

Sabine Andresen
Barbara Rendtorff (Hrsg.)

2/2006

**Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft
Geschlechertypisierungen
im Kontext von Familie und Schule**

Verlag Barbara Budrich



Jahrbuch der
Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rita Casale

Barbara Rendtorff

Sabine Andresen

Vera Moser

Annedore Prengel

Beirat

Birgit Althans, Berlin

Eva Borst, Mainz

Eva Breitenbach, Osnabrück

Bettina Dausien, Bielefeld/München

Isabell Diehm, Bielefeld

Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg

Edgar Forster, Salzburg

Edith Glaser, Dortmund

Carola Iller, Heidelberg

Andrea Liesner, Hamburg

Susanne Maurer, Marburg

Inga Pinhard, Frankfurt

Folge 2/2006

Sabine Andresen
Barbara Rendtorff (Hrsg.)

Geschlechtertypisierungen
im Kontext von
Familie und Schule

Verlag Barbara Budrich, Opladen 2006

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

© 2006 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution Non Commercial No Derivatives 3.0
Germany (CC BY-NC-ND 3.0 DE): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Kommerzielle Nutzung
und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/86649032>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-032-1 (Paperback)
eISBN 978-3-86649-820-4 (PDF)
DOI 10.3224/86649032

Umschlaggestaltung: disegno visuelle Kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Satz: Susanne Rosenkranz, Leverkusen
Druck: DruckPartner Rübemann, Hensbach
Printed in Germany

Inhalt

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

Sabine Toppe

Die Bedeutsamkeit von familiären Rollenbildern und Geschlechtertypisierungen im Umgang mit Armut an Schulen 105

Jürgen Budde

Interaktionen im Klassenzimmer – Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag 113

Christine Hunner-Kreisel

Frauen und Religion in Aserbaidschan: Zwei Fallbeispiele 121

Rezensionen

Sabine Andresen

Rezension zu Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn/OBB: Verlag Julius Klinkhardt 2004 133

Myriam Rutschmann

Rezension zu Gertrud Hüwelmeier: Närrinnen Gottes. Lebenswelten von Ordensfrauen, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2004 137

Sylvia Bürkler

Rezension zu Monika Simmel-Joachim/Reinhild Schäfer: Frauenstudien zur Sozialen Arbeit. Wie genderbezogenes Wissen in die berufliche Praxis Eingang finden kann, Königstein/Taunus 2005 141

Susann Fegter

Rezension zu Barbara Rendtorff: Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag 2003 144

Ankündigung der nächsten Bände

Jahrbuch Band 3 148

Jahrbuch Band 4 149

AutorInnenhinweise 150

Editorial

Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule

In ihrem Roman „The Voyage Out“ (1915), dem Bildungs- und Entwicklungsroman einer jungen Frau, lässt die englische Schriftstellerin Virginia Woolf ein junges Paar die ideale Erziehung entwerfen: Ihre Tochter wollten sie ins Blaue blicken lassen, damit diese ein Gefühl für die Unendlichkeit bekomme. Ihren Sohn hingegen wollten sie lehren, über bedeutende Männer zu lachen. Während Mädchen nämlich ein Gefühl für die Unendlichkeit des Daseins fehle, weil ihnen stets nur das Praktische vermittelt würde, zeigten Jungen keine Distanz zur patriarchalen Hierarchie. Virginia Woolf problematisierte 1915 insbesondere die am männlichen Heldentum und an weiblicher Häuslichkeit ausgerichtete Geschlechterideologie ihrer Gesellschaft, die sich insbesondere auch im geschlechtsspezifischen Umgang in Familie und Schule manifestieren würde.

Das Aufwachsen in der Familie und das Lernen bzw. die Sozialisation in der Schule, das Lehren nicht nur intellektuelle Lektüreerlebnisse, sind im hohen Maße durch Geschlechtertypisierungen geprägt. Deren Thematisierung, kritische Analyse sowie soziale und kulturelle Kontextualisierung hat sich der vorliegende zweite Band des Jahrbuchs Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft vorgenommen. Geschlechtsrollen und -typisierungen sind in der Vergangenheit wiederholt einer Problematisierung sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in publizistischen und populistischen Diskursen ausgesetzt gewesen. So bekam beispielsweise im Zuge der Debatten um die internationalen Leistungsvergleichsstudien der Vorwurf einer Feminisierung der Bildungsinstitutionen neuen Auftrieb. Jungen identifizierte man in dessen Folge als die neuen Verlierer des Schulsystems, wofür maßgeblich der hohe Frauenanteil insbesondere im Primarbereich und die Förderung weiblicher Verhaltensweisen im System Schule verantwortlich gemacht wurden. Ersteres habe zu Folge, so dieser Argumentationsgang, dass es Jungen im ersten Lebensjahrzehnt weitgehend an männlichen Vorbildern und Identifikationsobjekten fehle, wohingegen letzteres Jungen anders als Mädchen unter einem enormen Anpassungsdruck stellen würde. Diesem seien viele Jungen aufgrund ihrer männlich definierten Geschlechtsidentität nicht gewachsen, weshalb sie als auffällig im Unterrichtsgeschehen in Er-

scheinung treten müssten. Ungeachtet der durchaus auch strukturtheoretisch zu diskutierenden Dominanz von Frauen in pädagogischen Berufen macht die Skizzierung dieser Diskurse deutlich, in welchem Ausmaß sie selbst auf geschlechterstereotype Annahmen basieren.

Diesem Gesamtphänomen nicht defensiv zu begegnen, sondern in einer kritischen Auseinandersetzung eben jenen vielschichtigen Stereotypisierungen im Prozess des Aufwachsens einerseits und in den wissenschaftlichen, kulturellen oder populistischen Deutungen andererseits auf den Grund zu gehen, ist der Anspruch der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung mit ihren sowohl sozial- als auch kulturwissenschaftlich orientierten Zugängen. Als eine besondere Herausforderung erweist sich dabei, das Zusammenwirken von familialen und schulischen Geschlechtertypisierungen in den Blick zu nehmen. Dabei handelt es sich um ein Anliegen, das mit dem Anspruch der Repolitisierung erziehungswissenschaftlicher Diskurse über Bildung, Erziehung und Sozialisation und dem Ineingangreifen gesellschaftlicher und pädagogischer Denkfiguren korrespondiert.

Auch die Familie und die Relevanz von Geschlechterdynamiken in dieser Institution des Aufwachsens und Zusammenlebens sind zu kaum einer Zeit unbeachtet geblieben. Der gegenwärtige politische Diskurs, der sich erheblich auf die pädagogische Praxis und die erziehungswissenschaftliche Reflexion niederschlägt, formiert sich um die Aspekte einer Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Unter dieser Zielsetzung wurde von der letzten Bundesregierung die Initiative „Zukunft Bildung und Betreuung“ eingeführt. Mit den zur Verfügung stehenden Bundesmitteln können derzeit in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Formen ganztägiger Beschulung und Betreuung von Kindern neu eingerichtet, etabliert, weiterentwickelt oder ausgebaut werden. Programmatisch ging es bei der angestrebten Bildungsreform von Sozialdemokraten und Grünen um die Schaffung von Räumen für individuelle Förderung und innovative pädagogische Konzepte, aber darüber hinaus sollte durch die Einrichtung von Ganztagschulen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht werden.

Wenn die Frage nach Vereinbarkeit gestellt wird, so ist die Zielgruppe in Deutschland eindeutig fokussiert: Von so genannten Vereinbarkeitsproblemen sind nach wie vor Frauen mit Familie erheblich mehr betroffen als Männer mit Familie. Daran schließt ein weiterer Diskurs, der sich auch gegenwärtig massiv in die erziehungswissenschaftlichen Debatten einschreibt, an: Der Diskurs über den demografischen Wandel und die für die Einlösung des sozialen Generationenvertrags dringend benötigten Kinder. Diese Entwicklung ist kein speziell deutsches Problem, sondern betrifft zahlreiche postindustrielle Gesellschaften wie etwa Japan, wobei die Gründe durchaus auch auf national spezifischen Ursachen zu basieren scheinen. Gleichwohl gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass allgemein in postindustriellen modernen Gesellschaften die Verwirklichung der beruflichen Ambitionen höher rangiert als

die der familiären (Birg 2005). Damit steht jede Gesellschaft vor der Herausforderung, ein System der außerfamiliären Kinderbetreuung zu entwickeln und dementsprechend die tradierte Kultur des gesellschaftlichen Umgangs mit Familien zu überdenken.

In Deutschland steigt seit 1940 in allen Jahrgängen der Anteil an Frauen und Männern, der kinderlos bleibt. Die Diagnose des Demografen Herwig Birg bezieht sich auf die deutlich schwieriger gewordenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen für ein gelingendes Leben in Partnerschaft und Familie. Beruflicher Erfolg und die Gründung einer Familie schlossen sich in unserer Wirtschaftsgesellschaft aus. Eine Folge davon sei die zunehmende Spaltung der Gesellschaft in die Gruppe derjenigen, die mit Kindern und derjenigen, die ohne Kinder lebten.

Ein nicht unerheblicher Aspekt ist in diesem Zusammenhang das deutsche Mutterbild, das die Kulturwissenschaftlerin Barbara Vinken (2001) von einem deutschen Sonderweg sprechen lässt. Die deutsche Mutter sei nach wie vor eine entscheidende ethische Instanz in der Gesellschaft, und als solche habe sie mit zur spezifischen Struktur der Kinderbetreuung und zu der äußerst schwierigen Vereinbarung von Beruf und Familie beigetragen. „Als Grundlage der Gesellschaft, als Garant einer humaneren Welt, als Rückzugsraum frei von schädlichen Einflüssen bildet die Mutter-Kind-Beziehung ein Reservat der Menschlichkeit. Pädagogik und Psychologie liefern als vorläufig letzte Ausformung des Protestantismus die Legitimation für diesen Rückzug.“ (ebd., S. 8)

Diese lediglich skizzierten kulturellen, politischen und sozialen Ansatzpunkte waren leitend, erneut nach den Geschlechtertypisierungen in Schule und Familie aus der Perspektive der Geschlechterforschung zu fragen. Die hier versammelten Beiträge haben sich dabei, sowohl theoretisch als auch empirisch ausgerichtet der Gesamthematik des zweiten Bandes genähert.

Barbara Rendtorff eröffnet mit einem Essay *Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen. Anmerkungen zu Familie, Schule und Geschlecht* in einer grundlegenden geschlechter- und gesellschaftstheoretischen Perspektive auf Familie und Schule den Band. Rendtorff arbeitet heraus, wie sehr die Idee der Einzigartigkeit des Individuums sich auf die kulturelle und gesellschaftliche Sichtweise von Familie niedergeschlagen hat. Dabei verknüpfe sich, so Rendtorff im Rekurs auf Freud, die Gegenüberstellung von Familie und Kultur mit der Entgegensetzung von männlich und weiblich, und die Mutter sei zur Wächterin der Einzigartigkeit der Individuen stilisiert worden. Die Institution Schule hingegen sei durch eine andere Geschlechterproblematik, in der schließlich die Ambivalenz der weiblichen Position nur in der Figur der „Schwindlerin“ zu bearbeiten sei, gekennzeichnet. Rendtorff kritisiert u.a. die feministische Schulforschung, die es versäumt habe, gesellschaftliche und institutionelle Strukturen zu kritisieren, um sich stattdessen auf die Verteilungsfrage zu konzentrieren.

Unter der Rubrik „Beiträge“ sind mit Marianne Friese und Luitgard Franke zunächst zwei empirisch, vornehmlich qualitativ fundierte Artikel, mit Rita Casale eine historisch vergleichende Analyse eines derzeit wieder attraktiven Konzeptes und mit Astrid Messerschmidt eine geschichtsphilosophisch orientierte Stellungnahme zur Erinnerung versammelt.

Marianne Frieses Beitrag über *Work-Life-Balance für junge Mütter. Neue Bildungsansätze und bildungspolitische Reformbedarfe zur Förderung von Kompetenz und Partizipation* nimmt sich, basierend auf einem großen Forschungsprojekt, einer im internationalen Kontext sozialpolitischer Umsteuerung brisanten Thematik an. Es geht hier um die sozioökonomische Position, um subjektive Perspektiven und Zeitmodelle sowie um Bildungs- und Ausbildungsentwürfe junger bzw. jugendlicher Mütter. Friese zeigt auf, dass sowohl in der pädagogischen und politischen Praxis als auch in der Forschung erhebliche stereotype Vorurteile gegenüber jungen Müttern vorherrschten. Sie hingegen zeigt auf, wie sehr jugendliche Mütter mit den konträren Anforderungen von Jugendalter und Mutterschaft in ihrer Alltagsbewältigung konfrontiert sind. Anhand der Daten wird deutlich, dass und wie junge bzw. jugendliche Mütter Bildungs- und Ausbildungsperspektiven entwickeln, sie jedoch zu den Verliererinnen des dualen Ausbildungssystems werden und insbesondere eine passgenaue Kinderbetreuung ein wesentliches Element zur Vermeidung sozialer und ökonomischer Exklusion bedeuten würde. Schließlich hebt Friese hervor, dass eine fundierte Ausbildung – auch als Teilzeit – und die außerfamiliäre Kinderbetreuung als Chance für eine erhöhte Bindungsqualität Mutter und Kind angesehen werden müsse.

Luitgard Franke entfaltet in ihrem Beitrag über *Demenz und Pflegebedürftigkeit in alten Paarbeziehungen – ein Thema für die Geschlechterforschung* die Komplexität und Vielschichtigkeit eines insbesondere für Familien schwierigen Gegenstandes. Die durch Demenz bedingte Pflegebedürftigkeit eines Partners tangiert nicht nur die Eltern-Kind-Dynamik, sondern im hohen Maße das Geschlechterarrangement in heterosexuellen Paarbeziehungen. Auf der Basis des internationalen Forschungsstandes u.a. zur Pflegepraxis von Frauen und Männern sowie auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Analysen von Beratungssituationen mit Paaren arbeitet Franke geschlechtertheoretisch sensibel heraus, wie die Pflegebedürftigkeit in die tradierte Arbeitsteilung eingreift und wie sie das individuelle Geschlechterarrangement erschüttert. Dabei fehlen auch der gängigen Beratungspraxis bislang Konzepte einer Paarberatung, die auf die Erosion der Gefährtschaft und Intimität sowie auf die im Alltag zu bewältigenden Vertrauenskonflikte einzugehen verstehen. In Frankes Beitrag kommt es schließlich zu einer Re-Interpretation der Phänomene der Paarkrise aus einem geschlechtertheoretischen Blickwinkel.

Rita Casale eröffnet der Leserin und dem Leser neue Perspektiven auf das derzeit in der Erziehungswissenschaft attraktive Konzept des lebenslangen Lernens. In ihrem Beitrag *Lebenslanges Lernen und die Erziehung der*

Frauen zu Müttern der Gesellschaft in der frühen Neuzeit verkoppelt sie in Anlehnung an Natalie Zemon Davis die historische Geschlechterforschung mit der historischen Familienforschung. Dieser kritisch analysierende Zugang verbunden mit der enormen Quellenkenntnis über italienische und französische Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts ermöglicht es, dass die Autorin sowohl einen innovativen Beitrag über die Vielschichtigkeit der Erziehung von Mädchen und Frauen als auch eine historische Kontextualisierung eines pädagogischen Konzeptes zu leisten vermag. Die Legitimierung von Erziehungsprozessen geschehe in bestimmten historischen Kontexten unter Rückgriff auf die Rhetorik des lebenslangen Lernens. Anhand der so genannten „Institutio-Bücher“ rekonstruiert Casale das besondere Interesse an der Erziehung und Unterrichtung der Frau bezogen auf den gesamten Lebenslauf und die damit verbundenen sozialen Funktionen während der Frühen Neuzeit. Der Beitrag schließt mit einer provokativen Schlusspointe über die heutigen Funktionen, zu denen Frauen erzogen werden sollen.

Der Artikel von Astrid Messerschmidt *Aus dem Umgang mit der Geschichte lernen – Ansatzpunkte einer feministischen Kritik der Erinnerung in der dritten Generation nach dem Holocaust*, mit dem der Beitragsteil dieses Bandes abgerundet wird, thematisiert das Problem der Erinnerung als kollektiver Praxis. Dabei geht es Messerschmidt um den Nachweis, dass bislang das Geschlecht eine vernachlässigte Analysekategorie in diesen Diskursen darstellt. Die Autorin rekonstruiert die Erinnerungsdiskurse der Frauenforschung und fragt auch nach Geschlechtsidentitäten in solchen Diskursen. Die Frauenforschung habe lange eine einseitige Erinnerungspolitik betrieben, weil sie auf der Spur der Entlastung von Frauen als Opfer verhaftet geblieben sei. Als spezifische Problematik der dritten Generation bezeichnet Messerschmidt die Verantwortung für das „Wie“ des Erinnerns an die nationalsozialistische Vernichtungspolitik und den Umgang mit Schuld und Verantwortung. In Anlehnung an neuere empirische Studien beschäftigt sich der Beitrag auch mit der Frage, wie innerhalb von Familien insbesondere die nationalsozialistische Vergangenheit thematisiert wird und welche Rolle Geschlechtsidentitäten und -stereotype dabei einnehmen.

Unter der Rubrik „Work in progress“ berichten Wolfgang Gippert, Sabine Toppe, Jürgen Budde und Christine Hunner-Kreisel aus ihren aktuellen Forschungen zum Themenkomplex Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule.

Wolfgang Gippert entfaltet in *Nation und Geschlecht* zunächst die junge genderorientierte Nationalismusforschung, die maßgeblich nach den Formen weiblicher Teilhabe an nationalen Bewegungen fragt. Er arbeitet Erkenntnisse über die Verschränkung der Kategorien Nation und Geschlecht als soziale Konstruktionen beispielsweise anhand nationaler geschlechtsspezifischer Tugendkataloge heraus. Mit dem eigenen Projekt strebt er die Analyse nationaler Mobilisierungsversuche von Frauen in der Zeit des Imperialismus an.

Anhand von Autobiographien deutscher Lehrerinnen, die in Kolonien tätig waren, soll nicht nur die Rolle von Lehrerinnen in nationalen Bewegungen, sondern auch deren spezifische nationale Identitätsbildung angesichts der Konfrontation mit dem Fremden analysiert werden.

Sabine Toppes Forschungsprojekt stellt die Frage nach tradierten familialen Rollenbildern und Geschlechtstypisierungen in der Schule und deren Wirksamkeit im Umgang mit Kinderarmut. In dem Beitrag *Die Bedeutsamkeit von familiären Rollenbildern und Geschlechtstypisierungen im Umgang mit Armut an Schulen* setzt sie sich demnach kritisch mit sozialen und geschlechterrelevanten Stigmatisierungen im Kontext von Schule auseinander. Schule greife, und das will Toppe u.a. nachweisen, insbesondere im Umgang mit Armut und Ungleichheit auf das normative Leitbild der Normalfamilie zurück. Angesichts dessen komme es zu einer Gleichsetzung und Bewertung von Familienform mit Familienstruktur.

Jürgen Budde fokussiert in seinem Artikel über *Interaktionen im Klassenzimmer – Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag* den Anteil von Lehrkräften bei der Aushandlung von Männlichkeit. Anhand einer ethnographischen Studie kann er zeigen, wie Schüler von Lehrerinnen und Lehrern mit Männlichkeitsstereotypen konfrontiert werden und in welchem Dilemma sie dadurch zu stecken scheinen. Von einem Dilemma sei zu sprechen, weil schließlich deutlich werde, dass die als männlich etikettierten Verhaltensweisen in der Schule zunehmend weniger akzeptiert würden. Insofern, so Budde, müssten Jungen sich stets zwischen einem genderadäquaten und einem schuladäquaten Verhalten entscheiden, ein Vorgang, bei dem dieses nie richtig sein könne.

In ihrer Fallstudie über *Frauen und Religion in Aserbaidschan* stellt Christine Hunner-Kreisel in ihrem diese Rubrik beschließenden Beitrag die Frage nach der Funktion von Religion und Religiosität für junge Frauen in einem postsowjetischen islamisch geprägten Land. Im Prozess der Transformation seien die Frauen in Aserbaidschan insbesondere mit anderen Weiblichkeitskonzepten und mit einer deutlich spürbaren Exklusion auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert worden. Auf der Basis von teilnehmender Beobachtung und qualitativen Interviews, Daten, die während eines mehrmonatigen Aufenthalts in Aserbaidschan von Hunner-Kreisel erhoben wurden, rekonstruiert sie die vielfältigen Bedeutungen von Religion und Religiosität in diesem Transformationsprozess. Unter anderem zeigt sie auf, wie Religion als eine Möglichkeit zur Selbstentfaltung genutzt werden konnte.

In der Rubrik, die den Rezensionen gewidmet ist, werden aktuelle Bücher von Kolleginnen und Kollegen besprochen, die auf unterschiedliche Art in ihren Studien mit dem Thema des zweiten Bandes verbunden sind. Für die nächsten Bände streben wir eine Erweiterung des Rezensionsteils an, auch um Besprechungen, die einen Blick auf internationale erziehungswissenschaftliche Diskussionen werfen, publizieren zu können.

Die Arbeit an diesem Band hat gezeigt, dass es noch eine Menge zu tun gibt, zu verstehen, zu bündeln, zu ordnen und Zusammenhänge herzustellen, bis die Wirkungen des Geschlechterverhältnisses in Familie und Schule und ihr wechselseitiges Durchdringen zu durchschauen sind. Mögen die folgenden Aufsätze ein wenig dazu beitragen.

Für die Fertigstellung des Manuskripts danken wir Irmgard Wetzel (Bielefeld) und Daniela Schlindwein (Bielefeld).

Sabine Andresen und Barbara Rendtorff

Literatur

- Birg, Herwig: Die ausgefallene Generation. Was die Demographie über unsere Zukunft sagt, München 2005
Vinken, Barbara: Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos, München/Zürich 2001
Woolf, Virginia: The Voyage Out. London 1915

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

Barbara Rendtorff

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

Work-Life-Balance für junge Mütter. Neue Bildungsansätze und bildungspolitische Reformbedarfe zur Förderung von Kompetenz und Partizipation

Marianne Friese

„Teeniemütter“ sind gegenwärtig ein prominentes Thema in Talkshows und Soaps. In der Familien-, Jugend- und (Berufs)Bildungsforschung ist das Thema junge Mutterschaft jedoch weitgehend unterrepräsentiert. So existieren unzureichende theoretische Forschungen und empirische Befunde über die soziale Situation junger Mütter und ihrer Kinder sowie über ihre Lebens- und Bildungsentwürfe, Leitbilder, Sozialisationserfahrungen und biografischen Dispositionen. Aus erziehungswissenschaftlicher und berufspädagogischer Perspektive bestehen gravierende Forschungslücken hinsichtlich pädagogischer und methodischer Konzepte zur Förderung von Schulabschlüssen, Berufsorientierung und Ausbildung, die sowohl eine Verknüpfung von Familien- und Berufskompetenzen ermöglichen als auch Übergänge Schule und Beruf sowie Jugendalter und Erwachsenenalter berücksichtigen. In den gegenwärtigen familienpolitischen Konzepten zur Förderung von Work-Life-Balance erlebt die Frage der Gleichzeitigkeit von Familie und Beruf zwar eine bemerkenswerte Renaissance, mit dem Fokus auf bereits etablierte weibliche Statuspassagen fällt die Problematik der Vereinbarkeit von Mutterschaft und Ausbildung jedoch weitgehend heraus.

Dieses Desiderat hat dazu geführt, dass in der Forschung wie in der Bildungspraxis vornehmlich stereotype Vorurteile über die Gruppe der jungen Mütter bestehen: Junge Mütter als defizitäre Wesen aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Schichten, als psychosoziale Risikogruppe mit potenziell delinquenten Kindern, als Problemgruppe des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes oder als „Sozialamtsmütter“, die ihre fehlende Ausbildungs- und Erwerbsbereitschaft gern mit der Mutterschaft legitimieren. Trotz des empirisch belegten Wandels von der „Normalfamilie“ zur Diversität familialer Lebenswelten gelten Ein-Eltern-Familien gesellschaftlich noch immer als Abweichung von der Norm, frühe Mutterschaft und die Gleichzeitigkeit von Ausbildung und Kindererziehung gar als Provokation. Werden mit diesen Denkfiguren historische Strukturen der Geschlechtertypisierung, der Stigmatisierung lediger Frauen und ihrer Kinder sowie Tradierungen von Familienleitbildern und Mutterkonstruktionen gestärkt, setzt sich zugleich die zunehmende gesellschaftliche Marginalisierung von jugendlichen Müttern und ihren Kindern fort.

Der Beitrag nimmt diese Problematik aus theoretischer und empirischer Perspektive auf.¹ Es werden vier Zugänge gewählt: Der erste Schritt zeigt statistische Befunde zur sozioökonomischen Situation junger Mütter auf, die in einem zweiten Schritt mit der Darstellung von biografischen Dispositionen und subjektiven Perspektiven junger Mütter zu Motiven, zu Leitbildern und zu Strategien der Alltagsgestaltung verbunden werden. Ein dritter Strang thematisiert Bildungsentwürfe und Entwicklungen im Bereich der Ausbildung, wobei insbesondere Perspektiven neuer Zeitmodelle in den Blick geraten. In einem vierten Schritt werden Anforderungen an Kinderbetreuung und Qualitätsentwicklung diskutiert. In der Gesamtperspektive besteht ein doppeltes Ziel: Ansätze zur Schaffung von Bildungs- und Partizipationsräumen für junge Mütter und ihre Kinder aufzuzeigen sowie neue gesellschaftliche und pädagogische Konzepte zur Überwindung von Geschlechtertypisierungen und zur Realisierung von Work-Life-Balance auch für junge Mütter anzuregen. Dieser Ansatz von Work-Life-Balance umfasst nicht nur die Integration von Arbeit, Bildung und Alltag, sondern setzt einen ganzheitlichen Bildungsansatz voraus, der die Förderung von Ausbildung und Berufsqualifizierung mit dem Erwerb von Lebensführungs- sowie Elternkompetenzen verbindet und zugleich die konträren Anforderungen von Jugendalter und Mutterschaft einbezieht.

Strukturdaten: Heterogene Lebenslagen und prekäre soziale Situation

Im Unterschied zu internationalen, insbesondere angelsächsischen Studien (Fend/Berger 2001, S. 11), wird das Thema der jungen Mutterschaft in der deutschsprachigen Forschung nur zögerlich etabliert. Gleichwohl stehen Strukturdaten und Forschungsbefunde zu den Bereichen junge Frauen, allein Erziehende und ledige Mütter zur Verfügung, die Aussagen über die demografische und soziale Entwicklung junger Mutterschaft, über Positionierungen im (Aus)Bildungssystem und über biografische Dispositionen ermöglichen. Für die Einschätzung bildungspolitischer und pädagogischer Bedarfe sind folgende strukturelle Merkmale von Bedeutung.

1 Die Befunde basieren wesentlich auf Ergebnissen des Projekts MOSAIK „Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Kooperation von Beratung, (Aus)Bildung und Beruf“, gefördert im Programm des BMBF „Kompetenzen fördern. Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ unter Beteiligung des Europäischen Sozialfonds, angesiedelt am FB Human- und Gesundheitswissenschaften der Universität Bremen, Forschungsgruppe Dienstleistungsberufe. Zum Projektteam gehören: Prof. Dr. Marianne Friese (Leitung), Eva Anslinger, Dorothea Piening, Sabine Pregitzer, Dr. Barbara Thiessen, Michael Walter. Weitere Informationen und downloads unter www.dlb.uni-bremen.de.

Eine erste Dimension bezieht sich auf die statistische Entwicklung² junger Mutterschaft. Zu korrigieren sind zunächst alarmierende Medienberichte über den dramatischen Anstieg von Teenagerschwangerschaften. Die in den Statistischen Jahrbüchern ausgewiesenen altersspezifischen Geburtenziffern minderjähriger Frauen sind seit dem Anschluss der DDR an das Bundesgebiet bemerkenswert stabil geblieben (Statistisches Bundesamt 1994-2004). Damit folgen sie allerdings nicht dem Trend des allgemeinen Geburtenrückgangs. Auffällig ist die Zunahme der Schwangerschaftsabbrüche minderjähriger Frauen: bei allen methodischen Einschränkungen³ wird seit 1996 ein erheblicher und kontinuierlicher Anstieg verzeichnet (Laue 2004, Statistisches Bundesamt 2005).

Das Phänomen der jungen Mutterschaft ist des Weiteren oft mit dem Status allein Erziehende verbunden (Gutschmidt 1997, S. 25, Andreß 2000, S. 25). Es existiert in allen sozialen Schichten und ist keineswegs auf Familien mit niedrigem Bildungsniveau und geringem Einkommen beschränkt (BMFSFJ 2002). Gleichwohl zeigt die Analyse der Strukturdaten zur Einkommenssituation und zur Arbeitslosigkeit prägnante Zusammenhänge zu früher Mutterschaft und Armut auf, wobei der Begriff der Armut nicht lediglich monetär gefasst wird, sondern als mehrdimensionaler Armutsbegriff, der auch soziokulturelle Dimensionen wie Bildung, Wohnen, Gesundheit, Erwerbsarbeit und soziale Teilhabe einschließt sowie als relationaler Armutsbegriff bezogen auf den Lebensstandard der Bevölkerung (Meier 2004, Armut- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2005). Das hohe Armutsrisiko für allein erziehende Frauen und Kinder, insbesondere unter 10 Jahren, ist von der Armutsforschung und Sozialberichterstattung hinreichend belegt. Im ersten wie im zweiten Armut- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2001, S. 85f; 2005) werden allein erziehende Frauen als die zentrale Problemgruppe unter der auf Sozialhilfe angewiesenen Bevölkerung in prekärer Lebenslage ausgewiesen. Vor allem die Haushalte der allein erziehenden Mütter mit Kindern unter 18 Jahren sind bei den unteren Einkommensgruppen überrepräsentiert. Besonders niedrige Pro-Kopf-Einkommen entfallen auf die Haushalte von allein erziehenden Müttern mit Kind(ern) unter sechs Jahren. Im Vergleich der Haushaltstypen weisen allein erziehende Frauen ebenso wie ihre minderjährigen Kinder mit Abstand die höchste Sozialhilfequote auf (Statistisches Bundesamt 2004). Hinsichtlich der Armutsquoten allein Erziehender bildet Deutschland eines der Schlusslichter (European Communities 1998).

-
- 2 Die Datenerhebung zu junger Mutterschaft ist ebenso wie im Bereich der allein Erziehenden durch erhebliche statistische Unschärfen erschwert (vgl. auch Andreß 2000). Im Projekt MOSAIK werden gegenwärtig unterschiedliche regionale und bundesweite Datenquellen erhoben und ausgewertet. Im Folgenden werden lediglich die statistischen Trends ausgewiesen. Weitere Daten stehen bereit in den Publikationen des Projekts MOSAIK, insbesondere Infobriefe 3 und 4 (Abschlussbericht in Vorbereitung); download unter www.dlb.uni-bremen.de.
 - 3 Zu den Erhebungsverfahren und methodischen Problemen: Laue 2004

Aufschlussreich für eine differenzierte Analyse sind regionale Differenzierungen. Bei der Aufschlüsselung nach Bundesländern und Regierungsbezirken zeigt sich, dass die Stadtstaaten mit einer hohen Bevölkerungsdichte wie Berlin, Hamburg und Bremen auffallend hohe Geburtenziffern bei jungen Frauen zu verzeichnen haben. Die Geburtenziffern korrelieren dabei sehr stark mit der Sozialhilfequote und moderat mit der Arbeitslosenquote (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2002).

Deutliche Zusammenhänge stellen sich schließlich zum Bildungsstand und zur Ausbildungssituation her. Belegt schon die Studie des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft von 1996, dass junge Mütter zwischen 14 und 21 Jahren mehrheitlich nicht verheiratet sind und dass ein Großteil der jungen Frauen zwischen 20 und 25 Jahren ohne Berufsausbildung ist (Puhlmann 2002, S. 79), bestätigen sich diese Befunde in einer regionalen Analyse im Bundesland Bremen.⁴ Die Untersuchung von 914 jungen Müttern im Sozialhilfebezug zeigt, dass das Schulbildungsniveau deutlich niedriger ist als im Bevölkerungsdurchschnitt. So verfügen 31 Prozent der untersuchten Frauen über keinen Schulabschluss, 45 Prozent über einen Hauptschulabschluss, lediglich 21 Prozent über einen Realschulabschluss. Besteht bei den jüngeren Frauen bei entsprechenden Förderangeboten noch die Möglichkeit, den Schulabschluss möglichst zeitnah nachzuholen, stellt sich die Situation der Frauen über 20 Jahren dramatisch dar, ist doch der qualifizierte Schulabschluss die Voraussetzung für den Start in die Berufsausbildung. Entsprechend ungünstig fällt die Analyse der Ausbildungssituation für junge Mütter aus. In dem untersuchten Sample haben gegenüber 119 jungen Müttern mit Ausbildung 669 der Mütter zwischen 18 und 24 Jahren keinen Schulabschluss.

Die mit den strukturellen Rahmenbedingungen verbundenen Folgen wie Konsumverzicht, mangelnde Partizipation an gesellschaftlichen Aktivitäten, soziale Isolation, Deprivationsrisiken der Kinder und die Restriktionen bei der Ausbildung und Erwerbsbeteiligung führen dazu, dass junge Mutterschaft zum „Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit für Frauen und ihre Kinder“ (Friese 2001) wird. Die Entscheidung für eine junge Mutterschaft ist nahezu zwangsläufig mit prekären Lebenslagen, Armut und fehlender beruflicher Qualifizierung verbunden, die als kulturelles Erbe an die nächste Generation weitergegeben wird. Ist diese Entwicklung zum einen eine Folge der sozial- und familienpolitischen Versäumnisse, die schon im Jahre 1994 im 5. Familienbericht als strukturelle Rücksichtslosigkeit (BMFS 1994) bezeichnet wird, stellt zum anderen das Schul- und Ausbildungssystem keine adäquaten Förderansätze für die Vereinbarkeit von (Aus)Bildung und früher Mutter-

4 Im Projekt MOSAIK werden bundesweite sowie regionale Daten im Bundesland Bremen vergleichend erhoben (vgl. Walter 2005), um Handlungskonzepte im Rahmen der aufgebauten „Bremer Förderkette junge Mütter“ (vgl. Friese 2003) abzuleiten. Zu kommunalen Strategien zur Armutsprävention auch Erler 2004.

schaft bereit. Im Folgenden soll beleuchtet werden, welche Motive, Leitbilder und biografischen Dispositionen junge Mutterschaft begünstigen und ob und in welcher Weise der alltägliche Spagat zwischen Kindern, Haushalt und Bildungsbemühungen von jungen Müttern bewältigt wird.

Die Bewältigung des Alltags: Balance zwischen biografischen Risiken und neuen Leitbildern

Weisen sich die Lebenslagen junger Mütter durch ein hohes Maß an Heterogenität aus, gilt dieses nicht weniger für die jeweils individuellen Entscheidungen junger Mädchen und Frauen für ein Leben mit Kindern. Zugleich lassen sich bei aller Vielfalt der Motivlagen und Lebensentwürfe Strukturen und Muster identifizieren, die einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen biografischen Problemlagen und einer frühen Schwangerschaft sowie Mutterschaft herstellen. Befunde aus Befragungen junger Mütter und aus Experteninterviews⁵ lassen den Schluss zu, dass bei aller Vielfalt der Gründe die Entscheidung für eine frühe Mutterschaft meist weniger Ursache, sondern vielmehr Folge gravierender psychosozialer Probleme ist. Die Aussage einer jungen Mutter „und schwanger werden, war dann eher ein Hilferuf, als dass ich ein Kind wollte“ kennzeichnet die schwierigen biografischen Erfahrungen in der Herkunftsfamilie sowie mangelnde Unterstützung bei Schulproblemen und bei der Berufswahl.

So sind die Herkunftsfamilien der jungen Mütter häufig durch wenig verlässliche zwischenmenschliche Beziehungen und einen geringen Grad an Kompetenzen zur Konfliktlösung gekennzeichnet. Fehlende emotionale Unterstützung und mangelnde Beratung zu Fragen der Lebensplanung verstärken die Entfremdungsprozesse in der Adoleszenz. Die Entscheidung für das Kind wird somit zum Ausdruck für die Sehnsucht nach einer festen Bindung und einem gelungenen Leben in einer „heilen Familie“, die mit dem Wunsch nach Veränderung, eigenständiger Lebensführung und Distanz zur Herkunftsfamilie verbunden ist. Diese Situation beschreibt eine junge Mutter prägnant: „Also, ich wohn’ weit weg von meiner Familie. Und ich will auch gar nicht von meiner Familie abhängig sein. Deswegen bin ich auch weggezogen. Weil ich komm’ nicht ganz so gut mit meiner Familie klar.“ Mit der Entscheidung für das Kind kommt zwar auch die für die Adoleszenz typische Empfindung der Omnipotenz zum Tragen. Ein wesentliches Motiv scheint

5 Die Befragungen junger Mütter sowie von ExpertenInnen wurden im Projekt MOSAIK durchgeführt. In diesem Beitrag werden nur exemplarisch Zitate verwendet (vgl. ausführl. Infobrief Nr. 3 des Projekts MOSAIK sowie Friese et al. 2005).

jedoch die Hoffnung auf die eigene Familie als Ort der Zuflucht und Sicherheit zu sein.

Mit diesem Entwurf verbunden ist eine deutliche Orientierung an traditionellen Leitbildern von Familie und Mutterschaft und dem Wunsch nach einer erfüllten Partnerschaft. Hinsichtlich der Wertvorstellungen zu Familie und Partnerschaft unterscheiden sich junge Mütter zwar nicht generell von anderen jungen Frauen (vgl. Geissler/Oechsle 1996, Gutschmidt 1997, Keddi et al. 1999, Cornelißen et al. 2002, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2005), für junge Mütter aus problembelasteten Familien entsteht jedoch der Widerspruch, etwas Neues schaffen zu wollen, dabei aber nicht auf eigene Vorbilder für Veränderung zurückgreifen zu können. So orientieren sie sich in der Gestaltung der neuen Situation vorrangig an den bekannten Familienmustern und Leitbildern von Mutterschaft und stehen vor der Anforderung, neben der Neudefinition der Beziehung zu sich und der neuen Umwelt, zum Kind und möglicherweise zum Partner gleichzeitig die Beziehung zu den Eltern und zur Herkunftsfamilie neu ausloten zu müssen. So entsteht ein widersprüchlicher Prozess der Ablösung und Annäherung, wobei der Wunsch nach Unabhängigkeit nicht selten in neue Abhängigkeiten von Behörden und Institutionen mündet.

Neben den familialen Dispositionen sind Schulprobleme und der Mangel an beruflichen Perspektiven ein wesentlicher Grund für eine frühe Schwangerschaft. Die biografischen Verläufe junger Mütter sind häufig durch Schulverweigerung gekennzeichnet sowie durch Schwierigkeiten, schulische Statuspassagen erfolgreich zu durchlaufen. Auch einmal erreichte Bildungsziele wie beispielsweise ein absolvierter Hauptschulabschluss bieten keine Garantie für einen erfolgreichen Anschluss in die Ausbildung. So kann die Entscheidung für ein Kind auch als Resultat von Schulvermeidung und Bildungsverweigerung interpretiert werden und Mutterschaft als Erfüllung der Sehnsucht nach einem gesellschaftlich anerkannten Ort sowie sinnstiftender Veränderung im Leben der jungen Frauen. Jedoch stellt sich genau dieser Schritt als Strukturfalle heraus. Vorgezeichnet sind die Unterbrechung der Bildungsbiografie und Barrieren für den Einstieg in das Ausbildungssystem.

Eine Folge dieser Exklusion ist insbesondere für sehr junge Mütter eine große Isolation. Aufgrund der veränderten Lebenssituation verlieren sie einerseits innerhalb ihrer peer-group die Kontakte. Eine 16-jährige Schülerin schildert den Konflikt zwischen ihrer Verantwortung als Mutter und Bedürfnissen als Jugendliche: „Man möchte zwar schon gerne weggehen, man möchte gerne in die Disco gehen, weil die Freunde wollen es ja auch. Die fragen einen da – und andererseits, weißt du: ja wie fühlt sich dein Kind denn jetzt? Also so ist es bei mir jetzt. Ja, jetzt lasse ich mein Kind alleine nur um mein Vergnügen zu haben. Dann fragt man sich doch auch: soll man das jetzt wirklich machen? Also jetzt hier weg, damit ich mein Vergnügen habe, und mein Kind muss bei anderen Leuten sein, weil: Mama will ihren Spaß haben.“

Andererseits werden die jungen Mütter aber auch von den älteren Müttern oft nicht anerkannt. Sind sie „für die einen zu alt, für die anderen zu jung“ (Bindel-Kögel/Bünemann de Falcón 1993, S. 17), mag diese Zwitterstellung in der Gesellschaft auch darauf zurückzuführen sein, dass der Lebensentwurf junge Mutterschaft in doppelter Weise gegen gesellschaftlich akzeptierte Statuspassagen verstößt: zum einen gegen das bis heute normativ keineswegs überwundene Drei-Phasen-Modell, zum anderen gegen das Leitbild eines „normalen“ weiblichen Lebenslaufs. Die Adoleszentin mit dem „unzeitgemäß geborenen Kind“ (Berger 1987) wird in ihrer Rolle von ihrer Umgebung nicht ernst genommen, nicht selten als Bedrohung empfunden, abgewertet und stigmatisiert. Gilt junge Mutterschaft als Synonym für soziale Verelendung und sexuelle Verantwortungslosigkeit, spiegeln sich diese Vorurteile im Alltag der jungen Mütter in unterschiedlichen Formen wider. Exemplarisch ist die Aussage einer jungen Mutter, die eine typische Situation in öffentlichen Verkehrsmitteln beschreibt: „... oder wenn beim Einsteigen dann so alte Omas sagen: Och so jung und schon ein Kind und ein Kind kriegt ein Kind“.

Genau diese Ambivalenz zwischen scheinbar fürsorglicher Anteilnahme und eigener Abgrenzung spiegelt sich auch in den Medien wider, in denen das Thema „Teenimütter“ eine bemerkenswerte Konjunktur erhalten hat. Nicht nur der Stern-Artikel „Sie wurden mit Geld ruhig gestellt“ (Wüllenweber 2004) ist beispielhaft für den widersprüchlichen Diskurs in der Öffentlichkeit, der einerseits relevante Themen sozialer Ungleichheit kritisch zur Debatte stellt und andererseits Armutsrisiken individualisiert bzw. als selbstverschuldete Folge der „Unterschichtskultur“ stigmatisiert. Hier greifen auch historische Denkfiguren. In der Geschichte wird junge Mutterschaft und Unehelichkeit stets in einen unmittelbaren Zusammenhang mit Liederlichkeit, Verwahrlosung und Kriminalität gesetzt, eine spezifische Struktur von Stigmata lediger Mütter, die Buske (1992) in dem prägnanten Titel „Fräulein Mutter und ihr Bastard“ zusammenfasst.

So wird der jugendlichen Normalbiografie durch vielfältige Faktoren ein abruptes Ende gesetzt. Eine junge Mutter schildert eindrücklich: „Also für mich hat sich schon einiges verändert. Eigentlich mein ganzes Leben. Ich sehe alles anders, ich fühle anders, alles anders (...) Ja und sonst ist halt Punkt Nummer Eins immer mein Kind. Und das ist jetzt, was ich halt anders sehe.“ Statt im Schonraum der Jugendphase zu verweilen, überspringen junge Mütter diese schwierige Zeit und werden doch von ihr eingeholt, da sie gleichwohl Jugendliche mit entsprechenden Bedürfnissen und Entwicklungserfordernissen bleiben. Die Adoleszenz ist charakterisiert durch Individuation und Ablösung, während sich Schwangerschaft und Mutterschaft durch Symbiose und eine enge Mutter-Kind-Bindung auszeichnen. So wird junge Mutterschaft zum Ausdruck höchst komplexer Lebenskonflikte und familiärer Beziehungsgeflechte. Die Bezüge zu den Rollen als Tochter, Mutter und Partne-

rin sind darin mehrfach gebrochen: Die junge Mutter ist selbst noch jugendliche Tochter, muss aber Mutter sein für ein Kind, dessen Geschwister sie auch sein könnte. Sie will Partnerin für einen Mann sein, der sie jedoch als Versorgende belegt. Sie will Autonomie und Selbständigkeit, muss sich jedoch in neue institutionelle Abhängigkeiten begeben. Sie will Ausbildung und Beruf, sieht sich jedoch schon bald mit den Schließungsmechanismen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes konfrontiert, der für die Gleichzeitigkeit von Familie und Ausbildung keine Modelle vorsieht.

Bildungsentwürfe und Ausbildung: „Zeitnot“ und familienbedingte Barrieren

Auch für junge Mütter gelten die Erkenntnisse der Jugendforschung, nach denen sich die Zuschreibung der „Null-Bock-Generation“ als Mythos erwiesen hat. Die zentrale Bedeutung eines hohen Bildungsniveaus, der Wunsch nach subjektbezogener Ausbildung sowie gesicherten und sinnstiftenden Berufsbiografien kennzeichnen die Lebensentwürfe der jungen Generation (Deutsche Shell 2002, S. 17ff.). Hat sich seit den 1980er Jahren für Frauen der „doppelte Lebensentwurf“ als strukturierende Komponente etabliert, deutet sich seit den 1990er Jahren aufgrund der schwierigen Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein Wandel an. Bei aller Vielfalt der Lebensentwürfe von jungen Frauen hat sich die Priorität von Bildung und Beruf auf Kosten des Kinderwunsches heraus kristallisiert und zum zentralen Baustein weiblicher Lebensplanung etabliert (Keddi et al. 1999, S. 214). Ein demografischer Ausdruck dieses Leitbildes ist zum einen das Konzept der späten Mutterschaft nach erfolgter beruflicher Etablierung, neuer Partnerwahl und ökonomischer Stabilität und zum anderen der Verzicht auf Mutterschaft insbesondere von akademisch gebildeten Frauen. Hier vollzieht sich ein Leitbildwandel von der Normal- zur Wahlbiografie, der als Ausdruck individualisierter weiblicher Lebensentwürfe interpretiert werden kann.

Für junge Mütter gilt diese Wahlmöglichkeit nicht mehr. Gleichwohl sind sie in besonderer Weise darum bemüht, durch eine qualifizierte Ausbildung und Berufsperspektive eine ökonomisch eigenständige und sinnvolle Gestaltung des Lebens für sich und ihre Kinder zu gewährleisten. Eine Auszubildende schildert eindrücklich: „Ich will einfach nur meinem Sohn etwas bieten können, ich will ein Vorbild für meinen Sohn sein, ich will ein Vorbild auch für meine Schwester sein, weil ich will nicht, dass sie irgendwie die Schule abbricht und irgendwie oder irgendwo nur arbeitet (...) Dass sie dann auch zu mir hoch guckt und mir dann sagt: Ja, Du hast Deine Ausbildung gemacht, obwohl Du ein Kind hattest (...) ich bin stolz auf Dich, jetzt schon, weil Du es geschafft hast, eine Ausbildung zu kriegen.“ Ausbildung statt So-

zialhilfe ist ein explizites Ziel junger Mütter. Der Realisierung dieses Lebensentwurfes stehen allerdings gravierende Barrieren in Gesellschaft, Schule und Berufsbildung gegenüber, denn die Vereinbarkeit von Ausbildung und Kindererziehung ist ein in der bundesdeutschen Gesellschaft weder politisch noch pädagogisch unterstützter Lebensentwurf.

Historische und systematische Gründe liegen zum einen in der allgemeinen Struktur des Geschlechterverhältnisses in Bildung und Beruf und zum anderen in der besonderen Situation junger Mütter (Friese 2003, S. 22ff. Puhmann 1998, S. 79f.). Aus der historischen Perspektive wurde das deutsche Berufsbildungssystem Anfang des 20. Jahrhunderts zweigeteilt: während für männliche Auszubildende das duale System für gewerblich-technische und kaufmännisch-verwaltende Berufe galt, wurden für Frauen vornehmlich vollzeitschulische Ausbildungen für personenbezogene Frauenberufe konzipiert. Diese geschlechtliche Segregation hat sich beharrlich fortgesetzt. Gegenwärtig weisen sich Mädchen und junge Frauen zwar durch eine steigende Bildungsbeteiligung, bessere Schulabschlüsse und eine hohe Ausbildungsmotivation aus. Diese Potenziale stehen jedoch in bemerkenswerter Diskrepanz zur Einmündung in qualifizierte Ausbildungs- und Erwerbsperspektiven.

Die Ausgrenzung beginnt mit der eingeschränkten Berufswahl und der Einmündung in das Berufsbildungssystem. Junge Frauen wählen im dualen System überwiegend Berufe mit geringem Karrierepotenzial und sie stellen in vollzeitschulischen Ausbildungen fast 80% der Schülerinnen dar, während sie im dualen System deutlich unterrepräsentiert sind. Die Berufsforschung (Krüger 2003, Friese 2004) hat vielfach belegt, dass sich die Ausbildungsgänge in dualer oder vollzeitschulischer Form ganz erheblich auf die späteren Berufsbiografien und Karrierechancen auswirken. Während Ausbildungen im vollzeitschulischen System diskontinuierliche Erwerbsverläufe, geringe Erwerbseinkommen und mangelnde Aufstiegschancen sowie niedrige gesellschaftliche Bewertungen zur Folge haben, zeichnet sich das duale System in Deutschland trotz aller Brüchigkeit hinsichtlich Einkommen, Anerkennung und Einmündung von Jugendlichen in qualifizierte Erwerbsarbeit als relativ stabil aus.

Insbesondere vor dem Hintergrund der dramatischen Verknappung des Ausbildungsplatzangebots gehören junge Frauen zu den Verliererinnen im dualen Ausbildungssystem, wobei sich dieser Befund für Frauen mit Migrationshintergrund aufgrund ethnisch begründeter Exklusionsmechanismen weiter verschärft (Granato 1999). Im Jahre 2003 sank die Zahl der weiblichen Ausbildungsanfängerinnen um 5,1 Prozent, während die Ausbildungsverträge bei den jungen Männern nur leicht zurückgingen (BMBF 2004, S. 40). Diese Diskriminierung von Frauen an der „ersten Schwelle“ verdoppelt sich für junge Mütter als familienbedingte Barriere. Im Jahr 2000 besuchten von 319.000 Frauen mit Kindern nur 4,4 Prozent (14.000) eine Berufsschule

(BIBB aktuell 2002). Neben gesellschaftlichen Vorurteilen und fehlender bildungspolitischer Unterstützung stellt sich als größtes Hindernis für die Einmündung in das duale Ausbildungssystem für Frauen mit Kindern das Problem der „Zeit-Not“ heraus. Dieses strukturelle Defizit konkretisiert eine junge Mutter als alltäglichen Wettlauf mit der Zeit: „Ich komme mir persönlich zu kurz. Ich hatte in den letzten Wochen immer Spätschicht (...) ich konnte eigentlich so bis neun schlafen, aber halt aufräumen, sich um das Kind kümmern, einkaufen, Mittag machen und essen und das Kind dann schon wieder wegbringen (...) und dann war es schon wieder halb acht (...) und dann ist man schon wieder schlafen gegangen.“

Zur Überwindung dieser Problemlagen werden in der bildungspolitischen und berufspädagogischen Reformdebatte seit Ende der 1990er Jahre neue Ansätze für zeitmodifizierte Ausbildungen modellhaft erprobt und evaluiert. Diese sind mittlerweile in ordnungsrechtliche Modifizierungen eingeflossen. Nachdem im März 2001 mit dem „Eckwertepapier des Bund-Länder-Ausschusses zur Reform der beruflichen Bildung“ bereits Empfehlungen für zeitmodifizierte Ausbildungen ausgesprochen wurden, erhielt die Teilzeiterberufsausbildung mit der jüngsten Novellierung des Berufsbildungsgesetzes mit Wirkung vom 01.04.2005 eine gesetzliche Grundlage. Auch der wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat in einem Gutachten das Thema der bisher strukturell erschwerten Vereinbarkeit von Ausbildung und Elternschaft aufgegriffen und eine Reihe politischer Handlungsempfehlungen an die Akteure des Berufsbildungssystems formuliert (www.bmfsfj.de). Wichtige Impulse für die konkrete Ausgestaltung vor Ort geben die „Eckpunkte für zeitmodifizierte Berufsausbildung und Berufsvorbereitung“ des „Netzwerkes Teilzeiterberufsausbildung“ (www.projekt-beat.de).

Damit sind politische Voraussetzungen für die Vereinbarkeit von qualifizierter Ausbildung und Kinderbetreuung geschaffen. Die Forschungsergebnisse⁶ geben zugleich relevante Aufschlüsse über subjektive Perspektiven junger Mütter, strukturelle und pädagogische Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementation in das Berufsbildungssystem sowie über Erfahrungen von Betrieben, Berufsschulen und Bildungsträgern. Aus Sicht der jungen Mütter wird zwar die strukturelle und emotionale Ambivalenz deutlich, die in der Ausbildung bewältigt werden muss, wie etwa hinsichtlich der Zeitknappheit und der widerstreitenden Empfindungen bezüglich der Verbundenheit mit dem Kind. Zugleich stellen sich jedoch die Berufsausbildung und der damit ausgebildete Zugewinn an Kompetenz und Selbstbewusstsein als zentraler stabilisierender Faktor heraus (Zybell 2003, S. 190ff.). Aus der Sicht einer jungen Mutter gibt es „halt zwei Wege. Man kann den lieben lan-

6 Einen Überblick in Friese et al. 2003; detaillierte Befunde zum Hessischen Modellprojekt Jamba „Junge allein erziehende Mütter in der Ausbildung“ in Nader et al. 2003, Zybell 2003 sowie weitere Erfahrungen bei Zierau 2002

gen Tag für sein Kind da sein und weiter von Sozialhilfe leben, und das wird immer weiter runtergekürzt und irgendwann kann man sich gar nichts mehr erlauben. Oder man geht den anderen Weg, gibt sein Kind sechs Stunden am Tag ab und ist danach für sein Kind da und kann sagen: nächstes Jahr können wir in Urlaub fahren.“

Von Seiten der Betriebe, Kammern, Schulen und Bildungsträger werden jungen Müttern ebenfalls positive Aspekte wie eine hohe Motivation, ein hohes Maß an Sozial- und Organisationskompetenz sowie gute Prüfungsergebnisse bescheinigt. Jedoch existieren auch Bedenken gegen die Abweichung von der Ausbildungsnorm und Unsicherheiten bezüglich der Umsetzung der neuen ordnungsrechtlichen Regelungen in den Ausbildungsalltag. Dabei werden auch Problemlagen wie höhere Ausfallzeiten durch Krankheit des Kindes sowie zeitweise Überforderungen aufgrund der Doppelbelastung der Auszubildenden thematisiert. Umso deutlicher wird der Stellenwert der sozialpädagogischen Betreuung und der pädagogisch-didaktischen Unterstützung durch die Berufsschule. Die Erfahrungen zeigen, dass junge Menschen mit Kindern in der Berufsausbildung Unterstützung bei der Alltagsgestaltung und im Zeitmanagement benötigen. Entscheidende Voraussetzungen für das Gelingen der Ausbildung sind ebenso finanzielle Anreize für die Betriebe wie auch zureichende materielle Sicherungen für junge Mütter (Nader et al. 2003, S. 108ff.).

Neben der Ausbildung bildet der Übergang von der Schule in die Ausbildung eine entscheidende und riskante Statuspassage. Um schulische Defizite auszugleichen und die notwendige Ausbildungsreife zu erlangen, sind individuell abgestimmte sowie methodisch-didaktisch zugeschnittene und sozialpädagogisch begleitete Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung wichtige Voraussetzungen für den Einstieg in eine Ausbildung. Dabei kommt es darauf an, neben der Orientierung an qualifizierten Ausbildungsberufen auch diejenigen alltags- und lebensweltlichen Kompetenzen zu berücksichtigen, die die Lebensrealität von jungen Menschen mit Erziehungsverantwortung positiv einbeziehen. Für diesen Bereich liegen insbesondere aus der Benachteiligtenförderung Konzepte und Erfahrungen vor (Paul-Kohlhoff/Zybell 2003; Eckert/Friese 2005), die gegenwärtig in unterschiedlichen Projekten für junge Mütter mit dem Fokus auf niedrigschwellige Angebote und sozialräumlich orientierte Maßnahmen erprobt und evaluiert werden.⁷ Im neuen Fachkonzept der Agentur für Arbeit für berufsvorbereitende Maßnahmen wurden zwar analog zum Berufsbildungsgesetz neue Ansätze zur Individualisierung der Bildungsangebote verankert, die eine passgenaue Förderung von jungen Menschen unter 25 Jahren vorsehen. Zielgenaue Konzepte für junge Mütter und Angebote der Berufsvorbereitung in zeitmodifizierter Form stehen bislang allerdings noch aus, ebenso wie langfristige Er-

7 Zum Konzept und zu den Erfahrungen im Rahmen von MOSAIK in Bremen vgl. Pregitzer/Thiessen 2005 sowie zum Überblick Friese et al. 2001.

folgs- und Wirkungsanalysen. Für die Sinnstiftung und Veränderung im Leben der jungen Mütter mag das Resümee einer 19-jährigen Teilnehmerin eines Berufsvorbereitungskurses beispielhaft sein: „Ich bin nicht abhängig von meinen Eltern oder vom Sozialamt, ich bin selbständig, ich kann es selber, ich habe es geschafft“.

Kinderbetreuung: Passgenaue Angebote und Qualität

Die Versorgungslage der öffentlichen Kinderbetreuung ist in Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern insbesondere für Kinder unter drei Jahren alarmierend (Engstler/Menning 2003). Trotz weit reichender politischer Absichtserklärungen setzt sich in der gesellschaftlichen Praxis die Mütter- und Familienzentrierung beharrlich fort, flankiert durch familien-, sozial- und bildungspolitische Regelungen und mit weitreichenden Konsequenzen für die Bildungs- und Erwerbsbiografien von Frauen. So werden Mütter mit Kindern unter drei Jahren von der Verpflichtung zur eigenständigen Existenzsicherung ausgenommen und können sich von der Schulpflicht befreien lassen. Im Rahmen der Agenda 2010 greifen diese Regelungen bei der Umsetzung der Förderpraxis von Hartz IV. Während für Mütter mit Kindern unter drei Jahren die sichernden Fallmanager zuständig sind, deren Hauptaufgabe in der Prüfung von Transferleistungen liegt, zielt das aktivierende Fallmanagement darauf, erwerbsfähige Frauen mit Kindern über drei Jahren unverzüglich in Arbeit zu vermitteln. Für das Wohl junger Mütter und ihrer Kinder entsteht hier ein gravierendes Spannungsverhältnis. Zwar mag es für die Frauen eine Entlastung und Erweiterung der Entscheidungsfreiheit sein, zwischen Erziehungspflichten und Doppelorientierung wählen zu können. Diese „fürsorgliche Belagerung“ führt jedoch zu gravierenden Lücken in der Bildungs- und Ausbildungsbiografie, die geeignete Anschlussperspektiven verhindern und nicht selten Entscheidungen für weitere Kinder befördern. Mit dieser staatlich verordneten „Befreiung“ von Ausbildung und Existenzsicherung fallen junge Mütter und ihre Kinder zwangsläufig in den Status der „Verwalteten Armen“ (Meier 2004, S. 14) und aus der Philosophie des „aktivierenden“ Sozialstaates heraus.

Eine Folge ist die Re-Traditionalisierung der Mutterkonstruktion, ein Prinzip, das junge Mütter häufig individuell überfordert. Die Bindungs- und Resilienzforschung hat die Beziehungs- und Bindungsunsicherheit als wesentliches Risiko und Ursache für Entwicklungsprobleme und delinquentes Verhalten von Kindern und jugendlichen Müttern identifiziert. Internationale Studien aus den USA und Erfahrungen der Frühberatung in Deutschland belegen die präventive Wirksamkeit früher Interventionen zur Förderung der Bindungsqualität und Erhöhung der Sensibilität jugendlicher Mütter für die

Lebenssituation ihrer Säuglinge und Kleinkinder (Ziegenhain 1999, Beyersmann 2001). Für die Entwicklung der Kinder ist es entscheidend, durch qualitativ hochwertige Regelangebote in Krippen, Kindergärten und Kindertagesstätten Entwicklungsanreize außerhalb des familiären Milieus zu erhalten. Vor diesem Hintergrund stellt die Ausbildung der Mutter und die außerhäusliche Kinderbetreuung nicht ein Risiko für die Bindungsqualität dar, sondern im Gegenteil eine präventive Intervention für die Förderung einer positiven Mutter-Kind-Beziehung.

Auch das über das Grundgesetz (Art. 6) sowie im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe § 1) geregelte Kindeswohl verweist auf die Spannung elterlicher Sorge zur Garantenstellung der staatlichen Gemeinschaft und begründet die Wächteramtsfunktion der öffentlichen Jugendhilfe. In der bisherigen Diskussion um Kindeswohlsicherung ist diese Frage für die Gruppe der jungen Mütter und ihre Kinder jedoch noch nicht systematisch ausgeführt. Hier ergibt sich eine weitere Spannung, denn das Kindeswohl der jugendlichen Mutter kann mit dem Kindeswohlanpruch ihres Kindes in Widerspruch stehen. Werden diese konkurrierenden Rechtsgüter im Bremer Fachdiskurs (Anslinger/Thiessen 2004) unter dem Begriff „Doppelte Kindeswohlsicherung“ zusammengefasst, gilt es Modelle zu entwickeln, die sowohl jungen Müttern eine eigenständige Perspektive als auch ihren Kindern ausreichende Betreuung und Förderung zukommen lassen. Hierzu sind professionelle und qualitativ hochwertige Kinderbetreuungsangebote erforderlich, die frühkindliche Bildung mit flexiblen Betreuungszeiten, wohnortnahen und passgenauen Angeboten verbinden. Es stellt sich die Frage, ob das zum 1.1.2005 in Kraft getretene Gesetz zum Ausbau der Tagesbetreuung (TAG) neue Ansätze zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren bewirken kann oder ob die für die Umsetzung vorgesehenen Instrumente der Arbeitsmarktpolitik wie beispielsweise Ein-Euro-Jobs weiter zur Qualitätsminderung und De-Professionalisierung in Erziehungsberufen beitragen.

Aus der Perspektive der Qualitätsentwicklung besteht insbesondere für Kinder junger Mütter der Bedarf an qualitativ hochwertigen Betreuungsangeboten der öffentlichen Hand. Wesentlich ist es, passgenaue Betreuungsangebote entsprechend der unterschiedlichen Bedarfe der jungen Mütter anzubieten. Während für sehr junge Mütter in schulischen Maßnahmen eine an Schule angebundene Kinderbetreuung sinnvoll sein kann, werden in Projekten der beruflichen Ausbildung eigens eingerichtete Kinderbetreuungsangebote beim Bildungsträger von jungen Müttern nicht vorzugsweise angenommen. Priorität hat die Nutzung des Regelangebots in Kindertagesstätten in Wohnortnähe. Indem die Teilnehmerinnen lernen, in den vorhandenen Strukturen zu agieren, wird zugleich der erneuten Zementierung eines Sonderstatus entgegen gewirkt. Nicht nur die PISA-Studie hat verdeutlicht, dass der Bildungsauftrag des Kindergartens in Deutschland durch neue Qualitätsstan-

dards und fachübergreifende Kooperationen sowie Weiterbildung des Fachpersonals zu sichern ist. Für diese Perspektive sind Ansätze europäischer Nachbarländer von Bedeutung.

Fazit und Ausblick

Der Beitrag zeigt die komplexen Problemlagen junger Mutterschaft auf, die in individuellen biografischen Dispositionen, gesellschaftlichen Wertvorstellungen sowie Strukturvorgaben begründet sind. Die Befunde verdeutlichen ein gravierendes Spannungsverhältnis zwischen den Bildungsbedürfnissen junger Mütter und ihrer Kinder und den von Politik und Gesellschaft zur Verfügung gestellten Räumen für Partizipation und Kompetenzentwicklung. Aus der historischen Perspektive stellt sich die Entscheidung für ein Kind als Prinzip kumulativer Ungleichheit und Strukturfrage für die Ausgestaltung der Balance zwischen Ausbildung und Familienaufgaben heraus. Die Perspektive einer umfassenden Kompetenzentwicklung für die eigenverantwortliche Gestaltung von Ausbildung, Arbeit und Leben erfordert politische Reformen, neue Bildungs- und Beratungsansätze und professionelle Unterstützungssysteme.

Zentrale politische und pädagogische Herausforderungen bestehen zum einen in der stärkeren Differenzierung des dualen Systems mit Durchlässigkeiten zu vollzeitschulischen Ausbildungsgängen sowie zur beruflichen Weiterbildung. Inhaltliche Anforderungen bestehen zum anderen in der Ausarbeitung eines dynamischen Kompetenzbegriffs, der die Förderung von Lebensführungskompetenzen mit dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz verbindet. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung von Netzwerken sind diese Konzepte darüber hinaus in fachübergreifenden Kooperationen zwischen den Bereichen Bildung, Soziales, Familie, Jugendhilfe und Wirtschaft zu entwickeln. Hierzu können auch diejenigen familienpolitischen Netzwerke, die in der Absicht des Gender Mainstreaming die Leitidee der Vereinbarkeit von Familie und Beruf thematisieren, für junge Mütter und die Frage der Ausbildung nutzbar gemacht werden.

Aus der historischen Perspektive des Bildungs- und Berufsbildungssystems sind mit den gegenwärtigen Reformansätzen zukunftsfähige Innovationen für einen doppelten Perspektivwechsel eingeleitet. Zum einen zeichnet sich ein Paradigmenwechsel ab, der als Weg vom Defizitansatz zum Innovationsfaktor beschrieben werden kann. Hierzu sind Ansätze weiter zu entwickeln, die die erreichten Resultate der „besonderen Formen“ der Frauen- und Benachteiligtenförderung nachhaltig in die Regelausbildung implementieren. Diese Entwicklungen kommen zum anderen auch Frauen und jungen Müttern sowie der Integration von lebensweltlichen und beruflichen Kompetenzen

zugute. Damit sind auch Perspektiven für die Normalisierung des Geschlechterverhältnisses in Familie, Beruf und Gesellschaft eröffnet. Zugleich können Erfahrungen und Ansätze einer gender-orientierten Pädagogik und Didaktik für Bildungsansätze und Beratung nutzbar gemacht werden.

Politik und Wissenschaft sind gleichermaßen gefordert, jungen Müttern und ihren Kindern das Recht auf Bildung und ökonomische Eigenständigkeit sowie berufliche und gesellschaftliche Partizipation zu gewährleisten. Wesentliche Voraussetzungen hierfür bestehen in der Überwindung geschlechtsstereotyper und defizitärer Leitbilder, der qualitativen Ausweitung der öffentlichen Kinderbetreuung und der Schaffung von Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Ausbildung und Mutterschaft.

Literatur

- Andreß, Hans-Jürgen: Die wirtschaftliche Lage Alleinerziehender, in: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Alleinerziehen in Deutschland. Ressourcen und Risiken einer Lebensform. Dokumentation der Fachtagung, Berlin 2000
- Anslinger, Eva/Thiessen, Barbara: „Also für mich hat sich schon einiges verändert ... eigentlich mein ganzes Leben“: Alltag und Perspektiven junger Mütter, in: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, Heft 4/2004, S. 22-26
- Berger, Margarete: Das verstörte Kind mit seiner Puppe – Zur Schwangerschaft in der frühen Adoleszenz, in: Praxis Kinderpsychologie Kinderpsychiatrie, Heft 36/1987, S. 107-117
- Beyersmann, Inge: Beziehungs- und Bindungsunsicherheit bei jungen Müttern, in: Marianne Friese et al. (Hg.): Berufliche Lebensplanung für junge Mütter, Bremen 2001, S. 114-127
- Bindel-Kögel, Gabriele/Bünemann de Falcón, Rita: Zur Situation sehr junger Mütter, in: Sozialmagazin: die Zeitschrift für soziale Arbeit, Heft 9/1993, S. 14-19
- BIBB aktuell: Auszubildende mit Kindern, in: BIBB aktuell 4, S. 2
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.): Berufsbildungsbericht, Bonn 2004
- BMBFSJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hg.): Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht, Bonn 1994
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin 2002
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hg.): Lebenslagen in Deutschland. Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bericht, Bonn 2005
- Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung (Hg.): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bericht, Bonn 2001

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Wenn Teenager Eltern werden.... Lebenssituationen jugendlicher Schwangerer und Mütter sowie jugendlicher Paare mit Kind. Eine qualitative Studie im Auftrag vom BZgA von Dr. Monika Friedrich und Dr. Annette Remberg unter Mitarbeit von Christine Geserick, Köln 2005
- Buske, Sybille: Fräulein Mutter und ihr Bastard. Eine Geschichte der Unehelichkeit in Deutschland 1900-1970, Göttingen 2004
- Cornelißen, Waltraud et. al. (Hg.): Junge Frauen – junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit, (DJI-Reihe, Gender), Opladen 2002
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt a.M. 2002
- Eckert, Manfred/Friese, Marianne: Schwierige Lernsituationen gestalten. Ansätze und Methoden zur Förderung benachteiligter Jugendlicher, in: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Heft 93/2005, S. 3-6
- Engstler, Heribert; Menning, Sonja: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen und Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemografische Entwicklung in Deutschland, hg. v. BMFSFJ, Berlin, 2003
- Erler, Wolfgang/Popp, Christine: Allein Erziehende: Lebenslage und Hilfebedarf – Anforderungen an kommunale Handlungskonzepte zur Arbeitsmarktintegration, in: DJI (Deutsches Jugendinstitut): Kommunale Strategien zur Armutsprävention bei allein Erziehenden. Von Projekten zum integrierten Handlungskonzept. Dokumentation zum Workshop am 16.6.2004 in Nürnberg. Zwischenbilanz zum Projekt, Nürnberg 2004
- European Communities: Living conditions in Europe. Selected social indicators. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 1998
- Fend, Helmut/Berger, Fred: Einführung: Längsschnittuntersuchungen zum Übergang vom Jugendalter ins Erwachsenenalter, in: ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 1/2001, S. 3-22
- Friese, Marianne: Junge Mütter – Bedarfe und Perspektiven für eine nachhaltige Berufsbildung, in: Marianne Friese, et. al. (Hg.): Teilzeit in der Ausbildung – eine Herausforderung für die Reform der beruflichen Bildung. Dokumentation der Fachtagung vom 19. März 2002 in Bremen, Bremen 2003, S. 15-42
- Friese, Marianne: Arbeit und Geschlecht in der Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung personenbezogener Dienstleistungen. Expertise. GendA-Netzwerk feministische Arbeitsforschung am Institut für Politikwissenschaft der Philipps-Universität Marburg (Hg.), <http://www.gendanetz.de>, Universität Marburg 2004
- Friese, Marianne et al.: Alltag und Perspektiven junger Mütter in Bremen. „Ich will einfach nur meinem Sohn etwas bieten können!“, in: SpielRäume, Heft 31/32/2005, S. 9-12
- Friese, Marianne et al. (Hg.): Berufliche Lebensplanung für junge Mütter. Dokumentation der Fachtagung vom 17./18. November 2000 in Bremen, Bremen 2001, S. 12-28
- Geissler, Birgit/Oechsle, Mechthild: Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensentwürfe, Weinheim 1996
- Granato, Mona: Junge Frauen ausländischer Herkunft. Pluralisierung und Differenzierung ihrer Lebenslagen, Berlin 1999

- Gutschmidt, Gunhild: Ledige Mütter. Zahlen – Fakten – Interviews. Eine qualitative Studie über die ersten Jahre mit Kind, Bielefeld 1997
- Keddi, Barbara et al.: Lebensthemen junger Frauen – die andere Vielfalt weiblicher Lebensentwürfe. Eine Längsschnittuntersuchung in Bayern und Sachsen, Opladen 1999
- Krüger, Helga: Professionalisierung in Frauenberufen – oder Männer für Frauenberufe interessieren? Das Doppelgesicht des arbeitsmarktlichen Geschlechtersystems, in: Kathrin Heinz/Barbara Thiessen (Hg.): Feministische Forschung – nachhaltige Einsprüche, Opladen 2003, S. 123-144
- Laue, Evelyn: Schwangerschaftsabbrüche und Geburten minderjähriger Schwangerer – die amtliche Statistik, in: BZgA. Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, Heft 4/2004, S. 3-9
- Meier, Uta: Infantilisierung von Armut und kein Ende in Sicht? Was Armut von Kindern für ihren Sozialisationsverlauf bedeutet, in: Frühförderung interdisziplinär, Heft 4/2004
- Meier-Gräwe, Uta: Fachvortrag: Prekäre Lebenslagen allein Erziehender und sozialstaatliche Interventionen – Erfahrungen beim Praxistransfer kommunaler Armuts-Berichterstattung und praxisbezogener Armuts- und Lebenslageforschung, in: DJI (Deutsches Jugendinstitut): Kommunale Strategien zur Armutsprävention bei allein Erziehenden. Von Projekten zum integrierten Handlungskonzept. Dokumentation zum Workshop am 16.6.2004 in Nürnberg. Zwischenbilanz zum Projekt, Nürnberg 2004
- Nader, Laima et al.: An der Zeit – Zur Gleichzeitigkeit von Selbständigkeit und Begleitung aus Sicht der Betriebe, der Berufsschulen und der Bildungsträger, Dortmund 2003
- Paul-Kohlhoff, Angela/Zybell, Uta: Benachteiligtenförderung als Reformpotenzial für das Duale System. Ein veränderter Blick auf Benachteiligungen in der beruflichen Bildung, in: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Heft 82/2003, S. 3-7
- Pregitzer, Sabine/Thiessen, Barbara: „ich gehe meinen Weg mit Kind und Beruf“. Neue Wege der Berufsorientierung und Zukunftsplanung für junge Mütter, in: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Heft 93/2005, S. 22-23
- Puhmann, Angelika: Berufsausbildung junger Mütter – junge Mütter in der Berufsausbildung: Probleme und Lösungsansätze, in: (Teilzeit-)Ausbildung für junge Mütter und Väter. Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste, Bundesanstalt für Arbeit, Heft 1/2002, 1998, S. 79-83
- Statistisches Bundesamt: Statistik der Sozialhilfe. Frauen in der Sozialhilfe. Mit Daten für das Jahr 2003, Wiesbaden 2004
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. Statistik regional, Wiesbaden 2002
- Statistisches Bundesamt: Statistische Jahrbücher 1994-2004, Wiesbaden 1994-2004
- Statistisches Bundesamt: Fachserie 12/Reihe 3. Gesundheitswesen. Schwangerschaftsabbrüche, Wiesbaden 2005
- Walter, Michael: Bestandszahlen und Bildungsdaten junger Mütter in Bremen, in: Marianne Friese et al.: Schnittstellen zwischen Beratung, Qualifizierung und Lebenswelt, Infobrief 4 des Projekts MOSAIK, Bremen 2004, S. 2-3
- Wüllenweber, Walter/Reeg, Andreas: „Sie wurden mit Geld ruhig gestellt“, in: Stern Heft 52/2004, S. 155-164

- Ziegenhain, Ute et al.: Entwicklungspsychologische Beratung bei jugendlichen Müttern und ihren Säuglingen: Chancen früher Förderung der Resilienz, in: Günther Opp et al. (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München 1999, S. 142-164
- Zybell, Uta: An der Zeit. Gleichzeitigkeit von Berufsausbildung und Kindererziehung aus Sicht junger Mütter, o.O. 2003
- Zierau, Johanna: Vereinbarkeit von Berufsausbildung und früher Mutterschaft, in: (Teilzeit-)Ausbildung für junge Mütter und Väter. Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste, Bundesanstalt für Arbeit, Heft 1/2002, 1996, S. 85-95

Demenz und Pflegebedürftigkeit in alten Paarbeziehungen – ein Thema für die Geschlechterforschung

Luitgard Franke

Einführung

Mit allgemein steigender Lebenserwartung wird auch die Zeitspanne größer, die (Ehe-)Paare miteinander verbringen können. Paare stehen heute vor Aufgaben, für die es historisch kaum Vorbilder gibt. Es gilt eine potenziell sehr lange Phase der nacherlichen und nachberuflichen Gefährtschaft zu gestalten, dabei u.a. die Aufgaben- und Rollenverteilung den sich mit dem Altern verändernden Umständen anzupassen, die emotionale Verbundenheit und die sexuelle Beziehung zu pflegen oder die Außenkontakte zu kultivieren. Mit dem gemeinsamen Altwerden ist nicht nur die Chance auf gute gemeinsame Jahre gegeben, sondern mit der Hochaltrigkeit sind auch Risiken von Krankheit und Pflegebedürftigkeit verbunden (vgl. Mayer/Baltes 1996), deren Bewältigung als spezifische Entwicklungsaufgabe für alte Paarbeziehungen betrachtet werden kann.

In diesem Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, in welcher Weise Pflegebedürftigkeit, als Folge einer Demenz, das Geschlechterarrangement in alten heterosexuellen Paarbeziehungen tangiert. Meine These lautet: Einerseits bildet sich in der Art und Weise, wie Paare Pflegebedürftigkeit bewältigen, das vorherrschende Geschlechterarrangement mit seiner persistierenden geschlechterspezifischen und -hierarchischen Arbeitsteilung (vgl. Beck-Gernsheim 1980) und der Hervorbringung bestimmter geschlechterspezifischer Kompetenzprofile und Sozialcharaktere (vgl. Chodorow 1994, Gilligan 1999) ab. Andererseits erschüttert Pflegebedürftigkeit, und hier speziell eine Demenzerkrankung, das bei alten Paaren oft jahrzehntelang austarierte individuelle Geschlechterarrangement.

Mit Befunden aus der Forschungslage zum geschlechterspezifisch unterschiedlichen Zugang in die Pflegerolle, verschiedenartigen Praxen der häuslichen Pflege und auch je anderen Konsequenzen für Männer und Frauen werde ich den ersten Teil meiner These stützen. Den zweiten Teil der These werde ich mit einigen Ergebnissen aus einer eigenen Untersuchung zur psychosozialen Beratung für PartnerInnen Demenzkranker illustrieren.

Geschlechterdifferenzen in der PartnerInnenpflege bei Demenz

Zur Frage der Bedeutung von Geschlechtsrollen im Alter gibt es zwei konträre Positionen. Verschiedene AutorInnen nehmen an, Geschlechtsrollenunterschiede ließen im Alter nach (vgl. Übersicht bei Miller/Kaufman 1996, S. 192). Sie stützen sich auf die Theorie der sozialen Rollen und argumentieren, in der nacherlerlichen und nachberuflichen Phase verlören Geschlechtsrollenmerkmale an Bedeutung, da sie in Hinblick auf Aufgaben in Beruf und Reproduktion sozialisiert worden seien. Die VertreterInnen der Geschlechtsrollensozialisation erklären demgegenüber, Sozialisierungseffekte mündeten in stabile Persönlichkeitsmerkmale und blieben deshalb unabhängig von der aktuellen Situation und aktuellen sozialen Rollen bestehen (vgl. Miller/Cafasso 1992, S. 499). Unterschiedlich gesehen wird der Mechanismus der Internalisierung, doch besteht Einigkeit darin, dass in der Folge bei Frauen stärkere affiliative und expressive Orientierungen entstehen, bei Männern eine stärkere Betonung von Autonomie, Differenzierung und instrumenteller Orientierung (vgl. Übersicht bei Miller & Cafasso 1992, S. 499). Manche AutorInnen vermuten, Geschlechtsrollenstereotype seien bei den heute pflegenden EhepartnerInnen besonders stark ausgeprägt, da diese Kohorte zwischen 1930 und 1959 erwachsen wurde und deutlicher zu geschlechtsspezifischen Fertigkeiten, psychischen Dispositionen und Arbeitsteilung sozialisiert worden sei als spätere Kohorten (vgl. Miller/Kaufman 1996).

Forschung über Geschlechterdifferenzen in der häuslichen Pflege bezieht sich auf die sozial-kulturelle Kategorie Geschlecht (gender), nicht auf die biologische (sex). Das Interesse in diesem Forschungsgebiet geht im Wesentlichen in drei Richtungen: (a) Wie geraten Frauen und Männer in die Pflege-rolle hinein? (b) Unterscheiden sie sich in der Art und Weise, wie sie die Rolle ausfüllen, und gibt es Differenzen in den Bewältigungsstrategien? (c) Resultieren für Frauen und Männer jeweils andere Konsequenzen aus der Pflege, vor allem unterscheiden sich ihre Belastungen nach Art und Ausmaß?

Generell sind Befunde zu Geschlechterunterschieden in der häuslichen Pflege mit einer gewissen Vorsicht zu bewerten. Immer wieder wird angemerkt, solche Geschlechterunterschiede könnten auf das Konto methodischer Aspekte der Studiendesigns gehen, beispielsweise das Übergewicht von Frauen in fast allen Samples oder die größere Neigung von Frauen, emotionale Probleme wahrzunehmen und zu thematisieren (vgl. Übersicht bei Franke 2005). Auch wird die gender-basierte Literatur kritisiert, sie befördere eine simplizistische Dichotomie zwischen Männern und Frauen (vgl. Übersicht bei Ray 2000, S. 154) und letztlich die Reifikation der Unterschiede (vgl. Walker 1992, 45; zit. nach Ray 2000, S. 154).

Zugänge in die Pflegerolle

In der familialen Pflege, die von erwachsenen Kindern für ihre pflegebedürftigen Eltern geleistet wird, ist die ungleiche Verteilung der Geschlechter evident¹. Hier gibt es eine breite Forschungstätigkeit und Diskussion über die unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen und Entscheidungsdilemmata, mit denen die beiden Geschlechter konfrontiert sind. Eine vergleichbare Debatte findet sich in der Literatur über pflegende Ehegatten nicht. Bei EhepartnerInnen wird generell von einer großen Selbstverständlichkeit ausgegangen, die Pflege zu übernehmen (vgl. z.B. Übersicht bei Hooker et al. 1992, S. 372). Und tatsächlich ist das Geschlechterverhältnis auch deutlich ausgeglichener als bei Pflegenden aus der Kindergeneration².

Gelegentlich gibt es Hinweise, dass auf Ehefrauen ein höherer Erwartungsdruck lastet (vgl. z.B. Faust-Jacoby/Kling 1991), und dass Ehemänner eher Chancen haben, eine schwierige häusliche Betreuung aufzukündigen, ohne Sanktionen fürchten zu müssen. So wurde für Frauen, die von ihren Ehemännern gepflegt wurden, ein höheres Risiko der Heimunterbringung festgestellt als im umgekehrten Fall (vgl. Montgomery/Koslowski 1994). Es gibt auch Hinweise auf unterschiedliche Motive für die Pflege des Partners bzw. der Partnerin. In einer qualitativen Studie beschrieben die untersuchten Ehemänner ihre Beweggründe eher mit Begriffen der Liebe, die Frauen eher mit Begriffen der Pflicht (vgl. Ungerson 1987). Beim Vergleich zwischen Ehefrauen, Ehemännern und Töchtern von Demenzkranken bewerteten die Ehemänner die frühere und die aktuelle Beziehung zum Erkrankten am positivsten (vgl. Beeson et al. 2000). Wenn es also eine Tendenz gibt, dass Ehemänner nur dann pflegen, sofern die Beziehung durch Liebe geprägt ist, während Ehefrauen sich unabhängig von der Qualität der Beziehung zur Pflege verpflichtet fühlen, dann hat man es mit ganz unterschiedlichen Ausgangspunkten für eine häusliche Pflege zu tun.

Pflegepraxis von Frauen

Empirische Arbeiten zu Geschlechterdifferenzen in der Pflegepraxis haben einen engen Bezug zu Positionen der Geschlechtsrollensozialisation. Ich

-
- 1 Bei Pflegebedürftigen im Alter von 65-79 Jahren 30% Töchter und Schwiegertöchter und nur 2% Söhne. Bei den älteren Pflegebedürftigen (80 aufwärts) sogar 61% (Schwieger-) Töchter im Verhältnis zu 5% Söhnen (vgl. Schneekloth et al. 1996)
 - 2 In der Altersgruppe 65-79 Jahre wurden 39% der Pflegebedürftigen von Ehefrauen und 22% von Ehemännern zu Hause gepflegt, bei den Älteren (80 aufwärts) waren es 12% bzw. 5% (vgl. Schneekloth et al. 1996)

möchte hier drei Spezifika der Pflegepraxis von Ehefrauen herausstellen (vgl. Miller 1987). Ein erstes ist die starke Fokussierung auf Beziehungsaspekte in der Art und Weise, wie Ehefrauen die Pflegesituation und die demenzbedingten Veränderungen ihrer Männer wahrnehmen und bewerten. Empirische Studien, die derartiges feststellen, schließen an Nancy Chodorows Vorstellungen über die weibliche Sozialisation hin zu einer Bindungsorientierung an. Keine der Frauen in einer Studie von Baila Miller beispielsweise erklärte dysfunktionales Verhalten ihrer dementen Männer als Folge der Krankheit, sondern stets im Kontext der Veränderungen ihrer Ehebeziehung, und dies, obwohl sie gut informiert waren über die Symptomatik der Demenz (vgl. Miller 1987). In anderen Studien litten die Ehefrauen der Dementen unter der Deprivation der Beziehung, d.h. dem Verlust des Partners als Gefährten, Vertrauten oder unterstützende Person, signifikant mehr als die Ehemänner (vgl. Beeson et al. 2000, Bookwala/ Schulz 2000). Karen Hooker et al. sehen hier einen Bezug zu Forschungsergebnissen über lang andauernde Ehen, in denen die seelische wie körperliche Gesundheit und das Wohlbefinden von Frauen im Allgemeinen stärker mit der Ehezufriedenheit korrelieren als bei Männern (vgl. Übersicht bei Hooker et al. 2000, 569). Deborah O'Connor berichtet aus einem Demenz-Ehegattensample, dass vor allem die Ehefrauen ihre eigene Pflegekompetenz daran maßen, inwieweit es ihnen gelang, die Beziehung zu ihrem erkrankten Mann aufrechtzuerhalten. Die Frauen beurteilten dies u.a. an der Fähigkeit des kranken Mannes, sie noch zu erkennen, wodurch das Gefühl des Selbst bei den gesunden Ehefrauen validiert oder gestört werden konnte. Die Frauen unternahmen vielfältige Versuche, um die Identität des Mannes zu erhalten und zu schützen. Die Autorin interpretiert diese Ergebnisse im Zusammenhang der weiblichen Sozialisation, die bei Frauen eine Auffassung fördere, das Selbst existiere primär in Relation zu anderen. Wenn das „Ich“ durch die Existenz eines „Du“ definiert sei, dann sei es existenziell wichtig, die Präsenz des „Du“ sicherzustellen (vgl. O'Connor 1999).

Ein zweites Spezifikum sind Probleme pflegender Ehefrauen beim Thema Autorität. Verschiedene Autorinnen berichten über die Schwierigkeiten von Frauen, Entscheidungen für den dementen Ehemann bei ihm durchzusetzen, aber auch über die Sensibilität, mit der Ehefrauen versuchen, den Stolz und die Würde des Mannes nicht zu verletzen und ihm trotz seiner Defizite das Gefühl zu lassen, Entscheidungen zu treffen und weiterhin Autorität in der Familie zu besitzen (vgl. Übersicht bei Franke 2005). JoAnn Perry bezeichnet das Vorgehen der Frauen als „interpretatives Pflegen“, bei dem sie mittels kognitiver Anstrengungen versuchen, aus ihren Alltagsbeobachtungen und ihrer Lebenserfahrung auf die Bedürfnisse ihrer dementen Männer zu schließen (vgl. Perry 2002). Almut Zintl-Wiegand berichtet, wie Ehefrauen, die zuvor in einer patriarchalischen Beziehung gelebt hatten, zunächst ungläubig den Zuwachs an Macht und Entscheidungsfreiheit erlebten, als der Mann dement wurde. Sie beschreibt, wie die Frauen in kleinen Schritten ver-

suchten, sich „verstohlen“ durchzusetzen, z.B. indem sie sich bei Tisch zuerst zu trinken nahmen oder entschieden, welches Essen gekocht werden sollte (vgl. Zintl-Wiegand 1995).

Eine veränderte Wahrnehmung des Zuhauses, v.a. Beschränkungen in der Kontrolle über Raum und Zeit, ist ein drittes Spezifikum der Situation pflegender Ehefrauen. Alle von Miller befragten pflegenden Ehefrauen beklagten den Verlust der Kontrolle über ihr Zuhause, indem sie darüber berichteten, wie der demente Mann ihre täglichen Arbeitsabläufe störe oder Unordnung schaffe. Miller führt aus, das Zuhause habe unterschiedliche Bedeutungen für Frauen und Männer. Für Frauen sei es traditionell der Ort der Arbeit, die Arena der Verantwortlichkeit und auch der Selbstdarstellung. Es könne daher nicht verwundern, dass sie die chaotisierenden Aktivitäten ihrer dementen Männer sehr belasteten (vgl. Miller 1987).

Pflegepraxis von Männern

In den letzten Jahren sind zunehmend Arbeiten publiziert worden, welche speziell die Situation informell pflegender Männer fokussieren (vgl. Übersicht bei Franke 2005). Die Männer-Pflegeliteratur setzt sich an zwei Konfliktlinien mit der allgemeinen Pflegeliteratur auseinander. Einerseits wirft man der bisherigen „gender-basierten“ Literatur vor, mit Vergleichsuntersuchungen sei außerhalb der typischen „gender approaches“ nichts Neues gefunden worden, da Männer dabei nicht als Individuen, sondern als Mitglieder einer homogenen Gruppe untersucht würden. Letztlich perpetuiere dies auf sehr subtile Weise sogar die alten Vorurteile, wonach häusliche Pflege Frauensache sei (vgl. Thompson 2002). Andererseits setzt man sich dagegen zur Wehr, männliche Pflege am weiblichen Ellenmaß zu messen, mit den Folgen, dass Männer entweder als deviante Pflegende betrachtet werden, wenn sie nach Art und Umfang andere Pflege leisten als Frauen, oder aber als deviante Männer, wenn sie genauso pflegen wie Frauen (vgl. Thompson 1997). Richard Russel beobachtet zwei gegenläufige Trends in der Wahrnehmung pflegender Männer in der Forschung: Einerseits würden Männer im oben beschriebenen Stil als inkompetente Pflegende betrachtet oder aber als fähigere Pflegende, die im Vergleich zu Frauen effizienter pflegten und weniger belastet seien. In beiden Fällen handelt es sich um Stereotypisierungen (vgl. Russel 2001). Zu kämpfen hat die Forschung über pflegende Männer auch damit, dass alte Männer weitgehend unsichtbare Männer sind. Über sie gebe es – so Edward Thompson – abgesehen von biomedizinischen Fragen des Mannes im Alter wenig Forschung, mit der Folge, dass sie als rollenlose, geschlechtslose, homogene Gruppe wahrgenommen würden. Wenn überhaupt außerhalb der Medizin Themen aufgegriffen würden, dann seien das sogenannte „self-orientated issues“, wie etwa die Wirkungen der Be-

rentung oder der Verwitwung, kaum jedoch würden bei alten Männern sogenannte „other-related issues“, wie zum Beispiel die häusliche Pflege, erforscht (vgl. Thompson 1997).

Die Praxis männlicher Pflege wird im Kontext der Vorstellungen über Männlichkeit in unserer Kultur betrachtet. Der Standard der hegemonialen Männlichkeit (vgl. Connell 1995) – führt Thompson aus – bringe bei der häuslichen Pflege Regeln zum Umgang mit Gefühlen hervor, die den Mann emotionalen Abstand halten ließen und ihn eher zu den instrumentellen Aspekten der Pflege hin orientierten und weniger zu den affektiven. Dieser Standard nähre auch die problem-fokussierten Coping-Stile von Männern, ihre Aufmerksamkeit gegenüber den eigenen Erholungsbedürfnissen und gegenüber eventueller emotionaler Überlastung sowie ihrem Wunsch, die eigenen Erfahrungen der Pflege zu kontrollieren (vgl. Thompson 2002).

Zwei typische Pflegestile von Männern können vor diesem Hintergrund unterschieden werden. Erstens das professionelle Modell: Viele Männer fassen die häusliche Pflege nach dem Modell der Berufstätigkeit auf und organisieren sie entsprechend aufgaben- und managementorientiert. Es geht darum, die Aufgaben in möglichst effizienter Weise zu erledigen, bei möglichst geringem „role engulfment“. Die Ritualisierung der Pflege bringt ein Gefühl von Kontrolle, die Pflege wird zu einer unerwarteten Karriere. Die professionelle Haltung sorgt dafür, dass die Pflege nicht das gesamte Leben des Mannes in Beschlag nimmt. Zweitens das kombinierte Management-Fürsorge-Modell: Andere Männer versuchen, das ihnen bekannte Berufsmodell mit affektiven Facetten der Pflege zu kombinieren (vgl. Thompson 2002).

Empirische Befunde finden im Allgemeinen, dass Männer, wenn nötig, hoch in die Pflegerolle investieren, wobei die Bedeutung, die Pflege für Männer hat, noch wenig verstanden ist (vgl. Thompson 2002). Die Forschungslage zeigt hier eine große Vielfalt (vgl. Übersicht bei Franke 2005): Ehemänner betrachten die Pflege in hohem Maße als ihre eheliche Pflicht und Verantwortung, als Ausdruck und Konsequenz ihrer Zuneigung und Liebe, oder als Möglichkeit, der Ehefrau etwas zurückzugeben im Gegenzug für die Unterstützung, die sie in den Jahren zuvor von ihr empfangen haben. Für andere liegt die Pflegerolle auf einer Linie mit ihren Aufgaben als Familienoberhaupt, manche erleben sie als willkommenen Ersatz für die verlorene Berufstätigkeit und wieder andere ergreifen sie bewusst als Chance, fürsorgliche Persönlichkeitsmerkmale zu entwickeln und zu leben.

Unterschiede hinsichtlich der Konsequenzen der Pflege

Wird nach dem Geschlecht der informell Pflegenden unterschieden, dann geben Frauen jeden Alters quer durch die Literatur mehr Belastungen an als

männliche pflegende Angehörige. Sie schildern mehr depressive Störungen, körperliche Beschwerden, geringeres Wohlbefinden und subjektive Belastung, schlechtere soziale Einbindung und weniger finanzielle Stabilität (vgl. Übersicht bei Franke 2005). Andererseits gibt es vereinzelt Befunde, die stärkere Belastungen bei pflegenden Männern berichten (vgl. Übersicht bei Beeson 2003, S. 136). Ehemänner scheinen dann gesundheitlich stärker gefährdet zu sein, wenn die Demenz der Frau fortgeschritten ist und wenn sie sich zur Übernahme der Pflegerolle gedrängt fühlen.

Stresstheoretische Ansätze bieten verschiedene Erklärungen für Unterschiede bei der Pflegebelastung von Frauen und Männern. Aus der Sicht der Geschlechterrollensozialisationshypothese sind Frauen vulnerabler für pflegebedingte Stresseffekte aufgrund ihrer Sozialisation hin zu Sensitivität für Beziehungen, Fürsorgeorientierung, speziellem Krankheitsverhalten und bestimmten Coping-Stilen (vgl. Übersicht bei Miller & Cafasso 1992, S. 499) und möglicherweise auch wegen ihrer sozialisationsbedingt größeren Aufmerksamkeit für emotionale Reaktionen auf Stress (vgl. Lutzky/Knight 1994). Aus der Sicht der Hypothese der sozialen Rollen, welche weniger die Sozialisationseffekte als die Anforderungen der aktuellen Rollen fokussiert, sind Frauen deshalb gestresster, weil sie häufiger als Männer potenziell stressvollen Situationen ausgesetzt sind und mehr Rollenbelastungen erleben (vgl. Übersicht bei Miller/Cafasso 1992, S. 499).

Zusammenfassend kommen Baila Miller/Lynda Cafasso in ihrer Meta-Analyse von Studien zu Geschlechterdifferenzen in der häuslichen Pflege zu dem Schluss, dass es sie gibt, wenngleich das Ausmaß dieser Unterschiede gering ist. Vor allem bei den Aufgaben – Frauen seien mehr in persönliche Pflegetätigkeiten wie Baden, Hilfe bei der Toilette etc. und in Haushaltsaufgaben involviert und leisteten insgesamt mehr Stunden an Pflege - und bei der Belastung unterschieden sich die Geschlechter (vgl. Miller/Cafasso 1992). Insgesamt lässt die Forschungslage aber die Frage offen, ob die Pflegestile der Männer tatsächlich weniger stressend sind, oder ob die Forschungsdesigns männliche Belastung bisher nicht akkurat abbilden konnten.

Erschütterung des individuellen Geschlechterarrangements des Paares

Ich komme nun zum zweiten Teil meiner Eingangsthese: Pflegebedürftigkeit und speziell eine Demenzerkrankung derangieren das individuelle Geschlechterarrangement, das alte Paare im Verlauf ihrer oft jahrzehntelangen gemeinsamen Geschichte etabliert haben. Diese These werde ich mit einer Re-Interpretation einiger Ergebnisse aus meiner Untersuchung zur psychosozialen Beratung für PartnerInnen Demenzkranke stützen (vgl. Franke 2005).

Untersuchungsdesign und Fragestellung

In einer qualitativen, an der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996, Strauss 1998, Glaser/Strauss 1998) orientierten Explorationsstudie habe ich 18 Beratungsfälle analysiert, die in der Angehörigenberatungsstelle des Gerontopsychiatrischen Zentrums in Münster durchgeführt worden waren. Es handelt sich bei den Fallanalysen um 12 Beratungen für Ehefrauen und 6 Beratungen für Ehemänner von Demenzpatientinnen, darunter 12 Aufzeichnungen von Erstberatungen und 6 Aktenanalysen von Beratungsprozessen, die teils über mehrere Jahre ange dauert haben. Das Ziel der Untersuchung ist es gewesen, einen orientierenden Überblick über das Feld der psychosozialen Beratung von Ehegatten Demenzkranker zu schaffen, erstens in der Breiten dimension anhand der Frage nach typischen Fällen und Sonderfällen; und zweitens in der Tiefendimension anhand der Frage nach den Themen, mit denen die Ehegatten in die Angehörigenberatung kommen.

Ausgewählte Ergebnisse

Die Analyse der Themen, die in den Beratungen erörtert worden sind, ergibt vier Themenfelder, mit denen Partner und Partnerinnen Demenzkranker sich auseinander setzen. Die Tabelle bietet einen Überblick über die Felder und die darin enthaltenen Themen.

Themenfelder und Themen in der Beratung von PartnerInnen Demenzkranker

Themenfelder	Themen
Das „Ich“ Die persönliche Situation des ratsuchenden Ehegatten	Erleben und Belastungen des ratsuchenden Ehegatten im Kontext der Pflege Erleben im Kontext anderer alterstypischer Entwicklungsaufgaben und Krisen
Das „Du“ Die Veränderungen des dementen Partners	Symptomatik der Demenz Veränderungen der Persönlichkeit des Kranken Problemverhalten des Kranken Körperliche Komplikationen und Pflegeprobleme
Das „Wir“ Die Situation des Paares	Veränderungen der Ehebeziehung Gefährtschaft und Intimität Loyalität und Vertrauen Souveränität, Gleichberechtigung, Alltagsorganisation und Macht Gerechtigkeit und Liebe Beziehungsgeschichte und Paardynamik Aspekte einer Pflegebeziehung

Die „Anderen“	Die Rolle der Kinder und weiterer Personen
Die Rolle	Kinder
des sozialen Umfeldes	Weitere Personen
	Information über informelle und formelle Hilfeangebote
	Auseinandersetzung mit Hilfeoptionen
	Erfahrungen mit der Inanspruchnahme professioneller Dienste
	Sozialrechtliche Fragen

Diskussion der Ergebnisse

Die pflegenden Partner und Partnerinnen, die Beratung gesucht haben, betrachten die Demenz nicht als ein Ereignis, dessen Konsequenzen sie allein auf ihre eigene Person beziehen, indem sie etwa akzentuiert auf die Belastungen abheben, welche die Pflege des erkrankten Mannes bzw. der Frau ihnen bringt. Sie machen in ihren Erzählungen vielmehr deutlich, dass sie die durch die Krankheit entstandene Situation als ein Problem ansehen, das sie beide als Paar betrifft. Sie nehmen dabei Bezug auf die Vorstellung der Ehe als einer Lebensgemeinschaft, die sowohl in zeitlicher Hinsicht als auch in dem, was sie inhaltlich ausmacht, umfassend ist, also grundsätzlich alles einschließt, was in einem Leben in guten und in schlechten Tagen passieren kann. Im Zentrum steht bei ihnen das Bemühen, die Paarbeziehung zu retten, d.h. die Lebensform zu bewahren, die sie vor vielen Jahren gewählt haben und die ein konstituierendes Moment ihrer Identität geworden ist.

Gleichzeitig zeigen die in den Beratungen behandelten Themen, wie tief greifend die Demenz eine Krise der Paarbeziehung und daraus folgend eine Krise der Lebensentwürfe der Beteiligten hervorruft. Die Krisenphänomene, die sich in Abhängigkeit von Beziehungsgeschichte und Paardynamik, Symptomatik und Verlauf der Demenz, sozialer Unterstützung u.a. entfalten, erschüttern tragende Säulen der Paarbeziehung.

Sie

- führen zur Erosion von Gefährtschaft und Intimität,
- bringen Loyalitäts- und Vertrauenskonflikte hervor,
- betreffen Fragen der Souveränität, Gleichberechtigung, Macht und Alltagsorganisation,
- sowie die Balance von Gerechtigkeit und Liebe.

Re-Interpretation dieser Ergebnisse aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive

In einer weiter gehenden Deutung lassen sich die Phänomene der Paarkrise auch als eine Erschütterung des Geschlechterarrangements der Paare lesen.

Die individuelle Beziehungsgeschichte heute alter Paare hat sich in einem Zeitraum großer gesellschaftlicher Umbrüche im Verhältnis der Geschlechter vollzogen. Das, was vor einigen Jahrzehnten noch passgenau ineinander gegriffen hat – das alltagsweltliche Differenzwissen über den Unterschied der Geschlechter, das Alltagshandeln und die institutionellen Reproduktionsformen der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Konzept der institutionellen Reflexivität von Goffman 2001), hat die Selbstverständlichkeit des Zusammenhangs verloren. Paare müssen heute mit Ungleichzeitigkeiten und Gegenläufigkeiten umgehen, die sich bezogen auf die Geschlechterordnung zwischen einzelnen Segmenten gesellschaftlicher Wirklichkeit auf tun (z.B. zwischen Institutionen der Bildung und Institutionen des Arbeitsmarktes, zwischen Kultur- und Strukturzusammenhang; vgl. Krüger 2002) und die auch als Brüche und Widersprüche innerhalb der Individuen selbst existieren (z.B. zwischen dem Denken über das Geschlechterverhältnis und dem alltäglichem Handeln; vgl. Wetterer 2003).

Wo Orientierungsmöglichkeiten an vorgegebenen, allgemeingültigen Normen schwinden, folglich Anforderungen an eine individuelle Gestaltung des Geschlechterarrangements in der Paarbeziehung steigen und zudem Brüche, Widersprüche, Ungleichzeitigkeiten und Gegenläufigkeiten die Bewältigung dieser Aufgabe erschweren, da ist anzunehmen, dass es erstens eine große Bandbreite unterschiedlicher individualisierter Lösungsmuster gibt, und zweitens die Arrangements, welche die einzelnen Paare treffen, nicht statisch sind, sondern in Abhängigkeit von den sie umgebenden Anforderungen stets in Bewegung bleiben. Es stellt sich dabei die Frage, ob sich diese diffizilen Gebilde entweder als besonders anpassungsfähig und robust oder im Gegenteil als krisenanfällig erweisen. Eine extreme Anforderung an das Paar, wie eine Demenzerkrankung sie darstellt, scheint jedenfalls das individuelle Geschlechterarrangement in eine Krise zu bringen. In dieser Lesart können die Phänomene der Paarkrise, die in den Themen der ausgewerteten Beratungen sichtbar geworden sind, aus einem geschlechtertheoretischen Blickwinkel re-interpretiert werden. Dies werde ich nun mit einigen Beispielen aus der Untersuchung illustrieren.

Der Schwund der Gefährtenschaft in der Ehe, die Erosion der Intimität, fehlende Reziprozität und Gefühle der Entfremdung werden an vielen Stellen der empirischen Literatur als hervorstechende Konsequenzen für von Demenz betroffene Partnerschaften hervorgehoben (vgl. Übersicht bei Franke 2005). Dies wird mit den Ergebnissen meiner Untersuchung bestätigt. „Das

Schlimmste ist, dass er nicht darüber redet“, sagt Frau L. und Frau G. bemerkt: „Die Unterhaltung ist hin.“ Herr D. setzt sich in der Beratung über ein knappes Jahr hinweg, zeitweise in monatlichen Gesprächen, damit auseinander, dass seine demente Frau ihn nicht mehr als ihren Ehemann erkennt und ihn beispielsweise immer wieder aus dem gemeinsamen Schlafzimmer hinauswirft. Mit ihren Szenen und Geschichten schildern die Ratsuchenden vor allem das, was ihnen verloren geht. Und in dem, was hier verloren geht, zeigt sich, was die Beziehungen ausgemacht hat: die emotionale Nähe als Konstitutiv moderner Partnerschaften (vgl. Beck-Gernsheim 1990). Frau L. beispielsweise leidet vor allem darunter, ihren Mann nicht in gewohnter Weise unterstützen zu können. Sie registriert, wie er gereizt erscheint, dann wieder merkwürdig still, oft stundenlang mit dem Fahrrad unterwegs ist, so wie er es auch früher getan hat, wenn er angespannt war. Sie beobachtet ihn und versucht, sein Verhalten zu interpretieren, und zwar auf dem Hintergrund ihrer Lebenserfahrung und des Wissens, das sie über ihn hat. Alles deutet für sie darauf hin, dass er in eine tiefe psychische Krise geraten ist. Sie tut also genau das, was sie als „gute Ehefrau“ tun möchte: sein Befinden wahrzunehmen und sich Gedanken über sein Wohlbefinden zu machen. Doch das Entscheidende einer guten Partnerschaft fehlt ihr. Sie kann ihn, der infolge der Demenz sprachlich und kognitiv nicht mehr zur Reflexion seiner Situation in der Lage ist, im Gespräch nicht mehr erreichen und sie sieht deshalb keine Möglichkeit, ihn emotional aufzufangen. Solange dieses für die Beziehung so wesentliche Moment fehlt, bleibt ihr das Gefühl, ihm nicht helfen zu können. Einen anderen Aspekt der Bedeutung von Nähe und Gefährtschaft, welche die Paarbeziehung für die Stabilität der Partner besitzt, verdeutlicht Frau K. Sie vermisst den Mann, der ihr emotional antworten kann („Er bekommt so gar nicht mit, wie es mir geht. Ich erwarte keinen Dank, aber er scheint überhaupt nichts mehr zu empfinden.“) Sie entbehrt aber auch den Mann, der ihr als Gesprächspartner für das Abwägen wichtiger Entscheidungen zur Seite steht, mit dem sie „die Zukunft besprechen kann, was noch auf uns zukommen wird, was vernünftig wäre zu tun, wovor wir Angst haben.“

Viele der Rat suchenden Partner und Partnerinnen thematisieren Fragen der Souveränität des Kranken und ihre Geschichten zeigen, wie die Demenz sie in Loyalitätskonflikte und -dilemmata hineinführt. Frau L. beispielsweise, deren Ehebeziehung durch ein egalitäres Verständnis des Geschlechterverhältnisses gekennzeichnet war, hatte die Kreditkarte ihres dementen Mannes unbrauchbar gemacht, nachdem er aufgrund seiner Gedächtnisstörungen ständig Geld abgehoben und verloren hatte. Sie fühlt sich schuldig („eine ganz fiese Tour von mir“), weil sie ihn in seiner finanziellen Souveränität beschnidet, ohne dies mit ihm besprechen zu können. Doch gleichgültig, wie sie sich verhält – ob sie ihm den freien Zugang zum Konto belässt und dabei seinen (und ihren) finanziellen Ruin in Kauf nimmt oder ob sie ohne Absprache mit ihm, also „hinter seinem Rücken“, den Zugang sperrt – sie muss den

Eindruck haben, ihm entweder direkt finanziell zu schaden oder ihrem gegenseitigen Vertrauensverhältnis Schaden zuzufügen. Wie sie sich auch entscheidet, im Rahmen ihres Verständnisses von Loyalität und Vertrauen in einer Partnerschaft muss sie ihr eigenes Verhalten ihm gegenüber als illoyal ansehen.

Die Machtverhältnisse in der Partnerschaft und Fragen der Aufgabenverteilung sind andere Bereiche, die viele Rat suchende EhepartnerInnen beschäftigen. Frau J., die in einer hierarchisch angelegten Ehe gelebt hatte („Ich hatte nicht viel zu sagen. Er bestimmte alles... Das war so unser Leben.“) hat äußerste Schwierigkeiten, sich bei ihrem dementen Ehemann Autorität zu verschaffen („Da hilft nur noch Schreien“). Sie behilft sich, indem sie nach dem ihr vertrauten Modell der Kindererziehung mit ihm umgeht. Dies allerdings provoziert erst recht seinen Protest. Frau K. musste sich in administrative Aufgaben einarbeiten, ein Bereich, den zuvor ihr Mann verantwortet hatte. Sie erledigt diese Aufgaben nun heimlich nachts, um ihn nicht zu kränken und um Auseinandersetzungen aus dem Wege zu gehen, und – das zeigt die Brisanz dieser Veränderungen – sie fühlt sich schuldig dabei („... als ob ich etwas Unerlaubtes tue, wie ein Einbrecher“).

Wie sehr Aufgabenverteilung und Machtverhältnisse miteinander in Verbindung stehen, illustriert das Beispiel des Ehepaares H., bei dem die Ehefrau fortgeschritten dement ist. Die beiden kommen gemeinsam zur Beratung. Obwohl ihm die Hausarbeiten, mit denen seine Frau inzwischen vollkommen überfordert ist, nicht leicht von der Hand gehen, traut er sich nicht, in diesem Bereich Hilfen zu organisieren. Er resigniert vor den Protesten seiner Frau, die an vielen Stellen in dem Beratungsgespräch empört und gekränkt reagiert, wenn ihre Hausfrauenrolle in Frage gestellt wird. Ein „hot spot“ scheint für sie zu sein, dass sie nicht mehr allein kochen kann. Das Kochen ist gewissermaßen der Prototyp ihrer Hausfrauenrolle, es repräsentiert ihre Fähigkeit, die Familie zu nähren und für sie zu sorgen. Die Arbeiten im Haushalt abzugeben, bedeutet weit mehr als die Entpflichtung von bestimmten Aufgaben. Die Hausarbeit ist einerseits über Jahrzehnte ein wesentlicher Grundpfeiler ihrer Identität gewesen. Andererseits hat diese Aufgabenverteilung im Sinne der Austausch-Theorie (vgl. Übersicht bei Nave-Herz 2004, S. 163) die Machtbalance des Paares reguliert. Trotz ihrer kognitiven Defizite scheint sie dies beides immer noch zu spüren und das Ringen des Paares um die Aufgabenverteilung verdeutlicht, wie brisant die Machtfrage hier ist.

Ausblick

In allen hier vorgestellten Beispielen aus den Fallanalysen bildet die Alltagsvorstellung davon, was eine gute Ehe ausmacht, und auch die Art und Weise,

wie das Geschlechterarrangement innerhalb der jeweiligen Paarbeziehung bisher gehandhabt worden ist, die Interpretationsfolie dafür, wie die Partner und Partnerinnen ihre Erfahrungen mit der Demenz des anderen zunächst einmal wahrnehmen und bewerten. Da aber gerade durch die Demenz die Säulen der Paarbeziehung erschüttert werden und auch das herkömmliche Geschlechterarrangement des Paares aus den Fugen gerät, führt diese Interpretationsfolie in Sackgassen und erzeugt Zwickmühlen, in denen die Betroffenen sich in Schuldgefühlen verfangen. Deshalb zeigen diese Beispiele ebenso wie die skizzierten Befunde aus der Forschungslage an, dass der Blick auf das Geschlechterarrangement eine viel versprechende Perspektive eröffnet, wenn es darum geht, zu verstehen, wie alte Paare Pflegebedürftigkeit bewältigen und welche Formen der Unterstützung ihnen dabei ggf. behilflich sein können. Weiterführend wäre in diesem Zusammenhang eine Forschung, die Vorstellungen alter Paare über die Arbeitsteilung der Geschlechter und über Geschlechtsidentitäten in ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung untersucht.

Literatur

- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf – Frauenwelt Familie. Frankfurt a. M. 1980
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Von der Liebe zur Beziehung. Veränderungen im Verhältnis von Mann und Frau in der individualisierten Gesellschaft, in: Ulrich Beck/Elisabeth Beck-Gernsheim, (Hg.) Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a.M. 1990, S. 65-104
- Beeson, Rose et. al.: Loneliness and depression in caregivers of persons with Alzheimer's disease or related disorders. in: Issues in Mental Health Nursing, Vol. 21, 2000, pp. 779-806
- Beeson, Rosa A.: Loneliness and depression in spousal caregivers of those with Alzheimer's disease versus non-caregiving spouses. in: Archives of Psychiatric Nursing, Vol.17, No. 3/2003, pp. 135-143
- Bookwala, Jamila/Schulz, Richard: A comparison of primary stressors, secondary stressors, and depressive symptoms between elderly caregiving husbands and wives: The caregiver health effects study, in: Psychology and Aging, Vol.15, No. 4/2000, pp. 607-616
- Chodorow, Nancy: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter, München 1994
- Connell, Robert W.: Masculinities, Berkely 1995
- Faust-Jacoby, Stefanie/Kling, Anette: Zur Situation pflegender Ehepartner. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Heft 10/1991, S. 340-345
- Franke, Luitgard: Demenz in der Ehe. Über die verwirrende Gleichzeitigkeit von Ehe- und Pflegebeziehung in der Beratung für Ehepartner Demenzkranker. Dissertation, Universität Bielefeld 2005

- Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1999
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern 1998
- Goffman, Erving: Das Arrangement der Geschlechter, in: Erving Goffman: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt u.a. 2001
- Hooker, Karen et. al.: Mental and physical health of spouse caregivers. the role of personality, in: Psychology and Aging, Vol. 7, No. 3/1992, pp. 367-375
- Hooker, Karen et. al.: Does type of disease matter? Gender differences among Alzheimer's and Parkinson's disease spouse caregivers, in: The Gerontologist, Vol. 40, No. 5/2000, pp. 568-573
- Krüger, Helga: Gesellschaftsanalyse: der Institutionenansatz in der Geschlechterforschung, in: Gudrun-Axeli Knapp/Angelika Wetterer (Hg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik, Münster 2002, S. 63-90
- Lutzky, Steven M./Knight, Bob G.: Explaining gender differences in caregiver distress. The roles of emotional attentiveness and coping styles, in: Psychology and Aging, Vol. 9, 1994, pp. 513-519
- Mayer, Karl Ulrich/Baltes, Paul B. (Hg.): Die Berliner Altersstudie, Berlin 1996
- Miller, Baila: Gender and control among spouses of the cognitively impaired. A research note, in: The Gerontologist, Vol. 27, No. 4/1987, pp. 447-453
- Miller, Baila/Cafasso, Lynda: Gender differences in caregiving: Fact or artefact? in: The Gerontologist, Vol. 32, No. 4/1992, pp. 498-507
- Miller, Baila/Kaufman, Julie E.: Beyond gender stereotypen: spouse caregivers of persons with dementia, in: Journal of Aging Studies, Vol. 10, No. 3/1996, pp. 189-204
- Montgomery, Rhonda J.V./Kosloski, Karl: A longitudinal analysis of nursing home placement for dependant elders cared for by spouses vs adult children. in: Journal of Gerontology, Social Sciences, Vol. 49, No. 2/1994, pp. 62-74
- Nave-Herz, Rosemarie: Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. Weinheim u.a. 2004
- O'Connor, Deborah L.: Living with a memory-impaired spouse: (Re)cognizing the experience, in: Canadian Journal on Aging, Vol. 18, No. 2/1999, pp. 211-235
- Perry, JoAnn: Wives giving care to husbands with Alzheimer's disease: A process of interpretative caring, in: Research in Nursing & Health, Vol. 25, 2002, pp. 307-316
- Ray, Mo: Older Women, long-term marriage and care, in: Bernard, Miriam et al. (Eds.): Women Ageing. Changing identities, challenging myths, London u.a. 2000, pp. 148-167
- Russel, Richard: In sickness and in health. A qualitative study of elderly men who care for wives with dementia, in: Journal of Aging Studies, Vol.15, 2001, pp. 351-367
- Schneekloth, Ulrich et. al.: Hilfe- und Pflegebedürftige in privaten Haushalten. Endbericht. Bericht zur Repräsentativerhebung im Forschungsprojekt „Möglichkeiten und Grenzen selbständiger Lebensführung.“ Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 111.2, Stuttgart u.a. 1996
- Strauss, Anselm F.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München 1998
- Strauss, Anselm F./Corbin, Juliet M.: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996

- Thompson, Edward H.: The gendered caregiving of husbands and sons and the social construction of men caregivers as deviants (unpublished). Presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Toronto 1997
- Thompson, Edward H. jr.: What's unique about men's caregiving? in: Betty J. Kramer; Edward H. Thompson jr. (Eds): Men as caregivers. Theory, research, and service implications, New York 2002, pp. 20-47
- Ungerson, Clare: Policy is personal – sex, gender and informal care. London 1987
- Walker, A.: Conceptual perspectives on gender and family caregiving, in: Jeffrey W. Dwyer/Raymond T. Coward (Eds.): Gender, families and elder care. Thousand Oaks u.a. 1992
- Wetterer, Angelika: Rhetorische Modernisierung. Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen, in: Gudrun-Axeli Knapp/Angelika Wetterer, (Hg.) Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II, Münster 2003, S. 286-320
- Zintl-Wiegand, Almut: Die intensive Zweierbeziehung zwischen gebrechlichem und pflegendem Ehepartner, in: Gereon Heuft, et. al. (Hg.): Interdisziplinäre Gerontopsychosomatik, Braunschweig 1995, S. 282-292

Lebenslanges Lernen und die Erziehung der Frauen zu Müttern der Gesellschaft in der frühen Neuzeit

Rita Casale

„Dire que le réel n'est qu'une construction,
c'est impossible pour moi.
C'est vrai que de montrer les constructions est un de nos buts.
Mais il ne faut jamais perdre un sens de responsabilité
envers ce que l'on peut appeler le «réel»“
Natalie Zemon Davis¹

Vorbemerkungen

Über den Nutzen und die Nachteile der Geschichte für das Leben ist schon Vieles geschrieben worden. Über die Gefahren der Gelehrsamkeit und ihre Folgen, namentlich einen biederen Geschmack für das Anekdotische, eine überflüssige Pedanterie und einen fast religiösen Quellenfetischismus, lässt sich hingegen noch Vieles schreiben. Über das Risiko der historischen Relativierung und die daraus folgende Neutralisierung muss geschrieben werden. Dabei sollte vermieden werden, historische Ausnahmen als repräsentative Fälle zu behandeln. Ihr Glanz wirkt auf die banalen alltäglichen Machtverhältnisse oft verdunkelnd. Dasselbe kann für die Genealogien von gelehrten Frauen oder die Kultivierung der Tradition des so genannten „bedeutenden Fraulebens“ gesagt werden. Ihre vorgesehene vorbildliche Funktion für jüngere weibliche Gelehrte trägt *malgré lui* häufig dazu bei, dass über den nicht nachvollziehbar schwierigen Weg der Frauen zur Bildung und zu den Bildungsinstitutionen geschwiegen wird.

Schon vor dreißig Jahren betonte der Historiker Léon Abensour in seiner Studie über die Situation der Frauen in Frankreich in der Zeit vor der französischen Revolution die Notwendigkeit, die Tätigkeit von Frauen im 18. Jahrhundert von der Ebene der Anekdoten und der Skandale in den Hauptstrom der Geschichte zu heben (vgl. Abensour 1977). Eine solche Möglichkeit sah

1 „Es ist für mich unmöglich zu behaupten, dass das Reale nichts anders als eine Konstruktion ist. Zweifelsohne ist eines unserer Ziele, die Konstruktionen zu zeigen. Aber man soll nie die Verantwortung für das verlieren, was man das ‚Reale‘ nennen könnte“ (Natalie Zemon Davis 1991, 307). Für ihre kritischen Kommentare bei der Überarbeitung dieses Textes bedanke ich mich bei den Herausgeberinnen dieses Bandes, Sabine Andresen und Barbara Rendtorff, herzlich. Zum Dank bin ich auch Edgar Forster verpflichtet, der mit mir den Text ausführlich diskutiert hat.

Natalie Zemon Davis einige Jahre später in der Verkopplung der historischen Geschlechterforschung mit der historischen Familienforschung vor allem in Bezug auf die Erforschung der Geschlechterverhältnisse in der Frühen Neuzeit (vgl. Zemon Davis 1986). Die historische Problematisierung der Rolle der Frauen innerhalb der veränderten Struktur der Familie erlaube, dass einige der zentralen Themen historischer und sozialer Forschung wie Macht, Sozialstruktur, Eigentum, Symbole und Periodisierungen unmittelbar ins Spiel gebracht werden (vgl. dazu auch Wunder 1992).

Analysiert man die pädagogische Literatur des *ancien régime*, die die Frauen zu einem neuen Familienleben erziehen wollte, findet man sich auch mit einer zentralen Steuerungsfunktion von Erziehungsprozessen konfrontiert, die man als ein strukturelles politisches Element in Zeiten des sozialen Wandels betrachten kann. Damit ist hier eine Rhetorik über die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens gemeint, die in bestimmten historischen Momenten besonders markant wird. Diese Emphase hat einen politischen und sozialen Charakter. Ihr Ziel ist es, die Anpassung an strukturelle ökonomische Veränderungen zu begleiten und „irgendwie“ zu steuern.

Versucht man den Unterschied zwischen Erziehung und lebenslangem Lernen begrifflich zu fassen, stellt man ihre Differenz bei der Akzentsetzung sowohl an ihren Akteuren als auch an ihrer zeitlichen Perspektive fest. Unter Erziehung wird hier jeder Prozess verstanden, durch den die ältere der jüngeren Generation ihre moralischen Werte vermittelt. Dabei wird der Akzent auf die Überlieferung der Vergangenheit in der Form der Tradition gelegt. Im Unterschied dazu ist es bei der Rhetorik des lebenslangen Lernens die jüngere Generation, die gefordert wird, mit den Veränderungen der Gegenwart zurecht zu kommen, indem ihr damit die Zukunft versprochen wird. Mit diesem begrifflichen Unterschied will ich keine starre Differenz zwischen Erziehung und lebenslangem Lernen suggerieren. Was ich damit nur behaupten möchte, ist, dass die Legitimierung von Erziehungsprozessen mit der Rhetorik des lebenslangen Lernens in spezifischen historischen Kontexten geschieht. Anders formuliert: Menschen lernen ständig. Sie lernen so lange sie leben. Aber nur in bestimmten historischen Konjunkturen wird diese Lerndynamik der menschlichen Erfahrung pädagogisch thematisiert. Das geschieht, wenn historische und ökonomische Veränderungen in einem sozialen Kontext so wahrgenommen werden, dass ihre Akzeptanz seitens der Bürger ein Surplus, eine Intensivierung bestimmter Lernprozesse verlangt.

Im folgenden Text wird es darum gehen, die Problematik des lebenslangen Lernens in einem Text der italienischen Spätrenaissance (aus dem italienischen Cinquecento) und in einigen Schriften des *ancien régime* zu analysieren. Das frühneuzeitliche Konzept des lebenslangen Lernens wird am Beispiel der weiblichen Erziehung zu Müttern der Gesellschaft erläutert². Die

2 Die soziologische Einschränkung des lebenslangen Lernens auf ein Phänomen der Gesellschaften des späten Kapitalismus lässt sich in Frage stellen, wenn man die enge Verknüp-

Auswahl dieser Zeitperiode, Ende 16. Jahrhundert und 17. Jahrhundert, an der die steuernde Funktion der Rhetorik über das lebenslange Lernen expliziert wird, findet ihre Legitimation in den bedeutenden politischen, sozialen und religiösen Veränderungen dieses Zeitraums.

Auf der politischen Ebene ist das 17. Jahrhundert die Epoche der Verstaatlichung der politischen Souveränität. Der Staat und seine Funktionen (Garantie von Recht und Ordnung, Jurisdiktion und militärischer Schutz) fingen an, institutionell politische Priorität gegenüber den Regierenden zu haben. Das bedeutete für das politische Denken eine Verschiebung seines Gegenstandes (vgl. dazu Skinner 1978). Im Zentrum der politischen Überlegungen stand nicht mehr der Regierende, der ein Recht auf seine Position im Staat bzw. im Reich hatte, sondern der Regierende, der die Pflicht hatte, den Staat zu erhalten.

Damit will ich nicht behaupten, dass sich diese Verschiebung innerhalb des modernen politischen Denkens nur auf das 17. Jahrhundert begrenzt, aber das Besondere am 17. Jahrhundert sind die institutionellen Veränderungen der politischen Souveränität. Die Quellen, die im Folgenden analysiert werden, dokumentieren die Verstaatlichung des Hofes in Frankreich und ihre sozialen Folgen für die französische Gesellschaft.

Lebenslanges Lernen und die „disputa della nobiltà“

Parallel zu dieser Verschiebung der Diskussion über die politische Souveränität entwickelte sich schon seit dem 13. Jahrhundert eine so genannte „disputa della nobiltà“. Der vierte Traktat aus Dantes *Convivio* (1306) und *De nobilitate* von Poggio Bracciolini (1440) zählen sicher zu den bedeutendsten theoretischen und politischen Bezugspunkten dieses Disputs (vgl. zu diesem Thema auch Tateo 1967, Donati 1988 und Leutzen 1970). Im Sinne Petrarcas wurde in dieser Diskussion die „nobiltà“ als die Tugend *par excellence* betrachtet. Die „nobiltà“ galt als Haupttugend des guten Regenten. Sie leitete sich nicht länger von der Herkunft bzw. der Geburt, sondern von moralischen bzw. politischen Fertigkeiten ab. Heute würde man von Kompetenzen sprechen.

Im Zuge der Politisierung und Moralisierung der „nobiltà“ kamen auch pädagogische Überlegungen auf. Die „nobiltà“ bzw. die Tugend wurde das Hauptziel der Erziehung, die je nach politischer Stellung des Zöglings einen anderen Inhalt hatte: Die Prinzen sollten lernen, die Bürger zu regieren, und die Bürger sollten soweit zivilisiert werden, dass sie sich regieren ließen.

fung zwischen Leben und Lernen berücksichtigt und die historische Besonderheit seiner Formen analysiert (vgl. dazu Casale/Oelkers/Tröhler 2004).

Erasmus kündigte in *De Civilitate morum puerilum* (1530) das Programm einer Reihe pädagogischer Bücher an, deren Bedeutung für das Europa des 16. und 17. Jahrhunderts seitens der historischen Bildungsforschung lange unterschätzt wurde: „Keiner kann sich seine Eltern oder sein Vaterland aussuchen, umso mehr kann jeder selbst seinen Geist bilden und sein Benehmen formen“ (Erasmus 1530, S. 106).

In ideengeschichtlichen Studien sind diejenigen Traktate untersucht worden, die sich mit der Erziehung des Prinzen beschäftigen. Nahezu unbeachtet blieben dagegen jene pädagogischen Bücher, die sich der Erziehung der verschiedenen Mitglieder der ‚zivilen Gesellschaft‘ widmen. Hauptziel dieser Traktate, die ich in Anlehnung an die Studien von Amedeo Quondam Institutio-Bücher nenne und die im französischen Kontext mit dem Ausdruck „Traktate des *savoir-vivre*“ versehen worden sind (Montandon 1993), war es, die verschiedensten Mitglieder des verstaatlichten Hofes, so den Staatsfunktionär, den Sekretär, die Hofdame, die Hausfrau, die Mutter, die Tochter, die Witwe, den Vater und den Sohn dazu zu erziehen, als Bürger lebenslang ihrer jeweiligen Funktion gerecht zu werden.

Die Verstaatlichung der politischen Souveränität und die Moralisierung der politischen Funktionen hatten das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft strukturell verändert. Sollte die Anpassung an die neue Form des sozialen Paktes gelingen, erforderte das nicht nur eine Intensivierung von Lernprozessen und eine neue Definition erzieherischer Aufgaben, sondern auch eine intellektuelle Produktion, die diesen Prozess auf einer persuasiven bzw. rhetorischen Ebene begleitete. Die Institutio-Bücher wurden von Intellektuellen geschrieben, die der politischen Macht sehr nahe standen oder die sogar politische Funktionen am Hof innehatten. Sollten die Bürger regierbar bleiben, mussten die Anleitungen in diesen Büchern darüber hinaus darauf ausgerichtet sein, die verschiedenen Gesellschaftsstände zu integrieren und sie nach den zivilen Tugenden zu erziehen. In seinen Studien über die *honnêteté* im 17. Jahrhundert behauptet Emmanuel Bury (1996, S. 61), dass diese Schriften in einem engeren Sinn an die so genannten *homines novi* adressiert waren, worunter er die Vorläufer unserer Staatsberater und Beamten versteht. Aber in einem weiteren Sinn sei es ihr Ziel gewesen, das Subjekt in seiner modernen Form herzustellen, das Subjekt, das in die Lage versetzt werden sollte, in den Strukturen des modernen Staates zu funktionieren.

Durch die Breite ihrer Themen versuchten diese Schriften nicht nur jedes Mitglied der neuen ‚zivilen Gesellschaft‘ anzusprechen, sondern auch die verschiedenen Lebensabschnitte zu berücksichtigen. Man könnte sagen, je moralischer die soziale Funktion eines Mitgliedes der zivilen Gesellschaft war, desto größere Aufmerksamkeit lag auf seiner Erziehung über die gesamte Lebenszeit.

Eine dieser Figuren, die in dem neuen Staat eine zentrale moralische Funktion haben sollte, war die Frau, deren Erziehung im 16. und insbesondere im 17. Jahrhundert ein bis dahin unbekanntes Interesse fand.

Wie schon in den Vorbemerkungen kurz angedeutet worden ist, setzt die Untersuchung der Lebensbedingungen der Frauen und deren Erziehung in der frühen Neuzeit die Analyse der Funktion voraus, die die familiäre Institution im Auflösungsprozess der feudalen Gesellschaft gehabt hat. Die historische Betrachtung der Rolle, die die Familie in den Modernisierungsprozessen der frühen Neuzeit gespielt hat, erweist sich nicht nur für die Untersuchung der damaligen Geschlechterverhältnisse als entscheidend, sondern sie bildet ein hermeneutisch folgenreiches Korrektiv sowohl für die Burckhardtsche These von der Renaissance als Zeitalter der Entstehung des Individualismus³, als auch im Sinne einer Ergänzung zu den Untersuchungen Elias' über den modernen Zivilisationsprozess und zu Foucaults Geschichte der Gouvernementalität⁴.

Das zivilisierende Geschlecht und sein lebenslanges Lernen

Innerhalb der komplexen politischen, sozialen und religiösen Transformationen, die im 16. und 17. Jahrhundert in einem großen Teil Europas stattgefunden haben, bildet die Familie ein wichtiges Übergangselement. Zuerst schien es, dass die Familie für die ersten Bürger der reichen europäischen Städte (Kaufmänner, Handwerker und Staatsbeamte) und für die neuen Bauern auf dem

3 Im Gegensatz zum Baseler Kulturhistoriker Jacob Burckhardt (1860/1988) hebt Natalie Zemon Davis die strukturelle und zentrale Funktion der Familie in der Phase der ökonomischen Auflösung des Feudalismus hervor. Das würde allerdings nicht unbedingt beinhalten, dass im 16. und 17. Jahrhundert im Vergleich zur feudalen Gesellschaft keine Veränderung der individuellen Selbstwahrnehmung stattgefunden habe. Sie sei aber sowohl in ökonomischer Hinsicht als auch bezüglich der sozialen Strukturen im Rahmen der Familie geschehen. Das Eigentum, die Planung der beruflichen Perspektive, die Ehre seien nicht als Dimensionen des Selbst, sondern als familiäre Angelegenheiten gedacht, thematisiert und problematisiert worden. Von der Familie wurden nicht einfach Land, Vieh, Häuser, Pensionen, Renten, Ämter, Werkstätten, Webstühle, Meistertitel, geschäftliche Partnerschaften und Erbeile, sondern auch die Berufe, Laufbahnen und das Heiraten der Kinder geregelt (Zur „Familiarisierung“ von Arbeit und Leben in der Frühen Neuzeit und ihre Folgen für die damalige Definition von Geschlechterverhältnissen vgl. auch Wunder 1992).

4 Im Unterschied zu Foucaults Geschichte der Regierungstechniken (vgl. Foucault 2004), die sich auf rationalistische und individualistische Verfahren konzentriert, anerkennt Elias' Analyse der Zivilisation die Schlüsselfunktion der Ehe im Prozess der Verstaatlichung der Gesellschaft und die dadurch entstandene veränderte Funktion der Frauen: „Die Ehe in der absolutistisch-höfischen Gesellschaft des 17. und 18. Jahrhunderts gewinnt dadurch einen besonderen Charakter, dass hier durch den Aufbau dieser Gesellschaft zum erstenmal die Herrschaft des Mannes über die Frau ziemlich vollkommen gebrochen ist“ (Elias 1997, 345). Fokussiert auf die Konditionierung der Triebregelung, zu der die Einehe beigetragen habe, vernachlässigt es Elias, die Analyse der gesamten Produktion pädagogischer Literatur, deren Zweck die Erziehung der Frauen zum Wandel der sozioökonomischen und moralischen Institution der Familie war.

Land⁵ dieselbe Bedeutung hatte, die sie traditionell für den Adel einnahm. Für den Adel stellte sie den Ort der Übertragung des moralischen und ökonomischen Erbes nach der männlichen Aszendenz dar. Schüsselfigur war dabei der Vater, dessen Führungsfunktion sich in ökonomischen, moralischen und erzieherischen Bereichen ausdrückte (vgl. Tenenti 1986). Die Frau als Mutter und Gattin hatte sich nur um den Haushalt und die physische Sorge der Kinder zu kümmern⁶. Ab dem 17. Jahrhundert realisierte sich allerdings die neuzeitliche Wiederaufnahme der Struktur der Familie als ökonomische und moralische Einheit durch eine Veränderung der Geschlechterverhältnisse vor allem in Bezug auf ihre erzieherische und moralische Funktion innerhalb des Hauses. Bei der Erziehung der Kinder wurde der Vater in seiner Leitungsfunktion von der Mutter nahezu vollständig ersetzt (vgl. dazu Badinter 1981, S. 225f.).

Es kann mit Sicherheit behauptet werden, dass der neue Primat der Mutter und der daraus folgende Rückzug des Vaters ein soziales Phänomen bildeten, das vor allem für die katholischen Länder wie z.B. Italien und Frankreich typisch war. Nach dem Tridentischen Konzil (1545)⁷ wurde in den Ländern der Gegenreformation den Frauen im Prozess der Moralisierung und der Restauration der Sitten eine zentrale Rolle zugesprochen – aber für diese Aufgabe mussten sie zuerst erzogen werden. Zahlreich sind die Traktate, die sich mit ihrer Erziehung beschäftigen. Es geht darin niemals um eine allgemeine Mädchen- oder Frauenbildung; immer handelt es sich um die Erziehung zu einer bestimmten Funktion: zur Tochter (vgl. Stefano Guazzo: *La civil conversazione*, 1574, III Buch), zur Gattin (vgl. u.a. Pietro Belmonte: *Institutione della sposa*, 1587; Orazio Lombardelli: *Dell'uffizio della donna maritata*, 1583), zur Witwe (vgl. u.a. François de Grenaille: *L'honnête veuve*, 1643), zur Hofdame (vgl. u.a. Alessandro Piccolomini: *De la bella creanza delle donne*, 1539). In den Traktaten über die Töchtererziehung wurde selten mit allgemeinen Prinzipien argumentiert. Immer ging es darum, wozu die Tochter erzogen werden sollte: zum religiösen Leben oder zum Hofleben, zur Ehe, zum Leben in der Stadt oder auf dem Land⁸.

5 Lehen wurden gekauft und verkauft und konnten ohne große Schwierigkeit von Nichtadeligen erworben werden. Langfristige Pachtverträge vermittelten den Bauern leicht den Eindruck, das gehaltene Land zu besitzen (vgl. Zemon Davis 1986, 23).

6 Vgl. dazu die vier *Libri della famiglia* (1432/41) von Leon Battista Alberti, deren zweites Buch der Erziehung der Frau als Mutter und als Ehefrau gewidmet ist.

7 Nach 1545 hing die Moralisierung der Rolle der Frauen innerhalb der Familie – hier als soziale Institution verstanden – von der zentralen Bedeutung ab, die das Tridentische Konzil der Ehe beimaß. Sie wurde nicht nur als Sakrament sanktioniert, sondern mit dem Dekret *Tametsi* vom 11.11.1563 (unverändert bis 1908) wurde versucht, jedes Konkubinat und jede geheime Ehe gesetzlich zu regulieren (vgl. dazu Tamassia 1971 und Zarri 1996). Über die Ehe als die zentrale politische und soziale Matrix der europäischen Gesellschaft in der Frühen Neuzeit vgl. die Studie von Johanne M. Ferraro (2001).

8 Hier kann ich Heide Wunder (2004, 253) nur teilweise zustimmen, wenn sie behauptet, dass es eine geschlechtsspezifische Erziehung im Sinne der Erziehung zu einem Geschlecht, zu Männlichkeit oder Weiblichkeit, in der ständischen Gesellschaft der Frühen Neuzeit nicht gab. Es ist zwar wahr, dass eine Verhandlung der Rolle der Frauen und ihrer Erziehung nicht vorgesehen

Die große Resonanz und die breite Wirkung dieser Bücher ist ein Erfolg der Etablierung des Buchmarkts, zuerst in Italien, dann auch in Frankreich. Peter Burke spricht von dieser Zeit als der Zeit der Entstehung der Wissensgesellschaft (Burke 2001). Die Bücher wurden nur über den Buchmarkt und nicht durch Vermittlung einer Institution (Kirche oder Schule, Universitäten) verbreitet. Da sie keinen Vermittler hatten, mussten sie auf einer rhetorischen Ebene sehr überzeugend sein. Sie sollten populär und amüsant sein. Selten stand die rhetorische Dimension der pädagogischen Sprache so klar im Vordergrund wie in diesen Büchern.

Die erste Quelle über die lebenslange weibliche Erziehung, die hier behandelt wird, ist eine Schrift von Lodovico Dolce, einem Autor, der langjähriger Mitarbeiter des Verlagshauses der Gioliti de' Ferari war und als ein „uomo universale“⁹ im Sinne der italienischen Renaissance bezeichnet werden kann. Durch seine Tätigkeit in einem Verlag übte er um die Mitte des Cinquecento eine wichtige Vermittlungsfunktion zwischen den verschiedenen Wissensbereichen sowie zwischen den Gelehrten und dem breiten Publikum aus. Als Verleger musste er ganz genau wissen, wie man Bücher schreibt, die an ein großes Publikum adressiert werden sollten.

Von diesem populären Charakter ist seine Schrift über die weibliche Erziehung *Dialogo della Institution delle donne* (1563), die unter den Institution-Büchern in Europa zu einem Klassiker dieser Thematik werden sollte, stark geprägt. Die Schrift, die die Kriterien des „utile“ (Nützlichen) und des „dilettevole“ (Angenehmen) erfüllen sollte (Dolce 1563, 4), gehört zu den Beiträgen, die nach dem Tridentischen Konzil das Ziel verfolgten, die katholische Kirche durch eine moralische Reformation der ‚zivilen Gesellschaft‘ zu restaurieren. Die Erziehung der Frau stellte, wie bemerkt, eine der wichtigsten Säulen dieses Projekts dar. Die besondere Stellung oder Funktion der Frauen beruhe auf der Tatsache, dass sie die Gefährtin des Mannes in jeder Lebensangelegenheit, aber vor allem, dass sie die physische Quelle des menschlichen Lebens sei: „Wir kommen auf die Welt dank der Frauen, wir leben mit den Frauen, und ohne die Frauen können wir nicht unseren Besitz bewahren. Deshalb hängt die Ruhe der Städte und der Familien vor allem von den Frauen ab“ (Dolce 1563, S. 6, Übersetzung R.C.)¹⁰.

war. Aber die moralisierende Funktion, die ihnen zugeschrieben wurde, kann doch als ein gemeinsamer Nenner der unterschiedlichen Erziehung der Frauen betrachtet werden.

9 Der Venezianer Lodovico Dolce (1508-1568) war Historiker, Grammatiker, Dichter, Autor, Übersetzer, Kommentator und Herausgeber zahlreicher Texte, die für ein größeres, literarisch interessiertes Publikum bestimmt waren. Er gilt als feinsinniger Kunstkritiker, Vermittler in der venezianisch-florentinischen Debatte über Farbe und Form und Freund Tizians und Aretins. Sein Ruf unter den Zeitgenossen gründete vor allem auf seinen Übersetzungen von Horaz, Cicero, Catull. Als Historiker schrieb er Biographien über Franz I. und Karl V. (vgl. dazu Caputo 1962, 332 und Nappo 1992-95).

10 „Percioche noi tutti nasciamo di Donne, viviamo con Donne, et senza Donne no si possono conservare le nostre sostanze. In cotal guisa la maggior parte della tranquillità delle cittadi e delle famiglie deriva pur dalle donne“ (Dolce 1563, S. 6)

Instruieren wollte Dolce mit seinem Text die Frau in ihren drei unterschiedlichen sozialen und in gewissem Sinn chronologischen Zuständen: Im ersten Buch seiner Schrift setzt er sich mit der Erziehung der unverheirateten Frau auseinander, im zweiten mit der verheirateten Frau und im dritten mit der Witwe. Die Prinzipien, nach denen sich die Erziehung in den drei Zuständen orientieren sollte, seien für die „donzelle“ die „Reinheit“, für die „maritate“ der Glaube und für die Witwe die „Toleranz“ und die „Keuschheit“.

Mit seinen Instruktionen begleitet er in den drei Büchern den Lebensweg der Frau von der Wiege bis zum Grabe. Besonders detailliert sind die Hinweise, die die erste Lebensphase betreffen. Die allerersten Aussagen sind dem Stillen gewidmet und enthalten kritische Bemerkungen über die Sitten der „gentildonne“ der Zeit. Der weibliche Säugling sollte von der Mutter gestillt werden. Aber da dies insbesondere die städtischen „gentildonne“ ablehnten, sollten sie sich zumindest darum kümmern, dass die Auswahl der Amme sorgfältig getroffen werde (ebd. S. 7f.). Große Bedeutung gibt Dolce den Kinderspielen der kleinen Mädchen. Sie haben in spielerischer Form die zukünftigen Hausverpflichtungen der Frauen zu antizipieren (ebd. S. 9).

Nachdem sie gelernt haben zu zeichnen, können sie anfangen zu lesen und zu schreiben. In welchem Alter sie damit beginnen sollten, hänge von verschiedenen Faktoren ab. Manche können sich schon mit vier, andere erst mit fünf oder sieben Jahren damit beschäftigen. Aber während sie lernen zu schreiben und zu lesen, sollten sie solche Handarbeiten wie Nähen und Stricken nicht vernachlässigen. Das betreffe nicht nur die Mädchen, die aus den unteren Schichten kommen, sondern auch die zukünftigen Königinnen und Prinzessinnen: „Ohne Zweifel, solche Handarbeiten sind nicht nur für private Frauen notwendig, sondern auch für Königinnen und Prinzessinnen. Die Handarbeiten sind gerade für diejenigen umso notwendiger, die weniger durch die Pflege der Familie belastet sind“ (ebd. S. 12, Übersetzung R.C.)¹¹.

Handarbeiten und Haushaltspflichten haben hier und in zahlreichen anderen Traktaten der Zeit über die weibliche Erziehung eine rein erzieherische Funktion, unabhängig davon, ob die Frau sie in Zukunft selbst ausüben oder ob sie dazu die Hilfe von Haushälterinnen in Anspruch nehmen wird (vgl. dazu Frigo 1983, S. 75).

Die Mädchen sollen aber auch schon in frühem Alter mit der „lingua volgare“ und mit dem Latein vertraut gemacht werden. Das Studium des Griechischen hingegen könne entfallen. Mit Sorgfalt wird die Bibliothek der kleinen Dame von Dolce sortiert. Sie solle mit jenen Autoren bestückt werden, die für ihre moralische und pragmatische Erziehung von Nutzen sein können. Dazu gehören Virgil, der Apostel Paulus, Platon und Seneca, Cicero,

11 „Et certo i lavori di mano sono necessari non solo alle Donne private, ma ancora alle Principesse et alle Reine: e tanto piu a queste, quanto maco sentono la gravezza delle cure familiari“ (ebd.,S. 12).

Livius, Sallustius, Quintus Curtius, Svetonius und von den modernen Autoren Dante, Petrarca, Bembo und Castiglione, aber keinesfalls Boccaccio.

Ihre moralische Erziehung solle dazu führen, dass die zukünftige Frau die Tugenden der Keuschheit, der Scham, der Einfachheit, der Bescheidenheit, der Mäßigkeit, der Demut und der Genügsamkeit, des Fleißes und einen ehrlichen Glauben besitze (ebd., S. 29).

Sehr geschickt ist im Text der Übergang von einer Lebensphase zur nächsten durchgeführt. Mit der letzten Erziehungsaufgabe des Vaters gegenüber dem Mädchen, der Auswahl ihres Ehemanns, wird man in den nächsten Lebensabschnitt eingeführt. Der Vater solle dafür sorgen, dass gewisse Gemeinsamkeiten zwischen Neigungen und Sitten seiner Tochter und denen des zukünftigen Schwiegersohnes vorhanden seien. Sonst sei die Wahrscheinlichkeit sehr gering, dass die Ehe glücklich werde. Da der Mann der Ernährer der Familie sein solle, habe der Vater auch darauf aufzupassen, dass seine Tochter mit ihrem Mann eine gute Partie mache (ebd., S. 33).

Die Erziehung der verheirateten Frau im zweiten Teil der Schrift *Dolces* erfolgt vor allem gemäß den Regeln der *oeconomica* (ebd. S. 60), die aus der aristotelischen Tradition übernommen wurden¹². Am wichtigsten sei es, die Frau so zu erziehen, dass sie sich bereit finde, eine bestimmte Hierarchie innerhalb der Familie zu akzeptieren. Nach der Ehe seien Mann und Frau ein einziger Körper, dessen Kopf allerdings der Mann sei. Von der Akzeptanz der Führungsfunktion des Mannes seitens der Frau hängen die Harmonie und die Ruhe in der Familie ab. Dennoch trage sie die alleinige Verantwortung für die Regierung des Hauses und habe die Intimität des Hauses mit allen Mitteln vor den Augen von Dritten zu schützen.

Die Vertretung des Hauses in der Öffentlichkeit sei allerdings Sache des Mannes, zumindest so lange er lebe. Sollte er vor ihr sterben, werde sie auch nach außen für ihre soziale Repräsentanz zuständig sein und habe anständig und nüchtern aufzutreten.

Mit der Erziehung der Witwe¹³ kommt Dolce zum letzten Teil seiner Bildung der Frau über ihre gesamte Lebenszeit. Er begleitet sie bis zum Grabe. Mit der „donzella“ solle die Witwe die Mäßigkeit und Keuschheit gemeinsam haben. Von der Zuständigkeit für das Wohlergehen anderer solle sie keinesfalls Abschied nehmen. Wenn sie sich nicht mehr der Pflege der eigenen Familie widme, solle sie sich um die Waisen oder Bedürftigen im Krankenhaus kümmern. Und wenn sie fühle, dass das Ende nicht mehr weit sei, solle sie sich darum kümmern, dass sie nach ihrem Tod im selben Grab wie ihr Mann beerdigt werde.

12 In der auf Xenophon und Aristoteles zurückgehenden Tradition der *oeconomica* wird die Erziehung als ein Element der Verwaltung und der Regierung des Hauses betrachtet (vgl. dazu Xenophon 1992, Kap. 8-10, Aristoteles 1994, S. 70-75).

13 Der Notwendigkeit der Moralisierung der Witwe entsprach eine ziemlich weit verbreitete Sorge um den undefinierten sozialen Status der Witwe während des ancien régime. Die Witwen umfassten circa 14% der gesamten Bevölkerung und bildeten die größte Gruppe der allein stehenden Frauen (vgl. dazu Poumarède 1991).

Rund hundert Jahre später lesen wir bei François de Grenaille¹⁴ die französische Version der lebenslang konzipierten Erziehung der Frauen. Die Schriften von de Grenaille zum Thema Erziehung stehen in derselben Tradition der Institutio-Bücher, der schon Dolces Text zuzuordnen war. Wirft man aber einen genaueren Blick auf die zahlreichen Schriften von de Grenaille, die zwischen 1640 und 1644 erschienen sind, wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit der Erziehung der Frau in ihren verschiedenen Lebensphasen nicht einfach nur von den italienischen Höfen nach Frankreich importiert wurde, sondern dass sie hundert Jahre später im Vergleich zur italienischen Version weit sorgfältiger und raffinierter geworden waren. Vor allem durch ihre Spezialisierung auf die verschiedenen Lebensabschnitte oder Zustände der Frau waren sie subtiler geworden.

Im Unterschied zu Dolce widmet Grenaille den Frauen nicht nur ein Buch, in dem sie vergleichend behandelt werden, sondern gönnt ihnen einzelne Abhandlungen. Er schrieb ein ganzes Werk über die junge Frau, *L'honnête fille* (1640), eines über die Gattin, *L'honnête mariage* (1641), eines über die Witwe, *L'honnête veuve* (1643), eines über die passende Lektüre einer Dame, *La bibliothèque des Dames* (1640), eines über den gemäßigten Gebrauch ihrer Lüste, *Les plaisirs des Dames* (1641), und eine satirische Kritik über die Abhängigkeit der Frauen von der Mode, *La mode* (1642). Aber die größte Differenz zwischen Dolce und Grenaille bestand nicht nur in der Quantität, sondern in dem Unterschied, den Grenaille in seinem Buch *L'honnête fille* zwischen *instruire* und *éduquer*, zwischen unterrichten und erziehen macht. Frauen können auf die gleiche Weise wie Männer unterrichtet werden, aber sie sollen anders erzogen werden. Sie haben zwar die gleichen geistigen Fähigkeiten, aber sie haben eine andere soziale Funktion. Auch wenn sie die gleichen Bücher wie die Männer lesen, sollen sie mit ihnen anders umgehen. Ihr Interesse soll nicht spekulativer, sondern praktischer bzw. moralischer Natur sein: „Die Damen studieren nicht, um zu wissen, sondern um zu handeln. Sie erleuchten ihren Verstand nur, um ihren Willen zu regieren“ (de Grenaille 1640, S. 228, Übersetzung R. C.)¹⁵.

14 Geboren in Uzerche hatte Grenaille (1616-1680) eine bürgerliche Herkunft. Seine Familie wurde wegen seiner juristischen Funktionen bei der Verwaltung von Uzerche geadelt. 1631 trat er in das Kloster der Benediktiner in Bourdeaux ein. 1635-1636 ging er nach Agen, um dort zu studieren. 1638 verabschiedete er sich von Agen, um nach Paris zu gehen, wo er mit den politisch und kulturell bedeutendsten Figuren des öffentlichen Lebens der französischen Hauptstadt in Kontakt kam. Er war ein Anhänger der Politik Richelieus und arbeitete für diesen als Spion. Einige Jahre später (1648) wurde er wegen Verbrechen gegen den Staat verfolgt und zuerst in der Bastille, danach in der Conciergerie inhaftiert. 1649 wurde er wieder frei gelassen und bezog öffentlich Position gegen Mazarin. In der zweiten Hälfte der 1650er Jahre verließ er Paris und damit die mondäne Szene und zog sich in sein Schloß von Puy-Grolier (bei Uzerche) zurück.

15 „Les Dames n'estudient pas proprement pour sçavoir, mais pour agir; elles n'esclairent leur entendement que pour guider leur volonté“ (de Grenaille 1640, S. 228).

Mit der Unterscheidung zwischen Instruktion und Erziehung der Frauen bot Grenaille eine recht raffinierte Lösung für die Probleme an, die sich aus der Verschiedenheit der Anforderungen ergaben, die die unterschiedlichen politischen und kulturellen Kräfte der französischen Gesellschaft an die Frauen stellten: eine intellektuelle Reformation der Religion seitens der Janzenisten, die in den Salons von gelehrten Frauen sehr verbreitet war; die wachsende Bedeutung der Frauen in kulturellen Kreisen; und die soziale Notwendigkeit, die katholische Ordnung der Geschlechter in einem gewissen Sinn aufrechtzuerhalten (vgl. dazu Duby 1988)¹⁶.

Mit der Unterscheidung zwischen der Instruktion und der Erziehung der Frauen distanzierte sich Grenaille von der religiösen Tradition, aus der er kam, insbesondere vom Antifeminismus der Kirche, indem er die substantielle Gleichheit der Geschlechter verteidigte¹⁷: Er setzte sich für das Recht der Frauen ein, Unterricht zu erhalten; und er definierte ein allgemeines Programm für die Bildung der Frauen. Vor allem formulierte er aber einen Kompromiss zwischen den Anforderungen der Kirche, dem Geschmack der Zeit und dem entstehenden Rationalismus.

Zuletzt wende ich mich der Analyse der pädagogischen Schriften von Françoise Maintenon zu. Im Unterschied zu den anderen Schriften, die von Ludovico Dolce und denen von François de Grenaille, gehören die Schriften von Françoise Maintenon, der zweiten Ehefrau Ludwigs XIV.¹⁸, zu einer anderen pädagogischen Gattung als der der Institutio-Bücher. Die meisten pädagogischen Schriften von Françoise Maintenon nehmen auf ihre Tätigkeit im Pensionat für Mädchenbildung von Saint-Cyr¹⁹ Bezug.

Das Pensionat von Saint-Cyr wurde mit Unterstützung von Ludwig XIV. erbaut. Der König wollte damit eine Lösung für das Problem der „Umerziehung“ einer wichtigen sozialen Gruppe, der der jungen Töchter des verarmten Adels, finden. Strukturiert in vier Gruppen, die „Rouges (7-11 Jahre), die „Vertes“ (11-14 Jahre), die „Jaunes“ (14-17 Jahre), die „Bleues“ (17-20 Jahre), sollten der Unterricht und die Erziehung von Saint-Cyr die ideale *jeune fille* bilden: eine gute Katholikin, den Sitten der Zeit gemäß. Frei von jeder Form von Heuchelei habe sie ausgeglichen und heiter zu sein und vor allem eine gute Mutter zu werden.

16 „Ce qui importe en effet, c'est la reproduction non seulement des individus mais encore du système culturel qui rassemble ceux-ci et qui ordonne les relations. Aux prescriptions du code génétique individuel s'ajoutent donc celles d'un code de comportement collectif, d'un ensemble de règles qui se voudraient elles aussi infrangibles et entendent définir d'abord le statut respectif du masculin et du féminin“ (Duby 1988, S. 11).

17 „Elles ne different pas de nous en essence, mais en figure, elles sont hommes veritablement quoy qu'on les appelle femmes. Un accident fortuit ne change pas la constitution absolue d'une espece; deux sujets qui ont la mesme substance ont les mesmes proprietes necessaires et inseparables comme on parle dans l'Escole“ (de Grenaille 1640, S. 215)

18 Für biographische Hinweise über Françoise Maintenon vgl. Prévot (1981).

19 Das Institut von Saint-Cyr bestand 107 Jahre, von 1686 bis 1793.

Die Verbreitung der Gedanken Françoise Maintenons über die moralische Erziehung der jungen Damen von Saint-Cyr stützte sich im Unterschied zu der der Institutio-Bücher auch auf eine pädagogische Institution. Zudem beziehen sich ihre Überlegungen vorrangig auf die Lebensspanne des Aufenthalts in Saint-Cyr. Obwohl die verschiedenen Lebensphasen der Mädchen durchaus Beachtung finden, begrenzen sich die Erziehungsmaßnahmen auf die Zeit bis zum 20. Lebensjahr.

An der Beschränkung auf die ersten zwanzig Jahre des Lebens wird deutlich, worin sich die Schriften von Françoise Maintenon wesentlich von denen Dolces und de Grenailles unterscheiden. Die Schriften Maintenons haben Vorbereitungscharakter, sie sind Schultexte. Sie bilden für eine Zeit, die noch kommen soll. Dabei teilen sie mit den Institutio-Büchern die Absicht, zur Tugend, zur Veredlung zu erziehen. „Der Adel ist nichts ohne Verdienst“²⁰, wird Madame Maintenon den jungen Damen von 14 bis 17 Jahren La Bruyère zitierend sagen. Um zu den adligen Frauen zu gehören, sollen sie ihrem zukünftigen sozialen Status gemäß erzogen werden²¹. Ihm sollen sie gerecht werden können. Ihre Erziehung stützt sich auf die Werte, die in ihren zivilisatorischen Traktaten hervorgehoben werden: auf den Wert der „civilité“²², den des „bon esprit“²³, den des guten Rufs²⁴, den der „bonne gloire“²⁵, den der geselligen Konversation²⁶. Madame Maintenon beschreibt auch die Nachteile derer, die ledig bleiben²⁷, und informiert über eventuelle Schwierigkeiten in der Ehe²⁸.

Ihre Schriften sind in einem ähnlichen Stil wie die Werke Dolces und de Grenailles geschrieben. Es handelt sich zumeist um Konversationen, Unterhaltungen und Briefe.

Die exemplarische Analyse dieser Erziehungstraktate und pädagogischen Schriften soll gezeigt haben, inwiefern während des *ancien régime* die pädagogische Rhetorik über das lebenslange Lernen als wichtiges Steuerungsinstru-

20 „Mettez-vous bien dans l'esprit, une fois pour toutes, que la noblesse n'est rien sans mérite“ (1703, Instruction aux Vertes, in: Prévot 1981, S. 171).

21 Vgl. dazu die Konversation „Sur l'Élévation“ (in: Maintenon 1998, S. 232-234).

22 „Instruction aux demoiselles de la classe jaune“ (1702, in: Maintenon 1998, S. 133-138).

23 Conseils aux Maitresses, „Le bon esprit et la bonne humeur“ (A Madame de Berval, 6.8.1698, in: Maintenon 1917, 28-32); „Entretien avec la classe verte“ (1703, in: Maintenon 1899, S. 100-103).

24 „Instruction aux demoiselles de la classe jaune“ (1702, in: Maintenon 1998, S. 141-144).

25 „Instruction aux demoiselles de la classe bleue“, (1706, in: Maintenon 1899), S. 135-137).

26 „Instruction aux demoiselles de la classe jaune“ (in: Maintenon 1998, S. 156).

27 „Instruction aux demoiselles de la classe bleue“ (in: Maintenon 1998, S. 220-225). Auch sie sollten in einem weiteren Sinn als Mütter der Gesellschaft erzogen werden. Diese Aufgabe hatten sie als Lehrerinnen, Erzieherinnen und als Krankenschwester zu erfüllen. Über die zahlreichen Institute, die in Frankreich mit der Erziehung der allein stehenden Frauen beschäftigten waren, vgl. Jean de Vignerot (1991).

28 Entretien avec les Dames (1705, in: Maintenon 1917): Aux demoiselles de Saint-Cyr (1717, in: Maintenon 1899, S. 207-208).

ment der Umerziehung der Frauen in einer Zeit des sozialen Wandels betrachtet werden kann. Die Frauen sollten nicht mehr nur die ökonomischen Verwalterinnen des Hauses sein, sondern sie sollten die zivilisierenden Mütter einer von Korruption und zahlreichen Kriegen bedrohten Gesellschaft werden.

Zu welchen neuen Funktionen hingegen die modernen Mütter heute umgezogen werden sollten, ist noch nicht klar abzusehen. Unterschiedlich und kontrovers scheinen die Interessen der verschiedenen sozialen Gruppen zu sein. Vielleicht aber lässt sich vorläufig eine Tendenz mindestens andeuten. In den reichen Städten Europas ersetzen die Frauen die Väter immer mehr, auch was die ökonomische Versorgung des Hauses angeht. Das Ergebnis, so scheint es mir, ist nicht unmittelbar mit einer Verschiebung der symbolischen und politischen Machtverhältnisse verkoppelt. Im Gegenteil: Auch hier sollte sauber zwischen ‚Hausverwaltung‘ und ‚Stadtverwaltung‘ unterschieden werden. Bei der Hausverwaltung impliziert die Tatsache, dass Frauen immer häufiger erwerbstätig sind, oft eine Infantilisierung ihrer Partner. Bei der ‚Stadtverwaltung‘ lässt sich dagegen eine wachsende Feindschaft gegen die so genannte Feminisierung der Gesellschaft feststellen, die von einer aggressiven Politik bei der Besetzung politischer und ökonomischer Schlüsselpositionen begleitet ist. Wollen wir unsere Problematisierung aber pädagogisch nur auf die Domäne des Hauses begrenzen, dann bleibt uns nichts anderes übrig als die Frage zu stellen, ob von den Müttern des 21. Jahrhunderts nicht verlangt wird, gemäß der Tradition der modernen Zivilisierung auch die Mütter der Väter ihrer Kinder zu werden.

Literatur

I.

- Alberti, Leon Battista: I libri della famiglia (1432-41), Turin 1994
 Alberti, Leon Battista: Über das Hauswesen, Zürich/Stuttgart 1962
 Aristoteles: Politik, Hamburg 1994
 Dolce, Lodovico: Dialogo della Institutione delle donne. In Vinegia Appresso Gabriel Giolito de Ferrari e Fratelli 1563
 Grenaille, François de: L'honnête fille où dans le premier livre il est traité de l'esprit des filles. Édition critique établie, présentée et annotée avec variantes par Alain Vizier. Paris 1640/2003
 Grenaille, François de: L'honnête veuve, Paris 1643
 Grenaille, François de: L'honnête mariage, Paris 1641
 Grenaille, François de: La bibliothèque des Dames, Paris 1640
 Grenaille, François de: Les plaisirs des Dames, Paris 1641
 Grenaille, François, de: La mode ou caractère de la religion, de la vie, de la conversation, de la solitude, des compliments, des habits et du style du temps, Paris 1642

- Guazzo, Stefano: *La civil conversazione* (Hg. von A. Quondam). 2Bde. Modena 1574/1993
- Maintenon, Françoise: *Extraits de ses lettres, Avis, Entretiens, Conversations et proverbes sur l'éducation*, Paris 1899
- Maintenon, Françoise: *Education et morale. Choix des lettres, entretiens et instructions*. Par Félix Cadet et Eugène Darin, Paris 1917
- Maintenon, Françoise: „Comment la sagesse vient aux filles“. *Propos d'éducation choisis et présentés par Pierre E. Leroy et Marcel Loyau*. Editions Bartillat 1998
- Xenophon: *Ökonomische Schriften*. Berlin 1992

II.

- Abensour, Léon: *La femme et le féminisme avant la révolution*. Genf 1977
- Badinter, Elisabeth: *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*. München-Zürich 1981
- Bury, Emmanuel: *Littérature et politesse: l'invention de l'honnête homme (1580-1750)*, Paris 1996
- Burckhard, Jacob: *Die Kultur der Renaissance in Italien. Ein Versuch*, Stuttgart 1860/1988
- Burke, Peter: *Papier und Marktgeschrei. Die Geburt der Wissensgesellschaft*, Berlin 2001
- Caputo, Vincenzo: *I poeti italiani dall'antichità ad oggi*. Mailand 1962
- Casale, Rita et. al.: *Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive. Drei Beispiele für ein altes Konzept*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* Heft 1/2004, S. 21-37
- Donati, Claudio: *L'idea della nobiltà in Italia. Secoli XIV-XVIII*. Bari 1988
- Elias, Norbert: *Über den Prozess der Zivilisation*. Bd. 1. Frankfurt am Main 1997
- Ferraro, Johanne M.: *Marriage Wars in Late Renaissance Venice*. Oxford u.a. 2001
- Frijo, Daniela: *Dal caos all'ordine: Sulla questione del „prendere moglie“ nella trattatistica del sedicesimo secolo*, in: Marina Zancan: *Nel cerchio della luna. Figure di donna in alcuni testi del XVI secolo*. Vicenza 1983, S. 57-93
- Foucault, Michel: *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Frankfurt am Main 2004
- Leutzen, Manfred (Hg.): *Cristoforo Landino: De vera nobilitate*. Einleitung, 1970, S. 3-23.
- Montandon, Alain, (Hg.): *Traité de Savoir-vivre italiens*. Clermont-Ferrand 1993
- Nappo, Tommaso (Hg.): *Archivio biografico italiano. Italian Biographical Archive II*. München 1992-1995
- Poumarède, Jacques: *Le droit des veuves sous l'Ancien Régime ou comment gagner son douaire*. In: Haase-Dubosc, Danielle/Viennot, Eliane (Hg.): *Femmes et pouvoir sous l'ancien régime*. Paris-Marseille 1991, S. 64-76
- Prévot, Jacques: *La première institutrice de France: Madame de Maintenon*. Paris 1981
- Quondam, Amedeo: *La „Forma del vivere“*. Schede per l'analisi del discorso cortigiano, in: Adriano, o.O., o.J.
- Prosperi: *La Corte e il „Cortegiano“*. II – *Un modello europeo*, Rom 1980, S. 15-68
- Skinner, Quentin: *The Foundations of Modern Political Thought. The Renaissance*. Cambridge 1978

- Tamassia, Nino: *La famiglia italiana nei secoli decimoquinto e decimosesto*, Rom 1971
- Tateo, Francesco: „La disputa della nobiltà“. in: ders.: *Tradizione e realtà dell'Umanesimo italiano*. Bari 1967, S. 355-421
- Tenenti, Alberto: *L'ideologia della famiglia fiorentina nel quattro e cinquecento*. In *La famiglia e la vita quotidiana in Europa dal 400 als 600*. Fonti e problemi. Atti del convegno internazionale Milano 1-4 dicembre 1983. Rom 1986, S. 97-107
- Wunder, Heide: „Er ist die Sonn', sie ist der Mond“. *Frauen in der Frühen Neuzeit*. München 1992
- Zarri, Gabriella: *Il matrimonio tridentino*, in: Prodi, Paolo/Reinhard, Wolfgang (Hg.): *Il concilio di Trento e il moderno*. Bologna 1996, S. 415-436
- Vignerie, Jean de: *Une forme nouvelle de vie consacrée: enseignantes et hospitalières en France au XVIIe et XVIIIe siècles*, in: Danielle Haase-Dubosc, Eliane Viennot (Hg.): *Femmes et pouvoir sous l'ancien régime*, Paris-Marseille 1991, S. 175-195
- Wunder, Heide: *Geschlechtsspezifische Erziehung in der Frühen Neuzeit*, in: Rüdiger Schnell (Hg.): *Zivilisationsprozesse. Zu Erziehungsschriften in der Vormoderne*. Köln u.a. 2004, S. 239-254
- Zemon Davis, Natalie: *Frauen und Gesellschaft am Beginn der Neuzeit*, Berlin 1986
- Zemon Davis, Natalie: *Entretien avec Natalie Davis*. In: Haase-Dubosc, Danielle/Viennot, Eliane (Hrsg.): *Femmes et pouvoir sous l'ancien régime*. Paris-Marseille 1991, S. 306-309

Aus dem Umgang mit der Geschichte lernen – Ansatzpunkte einer feministischen Kritik der Erinnerung in der dritten Generation nach dem Holocaust

Astrid Messerschmidt

Je weiter wir uns von dem historischen Datum 1945 entfernen, umso mehr intensivieren sich die Debatten um den Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus und insbesondere des Holocaust. Es existiert eine Ahnung davon, dass mit dem Verschwinden der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sich das Problem der Erinnerung als einer gesellschaftlichen kollektiven Praxis verschärft. In dieser Sorge um die Tradierung erinnelter Geschichte an die nächste Generation spiegeln sich kulturelle Bedürfnisse, Erinnerung zu gebrauchen, um das Bild von sich selbst zu gestalten. Für die dritte Generation nach 1945 – die Enkel/innen der Täter/innen, Zuschauer/innen und Mitläufer/innen¹ – ist die Zeit des großen Schweigens vorbei. Der Holocaust ist zum Gegenstand öffentlicher Beredsamkeit geworden, die Erinnerung an Auschwitz zu einer allgemeinen Verpflichtung. Allerdings verläuft dieser Prozess der *Etablierung* eines gesellschaftlichen Holocaust-Gedächtnisses widersprüchlich, in ihm zeigt sich zugleich die *Fragilität* der gesellschaftlichen Erinnerungsprozesse. Problematisch wird der „Gebrauch der Erinnerung“, die Aneignung der Geschichte für Bedürfnisse der Gegenwart (vgl. Messerschmidt 2003, S. 36ff.).

Der folgende Beitrag betrachtet ausgehend von den Erinnerungsdiskursen der Frauenforschung gegenwärtige kollektive Erinnerungsprozesse in der dritten Generation nach 1945. Zunächst rekonstruiere ich die Verankerung der Geschlechterkategorie in der Auseinandersetzung um Verhältnisbestimmungen zur NS-Geschichte, wobei insbesondere der Erinnerungsdiskurs der Frauenforschung selbst beleuchtet wird. Aus den Wendungen dieses Diskurses von einer vorherrschenden Opferidentifikation hin zu selbstkritischen Analysen ergibt sich ein konzeptioneller Ansatzpunkt für den Umgang mit Erinnerung im Generationenwechsel. Schließlich ist die dritte Generation jenseits einer eigenen Zeitzeugenschaft gegenüber dem NS darauf angewie-

1 Die Bezeichnung „dritte Generation“ wird hier eingeschränkt auf die Seite der Nachkommen von Nichtverfolgten. Für den Umgang mit Erinnerung bei den Nachkommen von Holocaust-Überlebenden sind andere Fragen zu stellen, die in diesem Beitrag nicht berührt werden – auch deshalb, weil die Autorin nicht beanspruchen kann, diese Perspektive einzunehmen.

sen, die Zeit des Erinnerens als ihren zeitgeschichtlichen Kontext anzunehmen und das Lernen aus der Geschichte zu erweitern um das Lernen aus dem Umgang mit erinnerter Geschichte. Die Diskontinuitäten dieser Lernprozesse werden anhand familiärer Geschichtstradierungen deutlich, in denen sich restaurative Muster einer Opfer-Täter-Umkehr abbilden. Demgegenüber stehen in der öffentlich verantworteten Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus die Opfer der NS-Verbrechen im Mittelpunkt. Wie werden Geschlechteridentitäten in Erinnerungsprozessen angeordnet und was ist aus den Erinnerungsdiskursen der Frauenforschung zu lernen für die Zukunft der Erinnerung? Welche Zugänge zu einer geschlechtersensiblen Erinnerungsarbeit können eröffnet werden, ohne sich in identifikatorische Besetzungen zu verstricken?

Gedächtnisbildungen und Geschlechteridentitäten

In der Diskussion um die Frage, wie wir mit der NS-Vergangenheit umgehen, taucht die Geschlechterdimension nur selten auf. Geschlecht ist einerseits eine vernachlässigte Kategorie des Erinnerungsdiskurses, andererseits eine gerne genutzte Identifizierung, wenn es darum geht, die Ohnmacht von Opfern zu demonstrieren. Frauen eignen sich als Topos für alte und neue Opferdiskurse. In der deutschen Debatte werden sie neuerdings wieder verstärkt als Opfer von Bombenkrieg, Vertreibungen und Vergewaltigungen durch die Alliierten benannt, um ein revisionistisches Geschichtsbild in neuem Gewand zu etablieren, das mit der Attitüde einer Enttabuisierung auftritt. Leidenserfahrungen werden instrumentalisiert für ein demonstratives „Auch“ – „auch wir haben gelitten, aber es ist immer nur über die anderen geredet worden“. Erinnerungspolitisch dient das Frauenbild eines unbeteiligten Erleidens der NS-Zeit der gesamtgesellschaftlichen Entlastung. Wiederholt wird dabei ein durchgängiges Motiv bundesdeutscher Erinnerungspolitik: die Vorstellung, ein Großteil der Bevölkerung hätte dem System zwar schweigend aber ablehnend gegenüber gestanden. Demgegenüber haben die kritischen historischen Analysen der Frauenforschung mit ihrem Blick auf die geschlechter- und rassenpolitische Integration der nichtverfolgten Frauen dazu beigetragen, das Ausmaß der Zustimmung und der Mittäterschaft an der rassenpolitischen Neuordnung der Gesellschaft anzuzeigen, eine Neuordnung, die auf die Realisierung der Vernichtungspolitik zugeschnitten war (vgl. Bock 1992). Möglich wurde dies erst durch eine selbstkritische Revision der feministischen Erinnerungsarbeit, bei der die universalisierende Sicht auf Frauen als Opfer abgelöst worden ist von einer Differenzierung der Kategorie „Frau“. Für die historische Rekonstruktion des NS wird mit der Aufmerksamkeit für die soziale Funktion des Geschlechterverhältnisses als einem Instrument der Rassenpolitik eine entscheidende Integrationsstrategie des NS-Systems deutlich.

Mit dieser Analyseperspektive verliert „die Frau“ ihre gesellschaftliche Entlastungsfunktion und bietet keine Projektionsfläche mehr für die Vorstellungen von Unschuld und Unbeteiligtsein (wie z.B. im Bild der Trümmerfrau). Die Analyse der NS-Geschlechterpolitik öffnet in der Konsequenz den Blick für die Komplizenschaft ganz normaler Männer und Frauen und macht die Integrationskraft einer völkischen Moral- und Ordnungsvorstellung sichtbar (vgl. Knoch 2004, S. 44-46).

Wie ein Blick in den Erinnerungsdiskurs der Frauenforschung zeigt, befand diese sich lange in dem Dilemma, gegen die Unsichtbarkeit von Frauen in der geschichtswissenschaftlichen Erforschung des Nationalsozialismus anzugehen und sich dabei in identifikatorische Besetzungen zu verstricken (vgl. Kuhn 1989). Bis weit in die 1980er Jahre bewegte sich die Frauenforschung auf der Spur der Entlastung, indem sie Frauen pauschal zu Opfern des NS-Systems erklärte. Dies funktionierte, bis eine Minderheit begann, die Rolle von Frauen als Mitwisserin, Komplizin und aktiv Handelnde zum Anlass für eine Kritik der eigenen Gedächtnisstrategien zu machen. Der Analyserahmen eines frauenfeindlichen Faschismus und die Annahme eines Kollektivsubjektes Frau hatten die Wahrnehmung der rassistisch Verfolgten verstellt (vgl. Wobbe 1992, S. 25). Bis Ende der 1980er Jahre wird die Grundbedingung des Erinnerungsdiskurses kaum reflektiert, nämlich die Tatsache, dass dieser Diskurs dominiert wird von den Nachkommen von Nichtverfolgten, von Täter/innen, Mitläufer/innen und Zuschauer/innen. Genau das ist ein Effekt der Politik, um deren Erinnerung es geht – der Politik der Auslöschung. Es zeigt sich hier das Privileg der Täter/innen und Mittäter/innen, die Überlieferung zu bestimmen. Überlieferung ist insofern „kein neutraler Begriff“ (Kosnick 1992, S. 87). In ihr spiegeln sich Machtkonfigurationen und Gewaltverhältnisse. Als in den 1980er Jahren der Bezug auf die NS-Vergangenheit zu einem relevanten Thema der Frauenforschung wird, bleibt die Kategorie Frau zunächst die unhinterfragte Identitätskategorie (vgl. Windaus-Walser 1990, S. 59). In einem Gedächtnisrahmen, der Frauen hinsichtlich der Erfahrungen und Rollen im NS universalisiert, müssen die Verfolgten und Ermordeten weitgehend ausgeschlossen bleiben. „Der Massenmord und der institutionalisierte Rassismus waren für die Hauptströmung der Frauenforschung, wie auch für andere Teile der historischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland nicht relevant“ (Wobbe 1992, S. 25f.). Solange der Nationalsozialismus als ein „Gewaltssystem *ohne Frauen* und *gegen Frauen*“ aufgefasst worden ist (Thürmer-Rohr 1996, S.148, Hervorh. im Original), war der Opferbegriff feministisch so besetzt, dass die Opfer der rassistischen Verfolgung darin nicht enthalten sein konnten. Zwar setzte in den 1980er Jahren eine innerfeministische Kritik an der Opferidentifizierung ein. Diese Kritik band den von ihr hervorgebrachten Begriff der „Mittäterschaft“ aber wiederum an das Patriarchatskonzept und schloss ihn mit der Frauenunterdrückung kurz. Frauen waren darin Mittäterinnen an ihrer eigenen Unterdrückung. Den

Gedächtnisrahmen rührte dieser Begriff zunächst nicht an. „Opfer und Täterinnen waren in diesem Redekontext (...) Chiffren für die potenziell gleiche Gruppe von Frauen, nämlich die der Nichtverfolgten“ (Wobbe 1992, S. 34). Da Mittäterschaft auf die Kollaboration mit der Frauenunterdrückung beschränkt blieb, ist auch der Zugang zur historischen Rekonstruktion der Rollen von Frauen als Täterinnen im Vollzug der NS-Verbrechen verstellt worden. Wobbe konstatiert deshalb in der, besonders in den 1980er Jahren geführten, feministischen Mittäterschaftsdebatte eine Entschärfung des Begriffs der Täterschaft (vgl. ebd.).

Etwa ab Ende der 1980er Jahre verschaffen sich kritische Positionen zu den dominanten Perspektiven der historischen Frauenforschung und dem daraus gebildeten Gedächtnisdiskurs Gehör. Sie verweisen darauf, dass Antisemitismus und Rassismus selten diskutierte und abgedrängte Probleme in der Frauenforschung geblieben sind. Sie klagen die Analyse der Machtverhältnisse ein, die sich durchaus nicht nur und in erster Linie entlang der Geschlechterdifferenzen aufbauen. Sie verabschieden sich von einem homogenen Konstrukt „Frauen“. Statt weiterhin eine universale weibliche Identität anzunehmen und auf die vergessene „Frauengeschichte“ hinzuweisen, ist begonnen worden, die Geschlechterpolitik des NS genauer zu betrachten und die Integration von Frauen in diese Politik zu untersuchen, anstatt sich kollektiv zu Opfern einer angeblich patriarchalen Politik zu erklären (vgl. Wagner 1996, S. 12). Mit der Dekonstruktion der Geschlechterkategorie wird der Feminismus auf seine eigenen Ausschließungspraktiken hin untersucht. Was zunächst wie ein Verlust der kritischen Power ausgesehen haben mag, entpuppt sich zur selbstreflexiven Vertiefung von Kritik. Rekonstruiert man den feministischen Diskurs zum NS, so zeigt sich eine Bewegung weg von einem allzu selbstsicheren Zugriff auf den historischen Gegenstand hin zu selbstkritischen Reflexionen eigener Ausblendungen und Umdeutungen (vgl. Messerschmidt 2003; S. 141ff.). Für die Gegenwart könnte dieser Zugang zu einer Erinnerungskultur beitragen, die ihren Blickwinkel auf die Vergangenheit immer wieder in Frage stellt und im Engagement für das Erinnern zugleich ein Moment der Verunsicherung zulässt (vgl. ebd., S. 252ff.).

Postnationalsozialistische Generationenverhältnisse

Für die Reflexion des pädagogischen Umgangs mit der NS-Vergangenheit ist eine generationenspezifische Sicht unerlässlich. Die „dritte Generation“ nach 1945, die ich hier einschränke auf die Enkel/innen der Zeitzeug/innen auf der Seite der Nichtverfolgten und Täter/innen, befindet sich zeitgeschichtlich in ihrem Verhältnis zur Geschichte des Holocaust an einem Übergang zum „kulturellen Gedächtnis“ (Jan Assmann). Mit dem Abstand zur Kommunika-

tion der Zeitzeug/innen wird der Prozess kollektiven Erinnerns kulturell formiert und in Formen gebracht, die Tradierung sichern sollen. Bei diesem Prozess ist der historische Gegenstand für jegliche Vereinnahmung offen. Die Instrumentalisierung der Geschichte setzt allerdings nicht erst mit dem Verschwinden der Zeitzeug/innen ein, sondern wurde auch von diesen bereits betrieben. Der Verlust der Zeitzeug/innen ist möglicherweise gar nicht das entscheidende Problem der dritten Generation. Vielmehr konnte ich in zahlreichen Lehrveranstaltungen und Projekten zur zeitgeschichtlichen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus die Erfahrung machen, dass es zu Überlagerungen und gegenseitigen Verstrickungen der drei Generationen nach 1945 kommt.²

Die dritte Generation nach 1945 hat die NS-Geschichte nicht zu verantworten, sie ist jenseits des Schuld diskurses, der ein entscheidendes Motiv für die zweite Generation war, die ihre Eltern mit der vermiedenen Debatte um ihre schuldhaftige Verstrickung in die NS-Verbrechen konfrontierte. Der dritten Generation hingegen kommt zunehmend die Verantwortung für die Art und Weise des Erinnerns zu.³ Mit dieser Verantwortung ist sie nie auf der moralisch sicheren Seite, sondern verstrickt in die widersprüchlichen Formen, Erinnerung zu gebrauchen. Die Unterscheidung von Schuld für das Geschehene und Verantwortung für die Erinnerung gelingt offensichtlich nicht. Vielmehr begegnet einem bei vielen, die der dritten Generation zuzuordnen sind, eine Fixierung auf das Schuldmotiv. Die Behauptung, beschuldigt zu werden, wird oft untermauert von Erzählungen über Auslandsaufenthalte in Ländern, wo man als „Nazi“ beschimpft worden ist. Mit solchen Geschichten kann man fast sicher rechnen, wenn man mit Angehörigen der dritten Generation an dem Thema Holocaust-Erinnerung arbeitet. Zwar wollen sie sich erinnern und sind nach wie vor an der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte interessiert, aber die „Fiktion des Beschuldigtwerdens“ verstellt den Zugang zu einer Auseinandersetzung, die es ermöglicht, einen eigenen Bezug zur Geschichte zu entwickeln (Messerschmidt 2005, S. 36). Zugleich aktualisiert sich in der Schuldstilisierung ein Motiv bundesdeutscher Erinnerungsdiskurse – die Opfer-Täter-Umkehr. Man stellt sich als Opfer einer grundlosen Beschuldigung dar, empfindet dies als Dauerbelastung und weist mit der Schuldbelästigung gleich die ganze Erinnerungsaufgabe als Zumutung zurück.

In der Zeitzeugengeneration der Deutschen wurde der Nationalsozialismus in Form der Kriegsgeschichte in eine Helden- und Leidensgeschichte

2 Seit 2000 biete ich kontinuierlich Seminare zur Erinnerungsarbeit für Studierende der Pädagogik sowie in der außerschulischen Bildungsarbeit an. Meine Beobachtungen zur dritten Generation beziehen sich auf diese Erfahrungskontexte.

3 Im Rahmen dieses Beitrags kann ich nicht auf die Struktur der dritten Generation im Kontext der Einwanderungsgesellschaft eingehen (vgl. dazu Meseth 2002 und Messerschmidt 2002).

umgedeutet. Dabei konnten die verübten Verbrechen weitgehend aus der öffentlichen Diskussion ausgegrenzt bleiben, sie wurden beschwiegen, ohne dass man das Beschwiegene zum Verschwinden bringen konnte. Die Tätergeneration vermied es tunlichst, ihre Nachkommen über die verübten und geduldeten Verbrechen aufzuklären. Die zweite Generation bildete sich in der Kritik an diesem Umgang mit der Vergangenheit heraus und distanzierte sich von der Kriegsgeneration. Jörn Rüsen bezeichnet ihren Modus des Vergangenheitsbezugs als „moralistisch-distanzierende Vergegenwärtigung“ (Rüsen 2001, S. 250). In der dritten Generation kommt es zu diskontinuierlichen Überlagerungen. Die Geschichtsdiskurse der Zeitzeugengeneration wirken bis in die dritte Generation hinein, die z.T. dieselben Abwehrmuster aufruft, als würde sie für das Geschehen verantwortlich gemacht. Teile der jungen Deutschen wehren einen auf sich selbst projizierten Schuldvorwurf ab und identifizieren sich mit ihren Großeltern, indem sie diese nachträglich entlasten. Aber in dieser Anknüpfung an die Täter und Mittäter zeigt sich möglicherweise noch etwas anderes als Versöhnungsbedürfnisse und Entlastungsabsichten. Ausgetragen wird hier unterschwellig auch der Generationenkonflikt mit der Eltern- und Lehrer/innengeneration. Abwehr richtet sich gegen die Belehrungen über das ‚richtige‘ Geschichtsbewusstsein und gegen den selbstsicheren Aufklärungsgestus derer, die sich mit der Aufarbeitung der NS-Verbrechen von der Tätergeneration abzusetzen bemühten. Für die dritte Generation wurden Lernprozesse verstellt, wenn es kein Moment der Verunsicherung gab, kein Fragen von seiten derer, die einen historisch aufklären wollten, nach dem eigenen Geschichtsbezug und der eigenen Verstrickung in die Instrumentalisierung der Geschichte. Was häufig als Desinteresse der Jüngeren interpretiert wird, richtet sich gar nicht unbedingt gegen die Thematisierung der Geschichte, sondern vielmehr gegen die Art und Weise, wie dies geschieht. Aus dem Nachvollzug der in der Frauenforschung erfolgten Selbstkritik am Geschichtsdiskurs wäre genau dieses Zulassen von Irritation über die Angemessenheit des eigenen Zugangs zur Vergangenheit zu lernen, ein Moment, das nachdenklich werden lässt und es ermöglicht, Fragen an sich selbst zu stellen. Nach meinem Eindruck sind viele Angehörige der dritten Generation nicht mehr bereit, ihren LehrerInnen und DozentInnen die moralistische Vergegenwärtigung der Geschichte abzunehmen. Sie wollen wissen, was in der Gegenwart aus der Geschichte geworden ist, weil sie selbst bereits ihre eigene Geschichte mit der Erinnerung haben.

Familiäre Geschichtstradierungen

Wie Vergangenheit familiär kommuniziert wird, hat Einfluss darauf, wie mit dieser Vergangenheit auch außerhalb der Familie umgegangen wird. Harald

Welzer, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall haben in einer intergenerationalen Studie gezeigt, dass familiäre Vergangenheitsbilder für die „Entwicklung von Gegenwartsorientierungen und von politischen Urteilen äußerst wirksam sind“ (Welzer et al. 2002, S. 11). Erinnerter Vergangenheit wird in eine Familiengeschichte eingebunden und kommunikativ so vermittelt, dass diese Geschichte als erinnerte kohärent bleibt. Das in der Enkelgeneration erworbene Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust schützt nicht davor, die Vergangenheit so umzudeuten, dass aus Tätern Opfer und Widerstandskämpfer werden. In der Enkelgeneration scheint es ein starkes Bedürfnis zu geben, die Großelterngeneration zu entlasten. Darin ist aber weniger ein Ausdruck mangelnden Geschichtswissens zu sehen, sondern eher eine Reaktion auf dieses Wissen. Man weiß um die Verbrechen und möchte die eigenen Großeltern nachträglich so platzieren, dass sie dafür nicht verantwortlich sein können. Darüber hinaus kommt es in Familien zu Umdeutungen der NS-Geschichte, die die Tätergeneration nicht nur entlasten, sondern sie nachträglich zu Helden des Widerstandes machen, was als „kumulative Heroisierung“ zu bezeichnen ist (ebd., S. 79). Mit dieser Tradierungsfigur wird eine Alltagstheorie der Nachkriegszeit restauriert, nach der „die Nazis“ und „die Deutschen“ zwei verschiedene Personengruppen gewesen seien. Die kognitiven Wissensbestände über die Geschichte bewirken offensichtlich nicht, dieses Wissen auch auf die Menschen zu beziehen, die einem emotional nahe stehen. Die familiären Loyalitätsverpflichtungen scheinen eine Geschichtssicht entstehen zu lassen, die zwar die NS-Verbrechen wahrnimmt und darin ein verbrecherisches System erkennt, aber die moralische Integrität der Großelterngeneration davon unberührt sein lässt. Versatzstücke erinnelter Geschichte werden im kommunikativen Familiengedächtnis so montiert, dass sie ein Geschichtsbild hervorbringen, das die an dieser Geschichte Beteiligten entlastet. Hier wird deutlich, wie der Prozess der Erinnerung einer „permanenten Überschreibung“ unterliegt (ebd., S. 201). Ist die dritte Generation nicht in der Lage, stereotype Bilder und Entlastungsfiguren im Tradierungsprozess zu erkennen, dann schreibt sie die „master-narratives“ (ebd., S. 205) des deutschen Erinnerungsdiskurses fort. Eines dieser Erzählmuster weist auf das fatale Fortbestehen der Unterscheidung von „Juden und Deutschen“ hin. Die rassistische Unterscheidung von „Juden und Ariern“ wird in Form dieser Differenzierung beibehalten (vgl. ebd., 149).

Solche Narrative finden sich auch in den Überlieferungsprozessen innerhalb der Frauenforschung, wenn mit „Frauen“ unausgesprochen immer nur die nichtjüdischen, nichtverfolgten deutschen Frauen gemeint sind, die zudem als Opfer einer männerzentrierten Politik gesehen werden. Der Platz der Opfer wird so besetzt, dass man sich nicht mit den Opfern der Verbrechen konfrontieren muss, die auch von den eigenen Vorfahren begangen worden sind. Familiäre Geschichtserzählungen sind von diesem Motiv der eigenen Opferschaft nach wie vor stark besetzt, weshalb sich von einer „konstanten

Viktimisierung“ sprechen lässt (Jensen 2004, S. 379), bei der die Opfer der Verfolgung und Vernichtung hinter den eigenen Leiden verschwinden.

In der kommunikativen Erinnerung deutscher nichtjüdischer Familien hat zwar die Zeit des Nationalsozialismus ihren Platz, nicht aber der Holocaust: „(...) die Vergangenheit der vernichteten jüdischen Deutschen kommt in nichtjüdischen deutschen Familien lediglich als Geschichte ihres Verschwindens vor, nicht einmal als Geschichte der Toten, geschweige denn als lebendige Geschichte“ (Welzer et al. 2002, S. 210). Wenn das Familiengedächtnis „die primäre Quelle für das Geschichtsbewusstsein“ ist (ebd.), so ist aufgrund dieses Befundes neu darüber nachzudenken, welche Rolle die Holocaust-Erinnerung in institutionalisierten Bildungsprozessen für die dritte Generation einnehmen kann. Wie können diese Bildungsprozesse zu einer „anamnetischen Kultur“ (Johann Baptist Metz) beitragen, wenn ihre Bemühungen keine Entsprechung in der familiären Kommunikation finden? Umgekehrt ist zu fragen, wie die Erfahrungen insbesondere der dritten Generation mit dem öffentlichen Umgang mit dem Holocaust zurückwirken auf die familiäre Kommunikation zu diesem Thema. Die Befunde der Familienumfragen machen nachdenklich und zeigen, wie fragil das Projekt der Erinnerung ist. Es bedarf einerseits einer Auseinandersetzung mit den familiären Tradierungsfiguren, um Opferstilisierungen, Heroisierungen und Entlastungen als Erinnerungstopoi zu erkennen. Andererseits braucht es Vermittlungsformen, die es ermöglichen, das kommunikative Familiengedächtnis auf erlerntes Geschichtswissen zu beziehen und den Spannungen und Brüchen zwischen den beiden Formen der Geschichtsaneignung nachzugehen.

Aus dem Umgang mit der Geschichte lernen – Geschlecht als anstößige Kategorie

Hinsichtlich der erinnernden Bildungsarbeit, die sich auf die Geschichte des Nationalsozialismus bezieht, ist es besonders seit den 1980er Jahren zu einer starken Ausdifferenzierung gekommen (vgl. Ciupke/Reichling 1996, S. 106-132). Einen Überblick über die Breite der Auseinandersetzung mit dem NS in Schule und außerschulischer Bildungsarbeit in der Bundesrepublik gibt Annegret Ehmann, die dazu bemerkt: „Es wird hierzulande immer noch gerne von unzureichender Erinnerung an die NS-Vergangenheit geredet. Für den Bereich der schulischen und außerschulischen politischen Bildung ist dieses Lamento unsinnig“ (Ehmann 2000, S. 176).

Die Geschlechterdimension wird in der praktischen Bildungsarbeit auf diesem Feld noch kaum berücksichtigt, auch in den Studien zum familiären Geschichtsbewusstsein kommt Geschlecht lediglich als Variable, nicht aber als relevante Analysekategorie vor. Erkennbar sind geschlechtsspezifische

Erinnerungsthemen, wie die Kriegserzählungen bei den Männern und die Geschichten von der „Heimatfront“ bei den Frauen. Das sagt aber noch nichts über die Reinszenierungen der symbolischen Geschlechterordnung in Erinnerungsprozessen. Wie könnte eine Thematisierung von Geschlecht auf dem Hintergrund der skizzierten Probleme in familiärer und öffentlicher Geschichtsaneignung aussehen? Zugänge dazu sehe ich auf zwei Ebenen: zum einen durch eine verstärkte Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschlechterpolitik, zum anderen durch eine Reflexion der Geschlechterrepräsentationen in der Erinnerungskultur. Mit dem ersten Aspekt einer historischen Rekonstruktion lässt sich verdeutlichen, wie die rassenpolitische Integration eines Großteils der Deutschen ausgesehen hat und wie hoch das Maß der Identifikation mit dem System war.

Die vorherrschende Form der Geschlechterrepräsentation in der Erinnerungskultur steht in Spannung dazu, da Frauen hier immer noch zumeist als Opfer oder Unbeteiligte vorkommen. In Bronze gegossen ist das Frauenbild bundesdeutscher Erinnerungskultur in der *Neuen Wache* in Berlin. Die entscheidende ästhetische und erinnerungspolitische Umgestaltung des Ortes kommt durch die 1993 erfolgte Platzierung der Käthe-Kollwitz-Plastik *Mutter mit ihrem toten Sohn* zustande. Im Bildgedächtnis einer christlich geprägten Kultur ist dies die Darstellung einer Pietà, der Mutter Maria mit ihrem toten Christussohn. Die Entscheidung für das Bild einer säkularisierten Pietà „verdient die Aufmerksamkeit der feministischen Kritik, weil sie an prominenter Stelle nationale Politik mit Bildern der Geschlechterdifferenz betreibt“ (Schmidt-Linsenhoff 1996, S. 185). Es zeigt sich hier „eine Verschränkung von Staats und Weiblichkeitsdiskursen in der Produktion nationaler Identitäten“ (ebd.). Die mittlerweile als politisch notwendig erachtete Trauerarbeit nach Auschwitz wird feminisiert und in der Wahl des Bildmotivs an die Wiedererrichtung und Stabilisierung nationaler Einheit gekoppelt. Das Motiv der trauernden Frau versichert die Angehörigen des nationalen Kollektivs ihrer gemeinsamen Trauerbereitschaft und -fähigkeit. Das dargestellte mütterliche Leiden liefert ein Identifikationsangebot, das es den Betrachter/innen erleichtert, sich als trauernde Mitopfer wahrzunehmen. Die Wahl der Kollwitz-Skulptur wurde von Bundeskanzler Kohl u.a. damit begründet, dass nicht wie früher der tote Soldat, sondern die Mutter, die Witwe im Mittelpunkt stehen solle. Frauenschicksale sollten gewürdigt werden und Frauen als Opfer von Krieg und Gewalt repräsentiert sein. In der Kollwitz-Arbeit komme eine „spezifisch weibliche Ästhetik“ zum Ausdruck und das Bekenntnis zu einer „unzerstörbare(n) Humanität“ (zit. bei Schmidt-Linsenhoff 1996, S. 188) Der Einsatz der Mutter als Matrix und Akteurin rassistischer Bevölkerungspolitik und die gleichzeitige Zwangssterilisation und Ermordung von Müttern im Programm der Rassenpolitik bleiben in der ästhetischen Verwendung der Mutter als Erinnerungszeichen ausgeschlossen. Die Ausstattung von Erinnerungsorten mit Müttern verschiebt Erinnerung in einen Raum jenseits der

Geschichte, der an diesem Ort gedacht werden soll. Sie dient eher der Vergewisserung der beständigen Humanität des Mütterlichen, einer Humanität, die über jegliche historische Differenzierung hinweg universalisiert wird. Der Erinnerungspolitische Einsatz von Geschlecht steht im Kontrast zur Vernachlässigung der Geschlechterkategorie in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus.

Geschlechterverhältnisse in der historisch-politischen Bildungsarbeit

In der außerschulischen Bildung zum Nationalsozialismus, bei Spurensuche-Projekten, Zeitzeugengesprächen, Ausstellungsinitiativen, Projekten zu Antisemitismus und Rechtsextremismus und in der Gedenkstättenarbeit ist auffällig, dass sich junge Frauen und Mädchen überproportional beteiligen. Dies wird aber kaum als bedeutsames Moment reflektiert, sondern es ist meistens nur allgemein von „Jugendlichen“ die Rede. Pia Frohwein und Leonie Wagner haben dies zum Anlass genommen, um in einer Befragung von Gedenkstättenmitarbeiter/innen und Mitarbeiter/innen in anderen Einrichtungen der historisch-politischen Bildung nach geschlechterdifferenzen Zugängen bei den Teilnehmenden und nach Geschlechterkonzepten in den Angeboten zu fragen. Beobachtet werden „unterschiedliche identifikatorische Anteilnahmen“ bei den jungen Frauen und Männern und „gleichgeschlechtliche Identifikationen“ in der Begegnung mit Zeitzeug/innen (Frohwein, Wagner 2004, S. 16). Auffällig ist, dass „Jungen (nach außen hin) weniger betroffen reagieren“ und ein „stärkeres Interesse an Technik bzw. technischen Details und Abläufen“ zeigen (ebd.). Die Mädchen und jungen Frauen lassen sich demgegenüber sehr viel stärker auf eine Empathie mit den Opfern ein und erfüllen damit ein wichtiges Anliegen der Gedenkstätte, sich den Opfern in respektvollem Gedenken zuzuwenden, „während die nicht selten anzutreffende Faszination von Jungen/Männern vor Macht, Gewalt, SS, Technikabläufen eher moralisch sanktioniert, abgebrochen und damit nicht aufgegriffen wird“ (ebd.). Beide erfüllen im Grunde in der symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit genderkonforme Erwartungen, stoßen aber auf unterschiedliche Resonanz. Frohwein und Wagner kritisieren, dass „Gedenkstättenpädagogik zunehmend feminisiert wurde“ und folglich „vorhandene geschlechterdifferente Zugänge“ eher zementiere als diese aufzubrechen (ebd.). Geschlechterspezifische Angebote sind in den Gedenkstätten eher selten, sofern sie vorkommen, sind sie „meist thematisch oder auch speziell zielgruppenorientiert an Mädchen/Frauen gerichtet“ (ebd., S. 17).

Im Gegensatz zu den vorherrschenden Erzählungen des Familiengedächtnisses stehen in der öffentlich veranstalteten und verantworteten Bil-

dungsarbeit die NS-Verbrechen und ihre Opfer im Mittelpunkt. Geschlecht wird dabei so angeordnet, dass wiederum Opferidentifikationen befördert werden, wenn auch im Bemühen um Empathie und gedenkender Anteilnahme. Auf der männlichen Seite bleibt dieser Zugang verstellt, da er nicht in das gewünschte Erscheinungsbild des Coolseins passt und keinen Ertrag in der sozialen Interaktion mit anderen jungen Männern bringt, eher im Gegenteil die Gefahr des Spotts und Schwächezeigens. Zudem wird Geschlecht, soweit es als relevante Kategorie in der historisch-politischen Bildungsarbeit überhaupt vorkommt, weiblich besetzt, entsprechend dem kulturellen Code, der das Männliche als das Allgemeine versteht und Differenz erst mit dem Weiblichen eintreten lässt. Wie könnte eine geschlechtersensible Bildungsarbeit zum NS aussehen? Für die Gedenkstätten schlagen Frohwein und Wagner vor, den Ort selbst zum Gegenstand zu machen, indem Geschlecht auf der Repräsentationsebene thematisiert wird, „d.h. in der inhaltlichen Gestaltung der Ausstellungen, Denkmale, Texttafeln etc.“ (ebd., S. 20). Dies würde der oben angedeuteten zweiten Ebene entsprechen, die Geschlechterrepräsentationen in der Erinnerungskultur in den Blick nimmt. Auf der ersten Ebene der historischen Erforschung der NS-Geschlechterpolitik könnte eine Auseinandersetzung mit der massenhaften Komplizenschaft ganz normaler Männer und Frauen den Zugang beider Geschlechter jenseits identifikatorischer Besetzungen ermöglichen. Frauen sind in dieser Perspektive nicht als Unbeteiligte oder Erleidende sichtbar, Männer nicht als die ausführenden Verbrecher, sondern beide Geschlechter hinsichtlich ihrer Zustimmung und alltäglichen Beteiligung an Ausgrenzung und Raub, Verachtung und Denunziation bis hin zur Verfolgung. Für den Kontext der KZ-Gedenkstätten kann das heißen, insbesondere das Umfeld des Ortes in den Blick zu nehmen. Was haben die Bewohner/innen der umliegenden Orte gewusst, wie haben sie über das Lager gedacht, was haben sie nach 1945 darüber erfahren und wie wurde danach darüber gesprochen?

Männer und Frauen sind hier nicht die ganz Anderen – unfassbar brutale Verbrecher oder unvorstellbare Grausamkeiten erleidende Opfer. Um beide muss es selbstverständlich in einer KZ-Gedenkstätte gehen. Zugleich aber braucht die Bildungsarbeit zum NS Anknüpfungspunkte, die auf die Akzeptanz der Rassenpolitik in der deutschen Bevölkerung eingehen. Eine Perspektive, die Geschlechterverhältnisse und Geschlechterpolitiken in den Blick nimmt, kann diesen Zugang stärken und dazu beitragen, einerseits das Verstörende an der NS-Geschichte zur Geltung zu bringen und andererseits zu zeigen, wie im Prozess kollektiven Erinnerns versucht worden ist, genau dies in den Hintergrund treten zu lassen.

Literatur

- Bock, Gisela: Frauen und Geschlechterbeziehungen in der nationalsozialistischen Rassenpolitik, in: Theresa Wobbe (Hg.): Nach Osten. Verdeckte Spuren nationalsozialistischer Verbrechen, Frankfurt a.M. 1992, S. 99-133
- Ciupke, Paul/Reichling, Norbert: „Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946-1989, Frankfurt a.M. 1996
- Ehmann, Annegret: Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung, in: Bernd Fechner et al. (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim 2000, S. 175-192
- Frohwein, Pia/Wagner, Leonie: Geschlechterspezifische Aspekte in der Gedenkstättenpädagogik, in: Gedenkstättenrundbrief, Heft 8/2004, S. 14-21
- Jensen, Olaf: Geschichte machen. Strukturmerkmale des intergenerationellen Sprechens über die NS-Vergangenheit in deutschen Familien, Tübingen 2004
- Knoch, Hanno: Völkische Verantwortung und nationale Kameradschaft, in: Archiv der Münchner Arbeiterbewegung et al. (Hg.): Macht und Gesellschaft – Männer und Frauen in der NS-Zeit, Tagungsband, München 2004, S. 42-57
- Kosnick, Kira: Sozialwissenschaftliche Ansätze in der Diskussion um Opfer und Überleben, in: Theresa Wobbe (Hg.): Nach Osten. Verdeckte Spuren nationalsozialistischer Verbrechen, Frankfurt a.M. 1992, S. 87-98
- Kuhn, Annette: Vom schwierigen Umgang der Frauengeschichtsforschung mit dem Nazismus, in: Das Argument, Heft 5/1989, S. 733-740
- Messerschmidt, Astrid: Erinnerung jenseits nationaler Identitätsstiftung. Perspektiven für den Umgang mit dem Holocaust-Gedächtnis in der Bildungsarbeit, in: Claudia Lenz et al.: Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Münster 2002, S. 103-114
- Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Frankfurt a.M.
- Messerschmidt, Astrid: Zwischen Schuldprojektion und Moralisierung. Beobachtungen in der dritten Generation nach dem Holocaust, in: Außerschulische Bildung, Heft 1/2005, S. 35-41
- Meseth, Wolfgang: „Auschwitz“ als Bildungsinhalt in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, in: Claudia Lenz et al.: Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Münster 2002, S. 125-133
- Rüsen, Jörn: Holocaust, Erinnerung, Identität. Drei Formen generationeller Praktiken der Erinnerung, in: Harald Welzer (Hg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 243-259
- Schmidt-Linsenhoff, Viktoria: Kohl und Kollwitz. Staats- und Weiblichkeitsdiskurse in der Neuen Wache 1993, in: Annette Graczyk (Hg.): Das Volk. Abbild, Konstruktion, Phantasma, Berlin 1996, S. 185-203
- Thürmer-Rohr, Christina: Die postmoderne These vom Tod der Geschichte. Feminismus und der Holocaust, in: Ita-Maria Grosz-Ganzoni (Hg.): Widerspenstige Wechselwirkungen: feministische Perspektiven in Psychoanalyse, Philosophie, Literaturwissenschaft und Gesellschaftskritik, Tübingen 1996, S. 145-172

- Wagner, Leonie: Nationalsozialistische Frauenansichten. Vorstellungen von Weiblichkeit und Politik führender Frauen im Nationalsozialismus, Frankfurt a.M. 1996
- Welzer, Harald et. al.: „Opa war kein Nazi.“ Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M. 2002
- Windaus-Walser, Karin: Frauen im Nationalsozialismus: eine Herausforderung für feministische Theoriebildung, in: Lerke Gravenhorst/Carmen Tatschmurat (Hg.): Töchterfragen: NS-Frauengeschichte, Freiburg i.Br. 1990, S. 59-72
- Wobbe, Theresa: Das Dilemma der Überlieferung. Zu politischen und theoretischen Kontexten von Gedächtniskonstruktionen über den Nationalsozialismus, in: dies. (Hg.): Nach Osten. Verdeckte Spuren nationalsozialistischer Verbrechen, Frankfurt a.M. 1992, S. 13-43

Nation und Geschlecht

Wolfgang Gippert

Forschungen zum Nationalismus haben in der deutschen Geschichtsschreibung eine lange Tradition und in den letzten Jahren erhöhte Konjunktur. Die historische Nationalismusforschung wie auch die meisten gängigen Theorien zu Nation und Nationalismus haben sich allerdings als ausgesprochen geschlechtsblind erwiesen.¹ Dabei hatte sich bereits seit den 1980er Jahren in den Diskussionen um Machtverhältnisse und Differenzen zwischen Frauen und unter dem Einfluss der feministischen ‚Postcolonial Theory‘ eine umfassende feministische Kritik an männlicher Nationsgeschichte und -theorie entwickelt. Durch Arbeiten von George L. Mosse (1987) und feministischen Theoretikerinnen wie etwa Nira Yuval Davis und Floya Anthias (1989) wurden die geschlechtsspezifische Konstruktion und Reproduktion von Nation zunehmend in den Blick genommen (vgl. Zettelbauer 2005, S. 68ff.). Die Erforschung der Rolle von Frauen in nationalen Bewegungen ist demnach eine relativ junge Unternehmung. Im deutschsprachigen Wissenschaftsbetrieb lassen sich etwa seit Mitte der 1990er Jahre in verschiedenen Disziplinen vermehrte Aktivitäten in Richtung einer genderorientierten Nationalismusforschung ausmachen. Seither fanden zahlreiche interdisziplinär ausgerichtete und auch international vergleichende Tagungen, Konferenzen und Workshops zum Thema ‚Nation und Geschlecht‘ statt.² Der Forschungsdiskurs hat zwar zu einer Vielzahl von Studien geführt, die aus geschlechtergeschichtlicher Perspektive das wechselseitige Verhältnis der beiden Kategorien vorzugsweise in Einzelfallstudien untersuchen; die systematische Analyse der Verschränkung von Nation und Geschlecht steht allerdings noch weitgehend

-
- 1 Die meisten neueren Arbeiten, die sich dem Forschungsfeld Nation und Geschlecht zuordnen lassen, verweisen auf die Ignoranz der traditionellen, nationalen Geschichtsschreibung gegenüber Frauen als historische Akteurinnen und auf die Leerstellen hinsichtlich der Geschlechterbeziehungen und -konstruktionen in der Nationen- und Nationalismusforschung. Vgl. stellvertretend Appelt 1999, S. 137ff.; Loster-Schneider 2003b, S. 12f.; Planert 2000c, S. 388; Tacke 2000, S. 16; Yuval-Davis 2001, S. 10ff.; Zettelbauer 2005, S. 68ff.
 - 2 An dieser Stelle sei auf einige Tagungsbände verwiesen: Blom/Hagemann/Hall 2000; Frauen & Geschichte Baden-Württemberg 1996; Gehmacher/Harvey/Kemlein 2004; Hagemann/Pröve 1998; Kemlein 2000; Schöck-Quinteros/Streubel 2005.

aus.³ In der gendersensiblen Nationalismusforschung herrscht jedoch ein einhelliger Konsens darüber vor, dass jede Vorstellung von Nation, dass Nationsbildungsprozesse wie auch nationale Identitäten zutiefst von geschlechtsspezifischen Konnotationen durchdrungen sind und von ihnen mitbestimmt werden. Ute Planert stellt heraus, dass das ‚Projekt Nation‘ von Beginn an grundlegend geschlechtsspezifisch ausgerichtet war. Männern und Frauen sind dabei unterschiedliche Räume und Identitäten zugewiesen worden, die zumeist komplementär aufeinander bezogen waren und sich funktional ergänzten. Von einem Ausschluss der Frauen aus der Nation, wie es die ältere Forschung noch annahm, könne deshalb keine Rede sein (vgl. Planert 2000b, S. 19f.).

Diese Feststellung ist in den vergangenen Jahren mit der Bearbeitung einer Reihe neuer Forschungsfragen einhergegangen: Welche Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder verwenden nationale Bewegungen, Diskurse und Ideologien und welche Geschlechterordnungen nehmen sie vor? Wie wurden Frauen und Männer innerhalb der Nation über ihr Geschlecht definiert und in verschiedenen politischen, sozialen und kulturellen Räumen der Nation positioniert? Wie wirkten sich diese Konstruktionen auf die soziale Lebenspraxis von Frauen in nationalen Kontexten aus und wie setzten sich Frauen zu den nationalen Vorstellungen in Bezug? In welchem Verhältnis standen etwa die Frauenbewegungen zum Nationalismus? Wie verlaufen Prozesse der Nationalisierung der Geschlechter wie auch der ‚Vergeschlechtlichung‘ von Nationen und Nationalitäten? Inwiefern sind Geschlecht und Nation als zwei für die Moderne besonders charakteristische Identitätskonzepte miteinander verschränkt? Und nicht zuletzt – inwiefern verändern Kriege das Verhältnis der Geschlechter zueinander?

Diese Fragestellungen verweisen auf ein mittlerweile recht vielfältig bestücktes und ausdifferenziertes Forschungsfeld⁴, für das Ute Planert einen ersten, hilfreichen und fundierten Überblick erstellt hat. Danach konzentrierte sich die geschlechterhistorisch inspirierte Nationsforschung zum ‚langen‘ 19. Jahrhundert und der Zwischenkriegszeit, soweit sie sich auf den deutschsprachigen Raum bezieht, auf fünf Problembereiche (vgl. Planert 2000b, S. 20f.):

-
- 3 Neben den o.g. Tagungsbänden sei die Lektüre des von Planert 2000a herausgegebenen Sammelbandes ausdrücklich empfohlen. Ihr zweiter Einführungsbeitrag in den Band bietet einen hervorragenden Überblick zur „Politisierung des weiblichen Geschlechts im 19. und 20. Jahrhundert“ und weist einen umfassenden Anmerkungsapparat mit weiterführender Literatur auf (vgl. Planert 2000b). Eine grundlegende theoretisch-systematische Analyse von Nationen und Nationalismen in ihrer geschlechtlichen Bedingtheit bietet Yuval-Davis 2001.
 - 4 Die hier vorgenommene Skizze beschränkt sich auf Studien zum 19. und frühen 20. Jahrhundert, da dieser Zeitraum den historischen Kontext für das unten skizzierte Forschungsprojekt bildet.

Formen weiblicher Partizipation an der nationalen Bewegung

Fraglos stellte die Nationalbewegung während des gesamten 19. Jahrhunderts eine von Männern und männlichen Vergemeinschaftungsformen dominierte Bewegung dar, die in den Burschenschaften und Turnern, den Sängern-, Schützen- und Kriegervereinen ihre massenwirksame, gesellschaftliche Bodenhaftung fand. Der prinzipielle Ausschluss von Frauen aus diesen Vereinen wie auch aus dem Militär wurde in der Nationalismusforschung lange Zeit vorschnell mit einer generellen nationalen Abstinenz des weiblichen Geschlechts gleichgesetzt. Neuere Studien haben indes auf die vielfältigen Partizipationsformen von Frauen im öffentlich-nationalisierten Raum seit dem Entstehen der Nationalbewegung hingewiesen – etwa durch die Pflege von Verwundeten in den napoleonischen Befreiungskriegen, durch Fahnensticken und ihre ‚schmückende‘ symbolische Teilnahme an nationalen Festen und Ritualen, durch Wohltätigkeit und eine eigene Spendenpolitik (vgl. Tacke 2000, S. 23ff.; Planert 2000c, S. 392ff.).⁵ Seit den 1860er, verstärkt ab den 1890er Jahren erfolgte dann der organisierte Aufbruch des weiblichen Geschlechts in die Politik – vermehrt in antifeministischen, nationalistischen, kolonialistischen und völkischen Frauenvereinen.⁶ Von der Spätaufklärung bis weit in das 20. Jahrhundert hinein, so Planert, haben sich Frauen und Frauenvereinigungen auch aus der bürgerlichen Frauenbewegung immer wieder auf Nation und Vaterland berufen, wenn es darum ging, politisches Engagement und öffentliches Auftreten zu legitimieren (vgl. Planert 2000a, S. 9).

-
- 5 Planert nennt fünf legitime Handlungsfelder, auf denen sich Frauen seit der Wende zum 19. Jahrhundert im öffentlichen Raum bewegen und unter Bezugnahme auf das übergeordnete Ziel ‚Nation‘ zunehmend auch politisch wirken konnten: das Feld symbolischer Aktionen, Geselligkeit, Erziehung, Wohltätigkeit und Religion (vgl. Planert 2000c, S. 411). Insgesamt ist die Forschungslage zur nationalen Vergesellschaftung und Identitätsfindung von Frauen im frühen 19. Jahrhundert allerdings noch recht dünn. Für die Zeit bis zur 1848er Revolution vgl. die Monographien von Lipp 1998 und Reder 1998.
- 6 Vorläufer und Orientierungspunkt vieler nationaler und später völkischer Frauenvereine war der 1866 gegründete, zahlenmäßig außerordentlich starke ‚Vaterländische Frauenverein – Für Gott, Kaiser und Vaterland‘, der sich am Konzept ‚organisierter Mütterlichkeit‘ der patriotisch gesinnten Frauen aus den Befreiungskriegen orientierte. In der Wilhelminischen Ära erfolgte dann die Neugründung zahlreicher konservativ-nationaler Frauenvereine – wie der ‚Bismarck-Frauen-Verein Kleeblattbund‘ (1894), der ‚Deutsche Frauenverein für die Ostmarken‘ (1896), der ‚Flottenbund Deutscher Frauen‘ (1905), der ‚Deutsch-Koloniale Frauenbund‘ (1907) oder der ‚Frauen- und Mädchenverband Kriemhilde‘ (1911) (vgl. Bruns 1996, S. 376ff.). Einen Forschungsüberblick zu ‚Frauen der politischen Rechten in Kaiserreich und Republik‘ bietet Streubel 2003.

Nationalisierte Konstruktion männlicher und weiblicher Geschlechtsidentität

Die Erkenntnis, dass Geschlecht (wie auch Nation) ein soziales Konstrukt ist, dass Weiblichkeit und Männlichkeit in ihren jeweiligen historischen und nationalen Kontexten unterschiedlich ausgestaltet werden, ermöglichte eine Analyse der wechselseitigen Verschränkung beider Kategorien (vgl. Tacke 2000, S. 16). Ein grundlegendes Moment in der Konstruktion nationaler und geschlechtlicher Identitäten ist der Krieg. In dem Augenblick, da Kriege als nationale Kriege geführt und die Verteidigung der Nation als nationale Aufgabe aller erwachsenen Männer bestimmt wurde, entstand die Nation als ‚Männerbund von Kriegerern‘. Aus der militärischen Wehrhaftigkeit wurden nationale Tugenden und eine nationale Kultur abgeleitet, die, wie der Kampf selbst, geschlechtsspezifisch unterschieden waren: „Während männliche Tugenden – Wehrhaftigkeit, Tapferkeit, Unerschrockenheit, Mut und Stärke – aus der Notwendigkeit begründet wurden, sich im (nationalen) Krieg zu bewähren, wurden die konträren weiblichen Tugenden – Treue, Demut, Selbstaufopferung – auf die Unterstützung des Mannes im Krieg hin konstruiert“ (Tacke 2000, S. 17).⁷ Weibliche Betätigung im Namen der Nation wurde damit an geschlechtsspezifische Verhaltensnormen und an das Konstrukt eines weiblichen Nationalcharakters gebunden, der sich um einen restriktiven Tugendkatalog zentrierte (vgl. Planert 2000b, S. 21).

Nationale Symbolik und kulturelle Repräsentation der Geschlechter

Lag der Fokus von Untersuchungen zur nationalen Konstruktion von Geschlechtsidentitäten zunächst stärker auf den Phasen kriegerischer Auseinandersetzungen, verschiebt sich das Forschungsinteresse seit einiger Zeit hin zu jenen Instanzen, die in Friedenszeiten an der Produktion nationalistischer Weiblichkeit und Männlichkeit beteiligt waren. Wenn sich nationale Mythen und die nationale Erinnerung meist an ‚großen Schlachten‘ festmachten, wenn die nationale (Vereins-)Geselligkeit, die nationalen Symbole und Rituale wie etwa Militärparaden in erster Linie einen männlichen ‚Ort‘ darstellten, in dem Frauen nur eine unterstützende Rolle inne hatten, stellt sich die Frage, ob und wo Frauen im 19., aber auch im 20. Jahrhundert ‚nationali-

7 Der Zusammenhang von Nation, Krieg und Geschlecht ist mehrfach untersucht worden. Vgl. etwa Daniel 1989; Frevert 1996; Hagemann 1996; Hagemann/Pröve 1998; Hagemann 2002; Kemlein 2000 [Kap. III: Geschlechter im Krieg]; Kundrus 1995.

siert‘ wurden (vgl. Haupt/Tacke 1996, S. 277). Diese Frage lenkt das Augenmerk zunächst auf die Zuweisungen von ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ im nationalen Diskurs. Es gilt, die breitenwirksamen Vermittlungsebenen nationaler Sinnstiftungsangebote jenseits nationaler Organisationsstrukturen aufzuspüren und die ihnen immanenten Vorstellungen nationaler Geschlechtercharaktere und -ordnungen zu entschlüsseln – nationale Mythen, Lyrik und populäre Lesestoffe, nationale Bilder, Symbole und Denkmäler, Zeugnisse der Sachkultur u.a. (vgl. Tacke 2000, S. 18).⁸ Die Frage nach den ‚Orten‘ nationaler Identitätsstiftung weist jedoch über den diskursiven Kontext und die öffentliche Symbolkultur hinaus: Gibt es „[...] eine nationale Symbolik des Privaten, die entsprechend der des öffentlichen Raumes, in dem der private als komplementär mitgedacht wird, die private Sphäre an die nationale, öffentliche Sphäre anbindet, und so auch Frauen an ‚heiligen Handlungen‘ teilhaben lässt“ (Haupt/Tacke 1996, S. 277)?⁹ Gerade in den vermeintlich unpolitischen, privaten Lebenswelten ließen sich Versuche nationaler Mobilisierung im Hinblick auf ihre ‚gender-meanings‘ nachzeichnen (vgl. Zettelbauer 2005, S. 17).

Imperialismus und Geschlecht

Wie in allen anderen kulturnationalen Bewegungen war die Zuständigkeit für die nationale Erziehung der kommenden Generation – wie die Traditionspflege generell – im Kontext des deutschen Nationalismus den Frauen und Müttern überantwortet worden. In ihrer Funktion als ‚Kulturträgerinnen‘ waren sie nicht nur für die interne Homogenisierung einer als ‚deutsch‘ verstandenen Nationalkultur zuständig, sondern darüber hinaus waren sie überall dort zu Verfechterinnen des nationalen Kultur- und Wertesystems berufen, wo es die politische und wirtschaftliche Dominanz der deutschen Nation

-
- 8 Zur Erforschung der diskursiven Verschränkung von Nation und Geschlecht aus literaturwissenschaftlicher Perspektive vgl. etwa Blättler 2002; Bruns 1988; Loster-Schneider 2000a/b. Beiträge zu weiblichen Mythen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts finden sich z.B. in dem Sammelband von Link/Wülfing 1991. Zur Verknüpfung von Geschlechtercharakteren und Nationalstereotypen siehe Gall 1993; Tacke 1995. Aus der Bielefelder Forscherinnengruppe zum Zusammenhang von ‚Nation und Geschlecht‘ wird in nächster Zeit die Dissertation von Bettina Brandt zum Thema „Repräsentationen von Nation, Geschlecht und Politik in Bildern der Germania“ veröffentlicht. Vgl. auch Brandt/Grone/Frevert 1999.
- 9 Konkret fragen Haupt und Tacke danach, ob es nicht in Analogie zu den männlichen auch weibliche Initiationsriten gab (und gibt), die das Mädchen zur Frau und gleichzeitig zur nationalen Frau werden ließen. Außerdem vermuten sie, dass private Feste, vor allem Weihnachts- und Hochzeitsfeiern, in ihrer Bedeutung und Erfahrung über den engen Kreis der Familie hinaus auch mit nationaler Symbolik aufgeladen sind (vgl. Haupt/Tacke 1996, S. 277). Hier könnten spezifisch weibliche ‚nationale Lebenswelten‘ aufgespürt werden (vgl. Zettelbauer 2005, S. 16f.).

durch kulturelle Hegemonie abzusichern galt (vgl. Planert 2000b, S. 29ff.). Angeregt vor allem durch Studien von Martha Mamozai (1982) und Lora Wildenthal (1994) hat auch die deutschsprachige Genderforschung damit begonnen, die Rolle von Frauen im deutschen Kolonialismus auszuleuchten. Insbesondere im Diskurs um die ‚Koloniale Frauenfrage‘ entwickelten Frauen eine geschlechtsspezifische, rassistische Kolonialpropaganda und beteiligten sich organisatorisch eigenständig an der Entsendung heiratswilliger junger Frauen in die Kolonie Deutsch-Südwestafrika. Deutsche Frauen sollten dort als biologische Reproduzentinnen der Nation fungieren, die Kolonie vor einer drohenden ‚Bastardisierung‘ retten und als ‚Kulturbewahrerinnen‘ deutsche Männer vor dem Rückfall in einen ‚kulturlosen‘ Naturzustand schützen.¹⁰ Neuere Studien widmen sich zudem der Konstruktion von ‚Rasse‘ und Geschlecht in der populären zeitgenössischen Kolonialliteratur des Kaiserreichs, die sich explizit an Mädchen und Frauen richtete.¹¹

Internationaler Vergleich

Hierunter lassen sich Arbeiten einordnen, die einen Vergleich der Gender-spezifik nationaler Bewegungen westeuropäischer Prägung mit jenen arabischer, afrikanischer, osteuropäischer oder asiatischer Ausformung vornehmen. Der internationale Vergleich dürfte hilfreich sein, um die im Westen eng verwobenen Kategorien ‚Nation‘ und ‚Bürgertum‘ schärfer gegeneinander abzugrenzen und dabei die Chancen und Grenzsetzungen des ‚nationalen Projekts‘ für Frauen noch differenzierter herauszuarbeiten (vgl. Planert 2000c, S. 392).¹² Das Engagement von Frauen in nationalen Bewegungen kann nämlich aus recht unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und bewertet werden: Unter dem Vorzeichen der Erweiterung von Handlungsspielräumen und Partizipationschancen oder einer reinen Instrumentalisierung weiblicher Hilfsdienste; indem der Fokus auf die emanzipatorischen Effekte gelegt wird oder Ausgrenzung, Aggressivität und Gewaltbereitschaft in den Blick genommen werden. Internationale Vergleiche zeigen etwa, dass die differierenden Einschätzungen des nationalen Engagements von Frauen zu-

10 An dieser Stelle sei exemplarisch auf einige wenige deutschsprachige Veröffentlichungen zur Thematik ‚Frauen und Kolonialismus‘ verwiesen: Gränzer 1994; Smidt 1995; Wildenthal 2003.

11 Vgl. etwa Kirch 2002; Schneider 2003; Walgenbach 2005.

12 Die Grundlagen für eine international vergleichende, genderorientierte Nationalismusforschung werden gerade erst gelegt. Hier sei auf zwei Tagungen hingewiesen, die 1998 und 2000 in Obozyr bei Warschau stattfanden und die Nationalismen und Geschlechterverhältnisse in Mittel- und Osteuropa (1848-1918 und 1918-1939) thematisierten. Tagungsbände wurden von Kemlein 2000 und Gehmacher/Harvey/Kemlein 2004 herausgegeben.

meist aus einer unausgesprochenen Bewertung der jeweiligen nationalen Bewegung als ‚Befreiungsbewegung‘ oder als ‚chauvinistischer Nationalismus‘ resultieren (vgl. Hüchtker 1999, S. 331).

Projektskizze: „Konstruktionen nationaler Identität in Autobiographien deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert“

Nation und Geschlecht haben in ihrer gegenseitigen Verschränkung ein junges und ertragreiches interdisziplinäres Forschungsfeld hervorgebracht, das noch viele neue Fragen aufwirft. Weiterführende Untersuchungen können ihren Fokus vor allem auf drei Aufgabenbereiche richten: Erstens, indem sie ‚neue‘, bisher unbeachtet gebliebene historische Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen – differenziert nach Regionen, Konfessionen, Berufsgruppen, sozialen Schichten und Milieus. Zweitens, indem sie nach noch unbekanntem, verdecktem ‚Orten‘ geschlechtsspezifischer Nationalisierung suchen, vorzugsweise im Bereich privater Lebenswelten. Vor allem das Reisen, durch das immer mehr Frauen und Männer mit ihnen fremden Formen der Kultur in Berührung kamen, könnte weiteren Aufschluss in der Frage nach dem ‚Inhalt‘ und den ‚Symbolen‘ weiblicher und männlicher nationaler Identität geben (vgl. Haupt/Tacke 1996, S. 282). Drittens sollten bisher weitgehend ungenutzte Quellen erschlossen werden, die Rückschlüsse auf die Konstitution des Subjekts, auf den Konstruktionsprozess bzw. die Verschränkung von nationaler und geschlechtlicher Identitätsbildung zulassen. Die Analyse von Selbstzeugnissen in Form von Reise- und Erfahrungsberichten, Briefen, Tagebüchern und Autobiographien verspricht in dieser Frage weiteren Erkenntnisgewinn (vgl. Planert 2000b, S. 20). Im Schnittpunkt dieser Forschungsaufgaben ist das Projekt ‚Nation und Geschlecht‘ angesiedelt, das Konstruktionen nationaler Identität in Autobiographien deutscher Lehrerinnen an der vorletzten Jahrhundertwende untersucht.¹³

Die Rolle von Lehrerinnen in nationalen Bewegungen ist – von bekannten Protagonistinnen der Frauenbewegung wie Helene Lange und Gertrud Bäumer abgesehen – nahezu unerforscht, wie generell die Aufarbeitung der historischen Genese und Rezeption nationalistischer Argumentationsweisen in der historischen Erziehungswissenschaft als längst überfällig erscheint (vgl. Kleinau 2005, S. 161). Das ist erstaunlich, war doch Lehrerinnen und Erzieherinnen als Bildungs- und Kulturvermittlerinnen im Kaiserreich eine tragende Rolle bei der

13 Das Projekt wird mit freundlicher Unterstützung der DFG gefördert und von Elke Kleinau und mir an der Universität zu Köln durchgeführt. Zum Forschungsansatz und zu ersten Ergebnissen vgl. Kleinau 2005; Gippert/Kleinau [im Druck].

Erziehung der heranwachsenden Generation und mithin bei einer nationalen, geschlechtsspezifischen Identitätsstiftung zugeordnet.¹⁴ Lehrerinnen erscheinen jedoch als Berufsgruppe noch aus einem ganz anderen Grund für die Fragen einer genderorientierten Nationsforschung aufschlussreich zu sein: Sie waren in geographischer Hinsicht äußerst mobil. Auslandsaufenthalte, vorwiegend im benachbarten europäischen Ausland, aber auch in Ost- und Südosteuropa, in Nord- und Südamerika, in Afrika, Asien und Australien lassen sich um die Jahrhundertwende in den Biographien vieler Lehrerinnen nachweisen (vgl. ebd., S. 158). Die Auslandsreisen und -aufenthalte erfolgten aus unterschiedlichen Motiven heraus – etwa um die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern oder um in Zeiten der ‚Überfüllungskrisen‘ im Lehrberuf eine erste Anstellung außerhalb des Heimatlandes anzunehmen, oftmals als Erzieherin.¹⁵ Aber auch Abenteuerlust und die Neugier auf fremde Kulturen trieb viele Lehrerinnen in die Ferne (vgl. ebd., S. 164f.). Bislang liegen uns etwa 70 einschlägige autobiographische Zeugnisse von Lehrerinnen mit Auslandserfahrungen vor, wobei sich England, Frankreich und die deutschen Kolonien in Afrika als geographische Schwerpunkte abzeichnen. Neben den Autobiographien sind die Verbandsorgane der verschiedenen Lehrerinnenvereine eine wichtige Quelle: Die ‚Lehrerin in Schule und Haus‘, das offizielle Verbandsorgan des ‚Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins‘, bietet etwa einen guten Überblick über den zeitgenössischen Stellenmarkt im In- und Ausland. ‚Kolonie und Heimat‘, das Publikationsorgan des ‚Frauenbundes der Deutschen Kolonialgesellschaft‘ erscheint besonders aufschlussreich, weil die möglichen personellen Verbindungen bzw. programmatischen Übereinstimmungen zwischen den kolonialen Frauenverbänden und der bürgerlichen Frauenbewegung, die von Lehrerinnen majorisiert wurde, noch völlig unzureichend erforscht sind (vgl. ebd., S. 160).

Bislang hat sich vor allem die feministische Literaturwissenschaft mit der geographischen Mobilität von Frauen beschäftigt und dabei die weiblichen Reiseaktivitäten vorschnell als Emanzipation, als prinzipielle Offenheit gegenüber anderen Kulturen bzw. Menschen aus anderen Kulturen interpretiert.¹⁶ Aus bildungshistorischer Sicht lässt sich dagegen einwenden, „[...]

14 Während der nationale Einfluss der männlichen Sozialisationsinstanzen Militär, Burschenschaften und Turnvereine bereits häufiger beleuchtet worden ist, steckt die Erforschung der Schule als ‚nationaler Ort‘ im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert noch in den Anfängen (vgl. Planert 2000b, S. 20) – zumal mit Blick auf das Mädchenschulwesen. Erste Ansätze zur Erforschung der Jungenschulen unter nationalen Gesichtspunkten finden sich bei Grone 1999.

15 Wenn hier von ‚Lehrerinnen‘ die Rede ist, ist zu bedenken, dass die seminaristisch ausgebildeten Lehrkräfte gegen Ende des 19. Jahrhunderts noch keine eigenständige Profession darstellten und sich mit ihrem Beruf höchst unterschiedliche Positionen, differente Tätigkeitsprofile und längst nicht immer Anstellungen im öffentlichen Schulwesen verbanden. Gerade im Ausland arbeiteten viele Lehrerinnen als Erzieherin – und damit in einer Berufsposition, die in der bildungshistorischen Forschung zumeist den Berufsanfängerinnen zugeschrieben wird (vgl. Kleinau 2005, S. 162ff.).

16 Zur Kritik an der Dominanz des ‚Emanzipationsdiskurses‘ und der fehlenden Auseinandersetzung der Frauenreiseforschung mit dem Problemkomplex Rassismus siehe Siebert 1994.

dass in einer Zeit, in der das nationale Sendungsbewusstsein in deutschen Schulen mit Sedan-Feiern und Kaiser-Geburtstagen gehegt und gepflegt wurde, es näher liegt, das Selbstverständnis der Lehrerinnen dahingehend zu interpretieren, dass hier deutsche Frauen ‚deutschen Geist‘ und ‚deutsches Wissen‘ einer unter- bzw. fehlentwickelt gedachten Fremde zutragen“ (ebd., S. 168). Zweifelsohne stellt der Umgang mit dem ‚Fremden‘ eine große pädagogische Herausforderung auch unserer Zeit dar. Es ist erstaunlich, dass sich die historische Bildungsforschung diesem Thema bisher nur zögerlich genähert hat, obwohl neuere Identitätstheorien davon ausgehen, dass die Konstruktion von Identität immer durch Differenz, durch die Beziehung zum ‚Anderen‘ erfolgt: „Das Fremde ist der Gegenpol der eigenen Identität, er verkörpert den Widersinn, das Feindliche, das Böse, und bedroht das Selbstverständnis“ (Sandfuchs 1997, S. 17). Die Wahrnehmung des Fremden ist also bedingt durch das jeweils eigene Selbstkonzept und dient der Selbstvergewisserung des eigenen Standpunktes. Das Gefühl der Desorientierung und der Hilflosigkeit, das der Fremde in einer fremden Gesellschaft erleidet und zugleich bei jenen auslöst, die ihn als Fremden wahrnehmen, wird gemeinhin als ‚Kulturschock‘ bezeichnet. Die in den autobiographischen Zeugnissen angesprochenen Kulturkontakte und Kulturkonflikte der Lehrerinnen stehen deshalb im Mittelpunkt der Untersuchung: Welches ‚Bild‘ vom jeweils bereisten Land und seiner Bevölkerung wird in den Schriften in Abgrenzung zur ‚deutschen Nationalkultur‘ retrospektiv erzeugt? Welche Fremdzuschreibungen und Selbsteinschätzungen werden also vorgenommen? Marie Knapp, die Anfang des 19. Jahrhunderts ein Jahr lang an einer Privatschule in Irland arbeitete, berichtet etwa rückblickend:

„Wenn man den Engländer über seinen Nachbarn in Irland hört, so ist sein kurzgesagtes Urteil meist, dass er zwar lebhaft und witzig, aber auch lügenhaft und unehrlich sei, und dass man am besten nichts mit dieser untergeordneten Rasse zu tun habe. Was nun die Lügenhaftigkeit betrifft, so glaube ich nach eigenen Beobachtungen, dass diese in vielen Fällen einfach der Auswuchs einer ungewöhnlich fruchtbaren Phantasie ist. [...] Anders steht es mit der dem Irländer vorgeworfenen Unehrlichkeit. Unehrlichkeit und Unzuverlässigkeit scheinen in der tat dem Volkscharakter eigentümliche Züge zu sein. [...] Diese in einem mangelhaften Sittlichkeitsgefühl begründete Eigentümlichkeit habe ich immer als etwas empfunden, das einer gesunden Entwicklung der Zustände des Landes unter allen Umständen hindernd entgegenstehen würde“ (Knapp 1913/14, S. 414).

Nach einer ersten Sichtung der vorliegenden Quellen lässt sich die These aufstellen, dass die im Ausland gemachten Erfahrungen der Frauen nicht etwa eine Hinwendung zum ‚Fremden‘ bewirkten. Es kam zu keinem förderlichen Kulturaustausch als Mittel zum Abbau von Missverständnissen und Vorurteilen, sondern die Auslandserfahrungen dienten eher der Konstruktion einer nationalen Identität, die bei den Deutschen, deren nationale Einigung erst 1871

vollzogen worden war, noch wenig gefestigt war. Frauen, insbesondere gebildete Frauen, wurden in den Anfängen nationaler Bewegungen von deren Trägern häufig umworben, ihnen wurden weitergehende Rechte zugebilligt oder zumindest versprochen, weil man bei der Durchsetzung politischer Ziele auf ihre Unterstützung angewiesen war. Das Projekt will vor allem der Frage nachgehen, welche Bedeutung Lehrerinnen der Vorstellung von einem einheitlichen Nationalcharakter in den Autobiographien zugemessen haben und wie dieser Konstruktionsprozess in der Auseinandersetzung mit den ‚Anderen‘, den ‚Fremden‘, die aus dem Konstrukt eines homogenen deutschen Nationalvolks ausgeschlossen wurden, im einzelnen verlief (vgl. Kleinau 2005, S. 170f.).

Die lebensweltlichen ‚Orte‘, in die das ‚Nationale‘ eindringt und dominant ist, können mentaler, diskursiver oder symbolischer Natur sein und sich in sozialen Praktiken widerspiegeln. Ihre Erforschung kann Einblicke in den Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit vermitteln und aufzeigen, inwiefern nationale Identitäten mit anderen Identitätsformen – etwa geschlechtlichen – verknüpft sind.

Literatur

- Appelt, Erna: Geschlecht – Staatsbürgerschaft – Nation. Politische Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses in Europa, Frankfurt a.M. 1999
- Blättler, Sidonia: Nation und Geschlecht im philosophischen Diskurs der politischen Moderne, in: Feministische Studien, Heft 2/2000, S. 109-118
- Bloom, Ida et. al. (Hg.): Gendered Nations. Nationalisms and Gender Order in the Long Nineteenth Century, Oxford 2000
- Brandt, Bettina et. al.: Deutschlands Söhne und Töchter. Geschlecht und Nation im Deutschland des 19. Jahrhunderts, in: Forschungen an der Universität Bielefeld Heft 20/1999, S. 9-15
- Bruns, Karin: Machteffekte in Frauentexten. Nationalistische Periodika (1895-1915), in: Ursula A.J. Becher/Jörg Rüsen (Hg.): Weiblichkeit in geschichtlicher Perspektive. Fallstudien und Reflexionen zu Grundproblemen der historischen Frauenforschung, Frankfurt a.M. 1988, S. 309-338
- Bruns, Karin: Völkische und deutschnationale Frauenvereine im ‚zweiten Reich‘, in: Uwe Puschner et. al. (Hg.): Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1871-1918, München 1996, S. 376-394
- Daniel, Ute: Arbeiterfrauen in der Kriegsgesellschaft. Beruf, Familie und Politik im Ersten Weltkrieg, Göttingen 1989
- Frauen & Geschichte Baden-Württemberg (Hg.): Frauen und Nation, Tübingen 1996
- Frevert, Ute: Nation, Krieg und Geschlecht im 19. Jahrhundert, in: Manfred Hettling/Paul Nolte (Hg.): Nation und Gesellschaft in Deutschland. Historische Essays, München 1996, S. 151-170
- Gall, Lothar: Die Germania als Symbol nationaler Identität im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen 1993

- Gehmacher, Johanna et al. (Hg.): Zwischen den Kriegen. Nationen, Nationalismen und Geschlechterverhältnisse in Mittel- und Osteuropa 1918 – 1939, Osnabrück 2004
- Gippert, Wolfgang/Kleinau Elke (im Druck): Als Lehrerin in Deutsch-Südwest. Der koloniale Blick auf das „Fremde“ in Berufsbiographien von Lehrerinnen, in: Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrung – biographisches Lernen, Duisburg
- Gränzer, Sieglinde: Kolonialreisen als Emanzipationschance? Weiblicher ‚Kulturtransfer‘ in die deutschen Kolonien nach Afrika, in: Jedamski, Doris/Jehle, Hiltgund/Siebert, Ulla (Hg.): „Und tät das Reisen wählen!“ Frauenreisen – Reisefrauen, Zürich 1994, S. 262-279
- Grone, Carolyn: Mehr Schein als Sein? Nation und Männlichkeit an höheren Schulen des Kaiserreichs 1871-1914, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 5, Bad Heilbrunn 1999, S. 107-132
- Hagemann, Karen: Nation, Krieg und Geschlechterordnung. Zum kulturellen und politischen Diskurs in der Zeit der antinapoleonischen Erhebung Preußens 1806-1815, in: Geschichte und Gesellschaft, Heft 4/1996, S. 562-591
- Hagemann, Karen/Pröve, Ralf (Hg.): Landsknechte, Soldatenfrauen und Nationalkrieger. Militär, Krieg und Geschlechterordnung im historischen Wandel, Frankfurt a.M. 1998
- Hagemann, Karen: „Männlicher Muth und Teutsche Ehre. Nation, Militär und Geschlecht zur Zeit der antinapoleonischen Kriege Preußens, Paderborn 2002
- Haupt, Heinz-Gerhard/Tacke, Charlotte: Die Kultur des Nationalen. Sozial- und kulturgeschichtliche Ansätze bei der Erforschung des europäischen Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert, in: Hardtwig, Wolfgang/Wehler, Hans-Ulrich (Hg.) Kulturgeschichte heute, Göttingen 1996, S. 255-283
- Hüchtker, Dietlind: „Gendered Nations“ – „Geschlecht und Nationalismus“. Ein Bericht über zwei Tagungen zur Nationalismusforschung in der Geschlechtergeschichte, in: Historische Anthropologie, Heft 77/1999, S. 328-335
- Kemlein, Sophia (Hg.): Geschlecht und Nationalismus in Mittel- und Osteuropa 1848-1918, Osnabrück 2000
- Kirch, Silke: Mission und Submission. Die ‚Frauenfrage‘ in den afrikanischen Kolonien im Spiegel des Mädchenkolonialromans um 1900, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 8, Bad Heilbrunn 2002, S. 31-56
- Kleinau, Elke: In Europa und der Welt unterwegs. Konstruktionen nationaler Identität in Autobiographien deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, in: Lundt, Bea/Salewski, Michael/Timmermann, Heiner (Hg.): Frauen in Europa. Mythos und Realität, Münster 2005, S. 157-172
- Knapp, Marie: Erlebnisse und Eindrücke in Irland, in: Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit, 1913/14, S. 407-416
- Kundrus, Birthe: Kriegerfrauen. Familienpolitik und Geschlechterverhältnisse im Ersten und Zweiten Weltkrieg, Hamburg 1995
- Link, Jürgen/Wülfing, Wulf (Hg.): Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Strukturen und Funktionen von Konzepten nationaler Identität, Stuttgart 1991
- Lipp, Carola (Hg.): Schimpfende Weiber und patriotische Jungfrauen. Frauen im Vormärz und in der Revolution 1848/49, 2. Aufl., Baden-Baden 1998
- Loster-Schneider, Gudrun (Hg.): Geschlecht – Literatur – Geschichte II: Nation und Geschlecht, St. Ingbert 2003a

- Loster-Schneider, Gudrun: „Laßt uns einen Nationalcharakter behaupten“. Einleitende Bemerkungen zum Thema ‚Nation und Geschlecht‘, in: Dies. (Hg.): *Geschlecht – Literatur – Geschichte II: Nation und Geschlecht*, St. Ingbert, 2003b, S. 9-27
- Mamozai, Martha: *Herrenmenschen: Frauen im deutschen Kolonialismus*, Hamburg 1982
- Mosse, George L.: *Nationalismus und Sexualität. Bürgerliche Moral und sexuelle Normen*, Reinbek bei Hamburg 1987
- Planert, Ute (Hg.): *Nation, Politik und Geschlecht. Frauenbewegungen und Nationalismus in der Moderne*, Frankfurt a.M. 2000a
- Planert, Ute: Vater Staat und Mutter Germania: Zur Politisierung des weiblichen Geschlechts im 19. und 20. Jahrhundert, in: Dies. (Hg.): *Nation, Politik und Geschlecht. Frauenbewegungen und Nationalismus in der Moderne*, Frankfurt a.M. 2000b, S. 15-65
- Planert, Ute: Zwischen Partizipation und Restriktion. Frauenemanzipation und nationales Paradigma von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg, in: Dieter Langewiesche/Georg Schmidt (Hg.): *Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg*, München 2000c, S. 387-428
- Reder, Dirk: *Frauenbewegung und Nation. Patriotische Frauenvereine in Deutschland im frühen 19. Jahrhundert (1813-1830)*, Köln 1998
- Sandfuchs, Uwe: Zum Antagonismus von Kolonisation und Aufklärung sowie einige Folgen für den Fremden als Gegenstand der Wissenschaft, in: Christoph Lüth et al. (Hg.): *Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne. Studien zur Akkulturation in bildungshistorischer Sicht*, Köln 1997, S. 15-29
- Schneider, Rosa B.: „Um Scholle und Leben“. Zur Konstruktion von „Rasse“ und Geschlecht in der kolonialen Afrikaliteratur um 1900, Frankfurt a.M. 2003
- Schöck-Quinteros, Eva/Streubel, Christiane (Hg.): „Ihrem Volk verantwortlich“. *Frauen der politischen Rechten 1890-1937. Organisationen – Agitationen – Ideologien*, Berlin 2005
- Siebert, Ulla: Frauenreiseforschung als Kulturkritik, in: Jedamski, Doris/Jehle, Hiltgund/Dies. (Hg.): „Und tät das Reisen wählen!“ *Frauenreisen – Reisefrauen*, Zürich 1994, S. 148-173
- Smidt, Karen: *Germania führt die deutsche Frau nach Südwest. Auswanderung, Leben und soziale Konflikte deutscher Frauen in der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika 1884-1920. Eine sozial- und frauengeschichtliche Studie*, Diss. Magdeburg 1995
- Streubel, Christiane: Frauen der politischen Rechten in Kaiserreich und Republik. Ein Überblick und Forschungsbericht, in: *Historical Social Research*, Heft 4/2003, S. 103-166
- Tacke, Charlotte: *Denkmal im sozialen Raum. Nationale Symbole in Deutschland und Frankreich im 19. Jahrhundert*, Göttingen 1995
- Tacke, Charlotte: *Geschlecht und Nation*, in: Kemlein, Sophia (Hg.): *Geschlecht und Nationalismus in Mittel- und Osteuropa 1848-1918*, Osnabrück 2000, S. 15-32
- Walgenbach, Katharina: „Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur“. *Koloniale Diskurse über Geschlecht, „Rasse“ und Klasse im Kaiserreich*, Frankfurt a.M. 2005
- Wildenthal, Lora: *Colonizers and citizens. Bourgeois women and the woman question in the German colonial movement, 1886-1914*, Diss. Michigan 1994

- Wildenthal, Lora: Rasse und Kultur. Koloniale Frauenorganisationen in der deutschen Kolonialbewegung des Kaiserreichs, in: Kundrus, Birthe (Hg.): Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus, Frankfurt a.M. 2003, S. 202-219
- Yuval-Davis, Nira/Anthias, Floya (Hg.): Woman – Nation – State, London 1989
- Yuval-Davis, Nira: Geschlecht und Nation, Emmendingen 2001
- Zettelbauer, Heidrun: „Die Liebe sei Euer Heldentum“. Geschlecht und Nation in völkischen Vereinen der Habsburgmonarchie, Frankfurt a.M. 2005

Die Bedeutsamkeit von familiären Rollenbildern und Geschlechtertypisierungen im Umgang mit Armut an Schulen

Sabine Toppe

In Deutschland wachsen nach Angaben der neuesten Unicef-Studie 1,5 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren in Einkommens-Armut auf (Corak et al. 2005, S. 1ff.), und die sozialen, wirtschaftlichen und sozialpolitischen Entwicklungen lassen ein weiteres Ansteigen dieser Zahlen erwarten. Parallel belegt der zweite PISA-Bundesländer-Vergleich (PISA-Konsortium Deutschland 2005) aktuell die enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Schulerfolg in Deutschland. Die Tatsache, dass sich das deutsche Bildungssystem durch eine extreme Unfähigkeit auszeichnet, schichtbedingte Bildungsbenachteiligung und damit soziale Ungleichheit auszugleichen (PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 225ff.) und im Gegenteil dazu beiträgt, „die sozialen Ungleichheiten zu verstärken und zu zementieren“ (Brake/Büchner 2003, S. 619), ist inzwischen breit thematisiert worden. Doch obwohl eine Reihe detaillierter Untersuchungen über die Entwicklung der Bildungsungleichheit in Deutschland vorliegen, gibt es viele offene Fragen dahingehend, wie die bildungsvermittelten Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit im „Spannungsfeld von gesellschaftlich vorgegebenen (externen) Ungleichheitsstrukturen und innerhalb des Bildungssystems („selbst“-) erzeugten Ungleichheiten“ (Büchner 2003, S. 7) ablaufen und in der Folge Kinderarmut, als schärfste Form sozialer Ungleichheit, verstärken.

Um vor diesem sozialpolitischen Hintergrund das zunehmende Aufgreifen der aktuellen Armuts- und Ungleichheitsdebatte in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs¹ in geschlechtsspezifischer Perspektive zu verstärken und aus der Forschungsperspektive dazu beizutragen, „dass herkunftsbedingte soziale Disparitäten durch Bildung nicht unterstützt, sondern nach Möglichkeit so weit wie möglich abgebaut werden“ (Rauschenbach et al. 2004, S. 38), frage ich in meiner noch am Anfang stehenden und hier in Grundzügen vorgestellten Untersuchung nach der Bedeutung tradiert familiärer Rollenbilder und Geschlechtertypisierungen in Prozessen der Verfestigung bzw. Bewältigung zunehmender Kinderarmut in der Institution Schule.² Das Vor-

1 Vgl. u.a. Mägdefrau/Schumacher 2002; Chassé et al. 2003; Palentien 2004; Merten 2005.

2 Was den Armutsbegriff betrifft, orientiere ich mich am sog. Lebenslagen-Ansatz, der Unterversorgung in allen wesentlichen Lebensbereichen in den Blick nimmt und in seiner erweiterten

haben schließt an ein Forschungsprojekt zu Wahrnehmungen, Deutungsmustern und Handlungsansätzen bei Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit Kinderarmut an Grundschulen an (Toppe 2006), in dem die verkürzende Deutung von Kinderarmut und ihren Auswirkungen primär als Folge „unangepassten“ elterlichen Verhaltens seitens der Lehrkräfte (vgl. auch Butterwegge et al. 2005, S. 37) ein Ergebnis darstellte und insbesondere die hervorgehobene Bedeutung der Mutterrolle in diesem Zusammenhang weiteren Forschungsbedarf eröffnete.

Zum Umgang mit Armut und Ungleichheit in der Institution Schule

Unter Bezugnahme auf Pierre Bourdieu (1983), der immer wieder deutlich gemacht hat, dass die Schule eine Welt ist, „die ihren eigenen Gesetzen, ihrer eigenen Logik folgt und denen, die ihr angehören, den Glauben an ihre Werte, ihren Möglichkeitshorizont, ihre Praxis abverlangt“, hebt Beate Kraus hervor, dass Schule die außerhalb der Institution bestehenden Strukturen sozialer Ungleichheit nur reproduzieren und an die Schülerinnen und Schüler weitergeben kann, indem soziale Ungleichheit „übersetzt“ wird „in die ‚Sprache‘, in die Funktionsprinzipien und -kriterien von Bildung und Kultur“ (Kraus 2003, S. 86). In diesem Sinne richtet sich mein Blick auf die Verfahren und Prozesse der Institution Schule, in denen sie mit ihrer integrierenden oder exkludierenden Wirkung soziale Ungleichheiten „übersetzt“ in die Eigenlogik der Schule, hier spezifisch durch den Rückgriff auf tradierte familiäre Leitbilder und die Funktion von Familie als Bildungsressource und Reproduktionsort. Auf der Basis grundlegender Befunde und Materialien meiner Untersuchung zur Frage des Umgangs mit Kinderarmut an Grundschulen und anhand von Sekundäranalysen empirischer Studien im Themengebiet Armut und Schule³ frage ich in dem hier skizzierten Vorhaben: Welche Bedeutung haben kulturelle Familienleitbilder und -konstrukte wie das weithin als abgelöst geltende Familienmodell der „Hausfrauenehe“, die Idee der „privaten Kindheit“ oder das Modell der „modernisierten Versorgerehe“, insbesondere aber soziale Konstruktionen von Mutterschaft beim Umgang mit Armut in der Institution Schule, und inwieweit kommen in diesem Zusammenhang explizite Geschlechtertypisierungen in Ansätzen der Verfestigung bzw. Bewältigung von Ungleichheit an Schulen zum Tragen? Welche Rolle

Form insbesondere Geschlechteraspekte einbezieht (vgl. Enders-Drägässer/Sellach 1999 u. 2002) sowie die Möglichkeit einer eigenen Kinderarmuts-Definition eröffnet (vgl. Chassé et al. 2003, S. 51ff.).

3 U.a. Hölscher 2001; Chassé et al. 2003; Holz/Skoluda 2003; Miller 2004; Holz/Puhlmann 2005; Müller 2005.

spielen hier konkret die Lehrkräfte als zentrale Akteure im Bildungssystem (vgl. Faulstich-Wieland 2002, S. 111), neben der Schule als Institution, die ich hier, wie andere Institutionen auch, als einen Ort betrachte, an dem auf der Basis scheinbar geschlechtsneutraler Regeln Geschlechterstrukturen in ihrer traditionellen Form reproduziert werden? Wesentlich zu beachten ist dabei, dass die trotz der intensiven Debatte zur flächendeckenden Einführung von Ganztagschulen immer noch vorherrschende klassische deutsche Halbtagsschule nach wie vor traditionelle Geschlechterarrangements in der Familie und private Sorgearbeit als grundlegende Struktur voraussetzt bzw. zu ihrem Funktionieren voraussetzen muss. Sie zeigt sich bei näherer Betrachtung vor dem Hintergrund der Pluralisierung von Familien- und Haushaltsformen immer noch in einer „Normalitätsvorstellung“ verfangen, „in der der Schüler in einer ‚normalen‘ Familie, das heißt mit Vater, Mutter und einem Geschwisterkind lebt“ (Wenning 1999, S. 330).

Die Suche nach der familiären Verantwortung für Armut in der Institution Schule

Das Erkennen der „Blindheit“ von Lehrkräften „gegenüber dem Phänomen sozialer Ungleichheit und der damit verbundenen Konsequenzen“ (Rolff 1997, S. 114) als sozial selektiv wirkendes Merkmal ist nicht neu, ebenso wenig die Erkenntnis, dass diese „Blindheit“ mit der verbreiteten Annahme in der Schule gekoppelt ist, Gründe für das Versagen von Heranwachsenden im Bildungsbereich seien zuerst in der Person der betreffenden Kinder und Jugendlichen sowie in deren familialen Umfeld zu suchen. Pierre Bourdieu und Claude Passeron haben bereits vor mehr als 30 Jahren die Umdeutung sozialer Ungleichheit in individuelle Ungleichheit mittels des Schulsystems beschrieben (Bourdieu/Passeron 1971). Meine Untersuchung zu Wahrnehmungs- und Deutungsmustern von Kinderarmut an Grundschulen bestätigt aus aktueller Perspektive diese Ergebnisse und zeigt gleichzeitig weiteren Forschungsbedarf im Hinblick auf die übergeordnete Frage nach dem *Wie* der Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Institution Schule und der konkreten Bedeutsamkeit von quasi-natürlichen Rollenzuschreibungen und tradierten Formen des Zusammenlebens der Geschlechter in diesem Zusammenhang. So propagierten fast alle im Rahmen meiner Untersuchung befragten Lehrkräfte im Hinblick auf die Verantwortlichkeit bei Armutserscheinungen der Kinder vorrangig das Problem einer mangelnden Fürsorge der Eltern bzw. besonders der Mütter, weniger gesellschaftliche oder weitergehende familiäre Bedingungen von kindlicher Armut wie z.B. die Arbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile. Armutsbelastungen wurden überwiegend – mit Verweis auf eine mangelhafte familiäre Grundversorgung – in die alleinige

Verantwortung der betroffenen Eltern bzw. besonders der Mütter gelegt und Wahrnehmungen von Armutfolgen insbesondere an Familien Alleinerziehender oder Stieffamilien festgemacht unter der Prämisse, „dass diese Familienstrukturen im Vergleich zu denen, die in Normal-Familien vorzufinden sind, problematisch oder in irgendeiner Hinsicht defizitär sind“ (Diefenbach 2000, S. 180).

Schule insistiert hier, übersetzt durch die Lehrkräfte und mit einer zum Teil umstandslosen Gleichsetzung von Familienform und Familienstruktur, im Umgang mit Armut und Ungleichheit auf die Funktionalität traditioneller Geschlechterarrangements in der Familie. Sie greift unter Verwendung des normativen Leitbildes der „Normalfamilie“ auf familiäre Ressourcen und traditionelle Geschlechterarrangements zurück, denen auch in der schulischen Realität die vielgestaltigen „postmodernen“ Lebensformen von Erwachsenen und Kindern gegenüberstehen. Diesem Widerspruch und seiner Funktion gilt es anhand eines erweiterten Forschungsfeldes nachzugehen und Antworten auf die Frage zu finden, warum familienorientierte Deutungsmuster den schulischen Umgang mit Armut wesentlich stärker prägen als erwerbsorientierte und ganz besonders kinderorientierte Deutungsmuster, und welche Funktion dabei insbesondere den Strukturprinzipien von Mutterschaft, den Frauen mit ihren spezifischen und als Selbstverständlichkeit vorausgesetzten Fähigkeiten der Fürsorge (Care) und dem Verweis auf die private (mütterliche) Sorgearbeit als Präventionsansatz im Umgang mit Kinderarmut zukommt. Geschlechterrollen, Lebensentwürfe und Erwerbsarbeitswelten unterliegen weitreichenden Wandlungsprozessen mit entsprechenden Auswirkungen auf das Aufwachsen von Kindern und auf die Arbeit der sie betreuenden Erwachsenen. Nicht nur der „PISA-Schock“ hat die öffentliche, politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit in Richtung Vergesellschaftung von Kindheit gelenkt und die Kombination von berufstätigen Eltern und öffentlichen Betreuungseinrichtungen aktuell zum gegebenen Modell in der Verteilungsdebatte erklärt. Müssten also nicht eigentlich die traditionellen Mutterbilder auch in den schulischen Strukturen, angesichts der steigenden Zahl erwerbstätiger Mütter und der Zunahme institutioneller Betreuungs- und Bildungsangebote, aktuell an Gewicht verlieren? In welchem Zusammenhang steht dann ein Insistieren von Schule bzw. von in ihr Beschäftigten auf die Funktionalität traditioneller Geschlechterarrangements und das normative Leitbild der „Normalfamilie“ im Umgang mit Armut mit der vielfach belegten, aber noch nicht hinreichend erklärten Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem (vgl. Ditton 2004, S. 262), zumal die Schule in anderen Zusammenhängen die Tatsache der Pluralisierung von Familien- und Haushaltsformen und eine damit verbundene Abwendung von tradierten Konventionen familialen Zusammenlebens durchaus mit trägt?⁴

4 Vgl. z.B. die Debatte über die Ganztagschule und ihre Auswirkungen für die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsleben.

Und welche geschlechtsrollenstereotypen Einstellungen und Erwartungen werden hier, im erweiterten Prozess des Umgangs mit Ungleichheit und Armut an Schulen, in der Folge von Lehrkräften an Schulkinder weitergegeben?

Familiäre Lebenslagen, Schule und Armut

Um sich den vielen aufgeworfenen Fragen und besonders der Bedeutung der starken Verankerung traditioneller Familienbilder im Umgang mit Armut an Schulen zu nähern, ist im Rahmen der hier skizzierten Untersuchung zunächst genauer zu differenzieren, was Schule von Familien in Armutslagen erwartet und welche Familienformen auf welche Art und Weise spezifisch in den Blick genommen werden. Mit besonderer Aufmerksamkeit für die Geschlechtersensibilität von Lehrkräften im Umgang mit Armutslagen stehen im Fokus des Interesses der Umgang mit geschlechterkulturellen Leitbildern und Rollenzuschreibungen. Explizit wird der – in der vorangegangenen Untersuchung auffälligen – Stigmatisierung von Alleinerziehenden in der Wahrnehmung von Armut an Schulen nachgegangen, die der in aktuellen Untersuchungen zur Lebenssituation Alleinerziehender angeführten Entstigmatisierung und Differenzierung der Wahrnehmung von Lebenssituationen gerade Alleinerziehender Mütter widerspricht (vgl. Krüger/Micus-Loos 1999, S. 102; Schneider et al. 2001, S. 207). Die von mir bei Lehrkräften beobachtete umstandslose Gleichsetzung und Bewertung von Familienform und Familienstruktur im Umgang mit Armut von Kindern und ihre verbreitete Annahme, aus der strukturellen Zusammensetzung und der Ressourcenausstattung von Familien lasse sich eine Aussage über die Qualität der familialen Lebensführung herleiten, mündete in einem eingeschränkten Verständnis von Armut als „psychosoziales Problem“ und einem bevorzugt allein erziehenden Müttern unterstellten Defizit im Hinblick auf ihre „mütterliche Leistungsfähigkeit“. Nicht zuletzt hier wird deutlich, dass ebenso grundlegend wie differenziert zu untersuchen ist, welche Armutdefinitionen mit welchen Hintergründen letztendlich Verwendung finden in der Auseinandersetzung von Schule und Lehrkräften mit der zunehmenden gesellschaftlichen Ungleichheit.

Um Armutssituationen und daraus resultierende Armutswahrnehmungen in der Institution Schule im Hinblick auf Lebenswelten von Familien spezifisch erfassen zu können, bietet sich das theoretische Konstrukt des Lebenslagen-Ansatzes (Hübinger 1996) an, welches eine ausschließlich auf Einkommensarmut orientierte Definition von Armut um qualitativ definierte Armutsgrenzen in anderen Lebensbereichen, wie Ernährung, Wohnen, Bekleidung, Körperlichkeit, Gesundheit, Bildung, Mobilität, Freizeit, Teilhabe am kulturellen und politischen Leben, an sozialstaatlicher Versorgung und Partizipa-

tion erweitert. Außerdem werden in diesem theoretischen Konzept neben den objektiven, materiellen und immateriellen Dimensionen auch subjektive Dimensionen der individuellen Bewältigung miteinbezogen wie Befindlichkeiten, Bewältigungsstrategien und persönliche Bewertungen der eigenen Lebenssituation. Nachdem Geschlechterdifferenzen zunächst nicht explizit berücksichtigt wurden, haben Uta Enders-Drägässer und Brigitte Sellach (1999 u. 2002) diesen Ansatz in einer geschlechterspezifischen Perspektive erweitert und Handlungsspielräume definiert, die armutsbedingte Begrenzungen von Lebensräumen in geschlechtsspezifischer Hinsicht noch deutlicher machen und insbesondere sozialstrukturelle und geschlechtsspezifische Benachteiligungen und Armutsrisiken, z.B. von Alleinerziehenden, hervorheben. Der Blick wird hier nicht mehr nur zwangsläufig auf die klassische, erwerbsbezogene Triade Bildung – Beruf – Einkommen als Basis sozialer Ungleichheit gerichtet, sondern durch die Einbeziehung nicht-erwerbszentrierter Dimensionen sozialer Ungleichheit wie Familienform, biographische Kontinuität oder geschlechtsspezifische Arbeitsteilung erweitert. Spezifische Lagen, die für Frauen – anders als für Männer – Lebenswelt bestimmend sind und sonst eher verborgen bleiben, treten so anders an die (schulische) Öffentlichkeit und können – insbesondere durch die Einbeziehung des Sozialbindungsspielraums (vgl. Enders-Drägässer/Sellach 2002, S. 27), der Belastungen und Entlastungen, Versorgung und Verpflichtungen durch Mutterschaft, durch Familienzugehörigkeit, durch Ehe und Beziehungen – in umfassender Weise beurteilt werden.

Auf der Basis des geschlechtsspezifisch erweiterten Lebenslagen-Ansatzes ist es meines Erachtens möglich, in einem ersten Schritt genauer zu erfassen, in welcher Art und Weise Lehrkräfte und die Institution Schule Armutslebenslagen wahrnehmen und gewichten, um sich so der Frage zu nähern, welche Bedeutung familiären Rollenbildern und Geschlechtertypisierungen im Umgang mit Armut an Schulen zukommt und in einem zweiten Schritt die Ergebnisse mit einschlägigen Veröffentlichungen aus dem Gebiet Bildungs- und Ungleichheitsforschung und der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung in den Bereichen Familie, Schule und soziale Ungleichheit theoretisch rückzukoppeln.

Literatur

- Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen 1983, S. 183-198
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971

- Brake, Anna/Büchner, Peter: Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 4/2003, S. 618-638
- Büchner, Peter: Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 1/2003, S. 5-24
- Butterwegge, Christoph et al.: Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland, Wiesbaden 2005
- Chassé, Karl August et al.: Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen, Opladen 2003
- Corak, Miles et al.: 'A Portrait of Child Poverty in Germany'. Innocenti Working Paper No. 2005-03. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre, 2005
- Diefenbach, Heike: Stichwort: „Familienstruktur und Bildung“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., Heft 2/2000, S. 169-187
- Ditton, Hartmut: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2004, S. 251-279
- Enders-Dragässer, Uta/Sellach, Brigitte: Der „Lebenslagen-Ansatz“ aus der Perspektive der Frauenforschung, in: Zeitschrift für Frauenforschung, 13. Jg., Heft 4/1999, S. 56-66
- Enders-Dragässer, Uta/Sellach, Brigitte: Weibliche „Lebenslagen“ und Armut am Beispiel von allein erziehenden Frauen, in: Veronika Hammer/Ronald Lutz (Hg.): Weibliche Lebenslagen und soziale Benachteiligung. Theoretische Ansätze und empirische Beispiele, Frankfurt u.a. 2002, S. 18-44
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Sozialisation in Schule und Unterricht, Neuwied 2002
- Hölscher, Petra: Mädchen und Jungen in Armut. Lebenslagen und Bewältigungsstrategien materiell deprivierter Jugendlicher, Dortmund 2001
- Holz, Gerda, Puhmann, Andreas: Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituationen armer und nicht-armer Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. Zwischenbericht zur AWO-ISS-Studie, Frankfurt a. M. 2005
- Holz, Gerda/Skoluda, Susanne: Armut im frühen Grundschulalter. Abschlussbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern, Frankfurt a. M. 2003
- Hübinger, Werner: Prekärer Wohlstand. Neue Befunde zu Armut und sozialer Ungleichheit, Freiburg 1996
- Krais, Beate: Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung, in: Barbara Orth et al. (Hg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven, Opladen 2003, S. 81-93
- Krüger, Dorothea/Micus-Loos, Christiane: Diskriminiert? Privilegiert? Die heterogene Lebenssituation Alleinerziehender im Spiegel neuer Forschungsergebnisse und aktueller Daten, Bamberg 1999
- Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (Hg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit, Bad Heilbrunn 2002
- Merten Roland: Aufwachsen in Armut, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Heft 2, März/April 2005, S. 149-153
- Miller, Susanne: Kinderarmut (k)ein Thema für Sachunterrichtslehrerinnen – Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt, in: Astrid Kaiser/Detlef Pech (Hg.):

- Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts, Baltmannsweiler 2004, S. 137-143
- Müller, Thomas: Armut von Kindern an Förderschulen, Beschreibung und Analyse des Phänomens der Armut von Kindern an Förderschulen sowie empirische Untersuchung seiner Wahrnehmung bei Förderschullehrern, Hamburg 2005
- Palentien, Christian: Kinder- und Jugendarmut in Deutschland, Wiesbaden 2004
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster 2004
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?, Münster 2005
- Rauschenbach, Thomas et al.: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht, Bonn 2004
- Rolff, Hans-Günter: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Weinheim und München 1997 (überarbeitete Neuauflage der gleichnamigen Originalausgabe von 1967, Heidelberg)
- Schneider, Norbert F. et al.: Alleinerziehen . Vielfalt und Dynamik einer Lebensform, Stuttgart 2001
- Toppe, Sabine: Kinderarmut in der Grundschule – Pädagogische Wahrnehmungen, Deutungsmuster und Handlungsansätze bei Lehrerinnen und Lehrern, Oldenburg 2006
- Wenning, Norbert: Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit, Opladen 1999

Interaktionen im Klassenzimmer – Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag

Jürgen Budde

Einleitung

Nachdem das deutsche Bildungssystem in den 1970er Jahren zu Recht als geschlechtsblind kritisiert wurde, gerieten zuerst Mädchen in den Fokus der Bemühungen einer geschlechtsbezogenen Pädagogik. Mit erheblichem Erfolg: galt früher das ‚katholische Mädchen vom Lande‘ als der Inbegriff der Bildungsbenachteiligten, so hat sich dieser Blick differenziert und gewandelt. Zunehmend häufiger stehen nun auch männliche Schüler im Zentrum pädagogischer Aktivitäten, meist im Zusammenhang mit Problemen. Durchschnittlich zeigen sie erstens geringere Bildungserfolge als ihre Mitschülerinnen und fallen zweitens häufiger durch schulunangepasstes Verhalten wie Stören oder Gewalt auf. Der neue Blick nimmt diese Probleme als geschlechtsbezogene Probleme wahr: Jungen erhalten *als Jungen* Beachtung.

Noch wenig beleuchtet ist der Anteil von Lehrkräften bei der Aushandlung von Männlichkeit im schulischen Alltag, insbesondere durch eigene diskrete stereotype Annahmen darüber, wie Jungen sind oder sein sollten¹. Entgegen des eigenen Postulats der Gleichbehandlung werkeln auch Lehrkräfte häufig am ‚doing gender‘ mit.

Anhand empirischen Materials aus einer kürzlich abgeschlossenen Schulstudie thematisiert der Artikel zwei Aspekte. Zum ersten wird aufgezeigt, wie Schüler in Interaktionen mit Männlichkeitsstereotypen seitens der Lehrkräfte konfrontiert sind. Zum zweiten wird argumentiert, dass genau hieraus ein Dilemma erwächst, denn als ‚typisch männlich‘ etikettierte Eigenschaften sind in der Schule zunehmend weniger akzeptiert. Die daraus folgende These ist, dass Schüler vor dem Problem stehen können, sich entweder genderadäquat – und damit schuloppositionell – oder aber schuladäquat – und damit genderunangepasst – zu verhalten.

Das Material stammt aus einer qualitativen Schulstudie, bei der drei Gymnasialklassen über drei Schuljahre der Sekundarstufe I hauptsächlich ethnographisch begleitet wurden (vgl. Faulstich-Wieland et. al. 2004, Budde 2005). Eine dieser Klassen war mit einem Verhältnis von 2/3 Jungen und 1/3 Mädchen jungendominant, eine zweite mit dem umgekehrten Verhältnis mädchendomi-

1 Auch Mädchen werden mit Genderstereotypen seitens der Lehrkräfte konfrontiert, allerdings in anderer Weise und mit anderen Konsequenzen (vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2004).

nant, die dritte ausgewogen zusammengesetzt. Insgesamt liegen annähernd 400 Stundenprotokolle (schwerpunktmäßig Deutsch, Mathematik, Englisch, Physik), ein Dutzend Interviews mit Lehrkräften, Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern sowie Fragebögen zu Selbsteinschätzung, Sach- und Fachinteressen sowie zu Gleichberechtigung und Klassenklima vor.

Ralf Bohnsack betont, dass Ethnographie nicht in teilnehmender Beobachtung – die zweifellos ihr Herzstück darstellt – aufgeht. „Mit dem Begriff der Ethnographie wird nicht eine Methode bezeichnet, sondern ein Forschungsstil, der methodenplural angelegt ist“ (Bohnsack 1997, S. 3). Man kann Ethnographie als Weg einer „Befremdung der eigenen Kultur“ sowie als „Erkenntnisstil [des] Entdeckens“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 8) beschreiben. Auch Jürgen Zinnecker hebt auf die Befremdung ab, wenn er für die pädagogische Ethnographie sagt: „Es ist ein befremdender Blick, der auf die praxeologischen Selbstverständlichkeiten des Handelns und Wissens von Pädagogen und Kindern trifft und diese reflexiv verfügbar macht“ (Zinnecker 1995, S. 51).

Ethnographischer Beobachtung stellt sich zwangsläufig das Problem der Interpretation des Beobachteten durch die Forschenden im Beobachtungs- und Verschriftlichungsprozess. Sowohl der subjektive Blickwinkel, als auch die Vorannahmen zur Genderthematik fließen in die erstellten Protokolle ein. Zugespitzt wurde dieses Problem in der vorliegenden Forschung noch dadurch, dass das Material nicht selber erhoben wurde, sondern auf ‚fremderhobene‘ Daten zurückgegriffen wurde. Zur Minimierung der Gefahr von ‚Interpretationsunschärfe‘ wurden intensive Teamdiskussionen, Vergleiche mit ebenfalls erstellten Video- und Tonaufnahmen sowie gemeinsame Interpretationen von Protokollstellen im Gesamtforschungszusammenhang durchgeführt. Gleichzeitig bietet die Arbeit mit fremderhobenem Material in besonderer Weise die Möglichkeit des geforderten Befremdens gegenüber dem Beobachteten, da die Distanz zum Feld größer und die Gefahr, Beobachtetes für selbstverständlich zu halten, somit geringer ist. Für diesen Beitrag wurden Ankerbeispiele ausgewählt, die genderrelevante Mechanismen in den Interaktionen von Lehrkräften und Schülern besonders prägnant beleuchten.

Interaktionen zwischen Lehrer und Schülern

Auch wenn viel von den Veränderungen in der Genderordnung gesprochen wird, zeigt sich doch im Alltag, dass Männlichkeit nach wie vor eine zentrale Bezugs- und Identifizierungsgröße für die meisten Jungen darstellt. Das ‚System hegemonialer Männlichkeiten‘ (vgl. Connell 1999, S. 87ff.) wirkt über einen Doppelmechanismus aus Konkurrenz und Solidarität, der dazu führt, dass einige ausgegrenzt werden, damit die anderen im Gegenzug inkludiert sind und ‚dazugehören‘. Beide Seiten widersprechen sich nicht, son-

dern sind in der Aushandlung von Exklusion und Inklusion eine stabile Stütze von Männlichkeit (vgl. Budde 2003).

Für Ausgrenzungen werden unterschiedliche Schimpfworte und Unterstellungen verwendet: antisemitische oder rassistische Äußerungen, die Denunzierung von Mitschülern als ‚behindert‘, ‚kindlich etc. Symbolische Verweiblichungen stellen eine besonders dramatisierte Form dar. Das bedeutet, dass derjenige, der angeblich nicht der männlichen Norm entspricht, durch die Unterstellung von Homosexualität als unmännlich stigmatisiert wird. Die permanente Drohung, als schwul und somit als nicht-hegemonial zu gelten, erfordert geschlechtsadäquates Verhalten. Die ‚Nicht-Hegemonialität‘ kann dann im Weiteren aufgrund der Dichotomie der Geschlechter als weiblich markiert werden. Ein wichtiger ‚Resonanzboden‘ dafür ist die geschlechtshomogene Jungengruppe, welche die An- und Aberkennung von Männlichkeit gewährleistet bzw. verweigert (vgl. Budde 2005).

Viele Lehrkräfte sind dabei nicht geschlechtsneutral, sondern auf widersprüchliche Weise in diese Mechanismen involviert. Interaktionen sind dabei nicht die einzige, aber eine wichtige Ebene der Aushandlung von Gender, wie mit dem Begriff des „doing gender“ verdeutlicht wird. Rudolf Stichweh betont, dass Interaktionen als zentrale Vermittlungsmodi in Funktionssystemen wirken, die, wie die Schule, auf „professionelle Betreuungssituationen“ (2005, S. 21) ausgerichtet sind. Der Effekt von Interaktionen beschränkt sich dabei nicht nur auf die Beteiligten, sondern hat auch den Charakter einer Aufführung für die Beobachtenden, d.h. in diesem Falle für die MitschülerInnen (vgl. Beaufäys/Krais 2005). So werden in Interaktionen gemeinsame Deutungsfolien konstruiert.

Dies zeigt sich anhand eines Protokolls einer Klassenstunde der geschlechtsausgewogenen Klasse aus der Jahrgangsstufe 8. Es wird die Frage verhandelt, wann in der Doppelstunde die Pause stattfinden soll:

„Die Stunde geht dem Ende zu und Knut erkundigt sich, ob es eine Pause zwischen der 6. und 7. Stunde geben wird. Der Lehrer: ‚Nein.‘ Knut fragt noch mal nach und Herr Bartoldi sagt: ‚Schon, aber nicht zur offiziellen Pausenzeit.‘ Knut ist unzufrieden und mault. Nun fragt/sagt der Lehrer belustigt/argwöhnisch: ‚Wieso? Nur weil du ’ne kleine Süße von nebenan treffen willst, soll die ganze Klasse warten?‘

Knut schweigt, die ganze Klasse schweigt, bevor viele SchülerInnen (bis auf Knut und Mark und einige andere) anfangen zu lachen und Knut necken. Knut bewegt sich nicht, Mark rückt sichtbar ein Stück näher an Knut ran und sieht ihn nicht an. Knut errötet. [...] Jemand ruft: ‚Klein? Die ist größer als er.‘ Der Lehrer belustigt und extrem ironisch: ‚Auch das noch. Eine größere?‘ [...]

Knut sagt noch immer nichts, inzwischen wird jedoch nach dem Namen gefragt. Jemand sagt: ‚Ilka‘ Der Lehrer lacht und fragt nach: ‚Ilka?‘ [...] Erik ruft, dass sie gar nicht Ilka heißt und viele unterhalten sich nun untereinander über Knut und seine Freundin. Als es klingelt, ist Knut erlöst.“ (By81111n)

Knuts Frage nach der Pause beantwortet der Lehrer mit einem ironischen Kommentar, indem er unterstellt, Knut wolle sich mit einer Freundin treffen.

Die Protokollantin zitiert den Lehrer mit der zugleich entwertenden und sexualisierenden Beschreibung der vermeintlichen Freundin als „ne kleine Süße“. Durch die Ironie behält sein Kommentar zwar formal eine spaßhafte Ebene bei, gegen die sich Knut allerdings nur als ‚Spaßverderber‘ positionieren könnte. Dies würde einen Bruch mit der Frauenabwertung von Herrn Bartoldi und damit ein Ausscheren aus dem System hegemonialer Männlichkeiten bedeuten – und zugleich riskante Opposition gegen einen Lehrer. Bei der Diskussion über die Körpergröße der Freundin führt Herr Bartoldi die Ironie durch die Kommentierung einer vermeintlichen ‚Unnormalität‘ fort: Wenn man als Junge mit einem Mädchen geht, so die implizite Aussage, dann muss diese kleiner sein. So etabliert der Lehrer gleich zwei Genderstereotype. Einerseits wird der Kontakt zwischen Jungen und Mädchen sexualisiert, zum zweiten normative Beziehungstereotype festgeschrieben.

Mehrere Jugendliche greifen nach einer kurzen Phase des Schweigens und Zögerns die durch Herrn Bartoldi initiierte Ironie begeistert auf und setzen sie neckend durch Spekulationen über den Namen fort. Der Lehrer bestärkt so männersolidarisches Verhalten, dessen Grundlage hier blamierende Entwertung und sexualisierende Anspielung sind.

Auch bei anderen Kollegen lässt sich ein ähnlicher Mechanismus finden. Der Physiklehrer Herr Blümer wählt einen ‚spaßhaften‘ Vergleich mit dem Schüler Helmut, um zu erklären, wie der Begriff Leistung physikalisch definiert ist: „Also: Helmut rechnet 10 Matheaufgaben und er braucht ein Jahr [...] Ich mache 9 Aufgaben und brauche dafür einen Tag.“ Herr Blümer setzt sich selber an eine supremative Stelle und entwertet gleichzeitig Helmut. Auch hier zeigt sich die erwartbare Reaktion: „Die Klasse lacht schallend!“, gemeinsam mit dem Lehrer über Helmut. Die blamierende Markierung etabliert auf der einen Seite einen Außenseiter, auf der anderen Seite die komplizenhafte Jungengruppe. Hinter der Ironie des Lehrers verbirgt sich eine Mischung aus Entwertung und Komplizenschaft mit den Schülern der Klasse, welche sich gegen einen Jungen aus der Klasse richtet. Gegenüber Schülerinnen lässt sich diese Muster nicht in gleicher Weise finden.

Die beiden Lehrer sind somit an der Etablierung eines Klimas von Konkurrenz und Ironie beteiligt, welches anschlussfähig an Männlichkeitskonstruktionen ist und dem sich Knut und Helmut nicht entziehen können. Die beiden können sich weder auf der Ebene der Hierarchie, noch auf der Ebene von Männlichkeitskonstruktionen gegen die Lehrkräfte durchsetzen. Die „komplizenhafte Männlichkeit“ (Connell 1999, S. 97) wird also auch in Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern hergestellt und gestärkt. Hier finden sich Sexualisierungen, Ironisierungen und hierarchische Solidarität als wichtige Elemente. Das männersolidarische Klima trägt so zu einer Fortführung des männlichen Habitus bei, der allerdings – wie im Folgenden gezeigt wird – nicht notwendigerweise ein Privileg darstellt.

Schüler zwischen Männlichkeit und Schule

Gleichzeitig zeigen bspw. die PISA 2000-Studie, die hohe Zahl von Jungen an Haupt- und Förderschulen sowie die geringere Zahl von Abiturienten, dass zahlreiche Jungen im Bildungssystem nicht mehr so erfolgreich sind². Eine Ursache wird in der „Feminisierung der Schule“ (Diefenbach/Klein 2001) gesehen. Allerdings greift diese These zu kurz, weil sie das Problem häufig personalisiert und auf die Frage der zahlenmäßigen Verteilung von Lehrerinnen und Lehrern reduziert (Stürzer et. al. 2003). Wesentlicher ist m.E. ein genereller Wertewandel in Bezug auf in der Schule honoriertes Verhalten. Tradierte Männlichkeit wird – wie oben beschrieben – in der Schule zwar erwartet und hergestellt. Parallel zeigt sich, dass genau dies zunehmend weniger positiv gewertet wird, sondern Jungen häufig negativ gesehen und so Stereotype festgeschrieben werden. Es besteht die Gefahr, dass *die Jungen* von Lehrkräften als geschlechtliche Gruppe homogenisiert werden, indem ihnen ‚typisch männliche‘ Eigenschaften zugeschrieben werden.

Bereits die Charakterisierung der drei Klassen der Studie durch die Lehrkräfte zeigt einen deutlichen Rekurs auf negatives Jungenverhalten: Die jugenddominante Klasse gilt als nicht ‚normal‘ gemessen am gymnasialen Standard. Viele Lehrkräfte stellen dabei einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Jugenddominanz und den Problemen mit der Klasse her – dies gilt ebenso für die vergleichsweise schlechteren Leistungen, für die Notwendigkeit, „den Jungen mal zu zeigen, wer hier der Chef ist“³, sowie die Klage über die zu stillen und zurückhaltenden Mädchen. Diese Sicht auf die Schüler fließt auch in die Interaktionen ein und sorgt so für das oben beschriebene Dilemma.

Dazu ein Beispiel aus dem Englischunterricht der mädchendominanten Klasse im 8. Jahrgang. Die Lernenden nutzen eine von der Lehrerin vorgegebene sprachliche Übung dazu, sich gegenseitig wegen ihrer Frisuren zu necken. Die Lehrerin stellte die Aufgabe, sich zur Unterscheidung der Begriffe „since“ und „for“ gegenseitig Fragen zu stellen. Im Protokoll der Stunde heißt es:

„Nun ist Marianne dran. Sie sagt: ‚Knut‘. Sie erntet Gelächter. Sie fragt: ‚How long do you have ...‘. Zuerst fragt sie die Lehrerin, was schreckliche Frisur auf Englisch heißt. Lehrerin: ‚Horrible hairdress‘. Sie stellt nun an Knut die Frage: ‚How long do you have this horrible hairdress?‘ Wieder großes Gelächter. Knut ironisch: ‚I have this horrible hairstyle ...‘. Er setzt an, seine Nachbarin kommt ihm noch zuvor und sagt: ‚Halbes Jahr‘. Knut nickt zustimmend und sagt: ‚For three months‘. Er sagt: ‚Marianne‘. Die Kids lachen und neuerliche Spannung entsteht, was seine Rückfrage ist.

-
- 2 Die PISA 2003-Studie zeigt allerdings ebenfalls, dass im mathematischen Bereich durchschnittlich Jungen leicht besser abschneiden und auch im sprachlichen Bereich eine ganze Reihe von Schülern sehr gute Ergebnisse erzielen.
 - 3 So eine Aussage des Klassenlehrers.

Er sagt: ‚Ich weiß nicht ob das jetzt richtig ist: Since when do you have look like a horse?‘ Marianne, die einen langen Pferdeschwanz trägt, zuckt mit den Achseln, bevor sie jedoch irgendwie weiter reagieren kann, interveniert die Lehrerin. Sie schaut wieder zu Knut und sagt: ‚We don't want insulting questions!‘ Knut sagt, leicht ironisch: ‚Sie hat mich hier vorgeführt, so dass ich mich morgen nicht mehr in die Schule traue, und ...‘. Die Lehrerin ironisch: ‚Yes, I know, because you are *so* shy!‘“ (Be80928d)

Marianne und Knut nutzen die Aufgabenstellung, um sich über die Gendergrenzen hinweg zu necken, sehr zur Unterhaltung der Klasse – wie das Lachen deutlich zeigt. Die Lehrerin hilft Marianne bei der Suche nach der richtigen Vokabel, mit der sie Knut durch eine kritisierende Frage große Aufmerksamkeit entgegenbringen kann. Knut geht – auf gleicher spielerischer Ebene bleibend – darauf ein und kontert. Sein Beitrag jedoch wird von der Lehrerin schnell reglementiert und unterbunden, ebenso wie seine darauf folgende ironische Beschwerde. Er wird von der Lehrerin zurechtgewiesen, Marianne jedoch nicht, obwohl auch sie eine ironisch-blamierende Frage formuliert, bzw. die neckende Interaktion sogar beginnt. Während der Junge von der Lehrerin wegen seiner ‚aggressiven‘ Frage diszipliniert wird, wird das Mädchen in Schutz genommen und erfährt zudem Unterstützung, indem ihr mit Vokabeln ausgeholfen wird. So gelten zweierlei Maßstäbe. Am Ende ironisiert die Lehrerin Knuts Protest, unterstellt ihm, dass er nicht schüchtern sein könne und bestärkt damit noch einmal das Genderstereotyp. Hinter dem Handeln der Lehrerin steht m.E. die Annahme, Mädchen müssten vor Jungen geschützt werden, weil Jungen aggressiv und eben nicht schüchtern sind.

Für Knut stellt sich das Dilemma, dass er entweder gegen diese Unterstellung vehement protestieren kann – und damit die Annahmen seiner Lehrerin über Jungen bestärkt und zusätzlich riskiert, weiter kritisiert zu werden – oder sich angepasst verhält – damit wird aber seine Männlichkeit in Frage gestellt. Das Dilemma verschärft sich dadurch, dass seine Reaktion sowohl auf der geschlechtlichen wie der schulischen Ebene der Bewertung unterliegt.

In allen dargestellten Fällen hängt die Herstellung von Männlichkeit unter Schülern mit einer expliziten oder impliziten Rekurrerung auf Gender durch die Lehrkräfte zusammen. Das heißt einerseits, dass auch in den Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülern Männlichkeit entsteht. Andererseits unterliegt dies negativen Bewertungen, denn konfliktreiches Verhalten von Schülern wird homogenisiert und als problematisches Jungenverhalten etikettiert.

Es ergibt sich für viele Schüler kein erweiterter oder alternativer Interaktionsspielraum, sondern beides – männersolidarisches Verhalten wie Homogenisierung von Jungen als Problemgruppe – führt in den Beispielen eher zu Remaskulinisierungen durch Bezug auf tradierte Elemente des Systems hegemonialer Männlichkeit. Zugespitzt könnte man formulieren, dass die Genderstereotype der Lehrkräfte Männlichkeitsstereotype bei den Schülern befördern.

Literatur

- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan: Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt a. M. 1997
- Beaufäys, Sandra/Krais, Beate: Doing science – going gender, in: Feministische Studien, Heft 1/2005, S. 82-99
- Bohnsack, Ralf: Adoleszenz, Aktionismus und die Emergenz von Milieus, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 1/1997, S. 3-18
- Brandes, Holger: Der männliche Habitus Band 2, Opladen 2000
- Budde, Jürgen: Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, Heft 1/2003, S. 91-101
- Budde, Jürgen: Männlichkeit und gymnasialer Alltag, Bielefeld 2005
- Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore: Chancen und Probleme bei der Dramatisierung von Geschlecht, in: jugendstile, Heft 4/2004, 4, S. 3-8
- Connell, Robert: Der gemachte Mann, Opladen 1999
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael: Bringing Boys Back, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/2001, S. 938-958
- Faulstich-Wieland, Hannelore et. al.: Doing Gender im heutigen Schulalltag, Weinheim 2004
- Stichweh, Rudolf: Inklusion und Exklusion, Bielefeld 2005
- Stürzer, Monika et. al.: Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen 2003
- Zinnecker, Jürgen: Pädagogische Ethnographie, in: Imbke Behnken/Olga Jaumann (Hg.): Kindheit und Schule, Weinheim 1995

Frauen und Religion in Aserbaidschan: Zwei Fallbeispiele

Christine Hunner-Kreisel

Einleitung

Im folgenden Beitrag sollen mögliche Funktionen von Religion und Religiosität¹ im postsowjetischen Aserbaidschan anhand von zwei Fallbeispielen dargestellt werden. Der Beitrag ist Resultat der Auswertung von Forschungsdaten, die im Rahmen einer Dissertation² zum Thema „Islamische Bildung in Aserbaidschan“ im Zeitraum von März 2001 bis Juli 2003 in Baku, der Hauptstadt Aserbaidschans, in Institutionen islamischer Bildung in Form von Interviews und durch Teilnehmende Beobachtung erhoben wurden.³

Im ersten Fall wird eine junge Lehrerin, Dozentin und Moderatorin vorgestellt und gefragt, inwiefern sie sich im Rahmen ihres Religiös-Seins und der damit verbundenen religiösen Aktivitäten Freiräume schafft, in denen sie sich den Interpretationen der Forscherin zufolge unbeaufsichtigter von der Familie bewegen kann und Möglichkeiten findet, sich selbst zu entfalten (4.1.). Im zweiten Fall wird eine ebenfalls junge Arabischlehrerin der Islamuniversität in Baku vorgestellt. Die Aussage dieser Dozentin, dass „Religion ein Instrument der Einflussnahme“ sei und die Frage, mit welchen Zielen sie dieses einsetzt, um ihre Vorstellungen von islamischer Bildung und Erziehung umzusetzen, stehen dabei im Mittelpunkt der interpretierenden Betrachtung (4.2.).

-
- 1 Die Definition von Religion und Religiosität erschließt sich in Anlehnung an die Thesen von Luckmann (Luckmann 1985.; Luckmann 1991) und Geertz (Geertz 1988) aus ihren Funktionen. Dabei sind die Konzeptionen von Religion und Religiosität durch die jeweilige historische und gesellschaftliche Realität mitbestimmt.
 - 2 Die Dissertation ist Teil des Projektes „Islamische Bildung in der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten“, das von 2001-2004 an der Ruhr-Universität Bochum im Fachbereich Orientalistik angesiedelt war. Das Projekt wird finanziert von der Stiftung Volkswagenwerk im Rahmen des Programmes „Zwischen Europa und Orient – Mittelasien/Kaukasus im Fokus der Wissenschaft“ (VW-Stiftung, Hannover).
 - 3 Siehe zum Forschungsdesign auch S. 125.

Religion in Aserbaidtschan

Am 30. August 1991 wurde Aserbaidtschan eine unabhängige Republik, nachdem es im Jahr 1922 zusammen mit Armenien und Georgien als Teil der „Transcaucasian Soviet Federated Socialist Republic“ (TSFSR) in die Sowjetunion eingegliedert worden war (Batalden 1993, S. 99). Die kommunistische Herrschaft ging mit starken Restriktionen gegenüber der islamischen Religion einher. Heute gibt es das Recht der freien Religionsausübung. Obwohl sich die Religion in relativ kurzer Zeit wieder einen festen Platz in der Gesellschaft sichern konnte, steht es für die meisten politischen Parteien und auch die Mehrheit der Bevölkerung außer Frage, dass Aserbaidtschan ein säkulares Land bleibt und damit eine Trennung von Staat und Religion vorherrscht. Die Aserbaidtschaner sehen sich selbst als Muslime. Schätzungsweise 70% von ihnen sind Schiiten und 20% sind Sunniten. Als Resultat der 70-jährigen sowjetischen Herrschaft, deren Bestreben es war, Religion sowohl aus dem öffentlichen als auch dem privaten Bewusstsein zu eliminieren, sind religiöse Kenntnisse bzw. Kenntnis über den Islam im heutigen Aserbaidtschan gering. Weiterhin kann zwischen den „aktiv“ und „passiv“ Gläubigen unterschieden werden, dabei sind die „passiv“ Gläubigen diejenigen, die sich als Muslime bezeichnen, in deren Alltag jedoch außer anlässlich von Begräbnissen und Hochzeiten sowie Pilgerfahrten religiöse Inhalte nicht präsent sind (Motika 2001, S. 113). Für das Jahr 2004 gibt Motika (Motika 2004, S. 79) 4-6% der Bevölkerung an, die als „aktiv“ Gläubige den Islam praktizieren.

Die aktuelle Lage der Frauen in der aserbaidtschanischen Gesellschaft

Die aserbaidtschanische Gesellschaft befindet sich seit der Unabhängigkeit von 1991 in einem Prozess der Transformation⁴, von einem absehbaren Ende kann noch nicht gesprochen werden.⁵ Die mit der Transformation einhergehenden Veränderungen in der aserbaidtschanischen Gesellschaft führen sowohl aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive als auch mit Blick auf den Einzelnen zu einer „Search for identity“ (Motika 2001, S. 111). Zur Situation

4 Der Begriff der Transformation wird hier nach Sundhausen (Sundhausen 1995: 77) verstanden als gesellschaftlicher Wandlungsprozess mit einem Ausgangs- und Zielpunkt im Unterschied zu stetigen Wandlungsprozessen von Gesellschaftssystemen.

5 Siehe dazu auch R. Motika. 2003. Transformation in Aserbaidtschan. Bertelsmann Stiftung (Hg.): Auf dem Weg zur marktwirtschaftlichen Demokratie? Gütersloh. Siehe auch unter <http://www.bertelsmann-transformation-index.de/156.0.html>.

der Frau schreibt die Ethnologin Heyat in ihrer Studie mit dem Titel „Women in Transition“ (Heyat 2002) im Kontext der Ausdifferenzierung von Weiblichkeitskonzepten im Zuge der wirtschaftlichen und politischen Veränderungen in Aserbaidschan:

„[...] the economic forces offering new opportunities, as well as deprivations, coupled with Western cultural influences, are major players in shaping the post-Soviet ideals of femininity“ (Heyat 2002: 167).

Die schwierige ökonomische Lage des Landes und die fehlenden Möglichkeiten zu arbeiten erschweren eine ziel- und zukunftsorientierte Gestaltung des Alltags. Betroffen sind davon vor allem auch Frauen (Motika 2004, S. 8). Motika spricht in diesem Kontext von einer geschlechterspezifischen Exklusion auf dem Arbeitsmarkt,

„... da Frauen überproportional aus Führungspositionen verdrängt werden und die traditionellen Frauenberufe extrem schlecht bezahlt sind. Weiterhin sei eine wachsende Benachteiligung von Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen zu beobachten, gegen die die Regierung trotz verbaler Bekenntnisse nichts unternimmt“ (Motika 2004, S. 8).

Diese Entwicklungen stehen im Gegensatz zur Einbindung der Frauen in den Arbeitsmarkt zu Zeiten der sowjetischen Vorherrschaft. Die Förderung und Emanzipation der Frauen auch in den muslimischen Regionen des sowjetischen Reiches war den Kommunisten ein wichtiges Anliegen (Heyat 2002, S. 57). Ergebnis dieser Politik war einerseits eine relativ hohe Präsenz der Frauen auf dem Arbeitsmarkt sowie ganz allgemein im öffentlichen und politischen Leben (Dragadze 1994 159; Tohidi 1997, S. 147).⁶ Daneben existierten andererseits im nicht-öffentlichen Bereich weiterhin Wert- und Normzuschreibungen, die sich auf ein traditionalistisches Frauenbild bezogen (Tohidi 1997, S. 150). Tohidi betont dabei die bestehenden Diskrepanzen bzw. „dualities“ (Tohidi 1997, S. 159) mit Blick auf die muslimischen Frauen in Aserbaidschan, die gemessen an Bildungs- und Ausbildungsstandards sowie bezüglich ihrer Teilhabe am Arbeitsmarkt fortschrittlich und emanzipiert seien. Trotzdem seien im säkularen, ehemals sowjetischen Aserbaidschan mit dem Ideal einer „Azeri-Frau“ bestimmte traditionelle Eigenschaften verbunden: Ehre (*namus*), Schamgefühl (*haya*), Keuschheit und Bescheidenheit bzw. Reinheit (*ismət*), Jungfräulichkeit, Schönheit und Takt, gute (Aus-)Bildung und vor allem in ländlichen Gebieten aufopfernde Mutterschaft, Fügsamkeit und Unterordnung gegenüber dem Ehemann sowie hausfrauliche Fähigkeiten

6 Laut dem United Nations Development Program aus dem Jahr 1994 stellten Frauen in Aserbaidschan 43% der Beschäftigten im nationalen Wirtschaftssektor. Ihr Anteil unter den Akademikern und den gelernten Arbeitern betrug 46%. 1985 waren 39% der Abgeordneten des Obersten Sowjet in Aserbaidschan Frauen, bis 1991 wurde die Position des Parlamentspräsidenten von einer Frau eingenommen (Tohidi 1997: 150). Laut Motika (Motika 2004: 11) ist die politische Repräsentation von Frauen, als ein Indikator der Entwicklung sozioökonomischer Modernisierungsindikatoren, inzwischen von 12% vor dem Jahr 2000 auf 9% nach 2000 gefallen.

ten, Geduld, ethnische Loyalität und Endogamie (Tohidi 1997, S. 151). Tohidi fragt in ihrem Beitrag angesichts dieser „public versus private dichotomy“ und der „continuing rigidity in stereotypical masculine-feminine gender roles, and the double standards in sexuality“ (Tohidi 1997, S. 151), wie sich diese Werte in einer eigentlich sozialistischen Gesellschaftsordnung halten konnten, deren Ziel Gleichheit und die Lösung der „woman question“ war.⁷ Mit Blick auf die hier vorgestellten Fallbeispiele lässt sich in diesem Zusammenhang fragen, inwieweit sich diese parallelen Weiblichkeitsdiskurse in den Biografien der Frauen in einer komplexen Ausformung niederschlagen und sich in ihnen Elemente von beiden wieder finden lassen.

Soziales Prestige und die Erfüllung der Anforderungen an ein vollwertiges Gesellschaftsmitglied sind für Frauen in Aserbaidschan weiterhin eng mit dem Status einer verheirateten Frau sowie mit Nachkommen verbunden. Vor allem die sozioökonomischen Schwierigkeiten, die für viele junge Menschen eine Familiengründung unmöglich machen und geringfügig auch durch den Verlust von jungen Männern im heiratsfähigen Alter im Berg-Karabach Konflikt⁸ haben dazu geführt, dass die Zahl der unverheirateten Frauen seit der Unabhängigkeit von 23% im Jahr 1993 auf 34,2% im Jahr 1997 gestiegen ist (Heyat 2002, S. 175).

Durch die sozialen Veränderungen kommt es zum Teil bei jungen aserbaidischen Frauen zum Verbleib in einem unfreiwilligen Moratorium, das von einigen durch Religiosität ausgestaltet wird (Hunner-Kreisel 2005 im Druck b–2006). Die hier vorgestellten Fallbeispiele zeigen, wie die Religiosität neue Bewegungsräume eröffnet, da sie gleichsam einen moralischen Schutzmantel verleiht und vor allem jungen, unverheirateten Frauen von Seiten der Eltern Raum zur Selbstentfaltung lässt. Dabei ist zu bedenken, dass in der aserbaidischen Gesellschaft traditionell patriarchalische Strukturen vorherrschen (Hortaçsu 2000, S. 78), die jungen Frauen wenig Freiräume zugestehen, so dass starke Kontrollmechanismen im außerhäuslichen Bereich

7 Im Kontext des Zusammengehens von sozialistischer Gesellschaftsordnung und der Lösung der „Frauenfrage“ schreibt Baberowski allerdings, dass es den Kommunisten bei den Bestrebungen zur Befreiung der Frau weder in der eigenen Gesellschaft noch in den islamischen um eine „echte“ Emanzipation gegangen sei. Während sie in der russischen Gesellschaft die Frauenfrage als gelöst ansahen, als die sozialistische Form des Wirtschaftens eingeführt war, so hätten sie in den islamischen Gesellschaften die Frauenfrage als Mittel eingesetzt um gegen die vorherrschende islamische Gesellschaftsordnung vorzugehen (Baberowski 2003: 448-450).

8 Vor dem Hintergrund einer Austrittserklärung des autonomen Gebietes Berg-Karabach aus dem aserbaidischen Staatsgefüge kam es im Jahr 1988 zum Ausbruch von militanten Auseinandersetzungen zwischen Aserbaidschan und Armenien. Die militärischen Auseinandersetzungen haben seitdem über 18.000 Tote und eine Million Flüchtlinge auf beiden Seiten gefordert, eine Tatsache, die auch negative Konsequenzen für die wirtschaftliche und politische Entwicklung Aserbaidschans zur Folge hat. 17% des ehemals aserbaidischen Territoriums stehen heute unter armenischer Kontrolle. Der Berg-Karabach Konflikt und seine Folgen ist eines der wichtigsten gesellschaftlichen Topoi in Aserbaidschan. Allgemein wird der Konflikt als nationales Trauma wahrgenommen.

existieren.⁹ Im Folgenden sollen zwei Fallbeispiele von Frauen in Aserbaidshan dargestellt werden, die über die Religion bzw. die eigene Religiosität neue Wege im Zuge der Ausgestaltung der eigenen Biografie suchen. Dabei steht in diesem Beitrag im Gegensatz zu gesamtgesellschaftlichen und politischen Betrachtungen des Islams die Frage „einer subjektiven und lebensweltlichen Bedeutung von Religion“ (Nökel 1996, S. 275) in einer spezifischen gesellschaftlichen Konstellation im Vordergrund.

Kurze Darstellung des Forschungsdesigns

Der hier gewählte qualitative Forschungsansatz wird als „ethnographische Haltung“ bezeichnet (Marotzki 1998, S. 44). Als Instrumente der Datenerhebung werden ein halbstandardisiertes Leitfaden-Interview (Flick 1998, S. 146) und die Teilnehmende Beobachtung (Spradley 1980) gewählt. Die Konstruktion eines Leitfadens zum Durchführen von Interviews erweist sich im Kontext der Studie insofern als sinnvoll, da er bereits im Vorfeld bei den Interviewten das Herstellen einer Vorstellung des Forschungsanliegens ermöglicht. Nachdem die Befragten Vertrauen gefasst haben, ist es meistens möglich auch noch andere Fragen zu stellen und es entwickeln sich Diskussionen oder Gespräche, die von den Leitfragen wegdriften. Oftmals entfaltet sich dann eine eigene Gesprächsdynamik. Wenn einzelne Gesprächsabschnitte zu Ende sind, dienen die Leitfragen einem neuen Gesprächseinstieg. Die Interviews wurden in aserbaidshanischer Sprache geführt und im Anschluss daran von zwei aserbaidshanischen Studentinnen voll transkribiert. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit Bezug auf die Vorgehensweise der *Grounded Theory*, wie sie von Straus und Corbin entwickelt wurde (Strauss and Corbin 1990).

Frauen und Religion – Zwei Fallbeispiele

Religion als Möglichkeit der Selbstentfaltung?

Leila¹⁰ ist 26 Jahre alt und arbeitet als Arabischlehrerin an einer *İmam-Hatip*¹¹-Schule und als Dozentin für religiöse Unterweisung an der Bakuer

9 Einer Arbeit nachzugehen, ist dabei für Frauen im postsowjetischen Aserbaidshan nichts Ungewöhnliches. Unüblich ist es aber, sich als Frau zum Beispiel nach der Arbeit allein in ein Café zu begeben oder auch nur in der Stadt „ziellos“ spazieren zu gehen.

10 Die hier angeführten Namen sind fiktiv, damit die Anonymität der Interviewpartner gewahrt bleibt.

11 Die *İmam-Hatip* Schulen sind ein originär in der Türkei entstandenes Schulmodell. Sie stellen ein idealtypisches Beispiel für die Integration von islamischer Bildung innerhalb eines

Staatsuniversität. Darüber hinaus ist sie als Fernsehmoderatorin in einer wöchentlich gesendeten Kindersendung tätig, in deren Rahmen islamische Bildung auf spielerische Weise an Kinder vermittelt wird. Sie ist nicht verheiratet und hat keine Kinder. Mit 26 Jahren hat man damit das Heiratsalter nach allgemeiner aserbajdschanischer Ansicht schon überschritten, eine Ehe und die Aussicht auf eine eigene Familie gelten als eher unwahrscheinlich.

Durch Leila sind tiefe Einblicke in die religiöse Szene möglich, in der sie sowohl bekannt als auch aktiv ist. Ihren religiösen Werdegang beschreibt Leila in einem Interview als Suche, die ausgelöst wurde durch die Konfrontation mit den gesellschaftlichen Problemen, die für sie vornehmlich mit den Folgen des Berg-Karabach Konflikts (siehe Fn. 8) assoziiert sind. Als Folge einer daraus resultierenden Sinnkrise habe sie sich der Religion zugewandt¹² und entschieden, das Studium der islamischen Theologie aufzunehmen. Gegen den Willen ihrer Eltern habe sie sich dann entschlossen mit dem rituellen Gebet zu beginnen, zuerst nur nachts und heimlich, später auch offen am Tage. Obwohl Leila sich selbst als aktiv religiöse Person¹³ charakterisiert, trägt sie keine Kopfbedeckung und ist auch ansonsten „modern“ nach aserbajdschanischer Mode gekleidet. Das trägt ihr zum einen aus streng religiösen Kreisen den Vorwurf ein, nicht „wirklich“ religiös zu sein und erspart ihr aber zum anderen nach ihrer eigenen Aussage einen Konflikt mit der Mehrheitsgesellschaft sowie mit ihren Eltern¹⁴.

Aus einigen beobachteten Vorfällen allerdings ist zu schließen, dass der im Verhältnis zur Mehrheitsgesellschaft kleine religiöse Kreis in Baku es Leila negativ anlastet, dass sie nicht ihren Kopf bedeckt und gleichzeitig durch ihre Fernsehsendungen überall in Baku mit dem Islam bzw. islamischer Bildung und Erziehung in Zusammenhang gebracht wird. Damit scheint Leila in den Augen der religiösen Kreise deren Absichten, orthodoxe Islamkonzeptionen in der Bevölkerung zu verbreiten, zu schaden. Tatsächlich genießt Leila einen hohen Bekanntheitsgrad. Bei zahlreichen gemeinsamen Treffen in öffentlichen Einrichtungen in Baku¹⁵ wird deutlich, dass ihr

säkularen, staatlichen Bildungssystems dar. Die Imam-Hatip-Schule in Baku wurde im Rahmen einer Kooperation zwischen der aserbajdschanischen Regierung und dem türkischen Bildungsministerium (bzw. dem Präsidium für Religiöse Angelegenheiten) gegründet.

12 Das Interview wurde im Oktober 2002 geführt.

13 Als „religiöse Person“ im aserbajdschanischen Verständnis wird derjenige verstanden, der seine Religiosität praktiziert, bei Frauen kommt das Tragen von muslimischer Kleidung, insbesondere die Kopfbedeckung hinzu.

14 Ein (streng) muslimisches Äußeres in Form von Kopftuch und Mantel genießt in der breiten aserbajdschanischen Öffentlichkeit wenig Anerkennung. Aktive Religiosität in Form von muslimischer Kleidung gerade bei Frauen wird in weiten Teilen der Bevölkerung abgelehnt. Dahinter stehen andere gültige Konventionen: Eine muslimisch gekleidete Frau verstößt ungeachtet einer durch die Kleidung signalisierten Moralität im aserbajdschanischen Kontext gegen die Kleidernormen, nach denen die Mehrheit der Frauen in der Gesellschaft moderne, westliche Kleidung tragen.

15 Wie zum Beispiel einem hoch frequentierten Mac Donalds Lokal im Zentrum von Baku, in dem wir uns häufig getroffen haben.

Erscheinen bei Kindern und auch Erwachsenen große Aufmerksamkeit erregt, sie wird überall mit Leila *Bacı* („Schwester Leila“) begrüßt.

Im Normalfall würde sich der Radius von Leilas Bewegungsfreiheit auf die Lehrtätigkeit in der Schule bzw. an der Universität beschränken, nach deren Beendigung wäre der Gang nach Hause üblich. Durch ihre religiösen Aktivitäten hat Leila die Möglichkeit, sich in weniger kontrollierbaren Räumen in der Öffentlichkeit zu bewegen: Zahlreiche Verpflichtungen im Namen der Religion wie zum Beispiel Besuche von kranken Kindern im Krankenhaus, mit denen sie Gespräche über Religion führt, ermöglichen ihr einen großen Freiraum, den sie aber auch nutzt, um eigene Interessen wie zum Beispiel Besuche in Cafes am Nachmittag wahrzunehmen.

Im Laufe der Forschung hat sich mir oft die Frage gestellt, ob gerade die „Weltlichkeit“ ihrer Person und ihres Auftretens in Verbindung mit der Religion und der moderaten im Sinne von „nicht-sichtbar“ gelebten Religiosität ihr geholfen haben, in der aserbaidshanischen Öffentlichkeit einerseits populär zu sein und dabei gleichzeitig ihren Beitrag zur islamischen Bildung zu leisten. Des Weiteren bietet die Religion für Leila in einem durch klare Verhaltensnormen und Regeln abgesteckten gesellschaftlichen Radius die Möglichkeit, „eigene Wege“ zu gehen und sich sowohl den Beschränkungen durch ihr Elternhaus als auch denen der streng religiösen Kreise zu entziehen. Leila „emanzipiert“ sich dabei in einem zweifachen Sinne: Zum einen lebt sie gegen den Willen ihrer Eltern ihre Religiosität und basiert ihr persönliches sowie berufliches Selbstverständnis auf der Religion. Zum anderen gestaltet sie die eigene Religiosität ein Stück weit unabhängig von orthodoxen Islamkonzeptionen und dem Druck eines religiösen Kreises, der muslimische Religiosität als untrennbar mit einer festgelegten Kleiderordnung definiert.

Religion als Umsetzung von weiblicher Autorität und Autonomiestreben?

„Du kannst die Menschen mit dem Instrument der Religion beeinflussen.“¹⁶

Diesen Satz äußerte Saadet¹⁷, die als Arabischlehrerin an der Islamuniversität in Baku arbeitet, im Laufe des Interviews. Er steht dabei im Kontext ihrer idealtypischen Vorstellung von islamischer Erziehung und Bildung.

16 Im Original sagte die Dozentin im Interview: „Sən insanlara din vasitəsi ilə təsir edirsən“ (MDXXIII, IU: 73).

17 Das Interview wurde im Juni 2003 in den Räumen der Islamuniversität in Baku durchgeführt.

Saadet ist zum Zeitpunkt des Interviews 33 Jahre alt, nicht verheiratet und hat keine Kinder. Auf die Frage, warum sie als Lehrerin arbeitet, gibt sie an, dass sie den Lehrerberuf liebe, gleichzeitig sei er auch ihr Hobby. Von besonderem Interesse mit Blick auf das obige Zitat ist ihre Antwort auf die Frage, welcher Methoden sie sich beim Unterrichten bediene. In diesem Kontext geht sie ausführlich auf die ideale Beziehung zwischen den Dozenten und den Studenten ein und beschreibt dabei, wie sie sich als Dozentin den Studenten zu nähern versuche und zu diesen eine vertraute Beziehungsebene aufbaue. Letztendlich beschreibt sie die erstrebenswerte Beziehung zwischen Dozenten und Studenten als eine „Eltern-Kind Beziehung“ (*valideyn-uşaq-lar-münasibət*)¹⁸, dies sei notwendig um eine fruchtbare Grundlage zur Vermittlung der Erziehungsziele zu schaffen. Als Erziehungsziel gibt sie an, die Studenten zu fähigen Menschen erziehen zu wollen, die ihren Pflichten als Gesellschaftsmitglieder gerecht werden und sich dabei ihrer Pflichtschuldigkeit Gott gegenüber bewusst würden. Ihre „Strategie“, die Studenten nach ihren Vorstellungen zu bilden und zu erziehen, ist dabei der Islam. Dabei sind es nicht unbedingt religiöse Ziele oder die Vermittlung der arabischen Sprache, die ihr mit Blick auf eine Bildung wichtig sind. Auf die Frage, welche pädagogischen Bildungsziele sie als wichtig erachtet, nennt sie Musik, Ausstellungen und klassisches Kino.

Als Kontrolle zur Umsetzung der Erziehungsziele fungiere das an die Studenten vermittelte Bewusstsein, dass „Gott sie sieht“, deswegen „muss man seine Taten kontrollieren“. Das Vertrauen, das ihr von den Studenten entgegengebracht wird, bezeichnet sie als ihren „Arbeitslohn“. Des Weiteren erzählt sie, dass die Studenten zu ihr kommen und sich bei ihr bedanken, dass sie ihnen bei der Lösung ihrer Probleme helfe.

Der Lehrerberuf verleiht der Dozentin eine Autorität als Ansprechpartnerin. Im Namen einer islamischen Bildung und Erziehung vermittelt Saadet an die Studenten Richtlinien in punkto Lebensführung. Gleichzeitig belohnt sie das entgegenbrachte Vertrauen für ihren persönlichen Einsatz, das, wie sie sagt, ein wesentlicher Bestandteil ihrer beruflichen Motivation ist. Der Beruf wird bei ihr zu einem übergreifenden Sinn erhoben, zur Aufgabe und Pflicht auch vor Gott, wie sie hinzufügt. Die Aufgabe, „die ‚Kultur‘ der Studenten heran zu bilden“ ist, laut ihrer eigenen Aussagen, vorrangig vor der Aufgabe, ihnen Arabisch beizubringen.

Obwohl auch Saadet (wie Leila) nicht in einer religiösen Familie aufgewachsen ist, hat sie über eine Lehrerin aus ihrer Schulzeit zur Religion gefunden. Auch sie steht für eine „moderate“, nicht-sichtbare Religiosität und trägt nur innerhalb der Islamuniversität eine dort obligatorische Kopfbedeckung, die sie aber mit Verlassen der Einrichtung abnimmt. Dabei spielt der

18 Diese Form der Beziehung zwischen Dozenten und Studenten sowie Lehrern und Schülern ist allerdings für aserbaidchanische Verhältnisse nichts Ungewöhnliches, siehe dazu auch (Hunner-Kreisel 2006 (im Druck)-a).

Islam jedoch auch für sie eine bedeutsame Rolle, denn an anderer Stelle sagt die Dozentin: „Die Religion gibt mir die Freude am Leben“¹⁹. Neben den sonstigen Parallelen, die sich im Fallbeispiel der Frauen zeigen, ist der emotionale Stellenwert, den die Religion für die Frauen hat, von Interesse. Zusammen mit der individuell gestalteten Religiosität leben die beiden Frauen ihre eigene Vorstellung von Religion aus. Dabei lassen sie sich nicht von religiösen Vorschriften einengen, sondern leben die Religion im Sinne der eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen.²⁰

Religion als Basis neuer Weiblichkeitskonzepte?

Im einführenden Kapitel zur aktuellen Situation der Frauen in Aserbaidshan wurde Heyat zitiert, die schreibt, dass die ökonomischen Zwänge den Frauen sowohl neue Chancen eröffnen als auch Entbehrungen mit sich bringen. Neue Konzepte von Weiblichkeit würden dabei nachhaltig durch westliche Einflüsse mitbestimmt (Heyat 2002, S. 167).

Auch in den Fallbeispielen von Leila und Saadet finden sich Parallelen zu der Auseinandersetzung mit Religion, wie sie zum Beispiel bei Migrantinnen der zweiten Generation in Deutschland beobachtet werden. In diesem Kontext schreibt Nökel, dass Frauen und Mädchen der zweiten Generation „den Islam in einer moderaten Variante für sich als progressive Kraft entdeckt haben“ (Nökel 2004, S. 285). Obwohl Nökel ihren Beitrag entlang der Frage der Auseinandersetzung der deutschen Öffentlichkeit mit dem Kopftuch aufzieht, möchte ich diesen Gedanken von Nökel in den Kontext der beiden aserbaidshanischen Frauen übernehmen. Davon ausgehend lässt sich fragen, inwieweit auch Leila und Saadet die Religion als progressive Kraft für sich entdeckt haben und dabei sind, Konzepte von Weiblichkeit vor dem Hintergrund der islamischen Religion in Aserbaidshan neu auszuloten. Im Zentrum einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung könnte dabei die Frage stehen, ob und inwieweit sich neben sowjetischen und aserbaidshanisch-traditionalistischen Elementen von Weiblichkeitskonzepten auch westliche Diskurse wieder finden lassen.

19 Im Original sagte die Dozentin im Interview: „Din mənə yaşamaq üçün həvəs verir“ (MDXXIII, IU: 91).

20 Neben den hier vorgestellten Fallbeispielen zeigen sich Parallelen auch zu weiteren weiblichen Lehrern und Dozenten, die heute in dem islamischen Bildungssektor tätig sind (Hunner-Kreisel 2006 (im Druck)-a).

Literatur

- Baberowski, Jörg: *Der Feind ist überall. Stalinismus im Kaukasus*, München 2003
- Batalden, Stephen K./Batalden, Sandra L.: *The Newly Independent States of Eurasia: Handbook of Former Soviet Republics*. Phoenix, Arizona 1993
- Dragadze, Tamara: „Islam in Azerbaijan: The Position of Women.“ S. 128-152. In: C. Fawzi El-Solh und J. Mabro (Hg.): *Muslim Women's Choices: Religious Belief and Social Reality*, Providence, Oxford 1994
- Flick, Uwe: *Qualitative Forschung: Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg 1998
- Geertz, Clifford: *Religiöse Entwicklungen im Islam. Beobachtet in Marokko und Indonesien*. Frankfurt am Main 1988
- Heyat, Farideh: *Azeri Women in Transition: Women in Soviet and post-Soviet Azerbaijan*. London 2002
- Hortaçsu, Nuran/Baştuğ, Sharon: „Women in Marriage in Aşkabad, Baku, and Ankara.“ S. 75-101. In: A. Güneş-Ayata, F. Acar (Hg.): *Gender and Identity Construction: Women of Central Asia, the Caucasus and Turkey*. Leiden u.a. 2000
- Hunner-Kreisel, Christine (im Druck)-a: „Erziehung zum „neuen Muslim“? Islamische Bildung an der Theologischen Fakultät der Staatsuniversität in Baku/Aserbaidschan.“ In: R. Motik (Hg.): *Islamische Bildung in der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten*, a. Wiesbaden 2006
- Hunner-Kreisel, Christine (im Druck)-b: *Religiosität bei aserbaidtschanischen Jugendlichen als Chance*, in: A. Frings (Hg.) *Die Neuordnung der Lebenswelt. Kulturelle Strategien zur Bewältigung von Umbrucherfahrungen in den muslimischen Regionen der (ehemaligen) Sowjetunion*. Münster 2006
- Luckmann, Thomas: *Die Funktion von Religion*, in: P. Koslowski (Hg.): *Die religiöse Dimension der Gesellschaft*, Tübingen 1985, S. 26-41
- Luckmann, Thomas: *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt am Main 1991.
- Marotzki, Winfried: *Ethnographische Verfahren in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*, in: G. Jüttemann/H. Thomae.(Hg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim 1998, S. 44-59
- Motika, Raoul: *Islam in Post-Soviet Azerbaijan*. Archives de Sciences Sociales des Religions 115, (juillet-septembre), 2001, S. 111-125.
- Motika, Raoul: *Das Recht der Religionsgemeinschaften in Aserbaidschan*, in: W. Lienemann, R. Reuter (Hg): *Das Recht der Religionsgemeinschaften in Mittel-, Ost- und Südosteuropa*, Baden Baden 2004, S. 75-103
- Nökel, Sigrid: „Ich hab ein Recht darauf, meine Religion zu leben“: *Islam und zweite Migrantengeneration in der Bundesrepublik Deutschland*. in: G. Schlee, K. Werner (Hg.): *Inklusion und Exklusion. die Dynamik von Grenzziehungen im Spannungsfeld von Markt, Staat und Ethnizität*, Köln 1996, S. 275-303
- Nökel, Sigrid: *Muslimische Frauen und öffentliche Räume: Jenseits des Kopftuchstreites*, in: N. Göle, L. Amman (Hg.): *Islam in Sicht. Der Auftritt von Muslimen im öffentlichen Raum*, Bielefeld 2004, S. 283-311
- Spradley, James P.: *Participant Observation*. New York u.a. 1980
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*, Newbury Park u.a. 1990

Sundhausen, Holm: Die „Transformation“ Osteuropas in historischer Perspektive oder: Wie groß ist der Handlungsspielraum einer Gesellschaft? *Leviathan*, Sonderheft 15, 1995, S. 77-93

Tohidi, Nayereh: The Intersection of Gender, Ethnicity and Islam in Soviet and Post-Soviet Azerbaijan, *Nationalities Papers* Vol. 25, No. 1/1997, pp. 147-167

Rezensionen

Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn/OBB. Verlag Julius Klinkhardt 2004.

Auch das Wissen der Geschlechterforschung, ihre Methoden, Theorien, Perspektiven und ihre wissenschaftshistorische Genese erfahren in jüngerer Zeit eine Kanonisierung und Ordnung durch Handbücher. So erschien 2004 im Verlag für Sozialwissenschaften das von Ruth Becker und Beate Kortendieck herausgegebene Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung und auch die Erziehungswissenschaft tritt mit einem disziplinbezogenen „Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft“ markant hervor.

Die Systematisierung und Zusammenstellung war angesichts der produktiven und vielfältigen Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext seit mehr als einem viertel Jahrhundert an der Zeit. Dabei spricht es für ein zeithistorisches Bewusstsein der in der Geschlechterforschung seit langem sichtbaren und etablierten Herausgeberinnen Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel, dass sie das Handbuch einer Pionierin der Frauen- und Geschlechterforschung, Doris Knab, zum 75. Geburtstag widmen.

So betonen denn Glaser, Klika und Prengel eingangs auch ein wissenschaftspolitisches Ziel, bevor sie auf die wissenschaftlichen Intentionen eingehen: „Das Handbuch soll die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung in allen pädagogischen Fachgebieten stärken und fördern.“ (S. 9)

Als Zwischenbilanz, die den Stand der Forschung, die theoretische Breite und die damit verbundenen Spannungsverhältnisse, die Zugänge in Teildisziplinen und Feldern repräsentieren soll, ist das Handbuch angelegt. Um eine Zwischenbilanz mit Ausblick handelt es sich auch in dem Sinne, als dass nicht nur jeder einzelne Beitrag die spezifischen Forschungsdesiderata auszuweisen hat, sondern insgesamt der Prozesscharakter von Geschlechterforschung verdeutlicht und mithin zu neuen Forschungen und Systematisierungen aufgefordert werden soll. Dies ist an sich kein Alleinstellungsmerkmal der Geschlechterforschung, sondern ein genereller wissenschaftlicher Anspruch, gleichwohl hat sich gerade die Geschlechterforschung zeitweise als ein Ort besonders intensiver Debatten und Kontroversen erwiesen. Dies stellen auch Edith Glaser und Karin Priem in einem den Themenfeldern voran-

gestellten Beitrag zur Wissenschaftsforschung, mit dem die Lektüreperspektiven wissenschaftshistorisch und -theoretisch sensibilisiert werden könnten, dar.

Folgende Themenfelder werden im Anschluss an die durchaus strukturierend gedachte wissenschaftstheoretische Analyse von Glaser/Priem z.T. großzügig bearbeitet: 1. Theoretische Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung, 2. Bildungshistorische Zugänge der Frauen- und Geschlechterforschung, 3. Gender in Teildisziplinen und Handlungsfeldern, 4. Methodologie und Forschungszugänge.

In den 17 Beiträgen über theoretische Perspektiven (Teil I) stellt sich nicht nur die Heterogenität der Frauen- und Geschlechterforschung, sondern der Disziplin Erziehungswissenschaft insgesamt eindrucksvoll dar. Von einer Ordnung des Wissens kann hier allerdings keine Rede sein, insofern folgt das Handbuch eher dem klassischen Muster des Sammels und Präsentierens. Dagegen spricht im Prinzip nichts, aber das Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft bringt sich so um die Möglichkeit einer Theoriensystematik innerhalb der Erziehungswissenschaft. Darüber hinaus bleibt gerade im ersten Themenfeld unklar, warum in einigen wenigen Beiträgen ein erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff den Ausgangspunkt bildet, so z.B. „Bildung“ (Klika), „Generation“ (Heinzel) oder „Sozialisation“ (Hagemann-White) in anderen hingegen spezifische Theorien als „Grundlage“ für erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung propagiert und beschrieben werden, beispielsweise die Zeichentheorie (Casale/Larcher). Nicht nur stellt sich dabei die Frage, warum als Begriffe Erziehung, Zeigen oder Lernen nicht systematisch aufgegriffen werden, sondern offen bleibt auch, ob sich hinter der Zuordnung zu theoretischen Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung – und um die geht es hier – eine gewisse Beliebigkeit verbirgt. Einmal geht es um theoretische „Beiträge“, dann wieder um „Zugänge“, schließlich auch um „Konzepte“, um „Anregungen“ und „Herausforderungen“ oder um konjunktionale Zugänge wie „Männerforschung und Erziehungswissenschaft“ (Forster/Rieger-Ladich). Insofern hat die Frauen- und Geschlechterforschung möglicherweise selbst wenig zur theoretischen Stringenz der Erziehungswissenschaft beigetragen, aber sehr wohl zahlreiche theoretische Impulse gegeben. Ungeachtet dieser kritischen Überlegung bieten nahezu alle Einzelbeiträge einen guten Einblick in den Stand der Diskussion und die jeweiligen theoretischen Grundfragen. U.a. Karin Amos mit ihrem Beitrag über diskurstheoretische Zugänge und Friederike Heinzel über Generationentheorien ist dies außerordentlich gut gelungen.

Das Handbuch bietet darüber hinaus einen hervorragenden Über- und Einblick in das Ausmaß und die Bedeutung der Geschlechterforschung in erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und Handlungsfeldern (Teil III). Alle hier versammelten Beiträge beispielsweise über Familienerziehung (Micus-

Loos/Schütze), über Fachdidaktiken (Kiper), über die Kinder- und Jugendhilfe (Bitzan) oder Medienpädagogik (Schründer-Lenzen) lassen sich sehr gut in Lehrveranstaltungen einsetzen. Hier bewährt sich die den Beiträgen eingeschriebene Grundstruktur, die nach einer kritischen Sichtung und Präsentation des state of the art stets auch die Defizite und Forschungslücken im Auge behält. Allerdings fällt auf, dass viele Beiträge eher im deutschsprachigen Diskurs verhaftet bleiben und nur wenige Autorinnen und Autoren wie Edgar Forster den internationalen Kontext herausarbeiten. Deutlich wird in diesem gesamten Themenfeld, wie eng Forschung und Theoriebildung im Rahmen von Geschlechterforschung mit politischem Engagement einerseits und politischen Strukturvorgaben etwa in der Bildungs-, Wissenschafts- und Sozialpolitik andererseits zusammenhängen. Diese Kontexte kontinuierlich herauszustellen, ist zweifellos ein wesentlicher Ertrag des vorliegenden Handbuchs.

Die bildungshistorischen Zugänge (Teil II) werden durch vier Beiträge abgedeckt: Elke Kleinau zieht den Wandel der Sozialgeschichte und ihre Bedeutung für die Frauen- und Geschlechterforschung nach, Brita Rang die Ideengeschichte, Margret Kraul befasst sich mit der Konstruktion von Klassikerinnen und Meike Baader legt dar, wie sich in der historischen Geschlechterforschung der cultural turn vollzogen hat. Insgesamt haben historische Fragen, das zeigen alle vier Beiträge, der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung wesentliche Impulse gegeben. Die Aufarbeitung der Geschichte, sei es der des Mädchenschulwesens, der Professionalisierung von Lehrerinnen und Sozialarbeiterinnen, darauf macht Kleinau aufmerksam, hat bislang ihre Lücken in vergleichenden Studien, die sich nicht auf Westeuropa oder die USA beziehen. Dabei sei ein Blick in die angrenzenden mittel-, süd- und osteuropäischen Territorien längst überfällig (Kleinau). Das quantitative und qualitative Ausmaß international vergleichender Studien unterscheidet sich allerdings innerhalb der Themen und Teildisziplinen. Insbesondere für die Erforschung osteuropäischer Bildungs- und Sozialgeschichte und das darin eingelagerte Geschlechterverhältnis bestehen durch den politischen Wandel in den vergangenen Jahren neue Möglichkeiten, wofür u. a. die Forschungs- und Vernetzungsarbeit zur Geschichte der Sozialen Arbeit erste Ansätze zeigt (Hering/Waaldijk 2002).

Ausgehend von den Theoriedebatten zur Kulturgeschichte in der Geschichtswissenschaft prüft Baader den kulturwissenschaftlichen Ertrag für die Geschlechterforschung in der historischen Erziehungswissenschaft und fokussiert die Schwächen historischer Rekonstruktionen in Anlehnung an Foucault. Wie Rang beleuchtet auch Baader die historische Geschlechterforschung in der deutschen Erziehungswissenschaft vornehmlich aus methodologischer Sicht und moniert darüber hinaus, dass bislang der Vollzug eines cultural turns weder theoretisch noch methodologisch reflektiert werde.

Das führt zum abschließenden Teil (IV) des Handbuchs, zu Methodologie und Forschungszugängen in der erziehungswissenschaftlichen Frauen-

und Geschlechterforschung. Dieser wird von Ulrike Popp mit einem übergreifenden Beitrag zu besonderen Fragen, Problemen und Möglichkeiten der Methodologie innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung eröffnet. Hier spiegeln sich insgesamt die methodologischen Kontroversen innerhalb der Erziehungswissenschaft der letzten Jahrzehnte wider, wenngleich Popp sich vornehmlich mit der Triangulation befasst und schlussfolgert, dass Frauen- und Geschlechterforschung auf „Zählbares und Erzählbares gleichermaßen angewiesen“ sei (Popp, S. 596). In einem zweiten Beitrag Pops über quantitative Methoden diskutiert sie an empirisch quantitativen Studien den Ertrag für erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung.

Des Weiteren werden vornehmlich Methoden dargelegt, die eher dem qualitativen Paradigma verpflichtet sind, was angesichts der Forschungspraxis der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung sicherlich angemessen ist. Die Leserin erhält hier einen Einblick u.a. in geisteswissenschaftlich- und sozialwissenschaftlich – hermeneutische Zugänge (Mikula/Felbinger), in ethnographische Ansätze (Kelle) oder in der sehr dichten Sprache und Herangehensweise Regina Kleins in tiefenhermeneutische Zugänge.

Insgesamt ist den Herausgeberinnen ein komplexes und vielfältiges Werk gelungen. Die hier versammelten Beiträge und ihre Autorinnen und Autoren repräsentieren das Spektrum der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung im deutschsprachigen Kontext. Damit ist das Handbuch nicht nur Studierenden dringend zu empfehlen.

Sabine Andresen

Literatur

- Becker, Ruth/Kortendieck, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Frankfurt a.M. 2004
- Hering, Sabine/Waaldijk, Berteke (Hg.): Die Geschichte der Sozialen Arbeit in Europa (1900-1960). Wichtige Pionierinnen und ihr Einfluss auf die Entwicklung internationaler Organisationen, Opladen 2002

Gertrud Hühelmeier: Närrinnen Gottes. Lebenswelten von Ordensfrauen, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2004.

Beim nachstehend rezensierten Werk handelt es sich um eine an der Humboldt-Universität vorgelegte Habilitationsschrift im Fach Ethnologie. Die Arbeit steht ganz im Zeichen des neu erwachten Interesses an Religion in den Sozial- und Kulturwissenschaften, insbesondere am Thema „Religion und Geschlecht“. Im Mittelpunkt stehen die Ordensfrauen der Kongregation „Arme Dienstmägde Jesu Christi“. Das eher weitläufig formulierte Hauptinteresse liegt darin, „den subjektiven Erfahrungen von Ordensfrauen in einer sich transformierenden Welt nachzuspüren und sie als Akteure in der Gestaltung neuer Formen ihres Gemeinschaftslebens ins Zentrum zu stellen“ (S. 11). Die Autorin vermisst an bisherigen Studien die Untersuchung der Machtstrukturen *innerhalb* der weiblichen Geschlechtergruppe, da sich die meisten Arbeiten mit Herrschafts- und Dominanzbeziehungen zwischen den Geschlechtern beschäftigt hätten. Ein wesentlicher Aspekt ihrer Arbeit liegt daher „in der Frage nach der Herstellung und Aufrechterhaltung ‚patriarchaler‘ Autoritätsstrukturen in einem ausschließlich von Frauen gestalteten Raum“ (S. 13).

Im ersten der fünf Kapitel (S. 19ff.) stellt die Autorin, systematisch und einleitend, den Feldzugang zu den „Armen Dienstmägden Jesu Christi“, die sozialräumliche Lebenswelt und den geschichtlichen Kontext dieser Frauengemeinschaft vor. Unter der Perspektive des inneren Wandels der Kongregationen werden die klösterlichen Räume, die soziale Ordnung und die Organisationsformen sowie die Haupttätigkeiten der Schwestern (Gebet und Arbeit) dargestellt. Anschließend geht die Autorin auf den „Ordensfrühling“ der katholischen Frauenkongregationen im 19. Jahrhundert ein. Um den starken Mitgliederzuwachs in Frauengemeinschaften zu erklären, bezieht sich Hühelmeier kritisch auf die „Feminisierung der Religion“, welche sie unter Beachtung des sozialen, politischen und ökonomischen Wandlungsprozesses jener Zeit diskutiert. In diesem Konglomerat von Modernisierungsverläufen findet die Autorin den Grund für die Entscheidung vieler Frauen, eine Existenz außerhalb des bürgerlichen Modells des ehelichen und familiären Zusammenlebens zu entfalten. Abschließend wird die 150 Jahre alte Entstehungsgeschichte der „Armen Dienstmägde Jesu Christi“ unter demselben Blickwinkel beschrieben.

Der Wiederaneignung und Neuinterpretation der Ordensgeschichte ist das zweite Kapitel (S. 43ff.) gewidmet. Hühelmeier stellt der Leserschaft das im Auftrag der Ordensfrauen verfasste und von ihnen selbst inszenierte Mysterienspiel „Närrin Gottes“ vor. Im Zentrum des Theaterstücks steht „das Verhältnis von Verrücktsein und Vernunft, von Nartheit und Wahrheit“ (S. 46). In dieser

Dichotomie wird die Wandlung der Ordensgründerin Katharina Kaspar von einer verrückten, ungebildeten Tagelöhnerin zu einer respektierten Generaloberin dargestellt. Die Autorin versteht das Theaterstück einerseits als performative Aneignung und Neuinterpretation der eigenen Gründungsgeschichte und andererseits als Aktualisierung der Spiritualität der Gründerin und damit der Gemeinschaft. Als weiteres zentrales Moment auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Betrachtung der eigenen Geschichte sieht die Autorin den Seligsprechungsprozess. Unter Bezugnahme der aufgeworfenen Fragen der seit Ende der 1970er-Jahre geführten postmodernen Diskussion um die „Writing-Culture“ „über Autorenschaft sowie über die autoritative Rolle in der Produktion von Texten“ (S. 58) analysiert Hüwelmeier zwei gleichzeitig geschriebene Ordenschroniken sowie ein im Zusammenhang mit dem Seligsprechungsprozess entstandenen Bericht über die vom damaligen Superior formulierten Vorwürfe gegen Katharina Kaspar. Die Einwände im Seligsprechungsprozess macht Hüwelmeier vor allem an Klassen-, Geschlechter- und Machtkonflikten zwischen der Ordensgründerin und ihrem damaligen Vorgesetzten fest. Sie analysiert diese Konflikte mit der Weberschen Unterscheidung von Priester (Autorität kraft Amt) und Prophetin (Autorität kraft Charisma). Die Exhumierung der Gebeine Katharina Kaspars und deren Überführung in die Klosterkirche interpretiert die Autorin „als symbolische Lösung eines Geschlechterkonflikts zwischen Priester und Prophetin“ (S. 84).

Im dritten Kapitel (S. 87ff.) werden exemplarisch die Alltags- und Lebensgeschichten von sechs Ordensfrauen aus drei Generationen erzählt. Hüwelmeier geht in den narrativen Interviews Fragen in Bezug auf die Berufungsgeschichten, die Erfahrungen in der Gemeinschaft, Geschlechter- und Machtkonflikte sowie individuelle Bedürfnisse und deren Umsetzung nach. Da den biographischen Interviews der soziale Kontext und damit der kulturelle Deutungszusammenhang fehlt, unterfüttert die Autorin die Erzählungen mit den aus der Feldforschung gewonnenen Ergebnissen der Teilnehmenden Beobachtung. Im Zentrum der methodologischen Auseinandersetzung steht das Verhältnis zwischen Wissenschaftlerin und Forschungsobjekt hinsichtlich Macht und Abhängigkeit, unterschiedlichen Rollen im Feld sowie der bereits weiter oben aufgeworfenen Frage nach der Autorschaft in Bezug auf die Erzählungen. Die biographischen Interviews werden in Form von Porträts dargestellt. Die Autorin erreicht dadurch auf gelungene Art und Weise, dass weder die Lebendigkeit noch die Erzählstruktur der Selbstentwürfe verloren gehen.

Im vierten Kapitel (S. 151ff.) werden die aus den Feldforschungen und Interviews gewonnenen Erkenntnisse unter Berücksichtigung der Transformationsprozesse erörtert, welche in den meisten (weiblichen) Ordensgemeinschaften seit dem II. Vatikanischen Konzil eingesetzt und zu einem neuen Verständnis der Gelübde Armut, Keuschheit und Gehorsam geführt haben.

Die Auseinandersetzung der Gemeinschaft mit ihrem Ordensnamen „Arme Dienstmägde Jesu Christi“ interpretiert Hüwelmeier vor dem Hinter-

grund dieser Transformationsprozesse. Der Name sei jedoch zugunsten der Erhaltung einer kollektiven Identität der Gemeinschaft nicht geändert, sondern reinterpretiert worden. Für die moderne Auslegung sei nebst der historischen und sozialen Kontextualisierung des Ordensnamens insbesondere dessen religiöse Neudeutung von Belang gewesen.

Die Möglichkeit der Schwestern, die Ordenstracht und den Schleier abzulegen, Zivilkleidung zu tragen und das Kopfhaar zu zeigen, sei ein für die Öffentlichkeit „sichtbarer Ausdruck der Transformationsprozesse“ (S. 163). Die Ordensfrauen beschrieben der Autorin „diese Veränderungen am Körper und auf der Haut [als] die einschneidendsten Erfahrungen der vergangenen Jahre“ (S. 163). Die einzelne Ordensschwester sehe sich mit dem Ablegen des Habits vermehrt mit den Chancen und Risiken der Individualisierung konfrontiert, während die Gemeinschaft aufgrund der Diskurse über Geld, Mode und Konsumkultur das Armutsgelübde neu überdenken müsse. Weiter gehe „mit der Transformation der Kleiderordnung [...] eine Neubestimmung des Verhältnisses von Körper und sozialer Ordnung einher“ (S. 163). In diesem Zusammenhang müsse das Gelübde des Gehorsams reinterpretiert werden, denn die selbstbestimmte Veränderung am persönlichen Erscheinungsbild habe eine Aufweichung langjähriger Machtstrukturen zur Folge.

Ferner werde auch das Gelübde der Keuschheit neu überdacht. Dieses beziehe sich in der Alltagspraxis, so Hüwelmeiers These, in erster Linie auf die „Partikularfreundschaft“, d.h. auf die enge Beziehung zwischen zwei Schwestern. Partikularfreundschaften sind bis zum II. Vatikanischen Konzil mit der Begründung verboten gewesen, sie beeinträchtigten die ausschließliche Hingabe an Gott und widersprächen der Gleichbehandlung aller Schwestern. Gemäß Hüwelmeier werde im Gegensatz dazu heute die Liebesfähigkeit als elementare Fähigkeit im Kontakt zu sich selbst und zum Mitmenschen gesehen. Die Autorin beobachtete einen warmherzigen Umgang unter den Schwestern und ein Herantasten an das auch in der Öffentlichkeit nach wie vor tabuisierte Thema der lesbischen Beziehung. „Langsam entsteht ein neues Verhältnis zum inneren Selbst, zu Affekten und Emotionen, zu Nähe und Distanz“ (S. 185).

Im letzten Teil des vierten Kapitels werden die Transformationsprozesse des Gehorsamsgelübdes analysiert, welches „den Grundpfeiler der politischen Ordnung jeder klösterlichen Gemeinschaft“ (S. 197) bildet. In Abgrenzung zu E. Goffman und M. Foucault entwickelt die Autorin einen Begriff von Gehorsam, bei dem der freie Wille bzw. der „Wille zum Gehorsam“ (S. 197) berücksichtigt wird. Sie geht mit T. Asad davon aus, dass Gehorsam „eine Macht, eine christliche Tugend [ist], die durch Disziplin erworben wird“ (S. 197f.). Anhand bestimmter klösterlicher Disziplinierungstechniken – wie z.B. Rituale der Unterordnung, Bußübungen, Arbeit und Beichte – untersucht die Autorin die Inkorporation von Gehorsam als religiöser Tugend. Obwohl das Gehorsamsgelübde im Klosteralltag nach wie vor wirksam sei, lasse sich eine Aufweichung oder gar Abschaffung bestimmter Disziplinierungspraktiken feststellen.

Im Schlusskapitel (S 215ff.) wirft Hüwelmeier nochmals die Frage nach Macht- und Autoritätsstrukturen zwischen den Geschlechtern, vor allem aber innerhalb der Geschlechtergruppe auf. Hierfür reflektiert sie die in weiblichen Klöstern gebräuchlichen verwandtschaftlichen Begriffe wie Tochter, Braut, Mutter und Schwester hinsichtlich Respekts-, Abhängigkeits- und Autoritätsbeziehungen. Diese Begriffe würden heute in Frage gestellt und neu interpretiert. Abschließend stellt Hüwelmeier fest, dass bei klösterlichen Gemeinschaften nicht von einer „Frauenmacht ohne Herrschaft“ (S. 215ff.) gesprochen werden könne, dennoch würden sich die Schwestern langsam „von vertikalen Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ (S. 223) entfernen, „hin zu horizontalen Egalitätsbeziehungen“ (S. 223).

Der Autorin gelang es, das Vertrauen der Ordensfrauen der Kongregation „Arme Dienstmägde Jesu Christi“ zu gewinnen und eine facettenreiche wissenschaftliche Arbeit vorzulegen, die der Leserin/dem Leser einen einzigartigen Einblick in eine der öffentlichen Aufmerksamkeit bisher eher entzogene Lebenswelt gewährt. Bemerkenswert ist das Vorhaben der Autorin, die subjektiven Erfahrungen der Ordensschwestern bezüglich der Transformationen ihrer Gemeinschaft durch unterschiedliche Zugänge und aus den diversen Datenquellen herauszupräparieren. Die verschiedenen Aspekte der Untersuchung werden zwar über die subjektiven Deutungen präzise dargestellt, der konzeptionelle Rahmen im Hinblick auf die Auswahl der Aspekte bleibt jedoch unklar. Diesem Manko hätte eine stringente Anknüpfung an den Geschlechterdiskurs entgegengewirkt, zumal die Fragestellung eine Auseinandersetzung mit Geschlechtertheorien verlangt hätte. Die Ergebnisse wären dann nicht allein auf das Innenleben der klösterlichen Gemeinschaft gerichtet, sondern bekämen eine gesellschaftstheoretische Relevanz. Auch die Analyse der Macht- und Hierarchiestrukturen der Ordensgemeinschaft bleibt innerhalb des institutionellen Rahmens und berücksichtigt deren Einbettung in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge nicht. Auf weiten Strecken unklar bleibt das methodische Vorgehen. Die Autorin beschreibt zwar ihren Feldzugang, ihre Datenquellen und Erhebungsverfahren, Ausführungen zu Auswertungsmethoden, zur Methodentriangulation und zur Verallgemeinerung der Ergebnisse fehlen allerdings gänzlich. Dies ist deshalb schade, weil eine exakte Darlegung des methodischen Vorgehens die Nachvollziehbarkeit der Studie gesteigert hätte. Trotz einiger theoretischer und methodischer Unschärfen gelingt es der Autorin, vor dem Hintergrund einer breit angelegten ethnologischen Untersuchung die Lebenswelt von Ordensfrauen als einer der ältesten Frauengemeinschaften sichtbar zu machen.

Myriam Rutschmann

Monika Simmel-Joachim/Reinhild Schäfer: Frauenstudien zur Sozialen Arbeit. Wie genderbezogenes Wissen in die berufliche Praxis Eingang finden kann, Königstein/Taunus 2005.

Die Frauen- und Geschlechterforschung setzte und setzt sich u.a. mit der strukturellen Bedeutung der Geschlechterordnung und mit geschlechtstypisierenden Einflüssen in Erziehungs- und Bildungsprozessen auseinander. Die Autorinnen untersuchen mit ihrer systematischen Studie berufsbezogene Auswirkungen eines geschlechterbewussten Studiums der Sozialen Arbeit und wollen damit eine Forschungslücke im europäischen Raum schließen. An den Fachhochschulen für Soziale Arbeit werden seit den achtziger Jahren die Frauenforschung und Frauenbewegungen vermehrt thematisiert. In der Ausbildung wird genderbezogenes Wissen vermittelt und für die Umsetzung in die Praxis konkretisiert.

Im Studienschwerpunkt „Soziale Arbeit mit Frauen“ der Ausbildung zur Fachperson in der sozialen Arbeit an der Fachhochschule Wiesbaden waren die Begriffe ‚Frau‘ und ‚Geschlechterverhältnisse‘ zentral. Dieser Studienschwerpunkt war als Projekt angelegt und erfuhr im Verlaufe der untersuchten Periode einige Veränderungen und Anpassungen.

Monika Simmel-Joachim und Reinhild Schäfer haben mit dem vorliegenden Forschungsprojekt diesen Studienschwerpunkt in Bezug auf den Wissenstransfer von Studium, Frauenforschung und Frauenbewegung in die berufliche Praxis evaluiert. Sie wollen damit den Zusammenhang von Studium, beruflicher Praxis sowie Frauenbewegung und Frauenforschung erschließen. Der Forschungsbericht ist gegliedert in eine Beschreibung der Fragestellung und der methodischen Vorgehensweise sowie des Studienschwerpunktes „Soziale Arbeit mit Frauen“, in eine Darstellung der Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Befragung und in Überlegungen zu Möglichkeiten einer geschlechterbewussten Ausbildung in der Sozialen Arbeit.

In Anlehnung an Ute Gerhard gehen die Autorinnen davon aus, dass sich der Einfluss der Frauenbewegung im historischen Verlauf verändert hat. Den sich verschiebenden Fokus von der soziologischen Perspektive in Bildungsfragen zu Fragen nach geschlechtstypischen Lehr- und Lernstrukturen nehmen Monika Simmel-Joachim und Reinhild Schäfer in ihre forschungsleitenden Thesen auf. Dazu unterscheiden sie, gestützt auf Margrit Brückner, drei Phasen in der Sozialen Arbeit und gehen von einer politischen, einer therapeutischen und einer Managementphase aus. Aus der Bedeutsamkeit der Verbindung von Handlungswissen, Theorien der Sozialen Arbeit und der Frauenbewegung, die Tilly Miller und Carmen Tatschmurat beschrieben haben, gewinnen die Autorinnen Fragestellungen zum Einfluss der verschiedenen Faktoren. Zudem berücksichtigen sie, dass sowohl die Frauenbewegung

als auch die Perspektiven der Sozialen Arbeit das Lehrangebot und die Nachfrage bei den Studierenden beeinflussen.

An die Einleitung, die einen Einblick in den Forschungsstand gibt, schließt die Darstellung der empirischen Untersuchung an, die auf einer schriftlichen Erhebung, themenzentrierten Interviews sowie einer Analyse der Entstehung des Projektes zum Studienschwerpunkt „Soziale Arbeit mit Frauen“ aufbaut. Befragt wurden Absolventinnen, die zwischen 1980 und 2000 den Studienschwerpunkt besucht hatten. Damit möglichst viele Absolventinnen erreicht und in die Auswertung einbezogen werden konnten, wurde auf eine Erhebung mittels Fragebogen zurückgegriffen. Zur Analyse der Entwicklung des Studienschwerpunktes wurden Abschlussberichte, Projektberichte und Mitschriften aus Lehrveranstaltungen einbezogen, wie in Kapitel 3 dargelegt wird.

In der Entwicklung des Projektes zum Studienschwerpunkt „Soziale Arbeit mit Frauen“, einer geschlechterbewussten Ausbildung, spiegeln sich die Phasen der Frauenbewegung und der Professionalisierungsgeschichte der Sozialen Arbeit. Zuerst wurde die Soziale Arbeit und die Bildungsarbeit mit Frauen im Sinne der Frauensolidarität antihierarchisch und in einem nicht professionellen Rahmen verstanden. Nach der ersten Phase, die geprägt war von der Frauen- und Friedensbewegung und von einem emanzipatorischen Ansatz, wurde der Differenz zwischen den Frauen bewusster Rechnung getragen. Die Interessen der Klientinnen waren nicht die gleichen wie diejenigen der Sozialarbeiterinnen, und damit wurde ein Thema aufgegriffen, das nicht nur eine Frage der Geschlechter ist, sondern ein Grundthema der Sozialen Arbeit. Die bewusst kritische Auseinandersetzung mit der Frage der Wirkung von sozialpädagogischer Unterstützung auf Klientinnen ließ auch das eigene Rollenverständnis kritisch hinterfragen.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung (Kapitel 4) zeigen, dass die Mehrheit der Studierenden sich aus frauenpolitischen Gründen für eine Teilnahme am Studienschwerpunkt „Soziale Arbeit mit Frauen“ entschied. Die Vermutung der Forscherinnen, dass sich die Gründe für die Wahl des Schwerpunktes parallel zu der oben beschriebenen Professionalisierungsgeschichte verlagerten, hatte sich nicht ganz bestätigt. Sowohl in den 1980er als auch in den 1990er Jahren waren frauenpolitische Überzeugungen die Motivation. Eine Veränderung ließ sich nur im Bereich „in der Frauenbewegung tätig“ feststellen. Erklärten sich in den 1980er Jahren drei Viertel der Absolventinnen dazugehörig, verringerte sich der Anteil in den 1990er Jahren auf gut die Hälfte der Absolventinnen.

In Bezug zum Wissenstransfer wurde deutlich, dass die Teilnahme am Studienschwerpunkt sowohl die berufliche Arbeit als auch die private Lebensführung beeinflusste. 90 Prozent der Befragten waren überzeugt, von den im Projekt erworbenen Kenntnissen profitiert zu haben. Dies kann als ein Indiz gedeutet werden, dass das Studienprojekt eine sinnvolle und nützliche

Einrichtung ist. Die Aussagen der interviewten Absolventinnen des Projekts bekräftigen, dass das in der Ausbildung erworbene Wissen für die Entwicklung einer geschlechterbewussten Professionalität wichtig ist.

Die Gewichtung des Theoriewissens für das berufliche Handeln spaltete die Untersuchungsgruppe. Gut die Hälfte der Absolventinnen erachtete das theoretische Fachwissen als relevant, die restliche Gruppe meinte, dass ihnen dieses Wissen im beruflichen Handeln nichts nütze. Obwohl die zweite Gruppe keinen Zusammenhang zwischen theoretischem Ausbildungswissen und Berufspraxis sieht, stellt sie fest, dass die theoretische Auseinandersetzung zu mehr Toleranz und Verständnis in der Arbeit mit Frauen in Krisensituationen geführt hat. Das lässt die Autorinnen vermuten, dass ein Ausbildungswissen für die Gender-Frage mindestens für einen Teil der Studierenden erst in zweitrangiger Form wirksam wird. Mit einer Ausbildung, die methodische Schritte vermittelt, wie eine geschlechterbewusste Soziale Arbeit in allen Feldern der Praxis umgesetzt werden kann, erhoffen sie sich einen verbesserten Theorie-Praxis-Transfer. In den Schlussüberlegungen (Kapitel 6) fordern sie deshalb, dass vermehrt Konzepte für eine geschlechterbewusste Ausbildung erarbeitet werden müssten. An den Textteil schließt eine Dokumentation mit Fragebogen, Projektkonzept und Unterlagen für die Studierenden an. Dies ermöglicht, die Ergebnisse nachzuverfolgen.

Die Autorinnen liefern eine differenzierte Analyse der Evaluationsergebnisse, die auch den Kontext miteinbezieht. Was sie zu Beginn einlösen wollen, die Lücke in der Forschungslandschaft zu schließen, gelingt ihnen exemplarisch. Interessant wäre, inwieweit sich die Ergebnisse generalisieren lassen. Ein Problem, das alle Pilotprojekte begleitet, nämlich dass die am Projekt Beteiligten überdurchschnittlich engagiert sind und somit nur bedingt die Realität abbilden, können auch die beiden Forscherinnen nicht umgehen. Die Zahl der befragten Personen ist klein (45 schriftlich und 10 mündlich) und daher scheint das Ergebnis eher nicht repräsentativ. Dennoch postulieren die Autorinnen zu Recht, dass ein systematischer und kontinuierlicher Einbezug der Geschlechterperspektive in das Studium der Sozialen Arbeit wichtig und ertragreich ist und fordern weitere empirische Untersuchungen um dieses Ergebnis zu unterstützen. Monika Simmel-Joachim und Reinhild Schäfer haben dazu einen ersten wichtigen Beitrag geleistet.

Sylvia Bürkler

Barbara Rendtorff: Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag 2003.

Drei Aufgaben hat sich die promovierte Soziologin und habilitierte Erziehungswissenschaftlerin Barbara Rendtorff in ihrem 2003 erschienenen Buch „Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter“ gestellt: Über „den Stand der Geschlechterforschung in Bezug auf verschiedene Aspekte kindlicher Entwicklung“ zu informieren, die „Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit eines Kindes für seine Entwicklung“ zu erörtern sowie „eine eigene, von Geschlechtertheorie und psychoanalytischem Denken aus entwickelte Sichtweise auf die kindliche, die menschliche Entwicklung stark“ zu machen.

Diese Sichtweise kennzeichnet sich insbesondere durch einen Blick auf jene Wechselwirkungen zwischen (geschlechtlichem) Körper, Psyche und sozialer Geschlechterordnung, die dazu führen, dass „Mädchen und Jungen die gleiche Arbeit des Großwerdens mit unterschiedlichen Werkzeugen und auf verschiedenen Wegen bewerkstelligen müssen“. Entwicklung ist somit bei Rendtorff immer schon geschlechtliche Entwicklung, jedoch – darin liegt eine zentrale Pointe von Rendtorffs Argumentation – müssen daraus resultierende Geschlechterordnungen und Geschlechtsidentitäten keinesfalls notwendig auf die uns geläufigen Formen hinauslaufen. Die gegenwärtigen Formen – auch das zeigt Rendtorff auf – bergen für Jungen wie Mädchen je eigene Entwicklungsrisiken.

Diese Argumentation entfaltet Rendtorff in fünf Kapiteln und zeichnet dabei anhand zahlreicher Studien ein facettenreiches Bild des Aufwachsens von Mädchen und Jungen sowie einen Einblick in ausgewählte Diskussionsstränge der Geschlechterforschung zu Themen und Aspekten kindlicher Entwicklung.

Eine Stärke ihres Ansatzes liegt darin, sozialisierende Einflüsse mit der innerpsychischen Entwicklung komplex und differenziert zusammenzudenken und damit insbesondere für pädagogische Fragestellungen nach einer adäquaten Gestaltung von Entwicklungskontexten vielfältige Antworten und Anregungen bereitzuhalten.

Die beiden Eingangskapitel dienen zunächst der allgemeinen Einführung in die beiden Bezugsgrößen „Geschlecht“ und „Entwicklung“ mit einem jeweiligen Schwerpunkt auf psychoanalytische Sichtweisen.

Geschlecht(lichkeit) – das ist mit Rendtorff im Anschluss an Lacan, Derrida und Irigaray vor allem Geschlechterdifferenz, jedoch nicht im Sinne einer unterschiedlichen „Wahrheit von Männlichkeit und Weiblichkeit“, sondern als „Differenz-in-sich“, als „Dynamik“, die allen Menschen innewohnt und „weder Trennung noch Verbindung [ist], sondern Unterscheidung im

Aufeinander-verwiesen-sein“. Soziale Geschlechterordnungen dienen der Beruhigung dieser inneren Differenzen. Die gegenwärtige Form ist Ausdruck einer Spaltung, mit der zwei „unterschiedlich ausgeformte Entitäten Mann und Frau als getrennte ab[gesondert werden], indem [...] ihnen unterschiedliche, als selbst naturhaft ausgegebene Seinsweisen, Geschlechtscharaktere, Interessenslagen usw.“ zugeschrieben werden.

Geschlechterdifferenz verweist somit unmittelbar auf die grundsätzliche „Gespaltenheit des Subjekts“: Der Mensch lebt in beständigen Spannungen „zwischen einander widersprechenden Strebungen, die aber gleichzeitig und gemeinsam auftreten: Liebe und Hass, Kontrolle und Auflösung, der Wunsch nach Nähe und Verschmelzung und nach Autonomie“. Diese Spannungen werden im psychoanalytischen Konzept des Triebes erfasst und sind als „Begehren“ der Motor jeder individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung. Diese hat insofern immer mit „Verlust zu tun, mit der Notwendigkeit, etwas aufzugeben, sich zu trennen, sich als getrennt zu begreifen“.

Rendtorff skizziert diese anspruchsvollen theoretischen Gedanken auf knappem Raum. Sie sind eingebettet in eine Bewertung des gegenwärtigen Stands von Frauenpolitik und Geschlechterforschung (Kapitel 1), einen knappen Überblick über weitere entwicklungstheoretische Ansätze sowie die Grundzüge psychoanalytischer Theorie(n) und deren Geschlechterbilder (Kapitel 2).

Es vermittelt sich der Eindruck großer Sachkenntnis der Autorin, jedoch sind die Ausführungen an vielen Stellen so dicht und voraussetzungsvoll, dass sie Neulinge in der Thematik mit mehr Fragen als Antworten zurücklassen werden. Ihnen muss man raten, sich in Geduld zu üben: Vieles erhellt sich in den Kapiteln drei bis fünf, die nun am Gegenstand explizieren, wie es im Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren zu der unterschiedlichen „psychosexuellen Dynamik“ kommt und wie sich diese auswirkt.

Rendtorff gliedert die kindliche Entwicklung in drei Phasen, die sich durch unterschiedliche „Themen“ voneinander abgrenzen: Kapitel 3 behandelt die „Frühe Kindheit“ bis ca. 6 Jahre mit dem Schwerpunkt innerpsychische „Strukturbildungen“, Kapitel 4 die „Mittlere Kindheit“ bis ca. 12 Jahre mit dem Schwerpunkt „Sozialisierungseinflüsse“ und Kapitel 5 die Jugendphase bis 18 Jahre mit dem Schwerpunkt „Einen eigenen Platz finden in der Welt“.

Der frühen Kindheit nähert sich Rendtorff in vier „Durchgängen“. Sie zeichnet nach, wie die „unterschiedliche Anatomie bzw. Morphologie“ von Jungen und Mädchen, die unterschiedliche Positionierung von Vater und Mutter innerhalb der symbolischen Ordnung sowie die gegenwärtige Geschlechterordnung nicht nur Körpererfahrungen, sondern auch die Errichtung einer inneren Ordnung, das Verhältnis zum Anderen und die Positionierung des Kindes in Familie und Welt je nach Geschlechtszugehörigkeit spezifisch prägen.

Das Thema der mittleren Kindheit ist die „Beeinflussbarkeit und Beeinflussung der Kinder“, u.a. durch „Beziehungen“ (Eltern, Familie, Peer-groups), „Medien“ (Kinderbücher, Spielsachen und Computerspiele) sowie „Kindergarten und Schule“. Dabei lenkt Rendtorff den Blick auf die vielfältigen und oftmals subtilen „Geschlechtstypisierungen“ und „Naturalisierungen“ im Rahmen dieser Sozialisationsprozesse, die „Körper und Selbstbild formen und den geschlechtstypischen Erwartungen anpassen.“

Im Zentrum der psychosexuellen Entwicklung der Jugendphase steht schließlich die Aufgabe, sich mit dem „sexuell gewordenen Körper zu befassen und diese Erlebnisdimensionen in das Körperbild zu integrieren.“ Rendtorff widmet sich in diesem Kapitel u.a. den körperlichen Veränderungsprozessen während der Pubertät, dem Zusammenhang von Menstruation und Masturbation, sexuellen Wünschen und Phantasien sowie dem sexuellen Erleben von Jungen und Mädchen. Darüber hinaus führt sie aus, inwiefern Essstörungen und „selbstschädigendes Verhalten“ (wie das „Ritzen“) in psychoanalytischer Perspektive als „Umleitung sexueller Spannungen“ verstanden werden können.

Zusammenfassend eröffnet Rendtorffs Buch eine differenzierte und vielschichtige Perspektive auf Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend. Ihre Ausführungen sind im Ganzen sehr anschaulich zu lesen, unpräntiös geschrieben und argumentativ nachvollziehbar. Dies passt gut zu einer „Einführung“, als die der Untertitel das Buch ausweist.

Jedoch bleibt die Autorin gerade in der Darstellung von theoretischen Zusammenhängen und den psychoanalytischen Grundlagen knapp und manchmal ungenau. Lacans Modell der drei Register des Realen, Imaginären und Symbolischen, das eine so prominente Stellung in ihren Ausführungen zur Geschlechtsidentität beansprucht, wird nur grob *benannt*, jedoch nicht *hergeleitet* und *erklärt*. Auch zentrale Begriffe werden nicht definiert: So z.B. „Geschlechtstypisierung“ und „Sexuiert“ sowie das voraussetzungsvolle Konzept „Signifikat – Signifikant“, auf das wiederholt Bezug genommen wird.

Aus theoretischer Perspektive bleiben offene Frage: Obwohl Rendtorffs Konzept von Geschlecht(-lichkeit) eine vorsoziale körperliche Dimension umfasst (z.B. die „morphologischen und anatomischen Unterschiede“ und die „Gebärfähigkeit“) erinnert sie an anderer Stelle daran, dass „unser Körper nur sozial und symbolisch geformt und interpretiert existiert.“

Des Weiteren beschreibt sie in der Einleitung das Entwicklungsziel, „im eigenen Geschlecht anzukommen, sich mit der eigenen Geschlechtlichkeit mit all ihren Möglichkeiten und Einschränkungen zu versöhnen“. Es stellt sich die Frage, wie sich ein solches „Ankommen“ mit der konstitutiven (und doch wohl uneinholbaren) „Gespaltenheit des Subjekts“ verträgt.

Anzuregen bleibt auch, die Heterosexualisierung des Begehrens in die Darstellung der kindlichen und adoleszenten Sozialisation deutlicher einzu-

beziehen und als Bestandteil jener polarisierten (und polarisierenden) Geschlechterordnung auszuweisen. Auffallend ist, dass auch die Autorin unter der Überschrift „Sexualität – männlich-weiblich“ nur über Beziehungsdynamiken heterosexuell begehrender Jugendlicher schreibt.

Zu diskutieren wäre des Weiteren, ob die eingangs von Rendtorff geäußerte Bewertung der konstruktivistischen Geschlechterforschung wirklich stichhaltig ist, dass mit jener der „Aspekt gesellschaftlicher Macht und Definitionsmacht aus der Debatte (und aus den Forschungsfragen) [verschwindet]“.

Trotz dieser Einwände ist es ein sehr lesenswertes und gelungenes Buch. Seine Stärke liegt darin, dass die Autorin Entwicklung als immer schon geschlechtliche theoretisiert und damit z.B. einer geschlechtersensiblen Pädagogik vielfältige Anregungen liefert. Zudem nimmt Rendtorff die komplexen Prozesse in den Blick, die im Zusammenspiel von „geschlechtstypisierender“ Sozialisation und innerpsychischen Prozessen zur Ausbildung von Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen führen können. Mit dieser Integration der Psyche beleuchtet sie jenen Raum, den die konstruktivistische Geschlechterforschung i.d.R. nicht erfasst und der für die Pädagogik doch so zentral ist: das Innenleben der Individuen.

Susann Fegter

Ankündigung

Jahrbuch Band 3: Bildung-Macht-Öffentlichkeit

„Bildung-Macht-Öffentlichkeit umreißt ein Themenfeld, das angesichts des zu beobachtenden Systemwechsels in Politik, Wissenschaft, Kultur und Sozialem unter geschlechtertheoretischer Perspektive neu diskutiert werden sollte. Da pädagogische und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen von diesen Umstrukturierungen nicht unberührt bleiben, sind Fragen wie die folgenden von Interesse: Was bedeutet eine kritische Frauen- und Geschlechterforschung im System der Hochschulen? Was bedeuten die Begriffe Macht und Kritik im Hinblick auf Geschlecht und welche Konsequenzen zeitigen sie in den Bildungsinstitutionen? Welche Auswirkungen hat die so genannte „Ökonomisierung“ der Bildung auf die Geschlechterfrage? In welchem Verhältnis stehen Bildung, Geschlecht und Macht? Wie verändern sich die Bezugsgrößen Öffentlichkeit und Privatheit angesichts neoliberaler (Wirtschafts-)Politik?

Erwartet werden erziehungs- und bildungsphilosophische Beiträge sowie historische und soziologische Untersuchungen, die systematisch eine oder mehrere Facetten des Zusammenhangs zwischen Bildung, Macht und Öffentlichkeit aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive erörtern und problematisieren. Erwünscht sind auch Rezensionen oder Sammelrezensionen von Studien aus verschiedenen nationalen und disziplinären Kontexten, die sich vor allem, aber nicht ausschließlich mit dem Schwerpunkt dieses Jahrbuchs beschäftigt haben.

Das *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* Bd. 3/2007 wird 5 bis 8 Beiträge zu diesem Schwerpunkt enthalten, und zwar Aufsätze (bis 35.000 Zeichen) und Diskussionsbeiträge bzw. Forschungsbeiträge (bis 20.000 Zeichen), die nach einem peer-review-Verfahren ausgewählt werden. Wir laden Sie herzlich ein, sich mit einem Beitrag an unserem Schwerpunktheft zu beteiligen und bitten Sie, uns Ihr Exposé, das nicht mehr als 3.000 Zeichen enthalten soll, bis **spätestens 30. Januar 2006** an die Herausgeberinnen zu mailen. Die Einladung an die AutorInnen erfolgt **Anfang März**. Die Beiträge müssen bis **Ende Juni 2006** vorliegen. Die Begutachtung und Überarbeitung der Aufsätze werden bis **Ende November 2007** abgeschlossen. Das Heft erscheint im **Februar 2007**.

Herausgeberinnen:

Eva Borst, Universität Mainz, borst@uni-mainz.de

Rita Casale, Universität Zürich, rcasale@paed.unizh.ch

Ankündigung

Jahrbuch Band 4: Kinder und ihr Geschlecht

Alle Phasen der Kindheit sind mit von Geschlechter-Strukturen bestimmt. Aus der Perspektive der Kindheitsforschung wird sichtbar, wie Kinder ihren Geschlechteralltag (ko-)konstruieren. Aus der Perspektive der Forschungen zur Pädagogik der Institutionen, in denen Kinder lernen, wird untersucht, wie ihnen Konzepte des Mädchen- und Jungenlebens vermittelt werden. Aus der Perspektive psychoanalytischer Forschung kann transparent werden, welche intrapsychischen Entwicklungen und Konflikte mit der Geschlechterthematik verbunden sind. Schließlich analysieren bildungstheoretische Studien die Bedeutung der relevanten Kategorien, der Bildungsziele und Denkfiguren. Der Jahrbuch-Band „Kinder und ihr Geschlecht“ widmet sich theoretischen, empirisch-qualitativen und empirisch quantitativen Forschungen, die Geschlechteraspekte kindlichen Lebens und Lernens untersuchen. Die einzureichenden Texte können aus unterschiedlichen Forschungskontexten stammen, so zum Beispiel aus der Bildungs- und Kindheitstheorie, der Säuglingsforschung, der Kindheitsforschung, der Familienforschung, der Sozialisationsforschung, der Forschungen zur Pädagogik des Elementar- und Primarbereichs sowie der Sozialpädagogik. Erwünscht sind auch Rezensionen oder Sammelrezensionen von Veröffentlichungen aus unterschiedlichen Kontexten, die sich vor allem, aber nicht ausschließlich mit dem Schwerpunkt dieses Bandes beschäftigen.

Das Jahrbuch umfasst Aufsätze (bis 35tsd. Zeichen) und kleinere Beiträge zur Rubrik „work in progress“ (20tsd. Zeichen), die nach einem peer-review-Verfahren ausgewählt werden. Wir laden Sie herzlich ein, sich mit einem Beitrag an unserem Schwerpunktheft zu beteiligen und bitten Sie, Ihr Exposé, das nicht mehr als 3.000 Zeichen enthalten soll, bis spätestens 30. Januar 2007 an die Herausgeberinnen zu schicken. Die Einladung an die AutorInnen erfolgt Anfang März. Die Beiträge müssen bis Mitte Juni 2007 vorliegen, damit genügend Zeit für das Reviewverfahren bleibt.

Als Herausgeberinnen für den Band sind Annedore Prengel und Barbara Rendtorff verantwortlich. Kontakt: aprenge@rz.uni-potsdam.de oder BarbaraRendtorff@gmail.de

Über die AutorInnen

Andresen, Sabine, Dr., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Forschungsgebiete: Erziehungswissenschaftliche Kindheits- und Jugendforschung, Historische Geschlechterforschung, Historische Bildungs- und Sozialforschung, Geschichte und Kritik der Reformpädagogik (Ellen Key), Sozial – und kulturtheoretische Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Bildungstheorien, Wissenstransfer im erziehungswissenschaftlichen Kontext.

Budde, Jürgen Dr.phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg zum Thema geschlechtergerechte Schulkultur. Freier Bildungsreferent in der Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwerpunkte: Männlichkeitsforschung, Jungenarbeit, Gender-Studies, Schulforschung.

Bürkler, Sylvia, lic.phil. am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Forschungsgebiete: Integration von Kindern und Jugendlichen in Schule und Gesellschaft, Wissens- und Diskursdominanz in Wissenschaft und Bildungspolitik. Dissertationsprojekt: Rezeption des amerikanischen Pragmatismus' im schweizerischen Bildungsdiskurs.

Casale, Rita, Dr., Wissenschaftliche Oberassistentin am Fachbereich Allgemeine Pädagogik der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Vergleichende historische Bildungsforschung, Erziehungsphilosophie, Philosophie (19. und 20. Jahrhundert), Geschlechterforschung.

Fegter, Susann, Lehramt Sek. I/II Geschichte und Pädagogik, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld im Bereich Allgemeine Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Geschlechtertheorie und -forschung, Bildungstheorie und -philosophie, post-strukturalistische Ansätze in der Erziehungswissenschaft, Gender (Mainstreaming) in der Jugend- und Bildungsarbeit.

Franke, Luitgard, Dr. phil.; Dipl. Sozialarbeiterin, Dipl. Sozialgerontologin im Gerontopsychiatrischen Zentrum des Alexianer Krankenhauses Münster. Dissertation: Demenz in der Ehe (Veröffentlichung Frühjahr 2006).

Friese, Marianne, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsgebiete: Berufliche und betriebliche Aus- und Weiterbildung sowie vorberufliche Bildung, Personenbezogene Dienstleistungsberufe und Professionalisierung, Kompetenz-, Qualitäts- und Organisationsentwicklung, Arbeit, Beruf und Geschlecht, Modellversuchsforschung und Theorie-Praxis-Transfer.

Gippert, Wolfgang, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität zu Köln im DFG-Forschungsprojekt „Nation und Geschlecht. Konstruktionen nationaler Identität in Autobiographien deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert.“

Hunner-Kreisel, Christine, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld im Bereich Allgemeine Erziehungswissenschaft. Studium der Erziehungswissenschaft, Ethnologie und Islamwissenschaft an der Universität Heidelberg und in Ankara. Forschungsaufenthalte in Aserbaidschan. Schwerpunkte von Forschung und Lehre: Islamische Bildung und Erziehung, Kindheit- und Jugend in Transformationsländern, Qualitative Forschung.

Messerschmidt, Astrid, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Forschungsgebiete: Kollektive Erinnerungsprozesse, Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Bildungstheorie, Geschlechterforschung, politische Erwachsenenbildung.

Rendtorff, Barbara, Dr., PD, z.Zt. Vertretungsprofessorin an der Universität zu Köln, Forschungsschwerpunkte: Theorie der Geschlechterverhältnisse, Tradierung von Geschlechterbildern im Prozess des Aufwachsens: Geschlechterdimensionen in der Schule und in pädagogischen Kontexten.

Rutschmann, Myriam, lic. phil. I, Assistentin am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Forschungsgebiete: Qualitative Sozialforschung, Gender Studies, Jugend- und Gewaltforschung, Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder.

Toppe, Sabine, Dr., Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg im Bereich Sozialpädagogik. Lehr- und Forschungsgebiete: Gender Studies, Historische Geschlechterforschung, Soziale Ungleichheit und Bildung, Armut von Frauen und Kindern, Kinder- und Jugendhilfe und Schule.

Gender im Verlag Barbara Budrich



Annette Zimmer & Holger Krimmer

Beruf: ProfessorIn

Karrierewege an Hochschulen in Deutschland

2006. Ca. 150 Seiten. Ca. 12,90 € (D)

ISBN 3-86449-010-0

Warum sind Frauen in Führungs- und Leitungspositionen im akademischen Bereich in Deutschland derart unterrepräsentiert?



Rita Casale, Barbara Rendtorff, Sabine Andresen,

Vera Moser, Annedore Prengel (Hrsg.):

Geschlechterforschung in der Kritik

Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 1/2005. 184 S. Kart. 19,90 €

ISBN 3-938094-19-2

Das erste Jahrbuch ist eine Bilanzierung der bisherigen Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext.

Anne Schlüter (Hrsg.)

Bildungs- und Karrierebiographien von Frauen

Frauen- und Genderforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 2

2006. Ca. 200 S. Kt. Ca. 22,90 €

ISBN 3-86649-017-8

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



Verlag **Barbara Budrich**

Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter

www.budrich-verlag.de