt ein ideengeschichtlicher Zugang gewählt, um seine theoretischen Ansätze zur Töchtererziehung in ausgewählten Auflagen der *Grundsätze* darzustellen. Darauf aufbauend soll im zweiten Teil aus historisch-anthropologischer Perspektive gezeigt werden, welche Bezüge sich zwischen Niemeyers Theoriebildung und seiner biographischen Entwicklung ausmachen lassen.

1. Unterrichten ist nicht Erziehen: Niemeyers theoretische Konzepte zur Töchtererziehung

August Hermann Niemeyer legte seine Gedanken zur Mädchenerziehung in seiner Erziehungslehre *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner* nieder (vgl. Schmid 2004). Eine eigene ausschließlich auf Mädchenerziehung ausgerichtete Schrift veröffentlichte er nicht.

Was bewog Niemeyer, diesen Part der Erziehung „mit Hinsicht auf das Geschlecht“ in seine *Grundssätze* aufzunehmen – und nicht nur aufzuneh-

¹ Besonders in der 3. (1799), 5. (1806), 6. (1810) und 7. (1818) Auflage. Schon in der ersten Auflage 1796 führt Niemeyer 758 Titel von 342 Referenzautoren (von Pädagogen über Literaten bis zu Ärzten) an. Diese Liste wird in den folgenden Auflagen korrigiert und ausgebaut.

men, sondern beständig zu erweitern? Schloss er sich damit einem öffentlichen Diskurs an? Erinnert sei an Stuves Konzept zur Verbesserung des Mädchenschulwesens von 1786² (vgl. Stuve 1786) und an Campes *Väterlichem Rat* von 1789. Oder folgte er mit den Erweiterungen einem kritischen Hinweis einer Rezension von 1798?

Ein Rezensent in der *Neuen allgemeinen deutschen Bibliothek* hatte in seiner lobpreisenden Kritik zur 2. Auflage, welche 1796 erschienen war, dieser „vortrefflichen Schrift“ bescheinigt, „das Hand- und Hausbuch“ aller jungen Erzieher und Hauslehrer, Schulmänner und besonders aller Eltern in den mittleren und höheren Ständen zu werden. Doch hatte er kritisch angemerkt, „[b]ey der subjectiven moralischen Erziehung der Töchter, [...], verweilt der V.[erfasser] zu kurz [...]“ (Anonym 1798).

Niemeyer hatte in der ersten und der hier besprochenen zweiten Auflage einen Paragraphen „über die subjective moralische Erziehung“ „Mit Rücksicht auf das Geschlecht“ aufgenommen. Seine Äußerungen darin zu den Geschlechtscharakteren waren anthropologisch begründet und entsprachen vollkommen dem Zeitgeist: danach verwiesen schon die unterschiedlichen körperlichen sowie geistigen Anlagen auf die verschiedenen Bestimmungen von Jungen und Mädchen. Daraus seien ihnen auch unterschiedlich große Wirkungskreise und Aufgaben zuzuordnen. Die Erziehung der Tochter gebühre der Mutter oder wenigstens einer anderen Frau. Das Ziel der Erziehung zeigte sich mit Begriffen wie „Sanftmut“, „moralisches, religiöses und ästhetisches Gefühl“ und „Bildung des Verstandes ohne Künsteley“ (Niemeyer²1796, S. 399) eher konservativ. Offensichtlich waren diese Ausführungen dem Rezensenten zu wenig. Dass er „mit Vergnügen den Wunsch vieler Leser und Beurtheiler erfüllt“ (Niemeyer³1799, S. VI), schrieb Niemeyer nicht nur in der Vorrede der 3. Auflage sondern zeigte es auch in der neuen Gliederung. Er berücksichtigte dabei die Kritikpunkte des Rezensenten und fügte einen zweiten Teil seinen *Grundsätzen* an.

In diesem zweiten Teil, den „Besondere[n] Grundsätze[n] mit Hinsicht auf einzelne Arten der Erziehung und Unterweisung [...]“ ging er auf einige Fragen erstmals ein, z. B. das öffentliche Schulwesen³ oder erörterte sie genauer – wie z.B. die Mädchenerziehung. Zu dem Thema Mädchenerziehung äußerte er sich in zwei Kapiteln seiner *Grundsätze*. Zum Ersten enthielt das Kapitel „öffentliche Unterrichts- und Erziehungsanstalten“ Ausführungen zu Töchterschulen. Und zum Zweiten entwickelte er seine Gedanken zur „Erziehung des weiblichen Geschlechts“ im Abschnitt „Erziehung in Hinsicht auf Geschlecht, Stand und Bestimmung“.

2 Vgl. dazu: Mayer 1996, hier S. 378-381.

3 Damit folgte er gesellschaftlichen Veränderungen, welche durch ein stärkeres Eingreifen des Staates in das Schulwesen gekennzeichnet sind (vgl. Schmid 2004, S. 203). Allgemein zu den Veränderungen: Amberg 2004, S. 345; zu Niemeysers Verhältnis von Staat und Erziehung vgl. Jacobi 2001, S. 354f.

Zunächst sollen Niemeyers Gedanken zum Mädchenschulwesen ausgeführt werden. Anschließend folgen Überlegungen zur Erziehung unter Berücksichtigung des Geschlechts.

Den Unterricht der Mädchen gliederte Niemeyer in der 3. Auflage entsprechend des Standes in:

- Landschulen
- Töchterschulen für die ärmeren Klassen in den Städten
- Töchterschulen für die mittlere Bürgerklasse und
- Töchterschule für die gebildeten Stände

Interessant ist, was Niemeyer zu den Zielen und Lehrgegenständen ausführte. So verwies er bei den ersten drei Schultypen: also den Landschulen, den Schulen für die ärmeren Klassen in den Städten und mittleren Bürgerklassen auf seine Ausführungen zum Knabenunterricht. Aus organisatorischen Gründen seien die Landschulen koedukativ eingerichtet (vgl. ebd., S. 347f.).

Die Ausbildung der Töchter aus den ‚ärmern Classen‘ der Städte und der mittleren Bürgerstöchter orientierte sich an dem Unterricht der Stadt- und Handwerksschulen für Knaben.

Die Inhalte des Unterrichts waren vielfältig und überstiegen bei weitem die gesetzlichen Bestimmungen des Generallandschulreglements von 1763; das aktuellere Allgemeine Landrecht legte keine Inhalte fest. Sie umfassten bei Niemeyer die allgemeinen Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen; praktische Religions- und Sittenlehre – diese auch als Grundlage für weiterführende nützliche Kenntnisse, Gesundheitslehre, Naturlehre zur Verhütung des Aberglaubens, nützliche Kenntnisse über den Wohnort und die Erde; sowie die Landesverfassung mit besonderer Berücksichtigung der Pflichten gegen den Staat⁴.

Besondere Bedeutung maß Niemeyer der „Cultur der Sprache“ bei. Erst ein richtiger Umgang mit der hochdeutschen Sprache ermögliche, klare Begriffe zu bilden, Vorträgen (insbesondere Predigten) zu folgen und mit Gewinn zu lesen – das Lesen mit Nutzen wurde also entgegen der öffentlichen Lesesuchtdebatte (vgl. Schön 1993, 1999; Wittmann 1999) auch dem Landvolk anempfohlen.

Töchter aus den ‚ärmern Classen‘ der Städte und aus dem mittleren Bürgertum sollten die Unterrichtsgegenstände der Landschulen vertiefen. Hinzu kam eine Art theoretischer Werkunterricht, der über Handwerke aufklärte und Technologien sowie Naturprodukte beschrieb, die für die Produktion von Alltagsgegenständen notwendig waren. Die Kenntnisse über die Natur und deren Produkte waren wichtig, insofern sie Anwendung bei der häuslichen Versorgung fanden. Darüber hinaus sollten die Töchter der mittleren Bürger-

4 Eine standesunabhängige Erziehung der Töchter mit vielfältigen Unterrichtsinhalten forderte erst 1810 Betty Gleim in ihrer Schrift *Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts*. Bereits 1806 hatte sie eine eigene Schule gegründet.

klassen Briefe und Quittungen schreiben können, was darauf verweist, dass sie nicht zu stark an ihr Heim gebunden werden und eventuell ihrem Gemahl zur Hand gehen sollten (Schmid 2007, S. 114).

Trotz der „leichte[ren] Bildsamkeit“ und dem „schnelle[eren] Fassungsvermögen“ der Mädchen insbesondere im bürgerlichen Stand sollte sich der Lehrer nicht zu einer Ausweitung des Unterrichtsstoffes verführen lassen (Niemeyer³1799, S. 350). Das Argument für eine Beschränkung der Unterrichtsinhalte mutet eigenartig an, war es doch die mangelnde Bildung des männlichen Geschlechts dieses Standes – also der Handwerker und ärmeren Bürger -, die den Ausschlag für die Verknappung der Unterrichtsinhalte gab. Außerdem sollten die Verhältnisse beachtet werden – eben auch die Qualität der Tätigkeit des Handwerkes, die einer höheren Geisteskultur (ebd.) hinderlich sei. Dieser Gedankengang sowie Niemeyers Ausführungen zum Umfang der Kenntnisse der ärmsten Klassen erinnern stark an Villaumes Auseinandersetzung mit der Frage, nach welchem Verhältnis man bei der Erziehung die Vollkommenheit des Menschen seiner Brauchbarkeit aufopfern solle (vgl. Villaume 1785).⁵

Und schließlich betonte Niemeyer, dass auch Schulen für die Töchter der gebildeten Stände ein großes Bedürfnis seien, denn schlechte Lektüre und falsche Bildung durch Hauslehrer und Gouvernanten seien Schuld daran, dass der Ton auf Gesellschaften so schlecht sei. Kurz gesagt: Mädchen bräuchten Bildung damit sie nicht länger die ‚Zeit verschwätzen‘ sondern eine gebildete Konversation betreiben (Niemeyer³1799, S. 353).

Die Inhalte des Unterrichts für die höheren Töchter waren vielfältig. Beispielsweise sollte der Geschmack durch die deutsche Sprache und den deutschen Stil gebildet werden. Auch fremdsprachige Literatur sollte rezipiert werden – diese würde die Phantasie weniger beflügeln als die deutschen Romane.

Alles in allem forderte er für diesen Stand umfassende Kenntnisse, die durchaus auch wissenschaftlicher Natur sein konnten, mit dem Hinweis darauf:

„daß die Erfüllung aller weiblichen Pflichten sehr wohl mit einem wahrhaft aufgeklärten Verstand ‚einem Vorrath gemeinnütziger Kenntnisse, und einer Cultur des Geschmacks durch Wissenschaft und Kunst bestehen, und daß ein junges Frauenzimmer dies alles besitzen könne, ohne deshalb an den verhaßten Namen einer Gelehrten Anspruch zu machen...“ (Niemeyer³1799, S. 353).

Sollte Niemeyer ein früher Förderer eines egalitären und inhaltsgleichen Unterrichts für beide Geschlechter gewesen sein (ebd. S. 348f.)? Nein! Im Gegenteil folgte Niemeyer dem zeittypischen Modell der Geschlechterpolarisierung (vgl. Hausen 1976, 1992; Honegger 1991). Er ging von differenztheoretischen Grundlagen aus, die sich aber in der 3. Auflage weniger polar als komplementär zueinander verhielten (vgl. Schmid 2007). Mädchen bekämen

5 Villaume ist einer der 342 Referenzautoren innerhalb der ersten Auflage (vgl. Schmid 2007, S. 108). Dieser Titel wurde allerdings nicht erwähnt.

zwar einen ähnlichen Umfang an Wissen vermittelt wie Jungen, aber unter strikter Berücksichtigung der künftigen Bestimmung. Dieses Wissen sollte praxisorientiert, entsprechend des vorhersehbaren Einsatzes sein. So sollte beispielsweise die Gesundheitserziehung der Töchter der unteren Schichten – der künftigen Kindermädchen (vgl. Niemeyer ³1799, S. 349) – auf Kleinkindpflege ausgeweitet werden. Aber auch alltagspraktische Kenntnisse, wie Preise für Lebensmittel, Rechnungen für die Ausgaben und Marktzettelschreiben seien selbst für die untersten Schichten angebracht.

Unabdingbar war natürlich allen Mädchen die Unterweisung in den weiblichen Arbeiten. Diese bewahrten vor Müßiggang und Elend; dienten der häuslichen Versorgung und weniger dem Vergnügen, worauf der Verzicht auf „bloße Künsteley“ (ebd.) verweist. Auch die Töchter der gebildeten Stände sollten sich im Zuschneiden, Nähen und Stricken üben, um die Produkte ihrer Bediensteten besser bewerten zu können. Auch dabei sprach sich Niemeyer für eine Warenkunde aus.

Für die Schulen der Töchter wünschte Niemeyer besonders, dass sie Schulen der Tugendübungen seien. Im zweiten Teil von Niemeyers Ausführungen, dem Abschnitt zu der „subjectiven Erziehung überhaupt“, schrieb er:

„Zu viel Ausbildung schadet dem weiblichen Geschlecht in den niedern und überhaupt in den arbeitenden Classen auf alle Weise, und macht sie weder für ihre Sphäre brauchbarer, noch sittlich besser, am wenigsten glücklicher“ (ebda., S. 435).

Das verwundert nach den umfangreichen Plänen für die Töcherschulen. Andererseits muss bemerkt werden, dass Niemeyer stark zwischen Unterricht und Erziehung unterschied. Das aufgezeigte Schulwesen kann als Vision, als Plan für künftige Verbesserungen gelesen werden. Darauf verweisen einmal die Veränderungen der Terminologie. Wie Pia Schmid gezeigt hat, sprach Niemeyer in den ersten Auflagen von Töcherschulen, ab der 7. Auflage schrieb er von „Unterrichtsanstalten für das weibliche Geschlecht“. Damit traten die Mädchenschulen aus einer familienorientierten Semantik heraus, um als „öffentliche Einrichtungen“ einen Platz einzunehmen (vgl. Schmid 2007, S. 105).

Zum anderen geben die einschränkenden Anmerkungen zu den fortschrittlichsten Stellen Hinweise, dass Niemeyer seine Ausführungen zum Mädchenschulwesen als einen Plan für die Zukunft konzipierte. Das soll anhand zweier Beispiele verdeutlicht werden. So heißt es zu den Töcherschulen: „Wenn erst mehr allgemeines Interesse an solchen Anstalten erwachte, die doch für alle Eltern in größeren Städten so wichtig sind...“ (Niemeyer ³1799, S. 358). Die Verwendung des Konjunktivs an dieser Stelle verweist darauf, dass offensichtlich noch kein „allgemeines Interesse“ an solchen Anstalten vorhanden war, auch wenn es bereits vereinzelt zu Schulgründungen kam.⁶ Bereits Niemeyers Urgroßvater, August Hermann Francke, musste das

6 Bspw. durch Caroline Rudolphi 1785 und Christian Carl André 1786 (vgl. Meyer 2005, S. 201f.).

mangelnde Interesse einer schulischen Ausbildung für Töchter der gehobenen Stände feststellen (vgl. Witt 1997, S. 100). Franckes Gynäceum hatte mit Unterbrechungen nur 42 Jahre bestanden.

Nicht nur die Ausführungen zum Mädchenschulwesen sondern auch den Lehrstoff für die Landschulen schränkte Niemeyer in einer Anmerkung wieder ein. So wollte er den Umfang den Gegebenheiten anpassen: „dort, wo noch Leibeigenschaft ist, würde man durch zu viele Kenntnisse nur noch unglücklicher“ (Niemeyer ³1799, S. 309f.).

Wenn es um Fragen der Erziehung ging, war Niemeyer jedoch ein Vertreter seiner Zeit, der sich aber durchaus der drückenden gesellschaftlichen Lage bewusst war: So steckten in den niederen Klassen Bedürfnis und Mangel die Grenzen, innerhalb derer weibliche Kräfte wirken könnten. Deshalb sei es wichtig, dass bereits das Mädchen „gewohnt ist, kraftvoll und geschickt zu arbeiten, häuslich und sittsam zu seyn, wenig zu begehren, gern zu dienen, und sehr geduldig auch Lasten und Beschwerden zu ertragen.“ (ebd.)

Gleiches sei auch für die Töchter der gebildeten Stände anwendbar, weil auch diese z.B. durch den Tod des Vaters „von ihrer Hände Arbeit“ (ebd.) leben müssten. Niemeyer kalkulierte also Arbeit für Frauen in gehobenen Schichten als Notfalllösung ein, und mehr noch, er sprach sich für ausgebildete Lehrerinnen aus.⁷

In den höheren Schichten sei neben der Orientierung auf die häuslichen und eigentlichen Pflichtgeschäfte, „eine feinere Cultur des Verstandes [...] gar wohl verträglich“ (Niemeyer ³1799, S. 434). Die intellektuelle Erziehung solle dafür sorgen, dass das Mädchen, „von allem, was ihm zu wissen nützt, deutliche und bestimmte Begriffe bekomme, richtig und zusammenhängend denken lerne, im edelsten Sinne des Wortes vernünftig werde...“ (ebd., S. 435). Dieses geschehe durch Unterricht und durch Umgang. Die weitere Ausbildung des Geistes und des Geschmacks durch verschönende Sprachkenntnisse – neben Französisch wahlweise Englisch oder Italienisch –, Wissenschaften und Künste geschehe je nach den Umständen, in denen man erziehe. Wobei Gesang, Musik und Zeichnen manche Stunde edel ausfülle, die Akteurin an das Haus fessle und das sittliche Gefühl in eine schöne Harmonie bringe (vgl. ebd., S. 437).

In dem Abschnitt über die Geistes- und Geschmacksbildung setzte sich Niemeyer mit Campe auseinander und kritisierte seine extreme Haltung. So seien nicht die Geisteskräfte bei Jungen und Mädchen verschieden, sondern deren Inhalte. Wenn man diesen Gedanken weiterführen würde, käme man zu dem Ergebnis, dass es eigentlich nur auf die Vermittlung der Inhalte ankäme,

⁷ „Am sichersten würden ohnstreitig weibliche Lehrerinnen seyn, wenn nur gerade an diesen nicht ein so großer Mangel wäre, und ohnerachtet der großen Menge von Erzieherinnen und Gouvernanten, es noch an allen Anstalten zu ihrer Bildung fehlte; daher denn auch die meisten so unwissend sind, daß die – oft noch dazu höchst unvollkommne – Kenntniß der französischen Sprache, alle übrigen Mängel bedecken muß“ (Niemeyer ³1799, S. 358).

um eine gleiche Geisteskultur zu erzielen und damit wären die Schulen mit ihren umfangreichen Bildungsinhalten auch für Mädchen gefragt. Jedoch war das nicht in Niemeyers Sinne, denn „Eigentliche Gelehrsamkeit ist unnütz und meist schädlich“ (ebd., S. 433) für Frauen.

Die moralische Erziehung richte sich auf die Bestimmung des Weibes, die Niemeyer im Empfangen, Tragen und Gebären der Kinder sah (vgl. ebd., S. 438). Darüber hinaus waren die Aufgaben des Hauses der Wirkungskreis der Frau. Mädchen sollten an diese Aufgaben schon frühzeitig von der Mutter – der nach Niemeyer „wahren und besten Erzieherin“ (ebd., S. 440) gewöhnt werden. Hierbei sollten sie lieber über ihr Alter gefordert, bei Präsentationenaufgaben lieber unterfordert werden. In der Öffentlichkeit sollten Mädchen eher unscheinbar sein, dafür spricht auch, dass sie keine Deklamationsübungen und Theaterspiel⁸ durchführen sollten. Doch wollte Niemeyer keine Mauerblümchen heranziehen. Er schrieb:

„So begründe man vor allen Dingen Achtung gegen sich selbst, die mit dem Bewußtseyn eines reinen Sinnes, geordneter Neigung, und eines überall guten Willens innig zusammenhängt, und wodurch der Grund gelegt wird, Achtung von andern, namentlich von dem andern Geschlecht zu fordern“ (Niemeyer 1799, S. 440).

Selbstachtung und Arbeitsamkeit würden zu Empfehlungsschreiben für „verständige Männer“ (ebd., S. 433) und schützten zudem vor dem „natürlichen Hange zur Gefallsucht“ (ebd., S. 440).

2. Agnes Wilhelmine Niemeyer als pädagogisches Vorbild

Die vorgestellten Grundsätze zur Töchtererziehung werden auch von Niemeyers eigenen Erfahrungen, mit denen er ja argumentierte, beeinflusst worden sein. Im Folgenden sollen einige Beispiele aus Niemeyers lebensweltlichen Kontexten skizziert werden, die Bezüge zu seiner Töchtererziehung aufweisen.⁹ Wir konzentrieren uns vor allem auf Niemeyers Ehefrau, Wilhelmine Niemeyer, geb. Köpken (1769-1847), weil davon auszugehen ist, dass die Ehegemeinschaft beider einen nicht unbedeutenden Einfluss auf seine pädagogische Theoriebildung nahm.

Wilhelmine Niemeyer ist in der Regionalgeschichte als eine gebildete Frau präsent, die ‚etwas ähnliches‘ wie einen Salon führte (vgl. Albrecht-Dimitrowa 1996; Müller 1997), in dem so bedeutende Persönlichkeiten wie

8 Vgl. die öffentliche Diskussion über den moralischen Wert bzw. die Gefahren des Theaters für Kinder. U.a. die zahlreichen Aufsätze in: *Magazin für Erfahrungsseelenkunde*, hg. von Carl Philipp Moritz, 3.Bd. 1. St. 1785, S. 117-124; 4. Bd. 1. St. 1786, S. 85-110; 7. Bd., 3. St. 1789, S. 106-117; allgemein dazu: Maar 1995, S. 104ff.

9 Vgl. zum Zusammenhang von Lebensgeschichte und pädagogischer Theoriebildung Burmeister 1987; Glaser/Priem 2002; Schultheis 1991.

Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller verkehrten. Unter ihren Zeitgenossen hingegen hatte sie so viel Anerkennung erfahren, dass ihre posthume Würdigung im *Hallischen patriotischen Wochenblatt* und im *Neuen Nekrolog* aufgenommen wurde.¹⁰ In den Nachrufen heißt es, dass Wilhelmine Niemeyer eine gebildete, aber nicht gelehrte Frau war, die als Gesellschafterin im eigenen Haus eine ungewöhnliche Rolle in ihrer Zeit einnahm. Ihren Zeitgenossen verkörperte sie das Ideal einer bürgerlichen Frau, die es vermochte, gebildete Geselligkeiten herzustellen.¹¹ Neben einem freundlichen Wesen, ausgestattet mit „hoher geistiger Bildung“ und „edler Herzensbildung“ (Fritsch 1828, S. 19) empfanden Gäste das besondere Empathievermögen der Niemeyerin als essentiell für eine gelungene Geselligkeit, in welchem sich ein echtes Interesse am Gegenüber (vgl. Agnes Wilhelmine Niemeyer 1847, S. 642ff.) mit der Gabe, „in jedem die Seite zu finden, wo er etwas zu geben hatte“ (Wolff 1926, S. 16) verband.

Seine zukünftige Frau hat sich Niemeyer, so unsere These, ‚herangezogen‘, denn er hatte durch die Freundschaft zu Friedrich von Köpken (1737-1811), dem Vater Wilhelmines, das seltene ‚Privileg‘, ‚Zeuge‘ (AFSt/N NIEM. 1:307) ihres Heranwachsens zu sein und auch Einfluss auf ihre moralische Bildung nehmen zu dürfen. Niemeyer lernte die 17 Jahre jüngere ‚Minna‘ Köpken¹², bereits als fünfjähriges Mädchen im Haus seines Freundes von Köpken in Magdeburg kennen. Der Regierungsadvokat von Köpken gehörte zum wohlhabenden Magdeburger Bildungsbürgertum und er war eine wichtige Figur im aufblühenden geselligen Leben des Magdeburger Bildungsbürgertums seit den 1760er Jahren. Seit 1761 gehörte Köpken der Magdeburger *Mittwochsgesellschaft* an, einer Vereinigung literarisch und musika-

10 Vgl. Frau Agnes Wilhelmine Niemeyer, geb. von Köpken, in: *Hallisches Patriotisches Wochenblatt*, 2. Quartal, 20. Stück, 15. Mai 1847 (Jahrgang XLVIII), S. 641-645; 2. Quartal, 20. Stück, 1. Beilage, 18. Mai 1847, S. 657-666 (Fortsetzung); 2. Quartal, 20. Stück, 2. Beilage, 20. Mai 1847, S. 672-673. (Beschluß). Der Text wurde unverändert wieder abgedruckt (vgl. *Erinnerungen an Frau Agnes Wilhelmine Niemeyer* 1911) und als gekürzte Fassung in den *Neuen Nekrolog* übernommen (vgl. Agnes Wilhelmine Niemeyer, geborene von Köpken 1848/1850). A.H. Niemeyer gab seit dem 5. Oktober 1799 mit Balthasar Wagnitz (1755-1838) das *Hallesche patriotische Wochenblatt* heraus, so ist anzunehmen, dass der Verfasser des Textes die Niemeyers persönlich kannte. Die Wochenschrift enthielt Nachrichten und „Schriften vermischten Inhalts im Sinne der Sittlichkeit“ und regelmäßig Aufsätze A.H. Niemeyers. Der Erlös des Blattes war für die von Niemeyer mitbegründete *Gesellschaft der Armenfreunde* bestimmt. Im Folgenden wird aus der Originalfassung im *Hallischen Patriotischen Wochenblatt* zitiert.

11 Vgl. dazu die ausführlichen Schilderungen der Enkelin Marianne Wolff (1819-1886), Tochter von Carl Eduard Niemeyer (1792-1837, 3. Kind von A.H. u. W. Niemeyer) und seiner Frau Charlotte (1799-1825), geb. Nitze in Wolff, 1914-1915; vgl. auch Wolff 1926.

12 Wilhelmine Köpken wurde 1769 als zweites Kind von Friedrich (1737-1811) und Agnes (Agnete) Charlotte Köpken, geb. Reimers (1745-1781) in Magdeburg geboren. Ihr Vater Friedrich Köpken wurde 1786 in den erblichen Adelsstand erhoben (vgl. von Köpken 1794/1916, S. 58f.).

lisch interessierter Männer,¹³ von deren Gemeinschaft Frauen zunächst ausgeschlossen blieben (vgl. von Köpken 1794/1916, S. 35). Sein Lieblingskind Wilhelmine führte von Köpken jedoch in diese geselligen Kreise ein. Er ließ die Tochter „mit Eifer, ja fast mit Härte“ (Agnes Wilhelmine Niemeyer 1847, S. 642) zur Pianistin ausbilden, um seine eigenen Geselligkeiten bereichern zu können. Angemerkt sei hier, dass Vater von Köpken die Erziehung seiner Tochter als ein ‚Projekt‘ verstand, über welches er einen eigenen, leider nicht überlieferten Aufsatz verfasste (vgl. von Köpken 1794/1916, S. 47). Auch in von Köpkens Autobiographie, deren Thema die eigene Bildungsgeschichte ist, wird die Erziehung seiner Tochter Wilhelmine umfangreich referiert. Dieses Projekt glückte von Köpken, denn seine Tochter „ward aber ein von allen geliebtes Mädchen und ist jetzt die glücklichste Ehefrau“ (ebd.), so sein Resümee. Angeregt durch von Köpken, versuchte Niemeyer selbst früh über moralische und religiöse Exempel, die er brieflich vermittelte, seine zukünftige Frau zu ermahnen, zu belehren und somit Einfluss auf ihre geistige und moralische Bildung zu nehmen¹⁴. Auch nach der Hochzeit 1786, wurde das Erziehungsprojekt weiter von Vater und Ehemann fortgeführt, so verfassten beide einen Erziehungsplan, der die Tagesstruktur ebenso wie die Lektüre und die musikalischen Übungen der jungen Frau bestimmten (vgl. Wolff 1914-1915, S. 6f.; Wolff 1926, S. 16).

Ebenso auffällig sind die Analogien zwischen Niemeyers Mädchenerziehungstheorie und der eigenen häuslichen Geselligkeit, die Niemeyer zwischen 1786 und 1828 gemeinsam mit seiner Frau im eigenen Haus in Halle führte. Hier etablierte sich eine häusliche Geselligkeit, zu der Männer und Frauen aus bildungsbürgerlichen Kreisen und auch Adlige Zugang hatten. Innerhalb des geselligen Lebens von Halle kam diesem Kreis aufgrund der Prominenz A.H. Niemeyers eine besondere Bedeutung zu als „Tempel der edelsten Gastfreiheit“ (Agnes Wilhelmine Niemeyer 1847, S. 643), in dem alles versammelt war, was „höhere Bildung, Kunst und Wissenschaft“ vereinigte (Bardua 1929, S. 50). Eingebettet in ein Netzwerk bürgerlicher Vergemeinschaftungsformen, versammelten sich hier neben den schon genannten Prominenten auch Beamte, Studenten und Militärangehörige. Niemeyer, der

13 Die vor allem literarisch ausgerichtete Gesellschaft pflegte Verbindungen zu Dichtern und Gelehrten, z.B. zu Friedrich Gottlieb Klopstock, Friedrich von Matthisson oder Johann Wilhelm Ludwig Gleim (vgl. Asmus 2002, S. 220 ff.; Borchardt 2005).

14 Vgl. dazu die Briefe A.H. Niemeyers an A.W. Köpken vor der Hochzeit im Familiennachlass Niemeyer der Franckeschen Stiftungen zu Halle (AFSt/N NIEM), besonders A.H. Niemeyer an A.W. Köpken, Halle, 30. Oktober. 1779, AFSt/N NIEM 1:1; A.H. Niemeyer an A.W. Köpken, Halle, 5. August 1780, AFSt/N NIEM 1:2 u. A.H. Niemeyer an A.W. Köpken, Halle, 23. März 1784, AFSt/N NIEM 1:307. So schreibt z.B. A.H. Niemeyer, seit 1784 Inspektor des Pädagogiums der Franckeschen Anstalten, einer höheren Schule für Söhne wohlhabender Adliger und Bürgerlichen an A.W. Köpken: „Ich dächte Sie würden eine Pädagogistin! Da sollte man Lust zu unterrichten und zu regieren haben! Seyd wie Wilhelmine – das würde dann für die übrigen alles gesagt seyn.“, A.H. Niemeyer an Agnes C.W. Köpken; Halle, 8. Februar 1785, AFSt/N NIEM 1:290.

aus einem pietistischen Elternhaus stammte, hatte durch Vermittlung seiner Pflegemutter Sophie Antoinette Lysthenius (1711-1790)¹⁵ schon als junger Mann Zugang zu bildungsbürgerlichen Kreisen in Halle bekommen (vgl. Jacobs 1831, S. 144ff.; Niemeyer 1772). Die Entwicklung eigener Geselligkeitsformen begann vermutlich erst nach der Hochzeit, denn nach seiner Vorstellung sollte eine bildende Geselligkeit in einen privaten, familiären Kontext eingebettet sein. Niemeyers Position verlangte, Gäste zu empfangen, aber er hatte auch selbst ein echtes Interesse an Geselligkeit und Bildung, die sich nur in einem engen Kreise einer „Gruppe der Gleichgestimmten oder Aehnlichgebildeten“ (Niemeyer 1809, S. 109) leben ließen. Von dieser Gemeinschaft erhoffte er sich – so in einem Brief vom 8. Januar 1801 an Friedrich Schiller – einen „stillen und edlen Genuß“ (Schiller 1988, S. 110) an literarischer und musikalischer Bildung durch einen „Austausch der Gedanken“ (Niemeyer 1809, S. 110). Nach dieser Vorstellung gingen Geselligkeit und Bildung als ‚Gesellige Bildung‘ eine Synthese ein. Friedrich Schleiermacher (1768-1834), der zwischen 1804 und 1806 häufig Gast der Niemeyers war, hatte dieses Ideal in seinem 1799 anonym veröffentlichten Versuch einer Theorie des geselligen Betragens (1799) (vgl. Schleiermacher 1799/1984) zusammengefasst. Gesellige Bildung wird zum Medium des bürgerlichen Selbstverständnisses, in dem Bildung den zweckfreien Prozess einer stetigen Selbstvervollkommnung umfasst, der sich durch freie Wechselwirkung im Umgang mit anderen Menschen realisieren sollte. Dieses Konzept wurde im Niemeyerschen Kreis genauso wie in den zahlreichen anderen Gesellschaften, Zirkeln, Sozietäten, Clubs und Salons erprobt, praktiziert und weiter entwickelt. (vgl. dazu Im Hof 1984; Zaunstöck 2006) Gestaltet von beiden Niemeyers, entwickelten sich verschiedene Formen von Geselligkeiten, spontane Zusammenkünfte, Studentengeselligkeiten, Lesungen, Konzerte (vgl. AFRSt/N NIEM 1: 97) und große Empfänge.

In Magdeburg hatte Wilhelmine Niemeyer andere Formen von Geselligkeiten kennen gelernt. Frauen waren ausgeschlossen von den Treffen, in denen die Wissensvermittlung für einen ausgewählten Kreis von Männern planmäßig und belehrend erfolgte. Im Haus der Niemeyers waren Frauen selbstverständliche Gäste, die sich auch bei der Ausgestaltung der Geselligkeiten einbrachten.

Wilhelmine Niemeyer gestaltete die Geselligkeit in ihrem Haus aktiv mit, sie empfing, bewirtete und unterhielt die Gäste, pflegte Freundschaften, korrespondierte mit vielen Briefpartnern und -partnerinnen,¹⁶ machte Besu-

15 S.A. Lysthenius, geb. von Wurm, war eine Verwandte von Anna Magdalena Francke (1670-1731), geb. Wurm, Ehefrau von A.H. Francke. Ihre Ehe mit Gottlieb Wipertus Lysthenius (1696- 1763), kaiserlich russischer Leibarzt, blieb kinderlos. A.H. Niemeyer lebte nach dem Tod seiner Eltern bei Lysthenius, die sich ganz seiner Erziehung und Bildung widmen konnte.

16 Z.B. mit Karl Gustav v. Brinkmann (1764-1847): vgl. Brinkmann 1912, S. 8; Johann Friedrich Ferdinand Delbrück (1772-1848): vgl. Nicolovius 1848, S. 4; Karl Morgenstern (1770-1852): vgl. Süß 1928, S. 88; Friedrich Schleiermacher: vgl. Brinkmann 1912, S. 8f.

che in anderen Häusern, las vor und ließ sich vorlesen, lauschte musikalischen Darbietungen, musizierte und sang selbst. Neben dem Gestalten von Geselligkeiten musste sie den Haushalt organisieren, Gelder für ihren Mann verwalten, die im Haus logierenden Studenten beköstigen und ihre eigenen Kinder versorgen. In der Ehe wurden fünfzehn Kinder geboren, von denen fünf früh starben. Die kurzen Ausführungen zeigen, dass Wilhelmine Niemeyers Aufgaben sehr umfangreich und arbeitsintensiv gewesen sein müssen. Damit musste sie das ganze Spektrum des Wissens anwenden, das Niemeyer als Lehrinhalte in den Schulen des bürgerlichen Standes forderte. Betont wird in allen Texten, dass Wilhelmine Niemeyer zwar als ‚Seele‘ der Geselligkeit eine besondere Aufgabe in der Sphäre der Geselligkeit übernahm, die dennoch nicht im Widerspruch zu ihren Pflichten als Hausfrau, Mutter und Ehefrau gesehen wurde. Bildung und Geselligkeit integrierten sich scheinbar mühelos und harmonisch in diesen Arbeitsalltag (vgl. Wolff 1914-1915, S. 8). Hierfür musste Wilhelmine Niemeyer auch Opfer bringen, sich selbst „ohne alle Rücksicht auf sich und ihre Bedürfnisse“ (Agnes Wilhelmine Niemeyer 1847, S. 643) zurücknehmen und Entbehrungen und Schmerzen (vgl. ebd.) nicht öffentlich machen.

Zwar gestalteten August Hermann und Agnes Wilhelmine Niemeyer ihre häuslichen Geselligkeiten gemeinsam, sie übernahmen aber unterschiedliche – ‚männliche‘ und ‚weibliche‘ – Aufgaben. So stellte A.H. Niemeyer die Beziehungen zu Repräsentanten von Stadt, Staat, Kunst und Wissenschaften her und bereicherte den Kreis mit seinem umfangreichen Wissen. Seiner Frau hingegen war das Gestalten einer bestimmten geselligen ‚Atmosphäre‘ übertragen. Hierfür musste sie „Liebenswürdigkeit“, „Einfachheit“ (ebd.) und Natürlichkeit repräsentieren. Im Nachruf heißt es:

„Außer diesen vorzüglichen Eigenschaften besaß Frau Niemeyer die einer trefflichen Mutter und Hausfrau in vollem Maaße. Der Erziehung ihrer Kinder (es waren fünfzehn in ihrer Ehe geboren) nahm sie sich mit großer Liebe und Sorgfalt an, ohne daß die nöthige Strenge vermißt wurde. Ihr Fleiß war unermüdlich. Nicht nur, daß alle Näharbeit für die zahlreiche Familie im Hause besorgt ward und durch ihre Hände ging, so unterrichtete sie auch ihre Kinder. Französisch und Englisch lernten die Töchter von ihr [...] ‚Ich sehe noch‘, schreibt uns eine vieljährige Mitbewohnerin des Hauses, ‚ihren Sohn Max bei ihr sitzen und den Macbeth übersetzen; dabei nähte sie immer fort, mit mir gewöhnlich an demselben Stücke, und ich hatte die eschenburg’sche Übersetzung neben mir liegen, um darin nachzusehen, was Max übersetzte‘. In gleicher Weise beaufsichtigte sie den Musikunterricht der Kinder mitten unter den Geschäften ihrer Wirthschaft“ (ebd., S. 644).

Wilhelmine Niemeyer wirkte darüber hinaus auch als erste Erzieherin und Lehrerin ihrer Kinder, wie es auch Niemeyer in den *Grundsätzen* empfahl. Für diese Aufgabe sollten Frauen selbst durch Erziehung und Unterricht umfassend vorbereitet sein. Von Wilhelmine Niemeyer wissen wir, dass sie auf Wunsch ihres Mannes, neben ihren eigenen Kindern und Enkeln, auch Söhne von engen Bekannten in ihrer „Privatschule“ zu Hause unterrichtete um sie auf das Pädagogium der Franckeschen Anstalten vorzubereiten (vgl. Neuss

1926, S. 18). Damit setzte sie Niemeyers Wunsch nach Lehrerinnen für die Ausbildung der Mädchen in die Praxis um.

3. Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Bezüge zwischen Niemeyers theoretischer Töchtererziehung und dessen eigenen biografischen Erfahrungen aufzeigen lassen.

In der Analyse der *Grundsätze* wurde darauf hingewiesen, dass Niemeyer seine Mädchenerziehung im Rahmen des zeitgenössischen Rollenverständnisses konzipierte. Dieses sah den Wirkungskreis der Frau im Haus. War in der ersten Auflage noch von unterschiedlichen körperlichen und geistigen Anlagen die Rede, so verschwanden in der 3. Auflage Aussagen zu einer Sonderanthropologie. Vielmehr wurden beiden Geschlechtern gleiche Kräfte zugestanden, die aber entsprechend der Bestimmung mit anderen Inhalten gefüllt werden sollten. Auch wenn sich Niemeyer zu öffentlichen Schulen als Ort des Unterrichts äußerte, so ist doch Ort der Erziehung die Familie (vgl. Niemeyer 1799, S. 423):

„Das väterliche Haus, die Familie, scheint überdies der angemessenste Boden, in welchem das Kind herauf wachsen kann, gleich einer jungen Pflanze, der jede zu frühe Versetzung nachtheilig werden würde, vielleicht selbst da, wo der fremde Boden der bessere wäre.“ (ebd., S. 92)

Frauen bekamen bei der Erziehung – insbesondere der Mädchen – eine besondere Verantwortung als wahre Erzieherin zugeschrieben. Damit wurde ein besserer Unterricht der Töchter eine Voraussetzung für eine bessere Gesellschaft (vgl. ebd., S. 185).

Gebildete Frauen agierten neben den Funktionen als Haushaltsvorsteherin, Gattin und Mutter – wie ihre ärmeren Geschlechtsgenossinnen – noch als Gesellschafterinnen. Dafür waren besondere Kenntnisse nötig, welche im „Umgang mit sehr verständigen und gebildeten Menschen“ (ebd., S. 436) erlangt werden konnten. Für eine gebildete Kommunikation war zudem eine „feinere Cultur des Verstandes“ wichtig und damit ein umfassenderes Wissen. Damit wurde den Mädchen in den gehobenen Kreisen eine umfassende Bildung zuteil, die auch die musische Bildung einschloss. Beachtet man aber auch Niemeyers Hinweise darauf, dass vernünftige Männer die eine oder andere Fähigkeit der heranwachsenden Frau schätzen werden, so liegt der Verdacht nahe, dass sich die Erziehung der Töchter gebildeter Stände an den Erfordernissen des Heiratsmarktes orientierte.

So steht Niemeyers Vision eines Mädchenschulwesens neben alltagspraktischen Überlegungen zur Mädchenerziehung.

In die fortlaufenden Überarbeitungen der Konzepte zur Töchtererziehung gingen vermutlich auch die eigenen Erfahrungen ein, die Niemeyer als Ehemann und Vater von 15 Kindern machte. Schon vor der Geburt der ersten Tochter 1793, dem 4. Kind der Familie¹⁷, setzte sich Niemeyer am Beispiel seiner Ehefrau auf lebenspraktischer Ebene mit weiblicher Erziehung auseinander.

Nach ihrer weiblichen Bestimmung, wie sie Vater von Köpken und auch Niemeyer theoretisch begründeten, war der eigentliche Wirkungsort Wilhelmine Niemeyers die private, häusliche Sphäre, während ihr Mann für sich die öffentliche beanspruchte. Wilhelmine Niemeyer hat diese Trennung weiblicher und männlicher, privater und öffentlicher Sphären anerkannt und respektiert. Mit ihrer Bestimmung zur Ehefrau, Hausfrau und Mutter war sie – so weit wir wissen – einverstanden und sie hat sich vermutlich nie über diese Rollenzuweisung hinweggesetzt, keinen Ausbruch aus ihrer weiblichen Lebenswelt in Erwägung gezogen und niemals Bereiche der öffentlichen Sphäre ihres Mannes für sich beansprucht. Das Beispiel des Niemeyerschen Salons zeigt dennoch, dass sich im Geselligen die sich im ausgehenden 18. Jahrhundert immer stärker auseinander entwickelnden Sphären von Öffentlichkeit und Privatheit überschneiden und sich eine ‚halböffentliche‘ Sphäre zwischen dem Familien- und dem Berufsleben entwickelt konnte (vgl. Linke 1996, S. 170; Opitz 2002), in der sich für Wilhelmine Niemeyer auch Handlungsspielräume ergaben. Die Erziehung des weiblichen Geschlechts durch bildenden Umgang in der Sphäre der Geselligkeit empfiehlt Niemeyer schließlich auch in seinen Ausführungen zur höheren Töchtererziehung.

Erinnert sei ebenso an die Rolle der Mutter als Lehrerin (ihrer Kinder und nicht nur der) und an die intellektuelle und musische Ausbildung der Mädchen, die aber das Haus als Einsatzort im Blick hatte. Wilhelmine Niemeyer erscheint als ein ‚lebendig gewordenes Ideal‘. Dennoch lassen sich die lebensweltlichen Kontexte nicht in einem eins zu eins abbildenden Verhältnis auf das Werk spiegeln. Vielmehr ist anzunehmen, dass August Hermann Niemeyer durchaus auch Impulse seines Alltages in sein Werk transportierte und umgekehrt theoretische Ansätze an seiner Frau verifiziert sah – dafür sprechen die Entwicklungen innerhalb der verschiedenen Auflagen der *Grundsätze*.

17 Agnes Sophie Niemeyer (1793-1820). In der Ehe wurden 15 Kinder geboren, darunter sechs Mädchen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte und gedruckte Quellen:

- Archiv Franckesche Stiftungen (AFSt): Nachlass Niemeyer (N NIEM).
- Agnes Wilhelmine Niemeyer, geborene von Köpken (1850), in: Neuer Nekrolog der Deutschen, Jg. 1848, Weimar, S. 10-21 (= Deutsches Biographisches Archiv II, S. 131-142).
- Agnes Wilhelmine Niemeyer, geb. von Köpken (1847), in: Hallisches Patriotisches Wochenblatt, 2. Quartal, 20. Stück, 15. Mai 1847 (Jahrgang XLVIII), S. 641-645; 2. Quartal, 20. Stück, 1. Beilage, 18. Mai 1847, S. 657-666 (Fortsetzung); 2. Quartal, 20. Stück, 2. Beilage, 20. Mai 1847, S. 672-673. (Beschluß)
- Anonym (1798): Niemeyer, D. Aug. Herrn, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, für Eltern, Hauslehrer und Erzieher, in: Neue allgemeine deutsche Bibliothek. 1793-1806, 36. Bd., 1. St., S. 47-54
- Bardua, Wilhelmine (1929): Die Schwestern Bardua. Bilder aus dem Kunst- und Geistesleben der Biedermeierzeit. Aus Wilhelmine Barduas Aufzeichnungen gest. von Johannes Werner, Leipzig
- Brinckmann, Karl Gustav von (1912): Briefe von Karl Gustav von Brinckmann an Friedrich Schleiermacher. Mitteilungen aus dem Litteraturarchive in Berlin 6, Berlin
- Erinnerungen an Frau Agnes Wilhelmine Niemeyer (1911), in: Familiennachrichten für die Nachkommen A.H. Franckes 1, Halle, S. 3-19
- Fritsch, Johann Heinrich (1828): Über des verewigten Kanzlers Dr. Niemeyers Leben und Wirken. Aus dem Journal für Prediger, 73. Bd. (Neues Journal für Prediger, 53. Bd., S. 342-376), Halle
- Jacobs, August, Gruber, Johann Gottfried (1831): August Hermann Niemeyer: Zur Erinnerung an Dessen Leben und Wirken, Halle
- Köpken, Friedrich von (1794/1916): Meine Lebensgeschichte, besonders in Rücksicht auf Geistes- und Charakterbildung. Für meine Kinder aufgesetzt im September 1794, in: Familiennachrichten für das Geschlecht Niemeyer 6, Halle, S. 1-68
- Moritz, Karl Philipp (Hg.) (1783-1793): Magazin für Erfahrungsseelenkunde, Berlin
- Nicolovius, Alfred (1848): Ferdinand Delbrück. Ein Lebensumriß, Bonn
- Niemeyer, August Hermann (1772): Leben und Charakter Johann Conrad Philipp Niemeyers, in: Die im Archidiakonat zu Halle letzt verstorbenen würdigen Lehrer nach ihrem Leben und Charakter geschildert, Halle, S. 45-90
- Niemeyer, August Hermann (1796/1970): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle 1796. (ND Hg. von Hans-Hermann Groothoff und Ulrich Herrmann. Paderborn 1970). Ab der 3. Aufl. unter dem Titel „für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner“. 1. u. 2. Aufl. in 1 Bd. 1796; 3. Aufl. in 2 Bdn. 1799; 4. Aufl. 1801 (mit Nachtragsband); ab 5. Aufl. (1806) in 3 Bdn.; 6. Aufl. 1810; 7. Aufl. 1818; 8. Aufl. (Ausz. letzter Hand) 1824/25 Halle; 9. Aufl. in 1 Bd. Hg. v. Hermann Agathon Niemeyer. Reutlingen 1835.
- Niemeyer, August Hermann (1809): Leben, Charakter und Verdienste Johann August Nösselts. Nebst einer Sammlung einiger zum Theil ungedruckter Aufsätze, Briefe und Fragmente. 1. Abtheilung: Biographie und Charakteristik. Halle und Berlin 1809

- Schiller, Friedrich (1988): Schillers Werke, hg. von Stefan Ormanns. Nationalausgabe. 39. Bd.; Teil 1: Briefwechsel. Briefe an Schiller. 01.01.1801-31.12.1802. Weimar
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1799/1984): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens, in: Ders.: Schriften aus der Berliner Zeit 1796-1799, hg. Von Günther Meckenstock, Berlin 1984, S. 165-185
- Stuve, Johann (1786): Ueber die Nothwendigkeit der Anlegung öffentlicher Töchterschulen für alle Stände, Wolfenbüttel
- Villaume, Peter (1785): Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey? in: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. 3. Theil, Hamburg, S. 435-616
- Wolff, Meta (1914-1915): Erinnerungen an Marianne Wolff, geb. Niemeyer verw. Immermann. Von ihrer Tochter Meta Wolff zusammengestellt, in: Familien-Nachrichten für die Nachkommen A.H. Franckes, 4 u.5. Stück, Halle, S. 1-41
- Wolff, Marianne (1926): Leben und Briefe. Hg. in Verbindung mit Walter Birnbaum von Felix Wolff. Hamburg

Literatur

- Albrecht-Dimitrowa, Lisa (1996): Die Kanzlerin Niemeyer, in: Dies.: Die Kanzlerin Niemeyer und andere bemerkenswerte Hallenserinnen. Frauenleben – Frauenalltag gestern und heute, Halle, S. 11-14
- Amberg, Lucia (2004): Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts, Bern
- Asmus, Helmut (2002): 1200 Jahre Magdeburg. Von der Kaiserpfalz zur Landeshauptstadt. Eine Stadtgeschichte, Bd. 2: Die Jahre 1631 bis 1848, Halberstadt
- Borchardt, Heiko (2005): Literatur in Magdeburg um 1800. Stadtkultur, Geselligkeit und literarisches Leben, Hamburg
- Burmeister, Joachim (1987): Wilhelm Flitner – Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Biographische Studien zur Vorgeschichte reformpädagogischer Reflexion, Köln
- Hausen, Karin (1992): Öffentlichkeit und Privatheit. Gesellschaftspolitische Konstruktionen und die Geschichte der Geschlechterbeziehungen, in: Dies.; Wunder, Heide (Hg.): Frauengeschichte-Geschlechtergeschichte. Frankfurt a. M., S. 81-88
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Hg. von Werner Conze. Stuttgart, S. 363-393
- Honegger, Claudia (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Mensch und das Weib. 1750-1850, Frankfurt a. M.
- Im Hof, Ulrich (1984): Das gesellige Jahrhundert. Gesellschaft und Gesellschaften im Zeitalter der Aufklärung. Zürich
- Jacobi, Juliane (2001): August Hermann Niemeyer. Hallesche Pädagogik im Zeitalter der preußischen Reform, in: Müller-Bahlke, Thomas (Hg.): Gott zur Ehr und zu des Landes Besten. Die Franckeschen Stiftungen und Preußen: Aspekte einer alten Allianz, Halle, S. 349-357

- Linke, Angelika (1996): Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts, Stuttgart
- Maar, Elke (1995): Bildung durch Unterhaltung. Die Entdeckung des Infotainment in der Aufklärung. Hallenser und Wiener Moralische Wochenschriften in der Blütezeit des Modejournalismus, 1748-1782, Pfaffenweiler
- Mayer, Christine (1996): Die Anfänge einer institutionalisierten Mädchenerziehung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, in: Kleinau, Elke; Opitz, Elke (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt a. M., S. 373-392
- Meyer, Christine (2005): Erziehung und Schulbildung für Mädchen, in: Hammerstein, Notker; Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II: 18. Jahrhundert. München, S. 188-211
- Müller, Walter (1997): Agnes Wilhelmine Niemeyer – die „Seele des Hauses“ und der „Salon der Kanzlerin“. Ein Beitrag zur hallischen Kulturgeschichte im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert, in: Ekkehard: Familien- und regionalgeschichtliche Forschungen, Halle, 4, 1, S. 13-16, 2, S. 33-35
- Neuss, Erich (1926): Ludwig Wucherer. Sein Leben und sein Wirken, Halle
- Opitz, Claudia (2002): Aufklärer der Geschlechter, Revolution der Geschlechterordnung. Studien zur Politik- und Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts, Münster
- Priem, Karin/Glaser, Edith (2002): „Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ – Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1, S. 163-178
- Schmid, Pia (2004): Niemeyers pädagogische Schriften, in: Klosterberg, Brigitte (Hg.): Licht und Schatten: August Hermann Niemeyer. Ein Leben an der Epochenwende um 1800, Halle, S. 203-211
- Schmid, Pia (2007): „Über die Geisteskultur der Töchter gebildeter Stände“. August Hermann Niemeyer als Mädchenerziehungstheoretiker, in: Soboth, Christian (Hg.): „Seyd nicht träge in dem was ihr thun sollt.“ August Hermann Niemeyer (1754-1828): Erneuerung durch Erfahrung, Tübingen, S. 105-118
- Schön, Erich (1993): Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800, Stuttgart
- Schön, Erich (1999): Geschichte des Lesens, in: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen. München, S. 1-85
- Schultheis, Klaudia (1991): Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik Paul Oestreichs, Bad Heilbrunn
- Süss, Wilhelm (1928): Karl Morgenstern (1770-1852). Ein kulturhistorischer Versuch, Dorpat
- Witt, Ulrike (1997): Das hallesche Gynäceum 1698-1740, in: Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle, S. 85-103
- Wittmann, Reinhard (1999): Gibt es eine Leserevolution am Ende des 18. Jahrhunderts? in: Chartier, Roger/Cavallo, Guglielmo: Die Welt des Lesens: Von der Schriftenrolle zum Bildschirm. Frankfurt a. M., S. 419-454
- Zaunstock, Holger (2006): Gesellschaft der Aufklärer oder aufgeklärte Stadtgesellschaft – die Sozibilitätskultur des 18. Jahrhunderts, in: Freitag, Werner; Ranft, Andreas (Hg.): Geschichte der Stadt Halle, Bd. I: Halle im Mittelalter und in der frühen Neuzeit, Halle, S. 447-463

Das communityorientierte Vorgehen der ‚Settlerinnen‘ von ‚Hull-House‘: Soziales Kapital und Perspektiven auf die Professionalisierung Sozialer Arbeit

Sandra Landhäußer

Der gegenwärtig verstärkt formulierte Anspruch, dass sich Soziale Arbeit am lokalen Sozialraum ihrer AdressatInnen ausrichten hat, wird in dem vorliegenden Aufsatz aus einer historischen Perspektive in den Blick genommen. Sowohl die aktuellen Vorgehensweisen im Rahmen einer sozialräumlich ausgerichteten Sozialen Arbeit als auch die Tätigkeiten der ‚Settlerinnen‘ des Settlements ‚Hull-House‘, das 1889 in Chicago gegründet wurde, lassen sich mit der analytischen Kategorie des sozialen Kapitals und seiner Aktivierung grundlegend analysieren. Dabei werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Ansätzen deutlich, die Anlass für eine Diskussion über aktuell eingesetzte communityorientierte Strategien liefern.

The community-oriented approach of women settlers at ‚Hull-House‘: Social capital and perspectives on professionalizing social work

Currently, forms of social work are experiencing strong pressure to take their local community into consideration. The following article pursues this phenomenon from a historical perspective. The recent strategies in community-oriented social work as well as the settlers' approach of the settlement 'Hull-House', founded in 1889 in Chicago, can both be fundamentally analyzed with the category of 'social capital'. Similarities and differences between these concepts can provoke a discussion about present community-oriented strategies.

Die Forderung, dass sich Soziale Arbeit am lokalen Sozialraum orientieren soll, wird derzeit zwar vermehrt erhoben, kann aber im Laufe ihrer Geschichte auf Konjunkturen zurückblicken, in denen sozialräumliche Strategien mal mehr in den Vordergrund, mal mehr in den Hintergrund rückten. Im angelsächsischen Raum erfährt dieser Fokus unter dem Stichwort ‚Settlementarbeit‘ im 19. Jahrhundert Verbreitung, in Deutschland findet sich eine verstärkte Beachtung nach dem Zweiten Weltkrieg als Gemeinwesenarbeit. Im Rahmen einer solchen Fokussierung rückt die nahräumliche, lokale Community ins Zentrum des Handelns. Dies scheint insbesondere dann notwendig zu sein, wenn eine zunehmende sozial(räumlich)e Segregation innerhalb von

Städten als steigend und als problematisch erachtet wird. In Mitten der gegenwärtigen Konjunktur einer sozialraumorientierten Ausrichtung wird auch im Rahmen des 1999 gestarteten Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“ die sozialräumliche Spaltung der Städte als Anlass zum Handeln genommen. Für bestimmte Stadtviertel wird ein erhöhter Unterstützungsbedarf festgestellt, da schlechte Bedingungen in den Gebieten, wie ein Fehlen von Infrastruktureinrichtungen und Wohnungs- sowie Wohnumfeldmängel vorliegen. Außerdem werden Vandalismus und soziale Konflikte als belastend für das Image eines Quartiers gesehen. Damit kumulieren individuelle Problemlagen wie Armut, Arbeitslosigkeit, niedrige Bildung sowie psychische Schwierigkeiten als Folge von erschwerten Lebensbedingungen und geringen Lebenschancen. Als Hauptziel wird somit das Stoppen und Umkehren der Abwärtsspirale formuliert (vgl. Becker u.a. 2003). Insofern wird eine Kritik an der Polarisierung von Stadtteilen in auf- und abgewertete Quartiere deutlich, da für die Menschen, die in den Quartieren mit schlechten Bedingungen leben, das Wohngebiet (zusätzliche) Benachteiligungen hervorruft. Auf der sozialen Ebene werden diese Probleme als Mangel an lokaler Kohäsion redefiniert.

Demgegenüber findet sich eine in Ansätzen vergleichbare Problemsituation und -wahrnehmung in den Vereinigten Staaten von Amerika mehr als ein Jahrhundert zuvor, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zu dieser Zeit ist Soziale Arbeit als personenbezogene soziale Dienstleistung und Teil des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements noch wenig etabliert und von daher ein öffentliches Verantwortungsbewusstsein für soziale Probleme nur gering entwickelt. Insofern lässt sich diese Zeit als prä-wohlfahrtsstaatlich bezeichnen. Auch hier wird die zunehmende soziale und sich räumlich niederschlagende Segregation und Spaltung der Gesellschaft entlang von Klassenlinien in Europa und Nordamerika von einigen ProtagonistInnen als ein zentrales Problem erkannt. Vor diesem Hintergrund werden so genannte Settlements gegründet, mit dem Ziel Kontakt zwischen den gespaltenen Gruppen herzustellen sowie Klassenkonflikte und -kämpfe abzumildern (vgl. Pimlott 1935). Große Prominenz sowie eine fundierte Dokumentation der Arbeit hat dabei das Settlement Hull-House erfahren, das gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Chicago gegründet wurde.

1. Communityorientierung als Aktivierung von sozialem Kapital

Werden zentrale gesellschaftliche Probleme und ihre Ursachen auf der sozialen Ebene verortet, scheint es naheliegend, auch mit den Lösungsstrategien dort anzusetzen. Zur Beschreibung dieser Strategien ist die Kategorie des so-

zialen Kapitals hilfreich, die international seit den 1990ern eine zunehmende Aufmerksamkeit erfährt. Sie kann die Zielsetzung communityorientierter Strategien analytisch fassbar machen: die Generierung nahräumlicher Gemeinschaft. Soziales Kapital entsteht durch Netzwerke und Austausch zwischen Personen, übertragen auf die lokale Ebene geht es um Kontakte von und zwischen NachbarInnen. Der Kapitalbegriff verweist auf die hierfür notwendige Arbeit, um Netzwerke zu bilden und zu pflegen, als Voraussetzung um hieraus Vorteile ziehen zu können. Man unterscheidet dabei zwischen den Profiten, die eine Person selbst aus ihren Kontakten ziehen kann (individuelles Sozialkapital) und dem kollektiven Nutzen, den eine gesamte Gruppe aufgrund ihrer Kontakte untereinander besitzt (kollektives Sozialkapital). In den dominierenden, sozialräumlich ausgerichteten Vorgehensweisen, wie im Programm ‚Soziale Stadt‘, scheint es um den kollektiven Profit für ganze Stadtteile und die komplette Gesellschaft zu gehen, wenn die Stärkung lokalen Zusammenhalts, Vertrauen, gemeinsame Normen und Werte sowie kollektives Handeln zur Überwindung der Probleme im Stadtteil forciert werden. Dennoch bleibt die Frage zu stellen, wer – im Rahmen von communityorientierten Strategien – zu wessen und welchem Nutzen aktiviert und vernetzt werden soll.

Auch wenn die Problembeschreibung im Programm ‚Soziale Stadt‘ und in Chicago Ende des 19. Jahrhunderts in unterschiedliche Zeiten, gesellschaftliche Kontexte und unterschiedliche Stadien der Etablierung des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements eingebettet ist, so ist sie von der grundlegenden Problembeschreibung her dennoch vergleichbar: in beiden Situationen wird eine soziale und sozialräumliche Segregation und Spaltung der Gesellschaft als Anlass für veränderndes Handeln gesehen. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Aufsatz die Frage aufgeworfen, inwiefern beide ähnlichen Problematisierungen auch eine analoge Lösungsstrategie evozierten. Für einen Vergleich beider Situationen werden zunächst die gesellschaftlichen Bedingungen in Chicago gegen Ende des 19. Jahrhunderts zur Gründungszeit von Hull-House dargestellt und anschließend die Maßnahmen der ‚Settlerinnen‘ gegen die zutage tretenden Probleme beschrieben. Es folgt eine Skizze des Communitybegriffs im Pragmatismus, welcher die Basis der Settlementarbeit bildet. Auf dieser Grundlage kann abschließend eine Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Lösungsansätze mit Blick auf die Kategorie des sozialen Kapitals stattfinden und die Bedeutung von Hull-House für die Soziale Arbeit erörtert werden.

2. Die gesellschaftliche Situation in Chicago gegen Ende des 19. Jahrhunderts

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts erfährt die gesellschaftliche Situation in den USA tiefgreifende Veränderungen: Neben Auseinandersetzungen mit den Ur-einwohnerInnen, dem Bürgerkrieg sowie der Abschaffung der Sklaverei finden Urbanisierungsprozesse statt: It „deserves recognition as the era of the first and perhaps the most severe urban explosion in American history“ (Miller 1973, S. 25). Zum einen steigen die Bevölkerungszahlen durch den Faktor der Einwanderung. Im Jahre 1900 beträgt die EinwohnerInnenzahl in den USA 76 Mio., von denen 10 Mio. – hauptsächlich aus Irland, dem Südwesten Deutschlands und Skandinavien – dorthin migriert sind (vgl. Eberhart 1995, S. 50f.). Zum anderen bringt das industrielle Wachstum in bestimmten Gebieten der USA einen starken Zustrom an Menschen in die Städte mit sich. So wächst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts z.B. die Erdöl-, Stahl- und Eisenindustrie. Auch die Textilspinnerei und die Elektroindustrie florieren. Die Arbeitsweise mit Hilfe von Maschinen benötigt Energie, so dass günstige Stellen für Fabriken etwa in der Nähe von Wasser, Kohle oder Eisenvorkommen gesucht werden. Mit dieser Entstehung und Entwicklung industrieller Produktionsstätten geht gleichzeitig ein immenser Zuzug von Menschen einher, die sich hierdurch Arbeit versprechen. Als Resultat entstehen große Fabrikstädte, wie z.B. die an den ‚Great Lakes‘ gelegene Stadt Chicago. Im Zuge solcher Urbanisierungsprozesse steigen die EinwohnerInnenzahlen nach und nach gravierend und wachsen in Chicago von etwa 4500 im Jahre 1840 auf über 3 Millionen im Jahre 1930 an. Dem Bevölkerungswachstum folgt die geographische Ausdehnung: Chicago wächst von 1837 bis 1960 von 10 auf 225 Quadratmeilen (vgl. Philpott 1978, S. 7; Keating 1988, S. 176). Sie wird nach New York zur zweitgrößten Stadt Amerikas und zur Fünftgrößten der Welt. Das Bevölkerungswachstum bringt auch eine Veränderung gesellschaftlicher Strukturen mit sich: Im Jahr 1850 besteht die Hälfte der EinwohnerInnen aus ImmigrantInnen, im Jahr 1900 hingegen sind es vier Fünftel (vgl. Philpott 1978, S. 6ff.). So findet ein Zusammentreffen von Menschen verschiedener Nationalitäten und ethnischer Gruppen auf engem Raum statt.

Die expandierende Industrie bringt einen steigenden Arbeitskräftebedarf – besonders im Niedriglohnsektor mit schwerer Arbeit ohne besondere Qualifikation – mit sich. Der größte Teil der arbeitnehmenden Bevölkerung arbeitet täglich viele Stunden unter schlechten Arbeitsbedingungen für niedrigen Lohn. Dies führt zur Entstehung zahlreicher Konflikte zwischen UnternehmensbesitzerInnen und ArbeiterInnen (vgl. Menand 2001, S. 289ff.). Diese problembelasteten Situationen wirken auch in die Wohnbedingungen hinein:

“The streets are inexpressibly dirty, the number of schools inadequate, factory legislation unenforced, the street-lighting bad, the paving miserable and altogether lacking in the al-

leys and smaller streets, and the stables defy all laws of sanitation. Hundreds of houses are unconnected with the street sewer. The older and richer inhabitants seem anxious to move away as rapidly as they can afford it. They make room for newly arrived emigrants who are densely ignorant of civic duties.” (Addams 1892, S. 227; Addams 1893b/2002, S. 30) “[M]any houses have no water supply save the faucet in the back yard; there are no fire escapes; the garbage and ashes are placed in wooden boxes which are fastened to the street pavements” (Addams 1892, S. 228).

Es herrscht große Armut in jener Zeit, Kinderarbeit ist etwas Selbstverständliches. Hinzu kommt, dass eine große Zahl von Häusern überbelegt sind, da sich mehrere Familien den knappen Wohnraum teilen müssen (vgl. Addams 1893b/2002, S. 31). Außerdem nutzen viele Personen nicht die Möglichkeit der politischen Einflussnahme. Beispielsweise wählen in einem Gebiet mit 50 000 BewohnerInnen nur 7072 (vgl. Addams 1893b/2002, S. 30).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass hohe Immigrationszahlen eine Veränderung in der Zusammensetzung der Bevölkerung mit sich bringen. Die daraus resultierenden Herausforderungen werden durch enge Wohnverhältnisse und damit zusammenhängende Probleme in den Lebensbedingungen verstärkt. Gleichzeitig gehen mit der Umstellung auf vorwiegend industrielle Arbeitszusammenhänge menschenunwürdige Arbeitsbedingungen für viele Beschäftigte einher, die teilweise in Streiks ihren Ausdruck finden. In dem Kontext von dieser Gemengelage an Problemen treten einige Aktivistinnen und Reformerrinnen an, um die Lebensbedingungen der EinwohnerInnen Chicagos zu verbessern.

3. Die Gründung von Hull-House als Reaktion auf die gesellschaftlichen Verhältnisse

Mit dem Ziel, städtische Lebensbedingungen zu verbessern und damit einhergehende Aufgaben zu meistern, gründen Jane Addams und Ellen Gates Starr 1889 in Chicago Hull-House, das sie zunächst aus ihren eigenen (finanziellen) Ressourcen aufbauen. Jane Addams (1860-1935) wird im September 1860 in Cedarville (Illinois), einer Kleinstadt nahe Chicago, als achttes Kind einer Mittelschichtsfamilie geboren. Während ihre Mutter sehr früh stirbt, wird sie von ihrem Vater, einem Quäker, Staatssenator und Mühlenbesitzer, stark geprägt. Von 1877-1881 besucht sie das ‚Rockford Seminary‘¹ zum Studium von Literatur, Sprachen, Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik und lernt dort Ellen Gates Starr kennen. 1881 beginnt sie ein Medizinstudium, das sie aber – u.a. aus gesundheitlichen Gründen – nicht zu Ende bringen kann.

1 Das Rockford Seminary war zu jener Zeit eines der ersten Colleges für Frauen (vgl. Deegan 1988, S. 4).

In einer darauf folgenden Zeit der Suche nach einer Lebensperspektive (vgl. Lagemann 2002b) – die vorhandenen Möglichkeiten für höhere Töchter, die zu Müßiggang und Untätigkeit gezwungen waren, kann sie für sich nicht teilen – unternimmt sie 1883/85 eine erste Europareise, 1887/88 eine zweite und besucht dabei Toynbee Hall. Das Settlement Toynbee Hall wird 1884 in London von mehreren Studierenden aus Oxford und Cambridge gegründet, die Leitung übernimmt das Ehepaar Samuel und Henrietta Barnett. Das wesentliche Merkmal stellt – analog der Bedeutung des Wortes „(to) settle“ – die Niederlassung gebildeter und wohlhabender Menschen in einer Nachbarschaft, in der überwiegend arme Personen unter schlechten Lebensbedingungen wohnen, dar. Ziel ist es, die Lebensbedingungen aus eigener Anschauung kennen zu lernen und mit den Menschen vor Ort gemeinsam Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten. Dadurch angeregt, gründet Jane Addams zusammen mit Ellen Gates Starr 1889 Hull-House. Das erste Settlement in den USA stellt das von Stanton Coit gegründete ‚Neighborhood Guild‘ dar, es folgen das ‚College Settlement‘ in der Rivington Street in New York, das ‚Andover House‘ in Boston sowie das Hull-House in Chicago (vgl. Carson 1990). Jane Addams findet in diesem Engagement eine alternative Lebensperspektive und es findet eine typische, enge Verknüpfung der sozialen Frage mit der Frauenfrage statt (vgl. Althans 2007, S. 75), wenn das Streben der ‚Settlerinnen‘ nach besseren Bildungschancen mit der Motivation gekoppelt wird, die Lebensbedingungen der ärmeren Angehörigen des eigenen Geschlechts sowie der IndustriearbeiterInnen generell zu verbessern.

Addams und Starr mieten ein Haus² an der Halsted Street, einer 32 Meilen langen, großen Nord-Süd-Durchfahrtsstraße, an der Kreuzung zur Polk Street (vgl. u.a. Addams 1910). Das Haus liegt in Nachbarschaft mit Menschen unterschiedlichster nationaler und kultureller Herkunft, so etwa Menschen mit italienischem und deutschem Migrationshintergrund, polnische und russische, jüdische Personen, kanadisch stämmige Franzosen und Iren (vgl. Addams 1892, S. 227; 1893/2002, S. 29f.). Diese Diversität liefert den Grund, das Settlement an diesem Ort zu errichten. Ziel war es dezidiert, sich an die gesamte Nachbarschaft in ihrer Vielfalt zu wenden (vgl. Addams 1892, S. 229) und deren Angelegenheiten im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu betrachten: “Addams explores the problems encountered by families because of industrialism, capitalistic exploitation of workers, and immigration from rural to urban settings” (Seigfried 1999, S. 216).

Nachdem Addams und Starr in das Haus eingezogen waren, gesellen sich bald erste Freiwillige zu den beiden Frauen, um sie in ihrem Vorhaben zu unterstützen. Neben den beiden Gründerinnen von Hull-House haben sich eine

2 Das Haus wurde 1856 für Charles J. Hull gebaut, „one of Chicago’s pioneer citizens“ und Addams und Starr von Helen Culver, seinem „business partner, cousin and heir“ überlassen (vgl. Addams 1910, S. 11f.).

Vielzahl von – vor allem – Frauen³ an dem Unterhalt des Settlements beteiligt. Die Entwicklung von sozialen Tätigkeiten zu einem Frauenberuf lässt sich bis heute als Ursache für die zugeschriebene Semi-Professionalität der Sozialen Arbeit feststellen (vgl. Ehlert/Funk 2008). Die (weibliche) Fürsorge und das hinter der Arbeit liegende moralische (weibliche) Pflichtgefühl mache keine oder nur eine geringe Qualifikation notwendig und stellt vielmehr eine Professionalisierung in der Anerkennungsrationale Liebe/Fürsorge dar (vgl. Heite 2008, S. 156ff.).

Zunächst werden in Hull-House Serviceeinrichtungen, wie etwa ein Kindergarten und mehrere Gruppenaktivitäten für Kinder offeriert, binnen kurzer Zeit folgen verschiedene Angebote für Erwachsene, wie „lectures, clubs and classes“ (vgl. Addams 1910, S. 89-112). Die angebotenen Aktivitäten⁴ richten sich zum einen nach den Bedürfnissen der BewohnerInnen der Nachbarschaft sowie zum anderen nach den Neigungen der freiwilligen HelferInnen (vgl. Moore 1897/1990, S. 42). Soweit möglich wird eine Kooperation mit öffentlichen Einrichtungen angestrebt. Die Durchschnittszahl an Personen, die das Hull-House unter der Woche besuchen und an Angeboten teilnehmen, beträgt Anfang der 1890er Jahre bereits 1000 Menschen. Im Sinne der Orientierung an aktuell auftretenden Problemen wird außerdem ein Informations- und Dolmetscherdienst für neu in den USA angekommene MigrantInnen eingerichtet. (vgl. Addams 1893/2002) Ferner werden Arbeitsmarktangelegenheiten zu einem großen Thema, so dass ein ‚women’s trade union club‘ und ein ‚Working People’s Social Science Club‘ gegründet werden (ebd., S. 42f.). Im Rahmen der Arbeiterbewegung macht sich Addams für die Einrichtung von Gewerkschaften stark. Sie erachtet diese als dringend notwendig, damit

3 So etwa Julia Lathrop (vgl. Lagemann 2002a, S. 24f.), die 1890 ins Hull-House kommt. Als Juristin etabliert sie in Hull-House den ersten ‚juvenile court‘ in Illinois, gründet die ‚Immigrant’s Protection League‘, wird Leiterin des ersten ‚Children’s Bureau‘ und Präsidentin bei der ‚National Conference of Social Workers‘ (vgl. Althans 2005). Florence Kelley (vgl. Lagemann 2002a, S. 25f.) trat dem Hull-House 1891 bei. Die Sozialistin und Sozialwissenschaftlerin organisiert 1895 gemeinsam mit Addams und anderen Hull-House ‚Settlerinnen‘ die Recherche und Publikation der ‚Hull House Maps and Papers‘ (vgl. Althans 2005). Zentrale Frauen stellen außerdem Mary Rozet Smith sowie Louise de Koven Bowen, u.a. großzügige Geldgeberin an das Hull-House, Präsidentin der ‚Juvenile Protective Association‘ und schlussendlich Präsidentin der ‚Hull-House Association‘ (vgl. Bryan/Davis 1990, S. 134), dar. Alice Hamilton, eine Ärztin, betreibt eine ‚well-baby clinic‘ (vgl. Hamilton 1943/1990, S. 109ff.).

4 Die ‚evening clubs and classes‘ beinhalten laut eines Planes aus dem Jahre 1895 Angebote wie etwa Sprachen, Musik, Geschichte, Singen, Sport, Mathe, Zeichnen, Physik, etc. (vgl. Moore 1897/1990, S. 43). Außerdem finden öffentliche Diskussionen, Konzerte, Theateraufführungen statt. Auch im Rahmen der ‚University Extension Bewegung‘ werden Bildungsangebote wie etwa Literaturkurse, Mathematik, Physik, Elektrizität/Strom gemacht. Es finden darüber hinaus Koch-, Näh-, Stick- und Flickkurse statt. Viele Angebote werden dabei von Personen übernommen, die nicht in Hull-House wohnen. (vgl. Addams 1892) Außerdem wird eine eigene ‚day nursery‘, eine öffentliche Badeanstalt und eine Spielfläche eingerichtet.

die ArbeitnehmerInnen ihre Interessen vertreten können (vgl. Addams 1895, S. 46ff.). Die Aufgabe des Settlements besteht demnach u.a. darin, diese Interessenvertretung zu organisieren.

Das mit der Errichtung des Settlements Hull-House insgesamt verfolgte Ziel fasst Kelley (1898, o.S.) wie folgt zusammen: "to provide a centre for a higher civic and social life to institute and maintain educational and philanthropic enterprises, and to investigate and improve the conditions in the industrial districts of Chicago." Insofern werden die zentralen Ziele auf zwei Ebenen verortet: Zum einen geht es um die Erforschung und Verbesserung der (materiellen) Lebensbedingungen im industriell geprägten Stadtteil. Zum anderen werden Erneuerungen im sozialen Zusammenleben anvisiert. Um Bildungsprozesse und philanthropische Ideen zu institutionalisieren, soll Hull-House ein Zentrum für ein reichhaltiges bürgerschaftliches und soziales Leben repräsentieren. Neben den Bildungsangeboten für die BewohnerInnen liegt auch ein großes Augenmerk auf (kommunal)politische Aktivitäten zur Verbesserung der Lebenssituation. Die Ausweitung von pädagogischen, weiblichen Tätigkeiten auf den politischen Bereich lässt sich laut Althans (2007, S. 68) als geschickte Verschiebung der „diskursiven Zuschreibungen der weiblichen Geschlechtsidentität immer weiter ins Feld des Politischen“ deuten. Dies verweist auf den Umstand, dass es Sozialreformerinnen möglich war, die durch den Diskurs um das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ bereitete Plattform zu nutzen, um – gesellschaftlich anerkannt – Missstände, wie schlechte Wohn- und Lebensbedingungen, öffentlich wirksam anprangern zu können. Darüber hinaus verkörpert es einen "experimental effort to aid in the solution of the social and industrial problems which are engendered by the modern conditions of life in a great city" (Addams 1910, S. 125ff.). Als experimentell kann es deshalb bezeichnet werden, weil es einen Versuch darstellt, die aktuellen, dringlichen Aufgaben zu lösen, aber keinen absoluten Anspruch auf endgültige Problemlösung erhebt. Betont wird vielmehr die notwendige Offenheit, mit der sich auch ein Settlement flexibel halten muss, sich an neue Gegebenheiten und Erfahrungen anzupassen. "Hull-House became a laboratory for experiments in human needs. These experiments were so ably demonstrated that the city fathers could not ignore them" (Polacheck 1989, S. 74). Diese in Chicago gemachten Erfahrungen sollen später über die Stadtgrenzen hinaus getragen werden.

Im Kontext des Hull-Houses kommt der lokalen Community als Ansatzpunkt für sozialarbeiterisches und sozialpädagogisches Handeln eine zentrale Rolle zu. Sie bildet den Anknüpfungspunkt zur Veränderung der aktuellen Situation. Insbesondere an dieser Stelle wird die Verbindung zwischen dem praktischen Handeln in Hull-House und dem Pragmatismus deutlich. So sind zum einen die Tätigkeiten der ‚Settlerinnen‘ aus diesem theoretischen Kontext gespeist, auf der anderen Seite befruchteten die im Rahmen des Settlements gemachten, praktischen Erfahrungen auch wieder die Theoriebildung.

Zentraler normativer Bezugspunkt sowohl des Hull-Houses als auch des Pragmatismus bildet Demokratie.

4. (Lokale) Community im Pragmatismus

Gesellschaft kann – mit John Dewey – definiert werden als „eine Anzahl von Menschen, die zusammenhalten, weil sie nach gleicher Richtung, in gleichem Geiste und in Erstrebung eines gleichen Zieles arbeiten“ (Dewey 1900/2002, S. 29). Als normativer Bewertungsmaßstab für soziale Gruppen werden zwei zentrale Kriterien formuliert: „zahlreich[e] und mannigfaltig[e] [...] bewusst geteilte [...] Interessen [sowie] voll[es] und frei[es] [...] Wechselspiel mit anderen sozialen Gruppen“ (Dewey 1916/2000, S. 115). Hierbei wird unterstellt, dass bis zu einem gewissen Punkt beide Merkmale in jeder sozialen Gruppe realisiert sind, d.h. dass bestimmte gemeinsame Interessen der Mitglieder vorliegen und Austausch mit anderen Gruppen besteht. Grundsätzlich bezieht sich das erste Kriterium auf einen ungehinderten Austausch unter den Mitgliedern innerhalb einer Gruppe, während das zweite den Austausch mit anderen sozialen Gruppen als Anknüpfungspunkt nimmt. Je stärker eine Gruppe diese Merkmale erfüllt, als desto demokratischer kann sie bezeichnet werden.

Die Idee der Demokratie steht mit jener der Gruppe bzw. Gemeinschaft insofern in Verbindung, als dass Demokratie „als die Idee des Gemeinschaftslebens selbst [bezeichnet wird]. Das klare Bewusstsein eines gemeinschaftlichen Lebens, mit allem, was sich damit verbindet, konstituiert die Idee der Demokratie“ (Dewey 1927/2001, S. 129). Demzufolge bedingen sich Gemeinschaft und Demokratie wechselseitig: die Möglichkeit einer großen Zahl bewusst geteilter Interessen besteht vor allem dann, wenn alle Mitglieder die gleiche Möglichkeit der Beteiligung haben und sie sich deshalb auch alle damit identifizieren können. Außerdem sind zahlreiche gemeinsame Unternehmungen und Erfahrungen als Grundlage für ihr Entstehen nötig. Ist dieses Kriterium der verschiedenen, gemeinsam geteilten Interessen realisiert, so besteht laut Dewey eine „größere Zuversicht, daß das wechselseitige Interesse auch als Faktor in der Regelung sozialer Beziehungen anerkannt wird“ (ebd., S. 120). Das demokratische Zusammenleben in einer Gemeinschaft bringe für alle Mitglieder positive Folgen mit sich und sei deshalb auch für alle erstrebenswert. So führe dieser rege und freie Austausch auf der Ebene der Erziehung und Bildung zu verschiedenartigsten geistigen Anregungen, die durch neue Herausforderungen das Denken, die Flexibilität und die Problemlösefähigkeit aktivieren und fördern können. Auch auf der gesellschaftlichen Ebene sei somit der freie Austausch für die Anpassung an neue gesellschaftliche Bedingungen wesentlich. Prinzipiell wird aber Demokratie bei Dewey und im Pragmatismus als normativer Bezugspunkt vorausgesetzt.

Die beiden Merkmale demokratisch organisierter Gemeinschaften waren unter den gesellschaftlichen Zuständen in Chicago gegen Ende des 19. Jahrhunderts allerdings nur rudimentär gegeben. Aufgrund der großen Differenzen und Pluralität sowie ihrer Gegensätze war insbesondere der Austausch zwischen den gesellschaftlichen Gruppen behindert. Als zentrale Herausforderung stellt sich somit die soziale Dimension und Funktion von Demokratie dar, bei der Interaktion, wechselseitiger Austausch und Kooperation im Mittelpunkt stehen. Hierzu ist es allerdings notwendig, dass alle Menschen ihre Bedürfnisse auch artikulieren und einbringen können. Da dies nicht gegeben war, fungierte Hull-House als Raum, dies anzubahnen und durchzusetzen. Die Vorstellung einer idealen demokratischen Community „namely, that it is “a mode of associated living, of conjoint communicated experience” – were actually instantiated at Hull House” (Seigfried 1999, S. 213). Die aktuellen Herausforderungen, die sich aufgrund der gesellschaftlichen Situation entwickelt und die Gesellschaft ‚undemokratischer‘ haben werden lassen, werden durch den Versuch der Erzeugung von demokratischen Bedingungen zu überwinden gesucht. Getreu dem Motto: „In diesem Sinne ist die Kur für die Leiden der Demokratie mehr Demokratie“ (Dewey 1927/2001, S. 127). Versteht man Demokratie in Anlehnung an den Pragmatismus als spezifische Form des Zusammenlebens und der miteinander geteilten Erfahrung, so wird deutlich, dass vor diesem Hintergrund Demokratie in der nachbarschaftlichen Community beginnen müsse (vgl. Tröhler 2005). Hier besteht eine zentrale Möglichkeit für face-to-face Kontakte und Interaktionen. Insofern finden sich in der Settlementarbeit zwar lokale Bezüge, die ein Stück weit territorial rückgebunden sind. Allerdings steht mit dem Bezugspunkt der Community verstärkt eine soziale Gemeinschaft im Vordergrund, so dass zwar der räumlichen Nähe, nicht aber einem Territorium an sich Bedeutung zukommt (vgl. McDowell 1929).

“Ms. Addams wished to live in the community as an equal participant in the local issues of the day. Unlike the social workers and society matrons who visited the poor and then returned to their middle class homes every evening, Ms. Addams and her colleagues lived where they worked. The ‘settlement’ concept was central to the success of the Hull House community, and the practice of ‘neighbors helping neighbors’ became a cornerstone of the Hull House philosophy” (Luft 2002, o.S.).

Das Wohnen der ‚Settlerinnen‘ in der unmittelbaren Nachbarschaft stellt ein praktisches Beispiel dar, nachbarschaftliche Hilfe vorzuleben. „Propinquity is an unceasing factor in its existence“ (Addams 1895, S. 47). Die Nähe zu den BewohnerInnen bietet ihnen die Möglichkeit, detaillierte Einsichten in das lokale Leben zu erhalten. Diese Einblicke in lokale Probleme und die Bedürfnisse stellt eine zentrale Notwendigkeit zur Entwicklung einer umfassenden Problemsicht dar, um somit den dort lebenden Menschen zielgerichteter begegnen zu können. Es geht gerade nicht darum, ihnen eine Problemdeutung und -lösung überzustülpen, sondern sich an den Ideen und Bedürfnissen der

NachbarInnen zu orientieren. Dieses ist aber nur in einer möglichst weitgehenden Einsicht, in Kontakt und Austausch darüber zu erreichen. Daher wird zum einen über das Zusammenwohnen und die gemeinsame Problembearbeitung versucht, ein Stück weit egalitäre Strukturen zwischen den Frauen von ‚Hull-House‘ und BewohnerInnen zu etablieren. Auf der anderen Seite wird von einem Ungleichgewicht in Bezug auf Fähigkeiten, Tatkraft und Unternehmungsgeist ausgegangen. „A settlement neighborhood, like all the humbler life of America, suffers from the continual loss of its abler members. The better educated sons and daughters move away; the more energetic and enterprising immigrants stay but a relatively short time“ (Kelley 1898, S. 550f.). Allerdings wird dennoch von einem wechselseitigen Nutzen des Austauschs ausgegangen: Für die BewohnerInnen bietet das Settlement die Chance auf Bildungsangebote und eine Verbesserung der Lebensbedingungen, für die ‚Settlerinnen‘ eine Möglichkeit, „der traditionellen Ehefalle zu entgehen und mit Gleichgesinnten und unter Frauen leben zu können“ (Althans 2007, S. 187) sowie den eigenen Müßiggang in sinnvolle, praktische Tätigkeit verwandeln zu können. Diese Vorstellung von demokratischer Gleichberechtigung und beiderseitigem Interesse am Austausch auf der einen Seite sowie einem unterstellten Ungleichgewicht in der Kompetenz zur Veränderung auf der anderen Seite lässt sich mit der eingangs eingeführten Kategorie des sozialen Kapitals analytisch in den Blick nehmen.

5. Communityorientierte Strategien – die Aktivierung von kollektivem oder individuellem Sozialkapital?

Im Rahmen seines pragmatischen Konzepts von demokratischer Gesellschaft arbeitet Dewey mit der Annahme, dass erstens eine Gesellschaft sich aus Mitgliedern konstituiert, die „nach gleicher Richtung, in gleichem Geiste und in Erstrebung eines gleichen Zieles arbeiten“ (Dewey 1900/2002, S. 29) sowie dass zweitens das demokratische Zusammenleben in einer Gemeinschaft für alle Mitglieder positive Folgen mit sich bringe und deshalb auch für alle erstrebenswert sei. Sowohl in der damaligen Zeit als auch in Deutschland heute scheint unter diesen Prämissen eine demokratische Gesellschaft allerdings nicht realisiert zu sein. Mit der Idee und Lösungsstrategie, Menschen mit unterschiedlicher sozialer Lage – auf einem Territorium – in Kontakt und Austausch zu bringen, ist eine Vorgehensweise Sozialer Arbeit benannt, die sich als die Aktivierung von sozialem Kapital analytisch fassen lässt. Das Ziel, dass Gesellschaftsmitglieder in die gleiche Richtung und zu einem gemeinsamen, positiven Nutzen arbeiten, findet sich in der Definition von kollektivem Sozialkapital im Sinne Robert D. Putnams. Auch bei ihm stehen Solidarität, gemeinsame Werte und Normen sowie kollektives Handeln zum

gemeinschaftlichen Vorteil im Vordergrund (vgl. u.a. Putnam 1993, 1995). Von dieser Bestimmung sozialen Kapitals lässt sich allerdings eine diametral entgegengesetzte Position abgrenzen, die in der Tradition des Ungleichheitstheoretikers Pierre Bourdieu steht. Bei ihm bezeichnet soziales Kapital jene Ressourcen, die Akteure deshalb besitzen, weil sie in Netzwerke eingebunden sind (vgl. Bourdieu 1992). Damit stellt individuelles soziales Kapital ein zentraler Motor für soziale Ungleichheit dar, was Menschen durch bestimmte Kontakte Vorteile verschafft, weil andere diese nicht haben.

Die Arbeit der ‚Settlerinnen‘ lässt sich mit der Hilfe dieser Kategorie als Versuch beschreiben, Menschen mit unterschiedlicher sozialer Lage zum gegenseitigen Nutzen in Kontakt zu bringen. Die dahinter liegende Idee ist, dass Menschen mit niedriger sozialer Lage Zugang zu Bildung bekommen und Akteure mit hoher sozialer Lage ihr Bedürfnis nach praktischer Hilfe ausleben können. Die Bourdieu’sche Variante sozialen Kapitals kann allerdings einen Blick darauf eröffnen, dass machtvolle Akteure ihren Einfluss dadurch stärken können, dass sie ihre ressourcenstarken Kontakte exklusiv halten. Vor diesem Hintergrund wäre der Nutzen aus der wechselseitigen Verbindung von Akteuren unterschiedlicher sozialer Lage doch nicht wechselseitig, sondern einseitig. Insofern ist es wenig plausibel anzunehmen, dass sich diese Kontakte zwischen Akteuren hoher und niedriger sozialer Lage freiwillig und lebensweltlich ergeben werden. Im Rahmen des Settlements ‚Hull-House‘ waren die ‚Settlerinnen‘ motiviert, aktive Nachbarschaftshilfe zu leisten, weil die spezifische Situation der damaligen Zeit es den Frauen dadurch erlaubte, eine andere als die sonst für höhere Töchter gesellschaftlich vorgesehene Lebensperspektive zu entwickeln. Die gegenwärtige Aktivierung der ungleichheitsblinden, auf informelle Netzwerke setzenden Kategorie des kollektiven Sozialkapitals liefert zur Reduzierung sozialer Ungleichheit allerdings keinen Beitrag (vgl. Landhäußer 2009). Es bedarf vielmehr einer institutionalisierten, professionellen Arbeit, die versucht Kontakte zwischen unterschiedlichen Gruppen herzustellen und benachteiligten Akteuren Ressourcen anbietet, die diese aus ihren nahräumlichen Netzwerken nicht haben. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Arbeit der ‚Settlerinnen‘ von ‚Hull-House‘ als ein genau solcher, innovativer und tragfähiger Versuch beschreiben. Da es allerdings noch keine institutionalisierte Form von Sozialer Arbeit gibt, werden Diskurse um die ‚Geistige Mütterlichkeit‘ und die spezifische Situation von Frauen wirksam, welche die „Settlerinnen“ von ‚Hull-House‘ aufgreifen und für sich nutzen. Eine Alternative zur Anbindung an geschlechtsspezifische Dimensionen stellt somit eine konsequente Professionalisierung der Tätigkeiten Sozialer Arbeit mit Blick auf die Förderung von individuellem Sozialkapital dar. Eine solche Professionalisierung ist allerdings bis heute nicht abgeschlossen; sie würde indes der Sozialen Arbeit sowohl mit Blick auf eine sozialraumorientierte Ausrichtung als auch mit Blick auf eine Reflexion ihrer geschlechtsspezifischen Dimensionen wertvolle Dienste erweisen.

Literatur

- Addams, Jane (1892): Hull House, Chicago: An Effort Toward Social Democracy, in: Forum 14, S. 226-241
- Addams, Jane (1893/2002): The objective value of a social settlement, in: Elshtain, Jean Bethke: The Jane Addams Reader, New York, S. 29-45
- Addams, Jane (1895): The Settlement as a Factor in the Labor Movement, in: Hull House Maps and Papers. Chapter 10, New York, S. 183-204
- Addams, Jane (1910): Twenty years at Hull-House with Autobiographical Notes. The Macmillan Company New York, u.a., in: <http://digital.library.upenn.edu/women/addams/hullhouse/hullhouse.html>; 23.07.2007
- Althans, Birgit (2005): Jane Addams und Mary Parker Follett. Angewandter Pragmatismus, Management des Sozialen und Pädagogik, in: Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hg.): Pragmatismus und Pädagogik, Zürich, S. 115-137
- Althans, Birgit (2007): Das maskierte Begehren. Frauen zwischen Sozialarbeit und Management. Frankfurt a.M.
- Becker, Heidede et al. (2003): Das Programm Soziale Stadt: von der traditionellen Stadterneuerung zur integrativen Stadtteilentwicklung. 1. Kapitel, in: Deutsches Institut für Urbanistik: Strategien für die Soziale Stadt, Erfahrungen und Perspektiven – Umsetzung des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“, Berlin
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg
- Bryan, Mary Lynn McCree/Davis, Allen Freeman (Hg.) (1990): One Hundred Years at Hull-House, Bloomington
- Carson, Mina Julia (1990): Settlement folk: social thought and the American settlement movement, 1885-1930, Chicago
- Deegan, Mary Jo (1988): Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1918. Transaction Inc., New Brunswick
- Dewey, John (1900/2002): Schule und öffentliches Leben. Engl. Originaltitel: The School and Society, in: Dewey, John: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Zürich 2002. Mit einer Einl. neu hrsg. von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers, S. 23-82
- Dewey, John (1927/2001): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Engl. Originaltitel: The Public and its Problems. Aus dem Amerikanischen von Wolf-Dietrich Jungmanns. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Hans-Peter Krüger, Berlin
- Dewey, John (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Übersetzt von Erich Hylla. Hrsg. von Jürgen Oelkers, Weinheim (engl. Original 1916).
- Eberhart, Cathy (1995): Jane Addams. Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Reformpolitik, Rheinfelden u.a.
- Ehlert, Gudrun/Funk, Heide (2008): Strukturelle Aspekte der Profession im Geschlechterverhältnis, in: Bütow, Birgit/Chassé, K. A./Hirt, Rainer (Hg.): Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat, Opladen, S. 177-190
- Hamilton, Alice (1943/1990): Hull-House Within and Without, in: Bryan, Mary Lynn McCree/Freeman, Davis Allen (Hg.): One Hundred Years at Hull-House, Bloomington, S. 109-116

- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven, Weinheim u.a.
- Keating, Ann Durkin (1988): Building Chicago. Suburban Developers & the Creation of a divided Metropolis, Columbus
- Kelley, Florence (1898): Hull House, in: New England Magazine 18, no. 5., S. 550-566
- Lagemann, Ellen Condliffe (2002): Introduction to the Original Edition, in: Addams, Jane: On education. Jane Addams. Herausgegeben von Ellen Condliffe Lagemann. New Brunswick, S. 1-43 (a)
- Lagemann, Ellen Condliffe (2002): Introduction to the Transaction Edition. Why Read Jane Addams? in: Addams, Jane: On education. Jane Addams. Herausgegeben von Ellen Condliffe Lagemann. New Brunswick, S. vii-xv (b)
- Landhäußer, Sandra (2009): Communityorientierung in der Sozialen Arbeit – Die Aktivierung von sozialem Kapital, Wiesbaden
- Luft, Margaret (2002): About Jane Addams, in: <http://www.hullhouse.org/about.asp>; 23.09.2002
- McDowell, Mary E. (1929): Interview with Jane Addams, Mary E. McDowell and Graham Taylor, in: Addams, Jane: The Settlement as a Way of Life, in: Neighbourhood 2, no. 3, S. 139-158
- Menand, Louis (2001): The Metaphysical Club – A Story of Ideas in America. Farrar, Straus and Giroux. New York
- Miller, Zane L. (1973): The Urbanization of modern America: a brief history, New York
- Moore, Dorothea (1897/1990): A day at Hull-House. American Journal of Sociology, in: McCree, Bryan Mary Lynn/ Davis, Allen F.: One hundred years at Hull-House, Bloomington, S. 42-48
- Philpott, Thomas Lee (1978): The slum and the ghetto, New York
- Pimlott, J.A.R. (1935): Toynbee Hall and the settlement movement, 1884-1934, in: Contemporary Review Vol. 147, S. 447-453
- Polacheck, Hilda Satt (1989): I came a Stranger: The Story of a Hull House Girl. Urbana
- Putnam, Robert D. (1993): The Prosperous Community: Social Capital and Community Life, in: The American Prospect, S. 35-42.
- Putnam, Robert D. (1995): Tuning In, Tuning Out: the Strange Disappearance of Social Capital in America, in: Political Science and Politics, XXVIII, 4, S. 664-683
- Seigfried, Charlene Haddock (1999): Socializing democracy: Jane Addams and John Dewey, in: Philosophy of the Social Sciences, Vol. 29 no. 2, S. 207-230
- Tröhler, Daniel (2005): Moderne Großstadt, soziale Gerechtigkeit und Erziehung. Der frühe Pragmatismus am Beispiel von Jane Addams, in: Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hg.): Pragmatismus und Pädagogik, Zürich, S. 87-114.

Die Jugend ohne Jugend – Die Konstruktion der Jugendphase im Kontext ihres sozialen Ortes

Zoë Clark

Der Artikel *Die Jugend ohne Jugend – Die Konstruktion der Jugendphase im Kontext ihres sozialen Ortes* widmet sich der Geschichte der Jugend als Geschlechter- und als Klassengeschichte. In Anlehnung an Siegfried Bernfeld und Liesbeth Franzen-Hellersberg werden die klassen- und geschlechtsspezifischen Beschränkungen und Eigenarten der Jugendphase beschrieben, die von diesen AutorInnen zu Beginn des letzten Jahrhunderts erforscht wurden. In diesem Artikel wird in der Auseinandersetzung mit der modernisierungstheoretischen Debatte argumentiert, dass die Analysen von einer Ungleichheit der Jugendphase nach wie vor Aktualität besitzen. Diese historische Kontinuität wird vor dem Hintergrund einer eigenen qualitativen Forschung zu den Lebenslagen und Lebensperspektiven junger Mütter beleuchtet.

Youth without youthfulness – Constructing Adolescence in the context of social space

The article *Youth without youthfulness – Constructing adolescence in the context of social space* devotes itself to the history of youth as the history of gender and class. Modelled after Siegfried Bernfeld and Liesbeth Franzen-Hellersberg, the class- and gender specific restrictions and uniqueness of the youth phase will be described, as they were explored by the authors during the beginning of the last century. This article closely evaluates the discourses regarding the theory of modernisation and argues that the analysis of inequality of the youth phase is still relevant. This historical continuity is examined within the context of a personal qualitative research project concerning the circumstances and life perspectives of young mothers.

Der biografische Lebensabschnitt der Jugend erlangte im Verlauf der letzten beiden Jahrhunderte den Status einer eigenständigen Lebensphase. Allerdings wird diese Eigenständigkeit schon in den frühen Schriften von Siegfried Bernfeld zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Klassenspezifika gedeutet und relativiert. ‚Die Jugend‘ gewinne ihre Eigentümlichkeit nicht primär über die Tatsache der Gleichaltrigkeit, sondern sei gekoppelt an psychische Voraussetzungen, die wiederum nicht jenseits ihres ‚sozialen Ortes‘ zu betrachten seien. Im Zuge der Forderung nach einem Recht auf Jugend hinterfragt Bern-

feld, ob die jungen ProletarierInnen ‚der Jugend‘ zugehörig sind oder die Alltäglichkeit der Lohnarbeit dafür Sorge, dass diese jungen Menschen sich von ihren jugendlichen AltersgenossInnen, die sich noch in Bildungsinstitutionen befinden, gerade in dem unterscheiden, was Jugend konstituiert.

„Alle Menschen haben das Recht auf Jugend, vornehmlich aber die, die ihrer seelisch leiblichen Verfassung nach [...] noch nicht eingespannt sind in den mechanischen Gang des alltäglichen Geschehens, in das geschäftige Getriebe des Verdienens; vornehmlich die, die noch gleichsam außerhalb der Linie des Fortschritts stehen, die noch gleichsam mit dem Leben spielen“ (Bernfeld 1914, S. 78).

Ich werde im Folgenden argumentieren, dass die historische Kontinuität von Jugend im Kontext des ‚sozialen Ortes‘ von *class* und *gender*, als Teil einer Geschichte der Erziehungswissenschaft weiter auszuarbeiten und zu erforschen ist.

Dafür greife ich zunächst auf eine der ersten Untersuchungen zurück, die sich mit den Lebensentwürfen weiblicher proletarischer Jugend auseinandergesetzt hat. Ende der 1920er Jahre führt die „Jugendforscherin“ Liesbeth-Franzen Hellersberg eine Untersuchung durch, die den Einfluss kapitalistischer Produktionsverhältnisse auf die Lebensentwürfe und Lebensweisen der jungen Proletarierin hat. Vor dem Hintergrund einer eigenen, auf dieser Perspektive aufbauenden empirischen Untersuchung zu den Lebenslagen und -perspektiven junger Mütter¹ zeichne ich nach, dass Bernfelds Forderung nach einem Recht auf Jugend nach wie vor nicht erfüllt ist. Diese Forderung stellt, so mein Argument, ein geeignetes Fundament für eine bildungstheoretische Re-Formulierung jener Perspektiven dar, die gegenwärtig mit Bezug auf den so genannten *Capabilities Approach* in erziehungs- und anderen sozialwissenschaftlichen Kontexten erhöhte Aufmerksamkeit erfahren.

1. Die weibliche proletarische Jugend

Auch Liesbeth Franzen-Hellersberg widmet sich in ihrer 1932 erschienenen Untersuchung zur jungen Proletarierin den Differenzen zwischen der „*Kulturjugend*“ (S. 59) und der proletarischen Jugend. Dabei zeichnet sie nach,

1 Diese Untersuchung mit dem Titel „Wenn Kinder Kinder kriegen. Jugendkonstruktionen Problematisierungsweisen junger Mütter.“ habe ich im Rahmen meiner Diplomarbeit durchgeführt. In dieser Arbeit habe Ich den aktuellen Diskurs um junge Mütter nachgezeichnet, den ich eingebettet habe in zugrundeliegende Jugendkonstruktionen. Diese Deutungsmuster zu junger Mutterschaft habe ich mit zwölf qualitativen Interviews mit jungen Müttern im durchschnittlichen Alter von 16,7 Jahren untersucht. Im Anschluss an diese Arbeit wird in meinem aktuellen Dissertationsprojekt, die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit während und durch geschlechts- und klassenspezifische Jugendphasen im Zentrum stehen.

dass über die Klassenzugehörigkeit junger Menschen hinaus auch gender entscheidend ist für die Gestaltung und Gestaltbarkeit der Jugendphase. Die Autorin thematisiert die Beschränkungen von Jugend, die der frühen Arbeit seit dem 14. Lebensjahr geschuldet sind: die räumliche Enge des Zusammenlebens in proletarischen Familien und die materielle Not des Aufwachsens proletarischer Mädchen Ende der 1920er Jahre.

„Sie [die junge Proletarierin] ist jung, hat aber trotzdem keinen Spielraum mehr zu lernen und sich zu entwickeln. Der Zwang, schon verdienen zu müssen, beherrscht ihre Existenz“ (Franzen-Hellersberg 1932, S. 1).

Die sich an solche Diagnosen anschließende Forderung nach einem ‚Spielraum‘ zum Lernen und zur Selbstentwicklung weist bemerkenswerte Parallelen zu einem Strang der Bildungsdebatte auf, der gegenwärtig insbesondere im Kontext des gerechtigkeits-theoretischen *Capabilities Approach* diskutiert wird. Eine wichtige Gemeinsamkeit dieser Perspektiven besteht darin, Bildung einen intrinsischen Wert beizumessen. Damit weisen sie über einen überwiegend instrumentell und utilitaristisch begründeten Humankapitalansatz hinaus, der nicht zuletzt im Zuge der Ergebnisse der PISA-Studie in der politischen wie fachlichen Debatte große Aufmerksamkeit erfährt.

Im Anschluss an die Arbeiten von Martha Nussbaum und Amartya Sen wird demgegenüber aus der Perspektive des *Capabilities* Ansatzes eine Formulierung von Bildung als *human development* oder *human flourishing* stark gemacht (Andresen/Otto/Ziegler 2008), die unter anderem auf die Erweiterung jenes „Spielraum[s] sich zu entwickeln“ zielt, dessen soziale und ökonomische Beschränktheit Franzen-Hellersberg mit Blick auf die junge Proletarierin konstatiert. Dem Begriff des ‚Spielraums‘ – der sich auch als *Capability*² übersetzen ließe – kommt dabei in beiden Perspektiven eine entscheidende Bedeutung zu: Es geht hier nicht um mangelnde Integration oder Anpassungsfähigkeit an einen spezifischen bürgerlichen Lebensstil, sondern um die Erweiterung der Realfreiheiten junger Menschen als Jugendliche.

Für die jugendlichen Arbeiterinnen in den 1920er und zu Beginn der 1930er Jahre bedeutet Fabrikarbeit zunächst durchaus auch Freiheiten und Möglichkeiten, nämlich die Freiheit nicht mehr in unmittelbarer Abhängigkeit zu den Eltern zu stehen und gleichzeitig die Möglichkeit ihre Familie unterstützen zu können. Insofern leben sie, wie Franzen-Hellersberg argumentiert, in einer „Scheinwelt eigenen Erwachsenseins“ (Franzen-Hellersberg 1932, S. 39). Während für die männlichen Arbeiter im Jugendalter dabei noch tendenziell von einer Ausbildungsphase gesprochen werden kann – für die häufig versucht wird, Lehrgeld aufzubringen – die perspektivisch auch mit einer Aussicht auf (begrenzten) sozialen Aufstieg verbunden sein kann,

2 Der Begriff der *Capability* wird im Deutschen unter anderem als Spielraum übersetzt. (vgl. z. B. Nussbaum, 1999, S. 105). Im Gegensatz zu dem formalen Begriff des Rechts, zielen *Capabilities* und Spielräume auf tatsächliche Verwirklichungschancen.

sieht man die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs für junge Arbeiterinnen bestenfalls in der Heirat. Darüber hinaus stellt die typische Beteiligung der proletarischen Mädchen an reproduktiven Tätigkeiten innerhalb der Herkunftsfamilie eine zusätzliche Belastung und Beschneidung von Freiräumen dar.

Aus diesen Notwendigkeiten und Zwängen heraus ergeben sich, so Franzen-Hellersberg, spezifische Präferenzen im Hinblick auf die Zukunftsplanung und ein spezifisches Verständnis von Jugend. Franzen-Hellersberg rekonstruiert aus Interviews mit jungen Fabrikarbeiterinnen eine weite Verbreitung von „Zukunftslosigkeit“ und „Illusionslosigkeit“ (ebd., S. 73) unter den jungen Frauen. In ihren Antworten kommen nur wenige Vorstellungen zutage, wenn sie nach Zukunftsperspektiven gefragt werden. Die Fabrikarbeit und die Ehe – welche zunächst gleichwohl von zwei Dritteln der interviewten jungen Arbeiterinnen abgelehnt wird – erscheinen als relativ alternativloses Schicksal (vgl. ebd. S. 73 ff.).

Unter anderem führe diese Zukunftslosigkeit dazu, dass auch Erotik und Sexualität nicht aufgeschoben werde. Diese ‚frühe‘ Sexualität sei demnach kein individuelles oder moralisches Defizit der einzelnen jungen Proletarierin, sondern Ausdruck und Teil einer insgesamt differenten Entwicklung in der sich die proletarische Jugend von der bürgerlichen „Kulturjugend“ unterscheide (vgl. ebd. S. 59 ff.).

Der Befund der ‚frühen‘ Sexualität weist Parallelen zu dem aktuellen Diskurs um die ‚neue Unterschicht‘ auf, der in der jungen Mutter eine prototypische Vertreterin findet. Die Rede von der vermeintlichen sexuellen Verwahrlosung der unteren Klassen findet im Kontext einer neo-konservativen Konstruktion einer ‚Kultur der Unterschicht‘ wieder eine hohe, auch mediale Konjunktur (vgl. Wüllenweber 2007), die die Forderung nach einer paternalistischen und disziplinierenden Sozialpädagogik nahelegt.

Franzen-Hellersberg zieht an dieser Stelle jedoch deutlich andere Schlüsse. Es geht ihr gerade nicht darum, scheinbar ‚verfrühte Promiskuität‘ als eine ‚falsche‘ Verhaltensdisposition zu moralisieren. Auch ihre pädagogische Konsequenz besteht nicht in einer Verhaltensregulierung der Jugendlichen, sondern in einer „Umgestaltung der gesamten Lebenslage dieser Menschen“, da es sich hier um eine „Milieu- und Situationsfrage“ (Franzen-Hellersberg 1932, S. 63) handle. So seien die Persönlichkeitsrechte junger Proletarierinnen durch Arbeitswelt und repressive Familienstrukturen derart beschränkt worden, dass sie geringere Ansprüche an ihre Außenwelt stellen (vgl. ebd.). Mit der Diagnose einer Reduzierung der Ansprüche auf das Niveau der erlebten Wirklichkeit nimmt Franzen-Hellersberg die Kategorie der „adaptiven Präferenzen“ vorweg, die in der neueren Wohlfahrts- und Gerechtigkeitsdebatte – insbesondere im Kontext des *Capabilities Approach* – eine maßgebliche Rolle spielt.

2. Von der „boyology“ zum „can-do girl“ – Über die Responsibilisierung weiblicher Jugendlicher

Die im Wesentlichen auf Lebenslagen junger Frauen gerichteten Analysen von Franzen-Hellersberg sind insbesondere vor dem Hintergrund der Tatsache bemerkenswert, dass die akademische Auseinandersetzung mit der Phase der Jugend noch bis Mitte der 1980er Jahre (vgl. dazu kritisch: Lees 1986) vielfach den Charakter einer „boyology“ (Griffin 2004, S. 30) hatte, in der junge Mädchen weitgehend ignoriert wurden.³

In der aktuellen medialen und modernisierungstheoretischen Debatte um Jugend stehen Mädchen allerdings zunehmend in zweierlei Hinsicht im Mittelpunkt: Einerseits geht es um die Problematisierung devianter weiblicher Lebensweisen wie z.B. junger Mutterschaft. (vgl. z. B. BzGA 2005; 2005a, vgl. Friese 2008; vgl. dazu kritisch pro familia 2006) Als Gegenpol zu diesen jungen, weiblichen Devianten wird andererseits ein Mainstream bildungseifriger, erfolgsorientierter (und erfolgreicher) Mädchen konstruiert. Der Bedeutungsverlust von Geschlecht als Strukturkategorie im Kontext von Modernisierung zeige sich an der neuen weibliche Generation, die eigene Biographie selbstbestimmt und unbeeindruckt von geschlechtsspezifischen Unterdrückungsverhältnissen in die eigenen Hände nähme. (vgl. Geissler/Oechsle 2000) Paradoxiertweise rückt die Phase des Aufwachsens als Mädchen also erst mit der Diagnose des Bedeutungsverlustes von gender als Strukturkategorie ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Anita Harris (2004) zeichnet für diesen (medialen) Diskurs eine Stilisierung zweier diametral entgegen gesetzter Subjektformen nach: (1) Die *can-do girls*, die als die neuen Bildungsgewinnerinnen und Profiteurinnen eines neuen deindustrialisierten Arbeitsmarktes den scheinbaren Mainstream aktueller junger Weiblichkeit verkörpern. (2) Diesen steht die diskursive Figur des *at risk-girls* gegenüber, welche neuartiges, problematisierungswürdiges *Risikoverhalten* von Mädchen suggeriert.

Die *can-do girls* repräsentieren eine scheinbar neue Form der *self-made*-Subjektivität, der feministische Bewegungen den Weg für breiter gestreute Partizipationsmöglichkeiten in den Bereichen von Bildung, Arbeitsmarkt, Politik etc. geebnet hätten. Frauen und Mädchen, die diese neuen Chancen nicht ‚wahrnehmen‘, wird persönliches Versagen und risikogeladenes Verhalten diagnostiziert. Junge Mutterschaft stellt den sichtbaren Aus-

3 Diese Reduktion wird auch von einer subkulturellen Bewegung kritisiert, die Anfang der 1990er Jahre als Teil der Punk-Bewegung in Erscheinung tritt: den *riot grrrls*. *Grrrl* ist eine Kombination des Englischen Wortes *growling* (als Ausdruck der Wut über Repression) und dem Wort *girl*. Der Begriff des Mädchens wird dabei aufgegriffen, um aufmerksam zu machen, auf die männliche Konnotation der Adoleszenzphase und die weitgehende Ignoranz feministischer Bewegungen gegenüber dieser Lebensphase als Phase der Rebellion (vgl. Sabisch 2002).

druck dieses Risikoverhaltens dar und fungiert als geschlechtsspezifisches Pendant zur männlich konnotierten Jugendkriminalität (vgl. Harris 2004, S. 5ff.).

Diese gegenläufigen diskursiven Typen weiblicher Jugendlicher finden sich auch im deutschsprachigen Raum wieder, wenn Mädchen als geschlechts- und altershomogene neue Bildungsgewinnerinnen, als das „*neue, starke Geschlecht*“ (Germis 2007) dargestellt werden, die den „*Geschlechterkampf*“ (ebd.) längst gewonnen haben und den Jungen als „*neues Sorgenkind*“ (ebd.) zurücklassen.

Als entscheidendes Kriterium für die Gestaltung zukünftiger individueller Karrieren wie sozialer Verhältnisse gelten Verhalten und Eigenschaften *der* Jugend und insbesondere *der* weiblichen Jugend. In einer Rhetorik, die aufgeladen ist mit einer Terminologie, die zum Teil der Kriegsberichterstattung entlehnt ist und metaphorisch Begriffe aus dem Straßenverkehr verwendet, die Assoziationen zu hoher Geschwindigkeit und schlimmen Unfällen wecken, wird die *neue* Generation weiblicher Jugendlicher porträtiert. So lautet ein Titel aus der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ)*: „*Frau überholt rechts – sind Männer das schwächere Geschlecht der Zukunft?*“ (Schwägerl 2006).

Jugendliche werden als diejenigen AkteurInnen verhandelt, die sozialen Wandel maßgeblich vorantreiben, wobei gerade weiblichen Jugendlichen die wesentliche „*Deutungshoheit*“ (Supp/Bonstein et al. 2007) zugesprochen wird. Fokussiert werden dabei weniger institutionalisierte geschlechtsspezifische Ungleichheiten, sondern die Verhaltensdispositionen junger Frauen, die sie zu einem ‚*can-do girl*‘ werden lassen. „*Selbstbewusstsein*“ (z.B. Althaus 2006) und der Zeitpunkt der Mutterschaft sind Kriterien, an denen die Subjektkonstruktion des ‚*can-do girls*‘ von denen des ‚*at-risk girls*‘ unterscheidbar werden.

Der vermeintliche *Mainstream* der weiblichen Jugend – vom SPIEGEL als „*Alphamädchen*“ stilisiert – sei eine „*junge Frauengeneration, [...] auf de[m] Weg an die Macht*“. Porträtiert werden junge Frauen, die die „*Jahre zwischen dem Schulabschluss und dem 30. Geburtstag gut planen*“ (Supp u.a. 2007), um Karriere und Familie in Einklang zu bringen.

Während Franzen-Hellersberg zu Beginn der 1930er Jahre nachzeichnete, dass die verkürzte Jugend der unteren Klassenmilieus gerade nicht die Bedingungen der Möglichkeiten weiträumiger Planbarkeit biete, sondern schnelle (ökonomische) Unabhängigkeit von den Eltern erforderte, dominiert gegenwärtig ein Deutungsmuster, das die ungleichen sozialen Orte von Jugend mit Bezug auf Risikoverhaltensweisen Einzelner in einer verkürzt individualisierenden Weise interpretiert. So seien die Zugehörigkeit zur „*Unterschicht bzw. [...] zum] Prekariat*“ (Frigelj 2006) keine strukturelle soziale Positionierung, sondern über das Risikoverhalten identifizierbar. In der Berliner Morgenpost problematisiert etwa Kristian Frigelj, dass HauptschülerInnen,

deren Eltern die sogenannte Unterschicht zu sein scheinen, mit höherer Wahrscheinlichkeit im Alter von 14 Jahren oder früher bereits Geschlechtsverkehr hätten als die GymnasiastInnen. Das „*Risiko, als Teenager ungewollt schwanger zu werden*“, so schließen sie mit Bezug auf Elisabeth Pott, der Direktorin der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), sei „*bei den Problemkindern fünfmal höher als bei anderen.*““ (ebd.)

Problematisiert werden also nicht die Bedingungen des Aufwachsens oder auch die Tatsache, dass es Hauptschulen gibt, sondern vielmehr das Verhalten der ‚*Problemkinder*‘ sowie ihrer Eltern. Es findet hier eine Kulturalisierung von Armut statt, die hinter Erkenntnisse zurückfällt, die in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts gemacht wurden.

3. Das ist doch längst Geschichte ... oder?

Aus einer modernisierungstheoretischen Perspektive wird häufig eingewendet, dass sich die sozialen Verhältnisse der vergangenen Jahrzehnte in einer Weise gewandelt hätten, dass eine Analyse von geschlechts- und klassenspezifischer Jugend nicht mehr zeitgemäß sei. Empirisch steht dieser Einwand gleichwohl auf wackeligen Füßen. Nahezu sämtliche größere Kinder- und Jugendstudien zeigen ein beachtliches – und steigendes – Maß an klassenspezifischen⁴ Deutungsweisen und Zukunftserwartungen (vgl. z.B. Andresen/Hurrelmann 2007; Bertram 2006; Albert/Hurrelmann 2006). Auf der Basis meiner eigenen Forschung über junge Mütter argumentiere ich im Folgenden, dass Analysen sowohl über klassen- als auch geschlechtsspezifische Jugend nach wie vor Relevanz besitzen und die Forderung nach einem allgemeinen Recht auf Jugend nach wie vor unerfüllt ist.

Die Schilderungen von Jugend der von mir interviewten jungen Mütter legen nahe, dass die Schwangerschaft nicht das maßgebliche Ereignis ist, durch das Jugend frühzeitig beendet werde, wie häufig suggeriert wird (vgl. BzGA 2005). Frühe Mutterschaft ist vielmehr im Kontext von klassen- und geschlechtsspezifischen Ungleichheitsverhältnissen zu deuten (vgl. Phoenix 1991; Walkerdine 2001; MacDonald 2005), welche Jugend als Moratorium zu einem selektiven Privileg werden lassen. Die Präferenz zur jungen Mutterschaft stellt nicht per se eine Verschlechterung des Lebensstandards dar, und der Aufschub von Mutterschaft bringt nicht zwangsläufig eine Verbesserung des sozioökonomischen Standards mit sich. So führt beispielsweise eine der interviewten jungen Frauen aus:

4 Unter dem Begriff der Klasse verstehe ich hier eine gemeinsame, dauerhafte soziale Lage, die sich intergenerational reproduziert.

„Ja, ich hab mir einfach so überlegt so, warum nicht, ein Kind jetzt schon zu haben. Ob jetzt oder später, so, ist doch gleich so, weil ich sowieso nicht zur Schule gehen wollte und so ... von daher.“

Die Beschreibungen von Jugend in den von mir geführten Interviews verweisen insgesamt in einem hohen Maße auf das, was Jürgen Zinnecker als ‚verkürzte Jugend‘ (vgl. Zinnecker 1986, S.109) bezeichnet. Bemerkenswert ist dabei, dass typischerweise nicht die Schwangerschaft an sich ursächlich für diese ‚Verkürzung‘ ist. Bereits vor der Geburt des Kindes bzw. bevor die Schwangerschaft zur Kenntnis genommen wird, ist bei den von mir interviewten jungen Müttern kein Jugendmatorium im Sinne eines Schonraums zu finden, der unter anderem *die Befreiung vom Zwang zur Lohnarbeit* (vgl. Scheer, 1997) beinhaltet.

Vor diesem Hintergrund wird die Angemessenheit deutlich, an Bernfelds frühe Forderung des Rechts auf Jugend anzuschließen und die Ungleichheitsverhältnisse auch als ungleiche Zugangsbedingungen zur Jugend zu untersuchen.

Mit einer bildungstheoretischen Annäherung an den *Capabilities Approach* lässt sich nun die Einsicht weiterdenken, dass der „*der junge Mensch*“ nur dann zu seinem „*Recht auf Jugend*“ gelangen kann,

„wenn er in seiner Eigenart geachtet wird, wenn es ihm möglich gemacht wird, zu zweifeln und zu spielen, d.h. so zu leben, als gäbe es gleichsam gar keinen Fortschritt, keinen Zweck, kein Geschäft, keinen Verdienst“ (Bernfeld 1914, S. 78).

Im Anschluss an diese Überlegung lässt sich Jugend selbst als Möglichkeitspielraum, sprich als *Capability* betrachten. Dabei wird die instrumentelle Funktion von Jugend für die weitere Biografie in den Blick genommen, ohne jedoch auf eine Moralisierung von scheinbaren Risikosubjekten und ihrem Verhaltensweisen zu betreiben. Vielmehr geht es in dieser instrumentellen Betrachtungsweise des Jugendalters darum, Jugend als Phase der Reproduktion sozialer Ungleichheit kenntlich zu machen. Zugleich weist die Forderung nach *Capabilities for youth* der Jugend auch einen intrinsischen Wert als eigenständige Phase des *human flourishing* zu. Um diesen Wert deutlich zu machen, bedarf es einer sozialstrukturellen Analyse darüber, wie Jugend für wen zum Privileg wird und welche intersektionalen Ungleichheitsverhältnisse die Zugänge zu der Realfreiheit, eine gute Jugend wählen zu können, verschließt.

Die Geschichte der Jugend, die eine Grundlage erziehungswissenschaftlicher Analyse darstellt, ist also insofern eine Geschlechtergeschichte, als das sie zu weiten Teilen als *boyology* beschrieben werden kann. In Folge der Modernisierung wird zwar mit dieser *boyology* gebrochen, allerdings zugunsten von jungen Frauen und Mädchen aus oberen Klassenmilieus. Die Kategorien einer feministischen Jugendforschung werden dabei desavouiert, in dem der Bildungsaufstieg von Frauen aus oberen Klassen gegen die zum Teil mi-

serablen Verhältnisse der Jungen aus den unteren Klassen ausgespielt wird. Dieser Form einer politisch wie analytisch anti-feministischen Wissens- und Wahrheitsproduktion gilt es eine Forschungsperspektive gegenüber zu stellen, die systematisch danach fragt, wie *gender* und *class* als Strukturkategorien intersektional wirksam werden, und wie sie die Phase der Jugend, als Möglichkeitsraum zum *human flourishing* erweitern oder beschränken. Analytisch lässt sich diese Perspektive als eine konsequente Weiterentwicklung der jugendtheoretischen Analysen Bernfelds verstehen, für die der *Capabilities* Ansatz ein fruchtbares Fundament darstellen könnte. In erziehungswissenschaftlicher Perspektive ermöglicht es dieser Ansatz in Verbindung mit einer Strukturanalyse von Hindernissen und Privilegien der Jugend, Voraussetzungen auszuformulieren, die das bernfeldsche *Recht auf Jugend* im Sinne eines Moratoriums zu einem tatsächlichen Möglichkeitspielraum werden lassen könnten.

Literatur

- Albert, Matthias/Hurrelmann, Klaus (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt a.M.
- Althaus, Nicole (2006): Der Problembub, in: Facts, Bd. 6, S. 35-44
- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2007): Kinder in Deutschland 2007; 1. World Vision Kinderstudie, Frankfurt a.M.
- Andresen, Sabine et al. (2008): *Bildung as Human Development: An educational view on the Capabilities Approach*, in: Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden
- Bernfeld, Siegfried (1991): *Drei Reden an die Jugend (1914)*, In: Herrmann, Ulrich (Hg.): *Siegfried Bernfeld; Sämtliche Werke*, Weinheim/Basel 1991, S. 52-85
- Bertram, Hans: *Zur Lage der Kinder in Deutschland: Politik für Kinder als Zukunftsgestaltung*, download: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/presse/fotomaterial/Kinderarmut/Studie.pdf
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2005): Wenn Teenager Eltern werden... Zur Lebenssituation jugendlicher Schwangerer und Mütter sowie jugendlicher Paare mit Kind, Köln
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2005a): *Teenagerschwangerschaften in Sachsen – Angebote und Hilfebedarf aus professioneller Sicht*, Köln
- Franzen-Hellersberg, Liesbeth (1932): *Die jugendliche Arbeiterin; Ihre Arbeitsweise und Lebensform*, Tübingen
- Friese, Marianne (2008): *Kompetenzentwicklung für junge Mütter – Förderansätze der beruflichen Bildung*, Bielefeld
- Frigelj, Kristian (2006): So denkt die Jugend über Sex. Neue Studie widerlegt Klischees – Teenager sind aufgeklärt und vorsichtig, Berliner Morgenpost, 03.11.2006

- Geissler, Birgit/Oechsle, Mechthild (2000): *Die Modernisierung weiblicher Lebenslagen*, download: <http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/geissler/pdf/modern-lebenslagen.pdf>, 2000
- Gremis, Carsten (2007): *Das neue schwache Geschlecht*, F.A.Z., 05.08.2007
- Griffin, Christine (2004): Anglocentrism and Diversity in the Constitution of contemporary Girlhood; in: Harris, Anita (Hg.): *All about the girl – culture, power and identity*, New York/London, S. 30-43
- Harris, Anita (2004): *Future girl – young women in the twenty-first century*, New York/London
- Lees, Sue (1986): *Losing Out*, Hutchinson
- MacDonald, Robert et al. (2005): *Disconnected Youth? Growing up in Britain's Poor Neighbourhoods*, Hampshire/New York
- Nussbaum, Martha (1999): *Gerechtigkeit oder das gute Leben*, Frankfurt a.M., 1999
- Phoenix, Ann (1991): *Young mothers?* Cambridge
- pro familia(2006): Schwangerschaft und Schwangerschaftsabbruch bei minderjährigen Frauen, Download: <http://www.jugendschwangerschaften.de/lit/lit2.pdf>
- Sabisch, Katja (2002): *Im Zeichen des Postfeminismus – Postfeministische Zeichen? Zur Problematisierung des feministischen Subjektes im Kontext politischer Handlungsfähigkeit*, Diplomarbeit, Universität Bielefeld, 2002 Download: <http://www.postfeminismus.de/sabisch2002.pdf>
- Scheer, Albert (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit; eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendarbeit*, München
- Schwägerl, Christian (2006): "Frau überholt rechts. Sind Männer das schwächere Geschlecht der Zukunft?", F.A.Z., 7.7.2006
- Supp, Barbara, Bonstein Julia et. al. (2007): *Mein Kopf gehört mir*, in: SPIEGEL, 11.6.2007
- Walkerdine, Valerie et al. (2001): *Growing up girl – Psychosocial Explorations of Gender and Class*, Houndmills u.a.
- Wüllenweber, Walter (2007): *Sexuelle Verwahrlosung: Voll Porno!*, Stern, 14.02.2007
- Zinnecker, Jürgen (1986): *Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen*, In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): *Interdisziplinäre Jugendforschung, Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen*, Weinheim und München

Evolution ohne Frauen? Bedeutung des Geschlechtes in der Darwinrezeption im Schulbuch um 1900

Tim Köhler

Die Evolutionstheorie fordert bis heute christliche Vorstellungen der Stellung des Menschen und der Entstehung der Arten heraus. Das Schulbuch ist im Zuge der Ausweitung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert das wesentliche Medium verschiedener Wissensformen und -inhalte mit ihren zugrundeliegenden Weltbildern. Dies verbindet die divergenten Rezeptionen von Evolution nach Schulform und -stufe mit den gesellschaftlichen Machtverhältnissen und der Allokation in Produktionsverhältnisse auf der Basis von Geschlechter- und Klassenunterscheidungen. Der Beitrag geht der Frage nach wie der Zusammenhang von Schule und Evolutionsrezeption auf die Ungleichheitsdimensionen Einfluss nahm.

Evolution without women? The role of gender and Darwin in schoolbooks around 1900

The theory of evolution challenges even today the Christian imagination of the human condition and the origin of species. In the course of developing compulsory education in the 19th century, textbooks have become the main medium to present different kinds of knowledge and the underlying ideologies. This connects the diverging receptions of evolution in the different types of schools and grade level with their respective societal relations of power and the allocation to positions in the production process based on gender and class differences. This paper points out how the interrelation of school and the reception of evolution influenced the organisation of inequality.

Die Auseinandersetzungen über die Evolution sind so alt wie Evolutionstheorien selbst. Die naturwissenschaftliche Fundierung im 19. Jahrhundert hat eine Vielzahl neuer Ideen mit gesellschaftsverändernder Brisanz ermöglicht und ‚Gewissheiten‘ herausgefordert. Mit der Rezeption von *Origin of Species* und *Descent of Man* nahm im 19. Jahrhundert die darwinsche Deszendenztheorie einen revolutionären Einfluss auf das christlich geprägte Welt- und Menschenbild. Diese sind Gegenstand schulischer Vermittlung als wichtigsten institutionellen Faktor der Verbreitung von Wissen bis in den Alltag im 19. Jahrhundert (vgl. Daum 1998). Es zeigt sich jedoch, dass es aufgrund konkurrierender Evolutionstheorien um 1900 weder eine vollständige, gleichförmige Rezeption der darwinschen Deszendenztheorie gibt (vgl. Engels 1995) noch welche gesell-

schafts- und alltagstheoretischen Implikationen mit der Rezeption der Evolution verbunden sind. Erste Ergebnisse eines Projektes zur Rezeption der Evolution anhand von Biologie-, Realienbüchern, Geschichtsschulbüchern und Lehrerzeitschriften zwischen 1872 und 1909 in einem Vergleich zwischen Preußen und den USA erlauben eine kontextuelle Einbettung. Die These dieses Beitrages ist die Instrumentalisierung der Schulbücher zur Abwehr von Modernitäts- und Angleichungsprozessen sowie zur Reproduktion ungleichheitsgenerierender Kategorien wie ‚Geschlecht‘ und ‚Klasse‘ (vgl. Hagemann-White 2005; vgl. Knapp 2005) in erster Linie durch Dethematisierung der Evolution und die institutionelle Beschränkung ihrer Rezeption in Volksschule und Mädchenbildung. Das Projekt analysiert damit die institutionelle Ebene und Kontexte sozialer Praxen von Ungleichheitsdimensionen. Dies wird anhand des gesellschaftlichen und schulischen Kontextes um 1900, dem besonderen Medium des Schulbuches für die Reproduktion von Ungleichheitsdimensionen im Rahmen der Evolutionsrezeption und den Implikationen der Evolutionsrezeption im Folgenden systematisiert.

1. Gesellschaftlicher und schulischer Kontext um 1900

Ausgangspunkt der Betrachtung ist eine starke Stratifizierung und Hierarchisierung der preußischen Gesellschaft im Rahmen zunehmender Nationalisierung, Industrialisierung und der damit verbundenen Schulpflichtexpansion um 1900. Die Zugänge zu den verschiedensten sozialen Bereichen waren u.a. durch das schulische Berechtigungswesen a priori exklusiv (vgl. Tenorth 2006, S. 27). Diese verschiedenen Ungleichheitsdimensionen werden in der Programmatik der Intersektionalität aufgenommen (vgl. Knapp 2005). Die Mechanismen sind auf der Basis von Distinktionsvorstellungen nach Geschlecht und Klasse strukturiert, die als intersektional¹ zu betrachtende Differenzierungsstruktur wechselseitig wirken (vgl. ebd.). Die Verhinderung von Berechtigungen durch die Volksschule und die Mädchenschulen durch das Bürgertum, dem Kernklientel des Gymnasiums, symbolisiert grundlegende Kategorien, was sich auf andere relevante Zugänge wie das an Status und Geschlecht orientierte Wahlrecht wechselseitig auswirkt (vgl. Kühne 1994). Die strukturelle Basis in Preußen

1 Das Netz unterschiedlicher Differenzierungskategorien und der sozialen Ungleichheit als intersektionale Perspektive ist im schulischen Bereich insbesondere am Primat des Gymnasiums erkennbar (vgl. Knapp 2005). An dieser Stelle verweben sich im deutschen Imperialismus benannte Differenzierungskategorien mit der Kategorie „race“, die im Hinblick auf die sozialdarwinistische und „Rassenideologie“ eine besondere Rolle spielen und auch eine Vielzahl von Befunden in den untersuchten Schulbüchern zeigen. Dies soll nicht weiter verfolgt werden, zeigt aber die machtvollen Wechselwirkungen auf welche die Evolutionsrezeption um 1900 trifft (vgl. Kutschera 2004).

bilden a priori die handlungsleitenden und strukturellen Unterscheidungen zwischen Geschlechtern, ihren unterstellten Handlungsweisen, Bildungsmöglichkeiten als geschlechteranthropologische Determination und dem sozioökonomischen Status, was parallel und kumulativ wirkt (vgl. Hagemann-White 2005). Die gesellschaftlichen Strukturen und Semantiken in der Evolutionsrezeption und die schulische Thematisierung lassen sich durch das Intersektionalitätskonzept so im Schulbuch und dem institutionellen Kontext systematisieren.

Die schulische Basis in Preußen ist a priori dual, sowohl vertikal zwischen Volksschule und Höherem Schulwesen als auch horizontal, was getrennte Mädchen- und Knabenschulen im Höheren Schulwesen und eine innere Differenzierung in der von über 70 % der schulpflichtigen Bevölkerung besuchten Volksschule repräsentieren (vgl. Tenorth 2006, S. 21). Die beiden schulischen Subsysteme stabilisieren geschlechter- und klassenspezifische Konstellationen, da sie eine unterschiedliche Einbindung in soziale und ökonomische Strukturen hatten, die symbolisch ‚anthropologisiert‘ wurden. Schüler im höheren Bildungssystem in einem Berechtigungssystem waren ‚bildungsfähig‘, die Schülerinnen und Schüler des Volksschulwesens dagegen waren ‚erziehungsbedürftig‘ (ebd., S. 22). Die Volksschule hatte die Funktion, zugleich nationalistische und religiös konservative Ziele zu erfüllen. Mit zunehmender Industrialisierung hatte sie die Aufgabe der Vermittlung von Lese- und Rechtschreibkenntnissen. Ziel war so die Erschaffung ‚pflichtbewusster Bürger, frommer Kirchgänger und lese- und schreibkundiger zukünftiger Facharbeiter‘ (Skopp 1980, S. 385). Das Zusammenwirken der Ungleichheitsdimensionen spiegelt sich in der Volksschule durch die Vorbereitung auf die Rolle als ‚Erwerbstätige, Hausfrau und Mutter durch frauenspezifische Unterrichtsorganisation‘ (Gernert 1996, S. 86f.). Diese wurde vermittelt durch spezielle Fächer wie Handarbeit, Hauswirtschaft, Turnen, Gesundheitslehre als ‚reine Mädchenfächer‘. Jungen lernten ‚Raumlehre‘ während Mädchen ‚weibliche‘ Handarbeiten wie Stricken, Stopfen, Nähen, Flickern, Sticken und Häkeln einübten (ebd., S. 89). Dieser Zugang unterscheidet sich zwar grundlegend von der Mädchen- und Knabenbildung im Höheren Schulwesen, in ihrer akademischen Lehrerbildung und der statusbezogenen Fächerstruktur, jedoch nicht in den Ungleichheitskategorien. Dieser Hintergrund fungiert als Basis der Evolutionsrezeption bzw. deren Ablehnung und verstärkt sich durch das Schulbuch.

2. Das Schulbuch

Das Schulbuch ist zunächst eine Ware, dessen Entstehung ‚stets im Schnittpunkt zahlreicher Diskurse, Akteure, Institutionen und sozialer Bereiche (Wissenschaft; Politik)‘ (Höhne 2003, S. 61) geschieht. ‚Das bedeutet zugleich, dass ein direkter Transfer von wissenschaftlichem Wissen in Schul-

buchwissen nicht stattfindet“ (Fuchs 2005, S. 206), was massive Auswirkungen auf die Selektion und Darstellung von Inhalten hat. Dabei gibt es ein auffälliges empirisches Defizit bzgl. ihr zugrundeliegender Ungleichheitsdimensionen und der Evolutionsrezeption, welches auf ein theoretisches und methodisches Defizit in der Schulbuchforschung insgesamt rekurriert (vgl. ebd.). Dies ist von besonderer Bedeutung für die Bedingungen von Intersektionalität, da hier mit der Darstellung relevanten Wissens sowohl strukturelle als auch ideologische und normgebende Herrschaftsverhältnisse relativ unerkannt auf Deutungsmuster Einfluss nehmen können (vgl. Knapp 2005).

Die Schulbuchzulassung ist ein administrativer und damit staatsaffirmativer Akt. Dabei wird ein kanonisches Verständnis des Buches genutzt. Die Bibel als Lehrbuch sui generis präjudiziert ein ‚Gottvertrauen‘ auf die Schrift, auf das Schulbuch. Davon ausgehend wird die Erwartung des ‚Richtigen‘ oder ‚Wahren‘ an das Schulbuch herangetragen. Schulbücher sind damit Indikatoren und Faktor ‚für die geltenden gesellschaftlichen Normen und Werte, Leitbilder und Ideologien. Die Darstellung von Mädchen und Buben, Frauen und Männern [im Schulbuch] ist daher nicht ‚objektiv‘, sondern Spiegelbild des gesellschaftlich akzeptierten Bildes von der ‚normalen‘ Frau bzw. dem ‚normalen‘ Mann“ (Paseka 1997, S. 131). Die Frau wird als Abweichung von der Norm ‚Mann‘ dargestellt, und entsprechend positioniert. *„Eine hohe Stellung nahm die Frau ein. Als treue Gehilfin stand sie ihrem Manne zur Seite. [...] Einzelne Frauen wurden als Seherinnen verehrt. Bei allen wichtigen Angelegenheiten fragte man sie um Rat“* (Berliner Realienbuch 1903, S. 4).² Auch vermeintlich geschlechtsneutrale Kollektive verweisen auf Männer als Akteure. Frauen sind subaltern oder tauchen nicht auf. Die Figur der ‚gelehrtesten Männer‘ (ebd., S. 13) scheint redundant, ein Teil dessen, was im Anschluss an Karl Mannheim als ‚konjunktives Wissen‘ (Bohnsack 2007) bezeichnet werden kann. Es wird verstanden, nicht interpretiert und bleibt so Teil volkstümlichen unhinterfragten Wissens. Die starke Akzeptanz der Schulbücher und die belehrenden Arbeitsaufgaben stabilisieren damit ein männliches, bürgerliches und vor allem anthropozentrisches Weltbild. Dies wird in der Form der Aufgaben und der relevanten Stellen für die Entstehung des Menschen als den zentralen Streitpunkt der Evolutionsrezeption unterstützt. Der Mensch wird dargestellt, aber nicht dessen biologische Entstehung diskutiert. So soll z.B. im sog. ‚Schmeil‘ die Darstellung des Menschenähnlichen als nicht-menschliches ‚bewiesen‘ werden (Franke/ Schmeil 1908, S. 157).³ Dadurch erhalten sich Normalitätskonstruktionen als ‚lebensfremdes moralisierendes und konservativ bewahrendes Bild einer heilen Welt‘ (Bamberger 1995, S. 63). Statt die Konflikte und Spannungen der Gesellschaft darzustellen, ist eine idealisierte, har-

2 Analog ist die Abnormalität von Wissenschaftlerinnen z. B. Marie Curie zu belegen (Wylie 1997).

3 A.a.O. geht es um den Orang-Utan als ähnlich, aber nicht-menschlich und einer Überlegenheit des Menschen als höhere Stufe der Entwicklung.

monische Gesellschaft abgebildet. Dies ist der Kontext dafür, welche Aussagen zur Evolution, wie zugelassen werden.

3. Die Evolutionsrezeption und ihre gesellschaftlichen und schulischen Implikationen

Die kollektive, konservative „Gewissheit“ wird durch die liberale Grundlage Darwins Deszendenztheorie herausgefordert und trifft in bildungspolitischen Auseinandersetzungen auf Abwehr (vgl. Bowler 1995, S. 312). In der reformpädagogischen Rezeption dagegen wird die Evolution für erziehungstheoretische und erzieherische Aspekte adaptiert und ist prägend für eine individualistische Vorstellung des Menschen (vgl. Dewey 1909). Die Unveränderlichkeit der Welt wurde dadurch aufgelöst und die besondere Stellung des Menschen in der Natur revidiert (vgl. Mayr 2003, S. 26). Nicht jede Evolutionsrezeption war jedoch destruktiv gegenüber einer Sonderstellung des Menschen. Lamarck oder Spencer (vgl. Engels 1995) behaupten eine Überlegenheit von Menschen bzw. Menschengruppen, was dann etwas ungenau als „Sozialdarwinismus“ bezeichnet wird (vgl. Bowler 1995). Die biologistisch-philosophische Perspektive (vgl. Kutschera 2004) bei Spencer begründet dies mit Konstanten und verbindet so das Biblisch-Platonische mit einem von Darwin abweichenden Evolutionsgedanken. Dabei stellt die Vorstellung einer primären Sozialität der menschlichen Natur eine Anwendung des Prinzips der ‚Vererbung erworbener Eigenschaften‘ von Lamarck dar. So werde die biologische Natur „inkorporiert“ (ebd., S. 314). Bei dieser Evolutionsvorstellung werden Differenzen und Ungleichheitsstrukturen naturalisiert und bestehende Strukturen begründet. Dies findet sich u.a. in der schulischen Dualisierung wieder (vgl. Tenorth 2006).

Die Thematisierung von Evolution findet demnach zwischen Statusbedrohung und dem Erhalt männlich-bürgerlicher Normalitätskonstruktionen statt. Diese Bedrohung abzuwehren, ist Teil der Systembildung des preußischen Schulsystems. Die Schule im Kaiserreich kann als „das exemplarische Mittel der Unterdrückung und Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit“ (Tenorth 2006, S. 12) bezeichnet werden. Dies wird gewährleistet durch die Zugänge zu Institutionen, aber vor allem auch Themen, insbesondere wissenschaftlicher Erkenntnisse wie der Evolution, als Repräsentation der Ungleichheitsdimensionen „Klasse“ und „Geschlecht“. Instrumente sind die Verbindungen von Naturalismus, einer unterstellten Natürlichkeit von Unterschieden, verstärkt durch Moralisierung. Der Darwinismus wurde mit dem beobachteten Wertverfall verbunden und galt für viele Konservative und christliche Erneuerer⁴ als Ursa-

4 Dies verweist auf einen stabilisierenden Primat von Religiosität und die Funktion der Religion Gewissheit im Ungewissen zu vermitteln, vor allem in Modernisierungsprozessen (vgl. Baumann 2005).

che dieses Verfalls. Doch auch die frauenbewegte Rezeption der Evolution negierte keineswegs Differenzierungskategorien. „*Die Frauenbewegung maß das Weib damals an dem Maßstab des Mannes*“ (Brunnemann 1909/1910, S. 480). Ihre Forderungen beschränkten sich bildungspolitisch zunächst auf gleiche Zugänge zur höheren Bildung für bürgerliche Frauen (vgl. Gernert 1996, S. 91). Das patriarchale Bürgertum gesteht sich in der eigenen höheren Knabenbildung um 1900 einen engen Zusammenhang von wissenschaftlichen und schulischen Wissen zu, die Masse der Volksschülerinnen und -schüler dagegen, verharren in ihrem Lebensumfeld ohne wissenschaftliche Erkenntnisse. Dabei ist auch die interne Differenzierung zwischen Schülerinnen und Schülern bei den Formen pragmatischer Koedukation wie in der Volksschule rollenförmig nach einer „erfundenen Tradition“⁵ und orientiert sich an der Unterscheidung von ‚normalen‘ Fächern und Mädchenfächern. D.h., dass selbst Koedukation keinen egalitären Zugang zu Inhalten bedeutete; also Evolution ohne Frauen? Dies wirkt besonders durch das Schulbuch. Der offensichtliche Zwang zum affirmativen Verhalten diszipliniert die unterrichtliche Rezeption. Die Zweigeschlechtlichkeit wird als „natürlich“ gesetzt. Die Dichotomie des Emotionalen, Weiblichen – bei falscher Erziehung fehle „*Klarheit Besonnenheit*“ im „*weiblichen Charakter*“ (Wendt 1887/88, S. 556) – gegenüber dem Rationalen, Männlichen ist dabei eine klassische Figur und wird als Syllogismus verwendet. Das Normalitätskonzept ist der Mann. Basis der Ablehnung ist eine vulgäre Geschlechteranthropologie. Dies trifft auf die Ausweitung naturwissenschaftlicher Forschung und Thematisierung im Alltag. D.h., dass eine gleichzeitige Ausweitung naturkundlicher Wissensbestände und eine Ausweitung „Lebensorientierter“ Fachstunden in Preußen⁶, also die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (Bloch 1973, S. 111ff.) darstellt. Die Form der Rezeption resp. der Nichtthematisierung der Evolution reproduziert Machtverhältnisse und Ungleichheiten ebenso wie eine konstruierte ‚Lebensnähe‘ das System stabilisiert.

4. Ausblick

Die Ausweitung der Schulpflicht und damit die politisch-gesellschaftlichen Leitunterscheidungen sind konstitutiv für die Reproduktion struktureller Ungleichheit in Wechselwirkung mit den Inhalten der Schulbücher auch der

5 Diese Bilder der Vergangenheit lassen sich mit Baumann in der Folge von Hobsbawm als „erfundene Tradition“ bezeichnen, in der Argumente aus der Vergangenheit einbezogen werden, ohne dass es eine konkrete Vergangenheit gäbe, „aus der passende Argumente bezogen werden können“ (Baumann 2005, S. 191).

6 Die Naturwissenschaften lösten die „Naturbeschreibung“ erst 1901 ab. Die Oberrealschule hatte zweimal soviel Stunden wie das Gymnasium dafür, 36 statt 18. An den Mädchenschulen zog erst 1908 die Naturkunde ein (vgl. Gies 2006, S. 8-9).

Identitätsebene, wobei es hierbei um die Inszenierung durch Art der Aufgaben etc. gehen kann, weil das Schulbuch nur der Versuch eines Konditionalprogrammes ist. Die vormals christlich begründete Rollenkonstitution wird durch die institutionellen Trennungen nach Schul- und Ausbildungsformen und der stofflichen Vorauswahl des Schulbuchs in die Moderne transformiert. Die Evolutionsrezeption wird prägendes Thema der Diskussion um Ungleichheiten und Diskriminierungen. Dadurch trägt die historische Analyse der Schulbücher über die Machtverhältnisse bei der Rezeption der Evolution und der Frage nach der Konstanz bzw. Absicherung dieser Machtverhältnisse im Rahmen von denkbaren Alternativen zur Geschlechterforschung bei. Die Nationalstaatsbildung, die korporative Marktwirtschaft und die Zugänge zu Schulsystem und -inhalten basieren auf einer starken Verknüpfung geplanter Zuführung von Arbeitskräften in Positionen, was modellhaft Zugänge und Beschränkungen im Rahmen bestehender Herrschaftsverhältnisse legte. Dies bildet bis heute das institutionelle Grundgerüst deren wesentliche Muster in den Modernisierungsprozessen Ende des 19. Jahrhunderts erkennbar sind.

Gedruckte Quellen

- Berliner Lehrerverein (1903): Berliner Realienbuch. Erster Teil, Berlin
 Franke, Max/ Schmeil, Otto (1908): Realienbuch. Ausgabe B für evangelische Schulen mit Anhang zur alten Geschichte, Leipzig und Berlin
 Brunnemann, Anna (1909/10): Ellen Key und die Frauenbewegung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus. Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und der Erzieherinnen des In- und Auslandes; 26, S. 480 – 484
 Wendt, Ferdinand Maria (1887/88): Der weibliche Charakter. In: Die Lehrerin in Schule und Haus. Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und der Erzieherinnen des In- und Auslandes; 4, S. 556 – 560

Literatur

- Bamberger, Richard (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick, in: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung, Frankfurt a.M., S. 46-94
 Baumann, Zygmunt (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgezeichneten der Moderne, Hamburg
 Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen
 Bloch, Ernst (1973): Erbschaft dieser Zeit, Frankfurt a.M.

- Bowler, Peter J. (1995): Herbert Spencers Idee der Evolution und ihre Rezeption, in: Engels, Eve-Marie (Hg.): Die Rezeption von Evolutionstheorien im 19. Jahrhundert, Frankfurt a.M., S. 309-325
- Daum, Andreas W. (1998): Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848-1914, München
- Dewey, John (1909/2004): Erfahrung, Erkenntnis und Wert, Frankfurt a.M.
- Engels, Eve-Marie (Hg.) (1995): Die Rezeption von Evolutionstheorien im 19. Jahrhundert, Frankfurt a.M.
- Fuchs, Eckhardt (2005): Die internationale Revision von Geschichtsbüchern und -lehrplänen: Historische Perspektiven und aktuelle Tendenzen, in: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Bad Heilbrunn, S. 193-210
- Gemert, Dörte (1996): Mädchenerziehung im allgemeinen Volksschulwesen, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2, Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt a.M., S. 85-98
- Gies, Horst (2006): Nationale Identitätsbildung als Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, in: Dithmar, Reinhard/ Schultz, Hans-D. (Hg.): Schule und Unterricht im Kaiserreich, Ludwigsfelde, S. 109-136
- Hagemann,-White, Carol (2005): Geschlecht als kulturelle und soziale Praxis – aktuelle Fragen zwischen Sozialisation und Biologie, in: Vogel, Ulrike (Hg.): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften, Bielefeld, S. 32-47
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches, Frankfurt a.M.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): "Intersectionality" – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: Feministische Studien, Jg. 23, Heft 1, S. 68-81
- Kühne, Thomas (1994): Dreiklassenwahlrecht und Wahlkultur in Preußen: 1867-1914. Landtagswahlen zwischen korporativer Tradition und politischem Massenmarkt, Düsseldorf
- Kutschera, Ulrich (2004): Streitpunkt Evolution. Darwinismus und Intelligentes Design, Münster
- Mayr, Ernst (2003): Das ist Evolution, München
- Paseka, Angelika (1997): „Alle arbeiten“ – oder nicht? Eine Einführung in die Welt der Schulbücher, in: Lassnigg, Lorenz/ Paseka, Angelika (Hg.): Schule weiblich – Schule männlich: zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen, Innsbruck – Wien, S. 130f.
- Skopp, Douglas R. (1980): Der Volksschullehrer als „Semi-Professional“ im Deutschland des 19. Jh.s, in: Geschichte und Gesellschaft (GG) 6.Jg., S. 383-402
- Tenorth, Heinz- Elmar (2006): Schule im Kaiserreich, in: Dithmar, Reinhard/ Schultz, Hans-D. (Hg.): Schule und Unterricht im Kaiserreich, Ludwigsfelde, S. 11-32
- Wylie, Alison (1997): Good Science, Bad Science, or Science as usual? Feminist critiques of science, in: Hager, Lori D. (ed.): Women in Human Evolution, London, S. 29-55

Das ‚weibliche akademische Subjekt‘ – eine Forschungsnotiz

Susanne Maurer

In diesem Beitrag wird darauf hingewiesen, dass feministisch-kritische Studien, die die unterschiedlichen Versuche, sich als ‚denkende Frau‘ zu entwerfen und auch zu autorisieren, (werk-)biographisch rekonstruieren und in einer machtanalytischen Perspektive mit diskurs- und bewegungsgeschichtlichen Kontexten verknüpfen, noch weitgehend ausstehen. Die von ihr vorgeschlagene Forschungsperspektive richtet sich aus an den Fragen, wie sich ‚weibliche Subjekte‘ im Feld des Akademischen in der Vergangenheit tatsächlich situieren konnten, welche Strategien der Teilhabe sie vor dem Hintergrund ihres ‚systematischen Ausschlusses‘ entwickelten und wie sie ‚das Akademische‘ selbst reflektierten. Maurer erinnert in diesem Zusammenhang an einen Essay von Marianne Schuller (1984) zum Verhältnis von ‚weiblicher Intellektualität‘ und Macht und nimmt in einem zweiten Schritt beispielhaft auf eine der ersten Pädagogik-Professorinnen (Elisabeth Blochmann, 1892-1972) und deren Selbstrealisierung als Wissenschaftlerin und Hochschullehrerin Bezug.

The `female academic subject` – a research note

Susanne Maurer emphasizes in her article the clear lack of critical feminist studies which reconstruct the diverse attempts of conceptualizing oneself as a “qualified” female intellectual. Her suggested research perspective focuses on questions such as, how ‘female subjects’ of the past could situate themselves within the academic power-field; which strategies of participation did they develop being confronted with the systematic exclusion of women, and how did they reflect the academic sphere itself? Maurer suggests a perspective which connects a power-analytical approach inspired by Michel Foucault with exegetical, biographical, discourse-analytical and historical perspectives, taking the collective dimension of feminist movements as an historical context also into account. In her short contribution Maurer recalls a theoretical essay on ‘female intellectuality’ by Marianne Schuller (1984) and refers to one of the first female professors of educational science as an example, Elisabeth Blochmann (1892-1972).

„Und geblieben ist der prekäre Status [...] Keine Normalität also [...] Was das bedeutet, [...] spüre ich täglich am kulturellen Leib: beständiger Abfluss von Befassungsenergie. Beständige Positionierungs-, Sozial- und Verhaltensarbeit in einer Institution mit frauenundurchlässiger Hierarchie. Beständiges Austarieren der Aporien von Berufsrolle und Geschlechtsrolle zwischen Stillstellen, Suspendieren und Zulassen von Weiblichkeit. Maskierung – Mimikry – Parodie – Subversion: täglicher Affentanz. Keine Normalität. Unter den Bedingungen von social grace und Lächelzwang zwanzig Jahre Aporie-Verwaltung [...] Wie jede andere, die von hier aus spricht, bin ich Überlebende des akademischen Frauensterbens.“
(Hassauer 1994, S. 34f.)

Diesen Befund formuliert Friederike Hassauer im Rahmen ihrer Antrittsvorlesung, in der sie den ‚systematischen Ort weiblicher Subjekte im Feld des Akademischen‘ historisch und theoretisch rekonstruiert. Sie stellt sich damit in eine interessante Tradition, denn vor ihr haben etwa Michel Foucault oder Pierre Bourdieu das Genre der Antrittsvorlesung genutzt, um entweder „die Ordnung des Diskurses“ (Foucault 1991) oder den Ritus der Antrittsvorlesung im Kontext der symbolischen Machtwirkungen des Wissenschafts- ‚Spiels‘ (vgl. Bourdieu 1985) zu analysieren. Doch die Ungleichheit, die Hassauer zum Thema macht, ist eine noch andere als diejenige, die Bourdieu reflektiert: Frauen treffen nicht nur auf eine männerbündisch und homosozial strukturierte Organisation des ‚Wissenschaftskörpers‘ (vgl. Hassauer 1994, S. 33) – das Konzept von Wissenschaft selbst entwickelte sich historisch und kulturell als ‚das Andere der Weiblichkeit‘.

Feministisch-kritische Studien, die vor diesem Hintergrund die unterschiedlichen Versuche, sich als ‚denkende Frau‘ zu entwerfen und auch zu autorisieren, (werk-)biographisch rekonstruieren und in einer machtanalytischen Perspektive mit diskurs- und bewegungsgeschichtlichen Kontexten verknüpfen, stehen noch weitgehend aus.¹ Hier ergibt sich – gerade im Hinblick auf die Konzeption weiblicher Intellektualität als „geistige“ oder gar „pädagogische“ Mütterlichkeit (vgl. hierzu Bührmann 2004) – ein für die Erziehungswissenschaft höchst interessantes Forschungsfeld, das die Disziplin-geschichte als Geschlechtergeschichte noch weiter erhellen kann.

Mit diesem kurzen Beitrag möchte ich eine entsprechende Forschungsperspektive zumindest andeuten. Sie richtet sich an den Fragen aus, wie sich ‚weibliche Subjekte‘ im Feld des Akademischen in der Vergangenheit tatsächlich situieren konnten, welche Strategien der Teilhabe sie vor dem Hintergrund ihres ‚systematischen Ausschlusses‘ entwickelten und wie sie ‚das Akademische‘ selbst reflektierten.² In diesem Zusammenhang werde ich zu-

1 Vgl. zu einem Versuch, mit Hilfe des Konzepts der „dissidenten Teilhabe“ insbesondere die Bewegungen feministischer Wissenschaftlerinnen im ‚System Universität‘ zu reflektieren, Maurer 1999.

2 So wurde etwa im Kontext der Frauenbewegungen um 1900 die Frage der „intellektuellen Grenzlinien“ (Lange 1897) im ‚Geschlechterverhältnis‘, in der gesellschaftlichen und sym-

nächst an einen Text von Marianne Schuller zum Verhältnis von ‚weiblicher Intellektualität‘ und Macht erinnern (vgl. Schuller 1984), an den heutige Analysen meines Erachtens produktiv anschließen können. Im zweiten Schritt nehme ich auf Elisabeth Blochmanns Überlegungen zur ‚akademischen Lebensform‘ Bezug und frage danach, wie sie selbst sich als ‚weibliche Akademikerin‘ realisiert hat.

Elisabeth Blochmann (1892-1972) war die erste Pädagogik-Professorin in Westdeutschland nach 1945.³ Im Alter von 60 Jahren erhielt sie einen – zunächst außerordentlichen – Lehrstuhl für Pädagogik in Marburg. Außer ihr gab es mit der Literaturwissenschaftlerin Luise Berthold damals nur noch eine einzige andere Professorin an der dortigen Universität. Blochmann wirkte als Direktorin des Marburger Pädagogischen Seminars und entwickelte die geisteswissenschaftliche Pädagogik in einer Variante weiter, die insbesondere auch die Mädchen- und Frauenbildung in den Blick nahm (vgl. Müller 1993a, S. 41). Schon Ende der 1920er Jahre hatte sie diverse Angebote für Professuren erhalten – so etwa von den Pädagogischen Akademien in Halle und Kassel sowie von der Universität Jena (vgl. ebd., S. 49). Die reformpädagogisch inspirierte Situation in Halle zog Blochmann offenbar an – sie gestaltete den Aufbau der Pädagogischen Akademie dort von Anfang an mit, lehrte Sozialpädagogik und bildete Volksschullehrerinnen und -lehrer auch im Bereich der Fürsorge aus. Mit ihren Kollegen Adolf Reichwein und Martin Rang verband sie die Orientierung am pädagogischen Handeln als gemeinsames Moment im – gesellschaftlich gerahmten und bedingten – Alltag von Lehrenden und Lernenden (vgl. ebd., S. 50).

1933 musste Elisabeth Blochmann – wie noch neun andere ihrer Kollegen und Kolleginnen – die Pädagogische Akademie verlassen, weil ihre Mutter Jüdin war (vgl. auch hierzu ebd., S. 52f.). 1934 emigrierte sie nach England, und erhielt dort die Möglichkeit, an der University of Oxford zu arbeiten. Erst 1952 kehrte sie ganz nach Deutschland zurück.

„Die Ambivalenz der Weiblichkeit als ‚Rest‘ der Intellektualisierungsprozeduren ist ... im Machtspiel nicht ganz aufgezehrt. Sie bleibt, unbestimmter Ort einer Unruhe, einer Erfahrung von Differenz, als Heterogenität wirksam. Sie kommt mit keiner verschriebenen Identifikation ganz zu Rande, sie ist überschüssig. Und darin, in dieser flottierenden Bewegung, auch widerständig.“ (Schuller 1984, S. 17)

bolischen Geschlechterordnung, verhandelt. Auch die Neuen Frauenbewegungen seit Ende der 1960er Jahre diskutierten in vielfältiger Weise das Verhältnis von ‚Wissenschaft und Weiblichkeit‘ (vgl. dazu Maurer 1996).

3 Noch vor Elisabeth Blochmann war Mathilde Vaerting (1884-1977) die erste Professorin, die in Deutschland das Fach Pädagogik vertrat (vgl. Kraul 1987; Müller 1993b). Seit Oktober 1923 – das erste Jahr, in dem Frauen überhaupt als Ordinaria berufen werden konnten – lehrte und forschte sie als ordentliche Professorin für Soziologie und Erziehungswissenschaft an der Thüringischen Landesuniversität Jena. – Vgl. zur komplizierten und spezifischen Situierung von Vaerting im akademischen Feld Wobbe 1998b, die Vaerting für die Disziplingeschichte der Soziologie rezipiert.

In ihrem Aufsatz „Vergabe des Wissens“ arbeitet Marianne Schuller mit Bezug auf Foucaults Analytik der Macht, auf Sigmund Freud und Jacques Lacan heraus, wie gerade am ‚Fall‘ weiblicher Intellektueller die „Ausbildung und Anerkennungsmechanismen [von Intellektualität; Sus. M.] selbst als Effekt und Transfer von Macht rekonstruierbar“ werden (ebd., S. 15). Intellektualität stelle, so Schuller, gegenüber „der patriarchalen Weiblichkeitskodierung etwas Fremdes dar“ (ebd.). Die angesichts weiblicher Intellektueller entstehende Irritation werde nun in der Weise gestaltet, dass Intellektualität im ‚Fall der Frau‘ nicht als (selbst-)schöpferischer Akt oder auch (Selbst-)Bildungsprozess, sondern als „Gabe“ (ebda, S. 16) gedacht werde. Die ge- oder verabreichte ‚Gabe Intellektualität‘ stehe der Frau „von geschlechtswegen“ eigentlich gar nicht zu und werde deshalb zu einem prekären Gut, womöglich gar zur Schuld.⁴

Um die solchermaßen gefährdete, bedrohte, instabile Lage abzusichern, werden von ‚weiblichen Intellektuellen‘ (von Frauen also, die Intellektualität ‚begehren‘, an ihr teilhaben wollen) selbst Strategien entwickelt, die zu einer aktiven Unterstützung und Reproduktion derjenigen Mechanismen noch beitragen, mittels derer ihnen der Intellektuellen-Status vorenthalten wird. Die damit angezeigte „dilemmatische Situation“ führt allerdings auch „Versuche von Frauen, sich im Einspruch gegen die sie selbst formierende Macht als Intellektuelle hervorzubringen“ (ebd., S. 17) mit sich: „Von der Problemlage her müssen diese Versuche, die sich auf politisch-praktischen und theoretischen Feldern in unterschiedlicher Weise abspielen, radikal sein, weil sie ... an eine Wurzel der Machtkonstitution selber rühren“ (ebd.).

Frauen haben also „allen Grund, intellektuelle Widerstandsformen im Zuge radikaler Machtkritik zu entwickeln“ (ebd.). Von daher erklärt sich auch die Attraktion vernunft- und wissenschaftskritischer Perspektiven für die feministische Theorieentwicklung (vgl. hierzu u.a. Maurer 1996). Die notwendige „Störung der machtrelevanten Anerkennungssysteme“ (Schuller 1984, S. 18) kann sich, so deutet Schuller an, gerade auf dem Wege einer dekonstruktiven und machtanalytischen Rekonstruktion von Wissenschaft als „väterlichem Wissen“ und „massive[r] Form von Macht“ einstellen:

„Das heißt auch, dass weibliche Intellektualität sich nicht diesseits oder jenseits des ‚väterlichen Wissens‘ und der Macht, sondern nur in deren Subversion entfalten kann: indem sie sich nicht zufrieden gibt mit den innerhalb der Szenen oder institutionell vorgesehen Plätzen, auch nicht mit dem der Kritik, sondern die Zuweisung und Platzverteilung als Machtfunktion selbst

4 Susanne Omran verdeutlicht die Problematik des Schuldhaften am Beispiel der österreichisch-tschechischen Schriftstellerin und Frauenrechtlerin Grete Meisel-Hess (vgl. Omran 1999). – Am Beispiel von Marianne Weber ließe sich der Weg einer Frau, die trotz gelegentlich anderslautender Empfehlungen des eigenen Partners (Max Weber), weiterhin selbständig wissenschaftlich arbeitet, in sehr interessanter Weise reflektieren; vgl. hierzu nicht zuletzt Weber selbst (Weber 1919), sowie Bührmann 2004 und Wobbe 1998a.

in Frage stellt; indem sie sich nicht mit der Gabe identifiziert und nicht mit dem darüber Erreichten. Vielmehr entzündet sich ‚weibliche Intellektualität‘ [...] an den ‚Resten‘, die die Gesten und Rituale der Macht erzeugen. In diesem Sinne ist sie deren Negativ und Störung. Der Prozess der Störung aber muss sich auch auf sie selbst beziehen: ihr eigener Mangel taucht nicht als eine schleunigst zu substituierende Schwäche, sondern als ein produktives Moment auf. Er macht sie neugierig. Begierde mischt sich in die Intellektualität.“ (ebd., S. 19)

An dieser Stelle wird im Text eine „Zwischenbilanz“ formuliert – die Autorin sieht in den (1984!) gegenwärtigen Praktiken intellektueller Frauenszenen innerhalb wie außerhalb der Institutionen eher ein Scheitern des von ihr selbst skizzierten Projektes, denn einen ernsthaften Versuch. Einen Grund hierfür macht sie in einer allzu schnellen Geste der Repräsentation aus: die (historisch-kulturell-konzeptionell eigentlich ‚unmögliche‘) ‚weibliche Intellektuelle‘ setze sich als ‚andere Intellektuelle‘ einfach an die leere Stelle der fehlenden kulturellen Muster für weibliche Intellektualität, und mache damit deren Nichtvorhandensein unsichtbar. Damit „aber geht genau die mit der Ambivalenz der weiblichen Position verbundene theoretische und politische Sprengkraft verloren“ (ebd., S. 20). Wie sich dies zudem, insbesondere in den von Gleichheits-Phantasien, -Wünschen und auch -Dogmen durchzogenen frauenbewegten Kreisen (zumindest der 1980er Jahre), mit neuen ‚weiblichen Machtformen‘ verknüpft, macht Schuller ebenfalls deutlich: „Im Schatten imaginärer Gleichheit hinterlässt sie [die Macht; Sus. M.], fast unangreifbar, ihre hierarchisierenden Spuren. Und in dem Maße, in dem sie nicht zu fassen ist, sind die Individuen ihren Effekten ausgesetzt: Konkurrenzkämpfe, Anerkennungsstrategien und der Zwang zu gepanzerter Selbstinszenierung sind die Folgen“ (ebd., S. 21).

„Die männliche Studentenschaft und die Dozentenschaft hat noch kaum realisiert, welcher Gewinn darin liegt, dass die akademische Welt keine rein männliche mehr ist, sondern eine im vollen Sinn menschliche – sein sollte.“ (Blochmann 1963, S. 13)

Im Jahr 1963 hält Elisabeth Blochmann im Radio Bremen einen Vortrag zur ‚akademischen Lebensform‘, der noch im selben Jahr in der von ihr selbst mit herausgegebenen Zeitschrift ‚Die Neue Sammlung‘ erscheint (vgl. Blochmann 1963). In diesem Vortrag macht sie die bildende Wirkung des ‚akademischen Lebens‘ zum Thema, die Lebens- und Beziehungsverhältnisse von Studierenden und Lehrenden, auch und gerade im internationalen Kontrast. Die Frage der damit sich ebenfalls verbindenden Geschlechterverhältnisse klingt leise an in diesem Text – gegen Ende der Ausführungen geht Blochmann auch explizit auf die weiblichen Studierenden ein, auf die Frage, was das Studium in ihrem Lebenszusammenhang bedeutet, und auf die Frage, was ihre Anwesenheit für die Universität bedeutet – oder doch bedeuten könnte.

Ihren Text 45 Jahre später lesend, verblüfft mich (oder auch nicht), welche zentralen und existentiellen Fragen – für die Universität als Institution

und Komplex, für die darin studierend wie lehrend Tätigen und sich Bewegenden, für das Geistesleben der Gesellschaft insgesamt – hier mit großer Klarheit angesprochen und reflektiert werden.

Elisabeth Blochmann ist die erste Professorin für Erziehungswissenschaft in Marburg und die erste neuberufene Professorin für Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland überhaupt; die Entwicklung der Universität kommentiert sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Position als weibliche Wissenschaftlerin in einem männlich dominierten Feld. Dies macht sie in dem hier kurz vorgestellten Text allerdings nicht explizit zum Thema. Dennoch mag ihre Akzentuierung des „akademischen Lebens“ als Lebenszusammenhang etwas mit ihrer spezifischen Position im Gefüge der Universität zu tun haben: Mit Bezug auf Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schleiermacher und Herman Nohl, aber auch auf Kollegen in England und den USA, rekonstruiert (eher: moniert) sie die Beziehungsdimension, und insbesondere die Praxis und Kultur der Geselligkeit im modernen universitären Geschehen.

Gleichzeitig erinnert sie an die zentrale gesellschaftsgeschichtliche Funktion der (deutschen) Universität: „Bildung wurde verstanden als das große Mittel, den jungen Menschen bürgerlicher Herkunft aus der kleinbürgerlichen Enge und der Subalternität, in der er befangen war, zu befreien und in ihm eine neue Lebenshaltung zu erzeugen. [...] so bekam die Universität dadurch, dass sie einem großen Teil der Jugend aus dem Bürgertum die Befreiung des Geistes und damit eine eigene Ehre – in der Intention jedenfalls – ermöglichte, eine der wichtigsten Funktionen im Prozess der sozialen Umschichtung, die mit der Befreiung des Bürgertums begann“ (ebd., S. 8).

Weit davon entfernt, die Geschichte und Gegenwart der deutschen Universität zu idealisieren – Blochmann macht in ihrer Rede ebenfalls deutlich, dass hier dem Nationalsozialismus wenig entgegengesetzt wurde –, besteht sie doch auf der potentiell bildenden Kraft einer – anderen, erst noch zu entwickelnden – Universität, die viel mit Integrität, Freiwilligkeit und Freiheit zu tun hat: „Neben [respektvollem; Sus. M.] Umgangsstil und Freiwilligkeit aber gibt es noch ein weiteres wichtiges Moment, das sich freilich mit dem ersten berührt. [...] Die Education, die einem eine der alten Universitäten [in England; Sus. M.] schenkt, besteht außer in der Geistesbildung durch die Arbeit am Gegenstand des Studiums in der Teilhabe an der Totalität des akademischen Lebens, des geistigen und des geselligen, auch wohl des sportlichen“ (ebd., S. 11).

Einige Schlüsselsätze, die sich auf die Präsenz und Erfahrung von Frauen in der Universität beziehen⁵, finden sich im Zusammenhang mit Blochmanns

5 Helmut-Gerhard Müller verweist in seinem Portrait der *Professorin* Blochmann auf den Umstand, dass sie sich als ‚Privatperson‘ kaum zu erkennen gegeben habe. Das könne nicht zuletzt mit der – zumindest anfangs – recht feindseligen Haltung ihrer Kollegen in Marburg zusammenhängen (vgl. Müller 1993a, S. 41 und 58). – Ihre ehemaligen Marburger Studen-

Betonung des Geselligen (insbesondere auch unter den Studierenden), im Unterschied zur „andere ausschließende[n] Zweisamkeit“, in die sich viele „zu früh“ hineinflüchteten (vgl. ebd., S. 13). Ob das Studium „zum Lebensberuf und zur Erfüllung ihrer Tage“ (ebd.) führen werde, sei für Frauen unsicher und ungewiss. Daraus ergebe sich ein „innerer Vorbehalt“, der das Leben einer Studentin sehr belasten könne (ebd.). Dieser Vorbehalt „kann aber, richtig verstanden, auch ein Gewinn sein, weil er eine innere Distanz zu dem Zwang des Tages ermöglicht und damit eine geistige Freiheit auch dem Dogma des Lehrers und dem Druck der Sache gegenüber“ (ebd.).

Mit dieser Überlegung reiht sich Blochmann in gewisser Weise ein in Reflexionen, die aus der spezifischen – oft randständigen – Situiertheit weiblicher Erkenntnissubjekte eine zumindest potentiell unabhängigere Erkenntnisperspektive rekonstruieren.

Elisabeth Blochmann jedenfalls, die bei vielen spannenden Denkern ihrer Zeit (wie Wilhelm Rein, Georg Simmel, Paul Natorp, Herman Nohl) studiert hat, erweist sich als sehr eigenständige Wissenschaftlerin, die auch mit dem für sie so bedeutsamen Nohl eine ebenbürtige akademische Freundschaft entwickelt. Eine „Gefolgschaftstreue“ lehnt sie dezidiert ab und kritisiert in dieser Hinsicht z.B. Eduard Spranger, der (hier: in Bezug auf Friedrich Fröbel) „hero-worship“ betreibt und damit eine „Erneuerung“ des autoritätsgläubigen ‚Geistes‘⁶ begünstigt (Blochmann 1953, zit. nach Müller 1993a, S. 64).

Interessant erscheint mir schließlich noch ein anderer Hinweis aus Helmut-Gerhard Müllers Studie zur akademischen Biographie der Marburger Pädagogin: Elisabeth Blochmann hatte über ihre Freundin Elfride Petri den Philosophen Martin Heidegger kennengelernt. Seinen Empfehlungen in Bezug auf mögliche Themenschwerpunkte für eine Dissertation folgte Blochmann allerdings nicht. Heideggers Fragment „Sein und Zeit“, das jener ihr im Juni 1924 zugeschickt hatte, hat sie vermutlich nie intensiver gelesen, auch andere – mit persönlichen Widmungen an Blochmann versehene⁶ – Werke Heideggers in ihrem Nachlass wirken wie unberührt (vgl. hierzu Müller 1993a, besonders S. 46ff. und S. 68, FN 22).

Wenn die junge Elisabeth Blochmann sich diesen Heidegger’schen Literaturgaben⁶ kaum widmete, so hat dies ja vielleicht nicht zuletzt auch damit etwas zu tun, dass hier eine nicht ‚von Mannes Gnaden denken‘, sondern ihre eigenen Fragen und Themen entwickeln wollte? Gerade in den ‚beiläufigen‘ Hinweisen finden sich meines Erachtens die Spuren der Eigen-Bewegung im vorgezeichneten Feld.

tinnen erinnern sich an Blochmann als ‚strenge Professorin‘, die sich – im Unterschied zu ihrer Kollegin Luise Berthold – stets ‚weiblich-elegant‘ gekleidet habe.

6 Heidegger sprach Blochmann in seinen Briefen im Übrigen explizit als ‚weibliche Forscherin‘ an (vgl. Müller 1993a, S. 46).

Literatur

- Blochmann, Elisabeth (1963): Die akademische Lebensform. In: Neue Sammlung. 3. Jg., S. 7-14
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen, Frankfurt a. M.
- Bühmann, Andrea (2004): Der Kampf um weibliche Individualität. Zur Transformation moderner Subjektivierungsweisen in Deutschland um 1900, Münster
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt a. M.
- Kraul, Margret (1987): Geschlechtscharakter und Pädagogik: Mathilde Vaerting (1884-1977). In: Zeitschrift für Pädagogik. 33. Jg., S. 474-489
- Lange, Helene (1897): Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau. In: Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit. 4. Jg., Heft 6, S. 321-334
- Maurer, Susanne (1999): Zwischen „freiwilliger Assimilation“ und „dissidenter Teilhabe“. Feministische Wissenschaftlerinnen im dominanten System Universität, in: Treptow, Rainer/Hörster, Reinhard (Hg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim und München 1999, S. 223-235
- Maurer, Susanne (1996): Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitiken im Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie, Tübingen 1996
- Müller, Helmut-Gerhard (1993a): Elisabeth Blochmann (1892-1972) in Marburg an der Lahn, in: Frauen in Marburg. Ein Lauf- und Lesebuch. Hrsg. vom DGB Kreis Marburg-Biedenkopf in Zusammenarbeit mit der Frauenbeauftragten der Stadt Marburg, Marburg, S. 41-70
- Müller, Helmut-Gerhard (1993b): Mathilde Vaerting (1884-1977), in: Frauen in Marburg. Ein Lauf- und Lesebuch. Hrsg. vom DGB Kreis Marburg-Biedenkopf in Zusammenarbeit mit der Frauenbeauftragten der Stadt Marburg, Marburg, S. 73-87
- Omran, Susanne (1999): Weib und Geist um 1900. Intellekt, Rasse und Instinkt in den Schriften von Grete Meisel-Hess, in: Die Philosophin 19 („Intellektualität und Weiblichkeit“), 10. Jg., S. 11-35
- Schuller, Marianne (1984): Vergabe des Wissens. Notizen zum Verhältnis von „weiblicher Intellektualität“ und Macht, in: Konkursbuch 12 („Frauen Macht“), hrsg. von Claudia Gehrke, Gerburg Treusch-Dieter und Brigitte Wartmann, Tübingen 1984, S. 13-21
- Weber, Marianne (1919): Frauenfragen und Frauengedanken. Gesammelte Aufsätze, Tübingen 1919
- Wobbe, Theresa (1998a): Marianne Weber (1870-1954). Ein anderes Labor der Moderne, in: Frauen in der Soziologie. Neun Portraits. Hrsg. von Claudia Honegger und Theresa Wobbe, München, S. 153-177
- Wobbe, Theresa (1998b): Mathilde Vaerting (1884-1977). Die Macht des Unterschieds, in: Frauen in der Soziologie. Neun Portraits. Hrsg. von Claudia Honegger und Theresa Wobbe, München, S. 178-202

Rezensionen

Ulrike Brunotte/Rainer Herrn (Hg.): Männlichkeiten in der Moderne. Geschlecht in den Wissenskulturen um 1900. Bielefeld: transcript 2008.

„Männlichkeiten in der Moderne“ versammelt eine ganze Reihe von originell betitelten Aufsätzen. Es geht um Diskurse, Paradoxien, Rhetoriken, Tragödien und Skandale, um Kult, Emanzipation und Krise, um Hegemonie und Feminisierung, kurz: um die offenbar stattfindende Erosion der Geschlechterordnung um 1900 und deren Vorgeschichte. Die Herausgeber haben ihrem Buch ein Künstler selbstportrait vorangestellt, das Abspaltung und Einschluss des Weiblichen beim Mann auf eine analytisch-kontrollierte Weise und gleichermaßen als fast magische Angleichung (oder Anziehung?) der Geschlechter zur Darstellung bringt. Wenn von Männlichkeit gesprochen wird, steht implizit auch Weiblichkeit zur Diskussion, so könnte man daraus schließen, und Grenzl意思 der Geschlechter werden und sind immer (wieder neu) gezogen. Auf eine Einleitung wird verzichtet. Stattdessen entwerfen Ulrike Brunotte und Rainer Herrn lange historische Entwicklungslinien moderner Männlichkeit. Es geht um hegemoniale Männlichkeitskonzepte, um den Mann als paradigmatisches Subjekt und dessen diskursive Herstellung als protestantisch, aufgeklärt, vernunftbegabt, selbstreflexiv, transzendental und national. Thematisiert wird aber auch die „longue dureé“ von Männlichkeitskonzepten, das Überleben alter, antiker Formeln von Männlichkeit bzw. „vormoderner Orientierungen“ (S. 11), die mit normierenden und normalisierenden Abspaltungsprozessen einhergehen. Darauf folgen, so betonen die Herausgeber, von etwa 1880 an bis 1925 „Erschütterungsdiskurse“ (S. 17), die inzwischen etablierte bürgerliche Konzepte von Männlichkeit hinterfragen und für Irritationen sorgen. Diese alternativen Männlichkeiten werden dann, so erfährt man, ihrerseits wieder abgespalten und als defizitär und abnorm abgestempelt usw. Insgesamt wird eine mäandrierende Linie der Männlichkeit entwickelt, die der Tendenz nach vielleicht doch zu stark mit dem Lineal gezogen sein könnte. Die Fragestellung, die dem Band zu Grunde liegt, wird so formuliert: Es „soll nach dem systematischen Ort von Genderkonstruktionen in der modernen Gesellschaft gefragt und die Geschlechterordnung modernetheoretisch erfasst werden.“ (S. 19) Es ist also kein genuin historisches Programm, das hier formuliert wird, der Anspruch liegt vielmehr in der Ergründung einer zeitlos gültigen Fabrikationsweise von Geschlechterordnungen. Die Autorinnen und Autoren des Bandes selbst, zeigen vor allem die diskursive Vielfalt der Geschlechterdebatte, indem sie unterschiedliche Quellengat-

tungen miteinander in Beziehung setzen. Herausragendes systematisches Strukturierungsmerkmal ist Robert Connells Konzept hegemonialer Männlichkeit.

Die Reihe der Aufsätze wird mit einem Beitrag von Cornelia Klinger zum Thema „Von der Gottebenbildlichkeit zur Affentragödie“ (S. 25-35) angeführt. Die Autorin geht von der These aus, dass die Natur des Mannes mit einem ihn erhöhenden „Referenzpunkt“ außerhalb des Irdischen versehen wurde, um so seine Überlegenheit gegenüber der Frau zu begründen. Dieser Referenzpunkt verschob sich, Klinger zufolge, im Laufe der Geschichte von der Gottebenbildlichkeit zum säkularisierten Prinzip einer „universalen Vernunft“, zum allgemein Menschlichen des Mannes. Klinger zeigt allerdings am Beispiel von Karl Marx, Sigmund Freud und Friedrich Nietzsche, dass diese „asymmetrische Konzeption des Geschlechterverhältnisses“ durch den Verlust des Absoluten zusehends in Frage gestellt wurde. Die irdische Existenz des Mannes ließ sich offenbar nicht mehr leugnen: „der seit jeher einseitige Anspruch des männlichen Teils, das Ganze zu repräsentieren, verliert seine sakrale oder neutrale Hülle.“ (S. 33) Klinger bezeichnet diesen Punkt als das „Ende des Patriarchats“ (S. 32) und zugleich als Startschuss für die explizite Formulierung des männlichen Dominanzanspruchs an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Sabine Mehlmann (S. 37-55) wendet sich anderen „Klassikern“ zu, um Erosionsprozesse hegemonialer Männlichkeit auffindig zu machen: den sexualwissenschaftlichen Schriften Richard Krafft-Ebings, der Evolutionstheorie Charles Darwins, Otto Weiningers Charakterologie der Geschlechter und (ebenfalls) Sigmunds Freuds Theorie der psychosexuellen Entwicklung. In allen Theorien erfolgt nach Meinung der Autorin eine Sexualisierung der Geschlechter auf je unterschiedliche und beflissentlich Differenzen betonende Weise.

In einem Band über Männlichkeit darf das Militär nicht unerwähnt bleiben. Ute Frevert (S. 57-75) bestätigt in ihrem Beitrag die These, dass das Militär um 1900 immer noch sehr mächtig und dominant war. Überzeugend wird beschrieben, dass auch außerhalb der Kaserne militärische Korrektheit, Hygiene, Disziplin, sorgfältige Kleidung und männliche Körperformen hoch im Kurs standen. Ergänzend dazu existierte aber, so wird unterstrichen, eine Schattenfigur: der Soldat als Bordellbesucher und Repräsentant „loser Sitten“ (vgl. S. 66 f.). Beiden Figuren, dem positiven militärischen Leitbild und seinem negativen Pendant, wurde aber durch höhere Bildungsinstitutionen Konkurrenz gemacht, wo junge Männer mit alternativen Männlichkeitskonzepten in Kontakt gerieten. Eine grundsätzliche Infragestellung des militärischen Männlichkeitskonzepts war damit jedoch, wie Ute Frevert betont, nicht verbunden. Die militärische und politische Führung des späten Kaiserreichs steht im Zentrum des Beitrags von Claudia Bruns (S. 77-96). Genauer geht es um den Eulenburgskandal und damit um das Thema Homosexualität im engsten kaiserlichen Freundes- und Beraterkreis. Für die Autorin repräsentiert die öf-

fentliche Wahrnehmung des Vorfalls und ihre gerichtliche Behandlung eine generelle Angst vor „schleichende[r] Verweiblichung der Armee“ und „drohende[r] Entmännlichung des Staates“ (S. 89). Homosexuelle galten in der Regel als effeminiert. Damit aber nicht genug, denn es wird ausgeführt, dass auch ein sexualwissenschaftlicher Theoretiker wie Magnus Hirschfeld, der immerhin als Gutachter im Eulenburg-Prozess fungierte, Entrüstung hervorrief, da er als jüdisch und als homosexuell galt – zwei Zuschreibungen, die häufig wie selbstverständlich in abwertender Form aneinander gekoppelt wurden. Martin Lücke (S. 97-110) widmet sich dem Thema homosexueller „Männlichkeitsrhetorik“ als Form der Interessenvertretung. Theoretische Bezugspunkte sind Connells Konzept der Komplizenschaft und Bourdieus Ausführungen zur Unterdrückung von Homosexualität durch Unsichtbarmachen (S. 99). Beide Ansätze werden bemüht, um die Strategien des „Homosexuellen-Aktivistin“ (S. 98) Friedrich Radszuweit in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Freundschaftsblatt“ im historischen Kontext zu analysieren. Als Ergebnis wird formuliert: Radszuweit schuf ein an hegemonialer Männlichkeit orientiertes Leitbild von Homosexualität, das durch Eingriffe der Zensurbehörde erzwungen wurde. Die Zensurbehörde wiederum war offenbar bestrebt, Homosexualität im Sinne Bourdieus zu verbergen. Da Radszuweit durch Übernahme hegemonialer Vorstellungen glaubte, die Akzeptanz von Homosexualität zu steigern, reproduzierte er, so Lückes Argumentation, die Herrschaftsstrategie der Zensurbehörde gegenüber seinen homosexuellen Lesern. Eine andere Herausforderung hegemonialer Männlichkeit durch die Figur des im Jugendstil propagierten androgynen Jünglings, wird von Birgit Dahlke (S. 111-130) diskutiert. Der Autorin zufolge wird die Gestalt des Jünglings aber erst durch den Begriff der Adoleszenz an „ambivalente Modernisierungserfahrungen“ (S. 119) und kulturkritische Debatten anschlussfähig: Die „Idealisierung der Jugend wurde ergänzt durch Anerkennung der mit dieser Lebensphase verbundenen Ambivalenz“ (ebd.), die gleichsam die Möglichkeit zur Überwindung des Althergebrachten in sich barg. Die Autorin kann zeigen, dass die Argumentationsfigur eines „konflikthaltigen Reifeprozesses“ wie ihn der entwicklungspsychologische Begriff der Adoleszenz für die männliche Jugend suggeriert, auch in literarischen Zeugnissen um 1900 genutzt wird. Sie wertet dies als Indiz für die Erschütterung hegemonialer bürgerlicher Männlichkeit. Christina von Braun hingegen zeigt eine Krisenbewältigungsstrategie zur Aufrechterhaltung hegemonialer Männlichkeit um 1900 auf: sie erfolgte durch männliche Aneignung weiblicher Simulationsfähigkeit wie sie im Krankheitsbild der Hysterie symptomatisch verankert war. Dabei zieht die Autorin eindrucksvolle Querverweise zur wissenschaftlichen Bearbeitung der Massenhysterie und zu Merkmalen des Börsenhandels.

In zwei weiteren Beiträgen dient wiederum hauptsächlich Sigmund Freud als „Schlüssel“ zum Männlichkeitsdiskurs um 1900. Bettina Mathes (S. 143-156) erweist sich als kreative Wissenschaftlerin, indem sie „Faust“

als männliche kulturelle Formel sowohl in der Traumdeutung Freuds als auch im kompositorischen und musiktheoretischen Werk Ferruccio Busonis in Form eines fiktiven Dialogs auskundschaftet. Faust verkörpert, wie Mathes nachweisen kann, in beiderlei Hinsicht keine reale und schwache männliche Figur, sondern die kulturelle Sehnsucht nach einer Männlichkeit, die Begierden und Wünsche hervortreten lassen und beherrschen kann. Jay Geller (S. 157-172) wiederum macht eine Fußnote Freuds zum Dreh- und Angelpunkt eines klug und spitzfindig ausgearbeiteten Beitrags über „Homosexualität und maskulines Judentum“. Er kann zeigen, wie soziale Realität (im Falle Freuds die paradoxe Wirkung einer erzwungenen Assimilation an die hegemoniale Kultur und ihre Männlichkeitskonzepte) die Erzeugung wissenschaftlichen Wissens beeinflusst.

Um das Verhältnis von hegemonialer Männlichkeit zu gleichzeitig existenten Gegenentwürfen geht es im Beitrag von Rainer Herrn (S. 173-196). Der Jude und der Homosexuelle stehen dabei als Anti-Formeln im Mittelpunkt. Die wissenschaftliche Konstruktion und Reflexion von Homosexualität erfolgte nach Meinung des Autors mittels verschiedener Theorieentwürfe und Modellen, die miteinander konkurrierten, aber auch aufeinander aufbauten. Besonders intensiv wird Hirschfelds „Zwischenstufentheorie“ diskutiert, die zwar auf der traditionellen Geschlechterpolarität aufbaue und diese voraussetze, dabei aber zahlreiche Abstufungen und vielfältige Nuancierungen zwischen den Geschlechtern enthalte, die insgesamt im Sinne einer „universellen Mischgeschlechtlichkeit“ (z. B. S. 188) das hegemoniale Konzept in Frage stellen würden. Marilyn Reizbaum (S. 197-205) untersucht diskursive Codierungen des Juden als „Muskelmann“, „Krimineller“ und „Homosexueller“ und widmet sich gleichzeitig dem „Paradoxon, dass Juden sowohl Urheber als auch Gegenstand solcher Theorien waren“ (S. 197). Exemplarisch gespiegelt und gleichermaßen ironisch gebrochen dargestellt, sieht sie diese Figuren in den Fotografien von Adi Nes. Bühnenbearbeitungen der im Alten Testament festgehaltenen Geschichte von Simson und Delila „in der deutschen, völkischen und zionistischen Literatur“ werden von Joseph Croitoru (S. 207-218) analysiert. Dabei dienen diese Interpretationen dem Autor als seismographisches Instrument zur Diagnose des unterschiedlichen Umgangs mit Feminisierungs- bzw. Maskulinisierungstendenzen.

Der vorliegende Sammelband enthält zudem zwei besonders hervorzuhebende Beiträge, die bürgerliche bzw. westlich-hegemoniale Männlichkeitsbilder und Geschlechterkonstruktionen aus postkolonialer Sicht untersuchen. Am Anfang steht ein sehr lesenswerter Aufsatz von Ulrike Brunotte über die „Feminisierung der Religion(swissenschaft)“ (S. 219-240). Überzeugend wird herausgearbeitet, dass Orientalismus und Kolonialismus wesentliche Bezugspunkte für den „Männlichkeitsdiskurs der Moderne“ (S. 220) bildeten. Gezeigt wird dies einerseits am Beispiel von Bachofens „Mutterrecht“, in dem Orient und Okzident als Gegensatzpaar behandelt und mit dem Postulat

der Überlegenheit des „männlich okzidentalten Geistprinzips“ (S. 224) verbunden werden. Andererseits erfolgt eine Analyse der feministischen Arbeits- und Argumentationsweise von Jane E. Harrison, die in England als „erste Religionsforscherin im universitären Rahmen geforscht und gelehrt“ (S. 225) hat. Harrison, so erfahren wir, weitete ihre Untersuchungsperspektive auf die „materielle Kultur der Dinge“ (S. 227) der griechischen Kultur aus und interpretierte rituelle Handlungen als Herstellung und Resultat sozialer Wirklichkeit. Insgesamt waren Harrisons Studien nicht nur eine Herausforderung für die männlich dominierte, sich als elitär verstehende Erforschung der griechischen Antike, sondern enthielten beispielsweise auch ein Anregungspotential für den modernen Tanz, wo die durch den Zeuskult und seine Erforschung verdrängten griechischen Göttinnen von Tänzerinnen wie Isadora Duncan künstlerisch aufgegriffen und reinterpretiert wurden. Die ethnographische Feldforschung und ihr Verhältnis zu eurozentrischen Konzepten hegemonialer Männlichkeit ist Thema des Beitrags von Hubertus Büschel (S. 241-256). Genauer geht es um den sogenannten „Tropenkoller“ und die homoerotischen Phantasien bei Ethnologen wie Malinowski und Beschreibungen der „Wilden“ sowie eigener Ängste bei Levi-Strauss. Bemerkenswert sind zunächst die Differenzen zwischen den erst später von seiner Witwe veröffentlichten Tagebucheinträgen Malinowskis und seinen wissenschaftlichen Publikationen, in denen „tropische Depression, Langeweile und Hoffnungslosigkeit“ (S. 242) nur als absolute Randerscheinungen thematisiert werden. Büschel wertet Indizien wie diese einerseits als Ausdruck hybrider Männlichkeit, bei der die eigenen Leitbilder einer krisenartigen Erschütterung ausgesetzt sind, andererseits werden Selbst-Heroisierungen der betroffenen Ethnologen identifiziert. Unerwähnt bleibt, dass das Forschertagebuch inzwischen zum offiziellen Repertoire der Feldforschung gehört. Und es fragt sich, ob mit dieser Inklusion des Tagebuchs in die wissenschaftliche Datenerhebung eventuelle „Erschütterungen“ der eigenen Identität nicht bereits der Kontrolle eines fiktiven Gegenübers unterliegen und insofern inzwischen wirkungsvoll minimiert werden. Obwohl der Beitrag ein hohes Anregungspotential hat, müsste aber vielleicht doch einmal grundsätzlicher gefragt werden, ob das Konzept der Hybridität aufgrund seiner kulturalistischen Aufladung – denn es geht von kultureller Reinheit aus – geeignet ist, den ständigen Umbau und die Überlagerungen von Geschlechterordnungen systematisch zu beschreiben.

Die „Ingenieurkultur“ (Tanja Paulitz, S. 257-370) und „Polarphantasien“ (Inge Stephan, S. 271-285) runden den Band ab. Paulitz argumentiert, dass die professionspolitische Aufwertung des Maschinenbaus auf zweierlei Weise erfolgt ist: entweder rekurierte man auf den Maschinenbau als technische Wissenschaft und verband diese Vorstellung mit ethnischen und sozialen Hierarchisierungsstrategien sowie einer impliziten Männlichkeit oder man versuchte Technik als Kunst zu etablieren und verband damit den expliziten Hinweis auf männliches Schöpfertum – ein Vorgehen, das im zeitgenössi-

schen Geniediskurs bereits vorgezeichnet war. Das Thema „Polarphantasien“ hingegen, verweist abermals auf Bedrohungen und Verletzungen hegemonialer Männlichkeitskonzepte. Am Beispiel von Romanen von Jules Verne und Joseph Conrad kann gezeigt werden, wie die literarische Erschaffung „eisiger Helden“ (S. 275) auf „Marginalisierungserfahrungen heroischer Männlichkeit zwischen Französischer Revolution und Erstem Weltkrieg“ (ebd.) eine adäquate Antwort zu finden suchte.

Den Autorinnen und Autoren ist es gelungen, ein facettenreiches Panorama verschiedener Quellengattungen und Fragehorizonte zur Diskussion zu stellen. Aufschlussreich sind die Beiträge immer dann, wenn künstlerische, biographische und wissenschaftliche Diskursebenen im Zusammenhang analysiert werden. Auch die Gegenüberstellung von weiblichen und männlichen Positionen zu einem identischen Feld erweist sich als eine vielversprechende Forschungsstrategie. Insgesamt ist es bedauerlich, dass sogenannte Egodokumente nicht stärker in die Analyse miteinbezogen werden, da sie eine Diskursebene in den Mittelpunkt stellen, die eher undercover mit- bzw. gegenagiert. Fraglich bleibt, ob Konzepte wie Hegemonie und Hybridität als systematische Zugangsweisen bei der historischen Analyse von Geschlechterordnungen tatsächlich unhintergebar sind. Denn Studien, wie die hier vorgelegten, wären durchaus geeignet, in diesem Zusammenhang als systematisches Korrektiv im Sinne von Ambivalenz, Heterogenität und Widersprüchlichkeit von Männlichkeit und Weiblichkeit zu wirken.

Karin Priem

Ulrike Gleixner/Erika Hebeisen (Hg.): Gendering Tradition. Erinnerungskultur und Geschlecht im Pietismus. (Bd. 1 der Reihe Perspektiven in der neueren und neuesten Geschichte – Kultur, Wissen, Geschlecht) Korb: Didymos Verlag 2007.

Die Beiträge dieses Sammelbandes gehen auf eine Arbeitstagung zurück, welche im Juni des Jahres 2005 in Augst bei Basel abgehalten wurde. Im eigentlichen Sinne aber trägt der Band den jüngeren Erkenntnissen der genderorientierten Pietismusforschung Rechnung und fasst zusammen, was in diesem Forschungsfeld bereits vereinzelt konstatiert wurde: „Geschlecht organisiert den Einschluss beziehungsweise Ausschluss aus der Traditionsbildung zum Pietismus.“ (S. 7) In elf Fallstudien, zwei breiter angelegten Artikeln zur Archivierungspraxis sowie einer abschließenden „Spurensuche“ widmet sich das Buch der Analyse des Zusammenhangs von pietistischer Erinnerungskultur und wissenschaftlicher Traditionsbildung einerseits und der Kategorie Geschlecht andererseits.

Ausgehend von Studien zum pietistischen bürgerlichen Milieu sowohl Württembergs als auch Basels kann, so Ulrike Gleixner in der Einleitung, das Muster der Biographie als zentrales Medium der Erinnerungskultur und Traditionsbildung gesehen werden – Erinnerung und Tradierung wurden um einzelne Männerbiographien herum organisiert und strukturiert. Sowohl die akademische als auch die populäre Geschichtsschreibung und Gruppenkultur des 19. Jahrhunderts verursachten den Ausschluss von Frauen aus der Geschichte des Pietismus; ihre aktiven Beiträge wurden marginalisiert und umgedeutet: Nachträglich wurden Frauen entweder in eine introspektive Frömmigkeit oder aber als „exaltierte Mystikerin[nen]“ (de Baar, S. 100) in das Feld des radikalen Pietismus hineindefiniert. Ganz explizit wird hier auch nach dem Beitrag der Pietismusforschung zu diesem Prozess gefragt. Schade ist, dass die nicht nur im Titel des Buches ausdrücklich betonte Prozesshaftigkeit der beschriebenen Ausschlussvorgänge zuweilen durch die Unterstellung von Intentionalität und Strategie konterkariert und damit der Blick auf die Komplexität dieser Prozesse m.E. unnötig verstellt wird.

Der Aufriss enthält sechs Kapitel; diese beleuchten mit jeweils zwei bzw. drei Fallstudien die unterschiedlichen Aspekte der eingangs dargestellten Problematik. Die Kapiteleinteilung wie auch die Einzelbeiträge orientieren sich an den theoretischen Grundlegungen der Einleitung und heben die Teilaspekte des vielschichtigen Problemzusammenhangs gelungen voneinander ab.

Jutta Taiger-Bizer eröffnet das Kapitel „Biographisieren und Geschichtsschreibung“ mit einem differenzierten Abriss der Traditionsbildung zu Gräfin Benigna von Solms-Laubach (1648-1702). Sie weist nach, wie durch eine selektive Quellenrezeption vor allem im Zuge der zunächst pietismuskritischen

kirchengeschichtlichen Forschung ein Bild der Gräfin als demütige Fromme tradiert wurde, während diese selbst sich durchaus als „Mitregentin“ mit „pietistisch fundierte[m] Herrschaftsanspruch“ (S. 25) verstand. Im Anschluss informiert Marianne Jehle-Wildberger stringent über die St. Gallener Bürgerfrau Anna Schlatter-Bernet (1773-1826), welche in der biographischen Darstellung, obwohl vielfältig eingebunden in ein europaweites Korrespondenznetzwerk und institutionelle Zusammenhänge, den jeweiligen Geschlechteridealen ihrer Biographen verpflichtet wurde. Am Beispiel der Deutschen Christentumsgesellschaft in Basel und einer ihrer zentralen Figuren, Christian Friedrich Spittler (1782-1867), untersucht Erika Hebeisen im Anschluss die Interaktion männlicher Genealogien mit einer alternativ rekonstruierten und in der memoria verdrängten weiblichen Genealogie und analysiert scharfsichtig das Wechselspiel geschäftlicher und hagiographischer Interessen einer Institution, die trotz ihres hohen Frauenanteils ausschließlich über die männlichen Figuren und deren Aktivitäten erinnert wird.

Das zweite Kapitel versammelt unter dem Titel „Traditionsbildung und Radikalpietismus“ Beiträge zur Rezeption beinahe schon prominenter Frauengestalten. Die hier vorgestellten Frauen gerieten nicht in Vergessenheit, sondern wurden in das theologisch und historisch marginalisierte Feld des Radikalpietismus hineingeschrieben. Mirjam de Baar skizziert folgerichtig, wie die Gelehrte Anna Maria von Schurmann (1607-1678) der Irritation angesichts ihrer Hinwendung zu Jean de Labadie zum Opfer fiel, während Antoinette Bourignon (1616-1680) vorwiegend als überzogene Schwärmerin abgetan wurde. Demgegenüber arbeitet de Baar, in theoretischer Auseinandersetzung mit den „exklusiven Definitionen des Pietismus“ (S. 100), die intensive Einbindung beider Frauen in die Netzwerke des frühen lutherischen Pietismus heraus. Unter erheblichem theoretischem Aufwand, doch in sensibler Analyse, nimmt Eva Kornmann den ausschließlich im Kontext des radikalen Pietismus überlieferten *Lebenslauff* Anna Veters (1630-1703) in den Blick. Anschließend weist Ruth Albrecht das „Verschwinden der Theologie zugunsten der Biographie“ (S. 123) im Rezeptionsprozess Johanna Eleonora Petersens (1644-1724) nach. Die „bedeutendste theologische Schriftstellerin des frühen Pietismus“ (S. 126) wurde vorwiegend als herausragende Frauengestalt mit „skurrilen theologischen Ideen“ (S. 131) sowie im Kontext ihrer Ehe mit J. W. Petersen, jedoch nicht mit Blick auf ihre Beiträge zum theologischen Diskurs tradiert.

Gisela Mettele und Veronika Jüttemann bestreiten das dritte, gruppenkulturellen Aspekten gewidmete Kapitel. Mettele analysiert „das Gedächtnis der Bilder“ (S. 149) als Bestandteil der Herrnhuter Erinnerungskultur; sehr informiert und auf breiter Basis untersucht sie darin die ca. 300 archivierten Ölgemälde der Gemeinde auf die Darstellungsweise von Frauen sowie den Gebrauchskontext der Porträts hin und entfaltet zugleich eine ungemein spannende Kultur der Bilder. Veronika Jüttemann fragt nach der Relevanz

des Diakonissen- und Pfarrerbildes der ostwestfälischen Erweckungsbewegung für normative protestantische Weiblichkeits- und Männlichkeitsentwürfe.

Unter der Überschrift „Geteilte Helden – Geteilte Heldinnen“ wird im Anschluss in drei Beiträgen gewissermaßen die Kehrseite des Prozesses der Biographisierung beleuchtet. Ursula Caflisch-Schnetzler zeigt die Instrumentalisierung der Figur Johann Caspar Lavaters (1741-1801) durch aufklärerische und pietistische Historiographie gleichermaßen und arbeitet demgegenüber die eigene Verortung Lavaters zwischen pietistisch gefärbter Christusfrömmigkeit und aufklärerisch motivierter Suche nach der eigenen Identität heraus, die ihn zeitlebens ins Kreuzfeuer beider Positionen manövrierte. Den Prozess der Stilisierung Johann Heinrich Pestalozzis (1746-1827) zur ersten nationalen Ikone der modernen Schweiz des ausgehenden 19. Jahrhunderts fasst Fritz Osterwalder ins Auge. Er verfolgt die Linien einer Erinnerungskultur, die unter Ignoranz der historischen Kontexte eine pietistisch inspirierte „Leidensfigur Pestalozzi“ (S. 219) als Destillat einer konstruierten „Gesinnung“ (S. 228) entwirft und schließlich in der Indienstnahme des so gearteten Helden für ein national-pädagogisches Programm mündet. Elisabeth Joris hinterfragt die Biographisierung und Popularisierung der pietistischen Heilerin Dorothea Trudel (1813-1862), welche vor allem im Kontext einer Anklage wegen Verstoßes gegen das Zürcher Medizinalgesetz ihren Lauf nahm.

Brigitte Klosterberg und Andrea Kittel beleuchten im vierten Kapitel die Muster der spezifischen Archivierungstraditionen zur Frau im Pietismus, die eine real schlechte Quellenlage zu pietistischen Frauen weniger vorfanden als mitproduzierten. Orientiert an der Struktur des Archivs der Franckeschen Stiftungen zu Halle und unter Bezugnahme auf aktuelle Forschungsergebnisse zu Frauen im Halleschen Pietismus weist Klosterberg systematisch und anregend nach, wie grundlegend die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Frauen des Pietismus durch die archivalische „Ordnung des Wissens“ (S. 255) gesteuert wird. Andrea Kittel arbeitet anhand zweier Beispiele aus Württemberg heraus, dass die Berufs- und Amtszentrierung von Staats- und Kirchenarchiven der Aufbewahrung von Selbstzeugnissen pietistischer Frauen im Wege stand, diese jedoch in Familiennachlässen und institutionell geprägten pietistischen Zusammenhängen sehr wohl zu finden sind.

Christel Köhle-Hezinger schließlich findet in ihrer abschließenden „Spurensuche“ und „Archäologie des Fach-Erinnerns“ (S. 282) einen sympathischen und reflektierten Zugang zum anhaltenden Wirken pietistischer Orientierungsmuster und bilanziert den vorliegenden Band mit der Forderung nach neuen Fragerichtungen in der Pietismusforschung.

Angesichts der erheblichen Verzerrungen der Geschichte des Pietismus durch die fehlende oder unsachgemäße Auseinandersetzung mit dem Wirken von Frauen und das Verharren in kirchengeschichtlichen Deutungsmustern muss einfach konstatiert werden, dass es höchste Zeit wurde für diesen Band,

der in seinen Einzelbeiträgen wie auch in seiner theoretischen Elaboriertheit mit z.T. frappierender Folgerichtigkeit den vielschichtigen Prozess der Verdrängung pietistischer Frauengestalten und ihrer aktiven Beteiligung nachzeichnet. Die durch Tradierung geschaffenen Zerrbilder werden konsequent konfrontiert mit der Empirie der Quellen. Es bleibt nachdrücklich zu hoffen, dass dieses Buch intensiven Niederschlag innerhalb des Forscherinnen- und Forscherkreises der Pietismusforschung findet und der „blinde Fleck“ (de Baar, S. 86) der Pietismusgeschichtsschreibung umfassend und konsequent bearbeitet wird.

Katja Lißmann

Annette Vogt: Vom Hintereingang zum Hauptportal? Lise Meitner und ihre Kolleginnen an der Berliner Universität und in der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft. Stuttgart: Franz Steiner 2007.

In der historischen Studie „Vom Hintereingang zum Hauptportal?“ stellt die Wissenschaftshistorikerin Annette Vogt die Ergebnisse ihrer langjährigen, detailreichen und von detektivischem Spürsinn begleiteten Arbeit zur Situation von Naturwissenschaftlerinnen zwischen 1899 und 1949 vor. Sie zeigt zunächst, dass sich die historische Forschung zu Wissenschaftlerinnen bisher kaum den Naturwissenschaftlerinnen gewidmet hat. Mit ihrer 50 Jahre Wissenschaftsgeschichte umfassenden Studie beabsichtigt die Autorin, einige dieser „blinden Flecken“ zu erhellen. Bündelt man die Leitfragen der Studie, so wird zum einen danach gefragt, welche Faktoren sich als förderlich oder hinderlich für die Chancen von Wissenschaftlerinnen im akademischen Betrieb erwiesen. Zum anderen interessiert sie sich dafür, wie mit Frauen in der Wissenschaft umgegangen wurde und welche Strategien Wissenschaftlerinnen wiederum entwickelten, um im akademischen Betrieb zu bestehen. Für die Beantwortung dieser Fragen konzentriert sich die Autorin auf die Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin (FWU), heute Humboldt-Universität zu Berlin, und die außeruniversitäre Forschungseinrichtung Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft Berlin (KWG), heute Max-Planck-Gesellschaft.

Vogt zieht verschiedene Quellengattungen heran und recherchiert u.a. im Archiv der Humboldt-Universität und im Archiv zur Geschichte der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft/Max-Planck-Gesellschaft Berlin. Da in beiden Archiven nur Personalakten von Privatdozenten und Professoren aufbewahrt werden, versucht sie, die beruflichen Werdegänge von Naturwissenschaftlerinnen mit Hilfe von Personalverzeichnissen, Promotionsakten, Nachlässen der Doktorväter, Finanzberichten usw. zu rekonstruieren.

In den drei Hauptkapiteln der Studie, die sich an den politischen Epochen Deutsches Kaiserreich, Weimarer Republik und NS-Zeit orientieren, wird zuerst der gesellschaftliche Kontext der jeweiligen Zeit anhand des Frauenbildes, der Studien- und Berufschancen und der Vernetzung von Frauen ausgeführt. Daran schließen sich die Erkenntnisse zu Wissenschaftlerinnen der FWU und der KWG an.

Im Weiteren wird auf die wesentlichen Ergebnisse der Autorin eingegangen: 1. Chancen und Barrieren für Frauen in den Naturwissenschaften am Beispiel der FWU und KWG: Für das Deutsche Kaiserreich ist charakteristisch, dass die Frauen der Untersuchungsgruppe allmählich Zugang zur Naturwissenschaft erhielten, aber eine Ausnahme blieben. Dies ist daran abzulesen, dass sie nur vereinzelt eingestellt wurden. Lediglich während des Ersten Weltkrieges hatten Naturwissenschaftlerinnen relativ gute Arbeitsmöglich-

keiten in der FWU und KWG. Während der Weimarer Republik fand hingegen eine Entwicklung von der „Ausnahme zur Selbstverständlichkeit“ statt, so Vogts Deutung. Hierzu schreibt die Autorin: „Wissenschaftlerinnen studierten und promovierten unter Bedingungen, die als normal und selbstverständlich charakterisiert und empfunden wurden. Es gab relativ gute Berufschancen in fast allen Bereichen, und der hohe Grad an Normalität kam auch darin zum Ausdruck, daß verheiratete und verheiratete Promovendinnen mit Kind akzeptiert waren. Gab es schon im Kaiserreich einige Forscher-Ehepaare, so arbeiteten nun einige sogar an der Universität.“ (S. 438) Die Rede von der Selbstverständlichkeit entnahm Vogt z.B. den Ergebnissen einer Dissertation über Studentinnen und ihre Studienmotive von 1930 (S. 127). Mit der NS-Zeit brach die aus der Sicht der Autorin positive Entwicklung jäh ab und Wissenschaftlerinnen wurden wieder zur Ausnahme. Denn: Mehr als die Hälfte der Naturwissenschaftlerinnen, die sich während der Weimarer Republik ihren Weg durch die Institution gebahnt hatten, wurden an der FWU und KWG auf der Basis des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums verdrängt. Ende der 1930er Jahre und während der Zeit des Zweiten Weltkrieges wurden wiederum Naturwissenschaftlerinnen an der FWU und KWG eingestellt, weil Fachkräfte benötigt wurden. In den Nachkriegsjahren blieben Wissenschaftlerinnen in der Berliner Universität und in der KWG wieder die Ausnahme.

Der Wandel der weiblichen Rollenbilder ist, so die Autorin, besonders relevant für die Chancen von Frauen in der Wissenschaft: „Für den gesamten Untersuchungszeitraum konnte gezeigt werden, daß die Chancen für Wissenschaftlerinnen in hohem Maße von den in der deutschen Gesellschaft vorhandenen und tradierten Rollenbildern der Frau beeinflusst waren. [...] Gänzlich anders, offener und selbstbewußter, agierten die Wissenschaftlerinnen während der Weimarer Republik, und das Rollenbild der ‚Neuen Frau‘ ermöglichte ihnen selbst im Wissenschaftsbetrieb mehr Freiräume.“ (S. 429)

2. Über den Umgang mit Naturwissenschaftlerinnen in der Wissenschaftsgemeinschaft und ihre Strategien: Den gesamten Untersuchungszeitraum betrachtet, hatten Naturwissenschaftlerinnen in der KWG bessere Arbeits- und Karrierebedingungen als in der FWU. Zum Beispiel wurde Wissenschaftlerinnen in der KWG mehr Anerkennung und Akzeptanz als in der FWU entgegengebracht. Allerdings arbeiteten Naturwissenschaftlerinnen nur an fünf von 15 Kaiser-Wilhelm-Instituten.

Im Vergleich zu den männlichen Kollegen hatten Frauen jedoch über den gesamten Zeitraum sowohl in der FWU als auch in der KWG schlechtere Arbeits-, Beförderungs- und Forschungsmöglichkeiten. Naturwissenschaftlerinnen wurden z.B. viel später befördert als ihre Kollegen und Privatdozentinnen blieb der Ruf auf einen Lehrstuhl verwehrt.

Die Autorin fand Unterschiede zwischen den Disziplinen: In den Naturwissenschaften wurde Frauen im Gegensatz zu den Geisteswissenschaften bis

1933 eine gerechtere und fairere Behandlung zuteil. Die günstigere Situation von Frauen in den Naturwissenschaften führt Vogt auf den in den Naturwissenschaften verbreiteten „Glauben an die Objektivität der Naturwissenschaft“ zurück, der implizierte, vom Geschlecht des Kandidaten bzw. der Kandidatin abzusehen (S. 434f.).

Über die Strategien von Naturwissenschaftlerinnen mit ihrer Situation in der Wissenschaft umzugehen, schreibt Vogt lediglich, dass sie sich kaum miteinander vernetzten, weder innerhalb der FWU bzw. KWG noch zwischen FWU und KWG oder indem sie Mitglied einer Vereinigung für Akademikerinnen wurden. Dies wird mit der relativ hohen und frühen Akzeptanz von Naturwissenschaftlerinnen als Mitglied in ihren Fachgesellschaften erklärt.

Die von der Autorin bei der Recherche geleistete Arbeit und die von ihr genutzte Literatur sind insgesamt beeindruckend. Auf diese Weise arbeitet sie auf ein differenziertes Bild der Situation von Frauen in der Wissenschaft hin. Vogt fächert zahlreiche Berufswege beeinflussende Faktoren auf. Wünschenswert wäre gewesen, nicht nur die einzelnen karriereförderlichen und -hinderlichen Faktoren zu erarbeiten, sondern zu überlegen, wie die einzelnen Faktoren zusammenhängen.

Einige Verallgemeinerungen, die Vogt vornimmt, sind aus meiner Sicht problematisch. Unter anderem scheint mir ihre Deutung, dass Wissenschaftlerinnen in der Weimarer Republik zur Selbstverständlichkeit wurden, angreifbar. Zum einen definiert die Autorin nicht, was sie genau unter Selbstverständlichkeit versteht. Zum anderen stellen die in der Studie aufgeführten Belege m.E. eher Hinweise dar, dass Frauen in der Wissenschaft vielleicht selbstverständlicher waren als heute angenommen wird. Der von ihr selbst angeführte Frauenanteil bei den Promovierenden von maximal 15% (S. 145) und ihr Ergebnis, dass Wissenschaftlerinnen bei den Privatdozenten selbst an der relativ frauenfreundlichen Berliner Universität die Ausnahme blieben (S. 170, 183) und ihnen die ordentliche Professur verwehrt wurde (S. 440), sprechen m.E. dagegen.

Hier hat Theresa Wobbe m.E. eine treffendere Formulierung gefunden, um die Situation von Frauen in der Wissenschaft in der Weimarer Republik zu charakterisieren, wenn sie schreibt, dass der intellektuelle Aufbruch von Frauen durch Exklusionsmechanismen gedämpft wurde (1994, S. 46).

Auch der besondere Einfluss der weiblichen Rollenbilder und die an den Gutachten abgelesene, Geschlecht irrelevant machende, Wirkung des „Glaubens an die Objektivität der Naturwissenschaft“ sind m.E. nicht ganz nachvollziehbar. Zum Beispiel schreibt Vogt selbst, dass sich Naturwissenschaftlerinnen außerhalb der FWU und in der KWG schon während des Deutschen Kaiserreichs und während des Ersten und Zweiten Weltkrieges relativ gute Berufschancen eröffneten (S. 430), und das zu einer Zeit in der Frauenleitbilder existierten, die Frauen nicht motivierten, Wissenschaftlerinnen zu werden. Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, wie stark das jeweili-

ge Frauenleitbild die Chancen von Frauen in der Wissenschaft tatsächlich beeinflusst hat. Die Gutachten wiederum wurden von der Autorin lediglich als geschlechtsneutral eingeschätzt, weil die (männlichen) Gutachter – von zwei Ausnahmen abgesehen – nicht erwähnten, dass die Promotionen von Frauen verfasst wurden.

In das Buch sind viele Kurzbiografien (heute) unbekannter Naturwissenschaftlerinnen eingegangen, wie z.B. von Gerda Laski. Diese Vielzahl stellt eine Fundgrube für all jene dar, die zu Naturwissenschaftlerinnen arbeiten (möchten) und regt vielleicht zu weiteren Forschungsvorhaben über Naturwissenschaftlerinnen an.

Beate Romneburger

Literatur

Wobbe, Theresa (1994): Von Marianne Weber zu Edith Stein. Historische Koordinaten des Zugangs zur Wissenschaft. In: Dies./ Lindemann, Gesa (Hg.): Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht. Frankfurt a.M. S. 15-68.

Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008.

Disziplingeschichte ist ein Sujet, für das Christa Kersting seit ihrer Arbeit zur Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert außerordentlich gut ausgewiesen ist. Mit einer Disziplingeschichte, die sich der Nachkriegszeit widmet,¹ nimmt sie nun die Möglichkeit auf, sich der jüngeren „Weichenstellungen“ in der Pädagogik bewusst zu werden und – angesichts des dramatischen Wandels der Erziehungswissenschaft im letzten halben Jahrhundert – Chancen wie Gefährdungen gegenwärtiger disziplinärer Entwicklungen reflektierend in den Blick zu nehmen. Dabei soll Disziplingeschichte in enger Verbindung mit Wissenschaftspolitik betrachtet werden. Zu diesem Zweck wertet sie archivalische Quellen aus über 20 Archiven aus, bezieht Nachlässe und Briefe ein. Nach einem ersten eher allgemeinen Teil, in dem sie ausführlich auf die Entwicklung seit Beginn des 20. Jahrhunderts eingeht, die „Remigration“ und die „Lage der Akademikerinnen in Pädagogik und Psychologie nach 1945“ untersucht (dieser Teil macht die Hälfte der Untersuchung aus), wendet sie sich in einem zweiten und dritten Teil mit Fallstudien der „Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung an den Universitäten der Französischen Besatzungszone“ (Tübingen und Freiburg als alte Universitäten, Mainz als Neugründung) sowie der „Wissenschaftspolitik und Entwicklung der Disziplin unter französischer Verwaltung“ (Saarbrücken) zu.

Inhaltlich geht Christa Kersting von einer weitgehenden Kontinuität pädagogischen Denkens seit der Weimarer Republik aus. Gleichsam als Initialzündung sieht sie die Berliner Konferenz von 1917, auf der – anlässlich der Neuregelung der Prüfungsbestimmungen für das höhere Lehramt – Pädagogik als eine sinn- und einheitsstiftende Wissenschaft definiert worden sei. Ernst Troeltsch, als Hauptredner verpflichtet, habe bei seiner Suche nach einem „Identitätsprofil [...], auf das er die ganze Nation verpflichten konnte“ (Assmann 1993, zit. nach Kersting, S. 35), in der Pädagogik Elemente aus Philosophie und Psychologie identifiziert, die als sinnstiftend wahrgenommen werden konnten; Pädagogik also als „Zusammenfassung des praktischen Zwecks der Philosophischen Fakultät“ (Troeltsch 1918, zit. nach Kersting, S. 36). Diese Genese, gleichsam ein deutscher Sonderweg von 1917, und die damit verbundene philosophische Orientierung der Pädagogik habe dann – so Kersting – die Entwicklung der Pädagogik bis in die sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts bestimmt und dazu geführt, dass nicht nur in Weimarer Republik, sondern auch in der frühen Bundesrepublik die experi-

1 Die Arbeit ist hervorgegangen aus dem DFG-Projekt „Remigration“ (Leitung: Heinz-Elmar Tenorth) und 2001 im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der FU Berlin als Habilitationsschrift angenommen worden.

mentelle Pädagogik als die einer „Ethik ermangelnden empirischen Wissenschaft(en)“ (S. 40) ausgeblendet worden sei. Man fühlt sich an die Kontroverse um Utilitarismus und Humanismus am Anfang des 19. Jahrhunderts erinnert, wenn man die Zitate liest, mit denen Kersting die Legitimierung der Pädagogik als Sinnstiftung, ihre enge Bindung an die praktische Philosophie und die Ausblendung der experimentellen Richtung belegt, und es gibt keinen Zweifel, dass Sinnstiftung oder Charakterbildung maßgeblich für eine Richtung des pädagogischen Denkens war, erst recht nicht, wenn man die pädagogischen Akademien sowie C.H. Beckers und Eduard Sprangers diesbezügliche Gründungsschriften einbezieht.² Gleichwohl bestehen aber auch andere Richtungen in der Pädagogik, man denke nur an Peter Petersen und Mathilde Vaerting in Jena. Derartige Ausprägungen geraten in Kerstings Darstellung in den Hintergrund, offensichtlich geht es ihr darum, bei den „Weichenstellungen seit der Jahrhundertwende“ den Fokus vor allem auf die drei „Eisheiligen“ Herman Nohl, Eduard Spranger und Theodor Litt zu legen, deren Theorien textnah und mit vielen Zitaten geschmückt herausgearbeitet werden, um – auch vor dem Hintergrund der kritischen Forschungen der letzten zwei Jahrzehnte – deren konservative Grundhaltung zu belegen. Die soll hier keineswegs angezweifelt werden, dennoch bleibt bei diesem Duktus von Christa Kersting, dieser Kompilation der Zitate, mitunter der Wunsch, die Denk- und Ausdrucksweisen der damaligen Pädagogen in die anderer – vielleicht weniger weltanschauungsgefährdeter – Wissenschaftler einzubinden, um sie – auch – aus ihrer Zeit heraus interpretieren zu können.

Mit der von ihr vorgenommenen Fokussierung der Pädagogik vor 1945 kann Kersting dann die fast ungebrochene Fortsetzung nach 1945 konstatieren. Spranger und Nohl – in geringerem Maße auch Litt –, die ihrerseits bei der eigenen Vergangenheitsbewältigung Schuld zu einer Art anthropologischer Konstante erklären (S. 90ff.), sind die Autoritäten, die sowohl von der Kultusverwaltung als auch von Seiten der ihrer Ämter Enthobenen und der Emigranten als Experten herangezogen werden. Das führt in der Tat dazu, dass sie ihren Einfluss bei Berufungsfragen nutzen, um die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu konsolidieren. Die empirisch-experimentelle Psychologie und Pädagogik bleibe dabei erneut außen vor, ein Tatbestand, der für Kersting deutlich negativ konnotiert ist und den „Granden“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angelastet wird. Betrachtet man aber in diesem Kontext auch die (Heeres-)Psychologie, die sich während der NS-Zeit vor allem der Persönlichkeitspsychologie gewidmet hatte, so fällt auf, dass sie sich nach 1945 eine philosophische Orientierung auf ihre Fahnen schreibt, vermutlich um sich more philosophico von ihren – empirischen – Untersuchun-

2 Bei den zukünftigen Volksschullehrern spielte die Pädagogik in ihrer Ausbildung eine deutlich größere Rolle als bei den zukünftigen Gymnasiallehrern, zugleich aber wurde der Einfluss dieser philosophisch fundierten sinnstiftenden Pädagogik durch praktische und didaktische Lehrinhalte erheblich relativiert.

gen zu distanzieren. Es ist damit zumindest eine Frage wert, inwieweit die Psychologie selbst die philosophisch orientierte Pädagogik dazu genutzt hat, um sich von ihrer Tätigkeit in der NS-Zeit „reinzuwaschen“.

Auch die Stellung zu den Remigranten ist m.E. nicht ganz einheitlich zu beantworten. Christa Kersting kommt zu dem Urteil, dass Emigranten mit demokratischer Ambition schlicht und einfach unerwünscht gewesen seien (S. 135). Dennoch kehren einzelne zurück, etwa Curt Bondy nach Hamburg, und bringen neue Impulse. Hier ist die Frage, ob die Einbeziehung Pädagogischer Hochschulen in die Analyse nicht möglicherweise zu einem anderen Bild geführt hätte. Das gilt auch für die Frauen, deren Berufungen und Tätigkeiten – und das sei besonders hervorgehoben – Kersting ein eigenes Kapitel widmet.

Der zweite und dritte Teil des Buchs steht im Zeichen der Fallstudien. Am Beispiel der französischen Besatzungszone wird der Zusammenhang zwischen Wissenschaftspolitik und Disziplingeschichte expliziert. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es aus Paris wie aus Baden-Baden nur relativ dürftige Äußerungen zu den Universitäten gibt (S. 201) und auch der Versuch der französischen Besatzungsmacht, ein fortdauerndes Einspruchsrecht in Bildungsfragen zu erlangen, sich in der angestrebten Form nicht zuletzt wegen des Einspruchs von General Clay nicht durchführen ließ. So blieb es bei der Entnazifizierung, die schleppend verlief und sich unter der Hand in eine „Säuberung der Nazis von ihrer Stigmatisierung“ (Niethammer 1986, zit. nach Kersting, S. 207) wandelte. Hinzu kamen einzelne Strukturelemente, die die Politik der DEP (Direction de l'Education Publique) prägten: eine diskrete Überwachung der akademischen Gemeinschaft, der Versuch renommierte Forscher zu gewinnen (u.a. Martin Heidegger), die Entsendung französischer Lektoren und der schon früh geplante Austausch der Studierenden. Das deutet bereits an, dass eine größere Strukturveränderung kaum zu erwarten war. Vielmehr wurde die Berufungspolitik offensichtlich zum entscheidenden Faktor, und die lief – wie auch schon in dem allgemeinen Teil gezeigt – weitgehend auf der Ebene individueller Beurteilungen und Gutachten (vgl. S. 210f). Mit Spranger auf dem Lehrstuhl für Historische Philosophie und seinem Nachfolger Otto Friedrich Bollnow war die philosophische Grundlegung der Pädagogik weiterhin gesichert; Hans Wenke, ein Spranger-Schüler, vormals Heerespsychologe, nun auf einem Lehrstuhl für Psychologie und Pädagogik, konnte ebenfalls zur Stärkung dieser Richtung beitragen, in Kerstings Augen erneutes Indiz für die Verdrängung der Psychologie durch die Pädagogik.

Betrachte ich das Zusammenspiel von Wissenschaftspolitik und Disziplingeschichte, so wird hier – sicher auch der Aktenlage geschuldet – Wissenschaftspolitik weitgehend auf Berufungspolitik verkürzt. Am deutlichsten wird der wissenschaftspolitische Einfluss im eigentlichen Sinne noch bei der Neugründung in Saarbrücken, die allerdings auch unter anderen politischen

Bedingungen stattfand. Ansonsten bestimmen Entnazifizierungs- und Berufungsvorgänge, teilweise, wie bei Gerhard Pfahler in Tübingen, auch ausführliche Darstellungen des jeweiligen Denkens die Darstellung. Wissenschaftspolitik wird als „Durchsetzung bevorzugter Theorien, Protektion von Kollegen, die skrupellose Entschuldung von Schülern und Kollegen in der unmittelbaren Nachkriegszeit“ (S. 392) gesehen und bleibt, reduziert auf das Vorgehen der „Eisheiligen“ und deren rückwärtsgewandte Volksideologie, weitgehend auf der Ebene des universitären Diskurses angesiedelt. Damit bietet die Studie von Christa Kersting eine Fülle von spannenden Fallgeschichten, von Entnazifizierungs- und Berufungsvorgängen; in diesem Sinne ist es eine eindrucksvolle Arbeit, die hier vorliegt und die, trotz der kritischen Punkte, für die Selbstvergewisserung der Disziplin einen wichtigen Beitrag leistet.

Margret Kraul

Anne Schlüter (Hg.): ErziehungswissenschaftlerInnen in der Frauen- und Geschlechterforschung, Opladen/Farmington Hills: Budrich 2008.

Die im März 2008 erschienene Publikation „ErziehungswissenschaftlerInnen in der Frauen- und Geschlechterforschung“ wurde von Anne Schlüter, Sabine Hering und Maria Anna Kreienbaum herausgegeben. Sie begeben sich mit der Frage nach ErziehungswissenschaftlerInnen in der Frauen- und Geschlechterforschung auf einen selten beschrittenen Weg: Es werden zehn Portraits von Frauen gezeichnet, die in unterschiedlichsten Fachgebieten in der Disziplin Erziehungswissenschaft tätig sind bzw. waren.

So überzeugt ein Teil des Bandes durch die kompakte Einführung: erstens in den Themenbereich „ErziehungswissenschaftlerInnen in der Frauen- und Geschlechterforschung“ mit der zuverlässigen Darstellung des Forschungsstands und der wichtigsten Literatur, zweitens in die „Biographische[n] Reflexionen als pädagogische Kompetenz“ – hier wird in knapper Form die Bedeutung biographischer Dokumente speziell für die Disziplin Erziehungswissenschaft herausgestellt. Die LeserInnen werden in diesem zweiten Teil der Einführung sowohl für das Anliegen des Bandes als auch für die methodische Herangehensweise sensibilisiert. Die Herausgeberinnen wollen Lebensgeschichten, die von den untersuchten ErziehungswissenschaftlerInnen autobiografisch verfasst wurden, darstellen. Ihr Hauptaugenmerk liegt dabei gerade nicht darauf, diese auszuwerten. Die Einführung wird fortgeführt, indem die Herausgeberinnen überblickartig auf ausgewählte „biographische Selbstdarstellungen“ von PädagogInnen, WissenschaftlerInnen, LehrerInnen und SchulleiterInnen verweisen. Damit schärfen sie nochmals den Forschungsstand und weisen auf die große Forschungslücke, nämlich die der Betrachtung von Biographien und Autobiographien von Frauen in der erziehungswissenschaftlichen Profession, welche sich mit Frauen- und Geschlechterforschung befassen bzw. befassten, hin.

Diese einführenden Bemerkungen abschließend, führen die Herausgeberinnen nun die LeserInnen an ihr eigentliches wissenschaftliches Anliegen heran: Die „Portraits aus der Wissenschaft“. In diesem Abschnitt legen sie ihre methodische Herangehensweise offen. Sie baten „mehr als zwanzig“ ErziehungswissenschaftlerInnen, ein autobiografisches Dokument anzufertigen. Für dieses ehrgeizige Vorhaben ist es allein vom methodischen Ansatz her notwendig, gegenüber den angefragten WissenschaftlerInnen eine offene Herangehensweise zu wählen. Bezogen auf den Fokus ihrer Untersuchung ist es jedoch ebenso wichtig, den Befragten gewisse Orientierungspunkte (z.B. Beschreibung der Herkunftsfamilie, wissenschaftspolitische Prozesse, Teilhabe an Debatten der Frauen- und Geschlechterforschung) für ihre autobiographische Darstellung zu geben. Einige angefragte WissenschaftlerInnen ließen sich nicht auf dieses Vorhaben ein, u.a. mit der Begründung, dass es „ihnen schwer fiel sich zu beschränken“. So gab es dank dieser sensiblen Herange-

hensweise und der gleichzeitigen Gratwanderung einer Be- und Entgrenzung bezüglich eines eingeschränkten thematischen Erkenntnisinteresses (so z.B. der berufsbio-graphischen Entwicklung) und dem grundsätzlichen Interesse an einer lebensgeschichtlichen Reflexion – gemessen an einem Vorhaben mit diesem qualitativen Design – dennoch einen achtbaren Rücklauf an autobiographischem Material.

Daraus entstanden zehn Portraits. Die Herausgeberinnen nutzten einerseits einen generationübergreifenden Ansatz – sie wählten WissenschaftlerInnen aus, die in den 1930er, -40er, -50er Jahren geboren wurden. Andererseits legten sie das Kriterium der fachlichen Vielfalt an, denn die dargestellten Frauen vertreten bzw. vertraten unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Fachgebiete (z.B. Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Erwachsenenbildung und Allgemeine Pädagogik). Offenbar wollten die Herausgeberinnen ein breites Spektrum innerhalb der Disziplin Erziehungswissenschaft abdecken. Trotz des Verständnisses für den limitierten Rahmen eines solchen Werkes und der durchaus auch hilfreichen Pointierung in den einführenden Abschnitten sollte aber auch nachgefragt werden, weshalb die Herausgeberinnen gerade diese Auswahl trafen, vor allem im Blick auf historische Großereignisse (z.B. Zweiter Weltkrieg, Kalter Krieg, 68er-Bewegung), die sich auch auf die Entwicklung der Disziplin Erziehungswissenschaft evident niedergeschlagen haben.

Die bedeckte Darstellung der Auswahlkriterien offenbart bei der fortführenden Lektüre einen weiteren Aspekt: Im Herzstück des Buches – den Portraits von Ilse Brehmer, Uta Enders-Drägässer, Elisabeth de Sotelo, Astrid Kaiser, Renate Nestvogel, Bärbel Schön, Ulrike Schildmann, Elke Kleinau und schließlich Anne Schlüter und Sabine Hering selbst – wird deutlich, dass es den AutorInnen in diesem Band zuvorderst um die Darstellung der autobiographischen Dokumente geht, die sie – und das ist das Herausragende an diesem Buch – für sich selbst sprechen lassen. Die Herausgeberinnen geben mit ihrer Idee, gerade keine Auswertung der Dokumente vorzunehmen, den LeserInnen der Autobiographien die Möglichkeit, selbst zu einer Analyse zu kommen. Hier entspinnt sich der Gedanke von Autonomie, die von zwei Seiten her gedacht werden muss. Zum einen geben sie den Frauen Raum, ihre Geschichte zu erzählen, zum anderen ermöglichen sie den LeserInnen gerade dadurch, eigene Lesarten zu eben jenen Lebensgeschichten zu entwickeln. Bei den Portraits wird die mitunter zu starke Verknappung der einzelnen einführenden Abschnitte aufgeweicht, sodass die Herausgeberinnen der großen Herausforderung, Frauen aus der Wissenschaft zu ausgewählten Stationen ihres Lebens und je ihrer Auseinandersetzung mit der Genderthematik zu portraituren, souverän begegnen konnten. Dieses Buch verdient es, in Zukunft intensiv wahrgenommen und als Grundlage für weitere Forschungen genutzt zu werden.

Doreen Cerny

Rita Casale/Barbara Rendtorff (Hg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld: transcript 2008, 256 Seiten.

Die leicht als Provokation zu verstehende Frage „Was kommt nach der Genderforschung?“ hat zu einem fruchtbaren Diskurs über den Feminismus zwischen akademischen Disziplinen geführt. Der von Rita Casale und Barbara Rendtorff verantwortete und herausgegebene Sammelband entfaltet eine Bilanzierung feministischer Forschung und skizziert die neuen Herausforderungen für eine feministisch fundierte kritische Theorie jenseits der „neuen F-Klasse“. „Das Anliegen dieses Bandes können wir mit einem Satz zusammenfassen: die Debatten über die Probleme und Stagnationen, die Ideen und Überlegungen zu Stand und Zukunft der Geschlechtertheorie als interdisziplinäres Thema zusammen zu führen, zu gegenseitiger Anregung“ (Casale/Rendtorff, S. 9).

Der Band basiert auf den Beiträgen der Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 2007, zu der die Organisatorinnen im Sinne eines interdisziplinären Gesprächs geladen hatten. Dieses sah in seiner Grundstruktur im Wesentlichen vor, dass Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler die Referate aus unterschiedlichen Disziplinen – Philosophie, Politikwissenschaft, Geschichte, Soziologie – kommentierten, aber auch die spezifischen Anforderungen der Erziehungswissenschaft mit ihrer handlungstheoretischen Verortung markierten. Im Ergebnis liegt nun ein höchst lesenswerter Band vor, der sowohl unterschiedliche Positionen versammelt, neue Diskurslinien aufzeigt, Kontroversen sichtbar macht, Blicke von „innen“ und „außen“ zulässt und schließlich Bedeutung und Ertrag einer Theoriebildung aufzuzeigen vermag.

Das Buch versammelt insgesamt sechs „dialogische Paare“, in denen ein Beitrag aus einer nahestehenden Disziplin mit Blick aus der und auf die Erziehungswissenschaft kommentiert wird sowie fünf Artikel, die zu einer weiterführenden erziehungswissenschaftlichen Diskussion auffordern. Dies geschieht entweder restimierend, Potenziale und Grenzen feministischer Kritik in Wissenschaft und Politik auslotend (Juliane Jacobi), Thematisierungsdynamiken und Abwertungsprozesse feministischer Theoriebildung ausweisend (Susanne Maurer), das Potenzial der Psychoanalyse für Geschlechterforschung – im historischen Prozess zugleich „Verbündete“ und „Gegnerin“ der feministischen Bewegung – kritisch prüfend (Barbara Rendtorff) oder die Transformation der Kategorie Gender analysierend und auf das Verhältnis von Theorien zu politischen Bewegungen und zur Geschichte gesellschaftlicher Auseinandersetzungen beziehend (Edgar Forster). Besonders hervorzuheben ist außerdem der umfangreiche Artikel der italienischen Journalistin Ida Dominijanni, Mitglied der Philosophinnengemeinschaft „Diotima“, über

die „Matrix der Differenz“. Er lässt sich in mehrfacher Hinsicht als „Gast-„Beitrag“ charakterisieren, bringt hier doch ein Gast willkommene Gaben: den fruchtbaren Kontext des „Affidamento“, die anregenden Kenntnisse aus internationalen Debatten und die kritischen Überlegungen einer Intellektuellen zur Akademisierung, politischen Bewegung und zur Sexualität sowie zum generationalen Verhältnis von Feministinnen. Dominijanni formuliert präzise Fragen, kartographiert die internationalen Kriterien, nach denen die Karten der feministischen Theorie erstellt werden und analysiert den Gebrauch der Kategorien gender und sexuelle Differenz. Ihre Ausgangsüberlegung repräsentiert durchaus das Ringen der Autorinnen und Autoren vor dem jeweiligen Hintergrund ihrer Biographien, theoretischen Verortungen, disziplinären Einbindung und den nationalen Kontexten: „In all diesen Konflikten zwischen verschiedenen feministischen Generationen, die ich hier als Beispiel angeführt habe, vollzieht sich eine mal mehr mal weniger bewusste und polemische Verschiebung der Kategorie der sexuellen Differenz zu gender. [...] Haben die Tendenzen zur Akademisierung, zur Entpolitisierung und zur Entsexualisierung, wie ich sie eben skizziert habe, etwas mit dieser Verschiebung zutun, und was genau?“ (Dominijanni, S. 143)

Die „dialogischen Paare“ werden durch die historische Forschung eröffnet. Hier macht sich überzeugend Claudia Opitz in einer kritischen Auseinandersetzung mit Joan Scott für die Relevanz der historischen Perspektive stark und mahnt die Überwindung einer Geschichtsvergessenheit an. Im darauf bezogenen Beitrag und Kommentar von Pia Schmidt wird die Problematik des Essentialismusverdachts und der Reifizierung luzide aufgegriffen und in ihren Wirkungen analysiert. Schmidt problematisiert zudem den Legitimationsdruck historischer Forschung in der Erziehungswissenschaft und plädiert für ein Bewusstsein, in geschlechterhistorischem Wissen erforderliches Reflexionswissen zu sehen. Das nächste „dialogische Paar“ greift die feministische Forschung und Politik begleitende Problematik der Verschränkung von Ungleichheitskategorien wie race, class, gender auf. Gudrun-Axeli Knapp reflektiert dazu das Potenzial eines möglicherweise neuen Paradigmas: Intersectionality. Mit den Fragen multipler Diskriminierung und sozialer Verletzbarkeit konfrontiert zu sein, ist gerade für die Erziehungswissenschaft eine zentrale Herausforderung. Hier moniert Helga Kelle in ihrem Kommentar zu Recht das Übergehen der Ungleichheitskategorie „Alter“ und deutet die Ausführungen Knapps als Aufforderung, sich einer der Komplexität gerecht werdenden Genese sozialer Ungleichheit theoretisch systematisch zu widmen.

Die Sozialwissenschaftlerin Silvia Kontos rekonstruiert in ihrem Beitrag die Entwicklung der Frauenbewegung als soziale Bewegung, verbunden mit der Frage, wie die leitenden Kategorien Eingang in die soziale Bewegung gefunden haben und als Widerstand gegen Herrschaftsverhältnisse wirksam werden konnten. Dabei kritisiert sie u.a. eine unzureichende Theorie sozialer Bewegungen und letztlich deren Homogenisierung. Pointiert ist ihre Analyse,

wo sie aufzeigt, dass und wie Gendertheorie zum Bestandteil neoliberalen Regierens bzw. darin verwickelt werden konnte. Dies zu reflektieren und auch die erziehungswissenschaftlichen Konzepte auf ihre Verwicklung in neoliberale Gesellschaftskonzepte kritisch zu prüfen, ist ein Anliegen des Kommentars von Bettina Dausien. Daher schlägt sie schließlich für eine konstruktive Bearbeitung des Zusammenhangs von Frauenbewegung, Bildungsräumen und handlungsfähigen Subjekten unterschiedliche Strategien vor. Für eine kluge Herangehensweise der Wissenschaft hält sie weniger das Bemühen um eine abstrakte Bildungstheorie, sondern eine „fundierte Theoriebildung im Modus der Rekonstruktion“ (Dausien, S. 80). Deutlich wird hier, dass eine erziehungswissenschaftlich verortete feministische Forschung auf die Grundbegriffe ihrer Disziplin wie Bildung, Erziehung und Sozialisation keineswegs verzichten kann.

Mit der Medienwissenschaftlerin Astrid Deuber-Mankowsky ist ein auch wissenssoziologisch zu verstehender, epistemologischer Ansatz vertreten, der die Genese des Verhältnisses von Natur, Kultur, Technik und Geschlecht fokussiert. Gender „als epistemisches Ding“ zu charakterisieren und dessen Materialität, Produktivität und Zukunftsfähigkeit kritisch zu prüfen und als Fragen des Wissens zu betrachten, ist ein komplexer Zugang. Deuber-Mankowsky ist in diesem Band nicht die einzige, die auch die Frage nach dem Eingang in neue BA/MA Studiengänge, also der Institutionalisierung, stellt und die Relevanz der Genderforschung für die jungen Studierendengenerationen bedenkt. Ob sich in einem studentischen Bildungsprozess dann Gender von dem Konzept der Genderidentität löst oder ob Gender zu einem epistemischen Ding, „einem Objekt des Wissens, das Wissen zum Objekt des Begehrens und die Erkenntnis zur Übung seiner selbst“ (Deuber-Mankowsky, S. 182) wird, dürfte zu den Fragen von aufmerksamen Lehrenden gehören. In ihrem Kommentar befasst sich Eva Borst noch einmal ausgesprochen systematisch und weiterführend mit dem Wissenschaftshistoriker und Biologen Hans-Jörg Rheinberger und seinem Begriff „epistemisches Ding“. Borst setzt kritische Akzente und verweist auf die Problematik, dass und wie sich unsere Wahrnehmungsmuster unter den Bedingungen der historischen Epistemologie verändern, prüft aber auch die Tragweite des Ansatzes. „Die historische Epistemologie könnte einen Beitrag dazu leisten zu fragen, in welcher Weise *sex* als epistemisches Ding hervorgebracht wird, und zwar im Zusammenhang mit den neueren Forschungen zur Molekularbiologie, zur Evolutionspsychologie, zur Genetik und zur Reproduktionsmedizin“ (Borst, S. 195/196).

Sabine Hark schließlich entfaltet auf der Basis ihrer Studien das Spannungsfeld feministischen Wissens zwischen Aktionismus und Akademie und prüft die Möglichkeiten der Hervorbringung widerständigen Wissens. In ihrer Diagnose geht sie davon aus, dass Feminismus Teil historischer Objektivität, institutioneller Vorgaben und institutionellen Handelns geworden sei. Eine Folge dieser Entwicklung sei eine Paradoxie, denn die Teilhabe an herr-

schaftsförmig verfassten Ökonomien sei die grundsätzlich prekäre Voraussetzung für die Existenz kritischer Projekte. Nicht repressiv und ausschließend, sondern im Gegenteil produktiv und einschließend verfähre die etablierte Wissenschaft mit dem feministischen Wissen. Harks Ausführungen zeugen von einer unbändigen Lust an kaskadisch anmutenden, provokativen Frageblöcken, hinter denen sich in differenzierter Weise ihre Überzeugung, ihre Überlegungen und ihr sorgsames Überdenken entfalten. Die Problematik, durch eine universitäre Etablierung die Existenz des Subversiven zu gefährden, greift dem nachgehend Karin Priem in ihrem Kommentar eingangs auf, um dann aber dafür zu sensibilisieren, dass die Grenze zwischen Subversivem und Etabliertem keineswegs immer eindeutig verläuft. Außerdem schält sie – ohne die wissenschaftliche Produktivität Harks in Frage zu stellen – mit überzeugenden Argumenten heraus, dass mit dieser Herangehensweise auch die Gefahr der Moralisierung einher gehe. Eine Kritik, die von der historischen Bildungsforscherin Priem besonders überzeugt.

Das abschließende „dialogische Paar“ nimmt mit Birgit Sauer die politikwissenschaftliche Relevanz der Kategorie Geschlecht in den Blick, thematisiert die Auswirkungen einer ökonomischen Globalisierung und treibt den Zusammenhang von Sichtbarkeit und Präsenz von Frauen, der Institutionalisierung der Geschlechterforschung und Etablierung relevanter Themen einerseits und der Verhärtung von Ungleichheit auch entlang der Geschlechterdifferenz andererseits weiter. Für Sauer bildet Geschlechterungleichheit, verkompliziert und verschärft durch die Ungleichheitsachsen Klasse und Ethnizität, gar eine Ressource der Transformation von Staatlichkeit. Ihre ausgezeichnete Analyse der Grenzen zwischen Markt und Familienökonomie und der sich darin abbildenden Feminisierung marktvermittelter Arbeit, der Grenzen zwischen Staat und Familienökonomie, charakterisiert durch die Privatisierung von Fürsorgearbeit, der Grenze zwischen Staat und Markt, die sich markant an der Verleugnung der Kategorie Klasse zeige sowie der Grenze zwischen national und international, stellen mehr als eine Heuristik der Ungleichheit dar. Der Begriff der „Grenze“ ist äußerst produktiv, verweist er doch auf die Erfahrung von Entgrenzung und Begrenzung, was gerade für die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung von Bedeutung ist. Denn das, was Sauer als neoliberale Entgrenzungspraktiken skizziert, ist auch Bestandteil pädagogischer Arrangements. „Die neuen Grenzregime sind in der Regel geschlechtsselektiv und rassistisch, konstruieren sie doch Subjekte, die auf lokalen oder nationalen Arbeitsmärkten *brauchbar* sind, und solche, die *wertlos* sind“ (Sauer, S. 244). Für die Politikwissenschaft kommen deshalb nach der Genderforschung die Analyse des paradoxen und ungleichzeitigen Verdichtungszusammenhangs von Ungleichheitsstrukturen und feministische politische Interventionen. Edgar Forster macht in seinem Kommentar zunächst auf die unterschiedlichen Zuschreibungen von „governance“ aufmerksam, weil gerade die Erziehungswissenschaft mit

der Konfrontation einer Evidenz basierten Politik und Praxis im Zusammenspiel nationaler Interessen und internationaler Vergleiche besonders herausgefordert sei. Darüber hinaus setzt er sich mit der fortschrittskritischen These Sauers auseinander und prüft ihre Annahmen entlang der Fragen nach der Staatstheorie, dem Etikett der Globalisierung und der Frage nach der Relevanz des Politischen in der Geschlechterforschung. Am Ende plädiert Forster für „Verschiebungen“, weg von Repräsentation und Anerkennung hin zu Partizipation, Intervention und Aushandlung im Politischen und von Repräsentation und Zeichen hin zu Produktion, Praxis und Situietheit des Wissens im Theoretischen.

Das Projekt, die Zukunft feministischer Theoriebildung zu prüfen, war notwendig und ist gelungen. Die versammelten disziplinären Diagnosen von Etablierung und Institutionalisierung, die Analysen damit verbundener Paradoxien und Ambivalenzen interdisziplinär zu vernetzen und sich gerade von der Erziehungswissenschaft aus in ein dialogisches Verhältnis zu setzen, ist mit diesem dichten, durchaus auch heterogenen, manchmal überkomplexen, aber in seiner Grundstruktur dialogischen und innovativen Band zu einem äußerst fruchtbaren Ergebnis geführt worden. Die Zukunft feministischer Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft ist angesichts der Herausforderungen mit denen anderer Disziplinen vergleichbar, aber die Beiträge machen auch spezifische Akzente sichtbar. Nach einem „wahren“ Weg – das zeigen nicht zuletzt die unterschiedlichen Zugänge der beteiligten Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler – zu suchen, würde dem Potenzial der erziehungswissenschaftlichen feministischen Forschung und ihrem Gegenstand nicht gerecht werden.

Sabine Andresen

Über die AutorInnen

Sabine Andresen, Jg. 1966, seit 2004 Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld und dort Mitglied im Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung und im Bielefeld Center for Education and Capability Research. Sie ist außerdem Mitherausgeberin des Jahrbuchs Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Neben historischen und theoretisch systematischen Arbeiten zur Bildung, Kindheit und Jugend gehören die erziehungswissenschaftliche Kindheits- und Familienforschung und die Themen soziale Ungleichheit und Differenz zu ihren Forschungsschwerpunkten. Zusammen mit Klaus Hurrelmann und Ulrich Schneekloth verantwortete sie die World Vision Kinderstudie „Kinder in Deutschland 2007“. Sie publizierte u.a. eine „Einführung in die Jugendforschung“ und eine Monographie „Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung“. Zu den aktuellen Forschungsprojekten gehören u.a. eine vom BMBF geförderte Studie über „Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule“ sowie eine qualitative Studie über Kinderarmut.

Doreen Cerny, Dr. phil, Universitätsassistentin am Fachbereich der Erziehungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg, Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung und Sozialpädagogik, Biographieforschung.

Zoe Clark, Diplompädagogin und Stipendiatin an der Bielefelder Research School Education and Capabilities (EAC). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugend- und Bildungsforschung, intersektionale Ungleichheitsverhältnisse. Thema ihrer Promotion am EAC ist die Weiterentwicklung des Capabilities Approach als evaluativer Rahmen für die Reproduktion intersektionaler Ungleichheitsverhältnisse in der Jugendphase.

Heidrun Diele, Diplompädagogin, Doktorandin am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Erziehung und Kindheit sowie die empirische Kinderforschung im 18. Jahrhundert. Aktuelle Veröffentlichungen: „Kalter Zuschauer“ und „Brennspiegel“. Beobachtungen in den Pädagogischen Unterhandlungen. In: Gaber, Jörn (Hg.): >Die Stammutter aller guten Schulen<. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774-1793. Tübingen

2008, S. 209-228; Anfänge empirischer Kinderforschung. Die Schwierigkeit einer Anthropologie vom Kinde aus. In: Beetz, Manfred u.a. (Hg.): *Physis und Norm: Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert*. Göttingen 2007, S. 253-277 (gem. m. Pia Schmid).

Yvonne Ehrenspeck, Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Ästhetische Bildung, Mediensozialisations- und rezeptionsforschung, Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft, Jugendforschung, Wissenschafts- und Diskursgeschichte der Erziehungswissenschaft; Aktuelle Veröffentlichungen als Herausgeberin: *Bildung: Angebot oder Zumutung?* Wiesbaden 2008; *Beobachtungen des Erziehungssystems: systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden 2006 (gem. mit Dieter Lenzen).

Catrin Heite, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Theorie Sozialer Arbeit, Professionstheorie und Ungleichheitsforschung. Aktuelle Veröffentlichungen: *Zur Vergeschlechtlichung Sozialer Arbeit im post-wohlfahrtsstaatlichen Kontext – Kontinuitäten, Aktualisierungen und Transformationen*. In: Otto, Hans-Uwe/Kessl, Fabian (Hg.): *Soziale Arbeit jenseits des Wohlfahrtsstaats: Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven*, Weinheim, S. 101-119; *Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven*, Weinheim; *Ungleichheit, Differenz und ‚Diversity‘. Zur Konstruktion des professionellen Anderen*. In: Böllert, Karin/Karsunky, Silke (Hg.): *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit*, Wiesbaden, S. 77 - 87.

Edith Glaser, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens an der Universität Kassel, Mitherausgeberin des Jahrbuchs *Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsberatung in historischer Perspektive sowie pädagogisch-historische Geschlechterforschung. Sie hat das Handbuch *Gender und Erziehungswissenschaft* (2004) mit herausgegeben und vielfältige Beiträge zur Bildungsgeschichte von Mädchen und Frauen veröffentlicht. Zu den aktuellen Forschungsprojekten gehören u.a. Bildungsreformprojekte in der frühen Bundesrepublik.

Astrid Kaiser, Professorin für Didaktik des Sachunterrichts an der Carl-von-Ossietzky-Universität in Oldenburg. Sie leitet den niedersächsischen Schulversuch zur jungen- und mädchengerechten Grundschule, war von 1999 bis 2002 Mitglied des niedersächsischen Bildungsrates, hatte die Leitung von Projekten zur Genderfrage sowie zur ökologischen und naturwissenschaftlichen Bildung im Sachunterricht und arbeitet gegenwärtig zur Energiebildung

für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Veröffentlichungen: Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler 2. Aufl. 2008; Menschenbildung in Katastrophenzeiten. Baltmannsweiler 2007; Grundschulpädagogik in Modulen. Baltmannsweiler 2007 (gem. m. Silke Pfeiffer); Sachunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule. Band 2. Baltmannsweiler 2009 (gem. m. Charlotte Röhner)

Tim Köhler, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG 1 Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Anthropologie und Erziehungswissenschaft.

Margret Kraul, Professorin für Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen; Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, (Historische) Bildungsforschung, Schulforschung und Biographieforschung

Sandra Landhäußer, Dr. phil., wissenschaftliche Angestellte am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialraumforschung, Communityorientierung und soziales Kapital; Exklusion und der Diskurs um die ‚neue Unterschicht‘; Elternbildung. Aktuelle Veröffentlichungen: Communityorientierung in der Sozialen Arbeit ? Die Aktivierung von sozialem Kapital. Wiesbaden 2009; Klingler, Birte/Landhäußer, Sandra/Holger Ziegler (2008): Die AdressatInnen sozialräumlich orientierter Sozialer Arbeit und der Sozialraum als Adressat? eine empirische Betrachtung. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden.

Katja Lißmann, Diplompädagogin, Doktorandin am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte des Pietismus, Historische Frauen- und Geschlechterforschung, Praktiken und Subjektkonstitution, Pädagogische Historiographie.

Susanne Maurer, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Marburg; Forschungsgebiete: Frauen- und Geschlechtergeschichte, Feministische Wissenschafts- und Erkenntniskritik, Soziale Bewegungen, kritische Historiographie Sozialer Arbeit, Gesellschaftliches Gedächtnis als Gedächtnis sozialer Konflikte. Aktuelle Veröffentlichungen: Veröffentlichungen: – Genre-Wechsel? Der (feministische) Kriminalroman als Ort des Utopischen. In: Maltry et al. (Hg.): Genderzukunft. Zur Transformation feministischer Visionen in der Science Fiction. Königstein/Taunus 2008, S. 203-231; – Frauen und Männer in der Zukunft Sozialer Arbeit. Entwurf einer neuen GeschlechterUnOrdnung In: Amthor, Ralf (Hg.): Soziale Berufe im Wandel. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Sozialer Arbeit, Baltmannsweiler 2008, S. 177-204.

Jessika Piechocki, Diplompädagogin, Doktorandin am Institut für Pädagogik der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg. Ihr Dissertationsthema: *Gesellige Bildung – gebildete Geselligkeit im Haus von Agnes Wilhelmine und August Hermann Niemeyer in Halle 1786-1847. Forschungen zur bürgerlichen Geselligkeit um 1800.* Aktuelle Veröffentlichungen: *Gebildete Geselligkeit – gesellige Bildung. Hallisches Bildungsbürgertum um 1800: Der Kreis um J.F. Reichardt.* In: *Bildung und städtische Gesellschaft. Beiträge zur hallischen Stadtgeschichte*, hg. v. Thomas Müller-Bahlke, Halle 2003, S. 69-77 (gem. m. Pia Schmid); *Gebildete Geselligkeit im Leben der Agnes Wilhelmine Niemeyer in Halle an der Saale 1786-1847.* In: Hoff, Walburga et al. (Hg.): *Gender-Geschichte/n. Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung.* Köln, Weimar 2008, S. 25-48.

Karin Priem, Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Markus Rieger-Ladich, Dr. phil., vertritt derzeit die Professur für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reflexive Erziehungswissenschaft, Symbolische Gewaltverhältnisse, Literarische Ethnographie, Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Aktuelle Veröffentlichungen: *Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik.* In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hg.) (2008): *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu.* Konstanz, S. 103-124 (gem. m. Thomas Alkemeyer); *Anerkennung als knappe Ressource. Männliche Adoleszenz in Jonathan Lethems *Die Festung der Einsamkeit*.* In: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2009): *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II.* Hamburg, S. 95-111.

Beate Ronneburger, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Karrierechancen von Frauen in der Wissenschaft.

Zum Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bietet in ihren Jahrestagungen, Kongress-Symposien und Publikationen ein Forum für theoretische, empirische und praxeologische Beiträge aus allen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft sowie aus interdisziplinären Kontexten. Sie hat damit zur Etablierung der Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft beigetragen.

Diesen Impuls greift das Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft auf. Es soll neue Erkenntnisse und Befunde zugänglich machen, Kritiken und Anregungen formulieren und so in der Erziehungswissenschaft der Perspektive der Geschlechterforschung Gewicht verleihen. Es soll die produktive Auseinandersetzung unterschiedlicher Ansätze und Positionen innerhalb der Geschlechterforschung unterstützen und Differenzen verdeutlichen, um sie produktiv zu machen. Es soll zudem NachwuchswissenschaftlerInnen die Möglichkeit geben, ihre Forschungsarbeiten und Qualifizierungsprojekte zur Diskussion zu stellen.

Die einzelnen Bände des Jahrbuchs enthalten Beiträge zu einem Schwerpunktthema, Berichte aus laufenden Forschungsprojekten und Rezensionen. In jedem Band soll es darüber hinaus die Möglichkeit geben, eine direkte Kritik oder Replik auf einen Artikel des vorangegangenen Bandes zu veröffentlichen. Zu jeder dieser Rubriken können Beiträge bei den HerausgeberInnen des jeweils nächsten Bandes eingereicht werden.

Die Jahrbücher werden neben den wechselnden HerausgeberInnen der einzelnen Bände von einem Beirat und einer Redaktion betreut. Es ist nach den üblichen Regeln für Peer-Review-Zeitschriften konzipiert. Für jeden Band wird zwei Jahre vorher ein Call for papers bekannt gemacht, mit der Einladung, Exposés für Beitragsvorschläge einzureichen. Die Auswahl der Exposés wird von den HerausgeberInnen des jeweiligen Bandes auf der Basis folgender Kriterien getroffen: Themenbezug, Qualität und Originalität des Ansatzes, theoretische Relevanz der Fragestellung, Kenntnis des Forschungsstandes und begriffliche bzw. methodologische Fundierung der Argumentation. Der Auswahl der Exposés folgt die Aufforderung zur Einreichung. Jeder dann eingereichte Beitrag wird anonymisiert von je einem Mitglied aus Redaktion und Beirat begutachtet. Bei abweichenden Gutachten wird ein drittes Gutachten angefordert.

Wir möchten interessierte LeserInnen ermuntern, uns Vorschläge für Schwerpunktthemen, Beiträge und auch für Rezensionen einzureichen – es bleibt keine Einsendung unbeantwortet.

Die HerausgeberInnen

Ankündigung Jahrbuch Band 6: Care: Wer sorgt für wen?

Die aktuelle deutsche Debatte um neue Betreuungsformen für Kleinkinder einerseits und die Folgen einer alternden Gesellschaft andererseits wirft unweigerlich erneut die Frage auf: wer sorgt für wen? Diese Frage ist und war zwar immer Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, sie stellt sich jedoch in einem inzwischen veränderten sozialen Kontext, der eine Reflexion und Revision feministischer Konzeptionen von Care Ethik oder Ethik des Caring notwendig macht, neu: Traditionelle Geschlechter- und Generationenarrangements verschieben sich, doch wie und wo werden diese neu verhandelt? Etabliert sich eine neue ‚Ordnung der Sorge‘ und wie schlägt sich diese im institutionellen Feld von Pflege, Erziehung und Bildung nieder? Die fragilen Trennlinien zwischen Öffentlichkeit und Privatheit scheinen neu gezogen zu werden, Privates wird öffentlich, Öffentliches privat. Wird hierbei vielleicht das ehemals Private zum Illegalen, denkt man an den wachsenden Bereich häuslicher Schattenwirtschaft? Von Interesse sind hier insbesondere die diskursiven Aushandlungsprozesse um Geschlecht und Care, die sich in den Praktiken widerspiegeln, sowie ihre Wirkungen auf Geschlechterbilder und institutionelle Arrangements. Und: Wie können schließlich unter diesen Bedingungen neue Ansätze einer Care-Ethik aussehen?

Diesen Fragen soll mit unterschiedlichen Akzentsetzungen aus erziehungswissenschaftlichen, soziologischen, politologischen und philosophischen Perspektiven nachgegangen werden.

Das Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft Bd. 6/2010 wird fünf bis acht Beiträge zu diesem Schwerpunkt enthalten, und zwar Aufsätze (bis 35 000 Zeichen) und kleinere Beiträge in der Rubrik „work in progress“ (20 000 Zeichen), die nach einem peer-review-Verfahren ausgewählt wurden. Ergänzt wird dieser Teil mit Tagungsberichten und Rezensionen, die sich überwiegend mit dem Schwerpunkt dieses Bandes beschäftigen. Die Frist zur Einreichung von Exposés ist im September 2008 abgelaufen, die Einladung zu Beiträgen erfolgte im November 2008. Das Heft erscheint im Frühjahr 2010.

Herausgeberinnen für Band 6:

Vera Moser, Universität Gießen, Vera.Moser@erziehung.uni-giessen.de

Inga Pinhard, Universität Frankfurt am Main, I.Pinhard@em.uni-frankfurt.de

Ankündigung
Jahrbuch Band 7
Mit Geschlecht, ohne Geschlecht
Der Geschlechterwiderspruch in den Theorien des
Humankapitals

Analysiert man die Argumentationsfiguren, die in den letzten Jahren zur Begründung und im Kontext international vergleichender Leistungstests sowie zur Legitimation bildungspolitischer Steuerungsmaßnahmen verwendet werden, gewinnt man den Eindruck, dass das Bildungssystem sowie die Erziehungsinstitutionen einem permanenten Reformationsdruck unterliegen. „Bildung als Investition“ oder „Aufstieg durch Bildung“ sind nicht nur als populistische Ausdrücke einer Dauerwahlkampagne zu deuten. Sie weisen eher auf ein organisches Entwicklungsmodell hin, das konform mit Analysen der *Chicago School of Economics* nicht mehr nur Investitionen in das materielle Kapital, sondern vor allem in das Humankapital für ökonomisch produktiv hält.

Für die pädagogische Geschlechterforschung ist eine kritische Auseinandersetzung mit den Theorien des Humankapitals und mit von solchen Ansätzen inspirierter neoliberaler Politik vor allem auf Grund ihrer widersprüchlichen Geschlechtertheorie und Geschlechterpolitik von Bedeutung, die eng mit zentralen pädagogischen Fragen verknüpft sind. Bei den Analysen des Humankapitals im Anschluss an Theodore W. Schultz, Jacob Mincer und Gary S. Becker stellt das weibliche Geschlecht angesichts seiner Fortpflanzungsfähigkeit einerseits eine bedeutende Ressource dar: Der Gesundheitszustand der Frauen, der Bildungsgrad der Mütter und eine funktionierende häusliche Arbeitsteilung werden als entscheidende Indikatoren für die Qualitätsentwicklung einer Bevölkerung angesehen (vgl. z.B. O. Galor, K.S. Moe, D.N. Weil, L. Edlund, N.P. Lagerlöf). Unter diesen Prämissen werden traditionell zur privaten Sphäre gehörende Bereiche wie die Früherziehung der Kinder oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu einer öffentlichen Angelegenheit. Andererseits implizieren die Analysen der Vertreter der *Chicago School*, die sich auf Chancengleichheit und Wettbewerb auf dem Markt beziehen, eine Neutralisierung der Geschlechtskategorie: Das einzige legitime Kriterium, das soziale Ungleichheit in der Gesellschaft legitimieren dürfe, sei Leistung, gemessen mit einem „geschlechterneutralen Produktivitätstest“, wie Gary S. Becker und Guity Nashat Becker betonen. Wenn der Gegensatz zwischen der Festschreibung und Naturalisierung des Geschlechts auf der einen Seite sowie Neutralisierung des Geschlechts auf der anderen Seite zuerst theoretischer Natur ist, sind dessen Folgen erst auf einer politischen und gesellschaftlichen Ebene feststellbar. Dazu zählen einerseits eine Reihe von po-

litischen Maßnahmen in der Familienpolitik, die auf die Wiedergeburt der traditionellen Familienwerte gerichtet zu sein scheinen, andererseits gehören dazu unterschiedliche Interventionen zur Steigerung des Produktivitätspotentials und der Wettbewerbsfähigkeit von Frauen (und Männern), die die ganze Lebensspanne der Individuen – von der frühen Kindheit bis ins Alter – umfassen.

Im geplanten Band soll dieser scheinbare, aber augenfällige Widerspruch von Neokonservatismus und liberalem Individualismus, von der die aktuelle bildungspolitische und familienpolitische Debatte und Praxis geprägt ist, analysiert werden. Erwartet werden sowohl Beiträge, die sich mit der kritischen Rekonstruktion der Theorien des Humankapitals in Bezug auf den Geschlechterwiderspruch beschäftigen, als auch Beiträge, deren Gegenstand eine feministische Analyse der aktuellen europäischen Familien- und Erziehungspolitik und ihrer pädagogischen Konsequenzen ist.

Das *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* 2011 (Bd.7) wird 5 bis 8 Beiträge zu diesem Schwerpunkt enthalten und umfasst Aufsätze (bis 35.000 Zeichen) und Diskussions- bzw. Forschungsbeiträge (bis 20.000), die nach einem *peer review*-Verfahren ausgewählt werden. Erwünscht sind auch Tagungsberichte sowie Rezensionen oder Sammelrezensionen zu Veröffentlichungen aus unterschiedlichen Kontexten der pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung, die sich vorzugsweise, aber nicht ausschließlich mit dem Schwerpunkt dieses Bandes beschäftigen. Wir laden Sie herzlich ein, sich mit einem Beitrag an diesem Band zu beteiligen und bitten Sie, Ihr Exposé, das nicht mehr als 3000 Zeichen enthalten soll, bis spätestens **30. September 2009** an die Herausgeberin und den Herausgeber zu schicken. Die Einladung an die Autorinnen und Autoren erfolgt Ende November 2009. Die ausgearbeiteten Beiträge müssen bis zum 30. Juni 2010 einlangen. Der Band erscheint im Frühjahr 2011.

Rita Casale und Edgar Forster sind als Herausgeberin und Herausgeber für den Band verantwortlich.

Kontakt: rita.casale@web.de, edgar.forster@sbg.ac.at

FachZeitschriften im Verlag Barbara Budrich

BIOS

Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History
und Lebensverlaufsanalysen

BIOS erscheint halbjährlich mit einem Jahresumfang von rund 320 Seiten. BIOS ist seit 1987 *die* wissenschaftliche Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History Studien und – seit 2001 – auch für Lebensverlaufsanalysen. In ihr arbeiten über Disziplin- und Landesgrenzen hinweg Fachleute u.a. aus der Soziologie, der Geschichtswissenschaft, der Pädagogik, der Volkskunde, der Germanistik.

dms – der moderne staat

Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management

dms erscheint halbjährlich mit insgesamt rd. 480 Seiten.

Die neue Zeitschrift ist interdisziplinär angelegt und beschäftigt sich mit dem seit drei Jahrzehnten international zu beobachtenden massiven Wandel der Erfüllung öffentlicher Aufgaben nach Inhalt, Struktur und Organisation, Prozessen und Ergebnissen. Dieser Wandel fordert alle Fachwissenschaften heraus, bei Erhaltung der jeweiligen disziplinären Kompetenz nach integrierbaren Untersuchungen und Erklärungen zu suchen.

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

„Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ widmet sich dem Gegenstandsfeld der Kindheits- und Jugendforschung unter der integrativen Fragestellung von Entwicklung und Lebenslauf; er arbeitet fächerübergreifend und international mit deutschen und internationalen AutorInnen aus den einschlägigen Disziplinen wie z.B. der Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, der Ethnologie, Verhaltensforschung, Psychiatrie und der Neurobiologie.

Weitere Informationen unter www.budrich-verlag.de

FachZeitschriften im Verlag Barbara Budrich

Erziehungswissenschaft

Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Erziehungswissenschaft ist das offizielle Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Die Zeitschrift trägt den Informationsaustausch innerhalb der Gesellschaft und fördert die Diskussion über die Entwicklung des Faches.

femina politica

Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft

femina politica ist die einzige Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft im deutschsprachigen Raum. Sie wendet sich an politisch und politikwissenschaftlich Arbeitende, die den Gender-Aspekt bei ihrer Arbeit berücksichtigen. *femina politica* analysiert und kommentiert tagespolitische und politikwissenschaftliche Themen aus feministischer Perspektive, berichtet über Forschungsergebnisse, Projekte, Tagungen und einschlägige Neuerscheinungen.

Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (GWP)

Sozialwissenschaften für politische Bildung

GWP ist die älteste Fachzeitschrift in der Bundesrepublik für Studium und Praxis des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Als sozialwissenschaftliches Magazin ist sie der Aktualität wie dem Grundsätzlichen verpflichtet, der sorgfältigen Fundierung wie der lebendig wechselnden Stilistik.

GWP finden Sie im Internet unter www.gwp-pb.de

Politics, Culture and Socialization

Politics, Culture and Socialization is a new quarterly, comprising some 480 pages per year. The journal publishes new and significant work in all areas of political socialization in order to achieve a better scientific understanding of the origins of political behavior and orientations of individuals and groups.

Weitere Informationen unter www.budrich-verlag.de

FachZeitschriften im Verlag Barbara Budrich

Spirale der Zeit – Spiral of Time Frauengeschichte sichtbar machen – Making Women's History visible

Die zweisprachige Zeitschrift erzählt anschaulich unsere Geschichte von ihren Anfängen bis zu unserer Gegenwart neu. Mit dieser umfassenderen Sicht begegnet die Zeitschrift der bildungspolitischen Herausforderung an eine geschlechtergerechte Vermittlung von Geschichte in Schulen und öffentlichen Einrichtungen als Voraussetzung für eine geschlechterdemokratische Politik. Die Spirale der Zeit – Spiral of Time erscheint zweimal jährlich, je Heft 64 Seiten (A4) mit vielen farbigen Abbildungen, deutsch und englisch.

ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung

(zuvor: ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung)

Die ZBBS erscheint halbjährlich. Das Team der HerausgeberInnen setzt sich aus den Vorstandsmitgliedern des Magdeburger Zentrums für Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung zusammen und gewährleistet durch diese Konstellation die Repräsentanz der wichtigsten an der qualitativen Forschung beteiligten Fachdisziplinen.

Zeitschrift für Familienforschung

Journal for Family Research

Beträge zu Haushalt, Verwandtschaft und Lebenslauf

Die Zeitschrift für Familienforschung erscheint dreimal jährlich. Die Zeitschrift für Familienforschung fördert interdisziplinäre Kommunikation und Diskussion. Dies geschieht durch die Veröffentlichung von Beiträgen zur Familien- und Haushaltsforschung aus den Fachdisziplinen: Familiensoziologie, Familiendemographie, Familienpsychologie, Familienpolitik, Haushaltswissenschaft, historische Familienforschung sowie aus Nachbargebieten.

Weitere Informationen unter www.budrich-verlag.de

Das Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Die Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft hat wesentlich dazu beigetragen, dass der Einfluss von Geschlecht und Geschlechterdifferenz nicht mehr ignoriert werden kann. Das Jahrbuch ist vor diesem Hintergrund konzipiert und stellt sich zwei zentralen Aufgaben: Es will erstens die Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft kontinuierlich dokumentieren und zweitens ein innovatives Forum für wissenschaftliche Diskurse schaffen. Alle Beiträge werden nach dem internationalen Standard für Review-Zeitschriften begutachtet.

Barbara Rendtorff & Annedore Prengel (Hrsg.)

Kinder und ihr Geschlecht

Jahrbuch 4/2008. 230 S. ISBN 978-3-86649-181-6

In allen Phasen der Kindheit wird die kindliche Entwicklung von gesellschaftlichen Geschlechterbildern beeinflusst, die in einem komplexen Zusammenspiel vieler unterschiedlicher Faktoren ihre Wirksamkeit entfalten. Auch die Kinder selbst sind als Akteure an der Ko-Konstruktion ihres Geschlechteralltags beteiligt. Im Buch wird diskutiert, wie.

Eva Borst & Rita Casale (Hrsg.): Ökonomien der Geschlechter

Jahrbuch 3/2007. 173 Seiten. Kart. ISBN 978-3-86649-088-8

Zusammenhänge zwischen Bildung, Macht und Ökonomie werden aus geschlechtertheoretischer Perspektive erörtert und problematisiert.

Sabine Andresen & Barbara Rendtorff (Hrsg.)

Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule

Jahrbuch 2/2006. 151 S. Kt. ISBN 978-3-86649-032-1

Geschlechterbilder und geschlechtstypische Erwartungen, mit denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Prozess des Aufwachsens konfrontiert sind, werden diskutiert.

Rita Casale & Barbara Rendtorff & Sabine Andresen et al. (Hrsg.)

Geschlechterforschung in der Kritik

Jahrbuch 1/2005. 179 S. Kt. ISBN 978-3-938094-19-8

Eine Bilanzierung der bisherigen Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext.

Weitere Informationen unter www.budrich-verlag.de

Bücher für Studium und Lehre – eine kleine Auswahl

DIANA AUTH/ BARBARA HOLLAND-CUNZ (HRSG.)
Grenzen der Bevölkerungspolitik

Strategien und Diskurse demographischer Steuerung
2007. 200 S. Kt. 18,90 € (D), 19,50 € (A), 33,40 SFr
ISBN 978-3-86649-047-5

HELGA BILDEN/ BETTINA DAUSIEN (HRSG.)
Sozialisation und Geschlecht

Theoretische und methodologische Perspektiven
2006. 309 S. Kt. 22,90 € (D), 23,60 € (A), 40,10 SFr
ISBN 978-3-86649-001-7

**MARTINA HEITKÖTTER/ KARIN JURCZYK/
ANDRAES LANGE/ UTA MEIER-GRÄWE (HRSG.)**
Zeit für Beziehungen?

Zeit und Zeitpolitik für Familien
2009. 434 S. Kt. 39,90 € (D), 41,10 € (A), 67,00 SFr
ISBN 978-3-86649-187-8

**SIGRID METZ-GÖCKEL/ CHRISTINA MÖLLER/
NICOLE AUFERKORTE-MICHAELIS**
Wissenschaft als Lebensform – Eltern unerwünscht?

Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des
wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischen
Universitäten

2009. 216 S. Kt. 19,90 € (D),
20,50 € (A), 35,90 SFr
ISBN 978-3-86649-093-2

RAINER WILLMANN
Darwin, Huxley und die Frauen

2009. Ca. 180 S. Kt. Ca.
16,90 € (D), 17,40 € (A), 31,00 SFr
ISBN 978-3-86649-232-5



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de

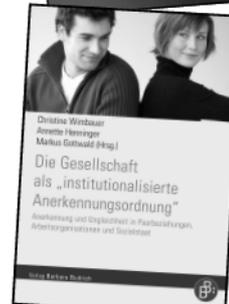
Bücher für Studium und Lehre – eine kleine Auswahl



**BETTINA KREMBERG
MARION STADLOBER-DEGWERTH (HRSG.)
Frauenvorbilder
für die Wissenschaft**
2009. 168 S. Kt.
16,90 € (D), 17,40 € (A), 31,00 SFr
ISBN 978-3-940755-25-4
Budrich UniPress



**KATHARINA WALGENBACH/ GABRIELE DIETZE/
ANTJE HORNSCHIEDT/ KERSTIN PALM
Gender als interdependente Kategorie**
Neue Perspektiven auf
Intersektionalität, Diversität und Heterogenität
2007. 192 S. Kt. 19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr
ISBN 978-3-86649-131-1



**CHRISTINE WIMBAUER/ANNETTE HENNINGER/
MARKUS GOTTWALD (HRSG.)
Die Gesellschaft als „institutionalisierte
Anerkennungsordnung“**
Anerkennung und Ungleichheit in Paarbeziehungen,
Arbeitsorganisationen und Sozialstaat
2007. 191 S. Kt. 19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr
ISBN 978-3-86649-126-7



**CHRISTOPH WULF U.A.
Geburt in Familie, Klinik und Medien**
Eine qualitative Untersuchung
2008. 259 S. Kt. 26,90 € (D), 27,70 € (A), 47,00 SFr
ISBN 978-3-86649-189-2

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers & Budrich UniPress
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de