Inhalt

Vorwort der Herausgeberinnen

Aus Soziologie und Pädagogik

Frauen- und Mädchenbildung in Zimbabwe: Möglichkeiten zum Empowerment von Rita Schäfer
Frauenbildung in der Frühen Neuzeit: Mary Astells A Serious Proposal to the Ladies von Annette Kreis-Schinck
Die Virginia Woolf-Schule in Wien - Gelebte feministische Praxis von Mädchen und Frauen von Ruth Devime und Ilse Rollett
Aus den Wirtschaftswissenschaften
"Zur Situation von Frauen in den Wirtschaftswissenschaften" - Auswertung einer Umfrage in betriebswirtschaftlich geprägten Studiengängen an Thüringer Hochschulen von Kerstin Zerbe und Kerstin Petzoldt
The Challenges of Feminist Economics von Wilfred Dolfsma und Hella Hoppe
Aus Literatur und Philosophie
Frauen - Bildung? Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre und Hedwig Dohms Schicksale einer Seele von Birte Giesler
Hannah Arendt, Edith Stein und "Sofies Welt"-losigkeit

Interviews

Gespräch mit Kerstin Hensel von Annette Steigerwald 97
Geschlechterdifferenz und die Politik der Beziehung unter Frauen. Ein einführendes Gespräch in das Denken der Libreria delle Donne di Milano und der Philosophinnengemeinschaft DIOTIMA mit Veronika Mariaux
von Andrea Günter
Ankündigungen und Rezensionen
Nelson, Julie A.: Feminism, Objectivity and Economics von Hella Hoppe
"Die Ausbreitung des Frauenstudiums ist ein gemeingefährlicher Unfug, die Frau hat vermöge ihrer natürlichen Veranlagung und Bestimmung nicht den Beruf des Mannes"
von Jelka Keiler
Feminist Economics/Feminist Economists von Wilfred Dolfsma
AutorInnen 135

Vorwort der Herausgeberinnen

Wenn auch mit etwas Verspätung, so haben wir es dennoch geschafft! Das Heft 2, Jahrgang 1996 zum Thema Frauen - Bildung - Wissenschaft liegt vor uns mit Beiträgen aus der Soziologie und Pädagogik, der Literaturwissenschaft und Philosophie sowie auch endlich einmal: den Wirtschaftswissenschaften. Zu diesen Beiträgen, die sich im engeren - oder weiteren - Sinne mit dem Thema Frauen und Bildung bzw. Frauen und Wissenschaft befassen, gesellen sich des weiteren zwei Interviews: mit der Schriftstellerin Kerstin Hensel und mit Veronika Mariaux, der Vertreterin der Philosophinnengemeinschaft DIOTIMA (Verona).

Beiträge für die beiden Hefte des Jahrgangs '97 erbitten wir zu folgenden Themen: Frauen und Körper (Redaktionsschluß: Ende Juli 1997) sowie Frauenmacht-Autorität (Redaktionsschluß: Ende Dezember 1997) an die Redaktionsadresse (s. Impressum, bitte auf Diskette, möglichst IBM-kompatibel, zweifacher Ausdruck).

Einen Appell zur Mitarbeit möchten wir an die Freiburger Frauen richten, da unser Team inzwischen ziemlich zusammengeschmolzen ist.

Für ihre ideelle und materielle Unterstützung für dieses Heft danken wir folgenden Personen und Einrichtungen der Universität: Prof. Dr. Joseph Jurt, dem Englischen Seminar, Dr. Gert Fehlner, Prof. Dr. Monika Fludernik, Prof. Dr. Christian Mair, Prof. Dr. Eva Manske und dem Carl-Schurz-Haus, der Frauenbeauftragten der Universität Prof. Dr. Renate Zoepffel und dem Frauenbüro, dem Rektor Prof. Dr. Wolfgang Jäger und den Dekanen der Philosophischen Fakultäten.

Lucia Sauer al-Subaey
Luise von Flotow
Kerstin Schmidt
Rotraud von Kulessa

Frauen- und Mädchenbildung in Zimbabwe: Möglichkeiten zum *Empowerment*

Rita Schäfer

"Wissen ist Macht" - wie ein ungeschriebenes Gesetz liegt diese Einschätzung zahllosen Bildungsprogrammen in Afrika, Asien und Lateinamerika zugrunde. Bildung soll zur Vergrößerung der Handlungsspielräume und Entscheidungskompetenzen beitragen. Wie wichtig die Beachtung der Geschlechterdifferenzen hierbei ist, bestätigte sich während der UN-Weltkonferenz "Bildung für alle" im Jahr 1990, denn von den weltweit 960 Millionen Illiteraten sind 63% Frauen und 37% Männer. Auch bei den 105 Millionen Kindern, die nicht lesen und schreiben können, beträgt der Anteil der Mädchen über 60%. Daher wurden zum Auftakt der UN-Bildungsdekade im "International Literacy Year" 1990 verstärkt Bildungsprogramme eingeleitet, die zur Überwindung dieser Diskrepanz beitragen sollten (Claessen/Wesemael-Smit 1992:16). Wie langwierig die Realisierung dieses Zieles ist, zeigte sich darin, daß auch bei der Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking die Verbesserung der Mädchen- und Frauenbildung wieder ein zentraler Punkt im Forderungskatalog war.

Internationale Vergleiche haben ergeben, daß Frauen, die über Grund-kenntnisse im Lesen und Schreiben verfügen, besonders aktiv an Gesundheitsprogrammen und landwirtschaftlichen Fortbildungen teilnehmen, Maßnahmen zur Fertilitätskontrolle anwenden und die Schulbildung ihrer Kinder fördern. Darüber hinaus wird Bildung als Möglichkeit zur Verbesserung der ökonomischen Tätigkeiten von Frauen und somit als Chance zur Verbesserung ihrer Ressourcenkontrolle und Autonomie gewertet (Ballara 1991:13ff.). Seit einigen Jahren werden Bildungsprogramme auch als Beitrag zur wirtschaftspolitischen Entwicklung diskutiert, denn inzwischen hat man Frauen als nationalökonomisch wichtige Entwicklungsträgerinnen erkannt (Browne/Barrett 1991:275f.).

Nach der Unabhängigkeit begannen viele afrikanische Länder euphorisch mit dem Aufbau eines eigenen Bildungssystems und sahen darin den Motor zum Fortschritt. Die angestrebte Verbesserung der Lebenssituation der Bevölkerung implizierte mehr oder weniger ausdrücklich die Verbesserung der Mädchen- und Frauenbildung. Dies trifft auch auf Zimbabwe zu, das nach der Unabhängigkeit das Recht auf Bildung gesetzlich verankerte. Da Zimbabwe erst 1980, etwa 20 Jahre später als andere afrikanische Länder, unabhängig wurde und deren Erfahrungen im Bildungssektor in die Planung einbeziehen konnte, zeigt dieses Beispiel besonders deutlich die Möglichkeiten und Grenzen von Bildung als Entwicklungsfaktor. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, neben den

staatlichen auch die nicht-staatlichen Programme im Bildungssektor zu betrachten, denn ähnlich wie in vielen anderen Ländern spielen Nicht-Regierungs-Organisationen beim Aufbau und Erhalt der Infrastruktur sowie im gesamten öffentlichen Leben eine große Rolle. Für die hier zu diskutierenden Fragestellungen sind insbesondere die Bildungsangebote der Frauenorganisationen von großem Interesse.

In den folgenden Ausführungen soll dargelegt werden, inwieweit die staatliche Bildungspolitik und die Programme der Nicht-Regierungs-Organisationen den Interessen von Frauen und Mädchen entsprechen und zu ihrem *Empowerment* beitragen, d.h. zur Stärkung ihrer ökonomischen Autonomie und gesellschaftspolitischen Mitbestimmung, und inwieweit sie letzlich die Machtverhältnisse in den Geschlechterbeziehungen verändern (vgl. Moser 1993:74f.). Diese Annäherung erfordert, Frauen und Mädchen nicht als passiv reagierende auf von Männern geplante Bildungskonzepte zu betrachten, sondern ihre Strategien zur Aneignung von alltagsrelevantem und situationsveränderndem Wissen aus akteurinnenorientierter Perspektive aufzuzeigen. Im Spannungsfeld von staatlicher Schulpolitik und den nicht-formalen Bildungsprogrammen nationaler Frauenorganisationen werden die Bedürfnisse und Zukunftsvorstellungen der Frauen und Mädchen besonders deutlich.

Der Blick zurück: Koloniales Erbe

Wenn im folgenden am Fallbeispiel Zimbabwe die Frage diskutiert wird, welchen Beitrag die Bildung zur Situationsverbesserung von Frauen leisten kann, ist es wichtig, die heutige Situation vor dem historischen Hintergrund zu reflektieren. Kennzeichnend für das Bildungswesen in Rhodesien, wie das von einer weißen Minderheit beherrschte Land während der Kolonialzeit hieß, war ein für afrikanische Siedlerkolonien typisches Schulsystem von privaten Eliteschulen für weiße Kinder und einigen wenigen Missionsschulen für die afrikanische Bevölkerungsmehrheit. Während erstgenannte die Jungen als wirtschaftspolitische Führungskräfte des Landes ausbildeten und die Mädchen in der Übernahme und Aufrechterhaltung viktorianischer Frauen- und Familienideale schulten, beschränkte sich der Unterricht an den Missionsschulen auf die Vermittlung einer rudimentären Grundbildung (Batezat/Mwalo 1985:24).

Die ersten Primarschule für Afrikaner wurde 1920 eröffnet und die erste Sekundarschule im Jahr 1936. Nur im Einzugsbereich der Missionsschulen konnten Kinder Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben erwerben und somit Zugang zu den wenigen Sekundarschulen gewinnen. Für letztere wurden vergleichsweise hohe Schulgebühren erhoben, obwohl die Bildungsziele im

Unterschied zur akademischen Orientierung an den weißen Sekundarschulen lediglich auf praktische Tätigkeiten im nicht intellektuellen Bereich ausgerichtet waren. So beschränkte sich die Zahl der afrikanischen Sekundarschüler im Jahr 1979, einem Jahr vor der Unabhängigkeit, auf 14.300 Jungen und 5.300 Mädchen; die afrikanische Bevölkerung umfaßte in der Zeit bereits ca. acht Millionen Menschen (Makoni 1991:6). Noch stärker als bei den weißen Machthabern fand eine Geschlechterdifferenzierung der Unterrichtsinhalte statt. Die männlichen Sekundarschulabgänger galten als Mittler zwischen afrikanischer und weißer Bevölkerung und wurden in unteren Positionen des Verwaltungsapparats eingesetzt oder zu Predigern ausgebildet. Derartige Ämter blieben den jungen Frauen vorenthalten. Ihre Ausbildung beschränkte sich auf europäische Haushaltsführung und die Übernahme christlicher Familienwerte. Sie sollten diese Vorstellungen in den Dörfern verbreiten, wobei das Hausfrauenideal die Aufgabe ihrer ökonomischen Eigenständigkeit im Anbau und Handel implizierte.

Bereits kurz nach der Jahrhundertwende zwangen hohe Steuerforderungen und systematische Landenteignungen, die mit der Etablierung der weißen Siedlerkolonie einhergingen, viele Männer zur Wanderarbeit. Wegen der geringen Löhne konnten die Männer ihrer neuen Rolle als "Breadwinner" kaum nachkommen. Den Frauen wurde der Zugang zu den Städten gesetzlich verwehrt, sie sollten weiterhin die Grundversorgung auf dem Land decken. Bildung wurde dazu nicht für notwendig erachtet. Nur eine verschwindend geringe Minderheit, wie die Töchter von Häuptlingen oder bereits christianisierten Verwaltungsbeamten, erhielt die Möglichkeit, als Krankenschwester oder im Sozialbereich tätig zu werden. Der sich allmählich in den Städten entwickelnde formelle Sektor blieb den Männern vorbehalten (vgl. Nestvogel 1988:421f.).

So ist es nicht verwunderlich, daß viele junge Frauen sich als Guerilla-Kämpferinnen aktiv am Befreiungskrieg Ende der 70er Jahre beteiligten, um gegen die vielschichtigen Formen der Ungerechtigkeit zu kämpfen, die ihnen jegliche Chance verwehrten. Ihr Engagement und Mut veranlaßte die männlichen Machthaber, Frauen als militärische Führungskräfte anzuerkennen. In den Militärcamps und Flüchtlingslagern, die während des Krieges in den Nachbarländern eingerichtet wurden, experimentierte man mit neuen Formen der Aufgabenteilung und mit neuen Bildungskonzepten, wie der "education with producation", bei der Grundbildung und landwirtschaftliche Ausbildung

¹ Bis auf ganz wenige Ausnahmen, wie die international bekannte Romanautorin Doris Lessing, akzeptierten die weißen jungen Frauen ihre Rolle. Schießlich waren mit der Übernahme der viktorianischen Ideale und christlichen Werte viele Privilegien verbunden, die den schwarzen Frauen aufgrund der Rassenschranken vorenthalten wurden.

verbunden wurden. Geschlechtergleichheit galt als Ausbildungsprinzip (Chung 1995:162f.).

Nach der Unabhängigkeit blieben Frauen trotz zahlreicher offizieller Versprechungen von politischen Führungspositionen ausgeschlossen, die egalitären Bildungsideale wurden aber übernommen. In ihnen erkannte die neue afrikanische Elite neben der Neuregelung der Landrechte einen Grundstein zum Aufbau einer neuen Gesellschaft.

Bildungskonzeptionen und Bildungspolitik

Zwar spricht der 1983 mit 20.1% des Gesamthaushalts höchste Bildungsetat Afrikas für die Bemühungen im Erziehungsbereich, vom Musterland für eine egalitäre Bildung und gesellschaftliche Gleichheit ist Zimbabwe aber noch immer weit entfernt (Fegan-Wyles 1994:95). Deutlich wird dies, wenn man die Curriculum-Entwicklung und die Bildungsideale im Kontext der wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Dynamiken untersucht.

Die Reorganisation des Bildungswesens ist gekennzeichnet durch die Abschaffung von Schulgebühren und den quantitativen Ausbau des gesamten Schulwesens bei gleichzeitiger Übernahme britischer Schul- und Prüfungskonzepte. So wurden bis Ende der 80er Jahre die Abschlußprüfungen für die nach elf bzw. dreizehn Schuljahren zu erwerbenden "O- und A-Levels" in Cambridge konzipiert und auch dort korrigiert. Der gesamte Lehrplan war und ist starr auf diese Prüfungen ausgerichtet und entsprechend praxisfern (Bay/Clarke/Stephens 1986:155ff.). Trotz der Erhöhung der Schuldichte prägen in vielen Gebieten noch immer die langen Schulwege sowie die unzureichenden Ausstattungen der Schulen mit Büchern und Mobiliar den Schulalltag der Kinder. Kennzeichnend ist auch der autoritäre Unterrichtsstil der oft schlecht ausgebildeten Lehrer, die ihren Mangel an Wissen und didaktischer Kompetenz mit der Anwendung der noch immer erlaubten Prügelstrafe überspielen.

Zwar wurden einige Farmschulen eingerichtet, die auf dem Konzept "Education with Production" aufbauen, die dabei vermittelten Kenntnisse waren jedoch am großflächigen Marktfruchtanbau orientiert und ließen sich daher kaum auf die lokalen Gegebenheiten übertragen. Der autoritäre Vermittlungsstil und die unzureichende Berücksichtigung von Managementkenntnissen verhinderten zudem das Erlernen von Problemlösungsstrategien, obwohl diese für die Entwicklung einer eigenständigen Landwirtschaft zwingend notwendig gewesen wären. Darüber hinaus ließ sich das Konzept der "Education with Production" auch gesamtgesellschaftlich nicht durchsetzen, denn die Schüler strebten die während der Kolonialzeit verwehrten akademischen Abschlüsse an,

zumal berufliche Positionen weiterhin durch formale Qualifikationen und privat zu finanzierende Examina bestimmt wurden. Angesichts der weiterhin geringen Löhne der als Wanderarbeiter tätigen Väter trugen oft die Mütter diese Finanzierungslast, indem sie ihre vorkoloniale ökonomische Eigenständigkeit, z.B. im Anbau und Handel, wiederbelebten. Ihre an den traditionellen Versorgungspflichten orientierte Hoffnung auf die Altersversorgung durch die Söhne war lange Zeit entscheidend für die Tatsache, daß Jungen die Mehrheit der Sekundarschüler bildeten; so waren 1990 60% der inzwischen auf 410.000 angewachsenen Zahl der Sekundarschüler Jungen (Makoni 1991:8).

In den letzten Jahren zeichnet sich jedoch eine Kehrtwende der Einstellung zur Bildung von Jungen und Mädchen ab. Die Wiedereinführung von Schulgebühren für Primarschulen Anfang 1992 im Rahmen des Strukturanpassungsprogramms hatte ein Umdenken bezüglich der Bildungsideale zur Folge (Kanji/Jazdowska 1994:17f.). Bedingt durch die zunehmende Verantwortungslosigkeit der jungen Männer setzen die meisten Frauen heute ihre Hoffnung auf die Töchter. Viele Mütter teilen die Erfahrung, daß ihre Söhne das im formellen bzw. informellen Sektor verdiente Einkommen für persönliche Prestige- und Konsumgüter verbrauchen und immer seltener bereit sind, die Mütter zu unterstützen, obwohl diese ihnen größtenteils die Ausbildung finanziert haben. Die Töchter versuchen demgegenüber auch nach der Gründung einer eigenen Familie, ihre Mütter zu unterstützen und sie im Alter mitzuversorgen. Dies haben inzwischen auch viele Väter erkannt und dulden nun die Ausbildung der Töchter, wohingegen Mädchenbildung früher aufgrund der Eheschließung der Mädchen und ihrer Versorgungsaufgaben im neuen Familienverband als überflüssig erachtet wurde.

Geschlechterungleichheit im Schulsystem

Trotz des Einstellungswandels der Eltern müssen sich die Mädchen ihre aktive Mitwirkung am Unterricht und ihre Position im Klassenverband hart erkämpfen, denn die auf alte und neue patriarchale Werte aufbauenden Unterrichts- und Schulbuchinhalte bieten vor allem den Jungen positive Identifikationsmuster. Auch in der Unterrichtsgestaltung spiegelt sich die Geschlechterungleichheit wieder, so bevorzugen die fast ausschließlich männlichen Sekundarschullehrer in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern die Jungen und versuchen, Mädchen in Hauswirtschaftskurse abzudrängen (vgl. Njeuma 1995:124f.; Stromquist 1996:5f.).

Ihr Anteil an der Zahl der vorzeitig den Unterrichtsbesuch abbrechenden Schüler ist mit 28% um 2% höher als der der Jungen, was natürlich nicht durch mangelnde Kompetenz, sondern oft durch frühe Schwangerschaften zu erklären

ist. Die von christlichen Pietätsvorstellungen inspirierten Schulordnungen verbieten, daß schwangere Mädchen am Schulunterricht teilnehmen. Hingegen haben die jungen Väter keine Nachteile zu befürchten; selbst den Lehrern, die nicht selten ihre Schülerinnen erpressen und vergewaltigen, droht schlimmstenfalls eine Versetzung (Fegan-Wyles 1994:96). Begründet ist die hohe Zahl der Schwangerschaften auch durch die unzureichende Sexualaufklärung, denn die traditionelle Aufklärung durch weibliche Verwandte ist durch die Ganztagsschule und das Internatswesen unterbunden worden. Im schulischen Biologieunterricht ist Sexualaufklärung jedoch kein Thema.

Die Zeit und Möglichkeit zum Lernen ist für Mädchen auf dem Land stärker beschränkt als für Jungen. Auch wenn die Mütter die Ausbildung ihrer Töchter inzwischen für wichtig erachten, brauchen sie ihre Mithilfe zur Bewältigung der arbeitsintensiven Haushalts- und Feldarbeit (vgl. Adick 1994:19). Die konkrete Gestaltung der geschlechtlichen Arbeitsteilung ist häufig Anlaß zu innerfamiliären Konflikten, wobei auch viele Väter angesichts ihres durch den Wertewandel bedingten Autoritätsverlusts die Mithilfe ihrer Söhne erst einfordern müssen.

Mädchenbildung und Empowerment

Grundsätzlich bewerten viele zimbabwische Frauenorganisationen die Mädchenbildung als Chance zur Befreiung aus ehelichen und familiären Abhängigkeiten und als Möglichkeit zum Aufbau eigener Lebenswege. Diese Emanzipationsvision ist zunächst einmal auf praktischer Ebene angesiedelt, d.h. Schulbildung wird als Schritt zur Verbesserung der beruflichen Möglichkeiten betrachtet (Gabi 1995:15). Auch wenn junge Frauen im Zugang zum formellen Sektor benachteiligt sind, gelten Kenntnisse im Lesen und Schreiben als Chance, ihre Interessen im Rahmen ihrer Tätigkeiten im informellen Sektor wirkungsvoller durchzusetzen und das Spektrum sozio-ökonomischer Handlungsstrategien zu erweitern (vgl. Fuest 1996:212f.).

Eigenes Einkommen gilt für Frauen in Zimbabwe, wie auch in vielen anderen afrikanischen Ländern, als Grundlage, ihre innerfamiliäre Ressourcenkontrolle zu erhöhen. Damit verbunden ist die Erweiterung der Mitspracherechte in familiären Entscheidungsprozessen, z.B. über die Ressourcennutzung, sowie eine Steigerung des Selbstbewußtseins der Frauen (Bellow/King 1993:308). Daher plädieren viele Frauenorganisationen trotz der Geschlechterungleichheit in den Unterrichtsinhalten bzw. der -didaktik für die Förderung der Mädchenbildung.

Zur Überwindung dieser Disparitäten bieten die "Zimbabwe Women's

Writers", ein Zusammenschluß bedeutender Autorinnen, landesweite Seminare für Sekundarschülerinnen an, in denen die Vielfalt beruflicher Tätigkeiten von Frauen jenseits der gängigen geschlechtlichen Rollenzuschreibungen vorgestellt wird. Neben konkreten Identifikationsmöglichkeiten mit Frauen, z.B. in handwerklich-technischen Berufen, zielen die Seminare darauf ab, das Selbstbewußtsein der Mädchen als aktive Gestalterinnen ihrer eigenen Lebensplanung zu stärken. Die Schriftstellerinnen motivieren die Mädchen, über eigene Wünsche und Probleme zu reflektieren, indem sie Kurzgeschichten oder Gedichte schreiben und damit ihre eigene Ausdruckskraft entwickeln. Für die Interessenverwirklichung im Schulalltag ermutigen sie die Mädchen, eine gemeinsame "Lobby" im Unterricht zu bilden und sich gegen sexuelle Übergriffe zu wehren. Die Selbstbestimmung der Sexualbeziehungen ist nicht nur für die Reduzierung der zahlreichen Schwangerschaften, sondern insbesondere angesichts der weit verbreiteten HIV-Infektionen wichtig (Keller 1995:11).

Zur Überwindung der weiblichen Benachteiligung im formalen Bildungsbereich soll auch die "Affirmative Action" an der Universität des Landes in der Hauptstadt Harare beitragen. Durch gezielte Förderungsmaßnahmen im Zugang zu Studienfächern und in der Gestaltung der Prüfungskonditionen soll der Anteil der Studentinnen von 26% auf mindestens 40-50% in den nächsten Jahren angehoben werden (Mumba 1995:2). Es bleibt jedoch zu fragen, ob die angestrebte Übernahme von Führungspositionen durch Frauen überhaupt erreicht werden kann, zumal konkrete Veränderungen der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen weiterhin ausbleiben.

Den ebenfalls erforderlichen Wandel der gesellschaftlichen Einstellungen streben die zahlreichen Frauenorganisationen an. Ihre Aktivitäten im Bildungskontext sind breit gefächert. Richtungsweisend für die hier zu diskutierende Fragestellung des *Empowerments* von Mädchen und Frauen durch Bildung sind beispielsweise die Bemühungen der "Zimbabwe Women's Writers", die Werke bedeutender Autorinnen, wie das inzwischen international anerkannte Buch "Nervous Conditions" von Tsitsi Dangarembga, als Schullektüre zu verbreiten. Am Beispiel einer Sekundarschülerin, die die überkommene patriarchale Ordnung grundsätzlich hinterfragt, thematisiert Dangarembga die Bedeutung der Mädchenbildung im Spannungsfeld von traditionellen und modernen Normensystemen und Lebenswelten. Die Impulse für die Sozialisation von Mädchen und Jungen werden in der Forderung an Frauen und Männer gesehen, die Geschlechterbeziehungen als gesellschaftliche Konstrukte zu verstehen und aktiv mit- bzw. umzugestalten (Moyana 1994:26ff.).

Vielfalt weiblicher Stimmen und schriftliche Kommunikation

Auf die Überwindung der Geschlechterungleichheit und die Stärkung des Selbstbewußtseins von Frauen als gesellschaftlich tragende Kräfte zielt auch die "Women's Action Group" mit ihrer Zeitschrift "Speak Out" ab. Interviews und Berichte verdeutlichen die Eigenaktivitäten von Frauen im sozio-ökonomischen Bereich. Gesundheits- und Rechtsinformationen richten sich gezielt an Frauen auf dem Land, deren Motivation zum Lesen durch Anregungen zur Bewältigung praktischer Alltagsprobleme sowie die Ermutigung zum Einfordern von Landrechten oder des Witwenerbrechts gefördert wird. Ein Teil jeder Ausgabe ist den Beiträgen von Leserinnen zu Fragen des familiären und gesellschaftlichen Wandels gewidmet, denn, wie bereits der Titel andeutet, sind die Herausgeberinnen bestrebt, Frauen Gehör zu verschaffen, die Vielfalt ihrer Stimmen zu dokumentieren und zur schriftlichen Kommunikation beizutragen.

Zum Niederschreiben eigener Erfahrungen, Wünsche und Träume in Form von Geschichten regt auch das "Zimbabwe Women's Resource Centre and Network" an, wobei Vertreterinnen dieser Organisation argumentieren, daß Bildung für das Selbstbewußtsein und die Artikulationsmöglichkeiten der Frauen einen eigenen Wert hat. Darüber hinaus erhält ihre sprachliche Kreativität durch die Schriftlichkeit eine neue Dimension, denn in der traditionellen Gesellschaft waren insbesondere alte Frauen als Hüterinnen der Traditionen geachtet; Geschichtenerzählen galt als Kunst, die sie besonders gut beherrschten. Die Überlieferung historischer Ereignisse und der für die Gesellschaftsorganisation wichtigen Familien- und Verwandtschaftsgeschichte lag in ihren Händen. Zudem überlieferten alte Frauen in bildreich ausgeschmückten Geschichten die für das Zusammenleben wichtigen Normen und Werte, wodurch sie direkt auf die Gestaltung der Geschlechterbeziehungen und das Generationenverhältnis Einfluß nehmen konnten. Im Zeitalter der Schriftlichkeit müssen sich Frauen diese Bedeutung neu erarbeiten, entsprechend wichtig ist die Ermutigung zum Schreiben (vgl. Mibilinyi 1992:45f.).

Die Geschichten verdeutlichen das Selbstverständnis der Frauen als landwirtschaftliche Produzentinnen, die Komplexität ihrer Lebenswelt sowie Differenzen und Konfliktpotentiale zwischen Frauen unterschiedlichen Alters, familiären Status' und sozio-ökonomischer Herkunft. Darüber hinaus zeigen sie, wie wichtig Kenntnisse im Lesen und Schreiben für die Handlungsspielräume, die gesellschaftliche Partizipation und das Selbstbewußtsein sind (Chigundu 1992:5).

Alphabetisierung und Empowerment von Frauen

Zur Beantwortung der Frage, wie erwachsene Frauen angesichts der geringen Bildungsmöglichkeiten während der Kolonialzeit Lese- und Schreibkenntnisse erworben haben, muß sich der Blick auf ihre eigenen Alphabetisierungsbemühungen richten. Im Zusammenhang mit der allgemeinen Bildungspolitik begann das "Ministry of Community Development and Women's Affairs" im Jahr 1983 mit einer Alphabetisierungskampagne für Erwachsene. Angestrebt wurden die bessere Einbeziehung der Bevölkerungsmehrheit in das Wirtschaftsleben und die Reduzierung des Bevölkerungswachstums durch ökonomische Alternativen zur Mutterschaft (Wekwete 1994:24ff.).

Bereits 1985 war die Teilnehmerzahl auf 340.000 angewachsen, davon waren 75% Frauen (Batezat/Mwalo 1985:39f.). Ihre Hoffnungen, die eigene Lebenssituation durch den Erwerb von ökonomisch notwendigen Grundkenntnissen im Lesen, Schreiben und Rechnen zu verbessern, wurde aber durch die materiell schlecht ausgestatteten Kurse und die unqualifizierten Lehrer gedämpft. Ungünstige Kurstermine bedingten zusätzlich die unregelmäßige Teilnahme und hohe Abbrecherquote der Frauen. Mit der Einführung des Strukturanpassungsprogramms Anfang der 90er Jahre wurden die staatlichen Programme eingestellt (Makoni 1991:11). Trotz dieser negativen Entwicklungen lassen sich einige Frauenorganisationen, wie das bereits erwähnte "Zimbabwe Women's Resource Centre and Network", nicht entmutigen, eigene Alphabetisierungsprogramme für erwachsene Frauen anzubieten. Die sehr positive Einschätzung der Frauenbildung als Beitrag zur Verbesserung der Lebenssituation der Frauen sowie zur Stärkung ihres Selbstbewußtseins sind Gründe für die intensiven konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung der Bildungsprogramme im Sinne der beteiligten Frauen (Chigundu 1992:5). So wird der zeitliche und räumliche Rahmen der Kurse partizipativ mit den Frauen geplant, die Unterrichtsinhalte und -geschwindigkeit werden auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet. Zudem werden die überlieferten Kenntnisse und das Alltagswissen der Frauen als Grundlage für die inhaltliche Unterrichtsgestaltung betrachtet. Der Stolz auf die eigenen Leistungen und Kompetenzen soll das Selbstbewußtsein und die Lemmotivation fördern.

Die Identifikation der Frauen mit den Kursen wird auch durch die Verbindung von Grundbildung und ökonomischen Aktivitäten erleichtert. Ihre Rolle als Produzentinnen soll gefördert und ihre Wirtschaftskraft gestärkt werden. In einigen Kursen wird auch die gemeinsame Anschaffung arbeitserleichternder Techologie erörtert. Strategisch geschickt betonen die Organisatorinnen der Alphabetisierungskurse gegenüber skeptischen Ehemännern, die zu viel Eigenständigkeit ihrer Frauen befürchten, daß die Verbesserung der ökonomischen Kompetenzen der Frauen zum Vorteil für die ganze Familie sei.

Belegt wird dies beispielsweise durch die große Bereitschaft alphabetisierter Frauen zur Übernahme von Innovationen im Bereich der Landwirtschaft (Chombo 1991:77; vgl. Nestvogel 1988:423ff.). Bildung für Frauen ist daher nicht nur aufgrund der Arbeitsorganisation im Kontext der Familienstrukturen und Haushaltsdynamiken zu diskutieren (vgl. Ballara 1991:11).

Frauenbildung und Geschlechterbeziehungen

In der Diskussion darüber, wie Frauenbildung die Geschlechterbeziehungen beeinflußt, ist es notwendig, den Blick nicht nur auf die Mann-Frau-Beziehungen zu richten, sondern Bildung als eine Variable zu verstehen, die interdependent mit der jeweiligen innergesellschaftlichen Machtverteilung sowie den wirtschaftspolitischen und rechtlichen Rahmenbedingungen verknüpft ist (Stromquist 1992:51f.). Das *Empowerment* der Frauen läßt sich an der Erhöhung ihrer Wirtschaftskraft und ihrer sozialen Sicherheit festmachen, an der Stärkung ihres Selbstbewußtseins sowie ihrer organisatorischen Kompetenzen. Lokale Frauengruppen, deren Entstehung beispielsweise auf verbindende Impulse in Alphabetisierungskursen zurückzuführen ist, können dazu beitragen, gemeinsame Projekte z.B. zur Arbeitserleichterung oder Einkommensverbesserung zu realisieren.

Das Navigieren zwischen Gleichheit und Differenz in den Gruppen ist eine permanente Aufgabe der beteiligten Frauen. Die Übernahme von leitenden Positionen in den Gruppen kann helfen, die Verhandlungsmacht einer Frau auf Haushalts- und Dorfebene zu stärken (Claessen/Wesemael-Smit 1992:17ff.). Ob damit auch positive Veränderungen auf der Ebene der Geschlechterbeziehungen erwirkt werden, hängt davon ab, inwieweit die jeweiligen Frauen ihre Ämter als Interessenvertretung für gemeinsame Frauenbelange verstehen.

Bei der Diskussion über die Bedeutung der Wissenserweiterung für Machtverschiebungen im Geschlechterverhältnis ist die Wissenskontrolle durch die Frauen ein zentraler Faktor (Parpart 1993:452). Diese ist am ehesten gewährleistet, wenn die vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen der Frauen geachtet werden, neue Wissensinhalte an ihre Bedürfnisse anknüpfen und ihre Autonomie erweitern. Dabei wird in der entwicklungspolitischen Diskussion zwischen praktischen und strategischen Geschlechterbedürfnissen unterschieden. Während die erstgenannten auf der sozio-ökonomischen Ebene, z.B. der Verbesserung von Ressourcenzugang und -kontrolle, sowie der Erleichterung der Alltagsaufgaben angesiedelt sind, umfassen letztere rechtliche und politische Bedürfnisse, die auf die gesellschaftliche Partizipation und Gleichheit abzielen. Zur Stärkung der Interessenvertretung und des Selbst-

bewußtseins der Frauen ist eine Förderung auf beiden Ebenen notwendig (Moser 1993:46). So richten sich die Programme der Frauenorganisationen mit ihrem Anspruch des *Empowerment* durch Frauenbildung auf eine Verbindung beider Ebenen, auf einen alltagsrelevanten Unterricht und Rechtsberatungen. Darüber hinaus bieten sie im Rahmen des "Post-Literacy-Training" Kurse zur Schulung von Führungsqualitäten und Seminare, die zum Schreiben von Kurzgeschichten und zur Einrichtung von Lesekreisen motivieren. So sollen die neuen Kenntnisse vertieft und neue Ausdrucksformen für Frauen etabliert werden. Hierbei ist die Förderung der weiblichen Kreativität und Kommunikation ein erklärtes Ziel. Insgesamt wird durch die partizipative Planung der Maßnahmen zu vermeiden versucht, die Frauen durch zusätzliche Mehrarbeit zu belasten. Daher finden die Kurse meist in der Trockenzeit statt, wenn die Frauen nicht durch ihre landwirtschaftlichen Aufgaben gebunden sind (vgl. Bellow/King 1993:311).

Für eine stärkere Beachtung dieser vielversprechenden Ansätze im internationalen Kontext wäre ein intensiverer Erfahrungsaustausch zwischen den Frauenorganisationen wünschenswert. Gemeinsame Strategien zur Überwindung der Benachteiligung von Mädchen im formellen Bildungsbereich sind dabei ebenso erforderlich wie eine größere Anerkennung der Kompetenzen der Frauen und ihre stärkere Partizipation in der gesamten Entwicklungsplanung.

Zusammenfassung

Das komplexe Zusammenwirken von Bildung und Entwicklung erfordert eine differenzierte Auseinandersetzung mit den wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen und innergesellschaftlichen Machtprozessen (Bay/Clarke/Stephens 1986:58ff.). Dies trifft insbesondere auch auf die Diskussion über die Bedeutung der Bildung als Potential zum *Empowerment* von Frauen zu, denn Mädchen- und Frauenbildung ist eine der zahlreichen Variablen in der kulturellen Konstruktion der Geschlechterbeziehungen (Stromquist 1996:4). Da Schulbildung allein angesichts der steigenden Arbeitslosigkeit in vielen Ländern der Dritten Welt nicht mehr eine Beschäftigung im formellen Sektor garantiert und die staatlichen Ausgaben für den Bildungssektor drastisch sinken, richtet sich der Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen nicht-formaler Bildungsprogramme, die von Nicht-Regierungs-Organisationen durchgeführt werden.

Hier sind die Angebote von Frauenorganisationen von besonderem Interesse, weil sie mit Bildungsprogrammen zur Erhöhung des Frauenstatus, ihrer Autonomie und Handlungsspielräume beitragen wollen. Damit die Kurse den Interessen und Bedürfnissen der Frauen entsprechen, ist eine partizipative

Planung notwendig. Die Unterrichtsinhalte sollten auf die Kenntnisse und Innovationspotentiale der Frauen aufbauen und ihre Kompetenzen erweitern. Dabei ist es wichtig, die eigenständigen, produktiven Tätigkeiten in den Mittelpunkt zu stellen und Frauen nicht auf reproduktive Aufgaben zu beschränken (Nestvogel 1988:423). Inwiefern Bildung die Handlungsstrategien und Ressourcenkontrolle von Frauen erweitern kann, hängt von den Familienstrukturen ab. Zum Wandel Haushaltsdynamiken und Geschlechterbeziehungen können die lokalen Frauengruppen beitragen, wenn sie gemeinsame Interessen vertreten und die gesellschaftliche Partizipation fördern. Auf nationaler und internationaler Ebene wäre es wünschenswert, wenn die positiven Ansätze der Frauenorganisationen finanziell und materiell stärker gefördert würden. Durch eine Vernetzung der Organisationen könnten mehr Frauen die neuen schriftlichen Ausdrucksformen zur Kommunikation nutzen. Die komplexen Dynamiken von Gleichheit und Differenz zwischen Frauen sowie deren aktive Rolle in der Gestaltung der Geschlechterverhältnisse und gesellschaftlichen Interaktion würden damit deutlicher und vielleicht könnten sie auch der Vielfalt ihrer Stimmen in den westlichen Ländern mehr Gehör verschaffen.

Literatur

Adick, Christel: Grundbildung für Mädchen im ländlichen Raum, In: Entwicklung und ländlicher Raum, Nr. 3, 1994, S.17-19.

Ballara, Marcela: Women and Literacy, London: Zed Books, 1991.

Batezat, Elinor / Mwalo, Margaret: Women in Zimbabwe, Southern African Political Economy Series, 2, Harare: SAPES Trust, 1985.

Bay, Mark / Clarke, Peter / Stephens, David: Education and society in Africa, London: Edward Arnold, 1986.

Bellow, Rosemary / King, Elizabeth: Educating women, lessons from experiences, In: King, Elizabeth / Hill, Anne (eds.): Women's education in developing countries - barriers, benefits, and policies. London: John Hopkins Univ. Press, 1993, S.285-326.

Browne, Angela / Barrett, Hazel: Female Education in Sub-Saharan Africa: The key to development? in: *Comparative Education*, vol. 27, no. 3, 1991, S.275-285.

Chigundu, Hope Bagyendera: Strategies for empowering women, ZWRCN Discussion Paper, no. 4, Harare: ZWRCN, 1992.

Chombo, Ignatius: Literacy in Zimbabwe, problems and limitations, In: Aspeslagh, Robert / Berg, Jannie van der (eds.): World without writing, and then ... they write for the first time, Den

Hague: Meijer & Siegers, 1991, S.77-81.

Chung, Fay: Educational expansion, cost considerations, and curriculum development in Zimbabwe, In: Conway, Jill B. / Bourque, Susan (eds.): *The politics of women's education, perspectives from Asia, Africa, and Latin America*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995, S.149-167.

Claessen, Jeannette / Wesemael-Smit, Lilian van: Introduction, In: Claessen, Jeannette / Wesemael-Smit, Lilian van (eds.): Reading the world and the word, literacy and education from a gender perspective. Leiden: Nautilius, 1992, S.14-21.

Dangarembga, Tsitsi: Nervous Conditions, Harare: Zimbabwe Publishing House, 1990.

Fegan-Wyles, Sally: Children and women in Zimbabwe, a situation analysis, UNICEF Report, Harare: Mazongororo Pvt, 1994.

Fuest, Veronika: "A job, a shop, and loving business", Lebensweisen gebildeter Frauen in Liberia, Münster: Lit Verlag, 1996.

Gabi, Ruth: Educating the girl child, In: Speak Out, no. 32, 1995, S.15.

Jirira, Kwanele: Our struggle ourselves: Shaping feminist theory in our context: The Zimbabwe szenario, In: *Southern African Feminist Review*, vol. 1, no. 1, 1995, S.77-86.

Kanji, Nazneen / Jazdowska, Niki: Structural adjustment and women in Zimbabwe. In: Review of African Political Economy, no. 56, 1994, S.11-26.

Keller, Isa: Girls urged to strive beyond gender stereotypes, In: Probe - Magazine for Young People in Southern Africa, vol. 2, no. 5, 1995, S.10-11.

Mbililnyi, Marjorie: Research methodologies in gender issues, In: Meena, Ruth (ed.): Gender in Southern Africa, conceptual and empirical issues, Harare: Jongwe Printers, 1992, S.31-70.

Makoni, Blandina: Crisis in education and culture and its reflection on women, a case study of Zimbabwe. Zimbabwe Insitute of Development Studies, Working Paper No. 6, Harare: ZIDS, 1991.

Moser, Caroline: Gender planning and development: Theory, practice and training, London: Routledge, 1993.

Moyana, Rosemary: Tsitsi Dangarembga's 'Nervous Conditions': An attempt in the feminist tradition, In: *Zambezia, The Journal of the University of Zimbabwe*, vol. XXI, no. I, 1994, S.23-42.

Mumba, Tafadzwa: Affirmative action overdue in Zimbabwe, In: *Inter Press Service Harare*, 7. 3.1995, S.1-2.

Nestvogel, Renate: Bildungskonzepte und -maßnahmen für Frauen in der "Dritten Welt," In: Zeitschrift für Kulturaustausch, Nr. 3, 1988, S.420-427.

Njeuma, Dorothy: An overview of women's education in Africa, In: Conway, Jill B. / Bourque, Susan (eds.): The politics of women's education, perspectives from Asia, Africa, and Latin America, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995, S.123-131.

Parpart, Jane: Who is the 'other'?: A postmodern feminist critique of women and development theory and practice, In: *Development and Change*, vol. 24, 1993, S.439-464.

Stromquist, Nelly: Women's literacy and the quest of empowerment. In: Claessen, Jeannette / Wesemael-Smit, Lilian van (eds.): Reading the world and the word, literacy and education from a gender perspective, Leiden: Nautilius, 1992, S.51-70.

Stromquist, Nelly: Contributions and challenges of feminist theory to comparative education research and methodology, paper presented at the 9th World Congress of the Comparative Education Societies, Sydney 1-5 July 1996, Sydney: unpublished paper, 1996.

Wekwete, Naomi: The status of women and fertility in Zimbabwe, In: Muhwava, William (ed.): *The demography of Zimbabwe, some research findings*, Harare: Earthware Publishers, 1994, S.5-27.

Frauenbildung in der Frühen Neuzeit: Mary Astells A Serious Proposal to the Ladies

Annette Kreis-Schinck

Chancengleichheit oder, um es historisch auszudrücken, die Verbesserung der Lage der Frau stehen in engem Zusammenhang mit den Bildungs- und Ausbildungsangeboten, zu denen Frauen Zugang haben. Diese Erkenntnis verdanken wir durchaus nicht dem 19. Jahrhundert mit seiner Vielzahl gesellschaftspolitischer Reflexionen, Forderungen und Umwälzungen. Ausgehend von der Beobachtung, daß im 17. Jahrhundert einige wenige Frauen eine wenn auch instabile ökonomische Unabhängigkeit erreichen konnten - als Autorinnen, als Schauspielerinnen, als Lehrerinnen - fragt dieser Artikel nach den Voraussetzungen für diese Unabhängigkeit. Im Zentrum hierbei steht die sich in der Frühen Moderne lebhaft entwickelnde Diskussion über Erziehung und Ausbildung. Den Höhepunkt dieser Debatte in bezug auf Frauen bilden Mary Astells Ausführungen zu diesen Themen, niedergelegt in London zwischen 1694 und 1697 als A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of Their True and Greatest Interest, ein zweiteiliges Werk, das bis 1701 allein fünf Neuauflagen erreicht und das damit auf die Dringlichkeit des Anliegens hinweist. Astells Ernsthafter Vorschlag an die Damen faßt zusammen und erweitert, was in den vorausgegangenen einhundertundfünfzig Jahren zu dieser komplexen Frage geschrieben wurde.

Um zumindest ansatzweise die pädagogische Tradition und das geistesgeschichtliche Umfeld zu beleuchten, in dem Astell schrieb, muß zunächst der Stellenwert in den Blick genommen werden, den Erziehung und Bildung für Frauen im frühneuzeitlichen Diskurs einnahmen. Hier sind es zunächst die männlichen Pädagogen des Humanismus und der Renaissance, die sich mehr oder weniger dezidiert, mehr oder weniger einschränkend, zu diesem Thema äußern. Von Mitte des 17. Jahrhunderts an greifen aber auch die ersten Pädagoginnen, Erzieherinnen und Denkerinnen in die Debatte ein. In diesen Kontext gestellt verdient Astells Text eingehende Würdigung – nicht nur im deutschen Sprachraum ein notwendiges Unterfangen. Neben seiner vielschichtigen und pointierten Argumentation erweist sich ihr Text als

¹ Auch für den englischen Sprachraum läßt der Forschungsstand noch zu wünschen übrig. Es liegen eine Biographie vor (Ruth PERRY, *The Celebrated Mary Astell: An Early English Feminist*, Chicago, 1986), sowie eine Auswahl ihrer Schriften, aus denen im Folgenden zitiert wird (Bridget HILL, *The First English Feminist: Reflections upon Marriage and Other Writings by Mary Astell*, Aldershot, 1986).

hervorragendes Beispiel dafür, wie die prinzipielle Mißachtung weiblichen Denkens und Forschens - bekannt aus vielen Wissensgebieten - auch innerhalb der Erziehungsdebatte zum Ausblenden und Vergessen der weiblichen Anteile und Forderungen führt.² Die erste Frauenbewegung, bisher angesiedelt in den Bemühungen um das Frauenwahlrecht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, bedarf also einer Vordatierung. Sie wäre anzusetzen im späten 17. Jahrhundert bei den Bemühungen und Forderungen, die auf Bildungschancen für Frauen abzielen und sie müßte an zentraler Stelle Mary Astells Namen zu nennen wissen.

Neben den englischen Humanisten Thomas More, Richard Hyrde, Sir Thomas Elyot und Roger Asham ist es vor allem der Spanier Johannes Ludovicus Vives, der die Erziehungsdebatte für Frauen prägt und der auf die Notwendigkeit einer Bildung für Frauen hinweist - notabene für Elitefrauen aus dem Adel oder Geistesadel. Sein maßgebender Text De institutione foemina christianae, 1529 in England als The Instruction of a Christian Woman erschienen, europaweit übersetzt und weit über das 16. Jahrhundert einflußreich, kreist um die zentrale Aussage, eine Frau habe ehrsam und keusch zu sein, das allein sei Erziehung genug. Daher sind "honesty" and "chastity" die zentralen Begriffe seiner Abhandlung: "When she is informed of that she is sufficiently instructed". Daneben zählt er einige wenige Textsorten auf, die Frauen lesen sollten - dazu gehören die Bibel und Schriften der Kirchenväter -, um dann jedoch auf weit mehr Textsorten hinzuweisen, die ihnen strikt verboten werden müssen, da sonst die Gefahren des Müßiggangs und der Ausschweifung auf dem Fuße folgen. Hier nennt Vives die moralisch zweifelhaften Dichtungen Ovids, die heroische Epik, sowie alle Spielarten von Liebesgeschichten und Romanzen.3 Anhand von Vives und anderer zeitgenössischer Autoren läßt sich nachweisen, daß Bildung, Erziehung, Schulung und Ausbildung für Frauen vor allem ein Ziel hatten: die Bewahrung der Keuschheit vor und in der Ehe. Alle anderen Fertigkeiten, die die Traktate daneben aufführen, wie etwa Lesen oder Schreiben, das versierte Führen eines Haushaltes, oder das intelligente Gespräch mit dem Ehemann, verblassen neben dieser Hauptforderung nach sexueller Enthaltsamkeit und Kontrolle. Dies erscheint schlüssig, da dem herrschenden Geschlechterdiskurs zufolge die ausschließliche und gottgewollte

² Es ist kein Zufall, daß die Forschungsbeiträge, die ich im Folgenden als Quellen für meine Betrachtungen zur Bildungsdiskussion zwischen dem 16. und 20. Jahrhundert heranziehe, ausschließlich von Wissenschaftlerinnen vorgelegt wurden.

³ Eine eingehende Untersuchung dieses Textes liefert Valerie WAYNE, "Some Sad Sentence: Vives' Instruction of a Christian Woman," in Margaret P. Hannay (ed.), Silent But for the Word: Tudor Women as Patrons, Translators, and Writers of Religious Works, Kent, Ohio, 1985.

Aufgabe einer Frau in der patriarchal strukturierten Ehe und der damit einhergehenden Familienarbeit zu finden ist. Die häusliche Sphäre und die darin enthaltenen Familienzusammenhänge, auf deren christliche Ausrichtung nicht nur Vives nachdrücklich hinweist, werden am Anfang der Frühen Neuzeit somit eindeutig weiblich konnotiert - eine Festschreibung, deren Auswirkungen bis in die späte Moderne zu spüren ist.

Neben Vives und seinen noch als progressiv eingeschätzten Äußerungen stehen jedoch die Aussagen jener Erzieher und Kirchenmänner, welche jede Form von intellektuellem Training - einschließlich des Lesens - für unvorteilhaft erachten: Hier wird jedwede Intellektualität sofort mit sexueller Ausschweifung gleichgesetzt. Da der sexuell intakte, unverletzte Körper der (Ehe)Frau synekdochisch für das intakte, unverletzliche Gemeinwohl steht, bedeutet eine Veränderung durch Bildung in diesem Diskurs sofort Unkeuschheit, bedeutet Unbändigkeit, bedeutet Subversion, bedeutet Aufruhr. "And I am sure there is no man of reason who would not love a chaste and unlearned maiden" faßt Thomas Salter 1579 die Auffassung der meisten seiner Zeitgenossen zusammen.⁴ Wie so häufig, wird hier ein Nexus hergestellt zwischen unkontrollierter weiblicher Sexualität und allem, was man als die patriarchale Ordnung bedrohend empfindet.

Für die Frauen, die sich wenig später an den Bildungsdebatten beteiligen, bedeutet diese Teilnahme daher einen veritablen Drahtseilakt. Einerseits laufen sie Gefahr, der Unmoral bezichtigt zu werden, da jedes öffentliche Sprechen oder Schreiben von Frauen mit Unkeuschheit gleichgesetzt wird. Andererseits dringen sie mit ihren Schriften in ein streng abgeschirmtes gesellschaftliches Terrain ein - jenes der Selbstreflexion und der intellektuellen Teilhabe -, das bisher Männern vorbehalten war und das demgemäß scharf verteidigt wird.

Den durchaus unterschiedlichen männlichen Entwürfen stehen die Versuche frühmoderner Frauen gegenüber, eine Bresche in diese sie fast völlig ausschließenden Diskurse zu schlagen. Die englischen Adligen Lettice, Lady Falkland und Margaret Cavendish, die Herzogin von Newcastle sind hier ebenso zu nennen, wie die Holländerin Anna Maria van Schurman, eine Descartes Schülerin, und deren Nachfolgerin in England, Bathsua Makin. Sie alle beklagen auf unzweideutige Weise den weiblichen Bildungsnotstand und seine Folgen. Eitelkeit, Frivolität und Gefahren für die unsterbliche Seele seien das notwendigen Resultat oberflächlicher oder nicht vorhandener

⁴ Diese radikal-konservative Einstellung untersucht Janis BUTLER HOLM, "The Myth of a Feminist Humanism: Thomas Salter's The Mirrhor of Modestie," in C. Levin and J. Watson (eds), Ambiguous Realities: Women in the Middle Ages and Renaissance, Detroit, 1987.

Schulungsmöglichkeiten. Über weite Teile des 17. Jahrhunderts schlagen daher diese Frauen als Abhilfe die Gründung von Schulen für Frauen mit mehr oder minder fest umrissenen Curricula vor: die Duchesss of Newcastle in Form von bissigen Polemiken, Schurmann in Form von gelehrten Abhandlungn, Makin in Form von ausgefeilten Lehrplänen. Vor allem die natürliche Unterlegenheit und Minderbegabung von Frauen, ein zeitgenössischer Allgemeinplatz, trifft bei diesen Autorinnen auf scharfen Widerspruch. In Anlehnung an die sich langsam verbreitetenden Maximen der Aufklärung, plädieren die frühen Denkerinnen und Pädagoginnen für die uneingeschränkte Bildungs- und Ausbildungsfähigkeit beider Geschlechter: am theoretisch fundiertesten leistet dies Anna Maria van Schurmans Schrift De capacitate ingenii mulieribus ad scientias (1641). Bathsua Makin hingegen nützt ihre praktischen Erfahrungen in der eigenen Schule in London, um ein detailliertes Curriculum für Mädchen und Frauen auszuarbeiten, vorgelegt in ihrem Essay to Revive the Ancient Education of Gentlewomen (1673). Selbstverständlich enthalten auch ihre Vorschläge die Standardausbildung in Sittenlehre, Singen, Tanzen, Musizieren, Handarbeiten und den Anfangsgründe des Lesen - das damals übliche Maximum an Ausbildung für die Töchter der aufkommenden Mittelschichten sowie der gehobenen Stände. Makin geht aber weit darüber hinaus, indem sie Französisch und Latein sowie Astronomie, Geographie, Arithmetik und Geschichte für ihre Schule als Unterrichtsfächer einplant, ja sogar Hebräisch und Griechisch als Wahlfächer vorsieht.5

Keine dieser Schriften und Vorschläge zum Erziehungswesen stellt jedoch das Ziel weiblicher Existenz, Ehe und Familienführung, in Frage - eine wenig erstaunliche Tatsache, da all diese Frauen ihre neuartigen Forderungen nach Bildung in den herrschenden gesellschafts- und geschlechterpolitischen Diskurs einordnen müssen: Und dieser sieht für Frauen nun einmal die häusliche Sphäre vor. Somit beziehen sich alle didaktischen Abhandlungen mehr oder weniger

⁵ Angaben zu diesen Pionierinnen der Bildungsdebatte für Frauen finden sich bei Dorothy GARDINER, English Girlhood at School: A Study of Women's Education through Twelve Centuries, London, 1929; Hilda L. SMITH, Reason's Disciples: Seventeenth Century Feminists, Urbana, 1982; Margaret L. KING, Women of the Renaissance, Chicago, 1991; Margaret EZELL, The Patriarch's Wife: Literary Evidence and the History of the Family, Chapel Hill, 1987. Einen Überblick auf deutsch gibt Martine SONNET, "Mädchenerziehung", in Geschichte der Frauen, hrsg. Georges Duby und Michelle Perrot, Bd. 3, Frühe Neuzeit, hrsg. von Arlette Farge und Natalie Zemon Davis, Frankfurt/M, 1994. Dieser Artikel ist aus dem Französischen übersetzt und orientiert sich daher stark an französischen Gegebenheiten. Entwicklungen im deutschsprachigen Bereich werden ausführlich dokumentiert in Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, hrsg. Elke Kleinau und Claudia Opitz, Bd. 1, Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt/M, 1996.

explizit auf die Ausbildung zur guten, d.h. zur ehrbaren, umsichtigen und sparsamen Hausfrau und Mutter.

A Serious Proposal to the Ladies, Mary Astells Bündelung und Weiterführung all dieser zum Teil disparater Entwürfe am Ende des Jahrhunderts, geht nun aber einen Schritt darüber hinaus. Dazu verhilft Astell ihre Erkenntnis, sowohl Subjekt als auch Objekt ihrer Analysen zu sein. Sie wehrt sich einerseits gegen die Annahme, menschliche Subjektivität sei ausschießlich die Folge einer rationalen und damit männlichen Wesenheit. Ebensosehr verwehrt sie sich gegen Setzungen, die Rationalität mit göttlicher Transzendenz, und somit wieder mit Männlichkeit, in Verbindung bringen. Astells Blickwinkel, die Erkenntnis, daß beide Geschlechter Zugang zum Göttlichen haben, liefert ihr sowohl den Ausgangspunkt für ihre Kritik an der bisherigen Bildungsdebatte, als auch das theoretische Hauptproblem ihres Werkes. Weibliche Rationalität - und vor allem die weibliche rationale Seele sind Begriffe, die in die Debatte eingeführt werden müssen. Diese Bedingung aber bringt Astell in deutliche Nähe zum theologischen Diskurs ihrer Zeit, und hier setzen auch ihre geschlechtsspezifischen Einwände an. Derselbe Ort zwingt sie aber auch, in jenem Dualismus zu verharren, der darauf und daraus besteht, Weiblichkeit auszuschließen und vom Logos fernzuhalten. Das hieraus resultierende Paradox führt dazu, daß A Serious Proposal sich aus einer Reihe divergierender Sprechabsichten zusammensetzt, die keineswegs einen kohärenten Argumentationsstrang ergeben, die aber detailgetreu die unterschiedlichen Aspekte der Bildungsdiskussion wiedergeben.

Einige dieser Sprechabsichten oder Sprechpositionen lassen sich klar benennen. Durch ihre deutlich *religiös-moralische* Prägung klingt Astells Essay an einigen Stellen wie eine strenge Predigt, deren unerbittliche Ermahnungen Frauen wohl eher abgeschreckt als zur Wissensvermehrung ermuntert und motiviert haben mögen:

How can you be content to be in the World like Tulips in a Garden, to make a fine *shew* and be good for nothing; have all your Glories set in the Grave, or much sooner! What your own sentiments are I know not, but I can't without pity and resentment reflect that those Glorious Temples, on which your kind Creator has bestow'd such exquisitive workmanship, shou'd enshrine no better than *Egyptian* Deities; be like

a garnish'd Sepulchre, which for all its glittering, has nothing within but emptiness and putrefaction.⁶

An dieser und vergleichbaren Stellen begibt sich Astells logische Erkenntnis, daß Bildung im eigensten Interesse jedes Menschen sein müsse, in gefährliche Nähe zu misogynen Konstruktionen nicht nur ihrer Epoche: Die Frau als Mangelwesen, deren intellektuell-moralische Leere zu Tod und Verwesung führt. Astells Nähe zu zeitgenössischen theologischen Reflexionen und ihr Briefwechsel mit dem Philosophen Christopher Norris haben zur Folge, daß sie sich diesen Setzungen nicht entziehen kann - der zeitgenössische moralphilosophische Diskurs in bezug auf Weiblichkeit setzt sich in solchen und ähnlichen Passagen machtvoll durch.

Ganz anders die Textstellen, die deutlich ihre Vertrautheit mit *aufklärerischen* Tendenzen belegen. Mit ihren rationalen Argumenten, die für eine zeitgemäße Reform plädieren, wendet sich Astell an ein ausschließlich männliches Publikum bestehend aus Kirchenmännern, Pädagogen oder Politikern:

A desire to advance and perfect [human] Being, is planted by GOD in all Rational Natures, to excite them hereby to every worthy and becoming Action....And were Womens haughtiness express's in disdaining to do a mean and evil thing, wou'd they pride themselves in somewhat truly perfective of a Rational nature, there were no hurt in it. But then they ought not be denied the means of examining and judging what is so....⁷

Diese Zeilen legen anschaulich den Drahtseilakt dar, den Astell unternehmen muß, um Akzeptanz für ihre Anliegen zu gewinnen. Sie muß die Gabe der

⁶ Zitiert nach HILL, S. 141. "Wie könnt Ihr in der Welt leben wie Tulpen in einem Garten, zufrieden damit, Euch nur herauszuputzen, und zu nichts anderem zu taugen; zufrieden damit, all Eure Herrlichkeit auf das Grab zu verschwenden, oder viel früher! Was Ihr selbst darüber denkt, weiß ich nicht, aber ich kann nicht ohne Mitleid und Abscheu erkennen, daß jene prächtigen Tempel, auf die Euer freundlicher Schöpfer so viel Mühe verwandt hat, nichts weiter enthalten als heidnische Gottheiten; daß sie nichts anderes sind als reich verzierte Grabstätten, und daß sie - trotz allen äußeren Glanzes - nichts weiter enthalten ale Leere und Verwesung" (meine Übersetzung).

⁷ Zitiert nach HILL, S. 145. "Das Verlangen, das menschliche Wesen zu verbessern und zu vervollkommnen, ist allen rationalen Naturen von Gott eingegeben, damit sie sich wohlgefälligem und schicklichem Tun anheim geben....Und falls der Stolz der Frauen darin zum Ausdruck käme, niedriges und schlechtes Handeln zu verabscheuen, falls sie sich damit brüsten, etwas wahrhaft Vollkommenes für ihr rationales Wesen zu tun, so ließe sich darin nichts Unrechtes finden. Dann aber sollte man ihnen nicht die Fähigkeit vorenthalten, zu urteilen und zu beurteilen, was wahrhaft Vollkommen ist... (meine Übersetzung).

Rationalität auch für Frauen einfordern und sie muß auf die damit verbundene Dringlichkeit hinweisen, diese Gaben anzuwenden und zu schulen. Gleichzeitig muß sie diese Forderungen einbetten in ein theologisches Gesamtkonzept, das sich - bis auf den heutigen Tag - schwer tut, die Gleichwertigkeit der Geschlechter anzuerkennen. Daher klingen diese und ähnliche Passagen ihres Essays auch eher wie das Pädoyer eines aufgeklärten Pädagogen, der zu seinesgleichen spricht, als die Stimme einer Pädagogin, die sich an ein weibliches Publikum wendet, um deren Interesse zu wecken - etwas, das der Titel des Textes zu versprechen scheint.

Dies Versprechen wiederum lösen jene Stellen ein, die Astell mit protofeministischer Stimme an ihre Leserinnen richtet. Sie beschreiben auf eindringliche, einfühlsame und zum Teil humorvolle Weise die unschätzbaren Vorteile seriöser Studien für Frauen. Astell versucht in diesen Passagen eine eigene Sphäre für Frauen zu gestalten, die sich klar abhebt von der familialen. Ihr Plan für ein "Religious Retirement" schafft einen theoretischen und praktischen Freiraum, in dem Frauen ihren intellektuellen Neigungen nachgehen können. Um den Verführungen der Alltagswelt zu entgehen, um Eitelkeit und Leichtlebigkeit zu vermindern und, vor allem, um "Tyrant Custom" - der Tyrannei von geschlechtsspezifischen Sitten und Gebräuchen - zu entkommen, muß sich eine kluge Frau für eine Weile aus der Welt zurückziehen. Denn Astell ist sich der Resultate wohl bewußt, die sichtbares weibliches Wissen und Bildung zur Folge haben: Damit machen sich Frauen automatisch zum Gespött der Umwelt, zur verachteten und der Lächerlichkeit preisgegebenen précieuse oder femme savante, wie sie in Molières Stücken vorgeführt wird.9 Daher ist der zeitweilige Rückzug in jene Bildungsinstitution, ohne jedoch Gelübde abzulegen oder andere Verpflichtungen einzugehen, für Astell die einzig vorstellbare Lösung des Ausbildungsproblems. Da Gott Frauen sowohl wie Männern intelligente Seelen gegeben hat, besteht Astell darauf, daß in ihrer Institution - vorsichtigerweise vermeidet sie das Wort Schule oder College -Lesen. Studieren und das Diskutieren nützlicher Autoren und Autorinnen Seite an Seite zu stehen habe mit karitativen Werken. Auf diese Weise verbindet sie einen kontemplativen mit einem eher aktiven Bildungsauftrag:

⁸ Etwa "religiöse Rückzugsmöglichkeit", "religiöser Hafen".

⁹ In England existiert der Ausdruck "learned lady" zur selben Zeit und mit der gleichen, deutlich abwertenden Konnotation. Im Deutschen müssen wohl alle diese Begriffe mit "Blaustrumpf" wiedergegeben werden - eine anachronistische Übersetzung, wenn man bedenkt, daß der Begrifferst von der Mitte des 18. Jahrhunderts an, wiederum in England, in Erscheinung tritt, um eine gelehrte Frauengruppe, die "blue-stockings", zu bezeichnen.

In fine, the place to which you are invited is a Type and Antepast of Heav'n, where your Employment will be as there, to magnify God, to love one another, and to communicate that useful knowledge, which by due improvement of your time in Study and Contemplation you will obtain, and when obtain'd, will afford you a much sweeter and more durable delight, than those pitiful diversions, those revellings and amusements, which now thro your ignorance of better, appear the only grateful and relishing Entertainments.¹⁰

In solchen Passagen bricht sich Astells tiefempfundenes Anliegen für die Verbesserung der Lage der Frau Bahn. Mit aller ihr zur Verfügung stehenden Überzeugungskraft, versucht sie, Frauen zu motivieren, Bildung und Wissen als ihre eigenen Anliegen zu erkennen.

Neben diesen idealisierten und rhetorisch überhöhten Aussagen stehen aber auch Astells konkrete Pläne zu den praktischen Belangen ihrer Bildungseinrichtung, so zum Beispiel, wenn sie die AutorInnen auflistet, die dort studiert werden sollen: Die Philosophen Descartes und Malebranche und, interessanterweise, drei Frauen: die bekannteste klassische Philologin und Übersetzerin des 17. Jahrhundert, Anne Lefebvre Dacier, die Schriftstellerin Madeleine de Scudéry und die englische Lyrikerin Katherine Philips. Auch die Anwendung dieses Wissens scheint für Astell auf der Hand zu liegen, wenngleich sie sich der geschlechtsstereotypen Vorurteile bewußt ist: "I cannot imagine where the hurt lies, if...Women be enabled to inform and instruct those of their own Sex at least". ¹¹ Was Astell hier zumindest andeutet - die Frau als Lehrerin und Ausbilderin -, geht eindeutig über die bislang üblichen weiblichen Aufgabenfelder als Ehefrau und Mutter hinaus.

Die Widerstände, auf die solche Überlegungen stoßen werden, erkennt Astell als enorm: "Men will resent it to have their enclosure broken down, and Women invited to tast of that Tree of Kowledge they have so long unjustly

¹⁰ Zitiert nach HILL, S. 151. "Kurz, der Ort, an den Ihr eingeladen seid, ist eine Art Vorhof zum Paradies, wo Ihr der gleichen Beschäftigung nachgehen könnt wie dort, nämlich Gott zu loben, einander zu lieben und das nützliche Wissen weiterzugeben, das Ihr Euch aneignen werdet, indem Ihr Eure Zeit sinnvoll mit Studieren und Nachdenken verbringt; dieses Wissen wird Euch mit soviel süßerer und dauerhafterer Freude erfüllen, als all jene armseligen Vergnügungen, Lustbarkeiten und Zeitvertreibe, die Euch heute, dank Eurer Unkenntniss anderer, als die einzig angenehmen Unterhaltungsmöglichkeiten erscheinen" (meine Übersetzung).

¹¹ Zitiert nach HILL, S. 155. "Ich kann mir nicht vorstellen, worin das Übel bestehen soll, wenn Frauen...in die Lage versetzt werden, zumindest ihr eigenes Geschlecht zu unterweisen und auszubilden" (meine Übersetzung).

Monopoliz'd". ¹² Denn Bildungszuwachs und damit verbunden ein Zuwachs an Unabhängigkeit beeinhaltet eben auch eine praktische Alternative zur Ehe. Diese Alternative kommt daher auch nur in gewundenen Konditionalsätzen zum Ausdruck, sozusagen versteckt sich der enorme Anspruch hinter seiner umständlichen Syntax. Der zeitgenössischen Praxis arrangierter oder auch aufgezwungener Ehen stellt Astell ihr äußerst vorsichtig formuliertes Versprechen gegenüber, daß in ihrer Bildungsanstalt "keine Frau in eine Ehe gelockt oder getäuscht werden soll, daß hier niemand weder ge- noch verkauft werden kann, daß Frauen nicht gezwungen werden sollen zu heiraten, nur um dem äußeren Druck zu entgehen, wenn sie denn keine Neigung zur Ehe verspüren." ¹³

Die Schwierigkeiten, die eine mögiche Ehelosigkeit beinhalten, verdeutlichen die Schwierigkeiten, mit denen Astells Gesamtkonzept zu kämpfen hat. Ihr Projekt ist zwangsläufig von allen Seiten her eingeschränkt. Es wendet sich nur an eine verschwindend kleine Minderheit von Frauen aus den wohlhabenderen Schichten. Es unterliegt der freiwilligen Selbstbeschränkung auf eine sehr kleine Zahl von Studienobjekten. Es bestätigt die Mehrzahl zeitgenössischer konservativer Annahmen zur Geschlechterdifferenz. Und doch enthalten Astells Ideen eine Reihe von Ansatzpunkten, an denen sie deutlich über ihre VorgängerInnen hinausweist. Weibliche Keuschheit, Tugend und Frömmigkeit, die obersten Bildungsmaximen für Frauen seit Vives, verlangen bei Astell nach solidem Wissen. Daher verändert sich dieses Wissen bei ihr vom schmückenden Beiwerk zur festverankerten Basis im Leben der Frauen. Darüber hinaus erkennt sie, daß diese Basis nur gelegt werden kann innerhalb einer Gemeinschaft von Frauen, in einer Institution also, wo Frauenfreundschaft und Frauenzusammenhalt einen hohen Stellenwert einnehmen. Nur Solidarität zwischen Frauen, so unterstreicht Mary Astell, kann dazu beitragen, ihre Bildung und Ausbildung voranzutreiben. Mit diesen Entwürfen weist sie über den epocheüblichen Diskurs hinaus und verdient - trotz des offensichtlichen Anachronismus - das Attribut Feministin, das ihr ihre Biographin und Herausgeberin im 20. Jahrhundert verliehen haben.

¹² Ebd. "Männer werden empört sein, sich ihre Domänen streitig machen zu lassen, und sie werden es verübeln, Frauen vom Baum der Erkenntnis schmecken zu lassen, der so lange von ihnen ungerechtfertigterweise monopolisiert worden ist" (meine Übersetzung).

¹³ "She will not here be inveigled and impos'd on, will neither be bought nor sold, nor be forc'd to marry for her own quiet, *when she has no inclination to it*", zitiert nach HILL, S. 165 (meine Übersetzung und Hervorhebung).

Um jedoch diese für ihre Zeit revolutionären Entwürfe zu kaschieren, bedient sich Astell eines klugen Tricks. Mit ihren sozio-ökonomischen Überlegungen, hinter denen sie ihre Äußerungen zur Ehevermeidung versteckt, wendet sie sich wiederum an ein männliches Publikum aus den gehobenen Ständen. Sowohl an Kirchen- und Staatsmänner als auch an Familienoberhäupter gerichtet sind Astells Überlegungen zum ökonomischen Nutzen weiblicher Bildung. Denn sie ist sich selbstverständlich bewußt, daß es nicht einfach sein wird, eine mit Kosten verbundene Ausbildung für Frauen den jeweiligen Vätern und Vormündern nahe zu bringen. Auch an dieser Stelle betritt ihr Text wieder Neuland. Neben dem offensichtlichen wirtschaftlichen Vorteil, den eine gut ausgebildete, sparsame Hausfrau für ihre Familie darstellt, weist Astell nämlich auch auf eine andere Gruppe von Frauen hin: Auf die, die nicht heiraten können oder wollen und die, nicht nur im Jargon der Frühen Neuzeit, mit der nicht sehr schmeichelhaften Bezeichnung "Old Maid" versehen werden. Mit drastischen Worten beschreibt Astell das häufige Schicksal dieser Frauen, deren verzweifelter Schritt in eine nicht standesgemäße Ehe ihren Familien nicht nur Schande bereitet, sondern den Vätern unabsehbare Kosten verursacht:

she flies to some dishonorable Match as her last, tho' much mistaken Refuge, to the disgrace of her Family and her own irreparable Ruin. And now let any Person of Honour tell me, if it were not richly worth some thousand Pounds, to prevent all this mischief, and the having of an idle Fellow, and perhaps a race of beggarly Children to hang on him and to provide for?¹⁴

Astell bedient sich an diesen und ähnlichen Stellen des schieren Paternalismus, hier gepaart mit den materialistischen Abwägungen eines Familienoberhaupts. Mit Hilfe dieser Strategie gelingt es ihr jedoch, ihre Forderung nach einem Bildungsort für Frauen zu begründen und diese Forderung finanziell abzusichem. Das von Astell projektierte College, das sie als "Retirement" beschreibt, wird somit zum sicheren Hafen, der gesamtgesellschaftlich den unschätzbaren Vorteil hat, den Lebensunterhalt unverheirateter Frauen zu sichern, da sie sich dort als Lehrerinnen und Ausbilderinnen betätigen können. Mit dieser Alternative zur Ehe, einer Alternative, die im herrschenden Diskurs noch gar nicht existiert, geht Astell - wenn auch verklausuliert und vorsichtig -

¹⁴ Zitiert nach HILL, S. 169. "[Die alternde Jungfer] wird ihr Heil in einer unehrenhaften Ehe suchen, als ihrer letzten, obschon falschen, Rettung, zur Schande ihrer Familie und zu ihrem eigenen nicht wiedergutzumachenden Verderben. Und jetzt soll mir irgendein Ehrenmann einmal sagen, ob es nicht sehr wohl einige tausen Pfund wert wäre, dieses ganze Unheil zu vermeiden, nämlich einen nichtsnutzigen Schwiegersohn erhalten und ernähren zu müssen sowie vielleicht einen ganzen Schwarm verarmter Kinder?" (meine Übersetzung).

über die Vorschläge ihrer Vorgänger und Vorgängerinnen hinaus. Ja, es gelingt ihr sogar, traditionell-idealisierte Vorstellungen, die Frauen ausschließlich in ihrer Rolle als Mutter fassen können, umzudeuten und gesamtgesellschaftlich auszuweiten:

Nor will Knowledge lie dead upon their hands who have no Children to Instruct; the whole World is a single Lady's Family, her opportunities of doing good are not lessen'd but encreas'd by her being unconfin'd...And perhaps the Glory of Reforming this Prophane and Profligate Age is reserve'd for you Ladies....¹⁵

Der Topos der Frau als Weltenverbesserin und Weltenheilerin - altbekannt als dualistischer Gegenpol zur von Natur aus depravierten Sünderin - wird hier von Astell benutzt, um ein Tätigkeitsfeld für Frauen einzuführen, das außerhalb der Kernfamilie liegt. Daß sie damit detailgetreu ihren eigenen Lebensentwurf verteidigt und theoretisch begründet, sei nur am Rande erwähnt. Hochgebildet, unverheiratet, umgeben von einer Reihe von vermögenden und intellektuell interessierten Freundinnen, verdient Astell ihren Lebensunterhalt zunächst mit ihren Schriften, um danach als Leiterin einer karitativen Mädchenschule ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Veränderung zu leisten. 16

Diese Schule ist nun keineswegs die von Astell entworfene Rückzugsmöglichkeit für Mädchen und Frauen der Mittel- und Oberschicht, sondern eine Elementarschule, in der Unterschichtskinder einige wenige Jahre verbringen, um in die Anfangsgründe von Handarbeit, Lesen und religiöser Unterweisung eingeführt zu werden, bevor sie sich in erster Linie als Dienstboten verdingen. Diese - rudimentäre - Form der weiblichen Bildung wird am Anfang des 18. Jahrhundert möglich, nicht hingegen Astell Pläne für eine weiterführende, collegeähnliche Einrichtung. Nicht einmal das Interesse einer Königin kann eine solche Institution realisieren. Nachdem 1702 Königin Anna den englischen Thron bestiegen hat, scheint das gesellschaftliche Klima vielversprechend. Annas Berater - Kirchenmänner an vorderster Front - halten sie jedoch von der aktiven Unterstützung Astells Projektes ab, und es wird bis zum Ende des 19. Jahrhunderts dauern, bevor in London und Cambridge die ersten Frauencolleges

¹⁵ Zitiert nach HILL, S. 178. "Auch wird Bildung nicht verschwendet sein an die Damen, die keine Kinder zu erziehen haben; die ganze Welt ist einer unverheirateten Frau Familie, ihre Möglichkeiten, Gutes zu tun, sind nicht eingeschränkt, sonder vermehren sich durch die Tatsache, daß sie ungebunden ist...Und vielleicht gebührt ja die Ehre Euch, Ihr Damen, diese gottlose und liederliche Zeit zu verbessern..." (meine Übersetzung).

¹⁶ Vgl. PERRY, besonders Kapitel 8 "The Company She Keeps".

ihre Pforten öffnen können.¹⁷ Auf dem europäischen Kontinent ist es die Universität Zürich, die 1867 als erste höhere Bildungseinrichtung auch Frauen zu ihren Prüfungen zuläßt.¹⁸

Wenn auch die Realisierung ihrer Pläne auf sich warten läßt, bleibt Astells *A Serious Proposal* keineswegs ohne Einfluß. Nicht nur wiederholte Neuveröffentlichung ihres Werkes, sondern auch eine Vielzahl von Reaktionen machen deutlich, wie sehr es ihrem Essay gelingt, diskursive Veränderungen voranzutreiben. Von nun an finden sich immer wieder Verweise auf eine Bildungseinrichtung für Frauen in zeitgenössischen Texten: Daniel Defoe, Susanna Centlivre, Samuel Richardson, Lady Mary Wortley Montagu und Dr Johnson, sie alle greifen in überwiegend zustimmender Weise Astells Pläne auf. 19 Ebenso treffen ihre Vorschläge natürlich auf Ablehnung, deren triefender Sarkasmus und beissender Spott nur schlecht die Absicht verhüllen, Astell Projekt ad absurdum zu führen. 20

Jedoch gelingt es diesem frühneuzeitlichen Text, eine Reihe nicht nur pädagogischer sondern auch sozialer Konventionen in Frage zu stellen und zu demonstrieren, daß das männliche Prärogativ der Bildung keine gottgewollte, unverrückbare Gegebenheit ist, sondern ein gesellschaftliches Konstrukt mit klar benennbaren familialen und gesellschaftspolitischen Absichten darstellt.

Literatur

Ezell, M.: The Patriarch's Wife: Literary Evidence and the History of the Family. Chapel Hill: The University of North Carolina Press 1987.

Gardiner, D.: English Girlhood at School: A Study of Women's Education through Twelve Centuries. London: Oxford University Press 1929.

¹⁷ Annas Interesse und die negativen Reaktionen ihrer Berater sind dokumentiert bei PERRY, S. 134 und HILL, S. 27. Informationen zur Gründung der ersten Frauencolleges finden sich bei GARDINER, "The Epilogue", und bei Josephine KAMM, Hope Deferred: Girls' Education in English History, London, 1965, Kapitel 18.

¹⁸ Ebenso Neu als Kühn: 120 Jahre Frauenstudium an der Universität Zürich, Hrsg. Verein Feministische Wissenschaft Schweiz, Zürich, 1988.

¹⁹ Vgl. HILL, S. 29 und PERRY, S. 106-112.

²⁰ Vgl. KAMM, S. 80.

Hill, B.: The First English Feminist: Reflections upon Marriage and Other Writings by Mary Astell. Aldershot: Gower Publishing 1986.

Holm Butler, J.: "The Myth of a Feminist Humanism: Thomas Salter's *The Mirrhor of Modestie*." In Levin, C. & Watson, J. (eds): *Ambiguous Realities: Women in the Middle Ages and Renaissance*. Detroit: Wayne State University Press 1987.

Kamm, J.: Hope Deferred: Girls' Education in English History. London: Methuen 1965.

King, M.: Women of the Renaissance. Chicago: University of Chicago Press 1991.

Kleinau, E. & Opitz, C. (Eds): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt/M: Campus Verlag 1996.

Perry, R.: The Celebrated Mary Astell: An Early English Feminist. Chicago: University of Chicago Press 1986.

Smith, H. L.: Reason's Disciples: Seventeenth Century Feminists. Urbana: The University of Illinois Press 1982.

Sonnet, M.: "Mädchenerziehung." In Duby, G. & Perrot, M. (eds): *Geschichte der Frauen*. Band 3. Farge, A. & Davis Zemon, N. (eds): *Frühe Neuzeit*. Frankfurt/M: Campus Verlag 1994.

Wayne, V.: "Some Sad Sentence: Vives' Instruction of a Christian Woman." In Hannay, M. P. (ed.): Silent But for the Word: Tudor Women as Patrons, Translators, and Writers of Religious Works. Kent, Ohio: The Kent State University Press 1985.

Verein Feministische Wissenschaft Schweiz (Ed.): Ebenso Neu als Kühn: 120 Jahre Frauenstudium an der Universität Zürich. Zürich: eFeF-Verlag 1988.

Die Virginia Woolf-Schule in Wien

Gelebte feministische Praxis von Mädchen und Frauen*

Ruth Devime, Ilse Rollett

Vorbemerkungen

Seit die feministische Mädchenschule "Virginia Woolf" im Herbst 1991 in Wien ihre Pforten geöffnet hat, schlagen die Wogen hoch: Kontroverse Diskussionen - zwischen (erwartungs- und neidvoller) Faszination und strikter (ideologischer) Ablehnung - unter LehrerInnen und in der Schulverwaltung Tätigen, unter ErziehungswissenschaftlerInnen, in der Alternativschulbewegung und auch in der Frauenbewegung begleiten den Alltag der Virginia Woolf-Schule bis heute. Die Tatsache, daß einige Frauen v.a. für Mädchen, aber auch für sich selbst einen Freiraum geschaffen haben - und damit auch noch pädagogische Ansprüche verbinden -, stellt offensichtlich eine ungeheure Provokation dar: Was (erwachsene) Frauen mittlerweile selbstbewußt einfordern, gereicht zum Anstoß, sobald dies auch für Mädchen/kleine Frauen gelten soll.

Die Diskussion bewegt sich dabei auf mehreren Ebenen - und sowohl Pro- als auch Contra-Argumente laufen bisweilen Gefahr, sich in einer nicht gewollten politischen Nähe/Vereinnahmung wiederzufinden. Denn - und soviel nur hier in der gebotenen Kürze - genausowenig, wie dem Konzept einer Mädchenschule, das sich an einer feministischen Gesellschaftsanalyse orientiert, (politische) Anliegen unterstellt werden können, die in den Nahebereich von traditionell konservativ(-katholisch)en Ideen in bezug auf Mädchenbildung, Frauenbilder und Geschlechterstereotypen zu rücken wären, genausowenig ist der - gleichsam als Umkehrung verwendete - Vorwurf berechtigt, das Entziehen des schulischen, gemischtgeschlechtlichen Erfahrungsfeldes lasse die Mädchen in einem wirklichkeitsfernen Ghetto aufwachsen und wiederhole nur - nochmals als Umkehrung - jenen gesellschaftlichen Ausschluß, von dem bislang nur Frauen betroffen waren. (Der Diskriminierungsvorwurf wird hier unter Absehung aller realen Machtverhältnisse gegen jene gewendet, die sich gegen strukturelle Diskriminierung zur Wehr setzen.)

^{*} Leicht gekürzte Fassung des gleichnamigen Artikels, erschienen in: Ruth Devime/Ilse Rollett (Hg.innen): Mädchen bevorzugt. Feministische Beiträge zur Mädchenbildung und Mädchenpolitik. Verband Wiener Volksbildung, Wien 1994.

Gesellschaftliche Verhältnisse als Machtverhältnisse zu analysieren, erlaubt, ja erfordert einen anderen Blickwinkel auf die Schule als erste wichtige (staatliche) Vermittlungsinstanz für herrschende Normen, Werte und Moralvorstellungen. In der Schule geht es schließlich auch darum zu lernen, sich an die geforderten und notwendigen gesellschaftlichen Aufgaben und Rollen anzupassen bzw. sich darin einzurichten: Soziale Rollen, die den Platz in der Gesellschaft zuweisen.

Die aktuelle Kritik an der koedukativen Praxis ist sich zumindest im Befund einig: Trotz so manch intensiver Bemühungen von engagierten und feministischen Lehrerinnen läßt sich am strukturellen Sexismus im Bildungswesen und in der Schule (auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene) nur sehr schwer etwas verändern: Auch die Institution Schule reproduziert jene Bewertungshierarchie, die Männliches grundsätzlich höher bewertet als Weibliches, und legt damit einen der Grundsteine für hierarchische Geschlechterverhältnisse.

Eine Bemerkung am Rande: Die bisherigen Versuche einer "Gleichstellungspolitik im Klassenzimmer" scheitern nicht zuletzt an einem Paradoxon: Das Ziel, Mädchen all jene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die in dieser Gesellschaft (angeblich) Lebens- und Berufschancen sichern, ist (zumindest) in zweifacher Weise problematisch: Es suggeriert zum einen das "Märchen von der Qualifikaton" (F. Haug), wonach (weibliche) Lebenschancen und Berufsmöglichkeiten wirklich von Qualifikationen abhängig wären; und sitzt zum anderen dem (politischen) Mißverständnis auf, daß gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse durch auf männliches Durchsetzungsvermögen, auf Leistungsdenken und Konkurrenzverhalten getrimmte Frauen zu verändern wären. Die Rechnung (auf Veränderung) kann auch deshalb nicht aufgehen, zumal die hier gemeinten Qualifikationen sowohl an den Normen des männlichen Lebenszusammenhanges als auch an den Erfordernissen kapitalistischer Arbeitsverhältnisse gemessen werden.

Zur Entstehungsgeschichte

Eine siebenjährige Schülerin weigerte sich nach dem ersten Schuljahr in einer koedukativen Klasse, weiterhin diese Schule zu besuchen und artikulierte ihr Unbehagen: Sie hätte keine Ruhe und fühlte sich von den Buben gestört, die sie am Lernen hinderten.

Vor dem Eintritt in die Schule wuchs dieses Mädchen in einer sehr frauenbewußten Umgebung auf, wurde als Mädchen wahrgenommen und gefördert. Im Laufe dieses Schuljahres nun zeigten sich auffallende Veränderungen: Lebensfreude und Selbstbewußtsein waren getrübt. Das Mädchen beschloß von sich aus, gemeinsam mit einer Freundin in eine reine Mädchenklasse zu wechseln.

Die Versuche der Mütter, eine geeignete Schule zu finden, führten sie zwangsläufig in katholische Schulen. Das dort propagierte Frauenbild als auch die Bildungsinhalte sowie die Unterrichtsformen standen allerdings in klarem Widerspruch zu dem, was die Mütter für ihre Töchter wollten. So war bald klar, daß eine Schule, in der die Mädchen jenseits traditioneller Rollenzuschreibungen gefördert werden, erst zu initiieren und zu gründen war.

Schon in der Vorbereitungsphase spitzten sich die Diskussionen um das Pro und Contra einer feministischen Mädchenschule zu, sowohl in der Auseinandersetzung mit offiziellen Stellen, als auch in den Versuchen, andere Mitstreiterinnen bzw. Schülerinnen zu finden: Der Haltung, daß die Mädchen erst im tagtäglichen Umgang mit den Buben ihre Stärken und ihr Selbstbewußtsein erproben bzw. bewahren könnten, stand die auf konkreten Erfahrungen beruhende Meinung gegenüber, daß es dazu bestimmter Rahmenbedingungen und Freiräume auch für Mädchen bedarf, die erst und immer wieder zu schaffen sind.

Mit der bald darauf folgenden Vereinsgründung (Verein zur feministischen Bewußtseins- und feministischen Mädchenbildung) befinden wir uns in guter (feministisch-historischer) Gesellschaft: Viele der ersten Mädchengymnasien und Mädchenlyzeen zu Ende des vorigen Jahrhunderts wurden von Frauenvereinen initiiert und getragen, so z.B. auch das erste österreichische Mädchengymnasium in der Wiener Rahlgasse, das nach wie vor existiert und heute unter veränderten (bildungspolitischen) Bedingungen versucht, an die ursprünglichen Traditionen der Mädchenförderung anzuknüpfen.

Trotz der von der österreichischen Bürokratie nahezu immer geforderten Vereinsgründung, um überhaupt staatliche Förderungen zu bekommen, verweist diese Organisationsform damals wie heute auf ein Eingebundensein in die Frauenbewegung. Der Schulverein, oder um die bürokratische durch eine politische Lesart zu ersetzen, das feministische Kollektiv oder das Frauenprojekt fungiert/e nie nur formal als Trägerin der Schule. Die in unserem Vereinsnamen angeführten Ziele erfordern ein breit gestreutes politisches Handeln, das weit über die konkrete Betreuungsarbeit der Mädchen hinausgeht. Für die Anfangsphase bildeten also die Erfahrungen aus der Frauenbewegung und das Wissen sowohl um bürokratische Erfordernisse als auch um

feministische Diskussionen zu Mädchen- und Frauenbildung den wichtigsten Grundpfeiler. Die Ergebnisse feministischer Schulforschung und die daraus resultierenden kritischen Diskussionen rund um die Koedukation bildeten einen weiteren Grundstein für die Virginia Woolf-Schule, denn sie bereiteten das (politische) Klima soweit vor, daß die Schule im Oktober 1991 eröffnet werden konnte. Als gleichsam fruchtbar erwies sich das Eingestehen eines oftmaligen Scheitem seitens frauenbewegter Lehrerinnen, an der Situation der Mädchen in koedukativen Klassen nachhaltige Veränderungen bewirken zu können. Dennoch gilt es auch hier zu betonen, daß die Erfahrungen aus der koedukativen Praxis und die theoretischen Ansatzpunkte, die aus der Kritik formuliert wurden, für die Konzeption der feministischen Mädchenschule eine wichtige Voraussetzung darstellten.

Der Schulraum wurde im Wiener Frauenzentrum gefunden. Dies hatte und hat neben der Tatsache, daß dafür weder Miete noch Betriebskosten zu bezahlen sind (da indirekt von der Gemeinde Wien subventioniert), den weiteren Vorteil, daß die Mädchen (und auch die Betreuerinnen) einen sozialen Ort vorfinden, in dem sich die Bedingungen für eine feministische Praxis gleichsam von selbst ergeben: Engagierte und selbstbewußte Frauen, die sich im Frauenzentrum in verschiedensten Bereichen politisch betätigen, liefern hier ein lebendiges Gegenbild zu herkömmlichen Weiblichkeitsvorstellungen und bieten damit den Mädchen tagtägliche Identifikationsmöglichkeiten jenseits traditioneller Frauenrollen an.

Letztendlich ermöglichte die besondere österreichische Rechtslage diese Schulgründung. Das österreichische Gesetz besagt, daß der Unterrichts- bzw. Schulpflicht auch durch privaten Unterricht nachgekommen werden kann. Das bedeutet, daß Kinder zum "häuslichen Unterricht" angemeldet werden können und lediglich am Ende des Schuljahres eine Prüfung in einer öffentlichen Schule ablegen müssen. Somit entfiel auch für die Virginia Woolf-Schule - wie für alle anderen Alternativschulen - die Hürde, sofort den formalen Status einer Privatschule erlangen zu müssen, was v. a. in Wien sehr oft an baupolizeilichen Auflagen scheitert. Die Anmeldung zum "häuslichen Unterricht" enthebt auch der Pflicht, daß nur staatlich geprüfte Lehrerinnen und Betreuerinnen unterrichten dürfen.

Alltag in der Schule

Die pädagogischen und politischen Vorstellungen der feministischen Mädchenschule orientieren sich - zusätzlich zur feministischen Gesellschafts-

analyse - am Konzept eines ganzheitlichen, sozialen und selbstbestimmten Lernens in der Tradition der Alternativschulpädagogik. "Weg vom 'beschulten' Kind, das nach Meinung kompetenter Erwachsener etwas Bestimmtes lernen soll, hin zum Kind, welches anknüpfend an seine Bedürfnisse die Umwelt begreifen und verstehen lernt. Weg vom Kind als Objekt, das 'belehrt' wird, hin zu einem Kind als Subjekt, welches in der Lage ist, selbständig zu handeln und Verantwortung zu übernehmen. Das heißt auch, weg von einem in pädagogischen Traditionen verankerten Fächerkanon, hin zu einer ganzheitlichen, prozeßorientierten Sichtweise. Weg von einer konkurrenzbetonten Leistungsform, hin zur Teamarbeit, bei der als Belohnung nicht die Note winkt, sondem die Freude an der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Problematik, die Befriedigung bringt. Weg von einer spezialisierten Fachkompetenz, hin zu sozial kompeteten Menschen mit fachlichen Qualitäten." (Fischer-Kowalksi u.a. 1993, 32)

Die einklassige Schule wird zur Zeit von Mädchen im Alter zwischen 5 und 9 Jahren besucht. Die ganztägige Betreuung umfaßt einmal wöchentlich Selbstverteidungs- und Trommelunterricht, technisches und textiles Werken, das tägliche Mittagessen und viele Ausflüge. Im Gegensatz zu den meisten Alternativschulen erwarten wir von den Müttern (denn Väter tun es auch dort äußerst selten) keinerlei Mithilfe bei Putz-, Koch- und sonstigen Arbeiten. Im Gegenzug dazu haben Mütter keine formellen Mitbestimmungsmöglichkeiten bei den Schul- und Unterrichtsangelegenheiten, die zwischen den Mädchen und den Betreuerinnen ausgemacht werden. Informell bestehen natürlich vielfältige Kontakte mit den Müttern, die die Entscheidungsprozesse auch beeinflussen. Den Mädchen stehen neben dem Schulraum selbst auch die übrigen Räumlichkeiten des Frauenzentrums zur Verfügung, was Bewegungsfreiheit und Austobmöglichkeit zugleich garantiert.

•

Feministische Schulpraxis

Die Virginia Woolf-Schule stellt Rahmenbedingungen für Mädchen bereit, um soziale Lernprozesse für Mädchen zu ermöglichen, die von der (vorhandenen) Stärke, dem Selbstbewußtsein und der Widerspenstigkeit der Mädchen ausgehen und diese unterstützen: U.a. durch die Schaffung eines mädcheneigenen Raumes. "Mädcheneigene Räume sind Schutz vor Gewalt und Funktionalisierung und zugleich Freiraum zur Entwicklung neuer Persönlichkeitsstrukturen. Mädcheneigene Räume, die abzielen, am Geschlechterverhältnis grundlegend etwas zu verändern, können nicht als Nischen im patriarchalen

zwangsheterosexue en, jun en- und männerbestimmten Rahmen und Alltag bestehender Freizeitheime und ähnlicher Organisationen und Strukturen fungieren, sondern sind nur wirksam als Modelle ganzheitlichen, vom patriarchalen Zugriff soweit wie möglich geschützten Mädchenalltags, als separate, eigenständige Orte, über die ausschließlich die Mädchen und ihr zuständiges Fachpersonal verfügen, als gesellschaftliche Signale positiver Wertschätzung von Mädchen, Frauen und Weiblichkeit." (Heiliger 1993, 27f)

Die feministische Mädchenschule als sozialer Ort also, wo Mädchen von/mit Frauen lernen können: Eigene Stärken und Schwächen (gemeinsam) wahrzunehmen und zu reflektieren, verschiedene Verhaltensmuster auszuprobieren bzw. jene Erwartungen, Normen und Werte, die die Gesellschaft für sie bereithält, kritisch zu hinterfragen, ohne dabei jedoch vor den realen Machtverhältnissen die Augen zu verschließen.

Angesichts der mittlerweile zumindest ansatzweise öffentlich geführten Diskussion um "Gewalt in den Klassenzimmern" ist die Virginia Woolf-Schule auch eine Antwort auf die alltägliche sexistische und sexuelle Gewalt gegen Mädchen. In dieser Debatte wird noch immer sehr oft die Selbstverständlichkeit der täglichen Übergriffe von Buben auf Mädchen übersehen: Gewalt und Belästigungen auf psychischer, physischer, verbaler, sexueller Ebene gehören für die Mädchen zum Schulalltag. Bekannt werden nur die Spitzen des Eisbergs an gewalttätigen Übergriffen, ein Bewußtsein für die Alltäglichkeit der Gewalt, denen Schülerinnen ausgesetzt sind, ist kaum vorhanden. So gesehen bestätigt sich noch einmal die Notwendigkeit eines geschützten Ortes für Mädchen.

Die pädagogische Praxis, also sowohl die Inhalte, als auch die Lernziele und methodischen Vorschläge der Virginia Woolf-Schule orientieren sich an einer feministischen Gesellschaftsanalyse. Schon in der Gründungsphase wurden fünf Unterrichtsprinzipien formuliert, die als Basis nach wie vor ihre Gültigkeit haben.

Frauengeschichte

Der Vermittlung von Wissen um die eigene Geschichte als Frau kommt im Rahmen feministischer Mädchenbildung eine große Bedeutung zu. Um der Geschichtslosigkeit von Frauen zu begegnen, sollen die Mädchen erfahren, was Frauen vor ihnen oder an anderen Orten, in anderen Kulturen geleistet haben bzw. leisten. Neben der Information über einzelne Frauen geht es vor allem darum, weibliche Traditionen aufzuspüren, zu benennen und in einen Zusammenhang zu stellen - als Voraussetzung dafür, daß weibliche Erfahrun-

gen Eingang ins kulturelle Erbe, das symbolische Bezugssystem und in die Sprache finden.

Frauensprache

Frauensprache zu verwenden, bedeutet eine Absage an alle geschlechtsneutralen Formulierungen. Für die Mädchen der V. Woolf-Schule ist es mittlerweile eine Selbstverständlichkeit, weibliche Formen zu verwenden, wenn Weibliches benannt werden soll. Sie verschaffen sich damit (hörbare) Existenz und stellen Frauen auch sprachlich ins Zentrum.

Aufspüren des alltäglichen Sexismus

Wir nehmen die Alltagserfahrungen der Mädchen, ihre Erlebnisse, Fragen usw. zum Ausgangspunkt des Unterrichtsgeschehens und versuchen, anhand der konkreten Beispiele sexistische Strukturen aufzuzeigen und mit den Mädchen zu besprechen. Die Welt um uns wird uns zum Unterrichtsmaterial: Dies reicht von Büchern, übers Fernsehen, über Graffitis im Frauenzentrum, das jeweils gerade bevorzugten Spielzeug, die Plakatwände vor der Schule, die Erlebnisse und Gespräche der Mädchen außerhalb der Schule und v.a. das Verhalten anderer Mädchen und Frauen u. ä. Sehr oft fällt dabei den Mädchen auf, daß die dargestellte weibliche Realität nur in den seltensten Fällen mit ihren Erfahrungen und Beobachtungen übereinstimmt bzw. daß ihr selbstbewußtes und oft wenig rollenkonformes Auftreten immer wieder Reaktionen auslöst, die von Verwunderung bis zu Ablehnung und Aggression reichen.

Interkulturelles Lernen

Über die sich ebenfalls im Frauenzentrum befindende Ausländerinnenberatungsstelle haben unsere Mädchen Kontakte zu den ausländischen Mädchen der die Beratungsstelle bzw. deren Angebot nutzenden Frauen. Einige dieser Mädchen nehmen auch am wöchentlichen Selbstverteidigungsunterricht teil. Daneben laden wir immer wieder Frauen aus anderen Ländern ein, die den Mädchen über ihr Land, ihre Kultur und ihre Lebensbedingungen erzählen. Es ist uns wichtig, den Mädchen ein Bewußtsein darüber zu vermitteln, daß nicht nur Europa und nicht nur unsere Kultur der Mittelpunkt der Welt oder das einzige Maß der Dinge ist, sondern daß Menschen an anderen Orten ganz anders leben. So lernen sie auch, die unterschiedlichen Lebensweisen und Lebenszusammenhänge von Frauen besser zu verstehen. Gleichzeitig wollen wir damit die Neugierde der Mädchen für das Fremde, für die Fremde wecken.

Selbstverteidung

Ein Nachmittag in der Woche ist dem Selbstverteidungsunterricht gewidmet, an dem auch schulfremde Mädchen teilnehmen.

Ein wichtiges Kriterium für unsere Arbeit ist, von den Bedürfnissen, Interessen, Lebenswelten und Erfahrungen der Mädchen auszugehen. Dies meint - in Abgrenzung zu einer geschlechtsneutralen Pädagogik - neben dem bisher Gesagten v.a. Parteilichkeit für die Mädchen: Als konsequente Parteinahme für Mädchen und Frauen innerhalb gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse. Im Rahmen feministischer Mädchenbildung orientiert sich der Begriff auch an der Abgrenzung zu Förderprogrammen für Mädchen, die von (zugesprochenen) Defiziten ausgehen, die es auszugleichen gilt. Er wendet sich gegen das Mißtrauen, die Abwertung und die Verachtung, die Frauen und Mädchen üblicherweise entgegengebracht werden bzw. die Mädchen und Frauen auch verinnerlicht haben. Parteilichkeit bedeutet eine solidarische Grundhaltung, die Frauen und Mädchen ernst nimmt, ihnen glaubt, ihre Interessen als eigenständige akzeptiert und gezielt in den Mittelpunkt stellt. Parteilichkeit strebt das Herausführen aus bzw. das Vermeiden der Opferrolle an, Parteilichkeit heißt auch Wert geben. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, die Wünsche und Ansprüche der Mädchen aufzugreifen, die sich aus den vielfältigen Widersprüchen ergeben, in denen die Mädchen leben, ohne sie aber auf der anderen Seite mit der Erwartung zu überfordern, sozusagen stellvertretend unsere eigenen politischen Ansprüche zu verwirklichen. Parteilichkeit verweist somit auf die eigene Person (als Lehrerin/Betreuerin) und setzt ein kritisches Selbst/Bewußtsein als Frau in dieser Gesellschaft bzw. eine Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Widersprüchlichkeiten voraus.

An diesem Punkt kommt die zentrale Rolle der Betreuerinnen (in jedem pädagogischen Prozeß) ins Spiel, und durch die erwähnte österreichische Gesetzeslage sind wir in der glücklichen Lage, Betreuerinnen nicht nach formalen Qualifikationen und staatlichen Prüfungszeugnissen auswählen zu müssen. Dies ermöglicht dann auch, jenem politischen Anspruch, den wir uns zu Beginn unserer Arbeit gestellt haben, zumindest ansatzweise gerecht zu werden, wonach die Bedürfnisse und Wünsche aller Beteiligten zumindest in groben Zügen berücksichtigt werden sollten: Jene der Betreuerinnen, für die ein selbstbestimmter Arbeitsplatz bzw. ein angenehmes Arbeitsklima die Voraussetzung dafür ist, auf die Bedürfnisse der Mädchen eingehen zu können; jene der Mütter, die nicht durch zusätzliche Verpflichtungen Mehrarbeit aufgebrummt bekommen und die in die Schulangelegenheiten nur soweit involviert sind, wie sie selbst dazu bereit und gewillt sind bzw. jene der

Mädchen, die nach Möglichkeit so bleiben dürfen, wie sie sind, und nicht durch starre Regeln und Disziplinvorschriften schon in frühesten Jahren auf das "spätere Leben", also auf die Erfordernisse patriarchaler und kapitalistischer Verhältnisse vorbereitet bzw. hingetrimmt werden.

Die Mädchen stehen bei uns selbst und für sich im Zentrum, sie werden an sich selbst gemessen - und nicht an Buben oder an patriarchalen Maßstäben. Die Tatsache, daß unsere Schule in einem Frauenort angesiedelt ist, erleichtert hier vieles. Der Freiraum eines Frauenortes bietet die Möglichkeit, daß die Mädchen mit den gesellschaftlichen Normen des Frau-Seins spielen können: Das spielerische Pendeln zwischen provokativem, widerständigem und angepaßtem Verhalten stellt für die Mädchen eine wichtige Lern- und Lebenserfahrung dar, aus der sich realistische Einschätzungen über die eigenen Stärken und Fähigkeiten, aber auch Schwächen entwickeln lassen, was wiederum weiblichen Ohnmachtshaltungen vorbeugen kann. Wir wollen die Mädchen in ihrem Entwicklungsprozeß unterstützen und begleiten und ihnen bei der "Einübung ins weibliche Verhalten" andere Lern- und Lebenserfahrungen und Identifikationsmöglichkeiten anbieten. Dies ermöglicht das Herausbilden einer Geschlechtsidentität, die nicht von stereotypen Auffassungen und Erwartungen geprägt ist, sondern auf eigenen Werten aufbaut. Das kollektive Formulieren (als Voraussetzung feministischer Politik) derselben bzw. die gemeinsame Reflexion über entstehende Widersprüche bzw. Gegensätze zu gesellschaftlich vermittelten Frauenbildern und bereitgestellten zugeschriebenen Weiblichkeitskonstruktionen wirft auch einen Blick auf weibliche Selbstbestimmung.

All dies erfordert ein ständiges Nachdenken und Überprüfen des eigenen Handelns. Die Mädchen in diesen kollektiven Prozeß miteinzubeziehen ist hier unabdingbare Voraussetzung.

Wie denn all dies nun umzusetzen sei, spannt den Bogen zur Frage nach den Vermittlungsformen auf. Für uns gilt, was Erfahrungen autonomer feministischer Frauenbildungsarbeit bestätigen: Daß die immer wieder gestellte Frage nämlich nach einer "feministischen Didaktik" eine verkehrte ist. Allen im Bildungsbereich Tätigen mag es als Binsenweisheit gelten, daß jedes noch so ausgeklügelte Repertoire an methodischen Zaubertricks überflüssig ist, wenn sich den SchülerInnen/TeilnehmerInnen nicht die persönliche Involviertheit oder Begeisterung oder Faszination - der/s Lehrenden vermitteln läßt.

Ein lebendiges Interesse an den Mädchen, ihren Wünschen, Sorgen und Ideen zu haben, setzt ein lebendiges Interesse für Frauen im allgemeinen voraus. Was in der Frauenbewegung schon mit feministischem Begehren umschrieben wurde, ist uns in unserer Arbeit Handlungsanleitung. Nicht die Vermittlung von abstraktem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen im Mittelpunkt, sondern das Vermitteln einer Grundhaltung zur Welt: Anderen Frauen Wertschätzung und Interesse entgegenzubringen, sich immer wieder auf Frauen zu beziehen, dabei die "größeren Zusammenhänge" nicht aus dem Blick verlieren, sondern auch ein lebendiges Interesse für die Welt entwickeln - und all dies zum Ausgangspunkt des Denkens und des Tuns nehmen und daraus Stärke beziehen. Sichtbar wird damit die Vermittlung einer "weiblichen Kultur" jenseits patriarchaler Erwartungen. Den Wert und die Achtung, die die Mädchen auf diese Weise erfahren, bilden die Voraussetzungen dafür, daß sie gleichsam "ungebrochener" ihre Persönlichkeit bzw. Lebensperspektiven jenseits patriarchaler Zuschreibungen entwickeln können.

Damit sei auch eine Gegenposition zum "Feminismus als Unterrichtsfach" formuliert, wie er aktuell zeitgeistig (post)modern mancherorts praktiziert wird. Gleichzeitig soll mit dem Gesagten weder einer antiquierten Form von "weiblicher Authentizität" das Wort geredet, noch jenem Irrtum aufgesessen werden, wonach Frauen das moralisch bessere Geschlecht seien. Eine umfassende und somit eindeutige und radikale Bezugnahme auf Frauen ermöglicht es m.E. erst, die Unterschiede und v.a. die Widersprüchlichkeiten im weiblichen Lebenszusammenhang bzw. in selbstbestimmten Lebensentwürfen zu erkennen. Dies Mädchen frühzeitig als Erfahrungsfeld und Lern- und Lebensmöglichkeit anzubieten, erfordert aber auch das Eingestehen des Schmerzhaften, der jeweiligen (persönlichen) Gratwanderung und des Preises, der für ein "anderes" Leben in den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen zu bezahlen ist.

Brisante Fragen oder Was Sie immer schon wissen wollten

Das Ghetto

Das wohl häufigste Argument in der Diskussion um die Virginia Woolf-Schule ist die angebliche Isolation, in der die Mädchen erzogen würden. Es würde ihnen ein soziales Erfahrungsfeld entzogen und damit sei die Erziehung eine einseitige oder gar dogmatische, die mit der gesellschaftlichen Realität wenig zu tun hätte.

Diesem Argument nun kann auf mehreren Ebenen entgegnet werden. Die zentrale Rolle der Schule für alle SchülerInnen keineswegs in Abrede stellend,

soll hier dennoch vor einer Mystifizierung gewarnt werden. Auch wenn die Schule für einen bestimmten Lebensabschnitt die Rolle eines Berufes einnimmt. bildet sie keineswegs den einzigen Einflußfaktor für die Entwicklung der Persönlichkeit oder gar der Geschlechtsidentität. Die Mädchen verbringen im Schnitt acht Stunden pro Tag in der Schule. Die übrige Zeit leben sie in den dieser Gesellschaft entsprechenden unterschiedlichsten Lebenszusammenhängen. Betreuungspflichten übernehmen neben den Müttern teilweise Großeltern und Väter, aber auch Freundinnen der Mütter. In einer medial beherrschten Gesellschaft ist es im übrigen auch schwer denkbar, eine Gruppe von Mädchen von Außeneinflüssen abzuschirmen. Da wir in unserer Arbeit von den Bedürfnissen und Erfahrungen der Mädchen ausgehen, sind wir auch gezwungen, uns mit allen gängigen Moden - vermittelt nicht nur übers Fernsehen - auseinanderzusetzen, vom den neuesten Trends der Spielzeugbranche, den gerade angelaufenen Fernsehserien des Vorabendprogramms bis zu den jeweiligen Popstars, die gerade 'in' sind bzw. deren Songs. Der Kontakt zu einer sogenannten "Normalität" - oder zur patriarchalen Gesellschaft verläuft aber nicht nur übers Fernsehen. Die Mädchen haben Freundinnen. auch Freunde, die andere Schulen besuchen, die anders leben und mit denen sie sich immer wieder auseinandersetzen müssen. Da der Schulalltag nicht nur Unterricht im Klassenzimmer bedeutet, sondern viele Ausflüge und Exkursionen beinhaltet, ergeben sich auch hier vielfältige Möglichkeiten - und auch die Notwendigkeit - sich mit der gegebenen Realität zu konfrontieren. Was uns dabei allerdings wichtig ist - und dazu nutzen wir den Freiraum einer Mädchenschule in einem Frauenzentrum - sind gemeinsame Reflexionen über das Erlebte und Gesehene, über Erwartungen und Normen und die sich daraus ergebenden Widersprüche.

Die Buben

Eine weitere Irritation löst nach wie vor die Tatsache aus, daß die Virginia Woolf-Schule eine reine Mädchenschule ist. Neben allem bisher Gesagten gilt es hier auch eines festzuhalten: Alle Mädchen kennen auch Buben, haben Spielkameraden, Brüder, Väter, Großväter usw. Doch so wie alle anderen Kinder ihres Alters bevorzugen sie das Zusammensein mit Ihresgleichen. Was jede Lehrerin bestätigen wird, kann frau auch auf jedem beliebigen Spielplatz beobachten: Mädchen spielen zumeist mit Mädchen und Buben mit Buben, wobei sich die Spiele sehr voneinander unterscheiden. Solange Mädchen und Buben das Getrenntsein freiwillig entscheiden (können), scheint die Welt noch in Ordnung zu sein. Sobald allerdings die Bedürfnisse der Mädchen soweit ernst

genommen werden, daß die Trennung auch auf die Schule ausgedehnt wird, gilt dies als Provokation.

An dieser Stelle sei das Infragestellen der derzeitigen Selbstverständlichkeit des koedukativen Unterrichts erlaubt: Ungeachtet des Wollens der Betroffenen und vor allem ungefragt werden Mädchen und Buben gemeinsam unterrichtet. Eine Evaluierung im Hinblick auf die einstens formulierten Ziele der Koedukation beginnt nun langsam. Die feministische Schulforschung hat hier einen kritischen Blick eröffnet und aufgezeigt, daß mit dem gemeinsamen Unterricht die Chancengleichheit von Mädchen und Buben - weder in der Schule noch gesellschaftlich - keinesfalls verwirklicht ist.

An dieser Stelle entlarvt sich auch der Vorwurf, der Ausschluß der Buben sei nur die Kehrseite jener Medaille, unter der Frauen seit Jahrhunderten zu leiden hätten. Er sieht nämlich von realen Machtverhältnissen zwischen den Geschlechtern ab, die sich auch schon im Kindesalter manifestieren.

Feministische Monster

Sehr oft sind wir mit dem Vorwurf konfrontiert, wir würden die Mädchen zu kleinen feministischen oder gar lesbischen Monstern erziehen. Gerade weil wir um die Übermacht gesellschaftlicher Verhältnisse wissen, ist es uns wichtig, Mädchen einen geschützten Ort und Freiraum anzubieten, um sie in ihrem Entwicklungsprozeß zu begleiten und zu unterstützen, um ihre Stärke und ihr Selbstbewußtsein zu fördern. Die Umkehrung im hier bemühten Argumentationsmuster ist bekannt: Sobald Mädchen im Zentrum stehen, sobald Partei für Mädchen ergriffen wird, wird dies mancherorts sofort als Politik gegen Buben und gegen Männer interpretiert. Die Tatsache, daß es eben nicht um Abgrenzungen und Auseinandersetzungen mit dem anderen Geschlecht geht, sondern um eine Stärkung der Mädchen selbst, scheint schwer zu akzeptieren zu sein: Schnell werden Begriffe überhöht und ins Negative gewendet.

Abschaffung der Koedukation

Auch die von so manchen gestellte bange Frage, ob denn nun alle kleinen Mädchen und Buben wieder getrennt unterrichtet werden sollen, gehörte nie zu unseren politischen Vorschlägen.

Schon allein die Tatsache, daß es - in unserem Sinne - nicht genügend geeignete LehrerInnen dafür gäbe, liefert hier eine erste Antwort. Selbstverständlich kann es nur um das Schaffen von Angeboten gehen, um jenen Mädchen die Möglichkeit zu bieten, ungestört von Buben die Schule besuchen zu können und

als Mädchen wahrgenommen und gefördert zu werden, die bzw. deren Mütter dies wollen. Ohne die hier mitschwingende Zufriedenheit gänzlich verleugnen zu wollen, sei an dieser Stelle festgehalten, daß uns (vorerst) all die Diskussionen genügen, die unsere Schule in der koedukativen Welt ausgelöst hat. Denn daß zumindest ein Teil unserer Einsichten, Erfahrungen und Ergebnisse einem möglichst großen Kreis von Mädchen zugute kommt, lag von Beginn an in unserem Bestreben.

Schon wieder kümmern sich die Frauen um die Kinder, statt dies von den Männern zu fordern

Die mittlerweile auch von offizieller frauenpolitischer Seite zu vernehmende Forderung, wonach die Männer die Hälfte der Reproduktionsarbeit - und somit auch die Kinderbetreuung - zu übernehmen hätten, ist von feminstischer Seite nicht unumstritten. Angesichts der Hartnäckigkeit der diesbezüglichen männlichen Verweigerungsstrategien muß der Einwand berechtigt sein, daß das Problem wohl kaum auf dem Rücken der Betroffenen, der Kinder nämlich, ausgetragen werden kann. Eine gute Kinderbetreuung scheitert selten an der mangelnden Kompetenz oder an der mangelnden Bereitschaft der Frauen, sondern eher an der fehlenden finanziellen Absicherung. Da das Problem auch nicht in der Entfremdung der Betreuungsarbeit selbst liegt, sind andere Lösungsansätze zu finden, als die Kinderbetreuung den Männern zu überlassen.

Widersprüchlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie denn die Buben ein anderes Rollenverständnis lernen sollten, wenn sich Feministinnen nur um Mädchen kümmern. Zum einen bedarf es selbstverständlich Männer, die ihre eigene Rolle kritisch hinterfragen und die auch bereit sind, die heranwachsende männliche Generation in diesem Sinne zu erziehen. Ein verändertes Rollenbild kann nicht propagiert, gefordert oder verordnet werden, hier müssen konkrete Identifikationsangebote geschaffen werden. Daß auch dieser Weg ein langer ist, ist uns bewußt. Feministische Mütter von Söhnen, die einem Gutteil unsere Mädchenarbeit als unterstützend für Erziehungsarbeit an ihren Söhnen wahrnehmen und anerkennen, versuchen diesbezüglich ohnehin die Gratwanderung. Wenn es aber um mehr als die privaten Kinderbetreuungspflichten geht, kann es wohl nicht so sein, daß Frauen - ganz in der Tradition der Trümmerfrauen - sich wieder um alles zu kümmern hätten, was in dieser Gesellschaft schiefläuft. Somit sei hier mit Verlaub festgestellt, daß wir uns für dieses Problem nicht wirklich zuständig fühlen.

Eine vorläufige Bilanz

Wenn es um eine vorläufige Bilanz geht, fällt vorerst auf, daß die tatsächlichen Probleme in der Virginia Woolf-Schule ganz andere als jene eben genannten sind. Finanzschwierigkeiten etwa plagen uns nach wie vor, den nur wenige öffentliche Stellen sind überzeugt, daß unsere Arbeit für Mädchen wichtig ist und wichtige politische Impulse setzen kann.

Ein weiteres Problem liegt im gesellschaftlichen Druck, unter dem alle Beteiligten stehen. Besonders schwierig ist dies für die Mütter, die ihre Entscheidung immer wieder rechtfertigen müssen, wobei die Vorwürfe im großen und ganzen die obengenannten sind. Genau darin liegt auch das Problem, mehr Schülerinnen zu finden. Denn viele Mütter, die ihre Tochter gerne bei uns sehen würden, können dies nur schwer gegen Väter, Großeltern, Freundinnen usw. durchsetzen, auf deren Beteiligung an der Betreuungsarbeit sie aber zumeist angewiesen sind.

Eine vorläufige Bilanz zu ziehen, bedeutet auch, einen Blick nach innen zu richten, auf die Mädchen also, und nochmals einen nach außen zu werfen, auf die kontroverse und z.T. heftig geführten Diskussionen bzw. auf mögliche (politische) Folgen.

Die Akzeptanz der Mädchen selbst für die Schule ist außerordentlich hoch. Dies ermöglicht es, viele der angeführten Bemühungen konzentriert zu verfolgen. Am Beispiel des gesellschaftlich vermittelten Frauenbildes läßt sich gut zeigen, was sich bei den Mädchen hier auch langsam verändert hat. Anderen Frauen Achtung entgegenzubringen und um den Wert von sozialen Beziehungen unter Frauen zu wissen etwa, stellt sich bei den Mädchen v.a. auf der Ebene ihrer Freundinnenschaften. Die Gesellschaft hält jedoch wenig Bilder bereit, die sich mit der Realität der Mädchen decken: Jedes Mädchen hat eine beste Freundin. Aber in allen Geschichten, Filmen, Märchen und Büchern - auch den feministischen - kommen selten zwei oder mehr Mädchen vor, die gemeinsam handeln. Die dargestellten Mädchen agieren zum Großteil vereinzelt. Daher haben die Mädchen längst begonnen, ihre eigenen Geschichten zu erfinden, in denen es immer zwei Mädchen oder eine Gruppe gibt. Denn sie finden es schlichtweg langweilig, wenn es da kein zweites Mädchen gibt, mit dem gemeinsam sie etwas machen können.

Die Bedeutung dieses Umbauens von Geschichten darf nicht unterschätzt werden. Das Auseinanderklaffen zwischen medial vermittelten Frauenbildern und der eigenen Lebensrealität wird hier als Ansatzpunkt genutzt, um - auf der fiktionalen Ebene - andere gesellschaftliche Verhältnisse zu entwerfen. So wie

es keine Bilder zur Freundinnenschaft gibt, genauso wenig gibt es Bilder von alten Frauen, von "häßlichen" Frauen - von jenen also, die aus der (patriarchalen) Norm fallen. Wir lassen die Mädchen manchmal aus Frauen/ Mädchenpostkartenserien eine beste Freundin aussuchen. Und sehr oft entscheiden sie sich gerade für eine dieser "häßlichen" Frauen. Das scheint damit zusammenzuhängen, daß sie diesen Frauen eine bestimmte Macht und Kraft zusprechen - schon allein aufgrund der Tatsache, daß sie den Mut haben, sich den gesellschaftlichen Normen zu widersetzen. Dies dürfte bei den Mädchen die Hoffnung ansprechen, daß auch sie selbst so bleiben dürfen, wie sie sind. Die Mädchen sind aber selbstverständlich nicht immer und nicht nur so, wie wir sie gerne hätten: widerständig, selbständig, stark, mutig usw., sondern eben auch schwach, leise, ängstlich, angepaßt. Ihnen aber "andere" weibliche Identifikationsmodelle anzubieten bzw. Stärke und Selbstbewußtsein zu vermitteln, bedeutet v.a., ihnen die Sicherheit zu geben, daß sie auch gegen unsere Vorstellungen handeln können und sich dennoch akzeptiert wissen: Jenen Mechanismus also zu durchbrechen, wonach die Mädchen so werden wollen, wie wir sie gerne hätten - da sie sich dann von uns geliebt wissen. In diesem Sinne etwa dürfen sie in der Schule auch mit ihren Barbie-Puppen spielen - es wird nur hinterher besprochen, was sie gerade gespielt haben.

Die den Schulalltag von Beginn an begleitenden Kontroversen um eine feministische Mädchenschule haben - auch wenn die Kritik manchmal recht undifferenziert ist oder von einer Seite kommt, von der sie nicht erwartet wurde - dennoch zumeist produktive Wirkung. Sie zeigen in jedem Fall, daß wir ein Tabu berühren: Indem wir die Mädchen ins Zentrum unserer Arbeit und Aufmerksamkeit stellen und sie weder an Buben noch an patriarchalen Maßstäben messen, geraten scheinbar gewohnte und liebgewordene Ordnungen durcheinander. Es dürfte auch von Außen nachvollziehbar und spürbar sein, daß in und mit der Virginia Woolf-Schule ein gewichtiger Akzent gegen die herrschende Frauenverachtung gesetzt wird. Die Mädchen erfahren Wertschätzung und Verständnis als kleine Frauen und sind auch in der Lage, dies anderen - großen und kleinen - Frauen entgegenzubringen. Und selbstbewußte und widerständige Frauen - egal ob groß oder klein -, die die gesellschaftliche Höherbewertung des Männlichen nicht mitmachen, wirk(t)en allemal verunsichernd für all jene, die es sich in den herrschenden Verhältnissen eingerichtet haben.

Eine vorläufige Bilanz zu ziehen, muß auch bedeuten, Denk- und Handlungsanregungen für jene zu formulieren, denen Mädchen, Mädchenpolitik und Mädchenbildung am Herzen liegen.

In diesem Sinne würden wir uns freuen über

- noch (viele) andere feministische Mädchenschulen, um uns v.a. mit den jeweiligen Betreuerinnen austauschen zu können;
- mehr inhaltlichen und praktischen Erfahrungsaustausch mit jenen Lehrerinnen, die im Regelschulwesen geschlechtsdifferente Unterrichtsprojekte durchführen;
- mehr Mädchenfilme und Mädchenbücher, in denen Mädchen als Freundinnen oder als Gruppe handeln;
- mehr Mädchenorte;
- (mehr) feministische Lehrveranstaltungen an allen p\u00e4dagogischen Instituten der Universit\u00e4ten, damit unsere Erfahrungen und Theorien - im Sinne einer weiblichen Traditionsvermittlung -Eingang in die Ausbildung junger Frauen und besonders zuk\u00fcnftiger Lehrerinnen finden.

All dies könnte dazu beitragen, daß es in der Gesellschaft realistischere Bilder, Vorstellungen und Wahrnehmungsweisen von Mädchen gibt. Auch Feministinnen nehmen Mädchen oft erst ab der Pubertät - ab der Geschlechtsreife also - als Frauen wahr. Mädchen sind aber bereits längst davor in all der dies inkludierenden Widersprüchlichkeit kleine Frauen.

Literatur

Die theoretischen Grundlagen dieses Artikels basieren auf einem Forschungsprojekt der Virginia Woolf-Schule im Auftrag des BMUK, Frauenabteilung: Ilse Rollett: Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen feministischer Mädchenbildung. Theoretische Implikationen. Handlungsschritte für die Praxis, 1994.

Marina Fischer Kowalski/Johanna Pelikan/Heinz Schandl: Kinder an Alternativschulen und Regelschulen. Ein Vergleich. (Bildungsforschung des BMUK. Bd. 4), Wien 1993.

Anita Heiliger/Tina Kuhne (Hg.innen): Feministische Mädchenpolitik, Berlin 1993.

"Zur Situation von Frauen in den Wirtschaftswissenschaften" Auswertung einer Umfrage in betriebswirtschaftlich geprägten Studiengängen an Thüringer Hochschulen

Kerstin Zerbe, Kerstin Pezoldt

Im vorliegenden Beitrag sollen Ergebnisse der im Sommersemester 1995 durchgeführten Befragung zu "Studieninhalten und der Studiensituation in betriebswirtschaftlich geprägten Studiengängen an Thüringer Hochschulen" vorgestellt werden.

Den Schwerpunkt eines interdisziplinären Frauenforschungsprojektes der Fakultäten für Wirtschaftswissenschaften und der Fakultät für Informatik und Automatisierung an der TU Ilmenau bildet die Untersuchung männlicher und weiblicher Fach- und Führungskräfte in kleinen und mittelständischen Unternehmen. Da insbesondere Studierende in betriebswirtschaftlich geprägten Fachrichtungen die Manager von morgen sein werden und der Indikator für die Qualität der Ausbildung an Thüringer Hochschulen der Erfolg ihrer Absolventen ist, stellten sich für uns folgende grundlegende Forschungsfragen:

- 1. Welche Faktoren beeinflussen die Wahl der Hochschule und die Motivation zum Studium in betriebswirtschaftlich geprägten Studiengängen?
- Welche Erfahrungen hinsichtlich der Tätigkeitsprofile, des Anspruchs und der Qualität wurden bisher während der Praktika in der Wirtschaft erzielt?
- 3. Wie werden die von der Hochschule vermittelten Kompetenzen im Hinblick auf die Anforderungen der Wirtschaft bewertet?
- 4. Gibt es quantifizierbare Unterschiede zu den o.g. Schwerpunkten zwischen weiblichen und männlichen Studierenden?

Im Rahmen der Befragung sollten Stärken und Schwächen der Ausbildung, Wünsche in bezug auf Studieninhalte, Formen der Wissensvermittlung und Integrationsfächer in Verknüpfung mit den während der Praktika gemachten Erfahrungen aus der Sicht der Betroffenen analysiert werden.

Eine nicht unwesentliche Rolle spielt in der curricularen Diskussion der geringe Anteil weiblicher Studierender, der in den letzten Jahren auch in wirtschaftswissenschaftlich geprägten Studiengängen der neuen Bundesländer eine Annäherung an das bundesdeutsche Niveau gefunden hat. Aus diesem Grund erfolgte die Auswertung der erhobenen Untersuchungsdaten auch unter dem geschlechtsspezifischen Aspekt.

Die Basis unserer Untersuchung bildeten 168 Studierende (Rücklaufquote 56%) der Fachrichtungen Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsingenieurwesen und Wirtschaftsinformatik, die mehrheitlich zwischen dem 4. und 6. Semester immatrikuliert waren. Die Zusammensetzung der Stichprobe nach Geschlecht (2 fehlende Angaben) und Hochschulzugehörigkeit ist der Abbildung 1 zu entnehmen.

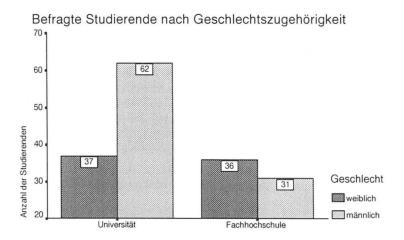


Abb.1

Die Hauptergebnisse der gesamten Studie sollen an dieser Stelle kurz zusammengefaßt werden:

- Hinsichtlich der Motivation zum Studium einer betriebswirtschaftlich geprägten Fachrichtung sind für Studierende in Thüringen folgende Faktoren relevant:
 - a) die zukünftigen Berufschancen, gekennzeichnet durch:
 - * gute Verdienstmöglichkeiten

- * selbständiges, eigenverantwortliches Arbeiten
- * krisensichere Berufsposition;
- b) das Interesse an der Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft, was seinen Ausdruck findet:
 - * in dem Interesse für wirtschaftliche Zusammenhänge
 - * in der Bevorzugung einer strategischen und strukturierten Denkweise
 - * in der interessanten Fächerkombination;
- c) persönliche Gründe, die sich in folgenden Aussagen widerspiegeln:
 - * persönliche Entfaltung
 - * absolutes Lebensziel (Traumberuf)
 - * Vorbilder im persönlichen Umfeld.
- 2. Die Entscheidung im Freistaat Thüringen zu studieren, wurde von zwei grundlegenden Kriterien beeinflußt:
 - I. Familiäre Bindungen,
 - II. Ruf der Hochschule und das angebotene Fächerspektrum.
- 3. Die Studienbedingungen geprägt durch die räumlichen Gegebenheiten und durch die Ausstattung der Hochschule mit Fachliteratur, Computern, Praktikumsmaterialien und Kopiermöglichkeiten werden als gut charakterisiert. Universitäten haben im Vergleich zu Fachhochschulen eine bessere Ausstattung.
- 4. Zusätzlich in den bestehenden Fächerkanon als Wahlfach zu integrierende Wunschfächer sind laut Aussage der Befragten: internationale Unternehmensführung, Unternehmensmanagement, Unternehmensökologie, Unternehmensethik sowie wirtschaftsbezogene Sprach- und Landeskunde.
- 5. Wissensvermittlung in Form von Praxiseinsätzen in der Wirtschaft halten die Studierenden für wesentlich in bezug auf den späteren Berufseinsatz. Seminare und Gruppenarbeit folgen in der Einschätzung. Als weniger wichtig schätzen die Befragten die Vorlesung ein.
- 6. Zu den von der Hochschule vermittelten Schlüsselqualifikationen zählen die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz. Sozial- und Methodenkompetenz werden jedoch im Vergleich zu den Anforderungen der

- Wirtschaft in noch unzureichendem Maße von den Hochschulen vermittelt.
- 7. Kurze Praktika während der vorlesungsfreien Zeit sind vor Praxissemestern die am häufigsten genutzte Form, um praktische Erfahrungen während des Studiums zu sammeln.
- 8. Bei der Auswahl eines Unternehmens für Beruf oder Praktikum sind von hervorragender Bedeutung für die Befragten: die Branche des Unternehmens, die Erwartung einer anspruchsvollen, abwechslungsreichen Tätigkeit sowie ein sicherer Arbeitsplatz.
- 9. Laut Aussage der Befragten ist die Tatsache, daß sich Frauen in technischen Studienrichtungen weniger wohl fühlen, der Hauptgrund für ihre Minderheit in Studiengängen wie Wirtschaftsinformatik oder -ingenieurwesen. Diskriminierungen in der Branche und das zu männliche Bild der Wirtschaftswissenschaften werden ebenfalls als ursächlich für den geringer werdenden Frauenanteil gesehen.
- 10. Berührungsängste mit der Technik schon während der Schulausbildung abzubauen, eine qualitativ bessere Berufs- und Studienberatung sowie Unterrichtstage in Unternehmen werden für erfolgversprechende Maßnahmen gehalten, um mehr Mädchen und Frauen zu einem (technikorientierten) betriebswirtschaftlichem Studium zu bewegen.

Im Beitrag soll auf folgende Punkte näher eingegangen werden:

- 1. Von der Wirtschaft geforderte und von der Hochschule vermittelte Fähigkeiten und Fertigkeiten
- 2. Formen der Wissensvermittlung
- 3. Zur Situation von Frauen in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen

1. Fähigkeiten und Fertigkeiten als Ausbildungsziel

In der hochschulpolitischen Diskussion werden die Forderungen nach einer inhaltlichen Neugestaltung der Hochschulausbildung im Sinne einer Anpassung an die sich ändernden Umfeldbedingungen immer stärker artikuliert. Die insbesondere seitens der Vertreter aus der Industrie gestellte Forderung, ist die nach der Hinführung der Studenten an die Bedürfnisse der Wirtschaft, nach bestimmten Schlüsselkompetenzen. Das von der Wirtschaft und Wissenschaft geforderte Qualifikationsspektrum umfaßt die drei Schlüsselkompetenzen: Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Erst durch das synergetische

Zusammenwirken dieser Komponenten entsteht Handlungskompetenz (Faix [1991]).

Schlüsselkompetenzen	Fähigkeiten und Fertigkeiten
Fachkompetenz	Fachprobleme erkennen und lösen, sprachliches und fachliches Ausdrucks- vermögen, Fähigkeit zur theoretischen Durchdringung praktischer Probleme
Sozialkompetenz	Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konflikt- lösungsfähigkeit, Verantwortung tragen
Methodenkompetenz	Organisationsfähigkeit, ergebnisorientiertes Arbeiten, logisches und strategisches Denken, systematisches Planen und Gestalten, Methoden-vielfalt, -anwendbarkeit, Fähigkeit, sich schnell in neue Problemkreise einzuarbeiten

In diesem Zusammenhang waren für uns die von den Studierenden subjektiv empfundenen und im Rahmen des Praktikums erfahrenen Forderungen der Wirtschaft hinsichtlich ihrer Schlüsselqualifikationen von Bedeutung sowie die Einschätzung der Vermittlung dieser Fähigkeiten durch die universitären Einrichtungen.

Die Studierenden waren aufgefordert auf einer Skala von 1 (sehr stark vermittelt/gefordert) bis 5 (gar nicht vermittelt/gefordert) eine Wertung von 20 ausgewählten Kriterien zu treffen.

Lediglich die Befähigung zum logischen Denken und der Umgang mit moderner Rechentechnik werden nach Meinung der Studierenden in dem Maße vermittelt, wie sie auch von der Wirtschaft gefordert sind. Bezüglich aller anderen abgefragten Kriterien bestehen z.T. starke Diskrepanzen.

Laut Einschätzung der Studierenden gehören zu den von der Wirtschaft am stärksten geforderten Fähigkeiten die Teamfähigkeit und die Flexibilität.

Hinsichtlich der Einschätzung der geforderten Kompetenzen gibt es mehrere geschlechtsspezifische Unterschiede, die aus der folgenden Übersicht erkennbar

sind. Die in der Tabelle 1 angegebenen Zahlen entsprechen den zentralen Werten auf der Skala von 1 bis 5.

Tabelle 1

Kompetenzen	Frauen	Männer
Sozialkompetenz	1,0	2,0
Offenheit für andere Fachdisziplinen	2,0	3,0
Fähigkeit, sich schnell in neue Problemkreise einzuarbeiten	1,0	2,0
Fähigkeit zur theoretischen Durch- dringung praktischer Probleme	2,0	3,0

Frauen schätzen die Anforderungen der Wirtschaft an die Absolventen der Hochschulen hinsichtlich einiger Merkmale zur Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz höher ein als ihre männlichen Kommilitonen. Eine Erklärung hierfür könnte sein: Da Studentinnen allgemein kritischer hinsichtlich der Studieninhalte und deren Bezug zum zukünftigen Berufsfeld sind (vgl. Kootz [1992], S.11), ist ihr Bewertungsmaßstab hinsichtlich der Wirtschaftsanforderungen wesentlich größer.

Wie bewerten Studierende die Vermittlung der Schlüsselkompetenzen durch die Hochschulen?

Positiv schätzen die Studierenden die Vermittlung der Fähigkeit zum logischen Denken und der Fertigkeit im Umgang mit moderner Rechentechnik ein. Jedoch erfolgt eine weniger positive Einschätzung einer Vielzahl von Merkmalen, die die soziale Kompetenz charakterisieren (Führungskompetenz, Konfliktlösungsfähigkeit, Verantwortung beweisen).

Bei der Einschätzung der vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Universitäten und die Fachhochschulen gibt es einige wesentliche Unterschiede. Zum ersten, erfolgt durch die Studierenden an Fachhochschulen eine Zuordnung des Großteils der erfragten Merkmale um den mittleren Skalenwert. Zum zweiten, werden - entsprechend der bereits bekannten Tendenz - die Faktoren, die für die Sozialkompetenz stehen, als "fast nicht vermittelt" eingeschätzt. Das

betrifft insbesondere die Führungskompetenz. Positiv bewertet ist die Befähigung zum ergebnisorientierten Arbeiten. Die Einschätzung an den Universitäten ist hinsichtlich der Vermittlung von sozialen Kompetenzen noch schlechter. Als "fast nicht vermittelt" werden eingeschätzt: Sozialkompetenz, Kreativität, Führungskompetenz, Konfliktlösungsfähigkeit und die Übernahme von Verantwortung. Positiv werden die Befähigung zum logischen Denken und dem Umgang mit modernen Techniken bewertet.

Eine geschlechtlich differenzierte Analyse zu den vermittelten Kompetenzen zeigt die abgebildete Übersicht. Die in der Tabelle 2 angegebenen Zahlen entsprechen den zentralen Werten auf der Skala von 1 bis 5.

Da beiden Gruppen die Bedeutung persönlichkeitsbildender Fähigkeiten aus ihrem Kontakt mit der Praxis und der theoretischen Vermittlung, beispielsweise im Fach Personalmanagement, bewußt ist, betrachten sie die Vermittlung sozialer Kompetenzen besonders kritisch. Dabei beurteilen die Frauen die Vermittlung der sozialen Komponenten an der Hochschule durchweg positiver als die Männer.

Tabelle 2

Kompetenzen	Frauen	Männer
Teamfähigkeit	3,0	4,0
Kommunikationsfähigkeit	3,0	4,0
Ergebnisorientiertes Arbeiten	2,0	3,0
Verantwortung beweisen	3,0	4,0
Logisches Denken	2,0	3,0
Konfliktlösungsfähigkeit	3,0	4,0

Fazit: Es reicht angesichts der Anforderungen der Wirtschaft nicht mehr aus, daß den Studierenden ein vorwiegend theoretisches Wissenspaket vermittelt wird. Handlungsfähigkeit entsteht erst, wenn die Absolventen in der Lage sind, Ziele zu artikulieren, mit anderen zu kooperieren, für jede Situation eine Handlungsstrategie zu entwickeln. Um Studierende dazu zu befähigen, muß Hochschulausbildung vielschichtiger werden und Fähigkeiten und Fertigkeiten auf vielfältige Art und Weise vermittelt werden.

2. Formen der Wissensvermittlung

In engem Zusammenhang mit dem Grad der Vermittlung von Kompetenzen steht die Art, in der Wissen vermittelt wird. Wir fragten nach der Bewertung der Formen der Wissensvermittlung in bezug auf den späteren Berufseinsatz. Die Abbildung 2 zeigt den Überblick zur Beantwortung der Frage.

Einschätzung der Formen der Wissensvermittlung in Bezug auf den Nutzen für den späteren Berufseinsatz

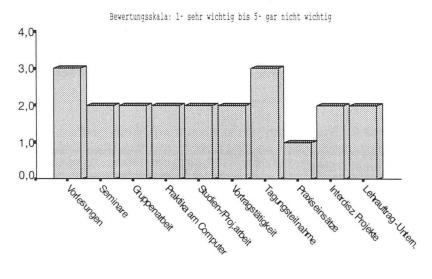


Abb.2

Die Wissensvermittlung in Form von Praxiseinsätzen in der Wirtschaft halten 76,8 % aller Befragten für sehr wichtig in bezug auf ihren späteren Berufseinsatz. Dies ist auch die einzige Vermittlungsform, die *mehrheitlich* als *sehr wichtig* eingeschätzt wurde. In der Tendenz als *weniger wichtige* Vermittlungsformen von Wissen werden Vorlesungen (36,3%) und die Teilnahme an Tagungen oder Konferenzen (31,5%) angesehen. Alle anderen abgefragten Vermittlungsformen wurden als weniger wichtig bis sehr wichtig

eingeordnet. Die Tabelle 3 zeigt die Formen der Wissensvermittlung aufgelistet in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit (der angegebene Mittelwert dient hier als ein Maß, um eine gewisse Rangordnung aufzuzeigen):

Tabelle 3

Form der Wissensvermittlung	Mittelwert der Einschätzung
Praxiseinsätze	1,287
Seminare	1,681
Gruppenarbeit	1,814
Praktika am Computer	1,916
Studien-/Projektarbeit	1,976
Vortragstätigkeit	2,280
Interdisziplinäre Projekte	2,333
Lehraufträge für Unternehmensvertreter	2,404
Vorlesungen	2,473
Tagungsteilnahme	2,906

Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Beurteilung der Vermittlungsformen von Wissen; Tendenzen zu einer geschlechtsspezifischen Bewertung können aber entnommen werden. Frauen orientieren sich hierbei mehr auf Studien- und Projektarbeiten sowie Vortragstätigkeit. Der Stellenwert von Seminaren, Gruppenarbeit, Praktika am Computer sowie Praxiseinsätzen wird gleich eingeschätzt.

Fazit: Auch in der Einschätzung der Formen der Wissensvermittlung ist der Trend zum zunehmenden Praxisbezug einer Ausbildung erkennbar. Demgegenüber steht der Fakt, daß in den untersuchten Hochschulen die Vorlesungen als die Form der Wissensvermittlung immer noch führend sind und sich daran in absehbarer Zukunft auch nichts ändern wird (vielleicht auch gar nicht ändern sollte). Anzudenken sind also Möglichkeiten, wie Vorlesungen

weiterentwickelt, mit anderen Vermittlungsformen kombiniert und so effektiver und praxisbezogener gestaltet werden können.

3. Zur Situation von Frauen in den Wirtschaftswissenschaften

Das Studium der Wirtschaftswissenschaften (VWL, BWL) ist für beide Geschlechter der am häufigsten gewählte Studienbereich und der Frauenanteil der weiblichen Erstsemestler hatte sich innerhalb von 10 Jahren bis zum Jahr 1989 verdoppelt, während bei den männlichen Erstsemestlern nur ein Zuwachs von 35% zu verzeichnen war (Wermuth [1992]). Doch ging in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, in denen 1991/92 noch 47% der Erstimmatrikulierten Frauen waren, der Frauenanteil ein Jahr später auf 17% deutlich zurück. Im Wintersemester 92/93 war besonders in den neuen Bundesländern eine Reduzierung des Frauenanteils in technischen Studienbereichen festzustellen - vor allem auch in den Richtungen Informatik/ Wirtschaftsingenieurwesen (vgl. HIS-Studie, [1993] S.135).

Worauf ist der Rückgang des Interessses von Frauen an einem Studium in technikorientierten, wirtschaftswissenschaftlichen Studienrichtungen zurückzuführen? Die häufig angeführten Umlenkungspraktiken in der ehemaligen DDR sind sicher nicht **der** Grund dafür. Gelehrt und geforscht wird an Hochschulen immer noch überwiegend von Männern. Ökonomische Theorien wurden und werden heute noch überwiegend von Männern entwickelt. Die Wirtschaftswissenschaften sind im berufssoziologischem Sinn eine Männerdomäne, d.h. der Anteil der Frauen liegt unter 20% (vgl. Regenhardt [1994], S. 16) und auch in technischen Berufen ist das Bild nicht anders. Kein Wunder, wenn bei Schülerinnen und Studentinnen der Gedanke aufkommt, ob es richtig ist, einen Beruf anzustreben, in dem Frauen eigentlich nichts zu suchen haben.

3.1. Gründe für die Unterrepräsentanz von Frauen

Für unsere Stichprobe kann bezüglich eines Studiums der Betriebswirtschaftslehre von einer Gleichverteilung des Anteils weiblicher und männlicher Studierender ausgegangen werden. Der Anteil von Studentinnen in den Fachrichtungen Wirtschafts-Informatik und Wirtschafts-Ingenieurwesen, die von ihrer Bezeichnung her schon auf eine technische Orientierung hindeuten, ist aber mit ca. 25 % für unsere Untersuchungsgruppe erheblich niedriger.

Wir fragten die Studierenden, warum das ihrer Meinung nach so ist. Aus acht vorgegebenen Gründen waren diejenigen auszuwählen, die sie für relevant hielten. Der am häufigsten genannte Grund für die Minderheit von weiblichen

Studierenden (20% der Antworten) ist, daß sich Frauen in technischen Studienrichtungen (W-Inf./W-Ing.) weniger wohl fühlen. Daß es für Frauen Diskriminierungen in der Branche gibt, meinen 19,3% der Befragten. 18% halten das Bild der Wirtschaftswissenschaft für zu männlich und 11,1% denken, daß fehlende weibliche Vorbilder in den Wiwi ein Grund für die Minorität der weibl. Studierenden seien. Daß die Ursachen bei den Mädchen/Frauen selbst zu suchen seien - Frauen seien weniger geeignet und zeigten zu wenig Interesse - denken immerhin noch 11% der Studierenden. Ebenso viele sind der Meinung, daß es nicht genügend Information und Beratung über Inhalt und Breite des Studienangebots gebe.

Die Frage wurde aber nicht ohne Kritik angenommen. 7,2% der Befragten waren der Meinung, daß die Aussage, es würden nur wenige Frauen in betriebswirtschaftlich-orientierten Studiengängen studieren, so nicht stimmt. Es gäbebesonders in der BWL - genügend Studentinnen, die gerade dieses Fach studieren würden, weil hier die Berufsaussichten für Frauen besser seien als in anderen Fächern.

Im folgenden aufgeführt sind die für die Untersuchung signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede:

- * Der wohl bedeutsamste Unterschied ist, daß 55,6% der weiblichen Studierenden die Diskriminierungen in der Branche für ausschlaggebend halten. Von den männlichen Studierenden sehen diesen Grund nur 20,9% als wichtig an.
- * Keine der befragten Studentinnen glaubt, daß Frauen weniger geeignet seien für die Wirtschaftswissenschaften, während 12% der männl. Studierenden dieser Meinung sind!
- * 16,7% der weiblichen Studierenden gegenüber 5,5% der männlichen halten den Fakt, daß Informationen über die Studienfächer, diese nicht in der nötigen Breite und Vielfalt darstellen, für einen wichtigen Grund, weshalb sich Mädchen oftmals nicht zu einem solchen Studium entschließen.
- * Erwähnenswert ist der Fakt, daß immerhin 20,9% der männlichen Studierenden denken, daß einfach mangelndes Interesse bei den Mädchen der Grund für ihre zahlenmäßige Minderheit in den betriebswirtschaftlichen Studiengängen sei.

3.2. Empfehlungen zur Erhöhung des Frauenanteils unter den Studierenden

Was schlagen die Studierenden vor, um der Unterrepräsentanz von Frauen zu begegnen?

Berührungsängste mit der Technik überhaupt und mit dem Computer im besonderen schon während der Schulausbildung abzubauen, halten 23,9% aller Befragten für eine gute Möglichkeit, um mehr Mädchen zu einem (technikorientierten) Wirtschaftsstudium zu bewegen. Eine qualitativ bessere Berufs- und Studienberatung fordern 20,1% der Studierenden. 17,3% sind der Meinung, daß auch Unterrichtstage in Unternehmen, Betriebspraktika und Betriebserkundungen ein Weg in die richtige Richtung seien. 12,1% der Befragten empfehlen, daß die Lehrbuchgestaltung unbedingt von Rollenklischees abrücken muß.

Eine Quotierung halten gerade 1,4% der befragten Studierenden für eine erfolgversprechende Maßnahme. In 9% der Fälle war die Empfehlung "Gar nichts zu tun, weil es eben so ist".

Folgende signifikante geschlechtsspezifische Zusammenhänge wurden ermittelt:

- * Männliche Studierende (22,8%) sind häufiger der Meinung, daß die Situation in den Wirtschaftswissenschaften eben so sei und deshalb nichts getan werden muß. Von den Studentinnen sind nur 5,5% dieser Meinung!
- * Den Abbau von Berührungsängsten mit der Technik halten 50,7% der weiblichen gegenüber 34,8% der männlichen Studierenden für eine effektive Maßnahme.
- * Unterrichtstage in Unternehmen, Betriebspraktika/-erkundungen schlagen 43,8% der weiblichen, aber nur 19,6% der männlichen Befragten als Maßnahme vor, um Mädchen/Frauen zu einem betriebswirtschaftlichorientierten Studium zu annimieren.
- * Eine qualitativ bessere Berufs- und Studienberatung fordern 45,2 % der weiblichen gegenüber 27,2% der männlichen Studenten.

Fazit

Die Beziehung "Frau und Technik "scheint auch in betriebswirtschaftlich orientierten Studiengängen der hauptsächliche Hemmfaktor für Mädchen zu sein, sich für ein entsprechendes Studium zu entscheiden. Zustimmende Äußerungen zu den Punkten "Es gibt Diskriminierungen für Frauen in der

Branche" und "Das Bild der Wirtschaftswissenschaft ist zu männlich" lassen vermuten, daß es wie in anderen akademischen Disziplinen - z.B. der Informatik und dem Ingenieurwesen- zunehmend zu einer kritischen Auseinanderstzung mit dem vorherrschendem professionellen Selbstverständnis kommen wird.

Pie Mädchen/Frauen selbst sehen ihre Beziehung zur Technik als den Hauptgrund dafür, sich gegen ein (mehr oder auch weniger) technikorientiertes Studium zu entscheiden. Das ist für uns eine Bestätigung der Tatsache, daß ohne die Sensibilisierung von Lehrkräften an Schulen und Hochschulen für diese Thematik keine Veränderung möglich ist. Schon während der Schulzeit müssen die Grundsteine gelegt werden, die Mädchen die Angst im Umgang mit Technik nehmen und eine berufliche Tätigkeit von Frauen in technikorientierten Berufen - z.B. als Wirtschaftsinformatikerin oder Wirtschaftsingenieurin - als durchaus normal darstellen. Durch Maßnahmen, die in diese Richtung wirken wie z.B. Modellversuche an Schulen und Hochschulen, Gespräche mit in ihrem Beruf erfolgreichen Frauen, praxisrelevante Berufs- und Studienberatung -, können Mädchen bei ihrer Entscheidung sinnvoll unterstützt werden.

Die vollständigen Ergebnisse unserer Studie sollen in Form einer Broschüre noch in diesem Jahr veröffentlicht werden.

Literatur:

Faix, W.G., Laier, A.: Soziale Kompetenz: das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg, Wiesbaden 1991

Kootz, J., Püschel, E.: Studentinnen im Blick der Hochschulforschung, Berlin 1992

Regenhardt, U., Maier, F., Carl, A.H. (Hrsg.): Ökonomische Theorien und Geschlechterverhältnis, Berlin 1994

Wermuth, N.: Frauen an Hochschulen, Studien Bildung - Wissenschaft 105, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Bonn 1992

HIS-Studie "Bildungswege von Frauen in den Neuen Ländern 1993", Hannover 1993

The Challenges of Feminist Economics

Wilfred Dolfsma und Hella Hoppe¹

"Die sozialen Fortschritte und Übergänge von einer Periode zur anderen erfolgen auf Grund des Fortschritts in der Befreiung der Frauen [...] die Erweiterung der Privilegien der Frauen ist das Prinzip allen sozialen Fortschritts"

(Charles Fourier cit. in Meyer 1977: 69)

1 Introduction

The position of women in a society is an indicator for the general quality of its social system. Already at the beginning of the 19th century this opinion was expressed by Charles Fourier.

However, the actual deconstruction of the *Soziale Marktwirtschaft* in Germany seems to worsen the situation of women especially. In Germany 3.7 million women are working in companies with only some employees - in retail trades, doctor's or lawyer's sugeries and hairdresser's salons for example. Whereas in the past an employer with up to *three* employees didn't come under the law of protection against wrongful dismissal, now this exception concerns employers with up to *ten* employees. A result of this change is that much more women are now without a legal protection against arbitrary dismissal (Mönig-Raane 1996: 19).

In extending our visual angle it is obvious that in many societies the position of women is not as well as that of men. When, for instance, all countries in the world are compared according to the Human Development Index, that combines life expectancy, literacy and income development, the Netherlands is ranked 4th and Germany 18th. When this is adjusted for gender, Holland drops to the 11th place whereas Germany goes one rank up. Interesting is also Japan that drops from the 3^d to the 12 th rank when gender is considered (DGVN 1996: 165-170; (Dutch) Ministry of Social Affairs and Employment 1995, Appendices). The position of women in these countries, generally considered to be

¹ Erasmus University Rotterdam (the Netherlands) & RWTH Aachen (Germany).

emancipated countries, are mostly still worse than that of men. Another indication of the disadvantaged position of women is their presence at universities, or rather their absence. In the Netherlands e.g. 31% of the PhD students are women, whereas in the academic staff only 15.2% and among the professors only 5% are female.² In Germany the situation is similar: in 1995/96, 35% of the student beginners in economics were female, but only round about 5% of the professors are women (Statistisches Bundesamt 1996; Burkhardt 1995: 52). Bosch (1994) has shown how women were seen as 'naturally' incapable for academia and thus expelled from universities. In other realms women were underrepresented as well for the same reasons (Dutch Ministry of Social Affairs and Employment 1995, Appendices). Nowadays, more and more women are studying economics and an increasing part of them are doing their PhD, but the production and distribution of knowledge - that is research and teaching - are still predominantly tasks of men.

One effect of this dominance of male economists is that the merits of women economists are nearly unknown. Asking students about women economists the answer will be probably limited to Joan Robinson, a great economist who waited in vain for the Nobel Prize that she deserved. The names of Anna Wheeler or Harriet Taylor, closed collaborators of Robert Owen and John Stuart Mill - two famous classical economists - seem nearly to be forgotten.

One could argue that economics is an objective science and because of this independant of the gender of the researcher itself. This is criticized by feminist economists. They say that economics is socially constructed and, as a consequence, gender-biased. In their opinion the gender-blindness of the dominant neoclassical mainstream economics is one reason for the marginality of women in economics.

Feminist economists believe that uncovering the gender biases in economics is a necessary prelude to constructing an economics which can encompass the perspectives and embody the realities of both women and men. If gender biases do indeed permeate the discipline, then the positivist notion that norms do not influence economic research is called into question. Radical economists would probably be comfortable with this since they recognize that all theories are shaped by social forces. Mainstream economists, on the other hand, may find such a project antithetical to their vision of economics as a universal, value-free science (Kuiper & Sap 1995: 4).

² Kuiper & Oomes (1994). Figures pertain to the University of Amsterdam.

In part 2, the methodological and epistemological aspects of feminist economics will be discussed whereas the repercussions of this methodology in economic theory and policy are the main topics of part 3 and 4.

2 Methodological and Epistemological Aspects in Feminist Economics

Currently, feminist discussions concerning science are challenging many dominant disciplines, methods and theories. Initially, feminist studies dealt mostly with the woman question, especially the equality of the sexes and women rights. ³ The science question became more and more important in the last years (Harding 1990: 11).

Many feminists who criticize the sciences believe that to remove the inequality of women it is not sufficient to incorporate women into the existing, patriarchal structures and institutions of science. It is desirable "to give voice to the previously voiceless" and "to illuminate the previously unseen" (Perlich 1992: 15), but not enough. The feminist point is that the underlying structures of theoretical, methodological and epistemological foundations in science are gender-biased.

In their opinion, science and knowledge are strongly influenced or even determined by social, political and economic institutions that are fundamentally fraught with gender biases and power structures. Important in this connection is the differentiation between sex and gender. Gender is "something quite different from biological sex. Gender is the *social meaning* given to biological differences between the sexes; it refers to cultural constructs rather than to biological givens (Ferber & Nelson 1993: 9f)." Being children of their time, scientists adopted and still adopt gender biased structures - consciously and unconsciously. As a result, the sciences create 'situated knowledges' (Haraway 1988: 575), embedded in social history. Science is not detached from personal experiences of the researchers and fellow researchers, and it is linked to patriarchal structures. As a consequence of its socially constructed character, sciences can not be objective, universal and neutral (Nelson 1996: 39ff).

With Perlich (1992: 34) we have to ask ourselves: "Why [is] economics in need of a huge dose of feminism?" Feminist economists try to take the findings of feminist studies to heart and undertake to show that economics "hides behind claims of objectivity and neutrality (Perlich 1992: 16)." It wants to expose

³ Pujol (1992) gives a good summary and overview of initial classical and neoclassical feminist economics.

gender biases in their discipline. In their opinion, gender biases in economics provide the fertile soil for discrimination against women and produce economics policies that hurt the interests of women. Examples are the kind of policies for the labour market we discuss in Section 4.

A further aim of feminist economists is to enrich economics in general. That means investigating "how a richer conception of human understanding and human identity could broaden and improve the field of economics for both female and male practitioners (Nelson 1992: 103)." This aim is informed by the idea that one of the most important problems with economics is due to its conception of people: the *homo economicus* is an inadequate, a-social human.

In contrast to the feminist standpoint that economics are socially constructed, the dominant mainstream economics is based on the doctrine of positivism. With the help of descriptive, analytical and mostly mathematical methods they are certain that they will reach value-free, universal and objective truths. Lionel Robbins, the philosopher of economics that has had a strong influence in the field, puts it thus:

Economics, as a positive science, has no status as ethical or political prescription [...] Political economy in my vocabulary is not scientific economics, a collection of value-free generalisations about the way in which economic systems work (Robbins cit. in Hyman 1994: 62).

The roots of this conception of the possibility of an objective and universal science lie in the western thinking of the 17th and 18th centuries. In analogy to the natural sciences and following their deistic world view, people believed that it would be possible to find in economics natural laws with the help of rational, logical thinking as well. Main support for this trust in the human intellect -'ratio' - was the influential 17th century French philosopher René Descartes. He divided the world dualistically in 'res cogitans' and 'res extensa'. The thinking substance, 'res cogitans', he linked to such characteristics as reason, mind, spirit, objectivity, universality and logic. 'Res extensa', the extended, mechanistic world, was connected with subjectivity, emotions and intuition. After and through (?) the cognitive connection of 'res cogitans' with masculinity and 'res extensa' with femininity, the latter one was devalued as inferiour to the former (Bordo 1987: 97ff; Perlich 1992: 19f). The 'demarcation line' - as it is expressed by the economist McCloskey in a book called The Rhetorics of Economics (1985) - lies in between scientific and humanistic, fact and value, truth and opinion, positive and normative, precise and vague, cognition and feeling, hard and soft, and, of course, between male and female (McCloskey 1985: 42).

Feminist economists suggest that this dualistic, hierachical and value-laden way of thinking became a fundamental principle in economics. The present methods and theories of neoclassical economic discipline were originally established in Descartes 'res cogitans'. Through the positive valuation of the masculine part of the world in the Cartesian sense, the ideal of science since the Enlightment - driving the development of modern sciences, especially classical and neoclassical economics - is the accumulation of 'objective' and 'value-free' 'facts' that can be known by autonomous individuals. The narrowness of such economics lies in the fact that methodological and theoretical possibilities of the "res extensa" are ignored because of their negative connotation. Economics is limited to the world of rational thinking. Reductionism, categorisation and decontextualization are constituents of this ideal that led to individualism. atomism and positivsm in economics. 4 The consequence of this development is that it was forgotten or ignored that sciences' methods and contents, that claimed to be objective, were gender-biased because they had sprung from 18th century European thought.5

So, how do Feminst Economists break the dualistic and hierarchical way of thinking? One attempt is that of Julie Nelson, a neoclassical economist who tries to reach a higher level of thinking about gender with the aim to improve economics in general.

Nelson's starting point is that "the central program of economics is metaphorically linked with the hierarchical, dualistic conception of gender and a 'privileging' of a particular conception of masculinity (Nelson 1992: 107)." Metaphors are understood as a cognitive instrument to organize our thoughts. As a consequence metaphers are not an addition to language but a constitutive element, an ability of our thinking and communication (see Klamer & Leonard 1994). Nelson defines gender distinctions as follows:

⁴ See Perlich (1992: 20). In the mid 18th century the number of published dictionaries and encyclopaedias increased strongly. Well-known is especially the *Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751-1780) by D'Alembert and Diderot. It is a real mirror of its time. What is interesting for our discussion is that dictionnaires can be considered as a forme of pure decontextualization and categorisation. The alphabetical order deprives information of the context that gives it its meaning. It is consistent with the positivist idea that information speaks for itself and needs no interpretation. It's meaning is immediately apparent to everybody.

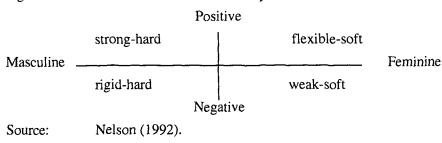
⁵ The positivist method was critized before the feminists did it. Joan Robinson, for instance, wrote: "to eliminate value judgements from subject matter of social science is to eliminate the subject itself (cit. in Hyman 1994: 61)."

I define gender distinctions as cognitive organizers built on an experience of sexual dimorphism. As such, I see them not as 'created' by 'society' in order to 'maintain' some particular order, but formed as a part of the development of human mental organization in early childhood (Nelson 1994: 200).

Therefore, gender is more than a sexist difference, it is a cognitive aid like grammatical articles are classes for substantives. The problem with these metaphors that permeate (economic) thought is, in Nelson's view, the hierarchical valuation and the one-dimensional perspective.

To illustrate this point to her critics, Nelson developed a 'Gender-Value-Compass'. One can distinguish between *strong-hard* that has a positive connotation in economics on the one hand. *Weak-soft*, on the other hand, 'sounds' negative and undesirable. The 'hard' subdisciplines of economics, like econometrics, deal with facts and try to establish mathematical proves or show statistically significant evidence, whereas the 'soft' subdisciplines are more like sociology. The former (pretend to) do quantitative research, and the latter are more often inclined to qualitative studies. Nelson doesn't overthrow this dualism with its attached valuation, but she enriches this thinking by adding further dimensions: weak can be flexible and positive whereas strong can be rigid and negative. Figure 1 illustrates the point.

Figure 1: Julie Nelson's Gender-Value-Compass



Nelson tries, in this way, to break with the limited, narrow and onedimensional perspective of economic mainstream thinking. "Including both masculine- and feminine-identified positive qualities [...] makes possible a practice that is flexible, attentive to context, humanistic, and rich as well as strong, logical, scientific and precise (Nelson 1995: 139)." Up to here, the feminist economists seem to be a homogenous group, but they differ in their methodological and theoretical degree of critique. Below are some remarks on perhaps three of the different movements within 'Feminist Economics':

- * Feminist constructionism try to expose, as it is described above, genderbiased influences on theories, methods and believes. We believe this is the most fruitful approach.
- * Supporters of the *affirmative action* approach are convinced that the only task of feminist economists is to improve the position of women and to boost the representation of women in economics without developing a critique of economics itself.
- * Feminist empirists are similarly uncritical concerning economics. They say that methods and theory are in principal gender-neutral and objective; discrimination and promoted inequalities of women are results of a wrong or lack of application in economics.

(Ferber & Nelson 1993: 8ff)

3 Feminist Economic Theory

For many feminist economists the methodological considerations discussed in Section 2 of this paper have repercussions in terms of economic theory. The standard, neoclassical economic theory that assumes that all humans are equal and maximize given and unchanging preferences is wrong according to them. Before discussing some of the alternatives suggested, we will first shortly discuss neoclassical economics and the possibility of a feminist economic theory based on these grounds. We will do so by taking the case of a well-known neoclassical economist and Noble Laureat whose ideas have attracted a lot of attention from feminist economists.

Gary Becker is known for applying the neoclassical framework in contexts of which one would not tend to think economic theory is applicable. He is also not afraid of drawing the conclusions that logically follow from the theory. Marriages, drug addictions, preferences for classical music, the giving of alms, criminal activities, decisions to educate oneself, etc. are all utility-maximizing activities. Economists are urged not to discuss the formation or change of preferences. These are assumed fixed and unchanging: De Gustibus Non Est Disputandum. People usually prefer more of one thing over less of it, ceteris

paribus,⁶ and thus we can assume that they maximize their preferences. Such behaviour we call rational. The point is not so much if these assumptions are 'realistic', but if they 'work': do the assumptions allow us to make predictions that will come true?

The improvement over the previous views in economics on the family to which it was a 'black box' is that decision making problems are explicitly addressed by Becker *cum suis*. Thus, Becker (1991) argues for instance, that the way in which families are arranged in many Western countries is a rational one. Production and consumption tasks are efficiently distributed. If there would have been a better way to divide the labour within a family, it would have developed off its own. Arrangements as they exist are considered to be efficient in that they apparently maximize people's preferences.⁷

This almost circular argument flies in the face of many people's personal experiences. Inequalities that are not the result of some process of optimization but of historical developments or of differences in people's power abound. The positivist methodology and ideological underpinnings of neoclassical economics do not allow for considerations of power, the questioning of extant circumstances and the incorporation of supra-individual concepts into the framework. Certainly there must be something wrong with a theory that favours and defends the status quo in which many people are disadvantaged? As Van Velzen (1994) puts it: families can also be arenas where interests conflict and bargaining power decides on how labour is divided among its members.⁸

Still you will find female or feminist economists adhere to the neoclassical economics, saying that it is a simple yet powerful theoretical construct that allows economists to address many issues in a rigorous manner (Gustafsson 1993, 1994). The only thing that is wrong and can easily be mended. The conclusions drawn from economic theory and analysis can be interpreted in different ways but are usually interpreted by default in a way that favours men. As developments in the sociology and philosophy of science since Carnap and Popper finally trickle down in economics, however, the scope for an economic theory different from neoclassical economics broadens. No longer is it possible

⁶ Ceteris paribus means that all other circumstances are assumed not to change. Using the p.c. clause is an important trick economists use to make the theory work in real life.

⁷ See Van Velzen (1994) for a more elaborate treatment of this subject.

⁸ Economics has attempted to get rid of 'ideology' and thus become a 'hard' and 'positive' science, but has never really grasped that this is impossible (Ridley 1983). As a consequence, power as an analytical concept is looked upon with suspicion.

to dismiss institutional, rhetorical or marxist economics off-hand (see a.o.Maki 1993 and Dolfsma 1997).

Feminist economics has not developed a coherent theoretical framework yet. Thus, the question of what holds feminist economists together if it is not a common and agreed upon theoretical core of ideas becomes acute. It was implicitly raised in a discussion on the internet discussion list FEMECON-L by Luigi Bini in September 1996.9 Bini asked if it would not be a good idea to change the label of feminist economics to human economics. Susan Feiner's reply is in the same vein as the discussion between Bergmann (1995) and Woolley (1996) on Becker's theory of the family is. Feiner said that feminist economics 'addresses a literature and a politics of CHANGE', and thus allows for a multiplicity of strands of thought. Bergmann is concerned with the same thing. She argues that Becker is apologetic of the status quo and that therefore his theory should be rejected. Woolley does not entirely agree. She said there are or might be some things that feminist economics can learn from Becker. "Yes, Becker has written on the family. It is important to acknowledge his contribution, along with the contributions of all the other women and men who have furthered our understanding of families" Woolley (1996, p.118) says.

It is not just our own personal preference that we would like to make a case for a tie between institutional economics and feminist economics. Waller (1995) has persuasively argued that these two strands of thought share many methodological points and can easily be reconciled. Both reject simple dualistic thinking, both see knowledge and value as socially constructed and both reject an economistic approach of phenomena that take place outside a market (Waller 1995, p.167). Institutions, like the family, are supra-individual entities that are by no means necessarily socially efficient. Institutional economics has 'institutions' as its central concept. In recent years institutional economics is in the advent; in its history it has developed a number of theories of how institutions change or emerge.¹⁰

The unequal position that many women find themselves in, could for instance be understood from a marxist perspective, but will not venture into that here. What we want to try to develop here is how an institutional economist could

⁹ Everybody can follow and take part in the discussion on this list by sending an email message to: listserv@bucknell.edu, with in the main body the text: subscribe FEMECON-L mail <your name>.

¹⁰ Institutional economics is not homogenous either, in the remainder we will focuss on what is called neo institutional economics that is more akin to sociology and draws on the pragmatic philosophy of Dewey and Peirce (see e.g. Hodgson 1993).

shed light on the issue. One of the founders of institutional economics is Thorstein Veblen. Now, "Veblen saw women's position in economic society as a reflection of the prevailing system of status and values" (Peterson & Brown 1994: XIII). The institutions of a society reflect its values; women were not considered worthy of working, at least when there was no strong need for it. In his influential book The Theory of the Leisure Class, Veblen showed how women were 'used' to gain status. The fact that they didn't work was a sign of wealth. Although the book was published in the previous century, it's analysis is still applicable. The institutions according to which people learn to behave as they grow up change slowly. However, when there is no clear alternative in sight, giving up the institutions that are repressive to women can be a difficult thing to do for people. Institutions do, of course, make sure that uncertainty is decreased. Letting those institutions go would increase that uncertainty. We think it is a valid assumption to believe that people strongly dislike uncertain circumstances. From experiments it is also known that - depending on how the circumstances are described to people people prefer the sure small loss to the unsure big gain where the possibility of an important loss is also there. From this perspective it can be understood why parents/mothers teach their children to behave in a way that keeps women in a disadvantageous position. From personal experience, for instance, we know that the institution of dowry is most fiercely supported by the mothers Indian women. The mother particularly persists in paying a sum of money to the parents of the bridegroom for allowing her to marry him. Clearly, this can not be explained in terms of mainstream, neoclassical economics. We suggest, therefore, that institutional economic theory comes more natural to feminist scholars addressing economic issues.

4 Economic Policy

Feminist economic thought also permeates to the economic policy options advocated. This is what it is all about, improving the position of women in society. Where the position of women in Western societies is most disadvantageous is the family. For the purpose of the paper we propose to keep with this example. Not because we want to perpetuate and thus strengthen existing gender specific division of labour, but because here is where changes in policy has important effects on the

¹¹ In recent years the kind of research that Tversky & Kahnemann (1981) have initiated finally gets used more and more in economics. Institutional economics can easily incorporate those ideas (Dolfsma 1996).

¹² Here the fact that feminist economics finds most of its followers in the United States possibly becomes most apparent.

position of women. Economic policy related to the family inspired by feminist thought ranges from the recognition that unpaid work is valuable too, to the participation of women in the money economy, to the problematic valuation of caregiving activities. We want to focus on these issues here.

Bruyn-Hundt (1996) shows how most of the work that people do is unpaid work. Women, however do most of that work and by not valuing it in terms of money, such work tends not to be appreciated. Bruyn-Hundt proposes that by trying to value such labour, many biases in economic policy can be avoided and the position of women will improve. She has a point: if we don't see something, we tend not to incorporate into our analyses. Thus, in policy developed for Third World countries, the informal sector and 'household' production are often ignored. There are examples of such policy that have had horrendous consequences because of it, but that we will not go into right now.

The Dutch government is now, for instance, producing number of plans to make the distribution of paid and unpaid labour more equitable and to improve the relative position of women in general. One proposal from the Commissie Toekomstscenario's Herverdeling Onbetaalde Arbeid (Committee Future Scenario's of Redistributing Unpaid Labour) to redistribute unpaid labour more equitable among men and women was taken up, as well as the idea that more unpaid labour should enter the commercial realm. For this purpose some very concrete measures are proposed and taken. Men can take some time off to take care of their children, the possibility of bringing children to day-care centres is broadened, etc. Furthermore, women who have left the labour market to raise children and no longer have the adequate human capital are educated to take up a job again.

Nevertheless, there are important objections to valuing such household and informal activities in terms of money. As the German philosopher and sociologist Simmel (1907) has argued a long time, and social scientists today start to reappreciate, human relations change fundamentally when money is introduced and becomes a dominant factor. Care is a pertinent example. The young, the old and the disabled need to be cared for, but the way in which a societies takes care of this differs and changes.¹³

Not only do these changes have profound consequences on society, which makes it adamant to take ethical considerations into our analysis, but they lead us to

¹³ See a report by the International Council of Women (1995).

questions about the methodology of economics as well. Which brings us back to the discussion on economic methodology in Section 2 of the text.

5 Concluding Remarks

Feminist economics is challenging the status quo in economics in many ways. First of all, it questions the methodological foundations of orthodox neoclassical economics. Based on these critiques, secondly, strides are taken to develop economic theories that are sensitive to many people's experience that many things are unfair and means are unequally distributed on the one hand and have taken the methodological discussions that loom large in this field to heart. Economic policies that improve the disadvantaged position of women especially are discussed too. As we showed, concentrating more specifically on the economic theory of and economic policy for the family, that these themes are interrelated.

References

Becker, Gary S. (1991) A Treatise of the Family. Cambridge: Harvard U.P. enlarged edition.

Bergman, Barbara R. (1995) 'Becker's Theory of the Family: Preposterous Conclusions,' *Feminist Economics* 1(1): 141-150.

Bordo, Susan (1987) The Flight to Objectivity. Essays on Cartesian and Culture. New York: U.P.

Bosch, M. (1994) Het Geslacht van de Wetenschap - Vrouwen in hoger onderwijs in Nederland, 1878-1948. Amsterdam: SUA.

Bruyn-Hundt, M. (1996) The Economics of Unpaid Labour. Amsterdam: Thesis Publishers.

Burkhardt, Anke [u.a.] (1995) Datenservice: Wissenschaft '95. Frankfurt a. M. [u.a.].

Commissie Toekomstscenario's Herverdeling Onbetaalde Arbeid (1995) Gedeelde Zorg - Toekomstscenario's herverdeling van onbetaalde zorgarbeid.

Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (1996) Bericht über die menschliche Entwicklung. Bonn.

Dolfsma, Wilfred (1996) 'The Mountain of Experience': How people learn in a complex, evolving environment. Paper presented at the ASSA/AFEE meetings, San Francisco, Ca. 5-7 Januari 1996.

Dolfsma, Wilfred (1997) 'The Social Construction of Value: Value Theories and John Locke's Framework of Qualities', *The European Journal of the History of Economic Thought* 4(3), forthcoming.

(Dutch) Ministry of Social Affairs and Employment (1995) 'Om de kwaliteit van arbeid en zorg: investeren in verlof Den Haag: SDU.

Ferber, Marianne A. and Nelson, Julia A. (eds.) (1993) Beyond Economic Man: Feminist Theory and Economics. Chicago: U.P.

Gustafsson, Siv (1993) Feminist Neoclassical Economics. Amsterdam, Tinbergen Institute Discussion Paper TI 93-255.

Gustafsson, S.S. (1994) 'Feministische economie', Economisch Statistische Berichten 79(3958): 351.

Haraway, Donna (1988) 'Situated Knowledges: the Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective', *Feminist Studies* 14(3): 575-599.

Harding, Sandra (1990) Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Hamburg: Argument.

Hodgson, Geoffrey M. (1993) 'Institutional Economics: surveying the "old" and the "new," *Metroeconomica* 44(1): 1-28.

International Council of Women (1995) A Report on Home Care. Brussels: King Baudouin Foundation.

Hyman, Prue (1994) 'Ferninist Critiques of Orthodox Economics: a Survey', New Zealand Economic Paper 28(1): 53-80.

Klamer, A. and T.C. Leonard (1994) 'So What's an Economic Metaphor?' in: P. Mirowski (ed.) *Natural Images in Economic Thought*. Cambridge U.P.

Kuiper, Edith/Sap, Jolande (eds) (1995) Out of the Margin. Feminist Perspectives on Economics. London: Routledge.

Kuiper, E & Oomes, N. (1994) 'Femina Academica Absens,' in: H. Maassen van den Brink & K. Tijdens (eds.) *Emancipatie en Economie*. Amsterdam, pp.157-170.

Maki, U. (1993) 'Social Theories of Science and the Fate of Institutionalism in Economics,' in: U. Maki, B. Gustafsson, C. Knudsen (eds.) *Rationality, Institutions & Economic Methodology*. London: Routledg, pp. 76-109.

McCloskey, D.N. (1985) The Rhetoric of Economics. Wisconsin: U.P.

Meyer, Ahlrich (1977) Frühsozialismus. Theorien der sozialen Bewegung 1789-1848. München: Alber.

Mini, Piero (1994) 'Cartesianism in Economics' in: Hodgson, Geoffrey M./Samuels, Warren J./Tool, Marc R. (eds.) *The Elgar Companion to Institutional and Evolutionary Economics*. Vol. I. Aldershot: Elgar, pp. 38-42.

Ministry of Social Affairs and Employment (1995) Emancipation in Uitvoering -Koersbepaling van het Emancipatiebeleid na 1995. 's Gravenhage, the Netherlands.

Mirowski, Philip (1989) More heat than light - Economics as social physics: physics as nature's economics. New York: Cambridge U.P.

Mönig-Raane, Margret (1996) 'Frauenorientierte Umgestaltung der Arbeitswelt statt Sozialabbau!', Zeitschrift für Sozialistische Politik und Wirtschaft 5(91): 19-22.

Nelson, Julie A. (1992) 'Gender, Metaphor, and the Definition of Economics', *Economics and Philosophy* 8(1): 103-125.

Nelson; Julie A (1994) 'More Thinking about Gender: Reply', Hypatia 9 (1): 199-205.

Nelson, Julie A. (1995) 'Feminism and Economics', Journal of Economic Perspectives 9(2): 131-148.

Nelson; Julie A (1996) Feminism, Objectivity and Economics. London: Routledge.

Perlich, Pamela Sue (1992) The Political Economy of the Informal Sector: A Feminist Critique of Development Economics. Ann Arbor, Michigan: Bell & Howell.

Peterson, J/Brown, D. (eds.) (1994) The Economic Status of Women under Capitalism. Institutional Economics and Feminist Theory. Aldershot: Elgar.

Pujol, Michèle A. (1992) Feminism and Anti-Feminism in Early Economic Thought. Aldershot: Elgar.

Ridley, F.F. (1983) 'Cultural Economics and the Culture of Economists', *Journal of Cultural Economics* 7(1): pp. 1-18.

Simmel, G. (1978 [1907]) The Philosophy of Money. London: Routledge & Kegan Paul.

Statistisches Bundesamt (1996) Hochschulstatistiken. Wiesbaden.

Tversky, A. & D. Kahneman (1981) 'The Framing of Decisions and the Psychology of Choice', *Science* 211: 453-8.

Van Velzen, S. (1994) 'Het Huishouden: Harmonieus Huisgezin of Arena?' in: H. Maassen van den Brink & K. Tijdens (eds.) *Emancipatie en Economie*. Amsterdam, pp. 109-125.

Veblen, Thorstein (1994 [1899]) The Theory of the Leisure Class. New York: Dover.

Waller, William (1995) 'Compulsive Shift or Cultural Drift? Literary theory, critical rhetoric, feminist theory and institutional economics', in: C.M.A. Clark (ed.) *Institutional Economics and the Theory of Social Value: Essays in Honor of Marc R. Tool.* Boston: Kluwer, pp. 153-178.

Woolley, Frances (1996) 'Getting the better of Becker', Feminist Economics 2(1): 114-120.

Frauen - Bildung? Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre und Hedwig Dohms Schicksale einer Seele

Birte Giesler

Hedwig Dohms Roman "Schicksale einer Seele" von 1899¹ erzählt die in Berlin spielende Entwicklungsgeschichte der Kleinbürgerstochter Marlene Bucher. Dabei referiert der Text durchgängig und auf unterschiedlichen Textebenen auf Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre; schon der Titel läßt sich als Anspielung auf Goethes Bekenntnisse einer schönen Seele lesen. Über die Zitation des klassischen Bildungsromans verweist Dohms Roman indirekt auf die bürgerliche Bildungsphilosophie und den bürgerlichen Geschlechterdiskurs, deren Bestimmungen des Weibes als Gattungswesen bzw. als "schöne Seele" weibliche Bildung und Individualität ausschließen. Indem Dohms Text Wilhelm Meisters Bildungsgeschichte aus der Perspektive eines Mädchens bzw. einer Frau zitiert, verweist er auf die Bedeutung der Geschlechterdifferenz für das klassische Bildungsideal: Das Weibliche wird mit dem Anderen belegt, Frauen werden Subjektcharakter und individuelle Entwicklungsmöglichkeit abgesprochen, damit der Mann seine Identität als bürgerliches Subjekt ausbilden kann.

Dohms Roman zitiert den klassischen Bildungsroman, in dessen Zentrum die Identitätsproblematik steht, um über das ästhetische Mittel des Zitats - uneigentliches Sprechen - die Frage nach menschlicher Identität und subjektiver Eigentlichkeit zu gestalten. Indem dabei Schreiben, Abschreiben und Plagiieren mehrfach und auf unterschiedlichen Ebenen thematisiert werden, verweist Dohms Text auf die Bedeutung der Sprache bei Wilhelm Meisters Selbstfindung und stößt damit auf die Fragwürdigkeit jeder "Identität": Es sind die sprachlichen Festschreibungen und geschlechtsspezifischen Rollenzuweisungen, die Dohms Ich-Erzählerin und Heldin das sein lassen, was sie ist, wobei sie sich fortwährend an der Entwicklung des eigenen Selbsts und der eigenen Individualität gehindert fühlt.

Weil der Roman Sprache und Schreiben selbst zum Thema macht, verweist er auch auf seine eigene Sprachlichkeit als Text und seine intertextuelle Beschaffenheit. Seine ironische Grundstruktur wird dabei ebenso deutlich wie sein respektloser Umgang mit den als "Kulturgüter" tradierten realen Texten: In einer Welt, in der Frauen aus dem wissenschaftlichen Diskurs ausgeschlossen sind, führen ausgerechnet ein kleines Mädchen und dessen Kinderfrau das

¹ Dohm, Hedwig: Schicksale einer Seele. Roman. Berlin: Fischer 1899. Im folgenden abgekürzt: SeS mit Seitenzahl.

"poetologische" Gespräch², mit dem der Text auf das ihn mitkonstituierende dichterische Verfahren deutet:

Nur wußte ich nicht recht, wie man das Ding, das Dichten heißt, angreift. Ich hatte, als ich noch klein war, das Kindermädchen einmal darnach gefragt. Die wußte es auch nicht, meinte aber, es stände ja schon alles in den Büchern, ich brauchte es nur abzuschreiben. (SeS 93f)

In der Sprache - zumindest im literarischen Diskurs - scheint es keine "Eigentlichkeit" zu geben, wenn "Neues" produzieren, Altes zu reproduzieren heißt, Schreiben Abschreiben bedeutet und Dichten Plagiieren ist.

Als Erwachsene ist die Ich-Erzählerin tatsächlich so etwas wie eine Plagiatorin, als sie fremde Worte als die ihrigen ausgibt, um klug zu erscheinen. Von ihrem Ehemann fortwährend als Dummchen verlacht, will Marlene herausfinden, ob der Vorwurf gerechtfertigt ist oder nicht:

War ich dumm? war ich klug? ich mußte dahinterkommen. Ich stellte Experimente an. Ich ersann Listen; z.B. merkte ich mir besonders geistreiche und tiefsinnige Aussprüche von Göthe, Schopenhauer, und andern erlauchten Geistern, in deren Büchern ich eigens zu diesem Zweck blätterte. Und wenn sich im Gespräch Gelegenheit dazu bot, so wendete ich diese Aussprüche an, möglich, daß es in etwas zaghafter Manier geschah. Und siehe da - dasselbe Resultat als wenn ich eigene Weisheit producirte. Man überhörte meine Worte oder lächelte darüber hin, und Walter schlug gerade so über Göthe'sche oder Shakespeare'sche Aussprüche, wie über meine eigenen, die Augen zur Zimmerdecke auf./ Aha, dachte ich, es kommt also gar nicht darauf an, was gesagt wird, sondern nur darauf an, wer es sagt, höchstens kommt noch das wie in Betracht. (SeS 174f)³

Marlene muß die schmerzliche Erfahrung machen, grundsätzlich nicht ernstgenommen zu werden, wenn selbst sonst anerkannte Erkenntnisse aus ihrem Mund als Dummheiten ausgelacht werden. Bestärkt durch die Erkenntnis, daß die Lachenden so viel gebildeter nicht sein können, wenn sie die zitierten

² Marlene, die Ich-Erzählerin, ist schon als kleines Mädchen literarisch ambitioniert: sie will bereits als Kind unbedingt Dichterin werden (SeS 82), schreibt selbst Gedichte (SeS 27, 53), schwärmt ausschließlich für schriftstellernde Männer (SeS 80) und will auch nur einen solchen heiraten (SeS 82).

³ Orthographie und Interpunktion entsprechen dem Original. Offensichtlich fehlerhaft, spiegeln sie die mangelnde Bildung der Ich-Erzählerin, die diese selbst beständig beklagt. Da in der Neuausgabe von 1988 Orthographie, Interpunktion und teilweise sogar der Ausdruck modernisiert sind, wird auch aus diesem Grund die Erstausgabe verwendet. Vgl. Pailer, Gaby: Rom im Blick. Goethes "Italienische Reise" in der literarischen Kritik Hedwig Dohms. In: Freiburger Frauenstudien 1, Heft 2, 1995. S. 111-124, hier S. 111.

Weisheiten nicht einmal als solche erkennen, verspürt Marlene "Narren-Rede-Freiheit" und muß erstaunt feststellen, daß sie nun für angeblich nachgeplapperte Klugheit ausgelacht wird:

Was mir an Ideen, Einfällen, Urtheilen durch den Kopf fuhr, äußerte ich frank und frei. Man gab mir zu verstehen oder sagte es mir unverholen ins Gesicht, daß ich da ja doch nur meinem Mann nachspräche. Ei, dachte ich, ich bin also durchaus nicht dumm. Den Walter haltet ihr doch für geistreich. Meint ihr, ich spräche ihm nach, so muß euch doch geistreich vorkommen was ich sage. (SeS 175)

Die "Experimente" führen zu einem grotesken Ergebnis: Ihre tatsächlichen Plagiate entheben die Ich-Erzählerin vom Vorwurf der Geistlosigkeit, weil sie nicht einmal als solche erkannt werden, und daß ihre eigene Rede als Plagiat gedeutet wird, beweist ihre Originalität. Daß Marlene das Referat über ihre plagiierenden Studien zu ihrer angeblichen Dummheit mit dem Hinweis auf einen Schriftsteller und angeblichen Plagiator einleitet, rückt die Vorstellungen von Originalität und Plagiat zusätzlich ins Zwielicht:

Ich kannte einen Schriftsteller, den man einmal (noch dazu ungerechterweise) eines Plagiates beschuldigt hatte. Seitdem spähte man in allen seinen Schriften nur nach Plagiaten. Mir hatte man Dummheit nachgesagt. Nun deutete man alles, was ich sagte, auf Dummheit. (SeS 172)

Marlene erscheinen die Fragen nach Original oder Plagiat, nach originärer Neuschöpfung oder oberflächlicher Reproduktion letztlich belanglos. Wenn menschliche Kommunikation gemäß vorgefertigter Bilder verläuft, die selbst die Wahrnehmung derart prägen, daß sie nur als Interpretation nach jenen Mustern erfolgen kann, bleibt der Zugang zum Inhalt - sei er nun originell oder althergebracht - versperrt. Wenn jedes Wort einer Person, von deren Dummheit die Angesprochenen ausgehen, als dumm erscheint, ist Wahrnehmung bereits Interpretation:

Halte jemand für einfältig, und du hinderst ihn anders zu erscheinen. (SeS 168)

Die (angebliche) Plagiatorin erweist sich als origineller als ihre sich kompromittierende Umwelt, gerade indem sie zitiert und wiederholt, um zu entlarven. Die Ich-Erzählerin führt vor, wie der Text, dessen Hauptfigur sie ist, verfährt.

Sein destruierendes, bloßstellendes Verfahren und seine identitätstheoretischen zentralen Fragen spielt der Roman mit einer Anekdote aus der Schulzeit der Ich-Erzählerin, deren Movens ein Zitat aus Wilhelm Meisters Lehrjahre ist, durch.

Marlene erzählt, wie sie als Kind in der Schule dabei ertappt wird, ihrem Schwarm Wilhelm einen Brief zu schreiben (SeS 68f), was peinliche Folgen hat:

Meine Mappe wurde einer Durchsuchung nach weiteren Schandthaten unterworfen. Man fand, außer einem Apfel, nichts als eine Copie des Göthe'schen Verses: "Nur wer die Sehnsucht kennt, weiß, was ich leide." (SeS 69)⁴

Der intertextuelle Bezug ist hier auf drei Textebenen markiert: Auf der Handlungsebene der Vergangenheit erscheint der bloße Vers; beim Erzählen nennt die Ich-Erzählerin den ursprünglichen Verfasser - Goethe; im Kontext des Geschehens verbirgt sich ein Lektürehinweis auf den konkreten Herkunftstext: Grund für die ganze unangenehme Szene ist Wilhelm. Die Überführung der Zitation von der Kommunikation zwischen den fiktiven Figuren in die Kommunikation zwischen Text und Lesenden kann als Verweis auf die kompositorische Bedeutung von Wilhelm Meisters Lehrjahre für Schicksale einer Seele gesehen werden.

Der anstößige Vers stammt aus dem Lied, das "Mignon und der Harfner als ein unregelmäßiges Duett mit dem herzlichsten Ausdrucke" in Goethes Roman singen:

Nur wer die Sehnsucht kennt, Weiß, was ich leide! Allein und abgetrennt Von aller Freude, Seh ich ans Firmament Nach jener Seite. Ach! der mich liebt und kennt, Ist in der Weite. Es schwindelt mir, es brennt Mein Eingeweide. Nur wer die Sehnsucht kennt, Weiß, was ich leide!6

⁴ In Wilhelm Meisters Lehrjahre ist der Vers mit einem Ausrufezeichen versehen. (HA7 240). Kürzel und Seitenangabe beziehen sich auf folgende Ausgabe: Goethe, Johann Wolfgang von: Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Band 7. Romane und Novellen II. Wilhelm Meisters Lehrjahre. Textkritisch durchgesehen und kommentiert von Erich Trunz. München 1988. Im folgenden wird der Text auch als "Lehrjahre" oder "Wilhelm Meister" betitelt.

⁵ HA7 240.

⁶ HA7 240f.

Da Marlene als fiktive Romanfigur nach eigenen Angaben ständig reale Texte liest, ist zu vermuten, daß sie Goethes Roman gelesen und den besagten Vers einfach abgeschrieben hat. Darüber erzählt der Text an dieser Stelle jedoch nichts. Der Lehrer erkennt das nicht gekennzeichnete Zitat auf dem Stück Papier, das er in der Tasche des Mädchens findet, nicht als solches und hält es für Marlenes eigene Worte und Ausdruck ihres Verlangens nach dem Adressaten des Briefes:

"Mit einem "Aha!" wurde es conficirt. Unglaublich aber wahr, Herr Schulze hielt mich für die Verfasserin des Gedichts, und bezog die Sehnsucht auf den Adressaten meines Briefes./ Warum er auch den Apfel einzog, weiß ich nicht. (SeS 69)

Das wörtliche Goethe-Zitat erscheint im erzählten Geschehen aus dem ursprünglichen Kontext gelöst als isolierter Satz. Als auf einen Zettel (Ab-)Geschriebenes hat es dabei deutlichen Materialcharakter.⁷ Die doppelte Reproduktion von Goethes Vorlage - die Ich-Erzählerin zitiert beim Erzählen ihre eigene Kopie - verdeutlicht das "uneigentliche Sprechen" beim Zitieren.

Nach Simon ist beim Zitieren der neue Text durch die wörtliche Wiederholung eines alten "in diesem Teil zweifach codiert", wodurch gegenseitige referentielle Spannungen zwischen dem neuen Text und dem Bezugstext entstehen: Das fremde Teil im neuen Text "verweist auf das Gesamtwerk, dem das Zitat entnommen wurde" und verleiht dem Text "einen generellen Verweisungscharakter" 11. Dabei ist das Zitat als solches im neuen Text zu-

⁷ Vgl. Simon, Hans-Ulrich: Zitat. In: Kanzog, Klaus und Achim Masser (Hrsg.): Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 4. S. 1049-1081, hier S. 1075. Nach Simon erscheinen Zitate im modernen Roman des 20. Jahrhunderts typischerweise selbst als Material. Zu den unterschiedlichen Möglichkeiten, Bezugstexte in Texte einzuführen und so Intertextualität zu markieren vgl.: Broich: Formen der Markierung. S. 31-47 und Suerbaum, Ulrich: "Intertextualität und Gattung: Beispielreihen und Hypothesen". In: Broich, Ulrich und Manfred Pfister (Hrsg.): Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Tübingen 1985. S. 58-77, hier S. 61.

⁸ Simon: Zitat. S. 1049.

⁹ Simon: Zitat, S. 1052.

¹⁰ Eilert, Heide: Das Kunstzitat in der erzählenden Dichtung. Studien zur Literatur um 1900. Stuttgart 1991. S. 14.

¹¹ Simon: Zitat. S. 1056.

nächst eine "Leerstelle", weil es gleichwertig zwischen den anderen Elementen des neuen Textes erscheint. Zu Bedeutungsspannungen kommt es Simon zufolge erst nach der "Auflösung der Unbestimmtheit" durch das Erkennen des Zitats als Zitat, also als fremden Textteil:

Die Erkennbarkeit von Zitaten [...] ist auch eine Leistung des A[ufnahme]-Textes, der den B[ezugstext]-Teil nicht assimilieren darf, sondern als besonderen zu signalisieren hat.¹²

Für Meyer liegt überhaupt "der Reiz des Zitats in einer eigenartigen Spannung zwischen Assimilation und Dissimilation"¹³.

Was theoretisch referiert sehr abstrakt erscheint, führt Schicksale einer Seele beim Erzählen der Anekdote um den Goethe-Vers anschaulich vor: Der Text spielt auf seinen unterschiedlichen erzählerischen Ebenen die beiden Spannungspfeiler Assimilation und Dissimilation fremder Textteile im Extrem durch und macht sich so die Struktur und Funktion von Zitation zum Thema. Das Zitat des Schulmädchens ist maximal assimiliert, so daß es seinen spezifischen Zitat-Charakter verliert und nicht mehr als solches erkannt wird. Ohne Kenntnis des Hintergrunds entstehen im Kontext des Schulkindes keinerlei (spannungsreiche) Bezüge: Der Lehrer kommt gar nicht dazu, sich etwa zu fragen, warum das 14jährige Mädchen ausgerechnet in ihrem Kontext verstoßene Figuren zitiert. In der Erzählerinnengegenwart ist das Zitat maximal dissimiliert. Mit Anführungszeichen und Verfasserangabe versehen, ist es ausdrücklich als fremder "Vers" bezeichnet. Die Spannungen, die an dieser Stelle entstehen, sind zunächst weniger die zwischen zwei Texten. Vielmehr hat das Zitat und das Geschehen, das sich an ihm entspinnt, eine eindeutig "metasprachliche Komponente": Als ausdrückliche Kopie eindeutig "vorfabriziert[er]" sprachlicher Artefakt bedingt es einen Diskurs über die Sprache selbst.¹⁴ Wenn Simon konstatiert: die "Problematik gesellschaftlichen Seins, der Rolle [...] läßt sich in vielfältigen Verfahren mit Zitat vorrangig verbinden"15, kann Dohms Schicksale einer Seele als geradezu paradigmatisch dafür

¹² Simon: Zitat. S. 1055.

¹³ Meyer, Herman: Das Zitat in der Erzählkunst. Zur Geschichte und Poetik des europäischen Romans. Stuttgart 1961. S. 12.

¹⁴ Vgl. Simon: Zitat. S. 1056. Nach Simons Kriterien weist Schicksale einer Seele einen hohen Grad von Modernität auf, weil der Roman eindeutig "das Zitat des Artefakt" darstellt.

¹⁵ Simon: Zitat. S. 1075.

angesehen werden: Der Roman entlarvt "Geschlechtsidentitäten" und "-rollen" als sprachliche Artefakte, die den geschlechtlichen Individuen zugesprochen und gewaltsam eingeschrieben werden. - "Mann" und "Frau" sind nichts als "Plagiate" sich ständig reproduzierender kultureller Zuschreibungen.

"Dohms poetisches Prinzip des Plagiats" hat folglich nichts mit Plagiieren im herkömmlichen pejorativen Sinne gemein, sondern verweist eher auf das Originalitätsverständnis der Autorin. Auf der Handlungsebene widerfährt der Ich-Erzählerin in der Szene um das Zitat die Umkehrung der Bezichtigung als Plagiatorin. Sie deklariert den abgeschriebenen Satz ja nicht deshalb nicht explizit als fremden Text, weil sie ihn als ihre eigenen Worte zu "verkaufen" versucht. Im Gegenteil geht sie davon aus, daß die Gedichtzeile sowieso sofort als Goethe-Zitat identifiziert wird. Anstelle dessen wird ihr jedoch die Schöpfung des Gedichts unterstellt. Das Zitat steht hier "exemplarisch für das Identitätsproblem", wenn "sich das in Eigenes Umgesetzte nur als scheinbar Eigenes [erweist]" Dabei gehört es zur ironischen Grundstruktur des Romans, daß das Exempel nicht in das eigene Eigene assimiliert, sondern in fremdes (angeblich) Eigenes projiziert wird.

Bei genauerem Hinsehen entstehen in dieser Szene jedoch auch inhaltliche Spannungen zu Goethes zitiertem Roman. Die Zweideutigkeit des Textes, die die Reaktion des Lehrers provoziert, zeigt sich auch im *Wilhelm Meister*, wo ein ähnliches Mißverständnis bei Wilhelm, der die Singenden zufällig hört, auftritt: Mignon und der Harfner zeichnen sich durch ihren Schmerz und ihr Leiden am Dasein aus. Ihre Sehnsucht richtet sich wohl weniger auf einen bestimmten Menschen, als überhaupt auf eine andere Welt, zumindest auf eine Welt mit anderen Konventionen – auf eine andere Gesellschaft. Wilhelm versteht das Lied profaner und eindeutiger, wenn im Zusammenhang mit seinem Verlangen nach der "Amazone" erzählt wird:

Er verfiel in eine träumende Sehnsucht, und wie einstimmend mit seinen Empfindungen war das Lied, das [...] Mignon und der Harfner [...] sangen

¹⁶ Pailer, Gaby: Schreibe, die du bist. Die Gestaltung weiblicher "Autorschaft" im erzählerischen Werk Hedwig Dohms. Zugleich ein Beitrag zur Nietzsche-Rezeption um 1900. Pfaffenweiler 1994. S. 55.

¹⁷ Simon konstatiert:

Da Z[itat] ein fremder Text ist, beantwortet der Autor durch die Art des Einsatzes von Z[itat] die Frage nach seinem Originalitätsverständnis. (Simon: Zitat. S. 1057.)

¹⁸ Simon: Zitat, S. 1070.

[...].¹⁹ (HA7 240)

Die Mehrdeutigkeit des Gedichts wird zwar beim Lesen dieser Szene deutlich. Die Einigkeit zwischen Erzähler und Wilhelm-Figur unterdrückt und verhindet im "Wilhelm Meister" aber die Thematisierung der (möglicherweise anderen) Befindlichkeit von Mignon und dem Harfner. Zwischen den Zeilen zeigen sich hier auch die Blindheit, Unzugänglichkeit und Gewalt, denen Mignon und der Harfner gegenüberstehen und die sie konsequent auslöschen. Was Goethes Text nur indirekt zeigt, wird in Dohms Roman offenkundig: die Brutalität, mit der Subjekte über die Sprache festgelegt und der Bedeutung unterworfen werden, die über Leben und Tod entscheidet: Obwohl das Schulmädchen wohl kaum sexuelles Begehren gemeint haben kann, wenn es kaum imstande ist, der Interpretation des Lehrers zu folgen, hat das (Miβ-)Verständnis des Lehrers gewaltige Folgen für es:

Wieder mußte ich in das Conferenzzimmer kommen, und wieder erging eine donnernde Rede über meine frühzeitige Verderbtheit, und der Lehrer legte mir Gedanken und Gefühle unter, von denen nicht der leiseste Hauch in mir war./ O, diese Folterknechte der Kinderseele!/ Das Schlimmste aber war, daß er mir drohte, meine Eltern von dem Frevel in Kenntnis setzen zu wollen. (SeS 69f)

Wie Pailer herausgearbeitet hat, werden in der Szene um das Goethe-Zitat die Folgen der für Mädchen und Frauen im 19. Jahrhundert üblichen "eindeutigen" (Sprach-)Erziehung deutlich: Weil Marlene immer nur eine Bedeutung eines Wortes oder einer Rede kennen darf, kann sie nicht ahnen, daß der Lehrer die Sehnsucht mit sexueller Begierde identifiziert, und daß er den Apfel als "verbotene Frucht" interpretiert und deshalb beschlagnahmt.²⁰ Sie wird für etwas bestraft, das sie nicht nur nicht gemeint, sondern von dem sie überhaupt keine Ahnung hat. Die Kommunikation, die in dieser Episode offenkundig nicht oder zumindest widersinnig funktioniert, zeigt das "Diktat der Bilder"²¹, dem Marlene hilflos ausgeliefert ist und das jede individuelle Eigenart ignoriert und auslöscht. Die Szene verdeutlicht das Problem am Beispiel der (gewaltsamen) Fixierung der Frau auf das Bild des dämonisch sexualisierten, entgeistigten Wesens. Letztendlich verständigt man sich gar nicht, sondern bestätigt über Projektion ein altes Bild und Wahrnehmungsmuster. Das Schulkind ergreift in

¹⁹ Mignon und der Harfner singen dann das Lied "Nur wer ...".

²⁰ Vgl. Pailer: Schreibe, die du bist. S. 73-76, hier bes. 75f.

²¹ Vgl. Pailer: Schreibe, die du bist. S. 13.

dem ausschlaggebenden Satz ja noch gar nicht selbst das Wort, sondern gibt fremde Worte wieder. Der Lehrer versteht das Geschehen ganz anders als intendiert. Seine Wahrnehmung des Mädchens entspricht seiner Interpretation desselben. Indem er das Verhalten des Kindes deutet, be-deutet er es erst. Marlene mit seiner Bedeutung belegend, projiziert er sein Bild auf sie und bestraft sie dann für sein eigenes projiziertes Bild. Sie wird darauf brutal buchstäblich festgeklopft.²² Der Text spielt auf Figurenebene durch, was Pailer als "Problem der 'Frauensprache'" für reale Autorinnen konstatiert: "[...] der Emanzipation der Frau stehen 'Vorschriften' nicht nur im Sinne von Gesetzen im Weg, sondern - weit subtiler - in einer Übermacht männlicher Bildwelten".²³ Diese Bildwelten manifestieren sich nicht nur über aktives Sprechen und Handeln, sondern bilden bereits die Muster der Wahrnehmung, die immer schon Interpretation ist.²⁴

Kommunikation schießt in dieser Episode völlig ins Leere, muß Marlene die Schikane doch letztendlich zu allem Unglück auch noch "umsonst" über sich ergehen lassen: Der Brief an Wilhelm ist zwar geschrieben, aber "gelangt[] nie in seine Hände" (SeS 54). Allerdings setzt er unbeabsichtigte Kommunikation in Gang, denn den Text, für den Marlene bestraft wird, wollte sie wohl für sich behalten. Vielleicht hat Marlene gesehen, daß die Sehnsuchtsbotschaft in den "Lehrjahren" Wilhelm, an den sie dort eigentlich auch nicht gerichtet ist - Mignon und der Harfner singen für sich hinter verschlossener Tür -, in ihrer Syntax zwar erreicht, aber wenig mitfühlend (um-)interpretiert wird. Sie trägt Mignons Worte in ihrer Tasche und hat gar nicht die Absicht, sie an (ihren) Wilhelm zu richten.

Marlene ist jedoch nur auf der einen Ebene des Textes - der erzählten Lebensgeschichte - Opfer. Der Text spielt hier nicht nur mit einem Zitat aus einem anderen realen Text, sondern auch mit der historischen Berühmtheit des realen Verfassers des tradierten Textes. Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre gehört zum zeitgenössischen Minimalkanon des Bildungsbürgertums. Daß das 14-jährige Schulmädchen (trotz der zeitgenössischen schlechten Mädchen-

²² "Was waren die paar Püffe im Vergleich zu der vorangegangenen Seelenqual." (SeS 70)

²³ Vgl. Pailer: Schreibe, die du bist. S. 12.

²⁴ Zur Wirkung der "soziale[n] Potentiale in der Wahrnehmung" vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich.* München 1990. S. 21f, 136-149, hier S. 21f.

bildung²⁵) fassungslos vor der Unwissenheit seines Lehrers steht, macht aus der brutalen Szene einen zynischen Scherz für die Lesenden: Der Lehrer wird mit seinen eigenen Waffen - der gewollten Eindeutigkeit - geschlagen und bloßgestellt. Bei seiner übereifrigen Suche nach Mehr- bzw. Zweideutigkeiten verstrickt er sich selbst in seiner "Herrenwitzkultur-Zweideutigkeit". Auf (s)eine Bedeutung fixiert, übersieht er das Naheliegendste und Einfachste: Das Schulmädchen hat etwas abgeschrieben und bringt einen Apfel zum Vesper.

Die Festschreibung des Mädchens als erotisiert und entgeistigt verweist auf den Bildungsausschluß von Frauen. Die Szene, die mit Marlenes Bestrafung endet, geht nämlich auf einen tatsächlichen Regelverstoß zurück: Marlene darf nicht lesen und dürfte somit Goethes Vers eigentlich gar nicht kennen. Das Verbot bedeutet für das wißbegierige Kind eine starke Einschränkung:

Von der Zeit an, wo ich fließend lesen konnte, las ich mit Leidenschaft. Ich verschlang jedes Buch, dessen ich habhaft werden konnte, gleichviel ob Schauerroman und Räubergeschichte, ob Schiller oder Goethe, ob eine Nieritz'sche Erzählung für die Jugend, oder ein lüsterner Liebesroman. Leider befanden sich im Bücherschrank Wieland's Werke. Ich glaube ich habe die meisten davon vor meinem elften Jahr gelesen. Daß ich dieser Leidenschaft nur verstohlenerweise nachgehen durfte, steigerte sie ins Krankhafte. /Mit völligem Unverstand hatte mir meine Mutter das Lesen ein für allemal verboten [...]. (SeS 46)

Marlene, die schon als Kind Schriftstellerin werden will und leidenschaftlich gerne liest, ist ein "Buchmensch"²⁶. Aber Marlene wird daran gehindert, sich auszuleben: Der Bücherschrank ist verschlossen (SeS 37, 48), und dem Kind bleibt auch der Weihnachtswunsch nach einem Lehrbuch zur Metrik, um Zugang zur Lyrik zu finden und der Karriere als Schriftstellerin einen Schritt näher zu kommen, verwehrt. (SeS 84) Beim Übertreten des Leseverbots ertappt, wird sie brutal in ihre Schranken verwiesen, wobei das Buch selbst zur Waffe gegen sie wird:

²⁵ Zur Mädchenbildung im 19. Jahrhundert vgl. Zinnecker, Jürgen: Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung von Mädchen im bürgerlichen Patriarchalismus. Weinheim u. Basel 1973.

²⁶ Diesen für die Ich-Erzählerin trefflichen Begriff fand ich in: Suerbaum: Intertextualität und Gattung. S. 61. Für Suerbaum sind "Buchmenschen"-Figuren eine Möglichkeit, einem Text "eine ausgeprägte Dimension der Intertextualität" zu verleihen, wobei "Intertextualitätshandlungen" mit real existierenden Texten "die Fiktion in ihrem Realitätsanspruch [stützen]". Ebd.

Jemand hatte mir das Buch aus der Hand gerissen, und schlug es mir um die Ohren: meine Mutter. (SeS 47)

Daß Marlene ausgerechnet mit dem auf die bloße Masse reduzierten Buch geschlagen und am Lesen gehindert wird, verweist erneut auf die kulturelle Zuordnung von Körper und Geist auf die beiden Geschlechter. Ein anderes Mal wird die Lesende zwar weniger gewalttätig, aber nicht minder deutlich darauf aufmerksam gemacht, daß Lesen nicht die richtige Beschäftigung für sie ist:

Meine Mutter sagte nur, Du thätest besser, in die Küche zu gehen, und zu lernen wie man Kartoffeln kocht. (SeS 95)

Die Ich-Erzählerin, ein Mensch, der leidenschaftlich gerne liest, trägt den Namen Bucher. In seinem Kontext wirkt der Name Marlene Bucher ironisch. Aber genau genommen ist Bucher auch gar nicht Marlenes Name. Ihren (Mädchen-)Namen erwähnt der Text nicht. Es ist das unbestimmte Mädchen. das gerne liest, aber in den für es vorgesehenen Raum verwiesen wird. Bucher ist der Name des Ehemannes, den die Ich-Erzählerin mit ihrer Heirat überschrieben bekommt. Nach ihrer Bestimmung als (Ehe-)Frau trägt sie den Namen des (Ehe-)Mannes, auf den die Bezeichnung zutrifft: Er ist Schriftsteller und damit ein "Bucher". Als übergeschriebener Zuname der Heldin verweist der Begriff auf sprach- und gesellschaftskritische Implikationen des Romans. Die Bezeichnung der Frau als Bucher ist nämlich - wie alle anderen Wörter, die nicht ausdrücklich Weibliches bezeichnen - nur scheinbar geschlechtsneutral. Das unbestimmte Mädchen wird gewaltsam aus der Welt der Bücher verdrängt, die Männern vorbehalten ist, und an den "weiblichen" Platz verwiesen. Am Ziel ihrer Bestimmung erhält die Frau einen Namen, der genau den Raum bezeichnet, der ihr vorenthalten wird. Ihre reale Befindlichkeit und Situation werden dabei auf zynische Weise überschrieben. Die Bezeichnung Buch-er kann mit ihrer männlichen Endung wörtlich genommen werden als eindeutige Zuweisung von Büchern und des durch sie transportierten Wissens zum Mann, wobei die "Bucherin" gerade nicht impliziert, sondern ausgeschlossen wird. Marlene macht diese Erfahrung sehr deutlich, wenn sie bei dem Versuch, weiblicher Buchmensch zu sein, auf Versagungen stößt und gewaltsam in ihre Schranken verwiesen wird.

Marlenes Bestrafung in der Schule gilt allerdings nicht ihrem Übertritt des Leseverbots, für den die Abschrift der Goethe-Strophe Indiz wäre. Ihre tatsächliche Verfehlung bleibt unerkannt. Sie wird brutal verwiesen, weil der Lehrer ihr Bildungsgut als eine unmoralische Neuerfindung von ihr interpretiert. Marlene verschwindet in einem Wirrwarr von Projektionen und Bildern, die an allen Tatsachen und Inhalten vorbeilaufen. Nach dem Prinzip, daß nicht sein kann, was nicht sein darf, wird Marlenes Belesenheit gar nicht

wahrgenommen. Vielleicht entgeht sie dem Lehrer, weil er mit kulturellen Wahrnehmungsmustern ausgestattet ist, in denen "immer wieder nur männlich geprägtes Sprach- und Bildmaterial vorzufinden"²⁷ ist, welches im zeitgenössischen naturwissenschaftlichen Diskurs mit der Erkenntnis vom "physiologischen Schwachsinn des Weibes"²⁸ intellektuelle Fähigkeiten von Frauen medizinisch ausschließt. Durch Macht und außersprachliche Gewalt wird Marlene diesen vorgeprägten Bezeichnungen und Mustern unterworfen. Sie bleibt im sprachlichen System Beschriebene und Objekt, das aus bestimmten Sprachbereichen - wie etwa dem literarischen oder wissenschaftlichen - ausgeschlossen bleiben soll. Für die Überschreitungen der Diskursschranken zahlt sie von klein auf einen hohen Preis: Immer wieder macht sie die Erfahrung, daß sie ihre Ambitionen und ihr Wissen mit Liebesentzug, verbalen und körperlichen Übergriffen und mit psychischer und sozialer Isolation bezahlen muß.

Der Name der Ich-Erzählerin in Schicksale einer Seele stellt so gewissermaßen ein "Oxymoron" dar. In der paradoxen Kombination des weiblichen Eigennamens Marlene und der männlichen Bezeichnung Bucher verbirgt sich der Zynismus im Sprachgebrauch der patriarchalen Kultur, dem sich Frauen oftmals gegenüber gestellt sehen: Angeblich in männlichen Tätigkeitsbezeichnungen mitgemeint, stößt die Frau, die tatsächlich mitgemeint sein und auch "untypische" Tätigkeiten ausführen will, beständig auf Schranken. Indem Marlenes Bezeichnung diese sprachliche Perfidie am Beispiel vom Ausschluß von Büchern durchspielt, verweist der Text auf den zeitgenössischen Ausschluß von Frauen aus dem Bildungssystem, da Bücher wesentliches Bildungsmedium sind. Viel weitreichender ist aber der damit implizierte Hinweis auf das widersprüchliche Verhältnis von Weiblichkeit und Schrift: Die Sprache als grundlegender kultureller Code setzt Mensch mit Mann gleich. Der weibliche (Buch-)Mensch wird frühzeitig verhindert und zur "Frau" bestimmt. Das vorgeblich Allgemeine meint letztendlich das Männliche. Frauen und das Weibliche werden damit als das Andere sowohl festgeschrieben als auch ausgegrenzt. Mitgemeint ist, daß Frauen nicht mitgemeint sind.

²⁷ Vgl. Pailer: Schreibe, die du bist. S. 13.

²⁸ Der Titel Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes bezeichnet den vielbeachteten Beitrag des Neurologen Paul Julius Möbius zum zeitgenössischen Geschlechterdiskurs, in dem vehement aus medizinischen Gründen gegen das Frauenstudium argumentiert wird; erschienen: Halle a. S. 1900. Dohm setzt sich ironisch mit dem Text auseinander in: Die Antifeministen. Ein Buch der Verteidigung von Hedwig Dohm. Berlin 1902.

Literaturverzeichnis

Broich, U., / Pfister, M., (Hrsg.), Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien., Tübingen 1985.

Dohm, H., Schicksale einer Seele. Roman., Berlin 1899.

dies., Die Antifeministin. Ein Buch der Verteidigung, Berlin 1902.

Eilert, H., Das Kunstzitat in der erzählenden Dichtung, Stuttgart 1991.

Goethe, J.W.von, Werke, Bd. 7, München 1988.

Kanzog, K., / Masser, A., (Hrsg.), Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte, Bd. 4.

Meyer, H., Das Zitat in der Erzählkunst. Zur Geschichte und Poetik des europäischen Romans., Stuttgart 1961.

Meyer-Drawe, K., Illusion von Autonomie, München 1990.

Pailer, G., Schreibe wie du bist. Die Gestaltung weiblicher "Autorschaft" im erzählerischen Werk Hedwig Dohms, Pfaffenweiler 1994.

dies., "Rom im Blick. Goehtes "Italienische Reise" in der literarischen Kritik Hedwig Dohms", in: *Freiburger Frauenstudien* 1, Heft2, 1995.

Zinnecker, J., Sozialgeschichte der Mädchenbildung, Weinheim/Basel 1973.



Hannah Arendt, Edith Stein und "Sofies Welt"-losigkeit

Ingeborg Gleichauf

Seit fünf Jahren steht ein Buch auf den Bestsellerlisten, das den Anspruch erhebt, ein "Roman über die Geschichte der Philosophie" zu sein. Es handelt sich um Jostein Gaarders *Sofies Welt* und ist geschrieben für ein Lesepublikum ab 14 Jahren. Im Mittelpunkt steht ein fünfzehnjähriges Mädchen, das eines Tages geheimnisvolle Briefe im Briefkasten findet, die es auf die Fragen der Philosophie stoßen. Den Schreiber dieser Briefe lernt Sofie bald kennen, und sie erhält von nun an Privatstunden von ihm. Anhand der Erläuterungen ihres Lehrers lernt Sofie die gesamte Philosophiegeschichte von ihren Anfängen bis heute kennen, oder sollte man besser sagen: Sie beginnt einen Marathonlauf, auf dem ihr die Köpfe und nichts als die Köpfe der berühmtesten Denker begegnen? Fast könnte man sogar von einem Hürdenlauf sprechen, denn kaum hat Sofie einen Philosophen in den Blick genommen, läßt sie ihn auch schon wieder hinter sich, um zum nächsten zu eilen.

Zuerst muß ich dir das Notwendigste über die französische Aufklärung erzählen. Dann müssen wir in groben Zügen Kants Philosophie durchgehen, ehe wir uns der Romantik nähern können. Und gerade für uns beide ist Hegel eine wichtige Hilfe. Behandeln wir ihn, kommen wir auch nicht an Kierkegaards empörter Abrechnung mit der Hegelianischen Philosophie vorbei. Wir müssen ein paar Worte über Marx, Darwin und Freud sagen. Wenn wir dann noch ein paar abschließende Bemerkungen über Sartre und den Existentialismus schaffen, läßt sich unser Plan in die Tat umsetzen.

Ins Rennen geschickt hat sie ein Lehrer, den sie sich nicht ausgesucht hat und der sie an einer kurzen Leine hält, die keinen Freiraum läßt für ein sich selbständig entwickelndes Denken und Urteilen. Sofie verliert den Bezug zu den Menschen, wird arrogant und besserwisserisch. Sie zieht sich zurück aus der Welt und läßt sich von Alberto, ihrem "Guru", einreden, daß die anderen alle dumm seien. Sie verliert die Fähigkeit zum Gespräch in einem Alter, wo der Hang zur Zurückgezogenheit sowieso groß ist und die Möglichkeit, sich mit anderen über die Dinge, die einem angehen, zu verständigen, sehr wichtig ist. Der Lehrer hat eine befremdliche Vorstellung davon, wie Jugendliche sich eine Bildung verschaffen sollen. Die Schule als Form gemeinsamen Lernens wird abgelehnt.

Freiburger FrauenStudien 2/96

¹ Jostein Gaarder: Sofies Welt. München Wien 1993, S. 366.

Ein zweites Charakteristikum bei dieser Art von Einweisung in die Philosophie ist, daß diese als reine Männerdomäne dargestellt wird. Das einzige Beispiel einer Frau, die in einem gewissen Zusammenhang mit der Philosophie steht, ist für Gaarder Simone de Beauvoir.

Sie dachte an die Frau. Sie sei in unserer Kultur erst zum 'anderen Geschlecht' gemacht worden. Nur der Mann erscheine in dieser Kultur als Subjekt. Die Frau dagegen werde zum Objekt des Mannes gemacht. Und auf diese Weise werde ihr die Verantwortung für ihr eigenes Leben genommen.²

Alberto bringt damit genau das zur Sprache, was er die ganze Zeit tut: Er bestimmt über Sofie. Wieso übergeht er die Philosophinnen? Zwar sind diese dünn gesät, aber gerade in unserem Jahrhundert gibt es mehrere bedeutende Beispiele, die gerade für ein Mädchen von großem Interesse wären. So nennt er in bezug auf die politische Philosophie Marx, Enkels, Lenin und Stalin, nicht aber Rosa Luxemburg.

Um zu zeigen, daß es in der Philosophie des 20. Jahrhunderts Frauen gab, die einerseits Schülerinnen berühmter Philosophen waren und andererseits ein völlig eigenständiges Werk hinterlassen haben, möchte ich auf zwei dieser Denkerinnen ein wenig näher eingehen. Es handelt sich um Hannah Arendt und Edith Stein. Hannah Arendt und Edith Stein waren beide Schülerinnen von Philosophen, die das Denken unseres Jahrhunderts wesentlich beinflußt haben: Edmund Husserl und Martin Heidegger. Während ihre Lehrer zum Kanon dessen gehören, was Philosophiestudenten sich im Laufe ihres Studiums anzueignen haben, glänzen die Schülerinnen in diesem Bereich immer noch durch Abwesenheit. Hannah Arendt genießt lediglich Bekanntheit bei den Politologen, Edith Stein bei den Theologen. Beiden jedoch lag ein Leben lang die Philosophie sehr am Herzen, und sie haben wichtige Beiträge zur Denkgeschichte in diesem Jahrhundert geleistet.

Beide Denkerinnen widerlegen durch ihr Leben und Philosophieren die Meinung, Philosophie gedeihe nur in der Abgeschlossenheit und im Hören auf die großen Autoritäten, wie es Alberto Sofie weismachen will. Bereits für die schulische Laufbahn der beiden Frauen ist die herausragende Eigenständigkeit bezeichnend, mit der sie lernten und ihre Bildung selbst in die Hand nahmen, wobei sie die Schule nie als überflüssig abtaten.

Edith Stein verließ 1906 nach Abschluß der neunten Klasse zunächst einmal das Gymnasium. Der Grund war nicht etwa mangelhafte Leistung, im Gegen-

² ebenda S.543.

teil: Sie war eine sehr gute Schülerin. Es war

... ein gesunder Instinkt, der mir sagte, daß ich nun lange genug auf der Schulbank gesessen hätte und etwas anderes brauchte.³

Stein besuchte für zehn Monate ihre ältere Schwester, bei der sie die Möglichkeit hatte, ihren eigenen Gedanken nachzugehen. Nach dieser Zeit nahm sie Privatstunden und kehrte dann in die Schule zurück, wo sie 1911 das Abitur machte.

Auch Hannah Arendt verließ die Schule vorzeitig. Nach einer heftigen Auseinandersetzung mit einem Lehrer wurde sie vom Unterricht ausgeschlossen, ging nach Berlin und studierte zwei Semester lang Griechisch, Latein und katholische Theologie. Das Abitur machte sie als externe Schülerin ein Jahr früher als ihre Klasse.

Eigenwillig, wenn auch durchaus auf unterschiedliche Weise, schafften sich beide Frauen den Freiraum, den sie zu dem, was sie als für ihre Bildung nötig erachteten, brauchten. Edith Steins Vorgehensweise war ein wenig leiser und weniger radikal als die von Hannah Arendt. Ein Instinkt für das, was der Persönlichkeit dienlich sein könnte, war bei beiden frühzeitig vorhanden. Kein anderer - Lehrer oder Eltern - mußte sie darauf hinweisen. Sie fühlten sich selbst verantwortlich für die persönliche Entwicklung. Niemand als jede für sich konnte wissen, was das höchste Maß an Bildung bringen würde. Sowohl Edith Stein wie auch Hannah Arendt hatten in ihrer Jugend eine besondere intellektuelle Selbständigkeit. Ihre frühzeitig sich zeigende Neigung zum Theoretischen ist auffallend. Sie hatten den Hang zum Nachdenken, ohne daß jemand sie darauf stieß. Sie brauchten nicht die Briefe eines Meisters der Philosophie, um wesentliche Fragen zu stellen. Sie wußten um ihre Anlagen und hatten den Willen, sich diese zunutzezumachen. Beide hatten die Möglichkeit, an einer Universität zu studieren. Die 15 Jahre ältere Edith Stein gehörte zur ersten Generation von Frauen, denen ein Universitätsstudium möglich war. Habilitieren durfte sie sich allerdings noch nicht, obwohl sie seit 1916 Edmund Husserls Assistentin und eine hochgeschätzte Wissenschaftlerin war. Sie war hauptsächlich damit beauftragt, Husserls auf lose Zettel notierte Gedanken zu ordnen und in einen lesbaren Zusammenhang zu bringen. Dennoch war sie nie bloße "Wasserträgerin".

Husserl hatte wohl eine ganz und gar dienende Stellung erwartet. Doch seine Assistentin, die schon als Schülerin und Studentin in Breslau für Gleichberechtigung von Mann und Frau gekämpft hatte, konnte und

³ Edith Stein: Werke Bd.7. Freiburg 1950 -87, S. 83.

wollte sich nicht derart unterordnen, daß sie als Konsequenz die eigenen wissenschaftlichen Pläne hätte aufgeben müssen.⁴

Die eigene Auseinandersetzung auch mit den Gedanken des Lehrers war immer vorrangig für Stein. Nie akzeptierte sie etwas, das ihr selbst nach philosophischer Prüfung nicht einsichtig erschien.

Bücher nützten mir nichts, solange ich mir die fragliche Sache nicht in eigener Arbeit zur Klarheit gebracht hatte. Dieses Ringen nach Klarheit vollzog sich nun in mir unter großen Qualen und ließ mir Tag und Nacht keine Ruhe.⁵

Für Hannah Arendt sah es ähnlich aus. Obwohl der nicht zuletzt durch seine Person bedingte Einfluß Heideggers ein Leben lang sehr stark war, ordnete sie ihr Denken dem seinen nicht unter, sondern stand in ihrem Philosophieren auch zu dem, was ihr an Heideggers Analyse des 'Daseins' fragwürdig erschien. Daß Heidegger an einer solchen Auseinandersetzung nicht interessiert war, ja sogar ärgerlich reagierte auf Veröffentlichungen Arendts, war schmerzlich für sie, hielt sie aber nicht davon ab, an der Selbständigkeit des eigenen Denkens festzuhalten. Sie setzte Heideggers Gedanken des "Seins zum Tode" ihre Vorstellung eines Lebens im Zeichen des "Anfangenkönnens", der "Natalität" entgegen. Das was ihr mit Heidegger nicht möglich war, wurde zum Grund ihres eigenen Philosophierens: Das lebendige Gespräch, das autoritäre Strukturen aufbricht und starre Dogmen verflüssigt.

Das Prinzip ist Kommunikation: Wahrheit, die niemals als dogmatischer Inhalt erfaßt werden kann, erscheint als existentielle Substanz, geklärt und deutlich gemacht durch Vernunft, sich selbst mitteilend und appellierend an das Vernünftigsein des andern, faßlich und fähig, alles andere zu fassen. ...Nur in der Kommunikation zwischen Zeitgenossen oder zwischen Lebenden und Toten enthüllt sich die Wahrheit

Damit ist das Hauptmerkmal für Arendts Denken wie auch das für Edith Stein genannt: **Das Gespräch** in seinen vielfältigen Formen. Philosophie vollzieht als Kommunikation.

Zunächst ist die Philosophie Gespräch mit der Tradition. Für Hannah Arendt betrifft das vor allem die antike griechische Philosophie, sodann Kant, Hegel,

⁴ Reiner Wimmer: Vier jüdische Philosophinnen. Tübingen 1995, S.193.

⁵ Edith Stein: a.a.O. S.197.

⁶ Hannah Arendt: Menschen in finsteren Zeiten. München 1989, S. 103f.

Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger. Die lebenslange Auseinandersetzung mit Kant begann bereits, als sie 16 Jahre alt war. Edith Stein beschäftigte sich intensiv mit Thomas von Aquin, dessen *Quaestationes disputatae de veritate* sie übersetzte. Ein weiteres Thema für ihre Auseinandersetzung mit der philosophischen Tradition war die mystische Theologie mit zwei wichtigen Vertretern: Dionysius Aeropagita und Johannes vom Kreuz.

Edith Stein gehört zu jenen jüdisch - christlichen Philosophinnen und Philosophen, die in einem unbefangenen, offenen Gespräch mit der Scholastik, der Patristik und der Antike stehen.⁷

Ingeborg Bachmann hat bezüglich *literarischer Werke* immer wieder die Bedeutung des Offenen, auf die Zukunft hin Ausgerichteten betont. Sie nannte es das "Utopische" der Werke. Kein Buch ist jemals abgeschlossen. Es reicht in die Zukunft, indem immer von neuem das Gespräch mit ihm begonnen wird. Dies gilt in gleicher Weise für das *Philosophieverständnis* von Edith Stein und Hannah Ahrendt:

Aber die Literatur ist ungeschlossen, die alte so gut wie die neue, sie ist ungeschlossener als jeder andere Bereich - als Wissenschaften, wo jede neue Erkenntnis die alte überrundet - sie ist ungeschlossen, da ihre ganze Vergangenheit sich in die Gegenwart drängt.⁸

Literatur ließe sich mühelos durch Philosophie ersetzen. Hannah Arendt grenzt diese in gleicher Weise gegen die Wissenschaften ab, wie es Bachmann im Falle der Literatur vornimmt. In einem Brief vom 20.8.1954 an Mary Mc Carthy sagt sie, die Philosophie sei im Unterschied zu den Wissenschaften immer "ergebnis-los". Die Wissenschaften haben zum Ziel, zu Resultaten zu kommen. Die Philosophie ist nach vorne geöffnet, sie braucht den Dialog, der keine Grenzen festlegt. Sie besteht nicht aus Lehrsätzen, die ihre Erweiterung nur in neuen Lehrsätzen finden.

Als Form von Kommunikation ist sie jedoch auf die Offenheit der (des) Denkenden angewiesen. Nachdenken über die Grundfragen der Philosophie ist immer auch Nachdenken über den Ort des Philosophierens, das menschliche Bewußtsein. Das denkende Bewußtsein ist etwas anderes als derjenige Teil der Person, die man als erscheinendes Selbst bezeichnen kann. Der Mensch als Einheit von Denken und Handeln, von Rückzug aus der Welt und agierend in

⁷ Waltraud Herbstritt: Das philosophische Denken Edith Steins in: Dies. (Hrsg.): Denken im Dialog. Tübingen 1991, S.41.

⁸ Ingeborg Bachmann: Werke Bd. IV. München 1984, S.259.

der Welt wird als **Person** bestimmt. Für beide Philosophinnen ist die Frage nach der Person eine der zentralsten Fragen überhaupt. Hannah Arendt unterscheidet explizit zwischen mir als der Denkenden und mir als einem erscheinenden Ich.

Der stumme Dialog des Denkens findet zwischen mir und mir selbst statt, aber nicht zwischen einem und einem anderen selbst. Im Denken bist Du Selbst-los - ohne Alter, ohne psychologische Attribute, ganz und gar nicht wie Du 'wirklich' bist.9

Das Denken hat mit "Abwesendem" zu tun, und im Denken ist das erscheinende und als solches in gewisser Weise konturierte Selbst sich unsichtbar. Nachdenken ist für Arendt immer Sich-Erinnern. Stein meint dasselbe, wenn sie davon spricht, daß sie sich das zu Denkende ohne äußeren Anstoß vergegenwärtigen muß. In gleicher Weise wichtig aber ist für beide Denkerinnen die Person als erscheinende, als handelnde.

Selbst zu der Zeit, als Stein bereits in den Karmelorden eingetreten war, war ihr bewußt,

... daß in dieser Welt anderes von uns verlangt wird und daß selbst im beschaulichsten Leben die Verbindung mit der Welt nicht durchschnitten werden darf.¹⁰

Auch als denkender Mensch bleibt man der Welt verpflichtet. Stein hat sich bestimmte Stunden des Tages zum Nachdenken genommen, der Rest gehörte den Aufgaben innerhalb der Gemeinschaft. Interessant ist, daß Edith Stein auch hier im Bereich des Handelns ungemein differenziert denkt. Sie macht eine Unterscheidung zwischen dem Begriff Gesellschaft und dem Begriff Gemeinschaft. Diese stellen unterschiedliche Formen von Intersubjektivität dar, ohne die ja kein Handeln denkbar ist. Handeln hat immer mit Intersubjektivität zu tun. Ein gewichtiger Unterschied besteht aber in der Art, wie ein Subjekt einem anderen Subjekt begegnet. Hier setzt Stein an.

Wo eine Person der anderen als Subjekt dem Objekt gegenübertritt, sie erforscht und aufgrund der gewonnenen Erkenntnis planmäßig 'behandelt' und ihr beabsichtigte Wirkungen entlockt, da leben sie in Gesellschaft zusammen. Wo dagegen ein Subjekt das andere als Subjekt hinnimmt und ihm nicht gegenübersteht, sondern mit ihr lebt, und von

⁹ Hannah Arendt - Mary Mc Carthy: *Im Vertrauen. Briefwechsel 1949 - 1975*. München 1996, S.356.

¹⁰ Edith Stein: Werke Bd. VIII, S.54f.

seinen Lebensregungen bestimmt wird, da bilden sie miteinander eine *Gemeinschaft*. In der Gesellschaft ist jeder absolut einsam, eine 'Monade, die keine Fenster hat'. In der Gemeinschaft herrscht Solidarität.¹¹

In der Auseinandersetzung mit diesen Sätzen könnten Sofie und Alberto viele Stunden verbringen. Dinge wie Einsamkeit und Solidarität betreffen ein fünfzehnjähriges Mädchen unmittelbar. Die Gedanken, die Stein hier äußert, fordern ein Gespräch heraus, in dem Begriffe wie Gemeinschaft und Gesellschaft, die wir alle zu verstehen glauben, neu bedacht werden können. Aber Sofie soll ja gerade darüber nicht nachdenken.

Hannah Arendt wehrt sich ebenfalls dagegen, daß die Bedeutung eines Denkens mit dem Grad der Einsamkeit und dem Nicht-verstanden-Werden des (der) Denkenden gleichgesetzt wird. Dem diametral entgegen steht die Ansicht, die in "Sofies Welt" vertreten wird: Wer verstanden wird, hat nichts zu sagen. Hannah Arendt betont dagegen, daß Denken und Handeln, Denken und Öffentlichkeit in einem Zusammenhang stehen, daß die Unterbrechung des alltäglichen Tuns durch das Denken, der Rückzug in die "Unsichtbarkeit" nie endgültig sein darf. Immer wieder führt der Weg zu den Menschen zurück. Das Bewußtsein davon, daß man auch als Denkende(r) eine Welt mit anderen teilt, darf nie aufgegeben werden.

Nicht umsonst haben Stein und Arendt die Bedrohung durch den Nationalsozialismus frühzeitig erkannt. Edith Stein hat versucht, 1934 eine persönliche Audienz bei Papst Pius XI zu erhalten. Sie wollte ihn dazu bringen, eine Enzyklika zu verfassen zum Schutz der bedrohten Juden. Es kam nie zu einer solchen Audienz und es gab nie eine Enzyklika. Erst 1938 wurde der Versuch unternommen, ein Rundschreiben in Angriff zu nehmen. Pius XI starb 1939, und sein Nachfolger hat das Vorhaben nicht weiter unterstützt.

Hannah Arendt stellte 1933 ihre Wohnung fliehenden Feinden Hitler-Deutschlands zur Verfügung. Außerdem arbeitete sie in der zionistischen Bewegung mit, obwohl sie keine ausdrückliche Anhängerin war. Sie arbeitete dort mit, wo sie eine Hoffnung auf Erfolg haben konnte. Ihre Partner mußten nicht in allen Einzelheiten einer Meinung sein mit ihr. Unterschiedliche Ansichten waren für Arendt nie ein Grund, sich zu distanzieren. Ihr lag daran, sich zu engagieren statt untätig zuzusehen. Spontanes Handeln und Eingreifen in politische Prozesse waren für Arendt und Stein selbstverständlich. Sie waren in hohem Maße Weltbürgerinnen, wach für die Belange aller Menschen. Für die Zeit des Nationalsozialismus hieß dies im Falle von Hannah Arendt und

¹¹ Edith Stein: Zum Problem der Einfühlung, München 1980, Einleitung,

Edith Stein

wieviel Wirklichkeit auch in einer unmenschlich gewordenen Welt festgehalten werden muß, um Menschlichkeit nicht zu einer Phrase oder zu einem Phantom werden zu lassen. Oder anders gewendet, wie weit man der Welt auch dann noch verpflichtet bleibt, wenn man aus ihr verjagt ist oder sich aus ihr zurückgezogen hat.¹²

Arendt und Stein wurden aus der Welt vertrieben und verloren sie dennoch nicht aus den Augen. Sie fühlten sich weiterhin mitverantwortlich für die Zukunft in ihrem Denken und in ihrem Handeln.

Hannah Arendt und Edith Stein sind so Beispiele dafür, daß die Philosophie keine männliche Domäne ist, wie immer noch angenommen wird, sondern ein menschliches Bedürfnis. Ihnen war das Philosophische selbstverständlich wie das Atmen. Niemand mußte sie darauf hinweisen, niemand mußte sie einführen und ihnen den richtigen Weg zeigen. Es gehörte von sozusagen Kindesbeinen an zu ihrem Leben. Sie haben, jede für sich und auf ihre Art in sich hinein und aus sich herausgeschaut. Dabei spielt es keine Rolle, daß Edith Stein in ein Kloster ging, während Hannah Arendt ein Buch schrieb über die "Banalität des Bösen" und Vorlesungen über politische Theorie hielt. Arendts These von der unendlichen Pluralität unter den Menschen erweist am Beispiel der beiden Frauen ihre Richtigkeit.

Gerade für Philosophinnen scheint es mir wichtig zu sein, neben der Beschäftigung mit einer Vergangenheit, die von denkenden Männern eingenommen wird, sich zu dem "Prinzip Anfang" zu bekennen, d.h. Rollenzuweisungen sowohl zu erinnern als auch zu vergessen, im Wissen darum, daß kein Philosoph die Welt zu Ende gedacht hat, sondern daß sie in jedem Kopf einen neuen Anfang setzt. Das Denken ist so vielleicht der Ort, an dem es möglich ist, keine Rolle zu spielen. Im Denken werden die mir von außen zukommenden Identitäten aufgebrochen. Hier gibt mir kein anderer Mensch eine Antwort auf die Frage "Wer bin ich?" Die vielen Bilder, in denen ich existiere, treten in den Hintergrund. Die festen Zuordnungen werden entmaterialisiert, verflüssigt, verlebendigt im aktuellen Denkvollzug.

Das aber erfährt Sofie gerade nicht. Sie spielt die Rolle der aufmerksamen Zuhörerin, die die Welt vergißt und nur noch auf das hört, was ihr der Lehrer erzählt. Sie erhält keineswegs eine Einführung in die Philosophie. Sie lernt Stationen der Philosophiegeschichte kennen, ohne in einen Dialog mit ihr zu treten. "Sofies Welt" ist gar keine Welt, sondern ein engbegrenzter Raum, in

¹² Hannah Arendt: Menschen in finsteren Zeiten, S.38

dem zwei ungleiche Partner sich aufhalten, ein von seiner Mission besessener Philosophielehrer und seine folgsame Schülerin. Die Welt bleibt draußen. Sofie ist so Objekt ihres Lehrers und die Leser von "Sofies Welt" sind Objekte eines besserwisserischen Autors. Sie erfahren, daß es in der Philosophiegeschichte keine Denkerinnen gibt. Für Sofie und das Lesepublikum muß es den Anschein haben, Philosophie sei eine reine Männersache.

Die Begegnung mit Edith Stein und Hannah Arendt aber hat gezeigt, daß hier eine immense Lücke klafft. "Sofies Welt" müßte neu geschrieben werden, wenn es denn überhaupt sinnvoll ist, die gesamte Geschichte der Philosophie in einem Zug zu inhalieren. Ich zweifle daran.

Sofies Art ist die der Konsumentin, ihr Lehrer ist wie eine Diskette, die sie jeden Tag in den Computer legt: Fortsetzung folgt. Die französische Philosophin Simone Weil hat als Lehrerin für Philosophie ihren Schülerinnen geraten:

Das einzige, was Sie in einem Jahr erlernen können, ist, etwas zu schreiben, was einen Sinn hat. Um Philosophen zu werden, fehlt es Ihnen an Zeit.¹³

Damit spricht Weil Grundsätzliches an, das auch für das Philosophieren von Stein und Arendt gilt:

- 1. Man *tut* etwas, wenn man philosophiert. Philosophie ist ein Tun, nicht ein passives Konsumieren zur Erweiterung eines formalen Wissensschatzes.
- 2. Man braucht Zeit. Man hastet nicht durch die Philosophiegeschichte wie ein Rennpferd.

Einem Artikel in der Badischen Zeitung vom 30.8.96 zufolge gibt es in Frankreich eine Welle philosophischen Interesses. Man trifft sich in Cafés, um die alten Fragen neu zu stellen. "Sofies Welt" bietet dafür allerdings keine gute Anleitung. Dieses Buch gelesen zu haben ist gerade nicht die Garantie dafür, von der Sache etwas zu verstehen. Jugendliche Denkerinnen sollten weit eher auf ihr eigenes Denkvermögen hören, wach sein für das, was in ihnen und draußen in der Welt geschieht. "Sofies Welt" gibt ihnen bloß wieder eine Rolle vor, preßt sie von neuem in ein Bild. Sie müssen den eigenen Kopf auf die Waagschale werfen, ohne ihn zu verlieren, die Worte selbst suchen und Urteile bilden, die ihrer Einsicht entspringen.

Beispiele für eine solche Haltung gibt es, wie wir gesehen haben. Sie haben

¹³ Reiner Wimmer: Vier jüdische Philosophinnen, S.121.

den Einzug in die Tempel philosophischer Gelehrsamkeit noch nicht gefunden. Eine Beschäftigung mit Arendt und Stein würde auch für das Verständnis von Heideggers und Husserls Philosophie wesentliche Momente beitragen, gerade weil sie einerseits verstehende Schülerinnen waren und sich andererseits völlig selbständig entwickelten.

Aber die Albertos und die Sofies sind leider zu zahlreich in der universitären Philosophie, die das Gespräch immer noch scheut und in der Hauptsache auf Autorität baut.

Literatur

Hannah Arendt: Menschen in finsteren Zeiten. München 1989.

Hannah Arendt - Mary Mc Carthy: Im Vertrauen. Briefwechsel 1949-1975. München 1996.

Ingeborg Bachmann: Werke Bd.IV. München 1984.

Jostein Gaarder: Sofies Welt. München Wien 1993.

Waltraud Herbstritt (Hrsg.): Denken im Dialog. Tübingen 1991.

Edith Stein: Zum Problem der Einfühlung. München 1980.

Dies.: Werke Bd.VII. Freiburg 1887.

Reiner Wimmer: Vier jüdische Philosophinnen. Tübingen 1995.

Gespräch mit Kerstin Hensel

Schriftliche Fassung von *Annette Steigerwald*Berlin, den 22. Mai 1996

A.S.: Worauf ich als erstes eingehen wollte, ist dein neuester als Veröffentlichung erhältlicher Text *Tanz am Kanal*. Du bezeichnest in deinem *Sudelbuch* die Funktion der Dichtung als konservatives Element der menschlichen Äußerungsformen.¹ Die wichtigste Form der Kommunikation der Protagonistin, Gabriela von Haßlau, ist es, sich erst einmal alles vom Leib zu schreiben ...

K.H.: Ja, Ja ... zunächst für sich und dann fürs Geld.

A.S.: ... natürlich, sie wird dann ja auch sofort von den Medien, hier vom Frauenmagazin MAMALILA, vereinnahmt. Auch die anderen Äußerungsformen, die sie in ihrem Schreiben darstellt, bewahren etwas. Wie sie mit ihrer Umwelt umgeht, wie sie auf bestimmte Personen reagiert, wie diese auf sie reagieren. Meintest du das als "konservatives Element"?

K.H.: Das ist eine interessante Frage. Ja also, erstmal so: ich hab nicht direkt, nicht bewußt so gedacht, als ich das in diesem Zusammenhang geschrieben habe, und ich habe in dem *Sudelbuch*, wenn ich mich recht erinnere, dieses Konservative, dieses Bewahrende, vor allen Dingen bezogen auf die Dichtung, also auf Verse, und ich denke, das ist genauso in der Prosa. Damit meine ich auch Prosa, aber gedacht habe ich in dem Moment wirklich an Verse, an eine Form.

A.S.: Im Sudelbuch wird das Dichten als Konservieren von Dingen, die sonst ganz leicht verschüttet gehen, umrissen. Das Bewahren von Wahrheiten, die unter Umständen weniger lukrativ für die Kulturindustrie sind. Das bringt mich zur Zensur, die der Geschmack oder das, was sich leicht verkaufen läßt, hervorbringt. Das ist natürlich auch eine Zensur, wo dann verschiedene Dinge einfach nicht veröffentlicht werden, weil sie keine Chance im herrschenden Geschmack haben, oder weil, wer auch immer das bestimmt, denkt: Das verkauft sich ja nicht, also warum erst Papier und Geld daran verschwenden? Glaubst du, du hattest es, als dieser Konjunktur- oder Konsumgeschmack noch nicht so herrschen konnte oder noch nicht geherrscht hat, einfacher zu veröffentlichen?

K.H.: Zuerstmal ist es so, daß es in jedem Staat, in jedem Jahrhundert Zensur gab. Davon können die Klassiker, davon können die Minnesänger ein Lied singen. Das ist also etwas, was offenbar jedem Staatssystem, egal welchem,

¹ in ihrem Aufsatz "Gedächtnis-Schneise", Sudelbuch, S. 87

eigen ist. Ich glaube nicht, daß es in der DDR einfacher war zu veröffentlichen. Da kommt es darauf an, welche Zeit man betrachtet; die siebziger Jahre waren ungleich schwerer als die achtziger Jahre, das muß man unterscheiden. Und politische Zensur ist übel, aber Modezensur oder kommerzielle Zensur ist genauso übel. Ich mache da in der Bedeutung keinen Unterschied. Ich weiß nicht, ob es mal eine Zeit gab, wo es sozusagen einfacher war, ich glaube eigentlich nicht daran, daß es das mal gab. Es läßt sich aber wirklich sehr schwer durchschauen und schwer begründen, wenn man alles meint. Ich meine jetzt nicht, das was abgelehnt wird, wird abgelehnt nur aus Gründen der Zensur, sondern das ist halt einfach nicht gut, um es ganz naiv zu sagen. Das war so in der DDR und das ist heute auch so. Dieses Recht muß eigentlich jeder Verlag haben. Ich denke nur, daß es im Laufe der letzten Jahre mit der Zensur sowohl im Theater, als auch in den Medien, als auch in den Verlagen noch ärger geworden ist, bzw. daß viele Verlage und Theater keine Risikobereitschaft mehr haben. Etwas zu drucken, wo sie zwar wissen, daß sie damit nichts verdienen, aber es trotzdem machen, um eine weiße Weste zu bewahren, oder, wegen mir, einen Spaß zu haben, oder um ein Risiko einzugehen.

- A.S.: Ja, das mit dem Risiko hat doch sicher auch damit zu tun, daß einfach auch weniger Geld da ist, daß auch der Staat weniger risikobereit ist, und natürlich an den "Zuwendungen für Kunst" spart.
- K.H.: Ja, ja! Das geht dann so, dann haben sie weniger Geld, und das wenige Geld wollen sie dann auch so einsetzen, daß es Gewinn bringt. Und dann kann man nicht mehr sagen, also, wir lassen irgendsoeinen schrägen Künstler wissen, daß er Geld kriegt, dann ist unser schönes Geld weg. Also, so wird gedacht. Das erklärt aber nicht alles. Es ist ja nicht so, daß es keine ideologische Zensur mehr gibt jetzt, es ist bloß keine offene ideologische Zensur und sicher versteckt und nicht so massiv. Aber ich habe auch die Erfahrung gemacht, nicht was meine Texte anbelangt, mit ideologischer Zensur bei anderen Kollegen, daß da schon darauf geachtet wird. Ja, wer also gar zu links steht und gar zu links schreibt, der hat es nicht mehr so einfach ...
- **A.S.:** Aber glaubst du dann, daß wenn man ideologisch in der Mitte ist, dann kommt man durch?
- **K.H.:** Ja, oder wenn man gar nicht ideologisch ist, oder gar keine Ideologie hat. Nun muß ja Literatur nicht unbedingt eine Ideologie propagieren. Ja, ich denke, je harmloser der Text ist aber er darf nicht langweilig sein desto bessere Chancen hat er.
- A.S.: Aha. Nochmal, da wir gerade über Zensur sprachen. Ich möchte auf das Thema "DDR-Literatur" eingehen. Das ist ja ein schönes Etikett dafür. Du hast dich ja auch in einem Aufsatz damit auseinandergesetzt, "Das Eine und

nicht das Andere"². "Schreiben in der DDR" das ist fast ein "Un-Thema", ich glaube, das ist eher "Schreiben in der Gesellschaft" … denn dann müßte man auch sagen, "Schreiben in der BRD" …

K.H.: ... oder "Schreiben in Frankreich" oder sowas ...

A.S.: Genau. Ich glaube, daß es viel interessanter für uns ist, wie die Beziehung zwischen Kunst und Gesellschaft gestaltet ist. Wie ist die Beziehung von Schreiben, von Literatur zur Wirklichkeit? Wie würdest du denn diese Beziehung umreißen? Wie ist die für dich und deine Arbeit?

K.H.: Ja, zunächst einmal schreibe ich, weil es mir Spaß macht und ich denke gar nicht daran, in welcher Beziehung das gerade steht. Darauf wird man immer erst danach gestoßen, wenn es um die Vermittlung der Texte geht. Also sowohl Lesungen, als auch Anbieten an irgendwelchen Sachen. Dann kommt plötzlich das Problem erst mal auf. Vorher nicht.

A.S.: Ich will aber mehr darauf hinaus, was diese Beziehung, also Literatur und Wirklichkeit, oder Kunst und Gesellschaft, ausmacht. Daß du zum Beispiel manchmal etwas siehst oder hörst oder erfährst, wo du dich besonders darüber freust oder ärgerst, und dir sagst: Da muß ich jetzt was darüber schreiben. Dieser Anlaß, der vielleicht darauf hinausläuft: Ich will jetzt damit etwas erreichen, deswegen will ich darüber etwas schreiben.

K.H.: Ja, wenn das so ist, wenn ich so einen Anlaß habe, dann schreibe ich für die Zeitung. Wenn ich wirklich etwas erreichen will im Sinne von praktischer Veränderung, dann sage ich mir, ich schreibe Feuilleton. Na klar, was sonst?

A.S.: Wie zum Beispiel deine Feuilletonbeiträge in der Zeit?

K.H.: Der Artikel in der *Zeit*³ ist so ein Anlaß, wo ich mich furchtbar darüber echauffiert habe, und da habe ich gesagt, das ist genau die Sache ... es muß ja dann auch schnell gehen, da kann man nicht ein halbes Jahr warten. Da dachte ich, das ist was für die Zeitung. Und ich denke, das hat auch eingeschlagen und hat auch funktioniert. Da kann auch eine Erzählung daraus werden, aber das braucht Zeit. Also das braucht einen Draufblick und das braucht Gestaltung.

² Hensel, Kerstin. "Das Eine und nicht das Andere. Zum Thema: Schreiben in der DDR." *NdL*, 43: 502 (Juli/August 1995) 19-23.

³ Kerstin Hensel, "Sachsen. Ahnenland". In: *Die Zeit*, 21 (24. Mai 1996), Überseeausgabe, S. 13. In diesem Beitrag gibt Hensel einen ironisch-zynischen Kommentar zur Wiederaufführung des Nazi-Volksstücks von 1935 *Der getreue Horlemann* von Kurt Arnold Findeisen (1883-1963) in der Erzgebirgsstadt Schneeberg.

Und eine Erzählung erreicht dann letztendlich nur das Publikum, das sie hört oder liest.

- **A.S.:** Wenn man also praktisch etwas erreichen will, schreibt man für die Zeitung. Was denkst du, welche gesellschaftspolitischen Funktionen kann oder soll Literatur übernehmen?
- K.H.: Eigentlich die, die sie schon immer hatte, nämlich die ich sag's nun etwas pathetisch die Welt von einem anderen Gesichtspunkt aus zu sehen, nämlich so, wie es die Medien und die Öffentlichkeit und das Schnelle nicht machen. Also von einem anderen Blickwinkel. Von schräg unten hoch. Ja, das war die Aufgabe der Literatur schon immer und das muß sie auch jetzt bleiben, weil die Forderungen von außen immer ganz anders sind. Es wird oft gesagt, Literatur muß ... und jetzt muß der Wenderoman kommen, jetzt muß das geschrieben werden, und wann schreibt endlich mal jemand über die Zusammenführung der Deutschen usw. Solche direkten Dinge, Zusammenführung der Deutschen, mache ich dann lieber am Tisch.
- A.S.: Hmmm ... du beschreibst das sehr treffend im Sudelbuch: "Etwas ist geschehen und sie weigern sich, das große Lied darüber anzustimmen"⁴. Gut, mittlerweile haben ja schon ein paar Leute Romane und Erzählungen darüber geschrieben. Ist deiner Meinung nach das "große Lied" schon angestimmt worden?
- **K.H.:** Nein, das glaube ich nicht. Ich habe ja auch nicht gesagt "großes Ereignis", ich habe mich da sehr skeptisch ausgedrückt, ob diese Größe, diese Bedeutung nicht gemacht war? Es ist sicher ein Ereignis gewesen, zweifellos, aber ob es im gesamthistorischen Rahmen nun wirklich **das** große Ereignis ist, da bin ich nach wie vor nicht überzeugt. Ich habe es, etwas sehr übertrieben, als ein alltagspolitisches Ereignis gekennzeichnet. Das ist für die Deutschen vielleicht ganz bedeutsam, aber wenn du ein paar Länder weiter gehst, guckt man mit Erstaunen darauf.
- A.S.: Du nennst den Stoff deines Schreibens prägnant "erfahrene Erfindung", aus der eine Geschichte entsteht. Manche Leser vergessen das Element der Erfindung und lesen dann durch eine biographische Brille. Nach dem Motto, ach das ist jetzt die Autorin, weil ihre Figur in Leipzig lebt ...
- **K.H.:** Ich bin es eben nicht! Das Verhängnis bei *Tanz am Kanal* war, daß ich die "Ich"-Form gebraucht habe, und die verleitet offenbar dazu das war mir vorher nicht so bewußt eine Identifikationsschiene zu fahren. Und ich bin es natürlich wirklich nicht. Jeder, der mich kennt, würde auf die Idee nicht kom-

⁴ Gedächtnis-Schneise, a.a.O., S. 95.

men. Wer einen nicht kennt, der denkt natürlich immer, das ist nun die Geschichte von mir selber. Komischerweise ist das nur in der Prosa so, denn wenn es in der Dramatik "Ich" heißt, dann kommt kein Mensch auf die Idee, dieses "Ich" mit dem Dramatiker zu vergleichen. Das hat etwas mit einer objektiven Rollenform zu tun. Ich habe auch gedacht, *Tanz am Kanal*, da machst du eine Rolle draus. Die Rolle dieser Hauptperson. Daß das aber nicht so funktioniert -- das funktioniert --, aber daß dann diese Frage kommt, das wäre mir mit einem Theaterstück nicht passiert.

A.S.: In *Tanz am Kanal*, wenn man das weiterspinnt, dann soll auch etwas in diesem Text bewahrt werden, was sonst vielleicht aus dem Gedächtnis verschwinden würde. Du sagst: "Das Gedächtnis hat seinen Sitz in der Dichtung", das beinhaltet meiner Meinung auch Geschichte, historische Fakten und größere Rahmen. Sind in dieser Erzählung nicht auch Sachen enthalten, die du dem Vergessen entreißen wolltest? Sachen, die du bewahren wolltest?

K.H.: Naja, ich denke, daß alle Literatur, gute Literatur, anspruchsvolle, dieses bewahrt. Und ich würde jedem sagen, der etwas über irgendeine Zeit erfahren will: Lies die Literatur und nicht die Tagespresse dieser Zeit. Was wissen wir heute über das 14. Jahrhundert? Wir wissen doch vor allen Dingen aus der Literatur, was da ist, und aus Ausgrabungen. Eigentlich ist es die Literatur, die uns vom menschlichen Gebilde geblieben ist, und aus dieser erfahren wir etwas über die Zeit dieses Jahrhunderts. Und über den trojanischen Krieg erfahren wir bei Homer was und nicht bei, ja, dem Marktschreier. Und so verhält sich das heute auch nicht anders. Wobei die Chancen von Geschriebenem und Gedrucktem einfach immer geringer werden, weil alles andere, Cd-Rom und was weiß ich noch alles, doch sehr verdrängt und überflutet.

A.S.: Ich spielte auf einen ganz konkreten Vorfall in *Tanz am Kanal* an. Die Szene, in der Gabriela im Park überfallen wird, von wievielen Männern ist unklar, und sie bekommt ein Zeichen in den Arm geschnitten. Das Zeichen wird nicht näher beschrieben, es ist "ein" Zeichen. Sie wird dann auch angeklagt, daß sie sich selbst verstümmelt habe. Aber steckt da nicht ein reales Faktum dahinter? Eine reale Geschichte, die sich ereignet hat und die eigentlich totgeschwiegen werden sollte?

K.H.: Eh, ja, das ist eine reale Geschichte. Und zwar ist das eine aus meinem Bekanntenkreis gewesen, eine Krankenschwester, die hat man im Park überfallen und hat ihr ein Hakenkreuz in den Arm geschnitten ... na gut, das ist dann die Geschichte, wie ich sie beschrieben hatte. Sie mußte das wegmachen lassen, weil man in der DDR sagte: "Du hast'se wohl nicht alle, bei uns gibt's sowas nicht". Da mußte sie sich also Haut transplantieren lassen und sowas. Das war aber keine Jüdin, die sah bloß so aus, also, man hat sie so bezeichnet.

Und da gab es, glaube ich einen Prozeß, der aber im Sande verlief. Ich fand die Geschichte so unheimlich damals, als sie mir erzählt wurde, daß ich gedacht habe, dagegen muß man was machen. Und da habe ich als erstes einen Brief an Stephan Hermlin geschrieben, weil ich dachte, der hat Einfluß bis zum obersten Staatsrat und ist ein Schriftsteller, und von ihm erhielt ich einen Brief, der -hmmm ... tja - mir sagte, es gibt wohl viele solcher Fälle und man würde sich damit nur interessant machen. Und das hat mich ein bißchen ... also er hat es etwas freundlicher ausgedrückt ... aber es war letztendlich so gemeint. Und er hat mir das sozusagen nicht abgenommen, wobei ich ihn verstehe, das gibt es tatsächlich, das ist nicht so, daß das nicht wahr war, aber man kann das eben nicht so sagen, wenn man den Fall nicht kennt.

A.S.: Nun eine ganz anders geartete Frage: In welche Tradition, wenn du an Traditionen glaubst, würdest du dich denn selber so stellen?

K.H.: Tja, das kann ich gar nicht so genau beantworten. Was mir vorschwebt ... das ist es ja immer, es schwebt mir etwas vor, das ich wahrscheinlich nie erreichen werde. Also die Tradition einer wirklich guten Erzählung. Und die gibt es, dann doch mehr im neunzehnten Jahrhundert als im zwanzigsten.

A.S.: Welche Erzählungen oder Erzähler aus dem neunzehnten Jahrhundert meinst du denn? Was liest du da?

K.H.: Naja, was lese ich aus dem neunzehnten Jahrhundert ...

A.S.: Nicht Heinrich Heine ...

K.H.: Nein! Nein, nein, Heine mag ich nicht so. Aber Kleist, Büchner, oder Goethe; ich lese auch sehr gerne Thomas Mann, Heinrich Mann, frühe Erzählungen der Seghers ... also da könnte ich hundertausend aufzählen ... bis Böll und den frühen Günter Grass, aber auch nicht alles. Halt alles, was eine wirklich gute Erzählung ist.

A.S.: Da gibt es viele. Wie definierst du eine "wirklich gute" Erzählung?

K.H.: Die Charakteristika einer guten Erzählung lassen sich schwer in theoretische Punkte bringen, weil es ganz verschiedene Arten von Erzählungen sind, die ich als "absolut" empfinde. Vielleicht dies: Es muß um Menschen gehen, nicht um Typen oder Figuren, die immer nur den Autor meinen; die Struktur soll einfach, aber nicht simpel sein, die Sprache klar, aber nicht blutlos. Und Spannung muß sein - nicht action. Wenn die Erzählung auch noch einen grotesk-komischen Aspekt hat, krieg ich mich vor Begeisterung nicht mehr ein. In Erzählung steckt das Wort 'erzählen' drin - das ist es! Da gibt es viele, die in diese Erzählertradition fallen. Aber ich werde nie eine, glaube ich, richtige Erzählerin werden. Also eine richtige Romancière. Das ist zwar ein Wunsch, aber ich glaube, das liegt mir nicht.

A.S.: Du schreibst viele Erzählungen, du schreibst Essays und Gedichte, aber bis jetzt liegt erst ein Roman, den du selber so bezeichnest hast, von dir vor: *Auditorium Panoptikum*. Schwebt Dir noch ein Roman vor?

K.H.: Ich muß also ehrlich zugeben, für einen Roman fehlt mir die Geduld momentan. Aber ich denke doch, daß es mal eine Zeit gibt; es muß ja auch der Stoff vorliegen. Der Romanstoff muß ja immer die ganze Welt meinen und kleine Geschichten, die müssen nicht immer die ganze Welt meinen, sondern eben die kleine Geschichte. Und zu einem Roman braucht man mehr Zeit, da kann man nicht noch in irgendwelchem Berufsstreß stehen, das und das noch nebenbei machen. Das muß dann doch denke ich, eine epische Zeit haben. Und wenn ich die mal kriege, kann ja sein, dann schreibe ich auch einen Roman.

A.S.: Wie ist es dir dann gelungen, *Auditorium Panoptikum* zu schreiben?

K.H.: Das ist ja eigentlich ein Anti-Roman. Das ist ja eine Persiflage auf das Schreiben eines Romans selbst. Er setzt sich aus vielen, aus zu vielen, wie ich heute weiß, Schichten zusammen und deswegen ist er nicht so episch breit. Er spielt ja mit diesem Muster der Zusammensetzung, des Panoptikums. Ein Versatzroman, wo viele kleine Romane ineinander verkeilt sind.

A.S.: Ja, und er erinnert an Irmtraud Morgner. Ich weiß, daß du sie bewunderst, dich mit ihren Texten auseinandersetzt und auch über sie schreibst. Es ist natürlich schon eine gewisse Ähnlichkeit da. Ist der Roman eine Hommage an Irmtraud Morgner?

K.H.: Ach ein bißchen schon. Ja, ich hab schon ein bißchen innerlich gedacht, es könnte ... es war ja auch in der Zeit, wo die Morgner gestorben war. Es ist ein Stück Hommage, auch an die Lust und an die Fröhlichkeit. Ich hab dann immermal zitiert, als ich an dem Roman schrieb. Diese Polyphonie, die Morgner ja auch immer ironisch meinte. Da dachte ich, jetzt muß ich da irgendwo so einen i-Punkt draufsetzen, daß ich das nochmal eine Drehung weiterschraube.

A.S.: Ja, das ist dein offensichtlich ironischster Text.

K.H.: Denke ich, ja.

A.S.: Bei *Auditorium Panoptikum* geht es gar nicht anders. Dagegen *Tanz am Kanal* wird im Allgemeinen als todernst eingestuft. Aber dieser Text ist doch auch sehr ironisch, oder?

K.H.: Ja. Nun ist *Tanz am Kanal* sicher weniger komisch als *Auditorium Panoptikum*, das liegt auf der Hand ...

A.S.: Komisch?

- K.H.: ... ja, komisch. Sie hat komische Züge. Ich verstehe immer nicht, wieso in den ganzen Rezensionen, die darüber erschienen sind, und das ist ein Riesenberg, warum keiner eigentlich diese, was du jetzt sagst, ironische Komponente gesehen hat. Und es ist nicht nur einfach ein tragisches Abkotzen über die DDR, so habe ich das gar nicht gedacht.
- A.S.: Du schreibst auch viele Rezensionen. Findest du dich manchmal beeinflußt von dem, was du liest? In deinem eigenen Schreiben? Zum Beispiel, würdest du sagen, das ist ein ganz toller Stil, beeinflußt das dann deinen Stil?
- K.H.: Nicht mehr. Nein, ich denke nicht, oder ich merke es nicht. Früher hatten mich bestimmte, stilistisch sehr eigenwillige Leute natürlich beeinflußt. Wen habe ich früher kopiert? Sicher ein wenig Brecht, viel mehr Volker Braun und noch mehr Heiner Müller. Das polnische absurde Theater hat mich beeindruckt, die ungarische und moderne russische Prosaliteratur, also Örkény, Aitmatow, Scholochow usw. Letzteres hat aber, glaube ich, nicht meinen Stil beeinflußt. Ganz sicher sind bei mir später Einflüsse von Karl Mickel nachzuweisen, aber eher im theoretischen Denken, in den Essays, als im belletristischen Schreiben. Das war auch noch so bis ich Anfang zwanzig war und dann dachte ich mir, jetzt habe ich wirklich meins gefunden. Jetzt beeinflußt es mich nicht mehr. Es kann mir gefallen oder nicht, das ist klar, oder ich kann es lieben ...
 - A.S.: Du nennst fast ausschließlich Männer. Wie steht es mit Christa Wolf?
- K.H.: Im Gegensatz zu sehr vielen anderen Kolleginnen, hat mich Christa Wolfs Literatur kaum berührt. Kein Ort. Nirgends fand ich wohl gut, aber insgesamt blieb Christa Wolf ohne Einfluß auf mich. Das ist bis heute so geblieben. Warum? Das hängt mit unserem völlig unterschiedlichen Temperaments-, also Stilempfinden zusammen. Christa Wolf habe ich immer nur als weinerlich und nur privat schreibend empfunden, humorlos, seelenerhaschend. Das ist hart gesagt und stimmt nicht auf jeden Text, aber gegen mein Gefühl kann ich nichts machen. Im Übrigen kann ich nichts gegen ihre Person sagen, wir schätzen uns.
- **A.S.:** Und die Texte anderer ostdeutscher Autorinnen? Katja Lange-Müller, Helga Königsdorf, Brigitte Burmeister oder Gabriele Stötzer?
- K.H.: Die Texte anderer Schriftstellerinnen? Alle habe ich nicht gelesen, das würde gar nicht gehen. Königsdorf: gleichgültig. Katja Lange-Müller: Außerordentlich! Sie mag ich in ihrer genauen, skurillen, menschlichen Schreibweise sehr! Burmeister: Gleichgültig. Stötzer: Kann ich nicht ernst nehmen. Die Gedichte der Elke Erb und die Prosa der Angela Krauß sind für mich auch noch wichtig. Insgesamt kann man wohl sagen, daß mein Schreiben nicht durch Literatur von Frauen geprägt wurde ... oh, ich höre die Feministinnen schimp-

fen! Aber es ist eben so.

- A.S.: Gerhard Wolf hat einmal über dich gesagt, daß du eine Vertreterin oder Nachfolgerin der 'Sächsischen Dichterschule' sein könntest.
- K.H.: Ja, das waren so Leute wie Bernd Jentzsch, Heinz Czechowski, Volker Braun, Karl Mickel, Rainer Kirsch, Sarah Kirsch, Wulf Kirsten, Kito Lorenc und als Oberkopf Georg Manter. Die waren in Leipzig auf einem Haufen versammelt und nannten sich selber ironischerweise 'Sächsische Dichterschule', daher kam der Name. Das war eben diese Gruppe. Warum sagt der das? Weil ich die Leute alle sehr gut kenne und wir sind alle miteinander befreundet, mehr oder weniger, und da ich nun auch aus Sachsen komme, da hat er sich wohl gedacht, daß da ein Anschluß sein muß. Also dazugehören tue ich rein biographisch natürlich nicht.
- **A.S.:** Biographisch nicht, geographisch schon. Welchen Einfluß hat deine Herkunft, also Sachsen, auf dein Schreiben? Wie wichtig ist das?
- **K.H.:** Das hat einen großen Einfluß. Früher hätte ich das ja nicht gesagt, aber jetzt weiß ich, daß Sprache und Aufgewachsensein und eine bestimmte Denkweise und Traditionen einen Einfluß auf die literarische Sprache haben oder haben sollen. Ich bin auch dafür, das muß schon so sein.
 - A.S.: Hat das nicht auch Einfluß auf deine Weltsicht?
- **K.H.:** Ja, bestimmt. Irgendwo habe ich mal die kühne These vom sächsischen Barockdenken aufgestellt, in das ich auch die Morgner reinzähle und einige andere auch. Barockdenken hat immer etwas mit Angst zu tun ... aber es hat auch so eine innere Fülle ...
 - A.S.: Meinst du die barocken Schnörkel?
- **K.H.:** Ja, aber nicht nur Schnörkel, denn in gewissem Sinne steckt da eine Klarheit drinnen ...
- **A.S.:** Allerdings, denn die Texte, die du schreibst, sind eigentlich nicht verschnörkelt.
- **K.H.:** Die Barockliteratur ist auch nicht verschnörkelt. Was verschnörkelt ist, ist der Baustil, nicht die Barockliteratur. Vielleicht im Spätbarock, aber im frühen Barock nicht. Die visuelle Poesie und so Zeug, na ja. Aber nicht prinzipiell.
- A.S.: Zurück zu deiner Weltsicht. Aufgewachsen und lange beheimatet in Sachsen lebst du jetzt in Berlin. Du hast schon einige Reisen unternommen, Lese- und auch private Reisen, die dir eine andere Welt als die der DDR zeigten. Du erwähnst in deinem Essay "Das Eine und nicht das Andere" einen

Vorwurf, der vielen DDR-Schriftstellern, die nach der Wende noch oder wieder schreiben, gemacht wird, wenn ihre Figuren sich dann nicht in anderen Räumen bewegen, wie du es nennst, "in Köln agieren", dann wird ihnen sofort DDR-Nostalgie vorgeworfen.

K.H.: Ja, das ist auch so.

A.S.: Diesen Vorwurf betrachtest du ja mittlerweile als Kompliment, aber in deiner letzten Lesung konnte man hören, daß die Figuren in diesen neuesten Geschichten auf einmal doch in anderen geographischen Räumen agieren. Warum?

K.H.: Was mich interessiert sind Lebensgeschichten, die überall auf der Welt passieren. Und da ich eben ein bißchen rumkomme im Lande und auch außerhalb des Landes, da begegnen mir genausolche Geschichten. Warum sollte ich die nicht aufschreiben? Also am Anfang habe ich das nicht gemacht, obwohl mir sofort der Taxifahrer in Köln seine ganze Lebensgeschichte erzählt hat ohne Punkt und Komma. Dafür kannte ich das Land aber zu wenig, um jetzt gleich loszuschreiben. Da hat es eben auch vier oder fünf Jahre gedauert, um einigermaßen da reinzukommen und sich wohl dabei zu fühlen. Darüber schreibe ich keine ganzen Gesellschaftsportraits, das muß der machen, der dort aufgewachsen ist. So kleine Geschichten, die irgendwie passieren, das traue ich mir inzwischen zu.

A.S.: In deinem Gespräch mit Klaus Hammer⁵ meintest du, du schreibst für eine kleine Gruppe Gleichgesinnter, was sich hoffentlich bald ändern würde. Hat sich das seit damals geändert?

K.H.: Nein, dachte ich, daß sich das ändert?

A.S.: Davon schienst du überzeugt.

K.H.: Naja, eine kleine Gruppe Gleichgesinnter, das ist ja auch eine Relationsfrage. Es gibt eben das Millionenpublikum, und dann gibt es die, die so zwei-, dreitausend Leser haben, da gehöre ich dazu. Da kann einer sagen, was nur zweitausend? Oder, was dreitausend?! Ist ja eine Frage, wie man das sieht.

A.S.: Deine Leser sind also "Gleichgesinnte". Ist es nicht manchmal wichtiger, für die nicht-Gleichgesinnten zu schreiben?

K.H.: Das ist dann so eine Art Überzeugungsarbeit, die liegt mir gar nicht. Also entweder hat man Spaß beim Lesen oder nicht. Man muß Spaß dabei haben. Wenn einer keine Lust daran hat, dann würde ich ihn nicht zwingen.

⁵ Weimarer Beiträge, 37 (1991), Heft 1, S. 93-110.

Was anderes ist natürlich die Arbeit mit Studenten, das ist richtige Erziehungsarbeit. Die kommen ja nicht mit der Lust an der ganzen Sache, da ist es meine Aufgabe, diese Lust an der Literatur zu erwecken. Nicht an meiner eigenen, sondern an anderer. Das ist aber ein ganz andere Sache. Meine eigene Literatur muß ich nicht propagieren, um die reinzuhämmern in die Leute. Das müssen Germanisten machen. Sie dafür zu erwecken. Ich kann das immer nur vortragen, vorlesen und mit den Leuten reden, was manchmal auch so eine Erziehungssache ist.

- **A.S.:** Auf Fragen eingehen ist also Erziehungsarbeit für dich? Kommen dann auch Fragen, auf die du am liebsten nicht antworten würdest?
- **K.H.:** Ja, das ist immer wieder mein Problem. Ich bin oft patzig auf öffentlichen Lesungen, wenn die Fragen gar so ... es gibt ja auch ganz agressive Angriffe. Und da kann ich dann auch gemein werden, was ich dann auch nicht sollte.
 - A.S.: Wird da dir persönlich etwas vorgeworfen, oder eher deinen Texten?
- **K.H.:** Alles mögliche. Eine solche Frage war, das ist schon eine Weile her, gerade nachdem *Auditorium Panoptikum* erschienen war, von einem, der aus dem Publikum hochhüpfte, und der loslegte: "Ja, wenn Sie sich politisch engagiert hätten, hätten Sie diesen Roman nicht nötig gehabt!" Und der meinte das auch so!
- **A.S.:** Das ist das Politikum der Literatur. Siehst du deine Literatur als politisch?
- K.H.: Es gibt keine unpolitische Literatur. Kitsch ist auch Politik, weil er nämlich auch eine bestimmte Lebenshaltung ausdrückt und ein Muster vorgibt. Das ist letztendlich politische Literatur. Wobei es solche und solche politische Literatur gibt. Es gibt vordergründig politische Literatur und das ist meine überhaupt nicht und es gibt welche, die unterschwellig in vermittelter Weise mit Metaphern und Zeichen etwas transportiert, das politisch ist. Ich finde, dann ist es politische Literatur. Jetzt nach der Wende hieß es: "Die DDR muß jetzt politisch aufgearbeitet werden." Das war eine Forderung an die Literatur.
- A.S.: Ich möchte nochmals auf deine Figuren und deren Aktionsräume eingehen. Du hattest letztes Jahr ein Stipendium in der Villa Massimo in Rom und lebtest dort sechs Monate lang. Könnte demnächst ein 'italienischer' Text von Kerstin Hensel erscheinen?
- K.H.: Ich habe zwei ganz kleine Geschichten geschrieben, die auch in Italien spielen. Das sind aber Außenseiterpersonen in Italien, das hat mit dem Land, mit Italien nicht viel zu tun. Ich habe sie einmal vorgelesen vor gemischtem Publikum, in dem auch Italiener saßen, und die haben mir vorgeworfen, daß

das nicht Italien sei. Nein, es ist auch nicht Italien, die Geschichten spielen nur da, also an einem benannten Ort. Und das sei dann meine Sicht auf Italien. Also, ich mache doch aus einer drei Seiten Geschichte nicht meine Sicht auf ein ganzes Land! Das italienische Publikum war da sehr empfindlich berührt, was mir leid tat, aber ich kann das nicht ändern.

- **A.S.:** Mit diesem Stipendium setzt du eine Tradition fort, die auch schon Ingeborg Bachmann nach Rom brachte. Kennst du Bachmanns Texte, liest du Bachmann?
- K.H.: Ja, ich war als junges Mädel sehr angetan von Bachmann, vor allen Dingen von ihrer Lyrik. Jetzt habe ich ein nicht so inniges Verhältnis zu den Texten. Die Bachmann hat für mich eine so konsequente Lebensansicht, die so humorlos ist, daß ich sie nicht teilen kann. Es muß ja einen Grund haben, warum ich sie jetzt nicht mehr so mag. Es hat vielleicht damit zu tun, daß es eine regelrechte Bachmannwelle in der DDR gab, und den Wellen habe ich mich nie besonders angeschlossen. Aber dann die Gedichte. Es gibt da eine Handvoll, die ich ausgesprochen liebe, an die lasse ich nichts rankommen. Aber vieles ist mir einfach zu verworren und verwaschen. Sie ist also nicht unbedingt meine Allerlieblingsschriftstellerin.
- A.S.: Ihr habt aber, abgesehen von dem Villa-Massimo-Stipendium, noch etwas gemeinsam, das euch beiden sehr wichtig ist, das ist die Arbeit mit und an der Sprache. Auch Bachmann hat sich mit der Sprache abgequält: "Das schlechte Werkzeug Sprache, das man vorfindet", wie sie diese Qual in ihren Frankfurter Vorlesungen beschrieb. Auch du arbeitest mit Sprache. Glaubst du, daß die Sprache, die du vorfindest, überhaupt zu einer poetischen taugt?
- K.H.: Man kann sich immer nur dagegen verhalten. Auch das ist nicht neu. Natürlich taugt die Alltagssprache, die so geredet wird, nur insofern zur poetischen Sprache, als daß man sie aufgreifen kann und wieder verfremden kann oder bloßstellen kann oder ihr etwas entgegensetzen kann also immer etwas mit 'anti'. Das machen ja die Kollegen von der Sprachspielpoesie manchmal bis zum Exzess; daß die jedes einzelne Wort auseinandernehmen, wie Papenfuß, die das richtig als sprachkritische Analyse betreiben. Das mache ich wiederum weniger. Aber ich denke, mit der Sprache, die ich für die Literatur verwende, ist doch schon etwas getan gegen dieses unsägliche Geplapper und die Nichtsbedeutung.
- A.S.: Was ich noch ansprechen wollte, ist deine unglaubliche Versabilität. Gedichte, Dramen, Romane, Essays, Rezensionen, Erzählungen, sogar ein Opernlibretto. Du versuchst dich in allen Sparten. Ist dir diese Versabilität als Tradition, die du weiterführen willst, von Bedeutung?
 - K.H.: Also mir macht es einfach Spaß, auf vielen Hochzeiten zu tanzen, oder

verschiedene Dinge zu machen, weil ich nicht immer lyrisch gestimmt bin oder immer nur erzähle. Mir macht es Spaß, meine Grenzen immerfort auszuschreiten und das in Angriff zu nehmen, das ich nicht kann oder nicht gut kann. Und dann immer wieder versuchen, das muß irgendwo gelingen, aber vielleicht gelingt es nie, das macht ja dann nichts. Aber ich habe es versucht und mich angestrengt dabei. Wenn ich ständig das machte, was ich kann, wäre mir das auf die Dauer zu langweilig. Es interessiert mich einfach, viele verschiedene Dinge, auch die nicht so interessanten wie den Kriminalroman, auszuprobieren. Und dann ist es auch das, was du vorhin schon sagtest, nicht jedes Thema kann an gleichermaßen in ein Genre hineinpacken. Es gibt eben Dinge, die können nur journalistisch bearbeitet werden, andere schreien nach einem Gedicht, wieder andere schreien nach einem Theaterstück.

- **A.S.:** Da sind wir bei deinen Theaterstücken. Wurden schon welche davon aufgeführt?
- K.H.: Leider Gottes nicht. Da würde meine Verlegerin besser dazu kommentieren können, was also die Ängstlichkeit der Theater anbelangt. Nicht nur die Ängstlichkeit, sondern daß, wenn man keinen Namen hat auf dem Theater, und als Frau sowieso, dann die Chancen null koma null sind. Die Jelinek hat zwölf Jahre gebraucht, sagte mir Frau Dr. Nyssen von ihrem Verlag in Köln, dann ging es. Aber diese zwölf Jahre hat sie eben gebraucht.
- **A.S.:** Jelinek hat aber auch sehr kräftig und medienwirksam an ihrem Image gebaut.
- **K.H.:** Ja, jetzt erst, aber dazu muß man erst einmal kommen. Da muß erst einmal der erste Schritt getan werden, um die Medienaufmerksamkeit auf sich zu lenken.
- **A.S.:** Auch ihr neuestes Stück wurde wie bestellt von einem Eklat in der Presse begleitet.
- **K.H.:** Ja, das gehört zur Show inzwischen, aber ehe sie soweit war, hat es schon Jahre gedauert.
- **A.S.:** Würdest du auch so einen Medienzirkus veranstalten, um eines deiner Stücke auf der Bühne unterzubringen?
- **K.H.:** Nein, das ist etwas, das mir völlig abgeht, mich in irgendeiner Weise zu präsentieren, zu repräsentieren, um Aufmerksamkeit zu erzeugen. Mir den Kopf aufzuschneiden oder irgendwas ... lieber würde ich wieder als Krankenschwester arbeiten, als wenn ich das machen müßte, um als Schriftstellerin zu existieren. Ich habe auch eine Abscheu vor anderen, die das machen. Ich könnte das nicht. Da kann ich darüber lachen, aber anderes ist dann nicht mehr so witzig.

A.S.: Was kann denn deiner Meinung nach absolut keinen Humor vertragen?

K.H.: Themen?

A.S.: Ja, gibt es auch Themen, wo dir deine Ironie abhanden kommt?

K.H.: Es gibt nur ein Thema - ich hab auch mal darüber nachgedacht, was das Thema ist, das man absolut nicht komisch oder satirisch behandeln kann? Ich bin nur auf das Thema Massenvernichtung gekommen. Oder Vernichtung. Denn man kann ja selbst den Faschismus komisch behandeln, siehe Charlie Chaplin, das ist nicht das Problem. Das Problem ist, daß das mit der Massenvernichtung nicht geht. Es gibt da nichts, wo man auch nur eine Andeutung von Ironie machen kann. Auf mehr bin ich nicht gekommen. Und selbst den Untergang der Titanic kann man so ironisch gestalten, daß man vielleicht einen Zeichentrickfilm daraus machen kann. Aber Massenvernichtung, das ist für mich die Grenze, da hört es für mich auf.

A.S.: Adorno sagte, nach Ausschwitz sei keine Lyrik mehr möglich.

K.H.: Ja, aber in größerem Rahmen gemeint. Das ist so ein rausgezogener Satz, der so nicht stimmt und den er auch so nicht gemeint hat. Er hat auch gesagt, daß man erst die Literatur lesen soll, die auf Fakten beruht. Er hat nie gesagt, daß man keine Gedichte mehr schreiben dürfe ... Ich habe gerade die Fania Fénelon gelesen, über das Mädchenorchester in Auschwitz, was zwar literarisch nicht gut ist, denke ich, aber selbst sie hat bei diesem finsteren Thema an manchen Stellen Humor und ein Lachen drin. Aber sie darf das, weil sie dabei war. Wenn ich jetzt anfangen würde, über ein KZ zu schreiben ... das ist wieder die Frage der Authentizität. Das ist ja ein authentischer Bericht und keine Erzählung, den sie geschrieben hat, da ist ein Unterschied. So hat sie es gesehen, so hat sie es erlebt, und so muß man ihr das zugestehen. Es gab ja auch Witze in Auschwitz, die gesammelt und gemacht wurden. Und Kabarettexte, die gespielt wurden. Ich sah da welche von einem, der in Auschwitz war. Ich war allerdings enttäuscht, da es keine kritischen Kabarettexte waren, sondern Tingeltangel.

A.S.: Texte aus Auschwitz?

K.H.: Ja. Da hat es mich gefroren, weil es eben nicht funktioniert, jedenfalls heute nicht funktioniert.

A.S.: Was mir an deinen Geschichten auffällt, daß das Ende immer sehr offen und dadurch sehr oft abrupt ist. Du sagst, Tatsachen sind sehr oft die Feinde der Wahrheit⁶, und geschlosse Enden schaffen Tatsachen.

⁶ Das Eine und nicht das Andere", a.a.O., S. 21.

- K.H.: Naja, die Enden sind ja konsequent. Sie sind ja nicht in alle Richtungen offen, und jeder kann sich etwas anderes darunter vorstellen. Das ist es ja nicht. Sie kommen unvermittelt und sie kommen meistens nicht so, wie man erwartet. Das ist eine Kunstform. Das Leben ist doch auch so, es kommt eben nicht so, wie man erwartet. Denn es kommt immer anders als man denkt. Eine größere Weisheit steckt gar nicht dahinter. Wobei ich gerne Dinge konsequent durchspiele und selbst wenn es dann eine absolute Konzequenz ist. Wie in der Geschichte vom Friseurtreffen mit dem skalpierten Chinesen⁷. Das ist wahrscheinlich eine Geschichte, wie sie nie richtig stattfinden wird, aber das ist eine durchgespielte Sache. Deswegen, durch die spielerische Komponente, wirkt sie vielleicht ein bißchen erschreckend. Muß sie ja auch.
- **A.S.:** Du erwähnst, daß es ganz gut ist, wenn man einen Schlüssel für Gedichte bekommt, damit sie zugänglicher und vielleicht besser werden. Gibt es eine Schlüsselstelle in *Tanz am Kanal*, die den Zugang erleichtert?
- **K.H.:** Ich denke nicht, daß *Tanz am Kanal* sowas braucht. Das ist ja relativ konventionell geschrieben, so geschrieben, hoffe ich jedenfalls, daß es verständlich ist. Und die Erfahrung mit dem Leser ist so, daß es verstanden wird. In der Regel.
 - A.S.: Verstanden in dem Sinne, wie du es verstanden haben willst?
- K.H.: Bei vielen anderen Sachen hörte ich: "Erklären Sie das mal!" Das hörte ich hier nicht. Aber jeder bringt seine eigene Biographie mit, und das war etwas, wo die Leute anfingen, nach Lesungen von sich zu erzählen. Das hat mir schon imponiert. Einmal habe ich vor CDU-Wirtschaftsbossen gelesen, das war ein Zufall. Das war von der Adenauerstiftung organisiert und die sollten bestimmt Kultur geboten bekommen. Das waren die höchsten Funktionäre in großen Konzernen, die wahrscheinlich seit Jahrzehnten keine Literatur gehört hatten, die jetzt dieses Kulturprogramm serviert bekamen. Ich dachte mir, nein, das schaffst du nicht, die irgendwie zu kriegen. Es war aber genau das Gegenteil der Fall. Diese Herren, die sich sonst kaum äußern in ihrem Privatleben, fingen dann an, von sich zu erzählen. Sie waren völlig begeistert, auch von sich selber ganz begeistert, daß sie plötzlich erzählen konnten. "Wo haben wir eigentlich angefangen?", fragten die sich dann und sie guckten zurück, wo sie denn mal gewesen waren. Und mehr kann man überhaupt nicht erreichen.
- A.S.: In *Tanz am Kanal* beschreibst du auch diese Untergrundkulturszene der DDR, in die Gabriela eingeschleußt werden soll. Wie eng ist denn dein Kontakt

⁷ Das ist eine noch unveröffentlichte Geschichte, die Hensel bei ihrer Lesung am 16. Mai 1996 in der Frauenbibliothek Monalisa in Leipzig vortrug.

zum Prenzlauerberg? Wie eng war er? Gab es den überhaupt?

K.H.: Zu DDR-Zeiten nicht, weil ich ja in Chemnitz und in Leipzig war. Das hatte mit der Berliner Literaturszene überhaupt nichts zu tun. Den Untergrund, den ich beschreibe, das ist nicht der Prenzlauerberg, aber das muß man auch nicht wissen, das ist ja allgemein. Kontakt zum Prenzlauerberg gab es in der DDR nicht, danach schon. Das war eine witzige Sache. Kurz nach der Wende, ein paar Tage nach dem Mauerfall bekam ich ein Angebot vom Frankfurter Theater, dort am Main mit den Prenzlauerbergjungs zu lesen. Also mit ein paar, Rainer Schedlinski, Bert Papenfuß und Peter Wawerzinek. Die hatten nämlich unter ihren Dichtern keine Frauen. Das Theater wollte aber noch eine Frau haben und 'Bums', da wurde ich als die Petersilie mitgeschickt.

A.S.: Die Alibifrau.

K.H.: Die Alibifrau, obwohl die ja nun gar nicht zum Prenzlauerberg gehörte. Da traf ich das erste Mal die Jungs und ich hatte große Vorurteile und die hatten Vorurteile. Das gab sich aber sofort und es war eine ganz lustige und schöne Lesung. Das war mein Debüt mit dem Prenzlauerberg und nun kenne ich viele von denen ganz gut.

A.S.: Aha. Meine letzte Frage bezieht sich mehr auf die Politik. Es ist ja schließlich etwas passiert, Deutschland wurde wiedervereinigt. Mich interessieren deine Gedanken dazu.

K.H.: Es ist natürlich so, daß mir eine ganze Menge gefällt und eine ganze Menge nicht gefällt. Das war in der DDR auch nicht anders. Erstmal, zurückdrehen möchte ich nicht, das ist ein Fakt. Dann muß ich aber sagen, der Kapitalismus als System ist nicht mein System, es ist nicht das, was mir für die Menschheit vorschwebt, weil es nicht funktioniert. Das ist auch keine neue Erkenntnis. Wie der Sozialismus überall so gelaufen ist, ist es auch nicht meines gewesen. Auf dem Standpunkt stehen einige. Man kann nicht sagen, es gibt keine Lösungen.

A.S.: Meine Frage zielte weniger auf die ideologischen, die politischen Systeme, sondern mehr auf den Lebenswert. Ich höre immer wieder, daß sich soviel für Frauen verschlechtert hat, was zu DDR-Zeiten besser war. Zum Beispiel das hochbrisante Thema des Abtreibungsparagraphen, der zum Negativen hin umgemodelt wurde. Oder die Einfachheit, Kinder im Kinderhort unterzubringen.

K.H.: Ja, es ist eine kinderfeindliche Gesellschaft und auch eine frauenfeindliche Gesellschaft. Um es weiter zu fassen, eine Gesellschaft, die feindlich ist gegen alles, was schwächer ist als die, die auf dem sogenannten mainstream stehen und mit der Fahne winken. Und das habe ich festgestellt und sehe das

auch täglich, wobei es mich persönlich gar nicht in dem Maße betrifft. Das ist mehr oder weniger Zufall, mein Sohn ist aus dem Gröbsten raus, ich selber habe nicht die Probleme einer nicht berufstätig angestellten Frau, die keine Arbeit findet. Gut, damit bin ich da raus, aber ich sehe in meiner Umgebung, daß es gerade Frauen schwerer haben. Das ist nun ein schwieriges Thema, mit so vielen Abers und Relativitäten belegt. Ich denke auch, daß viele Frauen in der DDR zwar einerseits über Selbstbewußtsein verfügten, was ihre Arbeit und ihre Stellung in der Gesellschaft anbelangt, andererseits nie gelernt haben, mit Problemen, mit Änderungen im Leben umzugehen. Die Fähigkeit, sich an wechselnde Verhältnisse anzupassen, ist einfach unterentwickelt. Manchmal sage ich, gottseidank. Weil einer, der sich fortwährend anpassen kann und wie ein Chamäleon ist, auch nicht mein Ziel ist. Aber manchmal braucht man eben Eigenverantwortung. Oder das Bewußtsein: "Ich bin selber für mein Leben verantwortlich und kann nicht alles dem Staat überlassen". Auch nicht diesem Staat. Das ist, denke ich, noch ganz schön schwer für viele Frauen.

A.S.: Bist du, als die Mauer fiel, auch zum Brandenburger Tor marschiert?

K.H.: Nein.

A.S.: Hiergeblieben?

K.H.: Ja. Ich muß sagen, ich habe es wieder mal nicht so richtig mitgekriegt ...

A.S.: Ja, wie hast du es überhaupt mitbekommen?

K.H.: ... weil ich doch immer keinen Fernseher gucke. Nicht aus Prinzip, sondern weil ich immer so viele andere Sachen zu tun habe. Schule und Kind. Ich bin am nächsten Früh in die Schule gegangen und wußte nicht was los war, weil ich immer zeitig schlafen gehe. Ich habe das verschlafen, die Grenzöffnung, und war am nächsten Tag wirklich ahnungslos. Daß etwas los war, ist mir schon nicht entgangen, aber was? Ich sah dann früh überall viele aufgeregte Leute, in der Schule waren keine Studenten da. Was ist denn los, was ist denn, keiner da? Und dann wurde auch mir klar, als letzte wahrscheinlich von allen, daß die Mauer gefallen ist.

A.S.: Warst du sehr überrascht?

K.H.: Komischerweise nicht. Ich habe dann nur gesagt, na gut, dann gehe ich jetzt wieder nach Hause, aber morgen wird weitergemacht. Und wir haben dann auch gleich mit dem Unterricht weitergemacht. Es nützt ja nichts.

A.S.: Du hattest nicht das Bedürfnis, jetzt selber nach West-Berlin zu gehen und dir das anzuschauen?

K.H.: Nein. Ich hasse Menschenanhäufungen. In dem Maß, wie es da war,

das könnte ich nicht aushalten. Ich fuhr dann rüber, als sich das ein bißchen beruhigt hatte. Aber in diesem Pulk? Nein!

A.S.: Ich weiß auch nicht, ob mir das so läge. Ich sah es mir später auf Video an...

K.H.: Ja, diese Massen. Ich habe es mir natürlich auch angeguckt. Ich dachte, das guck ich mir schön von weitem an, da kriege ich keine Beklemmungsängste.

A.S.: Das kann ich gut verstehen. Jetzt bleibt mir nur noch, mich herzlich für dieses Gespräch zu bedanken. Vielen Dank, Kerstin.

Kerstin Hensel wurde 1961 in Chemnitz als Tochter einer Arbeiterfamilie geboren. Sie besuchte, nach einer Ausbildung zur Krankenschwester, das Institut für Literatur in Leipzig; war Aspirant am Leipziger Theater; und arbeitet seit 1987 freiberuflich als Schriftstellerin, Renzensentin, Dramatikerin und als Dozentin an der Film- und Schauspielhochschule in Babelsberg und Potsdam. Sie lebt jetzt in Berlin-Mitte.

Seit 1983 veröffentlichte sie Gedichtbände, Erzählungen, Essays, Hörspiele, einen Roman, Theaterstücke und Rezensionen - mit verschiedenen Ost-West-Überschneidungen und Preisen. 1991 erhielt sie den Leonce-und-Lena-Preis des Darmstädter Literarischen März.

Literatur:

Freistoss. Gedichte. Leipzig: Connewitzer Verlagsbuchhandlung, 1995.

Tanz am Kanal. Erzählung. Frankfurt: Suhrkamp, 1994.

Angestaut. Aus meinem Sudelbuch. Essays, Feuilletons, Gedichte. Halle: MDV, 1993.

Im Schlauch. Erzählung. Frankfurt: Suhrkamp, 1993.

Auditorium Panoptikum. Roman. Halle: MDV, 1991.

Hallimasch. Erzählungen. Frankfurt: Luchterhand, 1989.

Geschlechterdifferenz und die Politik der Beziehung unter Frauen.

Ein einführendes Gespräch in das Denken der Libreria delle Donne di Milano und der Philosophinnengemeinschaft DIOTIMA, geführt von Veronika Mariaux, DIOTIMA, Verona, und Andrea Günter, Theologin, Germanistin, Freiburg

> Schriftliche Fassung von *Andrea Günter* Freiburg, Dezember 1995

Im folgenden wollen Veronika Mariaux und ich versuchen, anhand der Geschichte des Mailänder Frauenbuchladens und der Philosophinnengemeinschaft DIOTIMA (Universität Verona), sowie anhand von exemplarischen frauenpolitischen Ereignissen zentrale Ideen des italienischen Denkens zur Geschlechterdifferenz darzustellen und sie als Ausgangspunkt und Bestandteil einer politischen Praxis zu verstehen. Dabei wird es auch immer insbesondere mein Anliegen sein, auf Unterschiede zur deutschen Frauenbewegung und deren Denkkultur hinzuweisen.

I. Die Frauen des Mailänder Frauenbuchladens: Politik der Beziehung unter Frauen

"Öffentlich" und "persönlich" als Kategorien der politischen Praxis

Veronika Mariaux: Der Buchladen der Mailänderinnen besteht seit 1976, d.h. seit 20 Jahren. Er ist ein bestimmter und konkreter Ort von Frauen für Frauen. Im Buchladen werden natürlich in erster Linie Bücher verkauft.

Andrea Günter: Dabei spielt die Qualität der Bücher eine besondere Rolle. So gibt es im Unterschied zu deutschen Frauenbuchläden weder Selbsterfahrungs- noch Ratgeberliteratur. Dafür sind wichtige Denkerinnen wie Hannah Arendt, Simone Weil, Maria Zambrano, Edith Stein usw. inclusive Sekundärliteratur vollständig vorhanden. Auch gibt es Bücher von Männern, die sich mit der Geschlechterdifferenz und ihrem Mann-sein auseinandersetzen.

VM: Der Buchladen ist zugleich ein kontinuierlicher Diskussionszusammenhang. Seine ideele Herkunft liegt in der 68er Bewegung. Zentrale Frage der Auseinandersetzung und politisches Selbstverständnis ist dabei, was das Frausein für die einzelne bedeutet. Gleichstellung, die Gleichheit oder Differenz zu/von Männern ist kein eigenständiges Thema.

AG: Nicht nur die Frage nach der Gleichheit, sondern auch die Aussage, daß Frauen anders sind, ist androzentrisch. Denn was bleibt, ist der Vergleich als solcher. Und der wird überflüssig, wenn ich nach der Bedeutung des Frau-seins für mich als Frau frage. Zumindest wird dieser Vergleich nebensächlich und ist nicht automatisch in der Fragestellung enthalten.

VM: Die Mailänderinnen verstehen ihr Nachdenken als öffentliches Denken, das auch öffentlich zirkulieren soll.

AG: Das Selbstverständnis, daß diese Rede eine öffentliche ist, schlägt sich auch in der Art und Weise der Rede nieder. Hier in Deutschland bemerke ich oft, daß Frauen diesen Unterschied übersehen. Es ist ein Unterschied, ob beispielsweise eine Frauenbeauftragte über ihre männlichen Kollegen abends beim Glas Wein mit ihrer Freundin spricht, oder ob sie bei einer Pressekonferenz über diese spricht: Hier sollten die Aussagen einen anderen Aussage-Gehalt haben als beim Freundinnengespräch.

VM: Diese öffentliche Selbstverständnis schlägt sich bei den Mailänderinnen darin nieder, daß sie öffentlich präsent sind. Schreiben wird zum wichtigen Medium: Artikel in Zeitungen, Flugschriften, in denen sie ihre wesentlichen Erkenntnisse formulieren wie zum Beispiel das sotto sopra Mehr Frau als Mann¹ oder der Gelbe Katalog Romane - die Mütter von uns allen . Entscheidender politischer Wendepunkt ist das sogenannte "grüne sotto sopra" mit dem Titel "Mehr Frau als Mann". Hier wird die grundlegende Frage danach gestellt, was das Frau-sein für die einzelne bedeutet.

AG: Interessant finde ich im folgenden auch, wie die Mailänderinnen reflektieren. Im Vordergrund steht, was in der Frauenbewegung passiert. Also weniger, welche Inhalte in der Frauenbewegung diskutiert werden, sondern was bestimmte Ereignisse für Frauen und ihre Beziehung untereinander und zur Welt bedeuten.

VM: Dabei wird vor allem der eigene Ort reflektiert. Das was dort passiert, wo die einzelnen Frauen arbeiten: In der Schule, an der Universität, im Gericht

¹ Hiervon gibt es inzwischen drei deutsche Übersetzungen, wobei die erste nicht besonders gut ist, warum wir sie hier auch nicht aufführen.

[&]quot;Libreria delle donne di Milano, Sotto sopra. Mehr Frau als Mann", übersetzt von Lilo Schweitzer, in: *Schwarze Botin* 39 (1986), u. übersetzt von Gisela Jürgens und Angelika Dickmann, in: diess., *frauen-lehren*, Rüsselsheim 1995.

² Übersetzt von Traudel Sattler, in: *Papierne Mädchen. Dichtende Mütter. Lesen in der weiblichen Genealogie*, hg. v. Andrea Günter und Veronika Mariaux, Frankfurt 1995, S.25-129.

etc. Ausgangspunkt ist also immer das Persönliche.

AG: Hier möchte ich doch auf eine wichtige Unterscheidung hinweisen, was das Persönlich dabei meint. Es meint nicht Gefühle, Erfahrungen, Betroffenheit als Letztinstanz, es meint auch kein biographisches Erzählen der persönlichen Erlebnisse nach den Motto "was mir gestern wieder schreckliches passiert ist und wie schrecklich die anderen und insbesondere die Männer und die männlichen Strukturen sind". Die Erfahrung wird nicht als Einzelerfahrung verstanden, sondern als bedingt durch gesellschaftliche Strukturen, sodaß an der einzelnen Person gesellschaftliche Strukturen erkannt werden können. Diese Idee existiert zwar auch in der deutschen Frauenbewegung, vor allem in den Anfängen war sie als "consciousness raising" präsent³, was dann aber schnell auf Selbsterfahrung reduziert wurde. Tatsächlich wird aber in der politischen Denk-Praxis sehr oft dieser Schritt zur Abstraktion weggelassen. Daß es den Mailänderinnen gelingt, konsequent bei ihrer Reflexionsweise zu bleiben, ist etwas, was mich sehr anspricht und fasziniert.

VM: Das Persönliche als Ausgangspunkt der Politik beinhaltet eine bestimmte Vorstellung von politischer Veränderungspraxis: Die Welt verändert sich dadurch, daß ich mein Verhältnis zur Welt ändere. Das wiederum ist das einzige, das ich tun kann. Insofern ist diese Praxis vor allem eine Arbeit am Selbstbewusstsein, die immer auch die Beurteilung von Erfahrungen und Gefühlen beinhaltet. "Von sich selbst ausgehen" ist eine zentrale Kategorie der Mailänderinnen und von DIOTIMA.

AG: Hier sehe ich auch wieder einen Unterschied zu deutschen Diskussion. Zwar hat sich inzwischen die Einsicht etabliert, daß wir uns selbst reduzieren, wenn wir uns allein als Opfer betrachten und Diskriminierung die zentralen Kategorien der feministischen Bewegung sind. Was aber nach wie vor noch nicht überwunden ist, ist, hauptsächlich über das zu sprechen, was andere mit mir tun. Wenn die Mailänderinnen im grünen sotto sopra von der Fremdheit einer Frau und ihrem Unbehagen in der Welt sprechen, dann nehmen sie Frauen radikal als Subjekte ernst.

VM: Schon lange geben die Mailänderinnen auch eine Zeitschrift heraus: VIA DOGANA. Anfangs kristallisierte sich ein grundlegendes frauenpolitisches Problem heraus. Alle sollten Texte schreiben. Beim Schreiben der Texte zeigte sich nicht nur, daß Frauen verschieden sind, sondern daß sie auch ungleich sind. Einige schrieben gute Texte und beurteilten die der anderen: Damit

³ Darauf hat mich Dorothee Markert hingewiesen, die auch eine der Autorinnen des Texte "Kleingruppen - Erfahrungen und regeln" ist, der von consciousness raising handelt. (In: *Frauenjahrbuch 1975*, Frankfurt 1975, S.184-198.)

war das zentrale Problem der weiblichen Autorität war auf dem Tisch. Und damit neues Arbeitsfeld: Die Praxis der Ungleichheit unter Frauen.

AG: Diese Beispiel zeigt, wie die Italienerinnen zu ihrem Themen kommen: Sie greifen nicht feministische Modethemen auf, sondern die Themen entstehen aufgrund der Reflexion ihrer Praxis an den verschiednen Orten, an denen sie sich bewegen.

Praxis der Ungleichheit

VM: Die Bedeutsamkeit der Mutter-Tochter-Beziehung wurde als Paradigma für die Ungleichheit unter Frauen erkannt, über die die Mailänderinnen nachzudenken begannen, um eine Praxis für diese zu finden. Die Mutter-Tochter-Beziehung hat symbolischen Charakter und schreibt sich in alle Lebenssituationen ein, sie strukturiert auch alle anderen Lebensbereiche, z.B. pädagogische Beziehungen, wobei zu beachten ist, daß sich Lehrerin - Schülerinnen und Lehrerin - Schüler-Beziehung unterscheiden. Wichtiges Thema wurde, welche Struktur diese Beziehung in das Leben von Frauen einschreibt. Diese Beziehung verstehen wir als Orientierungsinstanz für das töchterliche Begehren, wobei das Begehren an sich immer töchterlich ist, die Position der Tochter markiert. Wir verstehen die Tochter als diejenige, die wünscht, und sich dazu an einer anderen und an deren Erfahrungen und Urteilen orientiert. Eine solche Beziehung nennen wir "affidamento", wobei "affidamento" meint, sich einer anderen Frau anzuvertrauen.

AG: Jüngst hat die deutsche Kulturanthropologin Ulrike Prokop in einem Artikel dargestellt, wie wichtig es ist, daß der Unterschied in der Mutter-Tochter-Beziehung nicht verloren geht. In ihrer Arbeit mit Mädchen begegnet sie immer öfter einer neuartigen traumatischen Erfahrung der heutigen Mädchen, die darin begründet ist, daß sich die Mütter als Gleiche ihren Töchtern gegenüber verstehen und damit den Generationsunterschied auslöschen. Dies hat zur Folge, daß die Töchter das Gefühl entwickeln, es gibt keinen eigenen Platz für sie in der Welt.⁴

VM: Die französische Philosophin und Psychoanalytikerin Luce Irigaray, die sehr viel über die Mutter-Tochter-Beziehung und deren patriarchale Verschüttung und Vereinnahmung gearbeitet hat, wurde eine zentrale Denkerin für die Mailänderinnen und für DIOTIMA.

⁴Ulrike Prokop, Einige Überlegungen zum Thema -Entwicklungstendenzen weiblicher Identität, in: Margit Brückner, Birgit Meyer (Hg.), Die sichtbare Frau. Die Aneignung der gesellschaftlichen Räume, Freiburg o.J., S.76-88.

AG: Hier wird auch nochmals Euer theoretischer Kontext deutlich. Ihr macht eine politische Philosophie, die nicht soziologisch, sondern psychoanalytischphilosophisch orientiert ist. Für die Mutter-Tochter-Beziehung ließe sich das in folgende Fragestellung übersetzen: Welche Bedeutung hat das Hinein- und Heranwachsen eines Mädchens in die schon vorgegebene Welt und welche Bedeutung hat dabei die Geschlechtszugehörigkeit? Welche Bedeutung hat der geschlechtlich geprägte Körper für das Denken? Und letztendlich, welche Bedeutung haben all diese Aspekte dafür, die Welt zu denken?

VM: Zu den Schriften der Mailänderinnen gehört auch eine bestimmte Diskussionspraxis: Die Autorinnen diskutieren ihre Texte mit anderen Frauen in den Zusammenhängen, in denen sie arbeiten. So wollte Luisa Muraro das grüne sotto sopra mit Frauen an der Universität von Verona diskutieren, so entstand DIOTIMA.

Politik der Zweierbeziehung

AG: Für die Praxis habt ihr daraus regelrecht eine Politik der Zweierbeziehung entwickelt.

VM: Wenn wir ein bestimmtes Unternehmen vorhaben, dann arbeiten wir sehr konkret und verbindlich mit einzelnen Frauen zusammen und nehmen diese einzelnen Beziehungen auch als jeweils für sich stehende und an sich wertevolle Zweierbeziehung wahr. Indem wir Zweierbeziehungen dabei an ein bestimmtes Unternehmen binden, sind sie situationsgebunden und partiell. Auf diese Weise können wir vermeiden, daß sie totalisierend werden. Hierbei ist wichtig, daß es um die Beziehung an sich geht, daß diese an sich signifikant ist, denn wenn sie als Instrument zu etwas außerhalb Liegendem benützt wird, dann funktioniert sie wie alle wohlbekannten "Geschäftsbeziehungen", die nach den üblichen Machtprinzipien funktioniert. Dadurch, daß solche Beziehungen also zugleich offen und verbindlich sind, verringern sie die Gefahr der Machtkristallisation, wie es zum Beispiel schnell und häufig in Gruppensituationen eintritt.

AG: Hier wird also schon das Dynamische in diesen Beziehungen sichtbar, die später beim Thema Autorität nochmals für unser Gespräch wichtig werden wird. Diese Dynamik ist ständig in Gang. Beziehungsgeschehen als dynamisch begreifen zu lernen, halte ich als hilfreich dafür, aus dem Dualismus "Gleichheit" - "Hierarchie" herauszukommen, mit dem üblicherweise Beziehungsgeschehen betrachtet, bewertet und regelrecht moralisiert wird. Denn da ein Gleichgewicht bzw. eine eindeutiges hierarchisches Gefälle nur in kurzen Augenblicken möglich ist, gibt es weder die Möglichkeit der Gleichheit noch besteht die Gefahr der Hierarchie. Eine Beziehung oszilliert immer irgendwie

dazwischen und verändert und verschiebt sich ständig.

VM: Eine solche dualistische Betrachtungsweise beruht noch auf einem weiteren Mißverständnis: In einer Zweierbeziehung, da sind nicht einfach nur zwei anwesend, sondern es handelt sich tatsächlich um eine Triade: Zwischen mich und die Welt eine Frau - zwischen mich und die andere Frau die Welt. Dabei vermittelt die Welt, was in der Beziehung zu dieser anderen Frau geschieht, einfach dadurch, daß sie zwischen uns ist und etwas drittes, gemeinsames darstellt. Aber vor allem beinhaltet die andere Frau für mich die Möglichkeit, mein Verhältnis zur Welt zu klären und insofern wird sie gleichfalls zu einer Vermittlungsinstanz.

II. DIOTIMA: Das Denken der Geschlechterdifferenz

Unhintergehbarkeit und sinnstiftende Bedeutsamkeit der Geschlechterdifferenz

VM: DIOTIMA entstand aus der politischen Beziehung zwischen Luisa Muraro, die an der Universität von Verona als Philosophin arbeitet, und ihrer Kollegin Chiara Zamboni, die wiederum Kolleginnen aus verschiedenen Fakultäten, Freundinnen, Bekannte und vor allem Lehrerinnen einlud, für die ihr Frau-sein ein zentrales Thema ihrer Sinnsuche war. Sie wollten zusammen das grüne sotto sopra diskutieren.

DIOTIMA wurde zu einem kontinuierlichen Arbeitszusammenhang. Wir setzen uns damit auseinander, welchen Niederschlag die Tatsache, daß wir Frauen sind, für die Philosophie hat. In der Tradition ist die sexuelle Differenz ein Zufall und für das Mensch-sein ist sie überflüssig, bedeutungslos. Aufgrund unserer Überlegungen gehen wir aber davon aus, daß Frau-sein weder ein beliebiger Zufall noch überflüssig ist, sondern daß es eine Bedeutung für das Leben einer jeden für uns hat. Die Geschlechtlichkeit findet eine jede und ein jeder mit der Geburt vor und sie ist unhintergehbar. Allerdings ist deren Bedeutung auch nicht festlegbar, sondern immer offen und muß im Zusammenhang der Individualität einer jeden Frau, einer bestimmten Situation und einem bestimmten Kontextes immer wieder neu interpretiert werden. Dabei handelt es sich immer auch um eine politische Angelegenheit, das heißt, es handelt sich um eine Frage der öffentlichen und gemeinsamen Auseinandersetzung mit anderen Frauen.

AG: Diese Option schlägt sich auch in der Praxis von DIOTIMA nieder. Ihr arbeitet nicht männliche Philosophie auf und schaut, was diese über Frauen und zur Geschlechterdifferenz sagt. Das haltet ihr für unproduktiv und langweilig.

VM: Wir ziehen es vor, die Tatsache, daß ich eine Frau bin, zur Grundlage des Denkens zu machen. Dazu zählt auch, die Beziehungen zwischen den einzelnen, das, was in diesen Beziehungen geschieht sowie die Qualiät dieser Beziehungen als Grundlage des Denkens zu verstehen und einzubeziehen.

Arbeit an der Sprache und am Symbolischen

AG: Dabei wird wieder die Arbeit am Selbstbewußtsein zentral. Sie hängt unmittelbar mit Arbeit an der Sprache zusammen. Die genaue Formulierung dessen, was die einzelne von sich und der Welt wahrnimmt, ist wichtiger als die (reine und richtige) Idee. Denn eine reine Orientierung am Inhalt birgt die Gefahr der Ideologisierung bzw. der floskelhaften Wiederholung. Deshalb ist die Arbeit an der Sprache so zentral für diesen Ansatz - die Sprache stellt die Beziehung zur Welt dar und sie stellt sie auch her, denn Sprache bringt die Wahrnehmung der Welt zum Ausdruck, und nimmt darum wiederum Einfluß auf die Gestaltung der Welt, weil sie mein Verhalten leitet.

Was Beziehungen mit Denken zu tun haben

AG: Euer Denken ist insofern unmittelbar politisch, weil ihr Beziehungen mit Denken und Weltgestaltung explizit und direkt verknüpft.

VM: Beziehungen und die Dinge, die in ihnen geschehen, werden im Denken auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar. Wir gehen davon aus, daß Bezogenheit der Dinge und Menschen unhintergehbar ist und das Menschsein grundlegend bestimmt. So bedingt mein Verhältnis zur Welt, was die Welt für mich bedeutet. Das gilt auch für das Denken. Die politische Seite des Denkens basiert darauf, daß sich Menschen gemeinsam darüber auseinandersetzen, was die Welt für sie bedeutet, was sie tun wollen und wie sie die Welt gestalten wollen.

AG: Beziehungen und insbesondere die Probleme in Beziehungen zeigen, was zwischen uns und der Welt geschieht und helfen, die Welt zu denken. Wie wir in den Beziehungen miteinander umgehen, sagt etwas über die Welt aus. Beziehungen können das Denken einschränken, z.B. aufgrund von Harmoniebedürfnissen oder aufgrund von (unausgesprochenen) Tabus in Beziehungen.

VM: Denken heißt hier, Ungewöhnliches zusammenzubringen: Konkrete Beziehungen zwischen den einzelnen Frauen und Wünsche, Urteile, Intuitionen, Ideen.

AG: Was mir wiederum gefällt, ist, daß ihr Beziehungen nicht auf der Ebene der Psychodynamik interpretiert.

VM: Es geht uns beispielsweise nicht um solche Sachen wie Dominanz oder gar um die moralische Bewertung von dem, was in Beziehungen geschieht. In Beziehungen ist alles möglich und alles gehört dazu. Uns interessieren vor allem die Strukturen: Zorn, Wut, Neid und andere unangenehme Gefühle müssen weder ausgelöscht noch als gute und/oder böse gewertet werden. So gibt es auch kein Modell für (moralisch) gute und "richtige" Beziehungen. Stattdessen werden Beziehungen als Reibungsstellen verstanden, die angeschaut werden und ein Problem, ein *Phänomen* zu verstehen helfen. Wir nennen das Arbeit am Negativen.

Autorität

VM: "Autorität" kommt von "augere", und das heißt wachsenlassen, vermehren, bereichern. Autorität steht im Zusammenhang mit Verschiedenheit und Ungleichheit und will diese zur Bereicherung führen. Oft wird übersehen, daß Autorität weder hierarchisch ist und auch nicht in einer einzelnen Frau personifiziert werden kann. Autorität ist etwas dynamisches.

AG: Frau kann es als die wechselseitige Autorisierung von einer Frau, einer anderen Frau und weiteren Frauen im gemeinsamen Austausch von Worten und von Urteilen beschreiben. Eine solche Beziehungstruktur läßt sich insofern als dialektische verstehen, als daß diese Momente nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern miteinander spielen können.

VM: Durch die Beurteilung in einer solchen Dynamik entsteht Orientierung. Die Verbindlichkeit gegenüber dem Urteil einer Frau meint keinen Kadavergehorsam, sondern es stellt einen verbindlichen Bezugspunkt für die eigene Entscheidung dar, an der ich mich orientiere, auch wenn ich mich inhaltlich anders entscheide. Das ist etwas anderes als so tun, als ob es diese Urteil nicht gäbe.

AG: Dabei bringt Autorität das Begehren ins Spiel mit der Sache und stellt zugleich Sachbezogenheit her. Insofern beinhaltet Autorität einen Objektivierungsprozeß.

VM: An dieser Stelle ist es sinnvoll, auch über das Verhältnis von Autorität und Macht zu sprechen, zumal beide ja oft genug verwechselt werden. Macht gibt es und ist gesellschaftlich auch notwendig. Autorität ist eine Möglichkeit, mit Macht umzugehen und sie zu verringern, weil sie Beziehungen als dynamisch versteht und insofern die Möglichkeit bietet, das eigene Begehren durch die Dynamik in Beziehungen in diese einzubringen. Ich halte weibliche Autorität für die Herausforderung unserer Zeit. Die französische Historikerin Genevieve Fraisse kam zu dem Ergebnis, daß Frauen in der Geschichte sehr oft

Macht ausgeübt haben, viel seltener aber ihre Autorität anerkannt wurde.

AG: Die Idee der Beziehungen und der Autorität in diesen halte ich auch für hilfreich für das Verhältnis zu "Institutionen". Denken wir die Welt als gestaltet mittels der Beziehungen, die die Menschen miteinander eingehen, dann gibt keine Institution an sich, es gibt immer nur Personen, die in einer bestimmten Einrichtung arbeiten und diese nutzen. Ein Problem dabei ist die Instrumentalisierung der "Institution", d.h., die Berufung auf eine Einrichtung als Institution wird oft zur Legitimation mißbraucht, i.d.R. um einzuschränken und Neues, Ungewohntes nicht zuzulassen. Dies geschieht i.d.R. über die Rede von Zugehörigkeit und über den Zwang zur Identifikation. Wenn die Identifikation wichtiger als die Gestaltung wird, die immer Veränderung beinhaltet, dann ist etwas faul - d.h. mit der Berufung auf das Amt und die Institution wird oft der Anfang von Veränderungen oder Neuerungen verwehrt. Eine andere Art und einen anderen Grund hat die Eingrenzung, die aufgrund der Beurteilung der Realität notwendig ist. Viele Frauen bemerken diesen Unterschied, wenn sie auf einmal als Führungskraft aufgestiegen sind und sich dann ähnlich wie die ehemalige Chefin auch in den Punkten verhalten, die sie zuvor kritisiert haben.

VM: Autorität stellt eine offene Situation für alle dar, in der gerade Ungewohntes, Ungewöhnliches und Provozierendes seinen Platz hat. Wird dem Dynamischen in den Beziehungen Raum gegeben, dann eröffnet es die Möglichkeit dafür, daß Gegensätz und Widersprüche miteinander ins Spiel kommen und etwas Neues entstehen kann.

Veronika Mariaux: Dozentin für deutsche Sprache an der Universität Verona, arbeitet seit 1984 in der Philosophinnengemeinschaft DIOTIMA, Verona. Deutsche Veröffentlichung: Papierne Mädchen. Dichtende Mütter. Lesen in der weiblichen Genealogie, Frankfurt 1994 (Hrsg. zus. m. Andrea Günter).

Ankündigungen und Rezensionen

Nelson, Julie A.: Feminism, Objectivity and Economics. London/New York: Routledge, 1996. XV, 174 S. ISBN 0-415-13337-8: \$ 17.95 (paperback)

Der Titel des Buches "Feminism, Objectivity and Economics" von Julie A. Nelson läßt dem Leser Freiraum, die einzelnen Begriffe je nach wirtschaftstheoretischem Standpunkt zu kombinieren und zu interpretieren: "Feminismus als Gegensatz zur Objektivität der Ökonomie" oder "Objektivität als Gegensatz zu Feminismus und Ökonomie".

Es gibt jedoch noch eine weitere, zunächst vom Leser vermutlich kaum in Erwägung gezogene Interpretation: "Feminismus ist notwendig, um mehr Objektivität in der Ökonomie zu erreichen" - und genau dies ist die zentrale Aussage des Buches von Julie Nelson.

In einem früheren Aufsatz schreibt Nelson zur Objektivität der Ökonomie:

Feminst theory raises questions about the adequacy of economic practice not because economics is in general too objective, but because it is not objective enough. Various value-laden and partial- and, in particular, masculine-gendered-perspectives on subject, model, method, and pedagogy have heretofore been mistakenly perceived as value free and impartial in economics, as in other scientific disciplines.¹

Ausgehend von Erkenntnissen der feministischen Wissenschaftskritik von Sandra Harding, Evelyn Fox Keller, Carolyn Merchant, Susan Bordo u.a. zweifelt Nelson den Objektivitätsanspruch der neoklassische Ökonomie an indem sie in ihrem Buch aufzeigt, daß neoklassische Methoden und Modelle auf geschlechtsspezifischen Annahmen basieren.

Nelsons Buch ist wegweisend² in der aktuellen Diskussion über Feminist

¹ Nelson, Julie A.: "Feminism and Economics", in: *The Journal of Economic Perspectives. Vol.* 9. Nr. 2, 1995, S. 132

² Weitere Meilensteine waren u.a. folgende Veröffentlichungen:

Ferber, Marianne A./Nelson, Julie A. (Hg.): Beyond Eonomic Man: Feminist Theory and Economics. Chicago: University Press, 1993

Peterson, Janice/Brown, Doug (Hg.): The Economic Status of Women under Capitalism. Institutional Economics and Feminist Theory. Aldershot [u.a.]: Elgar, 1994

Economics, die verstärkt Ende der achtziger Jahre seitens neoklassischer Ökonominnen in den USA begann und langsam in Europa Fuß faßt³. Neben Barbara Bergmann, Paula England, Marianne Ferber, Nancy Folbre, Ann Jennings und Diana Strassmann ist Julie Nelson eine Hauptvertreterin der feministischen Ökonomie, deren ersten Ansätze sie maßgeblich weiterentwikkelte und vertiefte⁴.

Nelsons Überlegungen basieren auf zwei Prämissen. Zum einen, daß Ökonomie "socially constructed" ist (S. 39), d.h. im politischen, philosophischen, ökonomischen und gesellschaftlichem Kontext entstanden, zu betrachten und zu verstehen ist. Komplementär dazu ist die Unterscheidung von sex und gender⁵ wichtig für ihre Argumentation. Der Begriff sex entspricht den biologischen Unterschieden zwischen Frau und Mann. Der Begriff gender

umfaßt die gesellschaftliche Bedeutung, die den biologischen Geschlechtsunterschieden beigemessen wird, und verweist von daher vorrangig auf kulturelle Konstrukte anstatt auf biologische Gegebenheiten⁶.

Gender beinhaltet für allgemein-maskulin oder für allgemein-feminin gehaltene Assoziationen, Stereotypen und Rollen, die jedoch gesellschaftlich und nicht biologisch determiniert sind (S.3ff).

³ Folgende Publikation erschien nach einem wegweisenden Kongreß in Amsterdam: Kuiper, Edith/Sap, Jolande (Hg.): Out of the margin. Feminist Perspectives on Economics. London/New York: Routledge, 1995.

⁴ Mittlerweile wurden Institutionen gegründet, z.B. die *International Association for Feminist Economics*, die seit 1 ½ Jahren eine Zeitschrift mit dem Titel *Feminist Economics* herausgibt (homepage der IAFFE und Inhaltsverzeichnisse der Zeitschrift: http://www.bucknell.edu/~jshackel/iaffe). Im Internet existiert eine mailing-list, die sich mit feministischer Ökonomie befaßt: Femecon (Zugang zur Liste: e-mail schicken an *listserv@bucknell.edu*; Text der e-mail: subscribe femecon-l <eigener Name>).

⁵ Da es keine adäquate Entsprechung der englischen Unterscheidung *sex* und *gender* in der deutschen Sprache gibt, werden im folgenden die englischen Begriffe beibehalten.

⁶ Nelson, Julie A.: "Die soziale Konstruktion der Wirtschaftswissenschaft und die soziale Konstruktion von "gender", in: Regenhard, Ulla/Maier, Friederike/Carl, Andrea-Hilla (Hg.): Ökonomische Theorien und Geschlechterverhältnis. Der männliche Blick in der Wirtschaftswissenschaft. Berlin: Edition Sigma: 1994, S. 155.

Im ersten Teil ihres Buches stellt Nelson ihre allgemeinen, theoretischen und historischen Überlegungen zu den Zusammenhängen von Werten, Gender, Objektivität und Ökonomie dar. Die cartesianische Aufteilung der Welt in res cogitans und res extensa im 17. Jahrhundert führte zu einer dualistischen Denkweise: Ratio versus Emotion, Geist versus Natur. Kognitiv wurden diese Dualismen im folgenden der ursprünglich biologischen und stark hierarchischen Unterscheidung von Frau und Mann zugeordnet. Diese Übertragung auf den hierarchischen Dualismus Mann/Frau führte zu einer Abwertung der sogenannten femininen Eigenschaften, wie Emotionen, Natur, Altruismus, Intuition und Subjektivität. Die aufkommende Ökonomie übernahm diese wertende, dualistische Denkweise, die im folgenden ein strukturierendes Element in der (neoklassischen) Wirtschaftswissenschaft wurde:

rational	emotional	öffentlich	privat
egoistisch	altruistisch	autonome Individuen	Gesellschaft
präzise	vage	Markt	Familie
objektiv	subjektiv	mathematisch	verbal
rigoros	intuitiv	formal	informal
positiv	normativ		

(+)

(-)

(-)

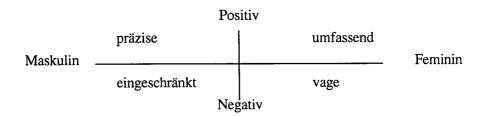
(+)

Die neoklassische Ökonomie ist von einer Überbewertung der metaphorischmaskulinen Eigenschaften wie Egoismus, Autonomie und Objektivität gekennzeichnet, sie schließt den femininen Teil der Welt aus ihren Betrachtungen aus. Diese Einseitigkeit betrifft Theorien als auch Methoden.

Neben feministischen Theorien sind Nelsons Überlegungen diesbezüglich geprägt von Veröffentlichungen von Donald McCloskey, Arjo Klamer, George Lakoff und Mark Johnson (S. 4f, 24f). Lakoff und Johnson forschten über die Bedeutung von Sprache, vor allem von Metaphern in unserem Denken und in unserer Kommunikation. In den achtziger Jahren haben McCloskey und Klamer die methodische Bedeutung von Sprache, Rhetorik und Interpretation für die Wirtschaftswissenschaft herausgestellt und die methodische Armut der modernen ökonomischen Wissenschaft kritisiert, die hauptsächlich eine Reduzierung auf Mathematik darstellt.

Mit dem Ziel die hierarchische Bewertung der Dualismen zu entkräftigen, entwickelt Julie Nelson in ihrem Buch einen sogenannten Gender-Value-

Compass. Der Kompass hebt die Dualismen zwar nicht auf, erreicht jedoch eine Abschaffung der einseitigen Bewertung maskulin (+) und feminin (-). Zum Beispiel kann die Bewertung von präzise (+) und vage (-) durch die Anwendung des Kompasses aufgehoben werden, indem vage positiv im Sinne von umfassend bewertet wird:



Die neoklassische Ökonomie erhebt zwar den Anspruch auf Objektivität und Wertfreiheit, aber genau dieser Anspruch, mit ihren einseitig-maskulinen Methoden, Theorien und Annahmen objektiv sein zu können, ist ein subjektives Werturteil. Besonders wichtig ist für Nelson, daß die Wissenschaft als soziales Gefüge verstanden wird (s. Teil 1, Kap. 3).

Im zweiten Teil ihres Buches stellt Nelson verschiedenen theoretische und wirtschaftspolitische Anwendungen ihrer feministischen Ökonomie vor. Unter anderem setzt sie sich kritisch mit herkömmlichen, familientheoretischen Modellen des Nobelpreisträgers Gary S. Becker auseinander und skizziert neue feministische Ansätze.

Im dritten Teil ihres Buches richtet Nelson schließlich ein Plädoyer an Ökonomen und an FeministInnen: "To economists: why feminist" und "To feminists: how feminists". Nelsons eindeutige Trennung von ÖkonomInnen und FeministInnen ist ein Beweis dafür, daß Vertreter der *Feminist Economics* noch eine Seltenheit in der Wirtschaftswissenschaft sind.

Allgemein positiv fällt bei der Lektüre von Nelsons Buch auf, daß sie ihre Überlegungen durch Querverweise und zahlreiche Literaturangaben sowoh! in den ökonomischen als auch den feministischen Kontext einbettet. So gelingt dem interessierten Leser, die relativ unbekannten Ansätze der feministischen Ökonomie nachzuvollziehen, anzuwenden und in sein eigenes Wissen zu integrieren.

Hella Hoppe

"Die Ausbreitung des Frauenstudiums ist ein gemeingefährlicher Unfug, die Frau hat vermöge ihrer natürlichen Veranlagung und Bestimmung nicht den Beruf des Mannes."

Zur Ausstellung "Stieftöchter der Alma mater? 90 Jahre Frauenstudium in Bayern - am Beispiel der Universität München", die drei Jahre lang in verschiedenen Städten Bayerns zu sehen war und nun nach München zurückkehrte, erschien begleitend ein außerordentlich interessanter Katalog². Buch und Ausstellung entstanden aus dem Bedürfnis, die weitgehend vernachlässigte Geschichte des akademischen Frauenstudiums gründlicher zu erforschen und sie als Teil der Bildungs-, Kultur- und Sozialgeschichte zu begreifen.

Der zweigeteilte Band präsentiert zunächst eine Dokumentation, die den über ein Jahrhundert andauernden Kampf von Frauen um Zugang zu Bildung und Wissen wiedergibt. In sieben zeitlichen Sequenzen werden die Ereignisse der Jahre 1873 bis 1993 aufgearbeitet. Die Autorinnen rekonstruieren die ersten Zulassungsgesuche von Frauen ab 1873. Sie wurden mit dem Argument, die biologische Ausstattung der Frau befähige sie nicht zu einem wissenschaftlichen Studium, abgewiesen. Nur vereinzelt erhielten Frauen den Hörerinnenstatus "vorbehaltlich der jederzeit widerrufbaren Zustimmung des betroffenen Docenten"3. In Deutschland konnten sich Frauen - im Gegensatz zu anderen Ländern - erst nach der Jahrhundertwende immatrikulieren. 4 Die nächsten, zu bewältigenden Hürden waren die Promotions- und Habilitationsmöglichkeit für Frauen, die als Zugriff auf ein jahrhundertealtes männliches Privileg gefürchtet wurden. Das Buch zeigt auch den Alltag der Studentinnen, ihre soziale Herkunft, die Ressentiments der männlichen Kommilitonen und die offiziellen Restriktionen. Besonders im fünften Kapitel, das vom Frauenstudium während des Faschismus berichtet, zeigt sich die gelungene Konzeption der Dokumentation, historische Vorgänge mit Biographien von Wissenschaftlerinnen und Studentinnen zu kombinieren. So werden die Spuren einzelner Frauen stellver-

¹ Neue Bayrische Landeszeitung vom 18.1.1900.

² Stieftöchter der Alma mater? 90 Jahre Frauenstudium in Bayern - am Beispiel der Universität München. Hrsg.: Hadumod Bußmann, München: Verlag Antje Kunstmann 1993. (185 Seiten 20, DM)

³ Ebd. S. 32.

⁴ Ebd., S. 38f.; In Baden war die Zulassung von Frauen seit 1900, in Bayern seit 1903, in Würtemberg seit 1904, in Sachsen seit 1906, in Thüringen seit 1907, in Hessen und Preußen seit 1908 und in Mecklenburg seit 1909 möglich.

tretend für die unzähligen vom NS-Regime Verfolgten, Ermordeten oder Vertriebenen gesichert und Erinnerungsarbeit geleistet. Das Frauenstudium erhielt durch das Zusammentreffen von Mutterideologie und Rassenwahn einen Rückschlag, dessen Auswirkungen heute noch - u.a. an der geringen Anzahl von Wissenschaftlerinnen in den höheren Bereichen der Lehrhierarchie - zu spüren sind. Folgend dokumentieren die Autorinnen ausführlich und interessant das restaurative Klima der Nachkriegsjahre, die Studentenrevolte der Protestgeneration, Frauenbewegung, feministische Aktivitäten und den Kampf gegen die patriarchale Geisteshaltung der männlichen Universitätsmehrheit, Chancen auf dem akademischen Arbeitsmarkt und die allmähliche aber langsame Institutionalisierung der Frauenforschung.

Wichtig ist, daß immer wieder auf die Kontinuität der Vorbehalte der männlichen Wissenschaft verwiesen wird. Einen gesicherten Stand hat die Frauenforschung in Deutschland (und so in Bayern) auch heute nicht - trotz der Erfolge, trotz der Lehrveranstaltungen zur Frauenforschung und gender-studies, trotz der Einrichung des Amtes der Frauenbeauftragten.

Der zweite Hauptteil stellt in 27 Kurzporträts erfolgreiche und erfolglose, bekannte und unbekannte, ehemalige und gegenwärtig tätige Frauen der Universität München vor. Die Darstellungen spiegeln auf individueller Ebene die Rückschläge und Behinderungen, die Fortschritte und Hoffnungen weiblicher Wissenschaftsarbeit an den Universitäten im allgemeinen wider.

Das Nachwort "Bis hierher - und wann weiter?" ist hier nicht als resignierender Abgesang zu verstehen, obwohl die langsame Entwicklung des Frauenstudiums und die auch heute anhaltende Benachteiligung von Frauen im Wissenschaftsbetrieb dazu durchaus Anlaß geben könnte. So beträgt der Anteil der Studentinnen zwar ungefähr die Hälfte der Gesamtstudentenzahl, jedoch nimmt die Dichte von weiblichen Kandidaten auf höheren Qualifikationsstufen rapide ab, und kaum 5% der Professorenstellen sind bundesweit mit Frauen besetzt.⁵ Es werden die wesentlichen Aufstiegsbarrieren für Akademikerinnen - die Problematik der Vereinbarkeit von Familie und Laufbahn, das Fehlen weiblicher Vorbilder im Lehrkörper, der Habilitationszwang in Deutschland - aufgezeigt. Daraus resultierende Forderungen an Universitäts- und Gesellschaftsstrukturen wären beispielsweise Chancengleichheit für Männer und Frauen, Teilzeitstudium und -arbeit, job-sharing auch bei Professuren, Beteiligung von Frauen in Leitungsebenen.

Dieses Buch gibt einen gründlich recherchierten Einblick in den noch lange nicht beendeten Kampf von Frauen um Bildung und Karrieremöglichkeiten.

⁵ Ebd., S. 167f.

Vor allem aber ist es ein Buch wider das Vergessen von Frauengeschichte. Den besonderen Reiz gewinnt der Band durch die Verknüpfung allgemeiner hochschulpolitischer Vorgänge mit Einzelschicksalen, die sonst in den Archiven so überhaupt Unterlagen vorhanden sind - allmählich in Vergessenheit geraten. Bewundernswert ist, wie die Autorinnen mit dem akribisch zusammengetragenen, umfangreichen und auch in Einzelheiten spannenden Material ein bisher ungeschriebenes Kapitel bayrischer Bildungsgeschichte rekonstruieren.

Wünschenswert wäre, daß andere Universitäten die Geschichte ihrer Stief?Lieblings?Vorzeige?Töchter in vergleichbarer Weise dokumentierten. Ein Vergleich der unterschiedlichen Entwicklung des Frauenstudiums in Ostund Westdeutschland ist ebenso wichtig. So könnte Wissen bewahrt und aktuell politisches Geschehen - wie der immense Abbau im Hochschulbereich, der naürlich auch in besonderem Maße Frauen betrifft - durchsichtig und öffentlich gemacht und vor allem angemahnt werden.

Jelka Keiler

Feminist Economics/Feminist Economists

It seems as if economics and economists lag behind in many respects. They certainly do when it comes to recognizing the importance of feminist critique of society and science. And, although there are important initiatives both in the United States and in Europe, feminist economics still meets with resistance of a male dominated science.

In this brief note I will try to do my part in changing this picture. A first step in such a change is providing people with the necessary information. Part of the information is on the message of feminist economics, part of it is on organizational matters. Beginning with the former seems to make sense for, if one disagrees with that, there is little point in learning about the way in which feminist economists organize themselves.

All feminist economists seem to be dissatisfied with standard economics. But as their reasons are different, their alternatives diverge. Fortunately there is an agreement to disagree, and even stronger: there is a (tacit) agreement that disagreement benefits all people involved. Bringing together economists from many persuasions will almost ensure discussion, and from discussing one's work it will improve.

Some feminist economists argue that economics is fundamentally wrong because of its male bias in the theory itself and a different fundament is called

for. Methodology and history of economic thought are hotly debated issues. They say that standard, neoclassical economics could not possibly incorporate concepts and (therefore) could not possibly explain phenomena that tend to be associated with femininity in most Western societies. Others are convinced that the standard theory can be mended but that there is no need whatsoever to discard it altogether. A position in the middle is taken by prominent American feminist economist Julie Nelson, who basically says that there are positive and negative sides to both 'masculine' and 'feminine' qualities, but that we need both for a good economics. Going beyond theory, there is again agreement on the invalidity of policy implications of standard economic theory.

I now come to the second point - the way in which feminist economists have organized themselves. The International Association for Feminist Economics (IAFFE) is based in the United States and the most important organization for feminist economists. It has a yearly conference that geographically alternating between Europe and America and publishes an outstanding academic journal called *Feminist Economics*. People who have access to the internet and are interested to learn more on IAFFE and its activities can consult the homepage at:

http://www.bucknell.edu/~marino/iaffe/

Besides, for those of you who are on email, there is also a discussion list that is worthwhile taking part in on feminist economics. It is called FEMECON-L, and one can start lurking from it by sending an email message to LIST-SERV@BUCKNELL.EDU with the message "SUBSCRIBE FEMECON-L MAIL <your own name>" in the main body of the text. Further information will then follow.

Having a more or less formal organization seems to be a prerequisite for a flourishing academic environment, or this is what the American example shows. What IAFFE is to America and far beyond, the Feminist Economic Network of the Netherlands (FENN) is to the Netherlands. And beyond, I should say, because FENN has a few members in Belgium and Germany too. Although it doesn't make use of the technologically advanced methods that IAFFE uses and its conferences are not nearly as massive in terms of number of people attending, it has shown to be an inspiring group of people. The papers from one of its first conference - Out of the Marging - were compiled into a book published with Routledge (edited by Edith Kuiper and Jolande Sap). It has become an influential book. You can get in touch with FENN by sending mail to:

FENN, University of Amsterdam, Faculty of Economics and Econometrics, Roeterstraat 11, 1018 WB Amsterdam, the Netherlands, fax +31205254254, email: fenn@butler.fee.uva.nl

Maybe the last thing I should mention is that you need not be female to take part in the discussion or to become a member of either IAFFE or FENN.

Wilfred Dolfsma