

# PH-FR

---

1991/2



**Frauen – PH – Schule**

**1991/2****Umschlag:**

Marie Marcks: Zeichnung

**Zum Thema: Frauen – PH – Schule**

- Nanny Drechsler/Heidi Schlösser: Zu diesem Heft 2  
 Sabine Peuker: „Aufruf zur Erfindung des Glücks“ – Feministische Wissenschaft an die PH! 2  
 Heidi Schlösser: Frauenstudien an der PH Freiburg oder: „Kein Ort - nirgends?“ 4  
 Grafik von Künstlerinnen des 20. Jahrhunderts 5, 9, 13, 17, 19, 21, 23, 25  
 Erdmüthe Bauer/Silke Spitz: Lehrerin - ein typischer Frauenberuf? 6  
 Dorothee Schäfer: Rückblick auf 12 Jahre Frauenarbeit an der PH 8  
 Heidi Schlösser: Was heißt Frauenforschung? 10  
 Ulrike Fritz: Frauenleben Ost, Frauenleben West 10  
 Wegweiser für Studentinnen 11  
 Nanny Drechsler: Den Gesang der Sirenen hören 12  
 Dorothee Lindenberg: Die Frau - der Mann - das Mensch 14  
 Claudia Schmidt: Typisch weiblich - typisch männlich? 15  
 Wolfgang Schwark: Studentinnen und Hochschulstruktur 16  
 Dorothee Lindenberg: Lehrerinnen im Unterrichtsgespräch 18  
 Silke Spitz: Mädchen drückt die Schulbank 20  
 Adolf Messer: Sachunterricht - eine männliche Domäne? 22  
 Burkhard Sachs: Mädchen im Technikunterricht 23  
 Claudia E. Ludäscher: Weibliche Autobiographien des 20. Jahrhunderts 24  
 Barbara Pflug: „Die mit den tausend Kindern“ - Ein Frauenroman der 20er Jahre 26

**Berichte – Meinungen – Informationen**

- Dorothee Schäfer: „Liebes Fräulein Fröhlich. Ich habe dich sehr lieb.“ - Gertrud Ritz-Fröhlich beendet ihr Berufsleben 27  
 Rudolf Denk: Professor Giselher Reinhart zum Gedenken 28  
 Peter Christoph Kern/Erich Kaiser: Deutschunterricht in der DDR 29  
 Rudolf Denk: Übergabe der Forschungsstelle 30  
 Stefan Dreher: Aus studentischer Sicht: Im Südwesten nichts Neues 32  
 Eckhard Rattunde: 10 Jahre „Club-Théâtre“ an der PH Freiburg 33  
 Siegfried Thiel: Wagenschein-Tagung 1991 an der PH Freiburg 35  
 Kleine Meldungen 35  
 Personalia 36

**Schwerpunktthema des nächsten Heftes:  
Fremdheit und Begegnung****Impressum**

Herausgeber: Der Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg  
 Redaktion und Gestaltung: Erich Kaiser, Dorothee Lindenberg, Heidi Schlösser, Peter Staechelin, Reinhold Voß  
 Satz: Margot Dannenfeld  
 Druck: Buchdruckerei Franz Weis KG, Freiburg  
 Erscheinungsweise: halbjährlich

## Zum Thema: Frauen – PH – Schule

Nanny Drechsler/Heidi Schlösser

### Zu diesem Heft

„Wer nicht kämpft, hat schon verloren!“ - so klang es euphorisch und initiativ von seiten der Neuen Frauenbewegung in den schon historisch gewordenen, bewegten 70ern. Und nun? Nur noch ein müdes Lächeln, da doch offenbar längst die frauenspezifischen Nischen eingerichtet sind, offizielle Förderprogramme bestehen, Frauen mehr und mehr in Schlüsselpositionen „aufgerückt“ sind? Wie steht es damit an unserer Hochschule? Interessiert uns das Thema der geschlechtsspezifischen Erziehung überhaupt noch, oder hat es sich inzwischen still und leise erledigt? Sind Frauen und Männer hier tatsächlich „gleichgestellt“? Welchen Beitrag kann Frauenforschung für die pädagogischen Disziplinen leisten?

Eine kleine Gruppe engagierter Hochschullehrerinnen und Studentinnen der Pädagogischen Hochschule Freiburg versucht seit einiger Zeit, Frauenthemen in das nach wie vor überwiegend männlich orientierte Curriculum unserer Hochschule zu bringen. Für dieses Fernziel wird ein langer Atem benötigt: will frau die Gewohnheiten und Selbstverständnisse einer traditionell patriarchalen Denk- und Bildungstradition verändern, sind positive neue Orientierungsmöglichkeiten für die eigene Lebenswelt besonders wichtig. Dies erfordert nicht nur die formale Gleichstellung von Frauen in der Gesellschaft, sondern darüber hinaus eine Veränderung der Mentalitäten, der Atmosphäre des Mitein角度umgehens auch in Forschung und Lehre. Ein langer Weg also, und an Schwierigkeiten mangelt es nicht. Aber auch positive Ansätze sind, betrachten wir das vorliegende Heft mit optimistischem Blick, durchaus erkennbar.

Die Autorinnen und Autoren der folgenden Beiträge haben aus ihren Erfahrungshorizonten Rück- und Vorschau gehalten - aus den verschiedenen, zum

Teil kontroversen Perspektiven wird deutlich, daß nichts „erledigt“ ist: gerade an einer Pädagogischen Hochschule muß der Akzent mehr noch als an anderen Einrichtungen auf den geschlechtsspezifischen Bedingungen des Lehrens und Lernens liegen. Kein geschlechtsneutraler Weichzeichner, sondern ein geschärfter Blick und Mut zum Handeln sind mehr denn je erforderlich, um die Einseitigkeiten in Forschung, Lehre und Studium zu erkennen und im positiven Sinne zu verändern.

Sollen wir denn auch noch Frauenforschung betreiben, die doch schon seit einigen Jahren in vielen Einrichtungen besteht? Schließlich gibt es in der „alten“ BRD bereits 30 Lehrstühle, die ganz oder teilweise der Frauenforschung gewidmet sind. Haben wir an der PH nicht andere Aufgaben?

Nein, so meinen wir: die eigentliche Aufgabe der Pädagogischen Hochschule, die Bildung von Menschen *beiderlei* Geschlechts, erfordert geradezu die Kategorie des „Geschlechts“ als Schwerpunkt in Lehre und Forschung. Als mögliche Themen seien exemplarisch genannt:

- bildungstheoretische Reflexion der Geschlechterdifferenz (auch im Hinblick auf weibliche Vorbilder)
- Entwicklungspsychologie mit weiblicher Perspektive (Pubertät, Lebensmitte, Alter)
- geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule (Unterrichtsorganisation, heimlicher Lehrplan, Fachdidaktiken . . .)
- Koedukation in Ost- und Westeuropa
- Weiterbildung von Frauen
- Frauenbilder in den Massenmedien
- Frauen in verschiedenen Kulturen
- Feminisierung der Lehrberufe als Problem der weiblichen und männlichen Persönlichkeitsbildung
- Frauen und Arbeitsmarkt.

Diese vorläufige Aufzählung kann auch als Hinweis auf mögliche Interessengebiete der Studentinnen gelten. Voraussetzung für ihre Realisierung ist allerdings eine beträchtliche Erhöhung des Anteils lehrender Frauen an der PH Freiburg, wollen die zur Zeit amtierenden 7 (!!) Professorinnen sich nicht durch Selbstaussbeutung vollends verabsagen.

Sabine Peucker

### „Aufruf zur Erfindung des Glücks“ - Feministische Wissenschaft an die PH!

Beobachtungen einer nicht unmittelbar verantwortlichen aber unmittelbar betroffenen Studentin

Liebe Leserin! Erinnern Sie sich?

Stellen Sie sich lebhaft vor:

*Szene:* Seminarsitzung

Sie sitzen auf einem harten unbequemen Stuhl, es ist zwischen 14 und 16 Uhr und sie kämpfen mit der Müdigkeit. Sie befinden sich in einem überfüllten stickigen, düsteren, häßlichen Raum an der PH zusammen mit 30 anderen Frauen und ca. einem Mann.

Ein weiteres Prachtexemplar dieser Gattung bemüht sich, Ihnen die Grundlagen der . . . (je nach Bedarf einsetzen) nahezubringen. Mit fortschreitender Unterrichtung werden Sie immer ungehaltener: Sie werden als Student, Erzieher, Lehrer, Pädagoge bezeichnet. Im behandelten Thema wimmelt es von berühmten Männern, die der Vortragende genüßlich und ausgiebig zitiert. Die ausgeteilte Literaturliste ist lang und zeugt von männlicher Schaffenskraft.

Auf Ihren Hinweis, daß Sie weiblichen Geschlechtes sind und gerne mit weiblichen Substantiva und Pronomina bezeichnet werden wollen, auf Ihre Frage nach den Frauen in diesem Fach oder gar Inhalten, die auch Frauen betreffen oder deren Lebenssituation kritisch reflektieren, geschieht möglicherweise folgendes:

Der Vortragende, ein adretter junger Mann in den Fünzfingern in flotter grauer Kombination, die Brille auf der Nase leicht nach vorne gerutscht, . . . , faltet die Hände über dem vorhandenen Bauch (oder wahlweise: stützt sich auf den Tisch, beugt sich weit nach vorne), schaut Sie durch/über seine Gläser wohlwollend an, hoit tief und bedeutungsvoll Luft und sagt in sonorem, väterlichem Tonfall (zuweilen kann der Blick auch böse und der Tonfall empört sein, wenn seine Frau zu Hause „auch

schon mit so was angefangen hat“) Sätze wie etwa die folgenden (Ähnlichkeiten mit tatsächlichen Äußerungen sind nicht beabsichtigt aber unvermeidlich):

„Also *ich* unterdrücke doch keine Frau.“

„Also wenn ich als Mann Ihnen da mal einen guten Rat geben darf, ...“

„Liebes Fräulein, das sind doch alles Gattungsbezeichnungen, da sind die Frauen mitgemeint. Wenn die Frauen das nötig haben, sich an solchen Kleinigkeiten festzubeißen, na dann kann's mit dem Rest ja nicht so weit her sein.“

„Und wenn Sie dann dereinst im Brautkleid vor dem Altar stehen, dann haben Sie den Quatsch wohl hoffentlich vergessen.“

„Eine Frau kann doch heutzutage alles erreichen, was sie will. Männer haben's auch nicht leicht.“

„Männer und Frauen müssen zusammenarbeiten, nicht gegeneinander kämpfen.“

Danach stößt er ein kurzes fröhliches (zynisches) Lachen aus und blickt triumphierend (nach Unterstützung/Zustimmung/Beifall heischend) in die Runde, zwinkert vielleicht dem ca. einen Mann verschwörerisch zu, und kehrt gutgelaunt (erleichtert) zur Tagesordnung zurück.

**Kulissenwechsel** (Handlung ähnlich): Senatssitzung bei der Abstimmung über den Frauenförderplan, oder Vollversammlung der Studierenden, oder, oder, oder ...

**Szenenwechsel**: Utopie und Realität.

Guter Wille - diesen unterstellt - allein reicht nicht. Forderungen und Aktionen

von Frauen stehen an der PH immer noch unverbunden nebeneinander. Es gibt keinen „Ort“, an dem Verständigung, Bewußtseinsbildung und Selbsterfahrung stattfinden können. Die Kontinuität feministischer Arbeit ist an das Engagement einiger weniger Personen gebunden. Ich fordere daher die strukturelle Verankerung feministischer Wissenschaft an der PH (wobei ich mir über die Gefahren solcher Etablierung im klaren bin). Konkrete Vorschläge zu Inhalt und Ausgestaltung feministischer Wissenschaft können sicher nicht von mir allein und nicht in diesem Artikel erbracht werden. Ein Forum, „Raum“ und Material sind nötig, damit viele Frauen zusammen feministische Wissenschaft an der PH gestalten können. Auch kann die Erwartung der Konkretisierung nicht nur an die Studentinnen gerichtet sein. Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen müssen endlich geschaffen werden (z. B. Arbeitsstelle zur Frauenförderung, Qualifizierung von Lehrenden und Einstellung qualifizierter Lehrender für feministische Wissenschaft). Im folgenden daher nur eine grobe Charakterisierung feministischer Wissenschaft und Möglichkeiten ihrer Institutionalisierung an der PH.

Das Erkenntnisinteresse feministischer Wissenschaft ist auf Aufhebung von Ausbeutung, Unterdrückung und Diskriminierung von Frauen gerichtet. Feministische Wissenschaft leistet damit Gesellschafts- und Wissenschaftskritik, strebt nach Veränderung von Gesellschaft und Wissenschaft.

Das Fundament feministischer Wissen-

schaft bildet eine umfassende Gesellschaftstheorie. Diese beinhaltet die aktuelle politische und soziale Situation von Frauen, die Aufdeckung von Mißständen und ihrer Ursachen, sowie auf der real-utopischen Ebene die Antizipation politischer Veränderungen und die Möglichkeiten der praktischen Durchführung.

Die dominante Erkenntnisperspektive (der Blick ist eingeschränkt, subjektiv männlich) wird kritisiert, ebenso wie die dualistische Anthropologie, die Freiheit und Fähigkeiten ungleich geschlechtsspezifisch fest schreibt.

Angemessene Begriffe zur Erfassung weiblicher Lebenswirklichkeit müssen erst geschaffen werden, da die bisherigen Benennungen und Bedeutungen androzentrische Ideologie reproduzieren und damit der (Ab-)Wertung von Frauen und der Wahrung von Machtstrukturen dienen.

Feministische Wissenschaft bietet den Raum, Wirkliches und Mögliches einander gegenüberzustellen.

Feministische Wissenschaft benötigt eine Methodologie, in der auch Utopie zum Instrumentarium gehört. Eine Methodologie, mit der 'Realität' lediglich erfaßt werden kann, und deren zugrundeliegende Erkenntnistheorie die Produktion von Alternativen oder Utopien nicht beinhaltet, festigt und rechtfertigt das Bestehende, negiert die Möglichkeit einer Veränderung.

Es gibt durchaus schnell realisierbare Möglichkeiten, feministische Wissenschaft an der PH zu verorten, z. B.:

1. Wahlpflichtfach
2. Verankerung in den einzelnen Fächern.



Dreiviertel aller Studierenden sind weiblich

Das bedeutet für Studentinnen, daß sie feministische Perspektive und Inhalte nicht mehr immer wieder rechtfertigen (wem gegenüber eigentlich?) und einfordern müssen, sondern daß diese zum regulären Angebot gehören. Wir müssen nicht immer wieder unsere Fähigkeiten im traditionellen Wissenskanon unter Beweis stellen, um dann mit viel zusätzlichem Engagement unseren Feminismus noch einzubringen.

Es wird Seminare geben, die uns 'ansprechen'!

Heidi Schlösser

## Frauenstudien an der PH Freiburg oder: „Kein Ort - nirgends“?

Aus der Sicht der Vorsitzenden der Kommission für Frauenförderung an der PH Freiburg

Frauenförderung ist angesagt und gesetzlich geboten - Frauenforschung wird von Land und Bund gefördert, Frauenstudien müssen und werden kommen. Wie sieht es damit an unserer Hochschule aus?

Beim Förderprogramm Frauenforschung des Landes Baden-Württemberg 1989 kamen wir nicht zum Zuge - keiner unserer Anträge wurde bewilligt; zum neuen Hochschulsonderprogramm des Bundes 1990 (HSP II) mit einem Etat von 700 Millionen DM für Frauenförderung liegt von uns kein einziger Antrag vor. Ursache für diese Abstinenz ist m. E. die mangelnde Präsenz frauenspezifischer Forschung und Lehre an unserer Hochschule: begründete, zur Begutachtung reife Anträge lassen sich ohne Vorarbeiten nicht kurzfristig aus dem Ärmel schütteln.

An zahlreichen Hochschulen der alten Bundesrepublik existieren bereits seit Jahren Zentraleinrichtungen, interdisziplinäre Forschungsgruppen, Arbeitskreise für Frauenforschung, daneben regelmäßige Symposien und Frauenstudienprogramme. Bei uns dagegen gibt es allenfalls vereinzelte Lehrveranstaltungen mit frauenspezifischen Themen - ein prüfungsrelevanter Studienbereich sind sie nicht. Forschungsprojekte mit frauenbezogenen Fragestellungen lassen sich an weniger als einer Hand abzählen, oder sie blühen im Verborgenen (das

gilt besonders für studentische Examensarbeiten). Der Hauptanteil unserer Lehre und Forschung ist angeblich „geschlechtsneutral“, obwohl unser Gegenstand, der zu erziehende Mensch, keineswegs geschlechtsneutral ist, und obwohl über 3/4 unserer Studierenden Frauen sind.

Was sind die Gründe für diese „Rückständigkeit“? Liegt es am bildungspolitischen Nord-Süd-Gefälle, oder sind speziell wir Frauen weniger problembewußt und militant als Frauen anderswo? Viele Faktoren spielen eine Rolle: Gewohnheit, Vorurteile, Arbeitsbelastung, Konfliktscheu . . . ich möchte hierüber nicht weiter spekulieren, sondern einige Gedanken und Vorschläge zur schrittweisen Realisierung von Frauenforschung, Frauenstudien, Frauenförderung an unserer Hochschule formulieren, die m. E. praktikabel sind, *wenn wir sie wirklich wollen*.

### Möglichkeiten

Nach Durchsicht verschiedener Konzepte und Erfahrungsberichte von anderen Hochschulen sehe ich folgende Möglichkeiten der An- und Einbindung von Frauenforschung und Frauenstudien:

- Selbsthilfeinitiativen, d. h. ursprünglich *autonome*, sich eng an Zielsetzungen und Verfahren der Frauenbewegung anlehrende Frauenprojekte und -politik (FFBIZ Berlin, Frauenschule FfM);
- *zentrale* Institutionalisierung von Frauenforschung und -studien (an der gesamten Hochschule oder in jedem Fachbereich/jeder Fakultät) (in den USA häufig);
- *dezentrale* Institutionalisierung, aber zentrale Koordination, Anregung, Begleitung, Dokumentation (Freie Universität Berlin, Uni Hamburg, Uni Bielefeld und anderswo).

Frauenforschung nahm ihren Ausgang meist von Selbsthilfeinitiativen einzelner Frauen in und außerhalb von Hochschulen, die sowohl inhaltliche als auch frauenspezifische Veränderungen im traditionellen „patriarchalischen“ Wissenschaftssystem anstrebten. Viele Initiativen versandeten jedoch aufgrund der von Geld- und Raumangel, Selbstausbeutung und Diskontinuität geprägten Arbeitsbedingungen, so daß nach anderen Strategien gesucht werden mußte, wollte Frauenforschung wirklich etwas verändern. Die Forderungen gingen (und gehen) von „harter“ Quotierung, Frauenforschungslehrstühlen bis zu Forderungen nach massiver Mittelzuweisung für autonome und hochschulge-

bundene Projekte (z. B. bundesweite Stiftung für Frauenförderung), bis zur Gründung einer (evtl. privaten) Frauenhochschule. Mögen diese Forderungen berechtigt oder überzogen erscheinen - eines war klar: ohne Unterstützung durch öffentliche Gelder, ohne einen gewissen Grad an Institutionalisierung ist keine kontinuierliche, inhaltlich und politisch wirksame Arbeit möglich.<sup>1</sup>

Dies haben auch die Frauen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zu spüren bekommen, Studentinnen wie Lehrende, die sich um Forschungsgelder bemühten, um Mittel für Frauenliteratur, um die Berufung von mehr Frauen auf Professorinnenstellen. Förderprogramme gehen ins Leere, wenn das „Klima“ dafür nicht geschaffen ist. An der PH Freiburg fehlt es an der Institutionalisierung, Etatisierung und Prüfungsrelevanz von Frauenforschung und -studien, wie ganz allgemein an einer für eine entsprechende Akzeptanz notwendigen Bewußtseinsveränderung bei Frauen und Männern.

### Eine Strategie für die PH Freiburg

Wie könnte eine wirksame Strategie in Richtung auf mehr Effektivität der Frauenförderung an unserer Hochschule aussehen? Erste Schritte sind bereits getan: wir haben eine (wenn auch mit wenigen Kompetenzen ausgestattete) Frauenbeauftragte, es gibt eine Senatskommission für Frauenförderung (deren Besetzung immer mit Schwierigkeiten verbunden ist), und es gibt einen Frauenförderplan, wenn auch mit unverbindlichem Charakter; ein Raum für eine Arbeitsstelle für Frauenfragen ist vorgesehen, ein weiterer Raum kann ab sofort mitbenutzt werden.

Weitere Schritte könnten sein (ich beziehe mich auf Erfahrungen u. a. des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt bzw. der Interdisziplinären Forschungsgruppe Frauenforschung (IFF) der Universität Bielefeld)<sup>2</sup>:

1) Einrichtung von Arbeitsgruppen innerhalb der *Fächer*, die fachspezifische Themenkataloge zu Frauenforschung und -studien erstellen.

2) Gründung eines *Arbeitskreises Frauenstudien* (vom Senat eingesetzt), bestehend aus Studentinnen, Doktorandinnen und lehrenden Frauen, der in Zusammenarbeit mit dem Prorektorat aus den durch die Fächer zusammengestellten Studieninhalten einen Curriculumentwurf „Frauen-Studien“ erarbeitet der

als fester Bestandteil in die Studien- und Prüfungsordnungen aufzunehmen ist; danach Erneuerung der Prüfungsordnungen.

3) Einrichtung einer *Koordinationsstelle für Frauenforschung*, die

a) „sichtbar macht“ (z. B. auf einem hochschulinternen Frauenforschungssymposium und einer entsprechenden Dokumentation);

b) mögliche Forschungsschwerpunkte aufzeigt, Frauen zur Bearbeitung frauenspezifischer Themen ermutigt, Forschung in den Fächern anregt und sie - in Zusammenarbeit mit der Forschungsstelle - berät und begleitet;

c) sich um die inhaltliche und organisatorische Vermittlung zur Lehre (z. B. in interdisziplinären Forschungsseminaren) und die damit verbundene Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses kümmert.

Eine Zentralisierung von Frauenforschung kann höchstens als Übergangslösung gelten; gegen sie sprechen: die Gefahr der Ghettobildung, eine Trennung von Lehre und Forschung, die Verhinderung der Teilnahme möglichst vieler (auch Studenten und männlicher Kollegen) an der Veränderung der Wissensinhalte. Anzustreben ist dagegen ein Konzept der „vernetzten Institutionalisierung“ von Frauenforschung.

4) Einrichtung einer *Beratungsstelle für Studentinnen*, um die gezielt auf die Möglichkeit von Frauenstudien und -forschung aufmerksam zu machen; daneben Einrichtung von MentorInnen/TutorInnenprogrammen; gezielte Information über frauenspezifische Stipendien u. a. Fördermöglichkeiten.

5) Einrichtung einer *Geschäftsstelle* (Arbeitsstelle) mit entsprechender personeller Ausstattung, d. h. mindestens einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin (evtl. als ABM-Stelle), die die Verbindungen zwischen den Hochschuleinrichtungen und den verschiedenen Frauengruppen (z. B. den nichtwissenschaftlichen Angestellten), zu anderen Hochschulen, zur Frauenbeauftragten der Stadt aufrechterhält und mit diesen kooperiert.

6) Bewilligung wissenschaftlicher Hilfskraftstellen und Räumlichkeiten für eine frauenspezifische *Dokumentation*.

7) Einrichtung und finanzielle Ausstattung eines Sachgebiets „Frauenstudien“ in der *Bibliothek*.

8) Durchführung von *Symposien und Workshops* und deren Dokumentation (durch Studentinnen); diese bieten u. a.



Grafik von Künstlerinnen des 20. Jh.s: Käthe Kollwitz (1867 - 1945): Selbstbildnis, Holzschnitt

die Möglichkeit der öffentlichen Darstellung von studentischen Arbeiten zu Frauenfragen, der Darstellung der Arbeiten erwerbsloser Wissenschaftlerinnen, der Bildung einer Identität als Gruppe von Frauenforscherinnen und die Möglichkeit des Austauschs auf Bundes- und internationaler Ebene.

9) Stärkung der Position der *Frauenbeauftragten* durch zusätzliche Mittel (z. B. für Reisen), durch mehr Kompetenzen (Mitsprache in Berufungskommissionen durch Akteneinsicht und Stimmrecht, Kontrolle über die Ausbringung von frauenspezifischen Lehrveranstaltungen, u. a.) sowie durch eine entsprechende Deputatsentlastung.

10) Last but not least wirksamere Richtlinien (Sanktionen?) zur stärkeren Berücksichtigung von Frauen bei der Neubesetzung von Stellen, ggfs. durch entsprechende Änderungen der Kriterien.

#### Weitere Maßnahmen

Als begleitende Maßnahmen zur besonderen Förderung von Studentinnen bieten sich an<sup>3</sup>:

– Maßnahmen zur Bewältigung von Orien-

tierungsproblemen (Studienberatung),  
– Maßnahmen zur Veränderung des Studien- und Arbeitsverhaltens (Abbau von Redeängsten und Schreibhemmungen),  
– Maßnahmen zur Vorbereitung auf den Übergang vom Studium zum Beruf (Vorbereitung auf Bewerbungen, Informationen über weitere frauenspezifische Fördermöglichkeiten),  
– Maßnahmen zur Sensibilisierung für die pädagogische Praxis (Reflexion des eigenen Rollenverständnisses als Lehrende in gemischten Klassen).

Daneben sollte die Prämiierung besonders gelungener frauenspezifischer Abschlussarbeiten eingeführt werden.

Ein Auftrag des Senats zur Erstellung von Vorschlägen für einen konkreten Aktionsplan sollte möglichst bald an die Kommission für Frauenförderung ergehen.

Zum Schluß der Versuch einer Teilantwort auf die brennende Frage:

#### „Was bringt Frauenforschung für die Pädagogische Hochschule?“

Auf der 3. Jahrestagung der Kommission „Frauenforschung in den Erziehungswissenschaften“ der DGfE vom

Juni 1991 werden *Perspektivenwechsel* aufgezeigt, die zu einer Erweiterung des Gegenstandsbereichs verschiedener pädagogischer Teilbereiche geführt haben: so z. B. in der *Sozialpädagogik* (aufgrund der Tatsache, daß Sozialarbeit überwiegend Frauenarbeit ist), in der *Jugendarbeit* (Mädchen werden als Zielgruppe entdeckt, ebenso die Notwendigkeit antisexistischer Jugendarbeit) oder in der *Schulforschung* (Situation und Förderung von Lehrerinnen und Schülerinnen).<sup>4</sup> Die Beispiele können besonders im Hinblick auf die Fachdidaktiken beliebig fortgesetzt werden ... Durch solche Perspektivenwechsel erfolgt keineswegs die gefürchtete Polarisierung an der Hochschule, sondern im Gegenteil eine Bereicherung ihres Studien- und Forschungsangebotes sowie eine Steigerung ihrer Attraktivität (analog zu dem erfolgreichen Seniorenstudium könnte z. B. ohne großen Mehraufwand ein weiterbildender Studiengang „Frauenstudien“ angeboten werden).<sup>5</sup>

#### Anmerkungen

- 1) vgl. Helga Dill, Einmischung in die Wissenschaft. In: *Feministische Studien*, 6. Jg., November 1988, S. 139ff.
- 2) vgl. Annedore Prengel/Pia Schmid, Initiativen zur Institutionalisierung der Frauenforschung am FB Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt. In: *Feministische Studien*, 4. Jg., November 1985, S. 145ff. daneben Marlene Stein-Hilbers, Ein feministischer Typ von Arbeitsbeziehungen? In: *Feministische Studien*, 9. Jg., Mai 1991, S. 157ff. s. auch Carol Hagemann-White, Frauen fördern Wissenschaft. Zum Selbstverständnis der neuen Frauenforschung. In: *Universität Osnabrück Magazin*, Juli 1991 (Themenheft Frauenforschung).
- 3) vgl. Frauenförderung als Beitrag zur Studienreform. In: *ZE zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der FU Berlin* (Hrsg.), *Fraueninformationsblatt WS 1990/91*, S. 20f.
- 4) s. Rundbrief Nr. 16, August 1991, S. 6ff.
- 5) vgl. auch Universität Bielefeld (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildungsangebot Frauenstudien*, April 1988 und *Universität Dortmund* (Hrsg.), *Information Weiterbildendes Studium Frauenstudien*, 1991.

## Erdmuthe Bauer/Silke Spitz Lehrerin - ein typischer Frauenberuf?

Warum für Frauen die Lehramtsstudiengänge an der Pädagogischen Hochschule so attraktiv sind

Von 2341 Studierenden der Lehramtsstudiengänge an der Pädagogischen Hochschule Freiburg waren im SS 1991 76 % Frauen. Ein derart hoher Frauenanteil ist keineswegs neu oder auf Freiburg beschränkt. Wir haben versucht herauszufinden, welche Gründe hierfür ausschlaggebend sein könnten.

Die folgenden Überlegungen basieren auf einer schriftlichen Befragung von 161 weiblichen und 36 männlichen Studierenden des 1. Semesters des Studienjahres 1989/90 und auf Interviews mit 16 Frauen aus dieser Stichprobe.<sup>1</sup>

### Frauen: Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung

Aufgrund unserer Ergebnisse sind neben dem Wunsch nach Ausbildung im angestrebten Beruf (69 %)² und dem Interesse an bestimmten Fächern (81 %) vor allem zwei weitere Motive besonders entscheidend für die Aufnahme des Studiums an der PH: die Erwartung, praktische Berufserfahrung schon während des Studiums zu sammeln (64 %) und die Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung (71%). Insbesondere wegen des stärkeren Praxisbezugs wird das PH-Studium dem Studium an der Universität vorgezogen. Die Studentinnen versprechen sich aber an der PH auch größere Chancen, sich persönlich weiterzuentwickeln, nicht zuletzt bedingt durch die Vielfalt der Studienangebote und durch die besseren Kommunikationsmöglichkeiten aufgrund der Überschaubarkeit des PH-Betriebes. Möglicherweise favorisieren Frauen deshalb auch solche Fächer, von denen sie eher Anregungen zur „Selbstverwirklichung“ erwarten, z. B. Musik, Kunst, Deutsch. Das Lehramtsstudium an der PH bietet Frauen offenbar die Chance, verschiedene Aspekte, die für sie besonders wichtig sind, miteinander zu verbinden.

### Frauen: Lieber in die Grundschule

Bei fast allen weiblichen Befragten (91 %) hat der Wunsch, mit Kindern pädagogisch zu arbeiten, einen besonders hohen Stellenwert. Betrachtet man die Frauenanteile in den Studiengängen bzw. Stufenschwerpunkten (s. Graphik), so fällt auf, daß Frauen eindeutig die Grundschule bevorzugen und die Hauptschule meiden. Begründet wurde eine solche Entscheidung für den Stufenschwerpunkt Grundschule von unseren Befragten fast immer mit der Vorliebe für jüngere Kinder. Eigene Vorerfahrungen mit der pädagogischen Arbeit in dieser Altersstufe hatte aber nur ein geringer Teil von ihnen. In unseren Befragungen wurde deutlich, daß sich Studentinnen zumeist bewußt gegen das Lehramt an Hauptschulen entscheiden, da sie dort mit sozialen Problemen und Disziplinschwierigkeiten rechnen, denen sie sich nicht gewachsen fühlen („... das ist eine harte Sache, damit umzugehen...“). In der Grundschule erwarten Studentinnen ein pädagogisch „befriedigenderes“ Arbeiten.

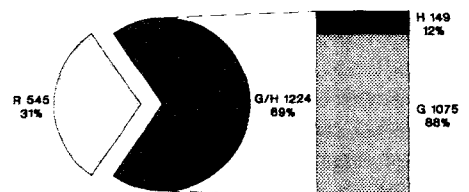
Überwiegt das Fachinteresse, wird eher das Lehramt an Realschulen als das an Hauptschulen gewählt.

### Frauen: Der Mensch im Mittelpunkt

Der hohe Frauenanteil in den Lehramtsstudiengängen zeigt, daß Frauen hoffen, gerade als Lehrerin ihre spezifischen Wünsche an den Beruf optimal realisieren zu können. Wie sehen diese Wünsche an den Beruf aus?

Für fast alle befragten Frauen (95 %) ist das Wichtigste die Möglichkeit zur

Verteilung der weiblichen Studierenden auf die Lehramtsstudiengänge



Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit bei einer Arbeit, die ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht. Dies erscheint den meisten von ihnen ganz besonders bei Tätigkeiten gegeben zu sein, bei denen sie viel Kontakt mit Menschen haben (89 %), oder wenn sie Menschen helfen können (87 %). Die Verwirklichung eigener Ideen, neue, interessante Aufgaben, die sie herausfordern und selbständige Entscheidungen notwendig machen, sind weitere besonders wichtige Aspekte, die bei einem ähnlich hohen Prozentsatz von Studentinnen gleichwertig hinzutreten. Nicht zuletzt ist für sehr viele Frauen die Möglichkeit, nicht nur die persönlichen Interessen, sondern auch die Familie mit dem Beruf zu verbinden, entscheidend für ihre Berufswahl.

### Frauen: Leben mit dem Widerspruch

Für mehr als zwei Drittel der befragten Frauen ist der LehrerInnenberuf *der* Traumberuf („Ich möchte *unbedingt* Lehrerin werden.“). Warum ist der Lehrberuf für Frauen so besonders attraktiv?

„Vielleicht gehen Frauen lieber in soziale Berufe. Daß Männer wirklich geeigneter sind (für naturwissenschaftliche Studiengänge) glaube ich nicht, vielleicht liegt das einfach an der Sozialisation . . ., daß Frauen doch mehr in diese Richtung erzogen werden, auf Soziales, zur Mutterrolle, von klein auf.“ Aussagen wie diese tauchen in unseren Gesprächen immer wieder auf. Offensichtlich wird von den befragten Studentinnen sehr wohl die Geschlechterrollenattribuierung als ein Faktor erkannt, der das Selbstkonzept determiniert. Allerdings weisen eine Reihe von Frauen im gleichen Atemzug darauf hin, daß für ihre eigene Studien- und Berufsentscheidung nur geschlechtsunspezifische persönliche Interessen und Neigungen ausschlaggebend seien. Dieser Widerspruch wird von den Studentinnen in unseren Gesprächen nicht aufgelöst. Uns scheint er symptomatisch für die Individualisierungstendenz der letzten Jahrzehnte zu sein. Die Auseinandersetzung mit der geschlechtsspezifischen Sozialisation führt bei Frauen (ebenso wie bei Männern) nicht über eine theoretische Ebene hinaus, praktische Konsequenzen für ihre eigene, persönliche Lebensgestaltung ziehen sie nicht. In der Gesellschaft werden nach wie vor geschlechterrollenstereotype Lebenskonzepte bevorzugt gelebt. Es scheint nur

so, als ob auf der Basis der rechtlichen Gleichstellung Frauen eine Lebenswelt offensteht, die ihnen alle Möglichkeiten offeriert: sich an typisch weiblichen Werten zu orientieren oder aber für Frauen ungewohnte Wege einzuschlagen. Indem die Möglichkeit zu individuellen, selbstverantwortlichen Entscheidungen in der Gesellschaft betont wird, enthebt sich diese aber ihrer Verantwortung. Wir sehen darin nicht nur eine Diskriminierung der Frauen, sondern auch die Gefahr, daß die gesellschaftliche Entwicklung stagniert.

### Frauen: Geld, Karriere, Ansehen unwichtig

Die vergleichsweise geringe Bezahlung, das geringe Sozialprestige und fehlende Aufstiegsmöglichkeiten spielen bei der Entscheidung für den Lehrberuf eine untergeordnete Rolle. Möglicherweise halten aber gerade diese benachteiligenden Faktoren die Männer davon ab, den Beruf des Lehrers zu ergreifen. Frauen schränken sich also in ihrer Berufswahl selbst ein und nehmen Nachteile in Kauf, da das Berufsbild ihre anderen Ansprüche in besonderem Maße erfüllt. Eine Studierende folgert: „Vielleicht sind Frauen im Entwicklungsprozeß weiter, wenn sie darauf verzichten, Karriere zu machen oder gesellschaftliches Ansehen zu erwerben zugunsten von persönlichen Interessen und Spaß am Beruf.“

### Frauen und Männer: Entscheidungsfreiräume schaffen

Diese „Entwicklung“ kann Rückwirkung auf die Gesellschaft haben. Gewichten Frauen die genannten Kriterien bei der Berufswahl so stark, so sollte die Realisierung ihres Berufswunsches möglich sein, ohne daß Benachteiligungen in Kauf genommen werden müssen. Das bedeutet: Eine Favorisierung von traditionell frauentypischen Werten darf heute nicht mehr diskriminiert werden. Zu fordern ist die Beseitigung dieser Benachteiligungen und die verstärkte gesellschaftliche Akzeptanz traditionell weiblicher Werte als möglich und maßgebend auch für die Lebensgestaltung von Männern. Vielleicht würden dann auch mehr Männer das PH-Studium mit dem Ziel, pädagogisch tätig zu werden, in Angriff nehmen? Eine unserer Studentinnen meint hierzu: „. . . ich fänd's einfach gut, wenn ein Mann sagt, ich werd' Erzieher (. . .). Ich weiß nicht,

woran's liegt, daß die Männer das nicht machen, vielleicht kommen sie sich zu abgewertet vor, aber ich denke, das ist eine allgemeine Problematik (. . .), daß bisherige Frauenrollen (Frauenberufe) abgewertet werden (. . .)“.

### Frauen und Männer: Aufmüßig werden gegen Festlegungen

Welche Konsequenzen für Studium und Lehre an der Hochschule ziehen wir aus unseren Überlegungen?

Wichtigstes Ziel ist es, den *circulus vitiosus* der Reproduktion von Geschlechterverhältnissen in Schule, Hochschule und Beruf zu durchbrechen, um Entscheidungsfreiräume und damit neue Entwicklungsmöglichkeiten für beide Geschlechter zu schaffen. Als Institution der LehrerInnenausbildung kommt der PH hierbei eine wichtige Aufgabe zu. Zum einen mit veränderten Bildungsinhalten, mehr aber noch mit neuen Formen des Lehrens und Lernens, die sich am Individuum orientieren und von dessen Situation ausgehen. Gesellschaftliche, familiäre u. a. Lebensbedingungen müssen hierbei analysiert, neu überdacht und vom Individuum auf die eigene Entwicklung bezogen werden. Da die (Geschlechts-)Identität als nur vorläufig festgeschrieben erkannt wird, öffnen sich neue Entfaltungsspielräume jenseits der Restriktionen durch Geschlechterstereotype. Selbstverständlich darf dabei die Lockerung der Rollenzuschreibung nicht auf die eine Hälfte der Menschheit begrenzt werden. Ein solches Bemühen um Weiterentwicklung im Geschlechterverhältnis kann nicht nur die Lebensqualität des Einzelnen erhöhen, sondern treibt zwangsläufig die gesamtgesellschaftliche Entwicklung voran.

### Anmerkungen

- 1) Die Untersuchung wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Studiensituation und studentische Orientierungen an der PH Freiburg“ durchgeführt, das von Wolfgang Schwark und Erdmuth Bauer geleitet wird.
- 2) Die Befragten erhielten Einstellungslisten, die aus Fragen mit mehreren vorgegebenen Antwortmöglichkeiten bestanden, die entsprechend ihrer Bedeutung für die eigene Person auf einer Skala zwischen den Polen „gar nicht“ (0) und „sehr“ (6) eingestuft werden sollten. Die Prozentangaben für die Skalenwerte 4 - 6 sind im folgenden jeweils zusammengefaßt.

Dorothee Schäfer

## Rückblick auf 12 Jahre Frauenarbeit an der PH

Erfahrungen der Frauenbeauftragten

Am 5. Februar 1980 fand der erste Frauen-Hochschultag an der Pädagogischen Hochschule Freiburg statt. Sein Thema: „Die Situation der Frau an der Hochschule. Vorurteile - Rollen - Perspektiven“. Die Tatsache, daß an der Pädagogischen Hochschule mehrheitlich Frauen studieren, die Anzahl der weiblichen Lehrkräfte aber sehr gering ist, veranlaßte mich und eine AStA-Frauenengruppe auf Vorschlag des damaligen Rektors Daschner, diesen Studientag vorzubereiten.

Es war ein randvoll gefüllter Tag mit 8 Arbeitsgruppen, einer Podiumsdiskussion und einem Kontrastprogramm mit den Liedermacherinnen Eva Vargas und Monika Kampmann (vgl. PH-FR 14). Hoffnungen wurden geweckt. Ein weibliches Energiepotential machte sich bemerkbar, das angezapft werden wollte.

An diesem Tag wurde mir klar, daß die vielfältigen Fragen zur Gleichberechtigung der Frau von Studierenden und Lehrenden erst formuliert werden mußten. Ich beschloß, meinen Beitrag dazu zu leisten und die mir neben der „normalen“ Lehr- und Forschungsarbeit verbleibende Zeit der Frauenarbeit zu widmen. 1984 übertrug man mir „sogar“ das offizielle Amt der Frauenbeauftragten - ehrenamtlich, versteht sich -, für das ich mich angeboten hatte. Rückblickend frage ich mich allerdings, nach nunmehr zwölfjähriger Erfahrung, ob dieses Engagement und die viele Arbeit, die ich aus Überzeugung in dieses Amt investiert habe, - außer von mir selbst - an der Hochschule auch wirklich erwünscht war. Denn hinter den Lippenbekenntnissen scheint sich mir eine distanzierte, wenn nicht negative Einstellung zur Frauenförderung zu verbergen.

### 1. Phase: Qualifizierungseuphorie

1896 machten in Deutschland die ersten sechs Frauen das Abitur. Heute beträgt der Schülerinnenanteil an Gymnasien 50 Prozent. Nachdem Frauen diese erste Hürde überwunden und mit dem Abitur die notwendige Vorausset-

zung zur wissenschaftlichen Qualifikation und Karriere gewonnen hatten, müssen sie nun die Steine wegräumen, die ihnen auf dieser zweiten Etappe den Weg zur wissenschaftlichen Laufbahn verstellen - eine wahre Sisyphusarbeit.

Noch 1960 kommt Hans Anger<sup>1</sup> in einer Studie über die Haltung von Professoren gegenüber Frauen, die studieren wollten, zu der Auffassung: „Geistigkeit ist ein Privileg der Männer“. Damals lehnten 64 Prozent der befragten Hochschullehrer das Studium von Frauen ab, und nur 4 Prozent von ihnen standen ihm klar positiv gegenüber. Frauen als Dozentinnen oder gar Professorinnen wurden von 70 Prozent der Befragten abgelehnt.

Es sollte doch möglich sein, dachte ich mir, daß ausgewiesene Wissenschaftlerinnen mit anerkannten wissenschaftlichen Leistungen durch ihr Beispiel dieses Vorurteil „natürlicher“ männlicher Vorrechte und geistiger Überlegenheit zu widerlegen imstande wären. So hielt ich Ausschau nach Forscherinnen, die in Vorträgen die Qualität und Gleichwertigkeit weiblicher Forschung unter Beweis stellen konnten.

Von 1980 bis 1991 fanden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg insgesamt 24 Vorträge von Wissenschaftlerinnen und Künstlerinnen statt. Es sprachen Senta Trömel-Plötz, Herrad Schenk, Elisabeth Gössmann, Carol Hagemann-White, Angelika Wagner, Sigrid Metz-Göckel und andere mehr (vgl. PH-FR Dezember 1983). Diese und viele andere in- und ausländische Wissenschaftlerinnen haben eine Fülle von anregenden und zudem völlig neuartigen Forschungsergebnissen auf den Markt gebracht und in die Lehre getragen. In Berlin und Hamburg, in den Bundesländern Hessen (Frankfurt, Gießen), Nordrhein-Westfalen (Dortmund, Bielefeld, Paderborn) etc. wurde die logische Konsequenz aus diesem umfassenden Korpus an Wissen gezogen, Frauenlehrstühle eingerichtet und Forschungsmittel für Frauenstudien bereitgestellt.

Auch ich band mich in diesen Prozeß der Frauenforschung ein. Seit 1980 führte ich an der Pädagogischen Hochschule 24 Seminarveranstaltungen mit frauenspezifischen Fragestellungen durch. Zu einem Frauenlehrstuhl hat es die PH Freiburg aber noch nicht gebracht. Als Erfolg muß die in diesem Jahr erfolgte Berufung einer Professorin für Deutsch bewertet werden. Dieser Einzelerfolg genügt aber nicht angesichts der gravie-

renden Unterrepräsentierung von Frauen im professoralen Lehrkörper und im Mittelbau.

### 2. Phase: Gesetzesströme

Der Bundesgesetzgeber griff das Problem der Unterrepräsentierung von Frauen in Forschung und Lehre auf. In § 2, Abs. 2, des Hochschulrahmengesetzes i. d. F. vom 14.11.1985 werden die Hochschulen aufgefordert, „auf die Beseitigung der für Wissenschaftlerinnen bestehenden Nachteile hinzuwirken“. Wissenschaftsminister Engler setzte während seiner Amtszeit eine Arbeitsgruppe „Frauen in Forschung und Lehre“ ein, der auch ich angehörte. Sie sollte geeignete Fördermaßnahmen zur Erhöhung des Frauenanteils an Hochschulen vorschlagen. Diese Arbeitsgruppe schlug in 7 Sitzungen folgende Maßnahmen vor (vgl. Schlußbericht vom 1.9.1987):

1. Einsetzung von Frauenbeauftragten oder Senatsausschüssen zur Frauenförderung;
2. Beteiligung von Frauen an Berufungsausschüssen;
3. Abbau noch rechtlich bestehender Einschränkungen für Frauen im Wissenschaftsbereich;
4. Schaffung zusätzlicher Stipendien und Stellen für Frauen;
5. Berichtspflicht über die Zahl der lehrenden und forschenden Frauen.

Ein Teil dieser Maßnahmen wurde von der Pädagogischen Hochschule Freiburg umgesetzt. Schon im Juni 1984 hatte sie mich zur Senatsbeauftragten für Frauenfragen ernannt und richtete auf meinen Vorschlag einen Senatsausschuß für Frauenförderung ein. Die erste große Aufgabe dieses Ausschusses war der Entwurf eines Frauenförderplans. Das „Konzept zur Förderung von Frauen an der PH Freiburg“ konnte im Dezember 1989 fertiggestellt werden. Wichtige Passagen davon hat der Senat allerdings in seiner Abstimmung vom 31.1.1990 herausgestrichen.

### Grenzen

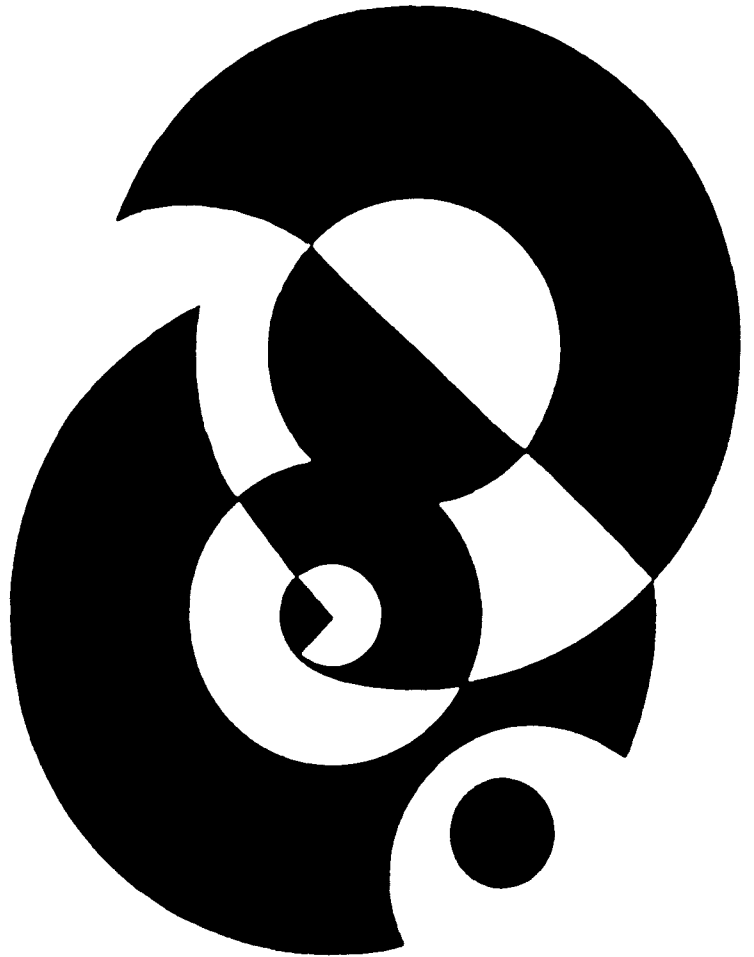
Die Umsetzung des Frauenförderplans erwies sich als äußerst schwierig: zum einen aufgrund äußerer Bedingungen, zum anderen existieren aber nach wie vor bewußte oder „unbewußte“ patriarchale Einstellungen gegenüber Frauenförderung im Wissenschaftsbereich. Im Erlaß des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst vom 9.11.1988 wird

von den Hochschullehrern „Eigenverantwortung, Einsicht und Engagement“ für Frauenförderung gefordert. Ich frage mich aber, welcher Hochschullehrer hat sich dafür engagiert, daß die Forderungen des Frauenförderplans in die Tat umgesetzt werden konnten? Wer, frage ich, setzte sich ein für

- die Mitwirkung der Frauenbeauftragten bei Berufungskommissionen und Berufungsverfahren? (Die Beteiligung der Frauenbeauftragten an Berufungsverfahren ist so wichtig, weil Frauen der traditionsreichen Männerlobby keine gewachsene Vertretung von Fraueninteressen entgegensetzen haben.)
- die Mitarbeit der Kollegen und Kolleginnen im Senatsausschuß für Frauenförderung? (Frauenförderung darf nicht allein in den weiblichen Verantwortungsbereich geschoben werden.)
- die Zuteilung eines Raumes für die Frauenarbeit? (Diese würde auch die Studentinnen einbinden.)
- die personelle Ausstattung der Arbeitsstelle? (Zweimal wurde eine ABM-Stelle abgelehnt mangels Unterstützung der Hochschulleitung.)
- die Vermehrung der Lehrangebote mit frauenspezifischer Thematik?
- die Ermutigung der Studierenden, an Forschungsprojekten mit frauenspezifischen Fragestellungen teilzunehmen?
- eine frauenfreundliche Sprache und einen ihre Menschenwürde achtenden Umgang mit Frauen in Seminaren?
- eine Sichtbarmachung von Frauen in Berufs- und Statusbezeichnungen, z. B. in Formularen und Ausweisen? (Hier drückt sich die Bundesrepublik allgemein trotz der EG-Empfehlungen vom 21.2.1990 um verbindliche Vorschriften.)
- die Einrichtung einer Professur für Frauenforschung?

Den 2100 (SS 91) Studentinnen fehlen Identifikationspersonen, von denen sie nachdrücklich zu einem qualifizierten Studium, das immer auch frauenspezifische Anliegen thematisieren muß, und im Anschluß an das Lehrerinnenexamen zur Weiterqualifikation ermutigt werden könnten. Sie erfahren, daß von Frauen verlangt wird, in ihrer wissenschaftlichen Arbeit besser und überzeugender als Männer sein zu müssen, um überhaupt anerkannt und bei Stellenvergaben berücksichtigt zu werden. Die Hintergründe dieser „objektiv“ äußerlich scheinenden Grenzen liegen m. E. in einer grundsätzlichen Haltung der meisten Hochschulangehörigen. Durch ein stärkeres Engagement insbesondere

Sophie Taeuber-Arp (1889 - 1943): Eine der neun letzten Zeichnungen, 1943



der Funktions- und Entscheidungsträger der Hochschule für Frauen könnten die Weichen positiv gestellt werden. Alle Hochschulangehörigen, Männer und Frauen, sind gefordert, daran mitzuwirken, daß neben den äußeren Hemmnissen die „inneren“ Grenzen und Mauern abgebaut werden, die nach wie vor schwer auszumachen (zu benennen) und deshalb auch schwer zu verändern sind - Blockierungen, die den Frauenbeauftragten an vielen Hochschulen und Universitäten das Leben und die Arbeit so schwer machen.

Stichworte dazu:

- die Angst vor Veränderung und vor Machtverlust
- die fehlende Unterstützung von Wissenschaftlerinnen durch ein Netzwerk
- die mangelnde Wahrnehmung von Frauen in Gremien und Ausschüssen, in informellen Kreisen
- der Ausschluß von Frauen aus den Kreisen, in denen Beurteilungen, Beförderungen, Berufungen im Vorfeld diskutiert werden, etc.

### **Persönliches Fazit**

Die äußeren Widerstände gegen Frauenförderung, Frauenforschung und -studien allein erklären mir nicht, warum meine Arbeit als Frauenbeauftragte so sehr im luftleeren Raum stattfand.

Ich frage mich, warum kaum Kollegen in die Gastvorträge der von mir eingeladenen Wissenschaftlerinnen kamen. Hatte man(n) Angst, als „frauenfreundlich“ angesehen zu werden? Besteht denn kein Bedürfnis, keine Neugier auf das Wissen und das kreative Potential von Frauen? Es macht mich sprachlos, daß Kollegen nicht die geringste Anstrengung zu unternehmen scheinen, Denkansätze oder Forschungsergebnisse von Wissenschaftlerinnen kennenzulernen. Immer noch ist die Zahl der Vorlesungsangebote mit frauenspezifischem Aspekt verschwindend gering. Wie mir Studentinnen anvertrauten, empfinden sie Inhalt, Sprache und Arbeitsweise traditioneller Seminarveranstaltungen oft als „sexistisch“. Die Fra-

ge: „Wie denken junge Frauen über dieses oder jenes Thema?“ wird so selten gestellt, noch werden die Studentinnen dazu ermutigt, eine abweichende Meinung vorzutragen. Interessiert diese gar nicht?

Warum ist es so schwer, die Männerwelt davon zu überzeugen, daß die Mitarbeit von Frauen in der Wissenschaft auch für sie und für die Gesellschaft im allgemeinen und für die Bewältigung der Zukunft mit ihren Umwelt- und Bevölkerungsproblemen ein positiver Faktor ist? Warum betrachten Kollegen eine ratende, mahnende Frauenbeauftragte in Berufungskommissionen als Bedrohung anstatt als Gewinn? Warum beteiligen sie sich nicht aktiv an der Suche nach tüchtigen Wissenschaftlerinnen, die man(n) „verlockt“, „ermutigt“, nach Freiburg zu kommen? Die man anspornt zur Frauenforschung, welche das Wissenschaftsministerium inzwischen mit 2 Millionen, wenn nicht mehr, zu unterstützen verspricht? Fragen über Fragen!

Im Rechenschaftsbericht des Rektors 1990/91 wird an keiner Stelle die Frauenförderung erwähnt, bzw. das Bedauern darüber geäußert, daß an der PH Freiburg die Zahl der lehrenden Frauen nicht nur stagniert, sondern sogar noch weiter absinkt.

Am Ende meiner 12jährigen Frauenarbeit frage ich mich nun, worin wohl die Gründe für den geringen Erfolg meiner Tätigkeit liegen könnten. War ich zu wenig durchsetzungsfähig, zu bescheiden, hatte ich zu wenig Durchblick? So zu fragen, die Gründe „natürlich“ in mir selbst zu suchen, ist frauentypisch. Frauen wissen aber mittlerweile: genau das führt auf die Dauer zu nichts und lähmt die eigene Lebensfreude und Initiative. Stattdessen sollte ich mit den Worten des ehemaligen Rektors Wolfgang Schwark fordern, „die Arroganz der Macht so schnell wie möglich beenden“.<sup>2</sup>

#### Anmerkungen

1) H. Anger: Probleme der deutschen Universität, Tübingen 1960.

2) Badische Zeitung, 8.2.1988.

Heidi Schlösser

## Was heißt Frauenforschung?

Versuch, etwas Licht in das Dunkel eines unheimlichen Begriffs zu bringen

Frauenforschung ist weder nur von Frauen betriebene Forschung, noch Forschung über Frauen in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen (Geschichte, Literatur, Naturwissenschaften . . .), noch sich auf besonders frauenrelevante Wissenschafts- und Lebensbereiche konzentrierende Forschung (wie Pädagogik oder Ernährung); sie ist alles dies *auch* - aber in einem umfassenderen Sinne *mehr*: sie will die soziale Kategorie „Geschlecht“ in der Wissenschaft nicht länger ignorieren; die bisher angestrebte „Objektivität“ der traditionellen Wissenschaft wurde von Feministinnen als in Wirklichkeit einseitige, männliche Sichtweise entlarvt („Frauen kommen nicht vor“, sie sind angeblich immer „mitgemeint“, d. h. unterdrückt); dagegen will Frauenforschung auch die geschlechtsspezifischen Aspekte wissenschaftlicher Erkenntnis, und zwar über alle Disziplinengrenzen hinweg, untersuchen. *Frauenforschung ist daher interdisziplinär*, sie verfolgt einen Perspektivenwechsel in der Wissenschaft. „Die Einbeziehung der Kategorie Geschlecht bedarf darum der Institutionalisierung der Frauenforschung in (jedem) Fachbereich.“<sup>1</sup>

Das Kuratorium für Frauenfragen in Baden-Württemberg schlägt folgende Zielperspektive vor:

„ . . . Ziel der Frauenforschung muß

sein, Erkenntnisse zu gewinnen

a) über Ursachen von Benachteiligungen von Frauen,

b) über Auswirkungen der geschlechtsspezifischen und geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung,

c) über Folgen der einseitigen Orientierung an männlichen Wirklichkeitserfahrungen und Wertvorstellungen.

Daraus sind zu gewinnen Möglichkeiten der Veränderung und Überwindung solcher Benachteiligungen und Diskriminierungen.“

Ebensowenig wie in der traditionellen Wissenschaftsgeschichte gibt es in der Frauenforschung *die* einzig richtige Konzeption noch *eine* einheitliche Gesellschafts- und Wissenschaftstheorie als

Grundlage, wohl aber einige *essentials*<sup>2</sup>:

- das Prinzip der Parteinahme für Frauen,
  - die systematische Reflexion von Erkenntnisinteresse und Adressatinnenbezug,
  - das Engagement gegen sexistische Lehr- und Forschungsinhalte,
  - Wissenschafts- und Berufspolitik für Frauen mit dem Ziel der Veränderung der sie benachteiligenden Situation.
- Es lohnt sich für uns Frauen, diese Aufgaben anzupacken!

#### Anmerkungen

1) vgl. Konzeption zur institutionellen Verankerung der Frauenforschung in den Erziehungswissenschaften, in: Frauenforschung sichtbar machen. Dokumentation der Frauenwoche im FB Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt/M. 1985, S. 1ff.

2) vgl. Marlene Stein-Hilbers, Ein feministischer Typ von Arbeitsbeziehungen? In: Feministische Studien 9. Jg., Mai 1991, S. 157ff. s. auch Verena Bruchhagen (Hrsg.), Frauenstudien. Konzepte, Modelle und Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Weinheim und München 1989.

Ulrike Fritz

## Frauenleben Ost, Frauenleben West

Neue Perspektiven für die Frauenforschung?

Bis zu 90 Prozent der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit Schwerpunkt Grundschule sind Frauen, in den anderen Studiengängen sind es mindestens 50 Prozent, - 2 Prozent Professorinnen stehen ihnen gegenüber.

Während meines Pädagogikstudiums (Diplom) in den Jahren 1987 bis 1990 war ich an diversen Projekten zur Frauenförderung, zur Frauenforschung und zur Rolle von Frauen in der Wissenschaft beteiligt.

#### Worum kämpften wir?

Darum, daß nicht nur „Student“ im Studiausweis steht, daß Formulare auf Männer *und* Frauen abgestimmt werden, daß es Studierenden und Lehrenden auffällt, wenn in einführender Literatur in die Pädagogik über 100 Männer und nur 8 Frauen vorkommen.

Die Buchbestände in der Bibliothek versuchten wir so zu erfassen, daß irau-

enspezifische Themen überhaupt auffindbar sind, weil sie unter entsprechenden Stichworten katalogisiert wurden.

Oft drohte die Frauenarbeit, im allgemeinen Trott der Hochschule unterzugehen. Wirkt nicht das Verhältnis der Lehrenden zu den Studierenden mehr und mehr wie das von Großvätern und ein paar verstreuten Großmüttern ihren Enkeln gegenüber? Uns fehlte die Stärkung und der Rückenwind auch in Ermangelung einer nachwachsenden Generation von Lehrenden. Immerhin wurde angestrebt, Frauen in Berufungsverfahren mehr zu berücksichtigen. Dabei wurde an „altbewährten“ Hierarchien und Positionen gerüttelt. Könnte doch plötzlich eine jüngere und weibliche Kollegin die C4 Stelle erhalten. Ängste wurden vermutlich ausgelöst, aber nicht thematisiert.

Im kleinen Kreis war Platz für mehr als pragmatische Ansätze zur Frauenfrage. Dort wurden neue Strömungen vorgestellt, Modelle eingebracht, wurde neue Literatur diskutiert. Der Wissenschaftsbetrieb spiegelte die gesellschaftlich eingespielten Rollen wider: Viele der PH-Frauen werden in den unteren Rängen ihre Arbeit verrichten und gleichzeitig um Kindergartenplätze kämpfen oder eine Familienpause einlegen, weil sie Beruf und Familie nicht parallel bewältigen können.

### Szenenwechsel

Seit Januar 1991 bin ich Leiterin einer sozialtherapeutischen Weiterbildung im neuen Bundesland Brandenburg. Die erste Gruppe von TeilnehmerInnen be-

steht aus 19 Frauen und einem Mann aus Erziehungs- und Gesundheitsberufen. Es sind Krankenschwestern, Kripenerzieherinnen, Lehrerinnen, MTAs und Erzieherinnen. Diese Frauen waren bisher berufstätig und hatten Familie. Von 20 Teilnehmenden haben 17 bis zu vier Kinder. In ihren Anmeldebriefen stellten sie sich als „Lehrer“, als „Erzieher“ vor. Immer wieder war ich auf Grund der Formulierungen erstaunt, daß mir eine Frau geschrieben hatte.

Ähnliche Eindrücke bei Behörden: ein Besuch im Jugendamt Frankfurt/Oder, ca. 30 Frauen und zwei Männer sind versammelt, und die Leiterin eröffnet das Gespräch mit den Worten: „Kollegen, wir als Vertreter der Kinder und Jugendlichen dieser Stadt arbeiten zur Zeit mit 34 Mann an der Umsetzung folgender Maßnahmen . . .“. Ich habe noch keinen einzigen männlichen Mitarbeiter dieses Jugendamtes kennengelernt, und „Kindergärtnerin“ ist eine der „weiblichsten“ Berufsbezeichnungen, die mir in dieser Umgebung begegnet.

In leitenden Positionen treffe ich erstaunlich viele Frauen. Sei es als Schullektorin, Leiterin des Arbeits-, des Gesundheitsamtes oder stellvertretende Sozialamtsleiterin. Nur wenige von ihnen legen Wert auf weibliche Formulierungen. Das war hier bisher kein Thema. Familie und Beruf zu vereinbaren war von Staats wegen erwünscht, die Kinderbetreuung flächendeckend gesichert. Damit war noch lange nicht die Doppelbelastung der Frauen gemildert, noch die Qualität der Kinderbetreuung gesichert. Diese Probleme gab und gibt es in Ost und West. Auffallend ist m. E.

die große Selbstverständlichkeit, mit der die Frauen der ehemaligen DDR Familie und Beruf vereinbaren.

Wir West-Frauen haben uns um das „Wie“, um Formulierungen, um familienfreundliche Lösungsansätze gekümmert; wohl auch weil uns das „Was“, die gleichberechtigte Berufsaktivität nur teilweise zugänglich war und ist.

Die DDR-Frauen konnten, ja mußten alle am Berufsleben mitwirken. Sie waren nie das „Reservepotential“ der Wirtschaft. Dies zeigt sich in ihrem Selbstverständnis und in der individuellen Lebensplanung.

Mit der Einführung der Marktwirtschaft ändert sich diese Selbstverständlichkeit, da mit einer Frauenbeschäftigungsquote von 30 bis 40 Prozent zu rechnen ist. Frauen in den neuen Bundesländern werden schon heute mehr als Männer von Arbeitslosigkeit betroffen. Welche Reaktionen werden diese Frauen zeigen? Welche Strategien entwickeln?

Im Osten wie im Westen mußten wir Frauen uns mit den gesellschaftlichen Bedingungen arrangieren. Inwieweit konnten wir darüber hinaus eigene Ziele und Wege entwickeln und verwirklichen? Bei den Frauen aus der ehemaligen DDR werden wir beobachten können, ob ihr Selbstverständnis bezüglich Familien- und Berufsorientierung mit dem alten System verschwindet. Werden sie bereit sein, dies der Marktwirtschaft zu opfern, weil es ein erzwungenes Selbstverständnis war? Vielleicht ist es aber ein Schritt zu mehr Möglichkeiten für uns Frauen, abgeleitet aus den bisherigen unterschiedlichen Erfahrungen in Ost und West.

<b>Wegweiser für Studentinnen</b>		
<b>Frauenbeauftragte</b>	Prof. Dr. Dorothee Schäfer	KG II, 214 oder KG I, 411 a Mi 12 - 13 h, KG I, 411 a
<b>Ausschuß für Frauenförderung Vorsitzende</b>	OStRin Heidi Schlösser	KG IV, 220 oder KG 411 a Sprechstunden siehe Vorlesungsverzeichnis
<b>Forschungsstelle</b>	Dipl.-Psych. Erdmuthe Bauer	
<b>Bibliothek</b>	Im Laufe des Jahres 1992 wird im Informationsbereich der Bibliothek eine spezielle Datenbank „Frau“ zugänglich sein	
<b>Stipendien</b>	Promotionsaufbaustipendium Promotionsstipendium Forschungsstipendien beim Sozialministerium Stipendien und Werkverträge nach dem Hochschulsonderprogramm II Abordnung von Lehrer/innen an die Hochschule Erasmusprogramm Deutsche Forschungsgesellschaft und andere Forschungsinstitutionen	
<b>Anschlagtafel</b>	Foyer, KG III/IV	

Nanny Drechsler

## Den Gesang der Sirenen hören

Einladung zu einer kleinen, aber feinen mythologischen Seefahrt

„Der Sirenengesang verspricht die Möglichkeit eines Denkens, das die Entscheidung zur Herrschaft nicht kennt.“<sup>1</sup>

### I. Narrative Exposition (und ewig lockt das Weib . . .)

Der moderne Theorie-Pluralismus macht's möglich - bedienen Sie sich aus dessen weithin ausgebreiteten Auslagen nach Gutdünken und Bequemlichkeit: hier ein farbenfroher Strukturalismus, dicht neben dem verlockend anarchischen Dekonstruktivismus, eine Prise Empirie hat noch niemandem geschadet (wiewohl auf Dauer nicht sättigend), ortsgeladene lädt die Kritische Theorie zum verdauungsfördernden Nachtisch ein, wenn's beliebt, und rechts im Angebot das Raunen von neuen Zeitaltern und Übermenschen (Vorsicht: kann ekelhaft süß und klebrig schmecken!). Auch vom Feminismus darf's ein *bißchen* mehr sein im großen Warenhaus des Hochschulbetriebs, wenngleich die radikalen Kritikerinnen des Patriarchats dies glatt für eine systemstabilisierende Mogelpackung halten. Inzwischen ist allerdings auch der Motor des Pluralismus, die Modernisierung, selbst altersschwach und runzelig geworden - das Wort von der *Postmoderne* läßt uns am Ende des 20. Jahrhunderts so leicht nicht mehr los.

Irgendwie scheint nahezu alles in eine 'postalische' Epoche einzutreten, und auch die feministische HERRausforderung der 70er und 80er Jahre bewegt sich offensichtlich in neuen, spielerisch-erotischen oder gar brutalprovokanten Varianten à la woman, sex & power, mit diesem ironischen Augenzwinkern in Theorie und Praxis, das den älteren Schwestern aus den 68ern irritierend sauer aufstößt. „Trübsinnige Figuren“ seien das, so die amerikanische Postfeministin Camille Paglia, „schlampig gekleidet, beschränkt und prüde, die vom Leben und vom Sex keine Ahnung haben, das Bett mit 'verkümmerten Bücherwürmern' oder sonstigen Soft-Schlaffis teilen.“<sup>2</sup> Traut frau dem Frauen-

bild der 90er Jahre, vorreiterinnenhaft gesichtet in den USA, wo alles schon früher da sein soll, so sind wir längst im Postfeminismus angelangt, und es ist wieder Platz für die legendäre 'femme fatale', welche - wen wundert's - schon bei der letzten Jahrtausendwende ihr lockendes (Un)wesen in der Männerwelt betrieb.

Die Vamps, Sirenen, Circe, Lulus, Liliths und wie auch immer sie heißen mögen (aktuell z. Zt.: die Sängerin Madonna) stehen derzeit hoch im Kurs. In Deutschland jedoch, nun wiedervereinigt, herrscht dagegen im Augenblick eine verdächtige Ruhe - „Deutschland, einig Mütiland“? Lautet so das Ergebnis, wenn die Frauenbilder aus Ost und West zusammenwachsen?

Da haben wir sie also wieder, wenn auch in gar nicht so neuem Post-Gewande, die alte patriarchale Schizophrenie der Teilung weiblicher Existenz in die Imagines der Mutter oder Dirne. Der Abgrund bleibt der gleiche: „Dirne und Ehefrau sind die Komplemente der weiblichen Selbstentfremdung in der patriarchalen Welt“<sup>3</sup> nach wie vor. Was hilft es, an dieser Stelle nachdrücklich zu betonen, daß die Dialektik der Aufklärung, vor allem aus feministischer Perspektive, unendlich sei?

### II. Diskursorientierte Durchführung (. . . die geheimen Ängste der Kritischen Väter)

Horkheimer und Adorno formulieren eine ihrer grundlegenden Denkfiguren im gemeinsam verfaßten, 1947 in Amsterdam erschienenen Werk 'Dialektik der Aufklärung': „Der Fluch des unaufhaltsamen Fortschritts ist die unaufhaltbare Regression“.<sup>4</sup> Am Beispiel der Odyssee erzählen sie die Geschichte des zivilisierten Mannes schlechthin, der mit seinen 'Untergebenen' auch den Verlockungen der Sirenen, Personifizierungen weiblich-dionysischer Macht, widersteht. Odysseus befiehlt den ansonsten kampferprobten Gefährten, sich die Ohren zu verstopfen, um den sagenhaften Gesängen dieser verführerischen Todesgöttinnen zu entgegnen; er selbst läßt sich an einen Schiffsmast fesseln und kann ihnen, so gesichert, zuhören. Wie klug erdacht von dem Listenreichen - vergeht er doch *fast* vor Sehnsucht nach den archaischen Vogel-frauen.

Die Interpretation der Odyssee bei Horkheimer und Adorno zeigt in aller

Deutlichkeit das Zwangsjackett des bürgerlichen Selbst, instrumentelle Vernunft und Triebverzicht, und die strukturellen Verdrängungen im Prozeß der Zivilisation, welche sich in der patriarchalen Naturbeherrschung sowie im Kulturschaffen - gleichsam als zwei Seiten einer Medaille - transformieren und zunehmend zerstörerisch artikulieren.<sup>5</sup> In dieser Hinsicht ist feministische Theorie - so diese sich überhaupt *Theorie* nennen mag - ihrem Ursprung und ihrem Anspruch nach *Kritische Theorie*: sie schließt sich an die Kritik der technischen und instrumentellen Vernunft durch die Autoren der Frankfurter Schule an und sucht Gegenentwürfe zu einer (männlichen) Vernunft, die ihr Anderes - Leib, Sinnlichkeit, Natur - unterdrückt. Doch ebenso geht es darum, das emanzipatorische Geschäft der Kritik aus weiblicher Sicht voranzutreiben und aufzuzeigen, wo bei den Vätern der Kritischen Theorie ein 'blinder Fleck' sitzt, d. h. in welchen Punkten ihr (männlich geprägtes) erkenntnisleitendes Interesse mit unbewußt operierenden Ausblendungsmechanismen und -strategien verflochten ist. Die Kritik der Kritischen Theorie aus feministischer Perspektive konzentriert sich dabei auf drei zentrale Komplexe:

#### 1. Die andere Leistung

Auf dem 'Schiff der Zivilisation' gibt es keine Frauen; wie bis heute noch weitgehend üblich, wird die grundlegende Bedeutung der weiblichen Arbeit und Subjektivität für die Menschheit verleugnet oder bestenfalls marginalisiert. Erst durch die zweite Frauenbewegung Anfang der 70er Jahre wurde und wird eine Neubewertung tradierter Kanonbildungen in Wissenschaft, Geschichte und Pädagogik in Gang gesetzt. Wenngleich Horkheimer und Adorno die weibliche Selbstentfremdung und Unterdrückung beim Namen nennen, was im Vergleich mit dem Argumentationsstil anderer philosophischer Meisterdenker immerhin zu würdigen ist, bleibt ihr Blick für das Ineinander von Geschlecht und Gedanke dennoch an bezeichnenden Stellen verhangen.<sup>6</sup>

#### 2. Das andere Subjekt

Das männliche Subjekt muß sich im Prozeß seiner Selbsterhaltung gegen die Natur stellen, die es als Objekt durch vielfältige Konstruktionen von Wirklichkeit (Weltbilder der Religion, Wissenschaft, Kunst, Technik u. a.) ver-

dinglicht und beherrschbar macht. Horkheimer und Adorno halten bei aller kritischen Distanz an diesem Konzept der Selbsterfassung und -differenzierung fest: „Daß sie den Mythos nicht *überwunden* (Hervorhebung N.D.) habe, darin liege die Unwahrheit der Aufklärung“.<sup>7</sup> Diese Selbstgewißheit als Figur einer zentristisch organisierten Subjektivität ist jedoch reine Fiktion, wenn sich der 'Schlaf der Vernunft' verselbständigt und der moderne Mensch sein Gefühl der Sicherheit und Orientierung verliert. Das seit Descartes kreierte Selbstverständnis des *Cogito* erscheint somit als Konstrukt einer weitentwickelten Sublimation, die im Dienste größtmöglicher, sprich verinnerlichter Beherrschung steht. Weibliches Denken stellt diesbezüglich den Anspruch, der „Wahrheit des unbewußten Wissens“ (Lacan) durch Verzicht auf den tradierten Subjektbegriff näher zu kommen als die Kritischen Väter.<sup>8</sup> (Nicht nebensächlich erscheint mir in diesem Zusammenhang, daß Adorno gerade in der Musik eine imaginäre Identifikation fand, welche diese Kunst zur komplementären 'Hüterin des Seins' verpflichtet.)

Verändert sich so das tradierte Subjekt in seinem Selbstbezug, so verändert sich ebenfalls das davon projizierte und abgetrennte Objekt; wider den patriarchalen Blick auf die Natur und Herrschaft als gesellschaftlich notwendiges Resultat des Naturumgangs entstehen neue, vielleicht weniger tabuisierte Beziehungen von Gesellschaft und Individuum. Die noch junge Männerbewegung soll, wenn ich denn zutreffend informiert bin, gerade damit anfangen, diese hoch tabuisierten Bezüge ihrer eigenen Körperlichkeit aufzuarbeiten.

### 3. Die andere Frau

Bleiben wir - typologisierend - noch in der Odyssee. Frauen existieren entweder als brave, im Prinzip nicht begehrtenswerte Mütter und Ehefrauen im Heim (die Penelopes) oder locken als erotisch verführende sinnlich-übersinnliche Wesen an fernen Gestaden. Diese Zweiteilung weiblicher Existenz durchzieht die gesamte abendländische Tradition und ist struktureller Bestandteil männlicher Theoriebildung bis heute; sie berührt auch, eher subtil als bewußt wahrnehmbar, wichtige Schaltstellen von Wissenschaft, Pädagogik und Kunst. Hierin erscheint die geheime Angst vor der Macht von Frauen, die Horkheimer, Adorno und später auch



Marie Laurencin (1885 - 1956): Holzschnitt

Marcuse in der bis heute konstitutiven Trias „Idealisierung der guten Mutter, Abspaltung der bösen Mutter und . . . Verbergen weiblicher Macht, die den Prozeß des Lebens selbst bedroht“<sup>9</sup> inszenieren. Wie diese spaltet auch Fromm die Mutter/Frau in gut/böse auf, und wie jene verbirgt er das Aufscheinen einer bedrohlichen weiblichen Kraft hinter der patriarchalen Autorität. Das Verhältnis der Geschlechter wird für die Kritischen Väter ausschließlich im Bereich des Sexuellen zum Thema: teilweise sicherlich Programm ihres emanzipatorischen Grundanliegens, doch letztlich durchaus in der Tradition männlichen Denkens und Verdrängens. Die Sensibilisierung für diese Ausblendungsmechanismen selbst bei kritischen Zeitgenossen bildete sich erst aus der realen Unterdrückungserfahrung von Frauen als Außenseiterinnen der herrschenden Kultur.

#### Fazit:

Wir können hiermit geradezu lehrbuchhaft „ein Beispiel dafür kennenlernen, wie eine Theorie, die eronnen wurde, um Mythologien einer Gesell-

schaft aufzuklären, gleichzeitig für ihre Remythologisierung Verwendung findet und wie beides unerkannt nebeneinander im gleichen theoretischen Gebäude untergebracht werden kann“.<sup>10</sup>

### III. Eine vorsichtige Scheinreprise (der Trobadora Beatriz gewidmet)

Zurück zur eingangs gestellten Frage nach dem Nutzen und Nachteil der Einsicht, daß die Dialektik der Aufklärung niemals enden wird. Wir können mit Gewinn an die Kritische Theorie anschließen, sie aus feministischer Sicht weiterdenken und fortsetzen, wenn wir - sozusagen auf dem Weg zu einer umfassenden Neuorientierung des Denkens - an 'Skylia und Charybdis', den gefährlichen Polen für Zeitreisende, geschickt vorbeisteuern: weder eine neue Mythologisierung des Weiblichen ("die friedfertige, mütterliche Frau") noch das ständige Beklagen der Opferrolle führen weiter. Feministische Vernunftkritik schärft das Bewußtsein für die Wechselbeziehungen von Geschlecht und Denken weit über das emanzipatorische Programm

der Frankfurter Schule hinaus, gerät jedoch in gefährlich trübe Gewässer, wo sie - undialektisch segelnd - einfach die Vorzeichen vertauscht und nun das als gut bewertet, was jahrtausendlang von Männern als 'typisch weiblich' (und damit: negativ) angesehen wurde. Ebenso wenig wird das Insistieren auf die Opferrolle weiblicher Leistung und Existenz gerecht (so wichtig eine Zeitlang die Betroffenheit für Frauen war!). Erst ein in dieser Hinsicht differenziertes Denken eröffnet auch eine neue Chance, da sich mit der Relativierung des Wahrheitsanspruchs auf beiden Seiten die Frage nach einem gerechten, freien Zusammenleben beider Geschlechter neu und dringlicher stellt.

Den Gesang der Sirenen hören - das bedeutet für Frauen und Männer gleichermaßen, aber im Bewußtsein der bestehenden Differenz, sich einzulassen auf die „Wahrheit des unbewußten Wissens“ - inmitten eines inflationären Angebots ideologischer Positionen neue Werte und Maßstäbe zu setzen, welche jenseits formaler Gleichstellung von Frau und Mann *beiden* Geschlechtern eine wirkliche Emanzipation bringen.

P.S.: Doch alles zu seiner Zeit! Strategisch gesehen mag das Beharren auf formaler Gleichstellung für „Deutschland, einig Mütiland“ im Augenblick am besten sein.

#### Anmerkungen

- 1) Elvira Scheich: Denkverbote über Frau und Natur - zu den strukturellen Verdrängungen des naturwissenschaftlichen Denkens, in: Christine Kulke (Hrsg.): Rationalität und sinnliche Vernunft: Frauen in der patriarchalen Realität. Pfaffenweiler 1988, S. 73.
- 2) Camille Paglia: Sexual Personae - Art and Decadence from Nefertiti to Emily Dickinson. Yale University Press, London and New Haven 1991.
- 3) Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M. 1988 (Amsterdam 1947), S. 81.
- 4) A. a. O., S. 35.
- 5) A. a. O., S. 50ff.
- 6) Vgl. dazu insbes. Karin Windaus-Walser, Autorität und Geschlecht - Eine Dialektik der Verklärung, in: R. Erd u. a. (Hrsg.): Kritische Theorie und Kultur, Frankfurt a. M. 1989, S. 236ff.
- 7) Ursula Beer: Das Zwangsjackett des bürgerlichen Selbst - instrumentelle Vernunft und Triebverzicht, in: Christine Kulke (Hrsg.): a. a. O., S. 23.
- 8) dazu insbes. Juliet Mitchell: Frauen - die längste Revolution. Feminismus, Literatur, Psychoanalyse. Frankfurt a. M. 1987 (London 1984).
- 9) Karin Windaus-Walser: a. a. O., S. 240f.
- 10) Ebd., S. 237.

Dorothee Lindenberg

## Die Frau – der Mann – das Mensch

Kurze Anmerkung zu Fallstricken der Frauenforschung

Vorausgeschickt sei: ich halte Frauenforschung für einen legitimen, unerläßlichen und derzeit ausgleichend zu bevorzugenden Zweig der Human- und Gesellschaftswissenschaften.

Aber: eine große Zahl von Veröffentlichungen hierzu arbeitet mit Prämissen, die offenbar undurchsicht und unbefragt als bewiesen gesetzt werden und doch höchst fragwürdig sind. Zumindest sind sie einem Erkenntnisfortschritt in keiner Weise förderlich und provozieren den Spott der Indifferenten und Gegner der so notwendigen Frauenforschung.

1. Aus Beobachtungen geschlechtsspezifisch verschiedenen Verhaltens von Kindern im Kindergarten zieht eine studentische Projektgruppe kurzerhand den Schluß, die Kinder seien eben durch differente Sozialisationserfahrungen schon in der vorangehenden Phase zu verschiedenem Verhalten geprägt worden. Unausgesprochene und unbewiesene Prämisse: Männer und Frauen sind 'ursprünglich' gleich, nur durch verschiedene Sozialisation verschieden geprägt. (Diesen unbesorgten Schluß lassen sich nicht nur Student(inn)en zuschulden kommen.)

2. Der Titel eines - lesenswerten - Bestsellers zu männlicher und weiblicher Sprachverwendung lautet: 'Du kannst mich einfach nicht verstehen' (D. Tannen). Ihm - wie vielen anderen Untersuchungen etwa über 'weibliches' Schreiben und Sprechen - liegt die Prämisse zugrunde, Männer und Frauen seien in geistiger wie körperlicher Hinsicht 'ab ovo' verschieden. Sie nähmen verschieden wahr, sie dächten verschieden, sie verhielten sich verschieden, je 'gefangen in ihrem Geschlecht' (Ch. Wolf). Ein Brückenschlag sei nur möglich durch Metareflexion und Anerkennung des jeweils Anderen.

Beide Prämissen sind prinzipiell unbelegbar: wir können am Menschen einen unsozialisierten Zustand nicht beobachten: es gibt den Menschen nicht 'vorher' und 'an sich'. Der Rückschluß auf 'Wesensbestimmungen' erfolgt gemeinhin durch Monokausalisierung (*Nur die 'So-*

zialisierung' vs. *nur die 'Anlage'* sind Ursache . . . Das gesamte Dilemma wurde ja schon einmal in bezug auf Intelligenz und Begabung - angeboren vs. anerzogen - durchgespielt!). Trugschlüssige Generalisierungen und 'Wesensschau' aber sind die Brutstätte von Vorurteilen und folgenreicher intellektueller Blindheit. Sie inspirieren auch keinerlei brauchbare Antworten auf praktische Fragen, die sowieso pragmatisch am Status quo ansetzen und sich an frei entworfenen Zielen orientieren müssen.

Neben diesen beiden simplen Grundprämissen geistern noch eine Reihe beliebter Mythologeme durch den Raum der Halbwissenschaftlichkeit. So die Behauptung vom (schönen, 'menschlichen') Matriarchat vor dem (bösen, männlichen) Patriarchat - eine These, die, seit Bachofen sie wagte, in der Ethnologie vielfach abgewandelt, äußerst umstritten und bis heute nicht belegt ist, sicher also nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden darf. Ferner die völlig ahistorische Unterstellung einer jahrhundertelangen, *absichtlichen* Unterdrückung der Frau durch Kirche und Gesellschaft, eine 'Verschwörertheorie', die gut geeignet ist, rachedurstiges, böses Blut zu machen, sonst aber zu nichts taugt. Vielleicht besinnen sich einschlägig Empörte, daß der Gedanke der Gleichberechtigung der Menschen (hinichtlich des Standes, der Rasse, des Geschlechts etc.) erst mit der Aufklärung um die Mitte des 18. Jahrhunderts der Menschheit dämmerte, daß also eher bewußtseinsgeschichtliche Blindheit denn 'böser Wille' anzusetzen ist. (Den Ursachen solcher Einäugigkeit ist natürlich nachzugehen).

Abschließend ein feministischer Evergreen, der mir besonders gegen den Strich geht: die Verleumdung des Deutschen als 'Männersprache'. Fluch insbesondere dem 'sexistischen' grammatischen Geschlecht! Weh dem, der der deutschen Sprache folgt und in generalisierender Absicht etwa von 'dem Menschen', 'dem Studenten', 'dem Lehrer' etc. spricht. Zwar mokieren sich schon aufgeweckte Drittklässler(innen) etwa über die Überbegriffe: der Hund vs. die Katze, die Ziege vs. das Schaf, das Pferd und das Eichhörnchen (das heftlicher Weise sprachlich weder über Mann noch Weib - das! - verfügt!). Die Kinder folgern daraus, daß die Sprache ziemlich 'unlogisch' sei, was Geschlecht und Oberbegriffsbildung angehe. Aber Erwachsene scheinen häufig nicht zu

dem Schluß in der Lage, daß grammatisches Geschlecht wohl nicht mit dem natürlichen zusammenfalle (es nur u. a. auch bezeichnen könne). So möchten diese Sprachkritiker(innen) die Menschheit (die?) fürderhin zwingen, gleich wo, dem Schüler die Schülerin, dem Lehrer die Lehrerin, dem Bäcker die Bäckerin, dem 'man' das 'frau' zuzugesellen -, und übersehen dabei, daß sie damit sinnvolle generalisierende Aussagen unmöglich machen, nur weil diese beim Menschen (wie beim Vogel) zufälligerweise grammatisch maskulin sind. (Und es scheint mir allerdings sinnvoll, von 'dem Menschen' zu sprechen, insofern eben noch nicht in weibliche und männliche Menschen spezifiziert werden soll, von der Rolle 'des Lehrers', insofern sie Faktoren beinhaltet, die sowohl Lehrerinnen wie Lehrer betreffen.)

Vom praktisch nicht kleineren Übel des oft völlig sinnleeren Eiertanzes mit eingeschobenen 'innen' und unsäglichen Komplikationen der relativen Anschlüsse ganz zu schweigen (so müßte ein Satz dieses Textes nach Wunsch z. B. lauten: Weh dem/der, der/die der deutschen Sprache folgt!). Allerdings ist es korrekt und angezeigt, bei konkreten Personen von 'Studentinnen', 'Lehrerinnen', 'Bäckerinnen' etc. zu sprechen. Es gibt zweifellos auch sensible Bereiche - etwa an einer Pädagogischen Hochschule, mit weit überwindender Studentinnenanzahl -, wo Wert auf die Bezeichnung 'Studentin' (Bürgerin etc.) gelegt werden sollte. Hier kann die alltägliche Sprachverwendung einen psychologischen Effekt der Assoziation 'gramm.-maskulin = männlich' zeitigen. Dies aber sind Fragen des Takts und der Schicklichkeit der Sprachverwendung (m. E. durchaus wichtige und notfalls einzuklagende): sie sollten aber nicht ebenso verboht wie ignorant zu Fragen der 'Systemkritik' und Vorschriften der 'Systemveränderung' umgemünzt werden. Dabei wird mehr an wissenschaftlichen und sprachlichen Differenzierungsmöglichkeiten eingebüßt als gewonnen.

Noch einmal: Frauenforschung und deren Verankerung in den Hochschuldisziplinen halte ich für dringend notwendig - aber blamabel, wenn es dabei um die langweilige Reproduktion quasi-frauenfreundlicher Vorurteile geht.

Claudia Schmidt

### Typisch weiblich – typisch männlich?

Ergebnisse einer Untersuchung über weibliches und männliches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen

„Männer reden, Frauen fragen; Männer definieren die Welt und Frauen gehen darauf ein, selbst wenn sie anderer Ansicht sind.“ Mit diesen Worten beschreibt Wagner (1980, 168) den universitären Diskurs und formuliert damit eine Erfahrung, die von vielen Frauen geteilt wird: Obwohl die Hochschule einen Gesellschaftsbereich darstellt, in dem Frauen relativ privilegiert sind, nehmen sie ihn wahr als von männlicher Dominanz geprägt. In den unterschiedlichsten Kommunikationssituationen des universitären Bereichs sehen sich Frauen immer wieder mit den gleichen Problemen konfrontiert: Ihre Gesprächsbeiträge werden nicht berücksichtigt, die Gesprächsthemen werden von den Männern bestimmt, oder sie fühlen sich irgendwie unwohl in manchen Diskussionen, ohne genaue Gründe nennen zu können. Welche konkreten weiblichen und männlichen kommunikativen Verhaltensweisen sind es nun, die den Frauen eine adäquate Diskussionsteilnahme erschweren? Worin unterscheidet sich überhaupt weibliches Kommunikationsverhalten von männlichem? Wie sind diese Verhaltensweisen zu bewerten und eventuell zu ändern?

Auf diese Fragen, denen seit einigen Jahren verstärkt das Interesse feministisch orientierter Linguistinnen gilt,<sup>1</sup> versuche ich in diesem Artikel Antworten zu geben. Ich beziehe mich dabei auf meine 1987 abgeschlossene Arbeit über geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten in studentischen Arbeitsgruppen; untersucht wurde das (verbale) Kommunikationsverhalten in gemischt- und gleichgeschlechtlichen Gruppen von je 3 bis 4 Teilnehmern/ Teilnehmerinnen. Bei der konversationsanalytischen Untersuchung konnten unter qualitativen und quantitativen Aspekten signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen kommunikativen Verhaltensweisen nachgewiesen werden.

### Gemeinsames Diskutieren und eigene Wissensdarstellung

Die Frauen weisen eine ausgeprägte kooperative Gesprächsorientierung auf, die sich darin ausdrückt, daß die Gemeinsamkeit der Themenerarbeitung und die damit verbundene Berücksichtigung und Unterstützung fremder Diskussionsbeiträge besonders betont wird (z. B. „Wie Petra schon gesagt hat, . . .“).

Bei den Männern treten dagegen das gemeinsame Diskutieren und unterstützende kommunikative Verhaltensweisen in den Hintergrund; statt dessen überwiegt die eigene Wissensdarstellung. So beachten die männlichen Studenten deutlich weniger als die weiblichen Studenten die Themenausrichtungen von Vorgängeräußerungen und verfolgen statt dessen ihre eigenen Interessenlagen. Gleichzeitig beginnen sie signifikant häufiger als die weiblichen Sprecher ihre Redebeiträge mit einleitenden Partikeln wie „ja“ oder „genau“, deren Funktion hier vor allem darin besteht, einen (scheinbaren) Bezug zum vorangegangenen Sprecherbeitrag herzustellen. Auf diese Weise wird von ihnen trotz geringer Beachtung fremder Interessen an der Oberfläche eine gewisse Kooperativität gewahrt.

Von den Frauen werden dagegen häufiger als von den Männern Fragen zur gesprächsthematischen Steuerung eingesetzt, wobei es sich insbesondere um Fragen wie z. B. „Was meint denn ihr dazu?“ handelt, deren Einsatz einer die Gemeinsamkeit betonenden Themenerarbeitung dient. Signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern zeigen sich auch im Bereich des aktiven Zuhörens: Nicht nur daß die weiblichen Gesprächsteilnehmer häufiger Rückmeldungspartikel wie „hm“ einsetzen, sondern sie verwenden auch in weitaus stärkerem Maße Hörerrückmeldungen wie „das finde ich auch“ oder „das ist gut“ sowie unterstützende Satzergänzungen (z. B. „neidisch sind und so ja“).

### Unterschiede zwischen den Gruppen

Das unterschiedliche Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern zeigt sich besonders deutlich im Vergleich der gleichgeschlechtlichen Gruppen. In den nur aus Frauen zusammengesetzten Gruppen herrscht eine sehr kooperative Art der Gesprächsgestal-

tung. Die Teilnehmerinnen sprechen sich häufig und direkt an und beziehen sich in ihren Beiträgen aufeinander.

Bei den Männergruppen ist eine völlig andere Art der Gruppenarbeit festzustellen. Die Teilnehmer gehen kaum auf die Redebeiträge ihrer Gesprächspartner ein, es finden außerdem relativ wenige Sprecherwechsel statt; lange Redebeiträge überwiegen. Die Diskussion gerät dabei schon fast zum Austausch von Monologen. Die Analyse ausgewählter Argumentationssequenzen bestätigt nochmals diese Unterschiede: Die kontroversen Meinungen werden in der Frauengruppe ausdiskutiert und zu einer von allen akzeptierten Lösung geführt, während in der Männergruppe und in den gemischtgeschlechtlichen Gruppen die männlichen Teilnehmer Gegenargumente zum Teil überhaupt nicht beachten oder aneinander vorbeireden und eine Beendigung der Argumentation durch Themenwechsel erreichen.

#### Wer sollte von wem lernen?

Ich habe in meiner Untersuchung Bewertungen kommunikativer Verhaltensweisen vorgenommen, die sich an der Zielsetzung studentischer Arbeitsgruppensitzungen orientieren: Die auf ein Zusammenspiel angelegte kommunikative Orientierung schafft eine Form des Gesprächs und eine Gesprächsatmosphäre, die für die gemeinsame Erarbeitung eines Themenkomplexes die besseren Voraussetzungen bietet. Dies ließe sich auch allgemein auf andere Gespräche übertragen. Das 'bessere' Kommunikationsverhalten der Frauen wird ihnen allerdings häufig zum Nachteil, denn sie können ihre Beiträge nicht an den Mann bringen. Hier müssen Frauen m. E. lernen, auch einmal nonkooperativ zu sein: unterstützende Hörerrückmeldungen oder eine aufmunternde Frage weglassen, auf der eigenen Themenrichtung beharren.

#### Anmerkung

1) Einen Forschungsüberblick gibt Schoenthal (1985).

#### Literatur

Schoenthal, Gisela: Sprache und Geschlecht. In: Deutsche Sprache 2, 1985, S. 143-185.  
Wagner, Angelika: Selbstbehauptung und Geschlechtsrolle in der Hochschule. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 54, 1980, S. 162-196.

### Wolfgang Schwark Studentinnen und Hochschulstruktur Lernen in Konfrontation oder Kooperation?

Nicht um die abgeklärte wissenschaftliche Bestandsaufnahme geht es mir, sondern um flüchtige Impressionen, bleibende Eindrücke, Erfahrungen. Wie erlebe ich seit längerem die Arbeit mit Studentinnen in Lehre, Forschung und Verwaltung?

1. In überfüllten Seminaren, auf dem Campus, in der Mensa, in der Bibliothek und an anderen Orten nehme ich Frau so wahr: offene Gesichter, freundliche Blicke, selten Abweisung und Blasiertheit. Frauen strömen zusammen, gehen auseinander, Leerlauf, Warten und Gespräche; besonders beliebt ist der Innenhof: Gruppen auf den Treppen, auf dem Rasen, hier und da Frau allein: versunken in Lektüre, fleißig beim Exzerpieren, engagiert beim Schreiben von Referaten oder auch dösend. Alltag auf dem Campus in der Vorlesungszeit: Er ist eine Mischung aus Routine, Ästhetik und verhaltener Beziehung.

Am Ende der Vorlesungszeit entflieht Frau den unwirtlichen Gebäudeschachteln, die nur aus Beton, Blech und Plastik zusammengesetzt scheinen. Verstaubte Fenster, mit Vogelkot eingedackte Balustraden, unansehnliche Fußböden, betatschte Wände, Tische, über die zu selten ein feuchter Lappen gleitet, fordern diese Reaktion geradezu heraus. Vor allem das Kollegiengebäude IV lädt nicht zum Bleiben ein; kein Ort für schöpferisches Verweilen, sondern eine gesichtslose Versammlungsstätte für den raschen Konsum von Wissenschaft oder von dem, was man dafür hält bzw. ausgibt. Schüchterne Versuche, dies zu ändern, fallen immer wieder ins Auge: hier und dort eine liebevoll gestaltete Wandzeitung, Vitrinen mit beachtlichen Arbeiten aus der Fachpraxis. Doch ist Frau in der Großgruppe ebenso uninteressiert an ihrer Umgebung wie Mann; und in der Masse reagiert sie konform wie Mann. In Übungen und Seminaren äußert sich das so: Zu oft gibt es Schweigen oder folgsames Lernen ("Stoff reinziehen"), beflissenes Mitschreiben ist die Regel; allenfalls vor-

sichtiges, argumentatives Abtasten findet statt. Der bequeme und gefällige Konsum durchfräut die Hochschule: vom zuckrigen Softdrink über den jeden Geschmack beleidigenden Instantkaffee aus dem Großautomaten im Erdschoß bis hin zu den immer gleichen Wissenshäppchen, die weder saftigem Fleisch noch schmackhafter Vollwertkost, sondern eher dem schlabbrigen, aber allgegenwärtigen und in der Popularität unschlagbaren „Big Mac“ gleichen.

2. Doch halt! Gibt es nicht das neue Bewußtsein von Frau, die Frauenbewegung? Mann macht sich auf die Socken; die Midlife-crisis ist wie weggeblasen. Tut sich hier eine späte Renaissance politischer Bewegung auf oder wird - wie ein prominenter Politiker der Region in solchen Zusammenhängen zu fragen pflegt - wieder nur eine neue, eine andere Sau durchs Dorf getrieben? Wer weiß die Antwort? Die Schar der grauen Mäuse bleibt so unübersehbar wie der Schwarm der männlichen Lemminge, aber sie ist durchsetzt mit prächtigen, mit schrillen, mit bunten und exotischen Exemplaren. Mann ist fasziniert und ratlos.

Wer beherrscht die Selbstdarstellung mit immer wechselnden Farben so perfekt wie A? Vom gepflegten müden Outfit, über die violette Pracht der Fingernägel, das punkig eingefärbte Haar bis zur ausdrucksstarken Körpersprache - alles stimmt; wer spielt unübertroffen gekonnt mit Mimik und Stimme? Wer strahlt kraftvolle Intellektualität aus? Wer schlägt uns Professoren-Biedermännern mit schneidender Schärfe die Argumente der Frauenbewegung um die Ohren, daß uns Hören und Sehen vergehen? Sie! Mitstreiterinnen hat A - von anderer Art und Statur, doch nicht minder eindrucksvoll. Wenn B Geschichte und Richtungen der Frauenbewegung expliziert, wird Mann bescheiden. Wissen und Kompetenz lassen nur Raum für stille Hochachtung. Oder C: Keine kann so gezielt in kürzester Zeit soviel Wirbel machen und Ratlosigkeit erzeugen wie sie. Mann duckt sich im verbalen Sperrfeuer und ist für Stunden sprachlos.

Die bewegten Frauen streiten vehement und engagiert. Mann spürt, daß sie nichts Angelesenes abspulen. Vielmehr haben sie sich in der Auseinandersetzung verwandelt, sie verlassen die ausgetretenen Pfade, gehen andere Wege. Bunt ist die Szene von den Sozialreformerinnen über die radikalen Feministinnen, die revolutionären Emar-

zen, die bekennenden Lesben, die Vertreterinnen neuer Mütterlichkeit und Weiblichkeit bis hin zu den kühl agierenden Modernitätskonformistinnen, denen es vor allem darum geht, endlich nicht nur kleine, sondern männergroße Stücke vom Wissenschaftskuchen abzuschneiden. Ganz besonders kess diskutieren die psychoanalytisch Beeindruckten. Sie machen dem kleinen, aber entscheidenden Unterschied endgültig den Garaus.

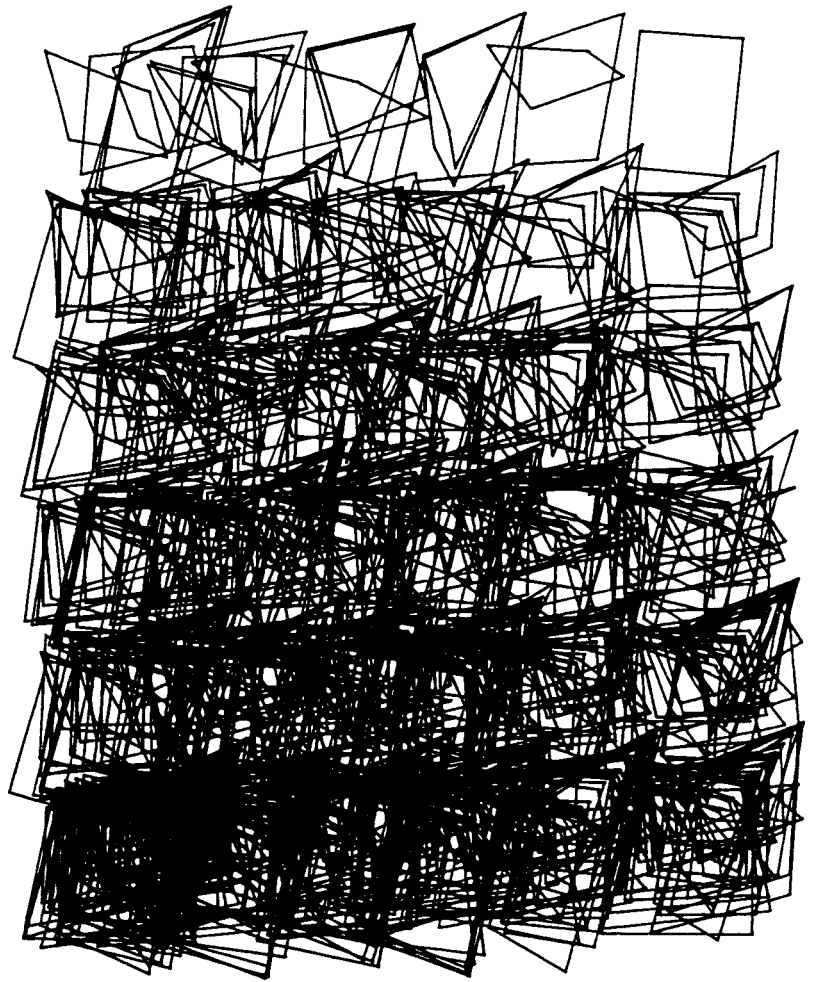
Frau steuert sich selbstbestimmt und missioniert: Esoterik, alte Riten, Sonnenwendfeiern auf dem Hirzberg, Mythen werden zum wahren Weg des Lebens.

Professorenmann läßt sich mitreißen; eine Veranstaltung muß her! „Die Hälfte des Himmels, Pädagogik zwischen 'männlicher' Objektivität und 'weiblicher' Betroffenheit“ gerät zur wundersamen Seminarenklave im Meer der seriösen (langweiligen?) Lehre. Nicht nur den Inhalten geht es an den Kragen, auch die eingespielten Methoden lassen Federn. Frau stellt alles vom Kopf auf die Beine. Der dröge Vortrag, die langatmige wissenschaftliche Eloge sind passé. Spiele, Lockerungs-, Entspannungsübungen, Gruppendynamik sind angesagt. Inhalte, Beziehungen, die eigene Lerngeschichte: Sie sollen zu einer Symbiose verschmelzen. Begeisterung, Spaß, Freude und eine neue Pädagogikinterpretation sorgen für Schwung. Frau schließt keine Kompromisse, sie redet und handelt entschieden.

Artikuliert sich hier die Avantgarde eines neuen Lebensgefühls, steht die Umwertung aller vertrauten sozialen und familiären Werte bevor, oder stellen sich elitäre Zirkel und weibliche Kader selbstverliebt dar? Mann weiß keine Antwort, er bestimmt nicht die Richtung. Wie bei allen kraftvollen und chaotischen neuen Bewegungen gilt auch hier: Die Zeit wird es erweisen. Doch das steht bereits jetzt fest: Mit Frau dieses Zugschnitts kehrt Leben in die akademische Hütte ein, machen Lernen, Lehren und Forschen zumindest Freude.

Ein Trost für männliche Grufties, die machen, was sie schon immer gemacht haben: Das studentische Heer der grauen Mäuse und der blassen Lemminge wird sich weiterhin am Gewohnten orientieren und das Bewährte bevorzugen. Für Ängste besteht kein Anlaß, laßt Neugier zu!

3. Wo begegnet Mann Frau sonst noch regelmäßig in der Hochschule? -



Vera Molnar (geb. 1924): Computergrafik, 1965

In der studentischen Selbstverwaltung. Überwiegend Studentinnen vertreten an der Pädagogischen Hochschule die Interessen der Studentenschaft. Sie tun dies zielstrebig, mit großem Einsatz. Intensiv diskutieren und geschlossen votieren sie in den Gremien immer dann, wenn es um Ihre Belange geht.

Um ein Beispiel zu geben: Nach der Verabschiedung von Richtlinien zur Frauenförderung waren die Hochschulen aufgefordert, entsprechende Konkretisierungen zu leisten und eigene Förderpläne zu entwickeln. Selbst der liberale und einsichtige Mann tat sich anfangs sehr schwer. Verkrustungen mußten aufgebrochen werden, Unterdrückungsschutt war beiseite zu räumen. Tragfähige Diskussionszusammenhänge stellten sich erst nach manchem Irrweg ein. Am Ende stand ein Konzept, das widerstreitende Positionen zusammenfügte und nun in der Tagesarbeit umgesetzt und mit Leben erfüllt werden muß.

Auf die jungen Frauen wird man dabei bauen müssen, die etablierten tun sich

ebenso schwer wie der etablierte Mann mit den Forderungen nach gleichberechtigter Beteiligung und neuen Lebensentwürfen für das Zusammenleben der Geschlechter. Doch ist der Wandel unaufhaltsam. Letzte Rückzugsgefechte kennzeichnen die Entwicklung in Richtung einer umfassenden Emanzipation der Frau. Zwar rumpelt der Wagen noch, aber er gewinnt zunehmend an Fahrt. Auf Berufungslisten tauchen immer häufiger die Namen von Frauen an vorderster Stelle auf. Das selbstverständliche und gelassene Miteinander gehen von Frau und Mann wird allmählich zur Regel. In wenigen Jahren werden die Auseinandersetzungen von heute vergessen sein. Niemand wird die Frau-Mann-Aufregung der 80er Jahre mehr verstehen.

Wenn Frau in Lehre und Forschung ihren selbstverständlichen Platz eingenommen haben wird, ist es vielleicht auch an der Zeit, daß Mann mit seinen Fragen Gehör findet. Eine stellt sich unübersehbar: Kann es sich eine Gesellschaft ohne Schaden leisten, Schule,

Unterricht und Erziehung immer mehr in die Hände von Frau zu legen? Von der Familie, über die Schule, zukünftig bis ins Studium hinein übernimmt sie die prägende Sozialisationsarbeit. Wo bleiben da die notwendigen Identifikationsmöglichkeiten mit Mann? Die „Quote für den Mann“ an Pädagogischen Hochschulen - eine solche Forderung erzeugt zur Zeit nur müdes Schmunzeln und das Runzeln makellos gezupfter und geschminkter Augenbrauen. Hoffentlich sehen Mann und Frau dies im Jahre 2000 nach einer gelassenen Analyse als ein Problem, das beherzt angegangen werden muß.

Um es abzuschließen: Konfrontation oder Kooperation - diese Antinomie ist wohl nicht der richtige Ansatzpunkt, um Lernen und Arbeiten an der Pädagogischen Hochschule zwischen Frau und Mann zu beschreiben. Das Verhältnis läßt sich eher so charakterisieren: Es fordert produktiv heraus, in einem teilweise spannungsreichen Verhältnis miteinander umzugehen, die drängenden Fragen von Schule und Unterricht aufzugreifen und - sofern das möglich ist -, auch mit vernünftigen Lösungsvorschlägen zu begleiten. Denn das bleibt letztlich der Hauptzweck des Studiums: Sich nicht im Beziehungsgeflecht zu verheddern, nicht die eigene Befindlichkeit an die erste Stelle zu setzen, sondern Inhalts- und Beziehungslernen produktiv miteinander zu verknüpfen.

Dorothee Lindenberg

## Lehrerinnen im Unterrichtsgespräch

Zu einer landläufigen weiblichen 'Führungsrolle'

*Wer sich an seine Schulzeit erinnert oder noch darin steht, hat gemeinhin den Eindruck, Lehrerinnen unterrichteten vielleicht weder besser noch schlechter als ihre männlichen Kollegen, sicher aber anders. Diesem Eindruck ging ich nach, indem ich mit dem Instrumentar linguistischer Analyse Unterrichtsgespräche untersuchte. Ich betrachtete es als wichtig für Lehramtsstudenten und -studentinnen, sich geschlechtsgebundener Verhaltensweisen bewußt zu werden. Ebenso scheint es mir angesichts der zunehmenden Ver-*

*weiblichung des Lehrerberufs interessant, wie die lange schulische Gesprächserziehung durch weibliche Vorbilder vorgestellt werden muß. Meine Untersuchungsgrundlage sind bisher je sieben, z. T. verschriftlichte Unterrichtsvideoaufnahmen von Lehrern und Lehrerinnen und mehrere, gezielte Mitschriften aus den Klassen 4 bis 8. Dies Material erlaubt sicher keine weitgehenden Generalisierungen, wohl aber einige Hypothesen. Sie seien hier, durch die Verkürzung leider vergrößert, vorgestellt.*

Nach allem, was wir über weibliches Gesprächsverhalten hören, müßte die Spezies 'Unterrichtsgespräch' Frauen in besonders gravierende Konflikte stürzen, ja sie müßte ihnen fast zuwider sein.

Warum?

Zahlreiche Untersuchungen der letzten Jahre ergaben, daß Frauen in Gesprächen ungern ihre institutionell, persönlich oder sachlich gegebene Dominanz ausspielen. Sie setzen ungern ein Thema durch, wenn es von den Gesprächspartnern nicht bereitwillig aufgenommen wird. Sie versuchen, gemeinsame Themen zu finden, und gehen auf Vorschläge zur Themenbehandlung von anderen Teilnehmern produktiv ein, indem sie andere Beiträge aufnehmen, zu bestätigen und auszubauen suchen. Sie formulieren ihre Beiträge offen für Einwände und Gegenpositionen. Kurz: sie bevorzugen das kooperativ explorative Gespräch und verstummen betroffen in Gesprächsformen, die durch Dominanzansprüche gekennzeichnet sind (H. R. Laurien, Elke Heidenreich u. a. bestätigen als Ausnahmen die Regel).

### Aspekte des Unterrichtsgesprächs

Nun das Unterrichtsgespräch im Rahmen der Institution Schule:<sup>1</sup> In einer komplexeren Gesellschaft sind Lernen und Lehrgespräch unumgängliche Pflicht. Das Lehrgespräch wird zum 'Zwangsgespräch', das keiner der Teilnehmer abbrechen kann, ohne daß er Gefahr läuft, Sanktionen zu erfahren. Das aktive und passive Aufbegehren der Schüler ist hinreichend bekannt. Der Lehrende hingegen hat sich verpflichtet, als Repräsentant der Institution Unterricht und U-Gespräch auch gegen Widerstände durchzusetzen.

Die Beteiligung und die Beiträge der Schüler zum U-Gespräch werden benotet (vs. beurteilt im freien Lehrgespräch). Eine Sanktionierungsmaßnah-

me mit weitreichenden Folgen, die das U-Gespräch abermals belastet. Die Benotung droht, ihm die Unbefangenheit zu nehmen und die Selbstvergessenheit des spontanen Wissenserwerbs zu vergiften. Abermals hat sich der Lehrer verpflichtet, diesen Zwang auf das von ihm selbst geführte Gespräch auszuüben - obgleich er es beeinträchtigt.

Auch die engeren kommunikativen Bedingungen des U-Gesprächs könnten einem Gespräch kaum widriger sein: Das freie, alltägliche Lehrgespräch geht vom Lernenden aus. Er ist sich seines Nichtwissens (-Verstehens, -Könnens) bewußt und wendet sich fragend an jemanden, den er für kompetent hält. Der Lehrende wird die Fragen beantworten oder zur Antwort führen. Die Belehrung mag auch vom Lehrenden ausgehen, läßt sich der Schüler jedoch nicht in ein Gespräch verwickeln, zu Mutmaßungen und Fragen verlocken, wird es verstummen oder in einen Lehrermonolog übergehen. Nicht so in der Schule: schulische Wissensvermittlung vollzieht sich nach Lehrplan. In bezug auf die lehrplankonformen Inhalte sind sich die Schüler jedoch nur höchst global und verschwommen ihres Nichtwissens bewußt (sie werden schon nach neuen 'Geschichten' fragen, kaum aber gruppenweise und auf der richtigen Klassenstufe Verlangen nach Erkenntnis von deren Erzähltechniken, Gattungsmerkmalen, grammatischen Spezifika tragen!). Das heißt: in der Schule geht Lehren und Lernen vom Lehrer aus. Er weiß, was gewußt werden soll, laut Lehrplan, und was zu fragen wäre (oft letzteres leider nicht!). Die den Lehrdialog konstituierenden Rollen des Fragenden und des Wissenden fallen im Lehrer zusammen. Natürlicherweise ergibt sich aus einer solchen Kommunikationskonstellation kein Gespräch, sondern der Lehrervortrag (wie er ja lange Zeit und keineswegs erfolglos den Unterricht bestimmte). Auch heute sind die meisten Unterrichtsverläufe wenig mehr als Lehrervorträge, die als Gespräch kaschiert sind, oder - nach einer glücklichen Formulierung K. Ehlichs - 'Monologe mit verteilten Rollen'. Aus der Fülle möglicher Themen, die sich an einen Sachverhalt knüpfen lassen, wählt der Lehrer das 'relevante' = lehrplankonforme aus, er hat die Art der Themenbehandlung, die Abfolge der Teilthemen, das Ergebnis 'im Kopf' und legt sodann diesen mentalen Vortrag in lenkende Ergänzungsfragen und vorbestimmte Antworten aus-

einander. Am Anfang steht eine notdürftige 'Motivierung'. In Gang gehalten wird das armselige 'Gespräch' durch Lob, Tadel, Herausforderung, Anfeuerung (d. h. durch den Rekurs auf die sog. 'Beziehungsebene' von Gesprächen) und durch impliziten oder expliziten Notendruck. Ein unerfreulich 'künstliches' Gespräch. Doch gibt es, soviel ich sehe, eine Unterrichtsform, die trotz widriger Bedingungen das Unterrichtsgespräch als glückendes 'Kunstgespräch' ermöglicht: die des 'entdeckenden Unterrichts'. Den Schülern wird, verbal oder averbal, ein Sachverhalt vorgelegt, der sie zu Beobachtungen, Fragen, Urteilen anregt. Da die Reaktionen natürlicherweise voneinander abweichen, kann hier tatsächlich ein exploratives Gespräch zustande kommen, in dem der Lehrer aufgrund seiner größeren Sachkompetenz und Gesprächserfahrung beisteuern, klären, weiterführen kann. Allerdings ist ein solches Unterrichtsgespräch natürlich den institutionellen Zwängen nicht enthoben, sondern im Gegenteil wesentlich empfindlicher gegen ihre spontaneitätslähmende Wirkung.

Fazit: Dem Lehrer in der Institution Schule kommen mehr dominante und einander hemmende Rollen Aspekte zu als ihm lieb sein kann. Er muß - sachlich überlegen - ein Lehrgespräch künstlich/kunstvoll anzetteln. Er muß - institutionell überlegen - die Teilnahme an diesem Gespräch garantieren, sie notfalls erzwingen. Er muß - abermals institutionell verpflichtet - das Gespräch unter dem Gesichtspunkt der Benotung führen.

Wie füllen nun Lehrerinnen diese prekäre 'Führungsrolle' aus?

### Rollenkonflikte

Die erste Beobachtung dazu ist fast erwartbar: Lehrerinnen versuchen signifikant häufiger als Lehrer, sich von ihrer institutionell dominanten Rolle zu distanzieren. Sie stellen sich häufiger als Privatpersonen dar, erzählen von ihren Erlebnissen und Erfahrungen, lassen einfließen, daß sie Verhaltensweisen der Schüler von sich selbst oder ihren Kindern kennen, lassen die 'privatere' Mutterrolle vor die Lehrerrolle treten. Mit Äußerungen wie: 'heute hat ja niemand Lust zu arbeiten, ich auch nicht, aber wir müssen nun mal' oder: dieser Stoff sei ja wirklich lästig zu behandeln, 'aber wir müssen nun mal' stellen sie sich kameradschaftlich auf die Seite der

Claire Brétecher (geb. 1940): Zeichnung aus „Les Frustrés 2“, 1975



zwangsverpflichteten Schüler und distanzieren sich von ihrer Rolle. Sie spielen zuweilen mit dem Zwang zur Benotung und geben sich großzügig: 'das wäre aber nun eine 5 gewesen, aber wir wollen's mal vergessen' oder: 'jetzt kommt die Einserfrage' (bei einer Frage, die 3/4 der Klasse spielend beantwortet). Notwendige Anordnungen 'verpacken' Lehrerinnen häufig in die 'höflichsten' (indirekten) Wendungen: 'Könnten ihr wohl bitte mal euer Buch herausnehmen?' Man bemerkt, wie peinlich es Lehrerinnen ist, Schüler direkt aufzufordern - obgleich sie es ja nicht unterlassen können. Eine Vielzahl solcher Bemerkungen führt zur Gratwanderung zwischen annehmbarem Kameraderieangebot und Unterminierung der eigenen Glaubwürdigkeit: die Lehrerin hat sich zur Repräsentation der Institution Schule mit ihren Zwängen immerhin selbst verpflichtet.

### Der Beziehungsaspekt

Lehrerinnen pflegen im Lauf des Unterrichts expliziter die Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern als Leh-

rer. In der Eröffnungsphase des U-Gesprächs erkundigen sie sich häufiger nach dem Ergehen einzelner. Sie knüpfen an gemeinsam Erlebtes an und fragen nach persönlichen Dingen, mit denen einzelne beschäftigt sind. Auch in averbalen Mitteilungen durch Mimik und Gestik zeigen sie ihre Zuwendung. So wird eine, dem Gespräch günstige Grundlage geschaffen, insofern sich die Teilnehmer von der Gesprächsleiterin persönlich wahrgenommen, interessiert verfolgt und in einer kontinuierlichen Beziehung geborgen wissen können. Aber: Lehrerinnen gehen auch im Verlauf des Unterrichts sehr freigebig mit Äußerungen um, die das Image der Schüler/innen betreffen. Sie feuern an, indem sie loben: 'Wo sind denn unsere Schlaunen, X, Y, Z? Ihr könnt uns doch hier sicher weiterhelfen!' oder: 'Sandra, das hast Du toll rausgekriegt, na ja, das kennen wir ja von Dir!' oder 'Boris, ich staune, wie gut Du das heute machst!' oder: 'Wer sagt's denn, Du bringst ja heute Treffer!' etc. etc. Häufig wird so mit einem Lob ein verfestigtes Image eines Schülers bestätigt, manchmal 'bittersüß' für den Schüler selbst, oft bitter für

die Mitschüler. Leicht kann das Lob auch den sachlichen Fortgang des Unterrichts stören und den Mitschülern demütigende Rollen zuerteilen, so in dem sehr häufigen: 'Z, das ist ein Treffer in's Schwarze, genau richtig. Y wiederhol's noch mal. X, was meinst Du dazu?' - worauf X fast nur zähneknirschend antworten kann 'find ich auch'. Häufig unterschieben Lehrerinnen den Schülern lobend Beiträge, die diese gar nicht im Sinn hatten, die aber zur Themenfortführung gebraucht werden. Hier wird die Lenkung des Lehrers durch lobende Zuschreibung an Schüler kaschiert, manchmal sehr notdürftig, von erstaunten Blicken der Schüler begleitet. In der Absicht, ein U-Gespräch oder eine seiner Phasen einzuleiten, erzählen Lehrerinnen häufiger eigene Erlebnisse und machen damit ein Beziehungsangebot. Schüler fühlen sich angesprochen und respondieren unbefangen mit eigenen, irgendwie assoziierbaren Erlebnissen, die natürlich nicht immer das verborgene Thema der Lehrerin treffen können. Tun sie das aber nicht, werden sie abgewiesen, die Kinder werden unterbrochen und in ihrem Gegen-Beziehungsangebot zurückgewiesen. Insgesamt: Lehrerinnen berücksichtigen stark die für Gespräche konstitutive Beziehungsebene - aber sie verfahren dabei oft unselig paradox: sie bemühen sich, den Schülern ein positives Image angedeihen zu lassen, aber sie verfestigen es auch häufig. Im Lob ist der Tadel impliziert. Dem Angebot der 'persönlichen' Äußerung folgt deren Zurückweisung. Gesprächslenkung wird auf Kosten des Selbstgefühls der Schüler bemäntelt.

### Gesprächsführung

Die weit überwiegende Zahl der Unterrichtsgespräche sind 'Monologe mit verteilten Rollen' - bei Lehrern wie bei Lehrerinnen. Auch Lehrerinnen entfachen leider verschwindend selten ein kooperativ exploratives Gespräch im entdeckenden Unterricht. Ja ich meine, bei ihnen sogar Tendenzen zu noch unglücklicherer Handhabung des lenkenden Gesprächs feststellen zu können. Lehrerinnen beginnen häufiger mit einem freien Gespräch über einen Sachverhalt. Sie kapten diese Eröffnungsphase jedoch unvermittelt, ohne den Schülern mitzuteilen, warum so viele Beiträge nicht aufgenommen wurden, einer jedoch thematisiert wird. So ist es mir erklärlich, daß viele Schüler schon in der Phase des

freien Gesprächs völlig 'unnatürliche', jedoch schulkonforme Einfälle äußern: sie zensurieren ihre Beiträge bereits daraufhin, was die Lehrerin wohl hören möchte. Das nicht ohne weitere Anlässe: Lehrerinnen kommentieren Antworten häufiger in schöner Aufrichtigkeit: 'das war noch nicht, was ich hören wollte' (wo Lehrer scheinbar äußern: 'das können wir so noch nicht brauchen'). Lehrerinnen teilen Schülern selten mit, welches Thema behandelt wird. Sie teilen ihnen noch seltener mit, warum sie im Verlauf des Gesprächs welche Fragen stellen, d. h. sie lassen die Schüler nicht einmal in einem möglichen Maß an der Verfertigung der Gedanken teilnehmen. Sie brechen wie ihre männlichen Kollegen kommentarlos Themen der Schüler ab oder verschieben sie in ihrem Sinn. Häufiger setzen sie das Lehrerecho ein, um einen brauchbaren Aspekt hervorzuheben und zugleich weiterzuführen - und unterstreichen damit zwangsläufig ihre lenkende Rolle.

Es fällt mir schwer, meine Befunde zu kommentieren. Ich möchte meine Lehrerinnenkolleginnen natürlich zunächst ermutigen, den einzigen Aspekt des 'Zwangsgesprächs' Unterricht, den der Lehrende wirklich freier bestimmen kann: entdeckendes, kooperatives Gespräch vs. gelenktes Gespräch mehr und bewußter zu nutzen. Wie es ja - nach den vielleicht idealtypischen Darstellungen weiblichen Gesprächsverhaltens - Frauen näher liegen müßte! Zu den geheimen Kämpfen gegen institutionellen Zwang und um größere persönliche Beziehung kann man vielleicht meinen, daß jemand, der diese Widrigkeiten stärker spürt, sich auch in ihren Schwierigkeiten stärker verfangen kann. Die besondere Bemühung um eine positive Gestaltung der Beziehungspause kann auch dem Sachgespräch nur förderlich sein - wenn man über lauter 'Beziehungspflege' nicht vergißt, daß ein gutes Sachgespräch selbst auf exzellente Art 'menschliche' Beziehung stiften kann.

### Anmerkung

1) Im folgenden setze ich die geschlechtsneutrale Form der Rollenbezeichnung 'der Lehrende/der Lehrer', bis der Gesichtspunkt des Geschlechts sachlich relevant wird.

### Literatur

Zum Unterrichtsgespräch: Konrad Ehlich/Jochen Rehbein: *Muster und Institution*, Scriptor 1986. Zu weiblichem Sprachverhalten: Gisela Schoenthal: *Sprache und Geschlecht*. In: *Deutsche Sprache* 2, 1985, S. 143 - 185.

Silke Spitz

## Mädchen drückt die Schulbank

Über die mangelnde Gleichstellung von Mädchen und Jungen im koedukativen Bildungswesen

Immer mehr Mädchen drängen in Männerberufe, nehmen Männerdomänen ein, beweisen sich in 'typisch männlichen' Tätigkeitsfeldern. Mit solchen Sätzen werben das Bundesbildungsministerium, das Handwerk, die Post . . .

Wir wissen: Mädchen haben die Jungen eingeholt und durchaus vergleichbare Abschlüsse und Zensuren aufzuweisen. Es sieht so aus, als wäre die Entscheidung für das koedukative Bildungssystem in den 60er Jahren, welches Chancengleichheit für Mädchen und Jungen bringen sollte, erfolgreich gewesen.

Auf einen zweiten Blick zeigt sich allerdings, daß die Rechnung: gleiche Inhalte + gleiche Vermittlung + gleiche Ziele = gleiche Bildungsergebnisse, nicht aufgeht. Genauso steht nach wie vor die Werbung für Männerberufe im Kontrast zu geschlechtsspezifischer Berufs- und Studienwahl der Schulabgängerinnen.

Hat die koedukative Schulpraxis ihr Ziel verfehlt?

Ein Gegenbeispiel. Obwohl nur 4 Prozent der Gymnasien Mädchenschulen sind und nur 14 Prozent der Schulabgängerinnen hier ihr Abitur ablegen, kommen je nach Universitätsstandort 40 bis 60 Prozent der Informatikstudentinnen und 36 bis 44 Prozent der Chemiestudentinnen von Mädchenschulen (Kauermann-Walter u. a. 1988).

Zurück - oder vorwärts - zur Mädchenschule?

## Der heimliche Lehrplan - Benachteiligung von Mädchen?

Lehrerinnen und Lehrer sind geprägt von der eigenen Sozialisation, haben selbst geschlechtsspezifische Vorstellungen. Bei einer Befragung vertraten nur 3 von 19 Lehrkräften die Ansicht, daß beide Geschlechter dieselben Charakteristika aufweisen sollten. 75 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer wünschten sich, daß junge Männer maskuliner, dominanter, unabhängiger und bestimmter sein sollen, aber weniger

emotional und weniger bereit zu weinen (Schultz 1980).

Diesen Erwartungen passen sich die Schülerinnen und Schüler im Sinne der self-fulfilling prophecy an; geschlechtsspezifische Einstellungs- und Verhaltensweisen verstärken sich so und setzen sich fort. Diese Erziehungsprozesse ereignen sich meist unbewußt und unreflektiert - gesprochen wird vom heimlichen Lehrplan.

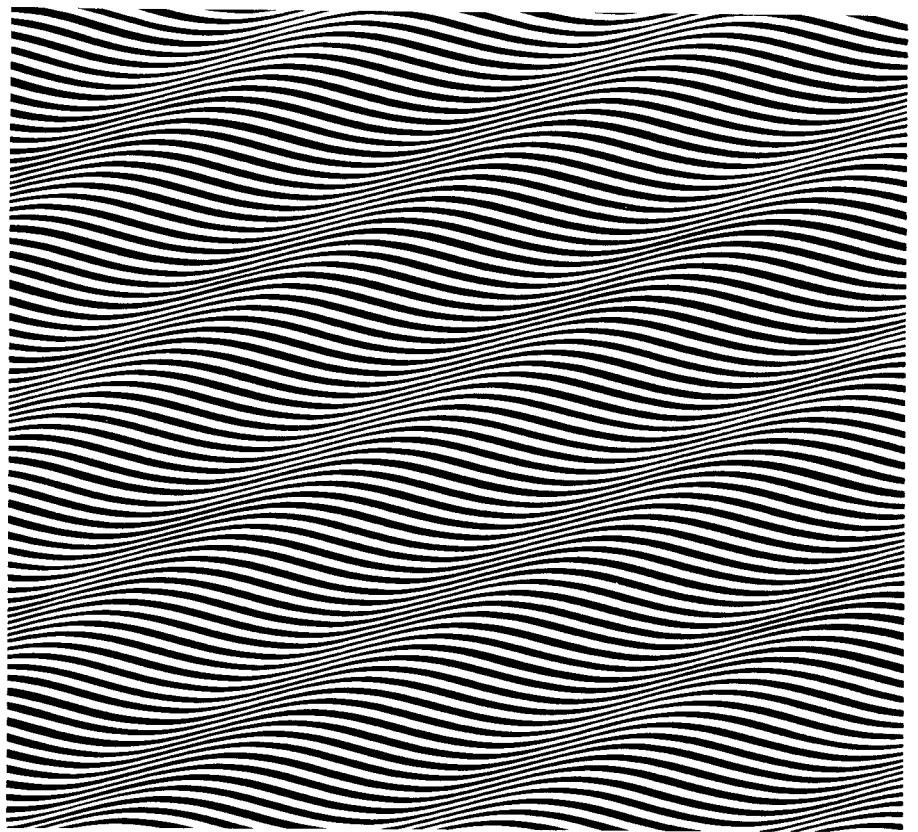
Lehrkräfte verwenden im Unterricht mehr als 2/3 der Zeit und Aufmerksamkeit für die Interaktion mit Jungen (Spender 1985). Sie reagieren einseitig auf aggressives, dominantes und destruktives Verhalten (Zinnecker 1972). Agieren Jungen in dieser Weise, trifft das zum einen die Geschlechtsstereotype, daß Jungen eben *so sind*, zum anderen verstärkt die Aufmerksamkeit solches Verhalten, das dann auch noch außerschulisch ausagiert wird.

Auch Lob und Tadel werden geschlechtsspezifisch verteilt: Jungen werden häufiger getadelt als Mädchen. Dabei fällt auf, daß Jungen verhältnismäßig häufiger wegen ihres Störverhaltens ermahnt werden, Mädchen wegen nicht-zufriedenstellenden Leistungsverhaltens (Wagner u. a. 1982). Mädchen definieren sich aber mehr über ihre Rolle als Schülerinnen, und Leistungserfolge spielen dabei eine wichtige Rolle beim Aufbau eines positiven Selbstbildes. Schließlich zeigen sich auch Unterschiede in der Leistungsattribution: besonders Mädchen führen Mißerfolge auf mangelnde Fähigkeiten zurück statt auf mangelnde Anstrengung. Dazu kommt, daß auf das Selbstbild und -vertrauen der Mädchen das Verhalten der Lehrkraft stärker rückwirkt (Horstkemper 1987).

### Maßnahmen zur Gleichstellung

Schon diese knappe Betrachtung herrschender Verhältnisse erfordert Maßnahmen zur Veränderung der bestehenden koedukativen Schulpraxis: Schullaufbahnberatungen müssen durchgeführt werden, Unterrichtsmaterialien und -inhalte müssen auf die gleichberechtigte Darstellung der Frau geprüft werden.

Untersuchungen haben gezeigt, daß Lehrplaninhalte in Physik - dem bei Mädchen am wenigsten beliebten Fach nicht mit den vorhandenen Interessen der Mädchen übereinstimmen. Erfahrungshorizonte müssen stärker berücksichtigt, die Zugangsweisen zu den Fächern, besonders den bei Mädchen un-



Bridget Riley (geb. 1931): „Gala“, 1974

beliebten, neu überdacht werden.

Erfolgreich waren bereits kompensatorische Angebote, wie z. B. Computerkurse für Mädchen. Praktikabel wäre auch Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen, um Defizite im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich auszugleichen.

Mädchenschulen könnten wichtige Entfaltungsräume bieten. Zukunftsweisende Veränderungen ergeben sich meiner Meinung nach aber erst aus einem Dialog, der auch und gerade die männliche Lebensrealität verändert.

Eine gleichberechtigte Erziehung stellt in erster Linie große Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Diesen Anforderungen muß sich die Lehrerbildung stellen.

### Forderungen an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Lehrerinnen haben direkte Vorbildwirkung auf ihre Schülerinnen. Sie müssen verstärkt Fächer unterrichten, die bislang männlich besetzt waren. Die Studienanfängerinnen sollten deshalb beraten und zur Wahl naturwissenschaftlicher und technischer Fächer ermutigt werden.

Jeder Studierende soll sich während des Studiums mit der Gleichstellung der Mädchen im (koedukativen) Bildungswesen auseinandersetzen. Damit eine qualifizierte und intensive Beschäftigung ermöglicht werden kann und die Grundlagen für eine Veränderung der Schulrealität erarbeitet werden können, sollte dieser Themenbereich obligatorischer Studien- und Prüfungsinhalt für alle Studierenden werden. Gemeint ist auch die fächerspezifische Erarbeitung von Konzepten, Unterrichtseinheiten, Inhalten und Medien.

Da sich Stereotype gerade in täglichen Interaktionen im Klassenzimmer reproduzieren, müssen die Studierenden nicht nur selbst Bewußtwerdungsprozesse durchlaufen, sie müssen auch befähigt werden, Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern analysieren, beurteilen und pädagogisch sinnvoll intervenieren zu können. Da sich diese Fähigkeiten in der Praxis bewähren müssen, müßten Lehrerinnen und Lehrer über das Studium hinaus betreut werden.

Diese Forderungen für Schule und Hochschule sind nicht neu. Vielleicht können sie dennoch Anregungen liefern für eine Kommunikation nicht nur unter

Frauen. Ein privater Bewußtseinswandel und persönliches Engagement müssen auch öffentlich politisch wirksam werden, um die Realisierung feministischer Forderungen im Interesse aller - über Erziehung und Bildung hinaus und auf sie rückwirkend - möglich zu machen.

#### Literatur

Bierhoff-Alfermann, D.: Psychologie der Geschlechtsunterschiede, Köln 1977. – Horstkemper, M.: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen, Weinheim/München 1987. – Kauermann-Walter, J. u. a. (Hrsg.): Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung. – Forschungsergebnisse zur Koedukation, in: Rolff, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 5, Weinheim München 1988. – Mühlen-Achs, G.: Eine feministische Kritik der Koedukation, in: Kindermann, G. (Hrsg.): Frauen verändern Schule, Berlin 1987. – Schultz, D.: Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge, Band 1, Berlin 1980. – Spender, D.: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen, Frankfurt 1985. – Wagner, A. u. a.: Mann und Frau. Rollenklischees im Unterricht, München/Weinheim/Baltimore 1979. – Zinnecker, J.: Emanzipation der Frau und Schulausbildung, Weinheim/Basel 1972.

Adolf Messer

### Sachunterricht – eine männliche Domäne? Projekte zur geschlechtsspezifischen Erziehung

Im Anfangsunterricht und Gegenstandsbereich Sachunterricht fanden zwei Projektveranstaltungen unter den Themen: „Mädchen im Sachunterricht“ und „Geschlechts- und geschlechtsspezifische Erziehung“ statt. Dabei sollte dem Phänomen nachgespürt werden, daß Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Motiven, Einstellungen, Vorkenntnissen und Handlungsaktivitäten an die Sachen des Alltags herangehen.

Die Projektinitiative ging von einer Studierenden aus, die sich in Zeitschriftenartikel und Bücher von Astrid Kaiser, Dale Spender, Ursula Scheu, Ilse Brehmer, Uta Enders-Drägässer u. a. schon eingesehen hatte und das Feld in einer Zulassungsarbeit beackern wollte. Der Alarmruf: „Mädchen werden in der Sozialisation und im Sachunterricht benachteiligt“ weckte auch andere Studierende. Bald hatten sich Interessengruppen zu den Erziehungsfeldern Familie, Kindergarten, Grundschule (Lehrpläne, Schulbücher, Unterricht, Spiele, Interaktion, Geschlechtererziehung und Interkulturelle Erziehung) gebildet. Jede Grup-

pe hatte zur Aufgabe, von einer These ausgehend über eine Projektskizze zu einem Untersuchungsplan zu gelangen, die Untersuchungsergebnisse zusammenzutragen und wenn möglich Vorschläge zur Verbesserung der Situation vorzulegen.

Die Ausgangsthese, denen die Studierenden forschend nachgingen, lautete z. B. „Geschlechtsspezifische Erziehung beginnt schon in der Neugeborenenphase.“ „Im Kleinkindalter weisen Jungen und Mädchen von sich aus kein geschlechtsspezifisches Verhalten auf.“ Oder „Mädchen werden im Kindergarten gegenüber Jungen benachteiligt.“ Einige Thesen ließen sich durch die Projektarbeit bestätigen, andere mußten verworfen werden. Manche Studentinnen und Studenten bedachten bei den Gruppen- und Plenumsdiskussionen dabei auch kritisch ihre eigenen, aktuellen Erziehungsbemühungen oder die in ihrem Bekanntenkreis. Andere reflektierten die selbst durchgemachte Erziehung in der Familie und versuchten zu ermitteln, inwieweit diese geschlechtsspezifisch ausgerichtet war.

Eine Gruppe ging dem Konditionierungsprozeß in der Neugeborenen- und Säuglingsphase nach. Sie befragte 13 junge Eltern nach erfülltem Kinderwunsch, spezifischen Erwartungen und geschlechtsspezifischer Erziehung. Dabei ermittelte sie, daß offensichtlich bei aller Erziehungsarbeit schon geschlechtsbezogene Leitbilder bestehen, die zu unterschiedlichen kognitiven, affektiven, psychomotorischen und sozialen Stimulierungen von Jungen und Mädchen führen. Im Gruppenbericht heißt es: „Selbst diejenigen, die sich selbst für progressiv halten und meinen, sie erzögen ihre Kinder 'gleich', müssen sich ehrlicherweise allzuoft eingestehen, daß sie selbst Instrument der Erziehung zur männlichen Macht und weiblichen Ohnmacht sind.“

Zwei andere Gruppen suchten neue Kindergärten in Südbaden auf, um Erzieherinnen zu interviewen. Sie erkundeten die Freundschaften wie das Streit-, Arbeits- und Spielverhalten der Kinder. Dabei berichteten die Erzieherinnen nahezu übereinstimmend, daß z. B. Mädchen häufig schneller streiten (oft wegen Kleinigkeiten oder Eifersüchteleien), sich kratzen und angiften, verbissen kämpfen, oft hinterlistig und nachtragend sind, wohingegen Jungen bei Auseinandersetzungen häufig brutal ihre Muskelkraft einsetzen, sich jedoch

schnell wieder versöhnen und im ganzen mehr zusammenhalten. Das Untersuchungsergebnis lautete: Es bestehen zwar Unterschiede im Verhalten, doch „die Prägung des mädchen- bzw. jungenspezifischen Verhaltens findet nicht im Kindergarten, sondern eher im Elternhaus statt.“

Eine weitere Gruppe befragte neun Lehrerinnen und Lehrer nach dem geschlechtsspezifischen Verhalten beim Spielen der Kinder in der Grundschule und kam zu dem Ergebnis, daß „immer größer werdende Unterschiede des geschlechtsspezifischen Verhaltens im Durchlaufen der vier Klassenstufen zu erkennen sind.“ Jungen lieben Spiele mit Kräfteinsatz und Wettkampfcharakter, Mädchen bevorzugen Sprach- und Rollenspiele oder Tanz- und gymnastische Spiele.

Drei Gruppen verglichen in aufwändiger Arbeit einige Lehrpläne verschiedener Bundesländer und 13 Schulbücher der Klassen 3 und 4. Sie zählten dazu die Personen in Grafiken und Fotos aus sowie die „Maskulina“ in den Texten und beurteilten die Darstellung der Personen in Arbeit und Freizeit. Immer wieder stellten sie fest, daß in diesen männliche Handlungsträger quantitativ wie qualitativ bevorteilt werden. „Frauen/Mädchen sind darin unterrepräsentiert und auf ihr traditionelles Rollenverständnis festgelegt. Der Sprachgebrauch ist männlich geprägt.“ Darauf stellten sie für ein Schuljahr ein musterhaftes Sachunterrichtsbuch zusammen.

Gestützt auf die Überlegungen von Astrid Kaiser, daß im Sachunterricht naturwissenschaftlich-technische Themen für Mädchen nicht losgelöst vom gesellschaftlich-historischen Hintergrund behandelt werden sollten, versuchten zwei Studierende beim Thema „Wasserverbrauch“ entsprechend methodisch ausgerichtete Unterrichtsstunden zu konzipieren und durchzuführen. Ihr Ziel war, die Mädchen dadurch stärker zu aktivieren. Doch die Videoaufzeichnungen ergaben, daß die Jungen sich genauso aktiv beteiligten. Nach dem ganzen Aufwand konstatierten die angehenden Lehrerinnen ernüchert: „Selbst wenn es gelingt, mädchenorientierten Sachunterricht zu gestalten, werden die Jungen (und die Eltern) dies nicht zulassen. Der Ansatz (der didaktischen Differenzierung (d.V.)) reicht noch lange nicht aus, besser wären wohl quotierte Kurse oder die Aufhebung des koedukativen Unterrichts in diesen Fächern.“

Burkhard Sachs

## Mädchen im Technikunterricht

Zum Abbau erlernter Technikdistanz

Als sich die allgemeinbildende Schule endlich bequemte, Technik und Arbeitswelt zumindest ansatzweise zu berücksichtigen, tat sie es in einer - wie wir heute sagen würden - „sexistischen“ Weise: Die Mädchen wurden im Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht mit den traditionell „weiblichen“ Tätigkeiten der Haushaltspflege, der Nahrungszubereitung und der Textilarbeit vertraut gemacht. Dagegen wurden die Jungen im Werkunterricht auf ihre spätere Rolle als Gestalter der Technik und als „Arbeiter der Hand“ in den Werkstätten und Werkhallen eingestimmt. Es ist daher ein zweifelhaftes „Verdienst“ der Schule, daß sich das geschlechterrollenorientierte Deutungs- und Zuordnungsmuster sowohl bei der Wahl von Schulfächern als auch bei der Berufswahl fast ungebrochen erhalten hat.

Mädchen wählen noch immer in sehr geringer Zahl Ausbildungs- und Studiengänge mit technischen Schwerpunkten. Eine spätere berufliche Tätigkeit beschränkt sich auf ein enges Spektrum sogenannter „frauenspezifischer“ Berufe. Durch neue technologische Entwicklungen werden aber gerade in diesen Tätigkeitsfeldern sehr große Rationalisierungs- und Freisetzungseffekte erwartet. Dagegen gibt es in traditionell „männerspezifischen“, eher technisch orientierten Berufsfeldern günstigere Arbeitsperspektiven. Technikfurcht, Desinteresse und mangelnde technische Grundqualifikationen erschweren den Mädchen nicht nur eine entsprechende berufliche Umorientierung. Die zunehmende Präsenz der Technik in nahezu allen Lebensbereichen hat die Technik neben der Natur und der Gesellschaft quasi zu einer „dritten“ Umwelt werden lassen, in der ein souveränes Verhalten ohne grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr möglich ist. Der „erlernte“ Mangel an technischer Grundbildung führt bei den Mädchen und Frauen angesichts der Allgegenwärtigkeit technischer Sachverhalte und Probleme zu Ohnmachtserfahrungen mit weitreichenden Auswirkungen im privaten, beruflichen und politischen Bereich.

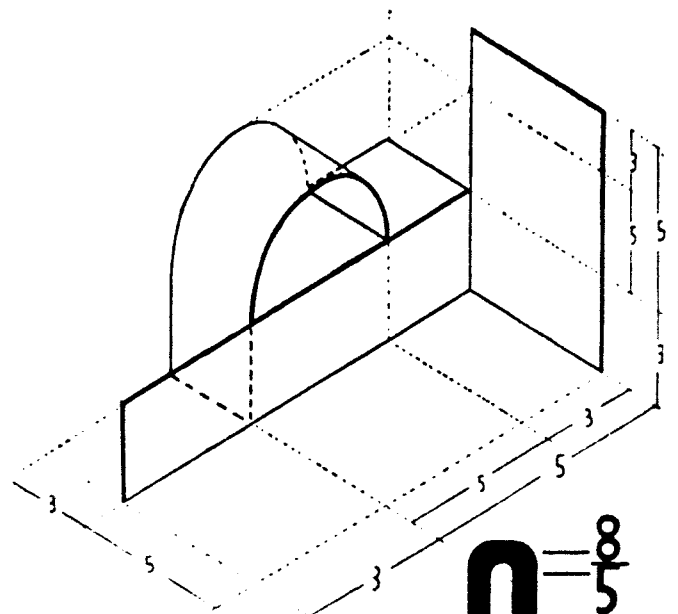
Die bei Mädchen gegenüber Jungen deutlich größere Technikdistanz erweist sich bei näherem Hinsehen als das Resultat vielfältiger Kränkungen ihres auf Technik bezogenen Selbstbewußtseins. Die von Geschlechterrollenklišees bestimmten Erwartungen, der damit verbundene Mangel an Lernmöglichkeiten und Anregungen und die „gutgemeinten“ männlichen Hilfestellungen auf technischem Gebiet erweisen sich dabei als ideales Bedingungs- und Verstärkungsfeld. So empfinden sich schließlich die Mädchen überwiegend als technisch unbegabt - wünschen sich aber mehrheitlich bessere technische Kenntnisse und Fähigkeiten.

Die Forderung nach verstärkter technischer Allgemeinbildung (auch) für Mädchen wurde in Baden-Württemberg nach 1977 teilweise erfüllt. In den Klassen 5 und 6 der Haupt- und Realschule wird der Technikunterricht im Pflichtbereich grundsätzlich koedukativ angeboten. Ein entsprechender Unterricht im Gymnasium fiel der sogenannten Profilierung der Schularten zum Opfer.

In den Klassen 5 und 6 zeigen sich nur geringe Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Diese positive Entwicklung wird durch administrativ vorgegebene Wahlzwinge in den späteren Schuljahren wieder in Frage gestellt. So müssen die Schüler und Schülerinnen der Hauptschule - nachdem sie gemeinsam sowohl das Fach Technik als auch das Fach Hauswirtschaft mit textilen Werken (HTW) be-

suchten - eines dieser Fächer abwählen. Dabei entscheiden sich nur ca. 5 Prozent der Mädchen für das Fach Technik. In der Realschule werden die Kinder angehalten, sich bereits nach der Klasse 6 zwischen den Wahlpflichtfächern Natur und Technik, HTW und Französisch zu entscheiden. Auch hier liegt der Anteil der Mädchen am Technikunterricht nur bei ca. 5 bis 6 Prozent. Diese unbefriedigende Situation wird durch vielfältige äußere Faktoren mitbestimmt. Neben der Allgegenwart der Geschlechterrollenklišees sind hier die mangelnde Einbindung des Technikunterrichts in den Pflichtbereich, ein unzureichendes Problembewußtsein in der pädagogischen Öffentlichkeit und die Zurückhaltung der Schulverwaltung und der Schulpolitik zu nennen. Hier wären größere Initiativen hilfreich und erforderlich.

Die Technikdidaktik ist gut beraten, nicht alles von der Veränderung solcher Rahmenbedingungen zu erwarten, sondern sich dem „real existierenden“ Technikunterricht selbst zuzuwenden. Durch gezielte Werbemaßnahmen in der Schule, durch Beratung der Eltern und Schülerinnen und durch eine „mädchengerechtere“ Gestaltung dieses Unterrichts könnte die Situation seiner Schülerinnen verbessert und damit langfristig ein verändertes Wahlverhalten erreicht werden. Diesem Problembereich widmet sich ein Forschungsprojekt, das gegenwärtig im Fach Technik unserer Hochschule mit Unterstützung der Forschungsstelle durchgeführt wird.



Katarzyna Kobro (1898 - 1951): „Raumkomposition 3“, 1928, Proportionen

Claudia E. Ludäscher

## Weibliche Autobiographien des 20. Jahrhunderts

Aus einer wissenschaftlichen Hausarbeit an der PH Freiburg

- Wimmer, Maria: Kindheit auf dem Lande. Reinbek bei Hamburg 1978.
- Wimschneider, Anna: Herbstmilch. Lebenserinnerungen einer Bäuerin. München 1984.
- Ullmann, Liv: Wandlungen. Bern/München 1976.

Jede dieser Selbstbiographien übte eine andere Faszination aus, die in der Atmosphäre der Schilderung greifbar wird. Jede erzählt von sehr verschieden garteten Erfahrungen und wirkt somit besonders lebendig und konkret. Trotz dieser unterschiedlichen Lebensumsetzungen sind in diesen Autobiographien wie auch in vielen anderen, mir bekannten, gewisse Ähnlichkeiten feststellbar, die gerade beim Vergleich von Autobiographien von Frauen - so ins Auge fallen, daß ich sie hier theseartig festhalten will:

- In Familien, in denen die katholische Kirche als patriarchalische Autorität Einfluß ausgeübt hat, wurden die Töchter nicht zu Selbstbewußtsein und Selbstständigkeit erzogen, sondern zu Anpassung und zum Dienen in der Ehefrau- und Mutterrolle.

Am allerdeutlichsten wird dies in den Memoiren einer Bäuerin - Anna Wimschneiders Buch. Anna war das älteste Mädchen in einer tief katholisch geprägten Familie von 9 Kindern in den 20er Jahren. Sie hatte nach dem Tod der Mutter die Sorge für den Haushalt und die Geschwister zu tragen. Trotz dieser verantwortungsvollen Position hatte sie kein Mitspracherecht innerhalb der Familie, sie war der Willkür der männlichen Mitglieder der Familie - Vater und Brüder - ausgesetzt, die sich häufig in Schlägen äußerte.

Mädchen hatten die „Dirndlarbeit“ zu erledigen, ansonsten wurden sie nicht nach ihrer Ansicht gefragt. Selbstständigkeit und Selbstbewußtsein galten nicht als Erziehungsziele, dagegen war Gehorsam - dem Vater, den Brüdern, dem Mann und sogar der Schwiegermutter gegenüber - die allerwichtigste Tugend in der Ehefrau- und Mutterrolle.

Der soziale Status der Familie erlaubte keinem der Kinder, einen Beruf zu erlernen; Mädchen waren in jedem Falle für die 3 K's - Kinder, Küche, Kirche - vorgesehen. So wurde Annas Wunsch, einen Beruf zu ergreifen, überhaupt nicht ernstgenommen. „Ich wäre so gerne früher meinen Vater fragte, ob ich das werden dürfte, wurde er so zornig, daß er mich schlug.“ (S. 113)

Hier liegt bereits das zweite Untersuchungsergebnis vor:

- In Familien, die dem Arbeitermilieu zugerechnet werden können, wurde die Ausbildung der weiblichen Mitglieder zu einem qualifizierten Beruf nicht gefördert.

Dies wird ebenfalls deutlich in den Autobiographien von Adelheid Popp und Maria Wimmer. Adelheid Popp, die ihren Werdegang vom armen Arbeiterkind zu Anfang dieses Jahrhunderts zur engagierten Politikerin und Sozialdemokratin schildert, war ihr sozialer und beruflicher Aufstieg nicht in die Wiege gelegt. Kinder von Arbeitern hatten wenige Chancen, einen besseren Beruf als den der Eltern zu erlernen, aus wirtschaftlicher Not und angesichts der weitverbreiteten Arbeitslosigkeit mußten auch sie schon früh - im Alter von 10 Jahren - jede Stelle in einer beliebigen Fabrik annehmen, weit davon entfernt anzuzweifeln, daß ihr Schicksal etwas anderes sei als eine „göttliche Fügung“ (S. 73) und deshalb unveränderlich. Die Kirche förderte diese Haltung der Ergebenheit in das Schicksal weit eher, als daß sie zum Protest der Armen gegen ungerechte gesellschaftliche Strukturen aufrief. Spektakulär bei A. Popp ist, daß sie sich - ungewöhnlich für die Zeit und für das Geschlecht - diesem Schicksalsdruck entzog, sich selber Bildung aneignete, sich für Politik interessierte und engagierte und so das typische Arbeiterinnenschicksal jener Zeit überwand.

Auch für Maria Wimmer, die in den 50er Jahren in einer streng katholisch geprägten Arbeiterfamilie aufwuchs, war Bildung ein Gut, das schwer und mühsam erkämpft werden mußte. Bildung wäre allenfalls für einen Jungen noch akzeptabel gewesen, für ein Mädchen war es unnötig, oder galt gar als Fehlinvestition. Aber auch M. Wimmer fügte sich nicht in jene passiv-zurückhaltende Weiblichkeit, die den Mädchen anezogen werden sollte. Mit einem Maximum an Durchsetzungsvermögen und Willenskraft erkämpfte sie sich das, was zu jener Zeit fast ausschließlich der männlichen Mittel- und Oberschicht vorbehalten war: eine universitäre Bildung.

In allen diesen Autobiographien wird ein weiteres Faktum deutlich:

- Es bestand und besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Grad der Bildung der Frau und ihrer potentiellen oder realisierten Unabhängigkeit von Familie oder Partner.

Unabhängigkeit von Familie und vor allem vom Mann hätte zum Beispiel bei

Schon ein flüchtiger Blick auf den Buchmarkt der deutschen Gegenwartsliteratur zeigt, wie wichtig heute der autobiographische Ansatz geworden ist. Die Darstellung des Selbsterlebten wurde mehr und mehr ein Mittel zur Identitätsfindung. Autobiographien beinhalten zwar ein großes Maß an Subjektivität und damit auch an Selektion, aber „keine andere schriftliche Urkunde gibt so getreu Weite oder Enge, geistige Reife oder Kindlichkeit einer Zeit wieder, wie es die eigene Lebensbeschreibung tut. In keinem literarischen Dokument finden wir so unmittelbar das gelebte Leben wieder, wie in der Selbstbiographie.“<sup>1</sup>

Die Zahl der von mir zu untersuchenden Autobiographien mußte natürlich eingeeengt werden. Letztendlich beschränkte ich mich auf 5 Titel. Diese sind:

- Castonier, Elisabeth: Stürmisch bis heiter. Memoiren einer Außenseiterin. München 1964.
- Popp, Adelheid: Jugend einer Arbeiterin. Berlin/Bonn 1983.



Paula Modersohn-Bedar (1876 - 1907) Zeichnung, 1907

A. Wimschneiders Status und Bildungs-  
 dem auch Unabhängigkeit mit einer soll-  
 den finanziellen Basis.  
 Aber selbst bei ihr wie auch bei allen  
 anderen wird folgendes deutlich:  
 – Eine Frau konnte und kann auch heu-  
 te noch nicht ihre Berufsvorstellungen  
 im gleichen Maß durchsetzen wie ein  
 Mann. Tut sie dies - in der Kombination  
 Beruf und Kind - dennoch, so leidet dar-  
 unter sowohl die Mutter als auch das  
 Kind.  
 Liv Ullmann beschreibt klar, daß der  
 „äußere Erfolg, den ich gehabt habe,  
 auf Kosten von etwas erreicht wurde,  
 das wir (sie und ihr Kind, Anmerkung  
 des Verfassers) beide sonst vielleicht  
 gemeinsam gehabt hätten.“ (S. 99)  
 Und sie sieht: „Für einen Mann wäre  
 es anders. Der Beruf eines Mannes  
 wird viel mehr respektiert, aber auch die  
 Arbeit, die er zu Hause erledigt.“ (S. 41)  
 Wie schon A. Popp und A. Wimschnei-  
 der stellt Liv Ullmann fest, daß nach der  
 Geburt eines Kindes hauptsächlich die  
 Frau die Verantwortung dafür trägt. Sie  
 muß 18 Jahre ihres Lebens so einrich-  
 ten, wie es für das Kind am besten ist;  
 sie muß Arbeit und Kontakte mit ande-  
 ren Menschen reduzieren des Kindes  
 wegen. „Der Frau werden unweigerlich  
 Schuldgefühle eingeimpft, wenn sie ar-  
 beiten möchte oder muß und ihr Kind  
 von anderen versorgen läßt. Weil sie ei-  
 ne Frau ist, braucht das Kind sie zu  
 Hause. Weil er ein Mann ist, findet man  
 es normal, daß er zuerst an seinen Be-  
 ruf denkt.“ (S. 195f.)  
 Liv Ullmann verdeutlicht hier die Zer-  
 rissenheit von Frauen, die ihr Kind lie-  
 ben, gleichzeitig aber den Beruf als  
 Möglichkeit der Selbstverwirklichung  
 brauchen und verzweifelt nach einer Lö-  
 sung suchen, die allen gerecht wird -  
 wohl wissend, daß es diese noch nicht  
 gibt.  
 Seit Anna Wimschneider hat sich viel  
 getan. Aber noch stehen gleiche Rech-  
 te und Pflichten für Männer und Frauen  
 im häuslichen Bereich im leeren Raum.

**Anmerkung**

1) Zitiert nach: Arbeitstexte für den Unterricht.  
 Autobiographische Texte, Stuttgart 1985,  
 S. 179.

Barbara Pflug

## „Die mit den tausend Kindern“

Ein Frauenroman der 20er Jahre - wiedergelesen und kommentiert von einer Lehrerin

„Die mit den tausend Kindern“ - unter diesem Titel berichtet Clara Viebig in ihrem 1929 erschienenen, jetzt im Gefolge des neuen Interesses für Frauenliteratur wiederentdeckten Roman vom Schicksal einer Lehrerin. Die zu ihrer Zeit vielgelesene Schriftstellerin, deren naturalistisch-realistische Werke in zeitgenössischen Literaturgeschichten neben Gerhart Hauptmann und Thomas Mann genannt wurden, greift hier (freilich in der heute eher trivial anmutenden Geschichte einer jungen Frau, die zugunsten des Lehrberufs auf ihr privates Glück verzichtet) aktuelle Frauenprobleme der 20er Jahre auf: Emanzipationsversuche, Schwierigkeiten einer beruflichen Karriere, verschärft durch eine allgemeine Lehrerarbeitslosigkeit.

Wenn der Verlag der Neuausgabe indessen meint, daß die Problematik dieses klassischen Frauenromans bis heute nichts an Aktualität verloren habe, trifft dies wohl nur in einem eingeschränkten und sehr allgemeinen Sinne zu: Soweit es sich nämlich um die persönliche Entscheidung einer Ehefrau oder Mutter für eine Berufstätigkeit und die daraus erwachsende Doppelbelastung handelt.

Grundsätzlich verändert scheinen mir die Voraussetzungen: Zum einen hat sich die Einstellung gegenüber der beruflichen Arbeit überhaupt geändert - sie wird weit weniger als Lebenserfüllung betrachtet -, zum anderen wird den Frauen eine gänzlich andere Stellung eingeräumt.

Die dem Roman zugrunde liegende herrschende Auffassung vom Bild der Frau als unselbständigem, des männlichen Schutzes bzw. Vormundes bedürftigen Wesen, das fast ohne eigene Persönlichkeit und der Beschränkung unterworfen ist, nur einer Rolle genügen zu können, hat sich nicht halten können. Überholt ist damit auch die Erwartung, daß für die Frau die Verpflichtung bestehe, sich der angenommenen Rolle bis zur Selbstaufgabe hinzugeben, oder daß ihr ein „Selbst“ nur aus der vollstän-

digen Erfüllung ihrer jeweiligen Aufgabe zukomme, sie es gleichsam nur über diese „Hingabe“ geliehen bekomme. Berufstätigkeit und Dasein als Ehefrau und Mutter gelten heute nicht mehr als für eine Frau unvereinbar.

War der männliche Anspruch auf weibliche Hingabe auch Hintergrund für die Forderung der Schulbehörde, daß weibliche Lehrkräfte unverheiratet, „Fräuleins“ sein mußten, denen bei Ehe oder Schwangerschaft die Entlassung drohte? Ist wirklich das Entsagen die Voraussetzung beruflichen Erfolges, eine Forderung, die umso schwerwiegender war, als das Lebensglück der Frau in Ehe und Mutterschaft liegend angesehen wurde?

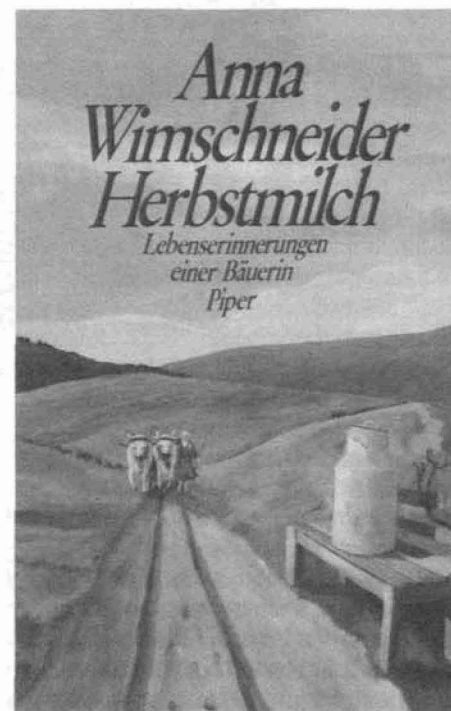
Vielleicht könnten es auch heute die beruflichen Anforderungen ratsam erscheinen lassen, auf „Ablenkungen“ zu verzichten - unbestreitbar ist jedoch, daß außerberufliche Interessen und deren Befriedigung Ausgleich für Berufsstreß sind und helfen, sich den Anforderungen immer wieder neu zu stellen.

Aus Ehe und Mutterschaft Mängel herzuleiten, ist verengend und einseitig; dies wird auch im Roman deutlich, wenn die nur im Beruf aufgehenden Lehrerinnen als abgestumpft und schwunglos dargestellt werden.

Ist es durch größere Freiräume im persönlichen und schulischen Bereich heute eher möglich, diese Doppelrolle auszufüllen? Gewiß ist, Aufgabenfeld und Einflußrahmen haben sich erweitert.

Lag die Möglichkeit der im Roman geschilderten Lehrkräfte, eigenständig tätig zu werden, mehr im erzieherischen, fürsorglichen Bereich, wobei die vielfachen Gestaltungsmöglichkeiten auf dem Gebiet der *Didaktik* entweder von den Romanfiguren nicht genutzt, oder aber von der Autorin übersehen wurden - so stellen sich heute für uns ganz neue Probleme: Ziel des Unterrichts ist nicht mehr das ausschließliche Vermitteln von *Wissen*, sondern das Erlernen der *Wege zum Wissen*, der Aufbau von Lern- und Denkstrukturen. Hinzu kommen verstärkte Umwelteinflüsse (die „heimlichen Erzieher“), Verlust der Amtsbefugnis des Lehrberufs, Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern und auch neue Herausforderungen, in denen sich die Lehrenden bewähren müssen. Dies verlangt bei Lehrerinnen und Lehrern eine „runde“, im Alltagsleben stehende Persönlichkeit, die sich nicht auf den „Schonraum“ Schule beschränken darf.

Nichtsdestoweniger: so zeitgebunden sich also die Problematik in diesem Frauenroman auch darstellt, kann doch der Rückblick auf historische Muster kritisch-distanzierende Reflexion auslösen und so zur heutigen Standortbestimmung der Lehrerin in Schule und Gesellschaft beitragen.



### Autorenverzeichnis

Erdmuth Bauer: Dipl.-Psych., wissenschaftl. Angestellte, Forschungsstelle. – Nanny Drechsler: Dr. phil., Dipl.-Päd., Musikwissenschaft, Medienpädagogik. – Ulrike Fritz: Dipl.-Päd., z. Zt. tätig in der Erwachsenenbildung, Frankfurt/Oder. – Dorothee Lindenberg: Dr. phil., Professorin, Deutsch. – Claudia E. Ludäscher: stud. päd., Lehramt. – Adolf Messer: Dipl.-Psych., Akad. Oberrat, Grundschuldidaktik. – Sabine Peuker: stud. päd., Diplomstudium. – Barbara Pflug: Lehrerin, Kirchtoren. – Burkhard Sachs: Professor, Technik. – Dorothee Schäfer: Dr. phil., Professorin, Grundschuldidaktik. – Heidi Schlösser: lic., rer. soc., Oberstudienrätin a. e. H., Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. – Claudia Schmidt: Dr. o. phil., Deutsch. – Wolfgang Schwark: Dr. phil., Professor, Schulpädagogik. – Silke Spitz: stud. päd., Diplomstudium.

## Berichte – Meinungen – Informationen



Ingeborg Fröhlich mit 57 Erstkläßlern

Dorothee Schäfer

### „Liebes Fräulein Fröhlich. Ich habe dich sehr lieb.“

Gertrud Ritz-Fröhlich beendet mit 62 ihr Berufsleben

Um zu den 57 Kindern der 1. bis 3. Klasse nach Laubuseschbach (Oberlahnkreis) zu kommen, muß die 24jährige Junglehrerin Fröhlich um 5 Uhr morgens aufstehen. Nach 20 Minuten Fußweg vom Berg zum Talbahnhof, bringt sie der Zug zum 17 km entfernten Weilmünster. Von dort sind die letzten 5 km zur Schule mit dem Fahrrad zu bewältigen. Die Schule beginnt um 7 Uhr morgens.

Alle Fächer unterrichtet sie dort, einschließlich Religion und Sport; sie leitet auch den Schulchor. Der Rektor der kleinen Landschule läßt die Junglehrerin, die ihr Examen am P. I. in Weilburg „mit Auszeichnung“ bestanden hatte, alles ausprobieren, was sie dort bei Anna Krüger, Hildegard Hetzer und Kurt Resag gelernt hatte: Ganzheitsmethode, Eigenfibel und Rechtschreibkartei. „Die

Heranbildung des jungen Menschen zum Leser“ und „Der Leseunterricht im Dienst muttersprachlicher und literarischer Bildung“ heißen ihre ersten Veröffentlichungen.

Das fröhliche Fräulein Fröhlich singt so schöne Lieder mit ihrer herrlichen Altstimme, erzählt interessante Geschichten und Märchen, macht Sprachspiele: Die Herzen der Kinder fliegen ihr zu. Ein kleiner Zettel in Kinderschrift und mit kindlichen Fehlern gibt darüber Auskunft:

„Haben sie mich sehr lieb, Freulein Fröhlich. Ich habe dich auch sehr lieb weil du vieles kennst und sie müssen uns immer solche schönen Lieder singen.“

Gertrud, das jüngste von fünf Geschwistern, lernte früh sich durchsetzen und bewähren. Ab 1939 darf auch sie die Oberschule für Jungen (vormals Philippinum) in Weilburg besuchen. Für den Bergbauingenieur Oskar Fröhlich war das Schulgeld für seine fünf Kinder eine große Ausgabe. Da müssen gute Noten und Schulpreise für außerordentliche Leistungen errungen werden.

Um 1950 in das Pädagogische Institut Weilburg aufgenommen zu werden, mußte 1949 eine umfangreiche Prüfung

abgelegt werden. Von 400 Bewerbern wurden nur 100 in das im April 1950 beginnende Semester zugelassen. Von diesen 100 bestanden 1953 sechs Kandidaten ihr Lehrereexamen mit der Note „mit Auszeichnung“, darunter Gertrud Fröhlich.

Nach achtjähriger Schulpraxis und zweijähriger Assistentenzeit bei Anna Krüger am P. I. in Weilburg kann sie ihren Lebensstraum, ein Germanistikstudium, ab SS 1963 verwirklichen. Fleißprüfungen über das Honnefer Modell machen dies möglich. Ihre Lehrer promovieren sie 1968 zum Dr. phil. mit der Dissertation „Weltsicht und Weltverständnis im Lesebuch der Volksschule“. Für diese Arbeit analysierte sie 35 achtbändige Lesewerke der Bundesländer.

Wen wundert es, daß die Pädagogische Hochschule Freiburg auf ihre Anfrage nach einer Hochschullehrertätigkeit ihr Interesse bekundete. Nach der Vorstellung erfolgt ihre Berufung am 1.9.1968 für das Fach Grundschuldidaktik mit Schwerpunkt Deutsch.

Die Aufnahme der Lehrveranstaltungen im Winter-Semester 1968/69 fällt in eine Zeit rasanter innerer und äußerer Veränderungen an der Pädagogischen

Hochschule. Rasch steigende Studentenzahlen zwingen zu einer zügigen Erweiterung des Lehrkörpers; neu entstehende Fächer und Studiengänge fordern Arbeitseinsatz in vielen Gremien. Frau Ritz-Fröhlich leitet von 1968/69 bis 1971 den Berufungsausschuß Grundschuldidaktik. Sie wird zur *Gründungsmutter* des Faches, denn in diesem Zeitraum werden drei neue Kollegen berufen. Gleichzeitig wirkt sie in weiteren elf Berufungsausschüssen für die verschiedensten Fächer, aber auch in Kommissionen (Primarstufenausbildung, Anfangsunterricht) und Fachbereichsgremien mit.

Seit 47 Semestern wirkt sie nun in der Lehrerbildung. Die Schwerpunkte in ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit, ausgewiesen in zahlreichen Veröffentlichungen, reichen von grundlegenden Bereichen des Deutschunterrichts bis zu allgemeinen Fragen der Grundschulpädagogik. Sie umfassen in der Deutschdidaktik neben der Leseerziehung (Weiterführender Leseunterricht, Umgang mit Texten) Kinderbücher und Märchen im Unterricht, Sprachförderung, Kinderlyrik und Sprachspiele, aber auch das Textverfassen, das Erzählen und das Gespräch im Unterricht. Zugleich werden schulpädagogische Fragestellungen wichtig: Lehrer- und Schülersprache, Interaktionsstrategien des Lehrers, Lehren und Lernen im Gespräch, Aktivitäts- und Lernformen im Anfangsunterricht. Konzeption und Zielsetzungen des „Weiterführenden Leseunterrichts“ (1971, 1978<sup>4</sup>) sowie des „Gesprächs im Unterricht“ (1977, 1981<sup>2</sup>) wurden für den Grundschullehrplan in Baden-Württemberg richtungweisend. Im Lehrwerk „schwarz auf weiß“, an dem sie seit 1970 mitarbeitete, kann der lesedidaktische Ansatz in der Praxis wirksam werden. Ihr letztes Forschungsprojekt zum Frageverhalten von Grundschulern wird sie auch nach ihrer Pensionierung, sie arbeitet an einer Buchpublikation „Kinderfragen im Unterricht“, beschäftigen.

Für die Studierenden waren ihre Leistungsforderungen hoch, dennoch wurden sie letztlich dankbar angenommen. „DANKE FÜR DIE FEURIGEN IMPULSE“ schrieb eine Studentin in ihrer letzten Lehrveranstaltung auf ein Begleikärtchen zum Rosenstrauß. Wir alle schließen uns mit Dankbarkeit an.

Rudolf Denk

## Prof. Giselher Reinhart zum Gedenken

Wir alle trauern um den verdienten akademischen Lehrer, um den herausragenden Theaterpraktiker und geschätzten Kollegen Professor Giselher V. Reinhart. Er hat vielen Studierenden unserer Hochschule durch die Arbeit an „seinen“ Inszenierungen den Weg zum Theatralischen eröffnet. Er hat im Fach Deutsch durch eine Verbindung von Literaturwissenschaft und Linguistik eine eigenständige Weiterentwicklung der semiotischen Ansätze von Pierce und Morris versucht.

Der berufliche Werdegang spiegelt dieses Engagement im Bereich der künstlerischen und der akademischen Tätigkeit in beispielhafter Weise wider. So studierte Giselher Reinhart nach dem Abitur 1958 die Fächer Germanistik, Theaterwissenschaft, Anglistik und Kunstgeschichte an den Universitäten Würzburg, Erlangen, München und London. Es kann kein Zufall sein, daß Giselher Reinhart 1966 mit seinem ersten wissenschaftlichen Staatsexamen in den Fächern Germanistik und Anglistik an der Universität Erlangen die Anfangsgründe einer damals umfassenden Welle des Studententheaters kennen und schätzen lernte. Alle Akteure des späten Studententheaters - Regisseure, Intendanten, Bühnenbildner und Schauspieler - haben im „Studio Erlangen“ den entscheidenden Durchbruch erfahren. Die Intensität der Aufbruchphase des deutschen Studententheaters in den Jahren 1968 - 70 war unübertroffen; sie ist später, als die Akteure in den Institutionen verschwanden, nie mehr erreicht worden. Der Kollege Reinhart hat im „Dunstkreis“ der Szene Erlangen wichtige Erfahrungen in den Bereichen Bühnentechnik, Bühnenagogik und Bühnenmusik gemacht.

Nach Referendarzeit und zweitem Staatsexamen ging Giselher Reinhart als Lektor für deutsche Sprache und Literatur im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes an die Universität Bristol. Er machte Erfahrungen im Bereich 'Deutsch als Fremdsprache', die er als Assistent im Fach Deutsch an der Pädagogischen Hoch-

schule Weingarten anwenden konnte. Im Jahre 1972 wurde Giselher Reinhart schließlich an die Pädagogische Hochschule Lörrach als Dozent berufen. Im Sommer 1973 baute er seine Theater-AG als Theaterkollektiv auf. Die Zahl der Inszenierungen, die Zahl der Aufführungen, die Zahl der Zuschauer belegt, wie intensiv das Theaterkollektiv in Lörrach, später in Freiburg, von Semester zu Semester gearbeitet hat. 1973 debütierte er durch seine Strenge und Präzision in der Arbeit mit den Studierenden geachtete Regisseur mit Peter Turrinis „Tollstem Tag“; mit eben diesem Stück mußte Giselher Reinhart seine erfolgreiche Tätigkeit im Sommer 1991 in Freiburg abschließen. Seine letzte Inszenierung galt dem ersten Stück und dessen Realisierung, die im Mai 1991 auch an den Spielorten Leipzig und Dresden mit großem Erfolg gezeigt wurde. Giselher Reinhart wurde 1980 zum Professor ernannt und wechselte nach der Auflösung der Pädagogischen Hochschule Lörrach 1984 nach Freiburg.

Immer noch war Giselher Reinhart mit dem Schicksal und der inneren Struktur der Pädagogischen Hochschule Lörrach verbunden. Erst in den letzten Semestern begann er sich an der Hochschule und im Fach heimisch zu fühlen. Er sprach immer dann von der Pädagogischen Hochschule als „seiner Hochschule“, wenn es um wichtige Lehrinhalte aus dem Bereich der Textlinguistik, der Massenkommunikation und ihrer Didaktik oder der Semantik ging. Giselher Reinhart hat unsere Hochschule vor allem und immer wieder durch seine ästhetisch-didaktischen Forderungen und Ansprüche in seinen Theaterinszenierungen geprägt. Seine Kraft der Imagination, sein radikaler Sinn für theatralische Wirkungen und Rhythmen, seine Raffinesse im Umgang mit Räumen, Klängen und Bewegungen bleiben unvergessen. Seine Provokationen gingen oft an die Grenzen der Zuschauer. Was machte ihn als akademischen Lehrer und als Regisseur eines eigenständigen Studententheaters für die Studierenden so anziehend?

Er wirkte durch seine unmißverständliche Haltung, seine Stringenz und seine unverstellte Nähe zum Pragmatischen. Nicht die abgehobene germanistische Lehre und Forschung schätzte er - im Gegenteil: Hinter seinen Inszenierungen spürte jeder Zuschauer, was er eigentlich war: ein Fanatiker des Theaters in der sinnhaften Verbindung von

Bild, Text, Musik und Körperbewegung.

Alle Mitglieder des Lehrkörpers in Lörrach und Freiburg, die Studierenden aus Lörrach und Freiburg werden einem Kollegen unserer Hochschule in dankbarer Erinnerung verbunden sein, der wie kein anderer die Grenzen und Möglichkeiten der szenischen Darstellung auszuloten vermochte.

Peter Christoph Kern/Erich Kaiser

## Deutschunterricht in der DDR

West-östliches Symposium an der PH  
Freiburg

„Deutschunterricht in der DDR 1949 bis 1989 - ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte des Deutschunterrichts?“ Kann dieser Fragenkomplex überhaupt schon jetzt bearbeitet werden? Und ausgerechnet in Freiburg, weitab vom Schauplatz des Geschehens?

Der Versuch wurde Ende September gewagt. Kurt Abels hatte zum Symposium eingeladen. Die Reaktion aus dem Osten war ungewöhnlich positiv: Als ob man darauf gewartet hätte, kamen Interessenten aus nahezu allen Hochschulorten der ehemaligen DDR, nicht selten in größeren Gruppen, insgesamt 26. Betroffen macht es freilich, hält man dagegen die Zahl der Besucher aus dem Westen; außer den Angehörigen unserer eigenen Hochschule waren es 5.

Die Vorträge fanden in zwei parallelen Reihen statt, einer eher literaturdidaktisch und einer sprachdidaktisch ausgerichteten. Daß sich daraus - entgegen den Erwartungen des Veranstalters - Sektionen mit relativ festem Teilnehmerbestand entwickelten, war bereits symptomatisch: Literaturunterricht und Muttersprachunterricht hatten sich in der DDR weit mehr separiert als bei uns, so sehr, daß ernsthaft erwogen worden war, bereits während des Studiums eine nicht nur organisatorische Trennung vorzunehmen und eben Sprachlehrer einerseits, Literaturlehrer andererseits an die Schulen zu schicken. (Das scheiterte übrigens aus finanziellen, nicht aus konzeptionellen Gründen.) Die Vorträge und Diskussionen in der sprachdidaktischen Sektion beschäftigten sich dem-

nach auch vorwiegend mit den klassischen Lehrbereichen schriftliche und mündliche Kommunikation, Grammatikunterricht und Rechtschreiben.

Angelpunkt aller historischen Ausführungen war die Lehrplanrevision der DDR im Jahre 1982. Während der Deutschunterricht - nach tastenden Versuchen eines Neuanfangs zwischen 1945 und 1952 - sehr stark von den wissenschaftlichen und wohl auch ideologischen Entwicklungen in der UdSSR gesteuert wurde, hatte bei dieser letzten Lehrplanrevision vor der Wende offensichtlich eine deutliche Anpassung an internationale Standards stattgefunden, vor allem hinsichtlich der sog. pragmatischen Wende in den Kulturwissenschaften. Diese im Westen etwa 10 Jahre vorher eingetretene Zäsur bedeutete zum einen den Einbezug des Rezipienten in die Beschreibung und Analyse eines geistigen Produktes, zum andern die Entdeckung, daß Kunst, Literatur, aber auch Sprache mehr als dynamische Systeme denn als regel- und normgeleitete Phänomene zu sehen sind.

Mit dem ersten Aspekt hatte man im Muttersprachunterricht wenig Probleme. Im Gegenteil: Eine bis in die 60er Jahre zurückreichende gute Tradition hatte Grammatik im Deutschunterricht funktional betrieben, d. h. sie als Wirkpotential betrachtet: Die Wirkung von Texten hängt vor allem auch von ihrer grammatischen Eigenart ab. Das auf Aufsatzunterricht und mündliche Kommunikation auszuweiten bedeutete sogar eher Bestätigung eines richtigen Konzepts und mußte nur noch methodisch aufgearbeitet werden. (In den alten Bundesländern dagegen wurde das vielfach als Neuland angesehen, das man lieber nicht betreten sollte. Dabei hätte man mit großem Gewinn die vielfältigen, didaktisch ausgezeichnet aufgearbeiteten Materialien aus dem Osten nur zu übernehmen brauchen.)

Mit dem zweiten Aspekt der pragmatischen Wende dagegen, der Abkehr von normativem Denken, hatte man größere Schwierigkeiten. Lag es an der Verweigerung durch die Lehrer, die gerne auf Regeln zurückgreifen, oder lag es an der jahrzehntelangen Gewöhnung an von oben vorgegebene Normen: jedenfalls scheint es hier - nach Ausweis von Referaten und Diskussionen - eine deutliche Kluft zwischen didaktischem Anspruch und der Verwirklichung in Lehrplänen und Schulen gegeben zu haben. Der westliche Beobachter konnte auch

hier nur konstatieren: Wie sich die Bilder gleichen.

Was die Ideologisierung durch administrative Maßnahmen anlangt, so vermittelte sich in der Sprachsektion ein insgesamt eher tröstlicher Eindruck: Ein Vergleich etwa der von oben vorgeschlagenen Aufsatzthemen mit den tatsächlich vorbereiteten und ausgesuchten Klassenarbeiten zeigte, daß Lehrer wie Schüler die doch immer noch vorhandenen Freiräume der Schule weitestgehend zugunsten ideologiefreier Themen auszunutzen wußten. Wobei natürlich nicht geleugnet wurde, daß über die staatlichen Lenkungen, vor allem über das kontrollierte Abitur erheblicher Einfluß mehr indirekter als direkter Art ausgeübt wurde.

In der Literatursektion machten die Gäste aus den neuen Bundesländern, die mit hohem Informationsbedürfnis über die westdeutsche Literaturdidaktik nach Freiburg gekommen waren, die Erfahrung, daß im Westen die großen fachdidaktischen Gesamtentwürfe ebenso fehlen wie im Osten und ein Nebeneinander rivalisierender Ansätze für die gegenwärtige Situation kennzeichnend ist. Daß auch dieser unentschiedene Pluralismus mit seinen Spannungs- und Bewegungsverhältnissen durchaus positive Energien für den Literaturunterricht freisetzen kann, wurde in der immer wieder artikulierten Erwartung „großer“ (aber in ihrem Totalanspruch für Einseitigkeit anfälliger) Gesamtkonzeptionen wohl übersehen.

Die Nachkriegsentwicklung der Literaturdidaktik in beiden damaligen deutschen Staaten war Thema mehrerer Referate und Diskussionen. Dabei wurden die Ideologisierungsschübe im DDR-Literaturunterricht anhand der Lehrplankonzeptionen, der Lesebücher und am Beispiel einzelner Werke und Autoren (Shakespeare, Goethe, Heine, Brecht) aufgezeigt. Auch hier fehlte nicht der Hinweis auf die vielfache Diskrepanz zwischen offiziellen Forderungen und den in der konkreten Literaturstunde gegebenen - heute freilich nicht mehr überprüfbar - Freiräumen. Im Vergleich wurde die andersgeartete „didaktische Instrumentalisierung“ von Literatur in der Bundesrepublik als Wellenbewegung im Gefolge politisch-gesellschaftlicher und fachwissenschaftlicher Entwicklungen interpretiert.

Weitere Vorträge zum Literaturunterricht in der DDR galten der Leistungsbeurteilung, der Kinderliteratur, rezeptions-

ästhetischen und produktionsorientierten Ansätzen sowie empirischen Untersuchungen zum Leseverhalten von Schülern. Das unterschiedliche Didaktikverständnis in Ost und West führte in der Sektion wiederholt zu Verständigungsschwierigkeiten im Begrifflichen, wenn mit demselben Terminus - das Erbe, das Schöpferische, Realismus, Widerspiegelung - unterschiedliche Inhalte verbunden wurden. Eine Begriffsdiskussion wurde deshalb von den östlichen wie den westlichen Kollegen einhellig als notwendige Zukunftsaufgabe betrachtet.

Wie nicht anders zu erwarten: als abgeschlossenes Kapitel präsentierten sich weder der Deutschunterricht noch die Deutschdidaktik der DDR. Für den Beobachter aus dem Westen entstand sogar der Eindruck, daß in wesentlichen Bereichen der Sprach- und Literaturdidaktik aus den neuen Bundesländern mehr als nur Impulse unsere eigene Arbeit ungemein bereichern könnte. Dieser Aspekt kam auch in der Schlußdiskussion, die wesentlich dem Selbstverständnis unseres Faches galt, zu kurz.

Was vor allem die Teilnehmer aus dem Osten an der Tagung begrüßten, war die Möglichkeit, fern aller beruflichen Sorgen, fern auch von den Quereilen des Alltags über Vergangenheit und Zukunft des Faches reden zu können - vor allem auch mit den Kolleginnen und Kollegen, die sonst nur unter ganz anderen Bedingungen zusammengetroffen waren. Insofern war Freiburg vielleicht doch der richtige Ort. Da auch das Wetter mitspielte, präsentierte es sich von seiner besten Seite. Weit mehr aber als dem *genius loci* ist das Verdienst am Gelingen des Symposions seinem Organisator Kurt Abels zuzuschreiben, der nicht nur für den ordnungsgemäßen Ablauf, sondern vor allem auch für eine Arbeits- und Freizeitatmosphäre sorgte, wie sie heute nur noch äußerst selten anzutreffen ist.

Rudolf Denk

## Übergabe der Forschungsstelle

Von Prof. Dr. Hartwig Haubrich  
zu Prof. Dr. Martin Rauch

Im August 1970 konstituierte sich der Senatsausschuß für Forschungsvorhaben im Rektorat Bauer. Dieser Senatsausschuß bekam seine Bestätigung durch das Gesetz über den Status der Pädagogischen Hochschulen vom 26/07/71, in dem die Pädagogischen Hochschulen zur erziehungswissenschaftlichen Forschung verpflichtet wurden. Koordination, Beratung und Betreuung von Forschungsvorhaben, Planungen für fächerübergreifende und interdisziplinäre Forschungsprojekte standen im Mittelpunkt der Überlegungen für eine Forschungseinrichtung, die mit drei BAT II a-Stellen und einer Schreibkraftstelle ausgestattet war. In den Jahren 1973/74 wurde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg als einziger Pädagogischen Hochschule des Landes eine Forschungsstelle aufgebaut. Sie bestand in ihren Grundstrukturen *de facto*, aber nicht *de jure*. Noch 1978 antwortete das damalige Kultusministerium auf eine große Anfrage der CDU zur Forschungssituation an den Hochschulen: „Wegen des begrenzten Forschungsauftrags der Pädagogischen Hochschulen und der Fachhochschulen (vgl. 3, Abs. 1 PHG) beschränkt sich eine Darstellung im folgenden auf den Bereich der Universitäten.“

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg wurde jedoch schon damals gezielt Forschungspolitik - im Umfang der Möglichkeiten - betrieben.

Der damalige Leiter der Forschungsstelle, Professor Dr. Ferdinand Graf, hat in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag zur Konsolidierung der Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule Freiburg gemeinsam mit den Mitarbeitern der Forschungsstelle geleistet. Es ging vor allem darum, empirische Untersuchungen, die an der Hochschule entstanden, zu unterstützen und bei speziellen methodischen Problemen zu helfen. Der eigentliche Start der Forschungsstelle ist jedoch aus der Rückschau eindeutig zu bestimmen: Am 01/03/83 im Rektorat Schwark wurde ein neuer Leiter der Forschungsstelle

gewählt: Es war Kollege Professor Haubrich, der aufgrund der erst damals in Kraft getretenen Verwaltungs- und Benutzungsordnung eine *de jure* abgesicherte systematisch konzipierte Arbeit beginnen konnte. Ich will diese kurze Rückschau zu einer Würdigung der Arbeiten und Impulse des Leiters der Forschungsstelle in zwei Amtszeiten von 1983 - 87 und von 1987 - 91 benutzen. Dabei nenne ich nur einige Beispiele für entscheidende Impulse, die in den zwei Amtszeiten von der Forschungsstelle auf die Hochschule insgesamt ausgingen:

In erster Linie ist die Poststandleitung zum Rechenzentrum der Universität zu erwähnen. 1985 wurde dieser Anschluß gelegt und ermöglichte eine neue Art des Umgangs mit einem EDV-Konzept. Wege und Wartezeiten fielen weg. Seit dem 01/10/85 war eine *Datenfernübertragung* durch den Zugang DTEX-P möglich. Damit wurde eine Optimierung der Projekt- und Beratungsarbeit der Forschungsstelle erreicht. Der Dialog unter den Forschenden wurde durch diesen Direktanschluß leichter, Datenbankrecherchen wurden möglich, Innovationen im Bereich der Hardware/Software begannen.

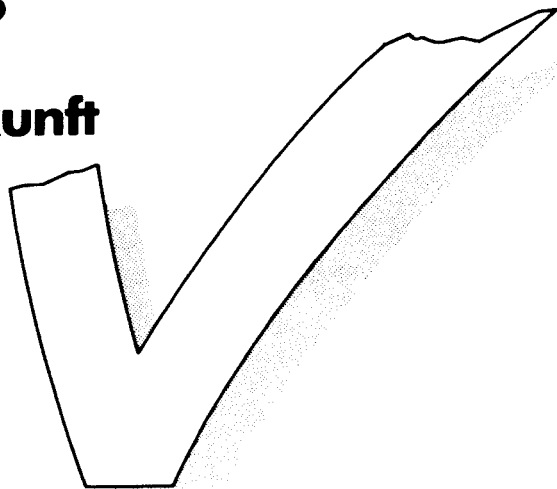
Wichtig waren an zweiter Stelle die Anstöße, die sich aus den von der Forschungsstelle veranstalteten *Kolloquien* ergaben. Die Kolloquien setzten gewisse Informations- und Kompetenzstrukturen voraus oder zeigten den Hochschulangehörigen, welche wichtigen Forschungsinfrastrukturen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg eingerichtet oder wahrgenommen werden mußten. Die ersten Kolloquien fanden 1983 statt und wurden bis 1990 weitergeführt. Auch wenn die personellen und finanziellen Ressourcen gering bleiben mußten, auch wenn viele der programmatrischen Forderungen und Tendenzen des Kollegen Haubrich, die er beim ersten Forschungskolloquium postulierte, ausblieben, wurden immer wieder Konturen einer überzeugenden, pragmatischen Forschungsmethodologie sichtbar. Im Anschluß an die großen Kongresse der Landesregierung 1983 und 1984 konnten auch für die Pädagogische Hochschule Freiburg - etwa im Bereich des Computer-unterstützten-Lernens - neue Möglichkeiten durch den Leiter der Forschungsstelle durchgesetzt werden. Zu den weiteren Arbeitsschwerpunkten neben der direkten Beratungs- und Hilfstätigkeit kamen die Koordinierung und Herausgabe der Forschungsberichte ab

# LBS

Badische   
Landesbausparkasse  
Bausparkasse der Sparkassen

Unglaublich,  
aber *Vario*.  
Das neue  
Bausparen für  
mehr Wünsche.

**Kommen Sie zur LBS  
oder  Sparkasse.  
Wir geben Ihrer Zukunft  
ein Zuhause.**



**v  
a  
r  
i  
o**

Sprechen Sie mit einem LBS-Bausparberater oder dem  
Geldberater Ihrer Sparkasse.  
Sie finden uns überall. Auch in Ihrer Nähe.

1985 sowie die Vorarbeiten und die Gestaltung einer eigenen Publikationsreihe an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Diese Aktivitäten sind mit dem Namen des Leiters der Forschungsstelle verknüpft. Sie bilden ein Kapitel in der Geschichte dieser Hochschule und ihrer Einrichtungen. Dies schließt den Ausblick auf Künftiges nicht aus. Es wäre zu wünschen, daß auch in Zukunft wesentliche Impulse von der Forschungsstelle ausgehen, Impulse, die sich auf die neue Situation der Pädagogischen Hochschulen seit Beginn der 90er Jahre ausrichten haben: etwa im Zusammenhang mit der möglichen Durchsetzung eines Graduiertenkollegs für die Pädagogischen Hochschulen des Landes durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, einer möglichen Auseinandersetzung mit neuen Forschungsmethoden. Ich hoffe auf gute Zusammenarbeit mit dem jetzt gewählten Leiter der Forschungsstelle und verbinde damit den Dank für die zurückliegenden acht Jahre.

Auch in Zukunft werden Wünsche nach sächlicher und personeller Verstärkung deutlich werden, wie sie zum er-

sten Mal 1986 im Wunsch nach einer EDV-Ausstattung oder nach einer personellen Verstärkung laut wurden. Es wäre auf die Leistungen der Hochschule und der Rektorate zu verweisen, die erreichten, daß das gerade noch Mögliche durchgesetzt wurde. An richtungsweisenden Bekenntnissen und Programmen zu Forschungsvorhaben hat es an der Pädagogischen Hochschule Freiburg nicht gefehlt - von der insgesamt überraschend deutlichen Zurückhaltung in Sachen Graduiertenkolleg einmal abgesehen. Zu verweisen ist sicherlich auch auf vom Leiter der Forschungsstelle und seinen Mitarbeitern gemeinsam geplante und durchgeführte Projekte in den zurückliegenden Amtszeiten, in erster Linie natürlich auf das Regioprojekt.

Das Projekt bezog sich auf das Regionalbewußtsein Jugendlicher am Hoch- und Oberrhein: Es zeigte, daß weitere bildungspolitische Maßnahmen notwendig sein werden, um auf der Basis guter nachbarlicher Beziehungen ein verstärktes grenzüberschreitendes Regionalbewußtsein weiterzuentwickeln.

Nicht zu vergessen ist, daß Hochschu-

le und Hochschulleitung 1990 eine EDV-gerechte Arbeitsplatzausstattung den Mitgliedern der Forschungsstelle zur Verfügung stellten. Der Umzug der Forschungsstelle in das KG I ist abgeschlossen; ein weiterer Ausbau und Aufbau der Forschungsstelle ist wünschenswert. Die Verpflichtungen, Kolleginnen und Kollegen im Hause auf mögliche Forschungsvorhaben anzusprechen, sie zu beraten und in Forschungsvorhaben - unabhängig von eigenen Planungen - auf vielfältige Weise einzubinden, bleiben als Hauptaufgaben weiter bestehen.

Ich begrüße es deshalb und freue mich, daß zur stellvertretenden Leiterin der Forschungsstelle vom Senat eine neue Kollegin, Frau Professor Dr. Ingrid Oomen-Welke, Fach Deutsch, gewählt wurde. Dem Kollegen Rauch und der Kollegin Oomen-Welke viel Erfolg bei ihrer Arbeit zum Nutzen der ganzen Hochschule! Konkrete Forschungspolitische Entwicklungen werden im Rahmen einer unabwiesbaren Strukturverbesserung und Strukturreform für die Pädagogischen Hochschulen des Landes in den nächsten Jahren von entscheidender Bedeutung sein.

## Aus studentischer Sicht:

Stefan Dreher

### Im Südwesten nichts Neues

Blüten aus der Saure-Gurken-Zeit

Zweifellos, dies ist ein interessantes Jahr. Ein Jahr der Ablenkungen, gewissermaßen. Zuerst der Golfkrieg, schrecklich, aber erledigt. Dann der Bürgerkrieg in Jugoslawien, live schrecklich, aber nebensächlich. Dann die Überfälle auf Asylantenwohnheime in Hoyerswerda, anderswo und in Freiburg; bedenklich und zweifellos interessant; aus der Ruhe des Sessels der deutschen Einheit betrachtet. Man beschäftigt sich mit der weißwestigen Spielcasinoaffäre eines leibhaftigen Landesministers und macht sich Sorgen um zukünftige Wahldebakel oder auch nicht.

Der Numerus Clausus an den PHen Südwestdeutschlands ist irgendwann übers Jahr in den Diskussionen versandet.

Natürlich, denn er hat die Probleme gelöst, strukturell haben die Landesver-

waltungen obsiegt. Was soll man da noch sagen.

Hin und wieder wird auf Artikel oder Äußerungen hingewiesen, die bis 1990 an die Öffentlichkeit gelangten, aber frühestens 1992 wieder diskutabel werden. Interessant, in der Tat, so ein Jahr der hochschulpolitischen Pause, gewissermaßen.

Dennoch tut sich ein Lichtchen auf am Horizont.

„Ich will den eigenwilligen, den sensiblen Lehrer“, verrät uns Marianne Schultz-Hector. Ohne Zweifel ein gelungener Satz, wenn auch im Zusammenhang einer „Arbeitszeitverkürzung für Schüler“ getan. Die Samstagsunterrichtsdiskussionen sind gerade eben verklungen, und schon wendet sich die Ministerin mit einer neuen Eingebung an die Öffentlichkeit. Ein konkretes Konzept jedoch, so in einem Pressegespräch, hat sie noch nicht.

Dafür aber eine Anzahl schöner Lippenbekenntnisse. „Die Schule soll wieder mehr Zusammenhänge und nicht nur Fachwissen vermitteln.“

Nun ist diese Erkenntnis wahrlich

nicht neu und geradezu rührend richtig.

Da sollen also die baden-württembergischen Lehrerinnen und Lehrer ein bißchen kürzer arbeiten und ihre bundesweite Spitzenposition an gehaltenen Pflichtstunden aufgeben. Vielleicht sogar bei einer „Reduzierung der Stofffülle in den Lehrplänen“. Aber das, wie gesagt, weiß die Ministerin noch nicht so genau.

Und die Schülerinnen und Schüler? Ihnen werden mehr Zusammenhänge vermittelt, samstag vormittags zuhause jedenfalls, oder beim familiären Einkaufsbummel. Was soll der geforderte eigenwillige sensible Lehrer mit solchen Sentenzen anfangen? Entpuppen sie sich doch als „the same procedure as every year“, als das Ansinnen nämlich, den Lehrerinnen und Lehrern mal wieder klar zu machen, daß das ministerielle Verhältnis zu den Schulen so schlecht doch gar nicht ist.

Vermutlich blättert der sensible Lehrer nach der Lektüre solcher Meldungen die Zeitungsseite um, um nach den Sportnachrichten zu suchen.

Aber interessant ist es schon . . .

Eckhard Rattunde

## 10 Jahre „Club-Théâtre“ an der PH Freiburg

Letzte Aufführung: Szenen aus  
Voltaire's „Candide“

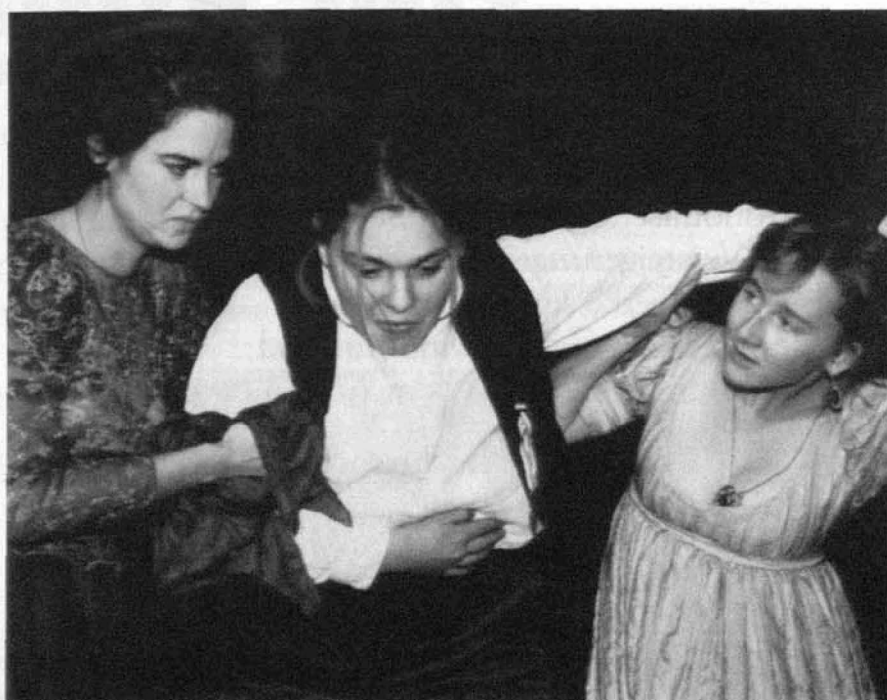
Seit nunmehr zehn Jahren besteht im Fach Französisch ein „Club-Théâtre“, der den Studierenden die Möglichkeit bietet, eigene Spielerfahrungen in der Fremdsprache zu machen und in der Auseinandersetzung mit Texten des französischen Gegenwartstheaters Formen der fremdsprachlichen Theaterarbeit kennenzulernen. Dabei stand für die Gruppe im Vordergrund, solche Texte auszuwählen, die eine eigenständige Bearbeitung und eine kreative szenische Umsetzung für die Aufführungen (jeweils am Ende des Sommersemesters) ermöglichten; so wurden in den letzten Jahren vor allem Texte, Sketche und Einakter (z. B. von Jean Tardieu, Jacques Prévert, Eugène Ionesco) herangezogen und zu einem „Spectacle“ zusammengestellt.

Im letzten Jahr hat sich die Gruppe mit Szenen aus Voltaire's Roman „Candide“ beschäftigt und versucht, die Aktualität der Gestalt und des Stoffes - in Anlehnung an zwei dramatische Fassungen von J. Tardieu (1965) und Serge Ganzl (1977) - vorzustellen: Wissen wir eigentlich noch, wo der „Garten“ liegt, den wir bestellen wollen? Candide und seine Gefährten müssen in dieser Aufführung erkennen, daß es die „métairie“ so nicht mehr gibt; daß es gilt, sie unter Abfall und Müll neu zu entdecken: Il faut recultiver notre jardin! (Vgl. die Fotos der letzten Aufführung)

Seit Sommer 1990 wird die Aktivität des „Club-Théâtre“ begleitet von einem Forschungsprojekt „Fremdsprachliches Lernertheater: Französisch“; in ihm sollen (mit finanzieller Unterstützung des MWK) Texte des französischen Gegenwartstheaters und des Kinder- und Jugendtheaters in Frankreich gesammelt und auf ihre Eignung für eine fremdsprachliche Theaterarbeit mit Lernern unterschiedlicher Schularten und Lernstufen ausgewertet werden. Die so entstehende Dokumentation wird dann interessierten Lehrern und Lehrerinnen im Sprachdidaktischen Zentrum (SDZ) des FB II zugänglich sein.



Au chateau de Thunder-ten-Tronck



Baron: Chassez-le!

Siegfried Thiel

## Wagenschein-Tagung 1991 an der PH Freiburg

Die Schweizerische Wagenschein-Gesellschaft sowie der Weltbund für Erneuerung der Erziehung und die Schüler des 1988 verstorbenen Physikdidaktikers und Pädagogen Martin Wagenschein hatten Anfang Oktober 1991 nach Freiburg eingeladen. Über 50 Teilnehmer aus der Schweiz, Österreich, Holland, Schweden und der Bundesrepublik Deutschland trafen sich zur 5. Wagenschein-Tagung, die von den Professoren Peter Stettler (Zürich), Peter Buck (Heidelberg) und Siegfried Thiel (Freiburg) vorbereitet worden war.

Die diesjährige Tagung stand unter dem Leitthema „Der 'eckige' Wagenschein“, das nicht zuletzt auch die Auseinandersetzungen und Schwierigkeiten um und mit Martin Wagenscheins Werk aufgreifen sollte. Siegfried Thiel führte mit seinem Vortrag in diese Probleme ein, indem er sein Studium „Im Seminar bei Wagenschein 1963 - 1971“ beschrieb und diesen auch „eckigen“ Wagenschein in der Lehre zeigte.

Klaus Giel von der Universität Ulm griff diesen Faden auf und verwies in eindrucksvoller Weise auf die Stellung Wagenscheins im Zusammenhang der europäischen Geistesgeschichte und die sich daraus ergebende Beurteilung.

In seinen Texten „Erdbeobachtungen“ versuchte Peter Stettler die Vieldeutigkeit des Begriffes „Erde“ in verschiedenen Zusammenhängen zu erfassen. Daran schloß sich die Arbeit an den sogenannten „Lehrstücken“ in Lehrwerkstätten an. Udo Papendieck (Darmstadt) stellte ein Lehrstück zum Luftdruck vor, Ursula Looser (Zürich) zeigte die Verbindung von Musikunterricht und Physik auf, Hannelore Eisenhauer (Goldern) von der Ecole d'Humanité spielte ein Unterrichtsmodell mit aristotelischen Körpern ein, Peter Stettler führte Unterrichtsgespräche in sokratischem Stil durch und Lutz Schön (Kassel), der Martin-Wagenschein-Preisträger 1991, stellte das Thema Statik und Brückenbau vor - ein selbsterstellter Bogen zierte vier Tage lang das Gelände der PH Freiburg.

Die beiden Schweizer Peter Gallin und Urs Ruf berichteten über individuelles Lernen im Zusammenhang von Mathematik- und Sprachunterricht anhand von sogenannten „Reisetagebüchern“ von Kindern, die ihre eigenen, auch

schwierigen Lernwege anschaulich beschreiben.

Eine Podiumsdiskussion über die Frage, wie Phänomene zur Initiation eines Gedankenganges im Unterricht nach Wagenschein eingesetzt werden können, und der Vortrag von Christoph Lindenberg (Zarten), der zu zeigen versuchte, wie ein exemplarischer Geschichtsunterricht aussehen könnte und wie sehr sich dieser Aufgabe die Didaktik immer wieder neu stellen muß, bildeten den Abschluß der Tagung.

## Kleine Meldungen

### 10 Jahre gemeinsames physikdidaktisches Kolloquium

Mit zwei Vorträgen von Professor Walz und Akad. Oberrat Muckenfuß zu „Neuen Gedanken zur Einführung in die Elektrizität“ wurde am 16.5.1991 das zehnjährige Bestehen des physikdidaktischen Kolloquiums gefeiert. Das Kolloquium hat in bisher 32 Veranstaltungen Studierende und Lehrende der Hochschule sowie Physiklehrer aller Schularten zu Information und Diskussion sowie Weiterbildung zusammengeführt.

### Delegation der Pädagogischen Fakultät Nitra/CSFR zu Besuch in Freiburg

Eine Delegation der Pädagogischen Fakultät Nitra/CSFR unter der Leitung von Dekan Professor Dr. Peter Liba besuchte jetzt die Pädagogische Hochschule Freiburg, um die bereits seit 1967 bestehenden partnerschaftlichen Beziehungen zwischen beiden Hochschulen nach der politischen Wende neu zu beleben. In Gesprächen zwi-

schenden den Hochschulleitungen und Fachreferenten wurden Ansatzpunkte zur Festigung und Vertiefung der wissenschaftlichen Zusammenarbeit gesucht. Für 1992 sind Gastprofessuren Freiburger Hochschullehrer sowie die Besuche von Dozenten- und Studentengruppen in Nitra geplant.

Im Rahmen eines Empfangs zu Ehren der Gäste überreichte der Dekan der slowakischen Hochschule dem Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Professor Denk, als Zeichen der Verbundenheit die Goldmedaille der Pädagogischen Fakultät Nitra. Die gleiche Auszeichnung wurde dem langjährigen Lehrbeauftragten der Freiburger Hochschule Bruno Maria Kaufmann verliehen. Als früherer Generalsekretär des Europäischen Lehrmittelverbandes und DIDACTA-Messedirektor hat er sich in besonderer Weise um die Förderung der Kontakte zwischen beiden Hochschulen verdient gemacht.

### Kongreßankündigungen

Am 9./10.4.1992 findet an der Pädagogischen Hochschule Freiburg der Kongreß „Colloquium internationale 92 - Theorie und Forschung in der Sozialarbeit“ unter der Leitung von Professor Norbert Huppertz statt. Die Schirmherrschaft hat Frau Professor Dr. Rita Süßmuth, Präsidentin des Deutschen Bundestages, übernommen.

Vom 13. - 15.4.1992 findet der Bundeskongreß des Fachverbandes moderne Fremdsprachen (FMF) zum Thema „Fremdsprachen für die Zukunft: Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit“ ebenfalls an der Pädagogischen Hoch-

Dekan Liba (4. v. r.) und Rektor Denk (3. v. r.) mit den Delegationsmitgliedern aus Nitra und Angehörigen der Hochschule.



schule Freiburg unter der organisatorischen Leitung von Professor Manfred Pelz statt. Themenschwerpunkte sind u. a. bilingualer Unterricht, multikulturelle Erziehung und Fremdsprachen für den Beruf. Die Veranstaltung steht unter der Schirmherrschaft von Frau Dr. M. Schultzhector, Ministerin für Kultus und Sport, und Monsieur Jean-Paul de Gaudemar, Recteur de l'Académie de Strasbourg.

### Freie Arbeit am freien Samstag

Die im Anschluß an den Grundschulmarkt in Ehrenkirchen (siehe PH-FR 91/1) im Frühjahr 1991 durchgeführte schriftliche Befragung von 350 TeilnehmerInnen bestätigte, daß dieser Markt mit Vorträgen und Materialien zur Freiarbeit die Erwartungen der Gäste in außergewöhnlich hohem Maß erfüllte.

Den befragten Besuchern haben aus der breiten Palette der vorgestellten Lehr- und Lernmittel die von den KollegInnen oft selbstgestalteten Materialien am besten gefallen. An zweiter Stelle wurde die Lehr- und Lernmittelausstellung der Verlage genannt.

Die LehrerInnen schlagen u. a. folgende Themen für eine weitere Veranstaltung vor: Differenzierung - Freiarbeit - Offener Unterricht, Integration verhaltensauffälliger Kinder, Kooperation mit weiterführenden Schulen, Projekte in der Grundschule, Suggestopädie.

Kritisch wurde von einzelnen Gästen vermerkt, daß

- es für die schulischen Aussteller zu wenig Platz gab,
- teilweise zu viel in einem Raum untergebracht war und
- die Zeit lange nicht reichte, alles Interessante auch nur anzusehen.

### Personalia

Ausgeschieden:

Ingeburg Bühner, Sekretariat FB IV  
Hannelore Stober, Sekretariat FB II  
Gabriele Marx, Bibliothek

Einstellungen:

Ursula Baptiste, Rektoratssekretariat  
Gabriele von Tiedemann, Bibliotheksangestellte  
Joachim Geyer, Studienrat a.e.H., Sport  
Ulrich Kirchgäßner, wiss. Mitarbeiter,  
Allg. Pädagogik/Sozialpädagogik  
Isil Aysim, Auszubildende

Angela Niesler, Auszubildende  
Margrit Rosner, Sekretariat FB IV  
Beate Kremp-Knobloch, Sekretariat FB II  
Susanne Braunger, ABM, Projekt Schulbuchanalyse  
Regine Votteler, Sprecherzieherin  
Silvia Gässler, HTW

### Neu im Kollegium – kurz vorgestellt

Dr. phil. Dr. theol. **Bernd Feininger** M. A. ist seit SS 1991 Professor für katholische Theologie und Religionspädagogik an der PH Freiburg. Professor Feininger (geb. 1948) stammt aus Ettlingen und studierte in den 70er Jahren in Freiburg und Paris katholische Theologie, Judaistik und Germanistik. Er war Assistent und Schüler von Professor Alfons Deissler an der Universität Freiburg im Fach Altes Testament und promovierte mit einer Arbeit über neuisraelische Literatur auf alttestamentlichem Hintergrund. Nach Referendariat und einigen Jahren Schuldienst war er seit 1986 Professor für Dogmatik und Religionspädagogik an der kath. Fachhochschule Freiburg. Darüber hinaus engagierte er sich in der schulpraktischen Ausbildung der Pastoralassistenten und -assistentinnen der Erzdiözese Freiburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind das Alte Testament, der interreligiöse Dialog zwischen Kirche und Weltreligionen sowie exegetische und dogmatische Fragen des biblischen Gottesbildes im Dienste der Religionspädagogik. Gegenwärtiges Projekt: Eine Studie zur Aufarbeitung der „dunklen“ und „kriegerischen“ Seiten des alttestamentlichen Gottesbildes in der religionspädagogischen Vermittlung.

Mit dem WS 90/91 hat Prof. Dr. **Peter Fiedler** im Fach Katholische Theologie/Religionspädagogik seinen Dienst angetreten. Zuvor war er in Lörrach (seit 1979) und nach der Schließung der dortigen PH in Ludwigsburg tätig gewesen. Mit Freiburg ist er seit seinem Studium verbunden. Als Studienassessor hatte ihm der Neutestamentler Anton Vögtle, bei dem er sich dann habilitierte, eine Assistentenstelle übertragen. Die anschließende Mitarbeit beim Projekt „Das Judentum im katholischen Religionsunterricht“, das der Religionspädagoge Günter Biemer durchführte, setzte den bibeltheologischen und reli-

gionsdidaktischen Arbeitsschwerpunkten Fiedlers - auch in der Mitarbeit in der Theologischen Erwachsenenbildung und in der Lehrerfortbildung - einen bleibenden Akzent.

Dr. phil. **Ingelore Oomen-Welke** ist seit SS 1991 Professorin im Fach Deutsch an der PH Freiburg. Nach dem Abitur in Dortmund studierte Frau Oomen-Welke (geb. 1943) Geschichte und Französisch in Bonn, Dijon/F und Tübingen. Während ihrer Zeit als Reallehrerin in Tübingen absolvierte sie ein Weiterstudium der Germanistik und Linguistik, wurde wissenschaftliche Assistentin und Dozentin an den PHen Esslingen und Karlsruhe und schließlich Professorin an der PH Ludwigsburg. Ihre Lehrgebiete sind Deutsche Sprache und ihre Didaktik und Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache. Weiterhin initiiert und betreut Frau Oomen-Welke gemeinsame Projekte von Lehramtsstudierenden in Europa.

Dr. **Michael Klant**, Jahrgang 1952, ist seit WS 1991/92 Verwalter einer Professur im Fach Kunst. Er studierte von 1974 bis 1978 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg die Fächer Kunst und Englisch für das Lehramt an Realschulen. Spuren (im wörtlichen wie im bildlichen Sinne) hinterließ er durch die Fotoarbeit „Mahlzeit“, die noch heute in der Mensa hängt. Nach dem Referendariat in Hockenheim ging Herr Klant für einige Jahre in den Schuldienst nach Heidelberg. Eine (selbst-)ironische Stellungnahme zum Lehrerdasein gab er durch sein Buch „Schulspott-Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik“. Weitere Veröffentlichungen (auch ernsthafte) folgen, z. B. in fachdidaktischen Zeitschriften, ebenso die Mitherausgeberschaft der Kunstunterrichtsbücher „Grundkurs Kunst“. Zu einem fotografischen Thema, seinem künstlerisch-praktischen Schwerpunkt, schrieb Klant dann auch seine Doktorarbeit im Fach Kunstgeschichte, Abschluß seines Zweitstudiums an der Universität Heidelberg im August 1991.