

„Werden Sie Menschen in der eigentlichen Bedeutung des Wortes“¹

Plädoyer für ein allgemeinbildendes Curriculum „Frauengeschichten – Frauengeschichte“²

Von Gertrud Effe-Stumpf, Maria Kublitz, Christina Thomas und Elke Wernburg

„Wie das Menschengeschlecht die Aufgabe seiner Bildung aus der Hand der Natur in seine Hand nehmen muß, wenn es seine Bestimmung erreichen soll, so muß das weibliche Geschlecht die Aufgabe seiner Bildung aus der Hand der Männer in seine eigene nehmen, um seine Bestimmung zu erreichen.“³

Das Oberstufen-Kolleg, das in diesem Jahr auf eine 10jährige Praxis zurückblickt, geht in der Bildung einen neuen Weg – gerade auch in der Allgemeinbildung. Im Ergänzungsunterricht werden seit 1974 verschiedene Konzepte entwickelt und erprobt. Dabei setzen sich immer mehr Lehrende und Lernende für die Berücksichtigung von „Fraueninteressen“ im Unterricht ein. Mit zunehmendem Selbstbewußtsein geht in Themen, Inhalte und Methoden der Kurse die Verbindung von persönlichen, politischen und wissenschaftlichen Interessen ein — angelehnt an die zentrale These der Frauenbewegung „Das Persönliche ist politisch“.

Im Sommer 1984 haben wir — Fachlehrende in Literaturwissenschaften, Mathematik, Pädagogik und Psychologie — Grundlagen für ein allgemeinbildendes Curriculum „Frauengeschichten — Frauengeschichte“ erarbeitet und stellten erste Ansätze eines didaktischen Konzepts zur Diskussion⁴.

Unsere Intention ist es nicht, Konzepten für Allgemeinbildung nur ein weiteres für

¹ Amalia Holst: Über die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung; zit. nach: Die Frau ist frei geboren. Texte zur Frauenemanzipation, Bd. 1; 1789—1870, hrsg. und komment. von Hannelore Schröder, München 1979.

² So der Titel des Oberthemas, unter dem die Kurse der Frauenstudien seit SS 1983 zusammengefaßt werden. Der Begriff Frauenstudien lehnt sich an die in den USA seit 15 Jahren institutionalisierten „Women's Studies“ an. Im Unterschied dazu erheben wir aber z. Z. nicht den Anspruch, mit den Frauenstudien eigene Studiengänge und Abschlüsse anzustreben.

³ Rosette Niederer: Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung (Berlin 1828), zitiert nach: Helene Lange, „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus“ (1887), in: Elke Frederiksen (Hg.), Die Frauenfrage in Deutschland 1865—1915, Stuttgart 1981, S. 217 ff.

⁴ Vgl. „Allgemeinbildendes Curriculum „Frauengeschichten — Frauengeschichte“, in AMBOS „Ergänzungsunterricht“ (erscheint voraussichtlich 1985).

Frauen zur Seite zu stellen, sondern aus der Perspektive der Frauen einen Beitrag zu einer qualitativ neuen Erziehung und Bildung zu leisten.

Es ist nach unserer Auffassung nicht zuletzt die Schule, die die bestehende Arbeitsteilung und damit die bestehenden Herrschaftsverhältnisse — sozial und geschlechtsspezifisch — tradiert und damit reproduziert. Dies geschieht einerseits durch die gegebenen institutionellen Strukturen, einschließlich der Zugangsvoraussetzungen und Interaktionsformen, andererseits aber auch durch die Ausbildungsinhalte und -methoden.

Damit Frauen in und durch Erziehung und Ausbildung nicht länger diskriminiert werden, müssen wir nicht unbedingt von Grund auf neu beginnen. Wir stützen uns z. B. mit unserem allgemeinbildenden Curriculum „Frauengeschichten — Frauengeschichte“ auf Konzepte von Allgemeinbildung, die am Oberstufen-Kolleg entwickelt wurden, sowie auf Ansätze der feministischen Wissenschaft, mit denen wir uns in dem allgemeinen Ziel, „Menschen in der eigentlichen Bedeutung des Wortes“ zu bilden, einig wissen. Wir verstehen darunter Zielsetzungen, die die allgemeine Emanzipation der Menschen — Frauen und Männer — ins Auge fassen und dabei berücksichtigen, daß Frauen zu politischen Subjekten werden können. *Bildung in die eigene Hand nehmen*, heißt für uns, daß es zur Allgemeinbildung gehört, Normen und Bedingungen, die die Diskriminierung der Frauen in dieser Gesellschaft verursachen, in ihren diversen Erscheinungsformen ausfindig zu machen, zu kritisieren und zu bekämpfen.

Im folgenden werden wir unsere Ansprüche an Allgemeinbildung im Zusammenhang mit den wichtigsten Prinzipien feministischer Wissenschaft darlegen und einen Ausblick auf das von uns entwickelte Curriculum geben. Wir verstehen unsere Überlegungen, die durch praktische Unterrichtserfahrungen gestützt werden, nicht als abgeschlossen. Vielmehr sind sie offen für die ständige Weiterentwicklung in Theorie und Praxis.

I. Was für eine Allgemeinbildung will das Oberstufen-Kolleg?

Die bürgerliche Gesellschaft hat spätestens seit der Industrialisierung die Spannung zwischen allgemeiner Bildung und wirtschaftlich verwertbarer Spezialausbildung zunehmend zugunsten von bedarfsorientierter Ausbildung aufgelöst, eine Tendenz, die durch die zunehmende ökonomische Relevanz der Wissenschaften unterstützt wird: Speziell die Naturwissenschaften gehen als Produktivkraft in den industriellen Produktionsprozeß ein und machen spezialisierte Ausbildung erforderlich.⁵

⁵ „Allgemeine Bildung“ — zumindest die, die seit dem 19. Jahrhundert unter diesem Etikett weiterentwickelt und insbesondere im höheren Schulwesen gepflegt wurde — ist gekennzeichnet durch inhaltliche Kanonisierung, „deformiert die Bildung zum Statussymbol“ (Blankertz), wird durch Verlust von realgesellschaftlichen Beziehungen zur „leeren Enzyklopädie“ (Heydorn). Vgl. dazu:

Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik*, Wetzlar 1982, insbes. S. 132 ff. — Heinz J. Heydorn, *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. *Bildungstheoretische Schriften* 3, Frankfurt/M. 1980, S. 53 ff.

Als Folge der Indienstnahme der Wissenschaften durch die Ökonomie sowie wissenschaftsimmanenter Prozesse⁶ schreitet die Zersplitterung in den Wissenschaften fort, die einen Überblick auch nur über ein Fach nahezu unmöglich macht und ein ganzheitliches Herangehen an die Gegenstände der Wissenschaft erschwert.

Die bildungspolitische und kulturkritische Diskussion der letzten 20 Jahre greift daraus Probleme auf, indem sie die wissenschaftliche Haltung des ‚Fachidioten‘ und die Trennung von Wissenschaften und Politik, wie sie im Bewußtsein vieler Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen vorhanden ist, der Kritik unterzieht. Hier muß Allgemeinbildung sowohl als Grundlage und Voraussetzung von Wissenschaft als auch als Instanz, die den Spezialdisziplinen ihre fachlichen Grenzen und politischen Verantwortungen aufzeigt, ansetzen.

Die Entwicklung des Kurssystems der gymnasialen Oberstufe hat hier keine befriedigenden Lösungen gefunden: Allgemeinbildung (Grundkurse) und Spezialbildung (Leistungskurse) werden bestenfalls als zueinander addierbar verstanden.

Allgemeinbildung am Oberstufen-Kolleg bemüht sich also, die Spezialisierung in den Einzelwissenschaften (Wahlfachausbildung), die konsequent und besonders früh einsetzt, „im dialektischen Sinne produktiv aufzuheben“⁷. D. h. im Ergänzungsunterricht sind die Lernenden als Spezialistinnen und Spezialisten ihrer Fächer aufgefordert, in Kooperation mit anderen zur Entfaltung und Lösung von Problemen beizutragen und dabei die Möglichkeiten und Grenzen ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung zu erkennen. Das konkretisiert sich darin, daß sie im Rahmen des Ergänzungsunterrichts in thematisch orientierten Kursen interdisziplinären Fragen nachgehen.

Allgemeine Bildung wird verstanden als „die Fähigkeit, an den gemeinsamen Formen der Erkenntnis teilzunehmen und die gemeinsamen Regeln des Handelns sinnvoll zu befolgen“⁸.

Das Konzept einer allgemeinen Bildung, das wir am Oberstufen-Kolleg entwickeln und in Kurse umsetzen, will dazu beitragen, daß die Kollegiatinnen und Kollegiaten zu sozial verantwortungsvollen, handlungsfähigen Menschen heranwachsen, die befähigt sind, Ergebnisse und Methoden der etablierten Einzeldisziplinen nach ihrem spezifischen Beitrag für die Aufhebung von Herrschaftsverhältnissen, für ein menschenwürdiges Dasein und — im Zeitalter atomarer Bedrohung — für das Überleben der Menschheit zu befragen, zu kritisieren und zu nutzen. In diesem Sinne wird Wissenschaft als soziale Praxis aufgefaßt, in der unterschiedliche Wissenschaftsbegriffe und wissenschaftstheoretische Positionen, Zusammenhänge zwischen Wissenschafts- und Gesellschaftsentwicklung und erkenntnisleitenden Interessen sowie der Anwendungsbezug von Wissenschaft diskutiert und problematisiert

⁶ Vgl. z. B. die im Anschluß an das Buch von Thomas S. Kuhn, „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“, Frankfurt 1967 (Chicago 1962) geführte Debatte um die Eigendynamik der ‚Scientific Community‘ und die Paradigmata in den Wissenschaften.

⁷ Godehard Franzen/Jürgen Schülert: Entwurf einer Einleitung zum AMBOS „Ergänzungsunterricht“ (erscheint voraussichtlich 1985).

⁸ Hartmut von Hentig: Die Krise des Abiturs und eine Alternative, Stuttgart 1980, S. 115 f.

werden. Kollegiatinnen und Kollegiaten sollen befähigt werden, über das Studium der von ihnen gewählten Wahlfächer hinaus das Trennende und das Gemeinsame in den Wissenschaften zu erfahren.

Diese Zielsetzung schließt eine Thematisierung der geschichtlichen Hintergründe für die Aufgliederung der Wissenschaft in Einzeldisziplinen mit ein und soll die Lernenden befähigen, an der Überwindung dieser Entwicklung teilzunehmen.

Darüber hinaus werden in den allgemeinbildenden Kursen des Oberstufen-Kollegs die wissenschaftlichen von den nichtwissenschaftlichen Erkenntnisweisen abgegrenzt und die Notwendigkeit gegenseitiger Ergänzung thematisiert.

II. Feministische Ansprüche an die Allgemeinbildung

Allgemeinbildung wird verhindert, wenn sie nicht in dem Sinn wirklich *allgemein* ist, daß sie klassen- und geschlechtsspezifische und andere Diskriminierungen ausschließt, die durch institutionelle Strukturen, einschließlich der Zugangsvoraussetzungen⁹ und Interaktionsprozesse in den ausbildenden Institutionen, aber auch durch *Inhalte und Methoden* erfolgen.

Insbesondere kann die Emanzipation des Menschen nicht gelingen, solange in der Gesellschaft Normen und Bedingungen existieren, die einen Teil der Gesellschaft, hier die Frauen, benachteiligen und unterdrücken. Daraus folgt, daß ein Konzept von Allgemeinbildung, das den Aufbau patriarchalischer Machtverhältnisse und die Befreiung der Frauen unberücksichtigt läßt, unvollständig ist.

Feministische Wissenschaft und unsere Konzeption von Allgemeinbildung gehen davon aus, daß Emanzipation des Menschen, die Frauen vernachlässigt, keine ist und daher Unterdrückung tradiert. Frauenstudien werden daher von Frauen wahrgenommen und richten sich zunächst vornehmlich an Frauen, da ihre geistige und physische Entwicklung bisher in eine bestimmte Richtung gelenkt wurde: nämlich immer das herauszubilden, was die jeweilige Gesellschaft unter „weiblicher Natur“ und „weiblicher Bestimmung“ verstand.

Frauenbildung wurde — in besonderer Weise seit der Industrialisierung — auf die Bedürfnisse der Männer ausgerichtet und in Art und Umfang von ihrer für den Reproduktionsbereich zuständigen Rolle her bestimmt. Dies drückt bereits eine Denkschrift deutscher Mädchenschulpädagogen aus dem Jahr 1872 direkt aus:

„Die höhere Mädchenschule hat die Bestimmung, der heranwachsenden weiblichen Jugend die ihr zukommende Teilnahme an der *allgemeinen Geistesbildung* zu ermöglichen, welche auch die allgemeine Bildungsaufgabe der höheren Schulen für Knaben und Jünglinge, also der Gymnasien und Realschulen ist; nicht aber in einer unselbständigen Nachahmung dieser Anstalten, sondern in einer Organisation, welche auf die Natur und Lebensbestimmung des Weibes Rücksicht nimmt, ist die Zukunft der Mädchenschule zu suchen. (...)

⁹ Dem versucht das Oberstufen-Kolleg durch seinen Aufnahmeschlüssel zu begegnen; vgl. Beitrag von Wulf Drexler/Godehard Franzen/Ida Hackenbroch-Krafft/Evelore Parey: „Aufnahmeschlüssel und Chancengleichheit am Oberstufen-Kolleg“, in diesem Heft.

Es gilt, dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und der Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herde gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde, daß ihm vielmehr das Weib mit Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühls für dieselben zur Seite stehe.¹⁰

In den seit jenem Mädchenschulkongreß vergangenen 100 Jahren hat sich für die Frauen einiges geändert. Die Diskriminierung von Mädchen beim Zugang zu Bildungseinrichtungen hat beispielsweise abgenommen. Die Bildungsreform im tertiären Bildungsbereich hat die Möglichkeit für Frauen, an gesellschaftlicher Bildung teilzuhaben, vor allem durch Ausbau des Zweiten Bildungswegs, Aufbau von Gesamtschulen und Einführung von Ausbildungsförderung (BAFöG) verbessert. Ihr Anteil an allgemeinbildenden Schulen ist angestiegen; tiefgreifende quantitative Veränderungen sind besonders im Zweiten Bildungsweg zu verzeichnen¹¹, und der Anteil der Frauen an den Studienberechtigten hat sich von 38,2 % (1968) auf 44,3 % (1978) besonders deutlich erhöht¹².

Das Schulsystem ist also für Frauen durchlässiger geworden, eine Tatsache, die sich auf die Lebensorientierung von Frauen auswirkt: Je länger Frauen auf der Schule bleiben, um so eher werden sie eine spätere Berufsausbildung ins Auge fassen, und um so mehr können sie dem in der Schule stärker als am Arbeitsplatz vorgegebenen Gleichheitsanspruch an die Geschlechter gerecht werden.¹³ Sie haben die Chance, sich unabhängiger als in den meisten hierarchisch ausgerichteten und stärker von männlichen Normen geprägten Berufssituationen zu entwickeln.

Trotzdem, mehr und längere Ausbildung führt nicht zwangsläufig zur Chancengleichheit, Gleichbehandlung und Emanzipation von Frauen. Wir wissen, daß Mädchen an Schulen mehr leisten müssen für dieselben Noten, daß beim Übergang von einem Ausbildungssystem in das nächste Mädchen geschlechtsspezifisch gelenkt werden und ideologische Beeinflussung zu ihrem Nachteil auf den unterschiedlichsten Ebenen der Schule erfolgt.

Solche Chancenungleichheiten sind häufig nicht meßbar, „unsichtbare Mauern aus Vorurteilen und Rollenklischees“¹⁴ wirken:

¹⁰ Zit. nach: Helene Lange: „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung...“, in: Elke Frederiksen (Hg.), *Die Frauenfrage in Deutschland 1865—1915*, a. a. O., S. 209 f.

¹¹ 1960 nahmen noch fast ausschließlich Männer diese Gelegenheit wahr. 1970 sind es 50 % Frauen; vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), *Materialien zur Bildungsplanung, Bildungs- und Beschäftigungssystem*, 4, *Zur Situation von Mädchen und Frauen im Bildungswesen*, Bonn 1981.

¹² Christine Schmarsow: *Zur Situation von Frauen im Hochschulbereich*, in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, *Informationen Bildung Wissenschaft*, 9, 1981.

¹³ Vgl. Christiane Schmerl: „Einige Gedanken zur Sozialisation von Frauen“, in: Gisela Mohr/Martina Rummel/Dorothee Rückert (Hg.), *Frauen — Psychologische Beiträge zur Arbeits- und Lebenssituation*, München 1982.

¹⁴ Jürgen Schmude, in einem Vorwort zu: Schmidt-Jörg, Ina u. a., *Bildungschancen für Mädchen und Frauen im internationalen Vergleich*, in: *Sozialwissenschaftliche Reihe des Battelle Instituts e. V.*, München 1980.

- Sie werden weitervermittelt über die Persönlichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer selbst, über Interaktionsformen und über geschlechtsrollenstereotypisierende Darstellungen in Unterrichtsmaterialien und lassen sich an der Wiedereinführung von frauenspezifischen Unterrichtsfächern und Lehrplänen beobachten.
- Benachteiligung erfolgt auch über die Sprache. Frauen werden nur implizit angesprochen, durch Sprache vergessen, übersehen, unterdrückt. Obwohl im gesamten Schulbereich mehr Lehrende Frauen sind und unter den Lernenden sich auch mehr als die Hälfte Frauen und Mädchen befinden, ist der offizielle Sprachgebrauch immer noch „der Lehrer“ und „der Schüler“.
- Selektionsmechanismen sind insbesondere bei der Entscheidung von Frauen und Mädchen erkennbar, die eine weiterführende Schulbildung betrifft: Während noch in der 7. Klasse bei den Mädchen kaum geschlechtsspezifische Berufswünsche vorhanden sind, streben schon in der 9. Klasse 40 % typisch weibliche betriebliche Ausbildungsplätze an. Der Rest wird im 10. Hauptschuljahr — meist durch Mitarbeit der Arbeitsämter — auf sozialpflegerische und hauswirtschaftliche Tätigkeiten hingelenkt¹⁵.

Aus den Daten zur Situation von Frauen und Mädchen in der Schule kann abgelesen werden, daß Mädchen inzwischen zwar in den allgemeinbildenden Schulen erfolgreicher als Jungen sind¹⁶, daß die Situation sich aber beim Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung in eine „deutliche Schlechterstellung“ verkehrt: Mädchen finden seltener als Jungen einen Ausbildungsberuf¹⁷ und haben Arbeitsplätze in Berufsbereichen, die stärker sozialen Restriktionen unterliegen.

Ähnliches läßt sich auch für die Hochschulsituation zeigen. In den letzten Jahren ist der Anteil von Frauen am Studium stark angestiegen (von 1972—1982 von 32,9 % auf 40,6 %) und steigt kontinuierlich weiter¹⁸. Immer mehr Frauen erwerben einen Hochschulabschluß. Anders als in den Untersuchungen der späten sechziger Jahre¹⁹ stellen neuere Forschungen kaum noch Unterschiede in der Studienabbrecherquote von Frauen und Männern fest²⁰.

In Zeiten von Wirtschaftskrisen, steigender Arbeitslosigkeit und Sozialabbau und damit zusammenhängender Veränderung der Frauenleitbilder sind es zuerst die

¹⁵ Vgl. Projekt „Berufsfindung und Arbeitsmarkt“, entnommen: Uni-Presse, Universität Bremen, Februar 1984.

¹⁶ Vgl. GEW im DGB, Hauptvorstand (Hg.), *Datenservice – kommentierte Daten zur Bildungspolitik*, Frankfurt 1983. Zu Recht wird hier darauf hingewiesen, daß „gängige Kriterien für Schulerfolge“ zugrundeliegen, deren Aussagewert an anderer Stelle häufiger kritisiert wurde. Vgl. dazu Dorothee Bierhoff-Alfermann, *Psychologie der Geschlechtsunterschiede*, Köln 1977.

¹⁷ GEW im DGB, Hauptvorstand (Hg.), a. a. O., S. IX/1 ff.

¹⁸ Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), *Das soziale Bild der Studentenschaft in der BRD, 10. Sozialerhebung des Studentenwerks*. Schriftenreihe Hochschule, 6, Bonn, November 1983, S. 1, S. 25.

¹⁹ Vgl. Helge Pross, *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*, Frankfurt 1969.

²⁰ Vgl. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, *Materialien zu Bildungsplanung, Bildungs- und Beschäftigungssystem*, a. a. O., S. 122 f. Vgl. ebenfalls den Beitrag von Wulf Drexler/Godehard Franzen/Ida Hackenbroch-Krafft/Evelore Parey in diesem Heft.

Frauen, die ihr Bemühen um qualifizierte Ausbildung²¹ und einen angemessenen Arbeitsplatz aufgeben, sich weniger als die Männer zutrauen, um Arbeits- und Ausbildungsplätze zu konkurrieren.

Diese Entwicklung macht auch vor dem Oberstufen-Kolleg nicht halt. 1984 konnten im Oberstufen-Kolleg die Quoten des Aufnahmeschlüssels (je 50 % weibliche und männliche Bewerber) noch weniger als bisher eingehalten werden. So führten die geschlechtsspezifische Fächerwahl und in diesem Jahr verstärkt auch die Tatsache, daß Frauen die Möglichkeit, ein Studium zu beginnen, weniger wahrnahmen, zum Rückgang des Frauenanteils.

Neben den bildungspolitischen Maßnahmen und institutionellen Strukturen, die z. B. den Zugang zur Bildung für Frauen und die Interaktionsprozesse in den Bildungseinrichtungen verbessern, muß über *Inhalte und Methoden* von Bildung für Frauen nachgedacht werden.

Eine nicht patriarchalische, menschenwürdige Existenz für Frauen und Männer kann erst dann erreicht werden, wenn die Frauen in einem eigenständigen Prozeß ihre Qualitäten entdecken, ihre Sichtweise entwickeln und ihre kreativen Möglichkeiten ausprobieren und entfalten.

Ebenso wie die am Oberstufen-Kolleg vertretene Allgemeinbildung, die wissenschaftliche Disziplinen zu relativieren sucht, indem sie z. B. deutlich macht, daß Lösungen von gesellschaftlich bedeutenden Problemen oft gerade *zwischen* den Disziplinen angesiedelt sind und daher der interdisziplinären Zusammenarbeit bedürfen, versteht sich feministische Wissenschaft und das von uns vertretene Allgemeinbildungskonzept als Korrektiv etablierten Wissens. Dies setzt an mit der Kritik, daß Frauen als Subjekte in der Gesellschaft und in der Wissenschaft ausgegrenzt waren und sind oder als Objekte von Wissenschaft patriarchalisch verzerrt interpretiert wurden.

Ziel von feministischer Forschung und Lehre ist es aber nicht, in erster Linie die Mängel männlichen Handelns und Denkens aufzudecken und die Defizite zu verwalten.

So wie Allgemeinbildung nicht nur den Anspruch hat, Vergessenes und Vernachlässigtes der Ausbildung in den Spezialdisziplinen hinzuzufügen, so will auch unser Curriculum sich nicht darauf beschränken, die Inhalte der Allgemeinbildung um verschwiegenes, verborgenes Wissen über die Frau zu ergänzen, sondern will die Welt aus der Sicht der Frau neu interpretieren und damit Möglichkeiten zu ihrer Veränderung aufzeigen.

Unser Bemühen ist darauf gerichtet, die Frauen zu befähigen, persönliche, kulturelle und politische Bedingungen zu überwinden, die die Entfaltung ihrer Möglich-

²¹ So ist von 1981 bis 1982 der Anteil der Frauen bei den Studienanfängerinnen und -anfängern um 1 %, der Anteil der studierwilligen Frauen bereits um 5 % zurückgegangen. Vgl. Elke Werneburg/Claudia Stenger, „Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventinnen – Thema in der GEW?“, in: Dokumentation der 7. Sommeruniversität für Frauen, Berlin 1984, S. 102.

keiten, ihrer Kreativität und Subjektivität behindern. Dazu brauchen wir die feministische Wissenschaft²².

III. Der weibliche Blick in der Wissenschaft

Die Herausforderung an die feministische Wissenschaft ist eine dreifache:

- Sie soll den Nachweis erbringen, daß die bisherige, von männlichen Werten geprägte Wissenschaft und Gesellschaft die Perspektive der Frau außer acht gelassen hat.
- Sie soll wissenschaftliche Methoden vom Standpunkt des *Feminismus* auf ihre Brauchbarkeit für feministische Ziele prüfen und revidieren.
- Sie soll den Zusammenhang von weiblicher und allgemeingesellschaftlicher Unterdrückung aufzeigen und zur Entwicklung einer praktischen Strategie allgemeinemenschlicher Emanzipation führen.

Die feministische Wissenschaft war zu Beginn von der Empörung geleitet — und diese Empörung beeinflusst uns auch heute noch —, daß Frauen in der Geschichte nicht vorkommen, daß sie in der Regel aus den Zentren des Wissens, des Wirtschaftens, des Marktes sowie der politischen Macht ausgeschlossen sind und daß sich der Geschlechtsunterschied als „Trennung, Unterdrückung, Ungleichheit, verinnerlichte Minderwertigkeit für die Frau“²³ sowohl in ideologischen Prozessen als auch in kulturellen Praxen wiederfindet bzw. fortsetzt.

Um diesen Zusammenhang aufzudecken, stellt feministische Forschung Fragen wie: „Wo sind die Frauen?“ — „Welche Bilder wurden/werden von Frauen vermittelt?“ — „Warum haben Frauen nicht erreicht, was sie wollten?“ — „Was hätten sie erreichen können?“ Diese Fragen dienen einerseits der Bestimmung des Gegenstandes; sie sind Leitlinien einer historischen Erkundung der „verborgenen Frau“²⁴.

Andererseits führt die Erkenntnis, daß Frauen eine Geschichte haben, die durch patriarchalische Werte, die Kultur und Wissenschaft entscheidend prägten, mißverstanden und verzerrt dargestellt worden ist²⁵, zu der Einsicht, daß mit der Neuschreibung der Geschichte der Frauen *aus ihrer Sicht* auch eine neue, *eigene* Bestimmung ihrer Identität erfolgt. Die Begeisterung, neues Wissen zu erarbeiten, historische Primärquellen nach Spuren von Frauen und ihren Aktivitäten zu durchforsten oder alte Quellenmaterialien neu zu interpretieren, hat zu einem Strom von Forschungsarbeiten, Studien und Statistiken geführt. In neuen feministischen empirischen Untersuchungen wird die Frau beispielsweise entdeckt

²² Da wir feministische Ansätze in den Naturwissenschaften zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausreichend rezipiert haben, beziehen wir unsere Aussagen zur feministischen Wissenschaft auf die Bereiche der Kultur- und Sozialwissenschaften.

²³ Michèle Barret: „Zur kulturellen Produktion von Geschlechtsideologie“, in: dies., *Das unterstellte Geschlecht. Umrisse eines materialistischen Feminismus*. Berlin 1983, S. 105.

²⁴ So der Titel sechs literaturwissenschaftlicher Beiträge von Inge Stephan und Sigrid Weigel, Berlin 1983.

²⁵ Gerda Lerner: „Die Herausforderung der Frauengeschichte“, in: Duelli-Klein, Renate u. a. (Hg.): *Feministische Wissenschaft und Frauenstudien. Ein Reader mit Originaltexten zu Women's Studies*, Hamburg 1982 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, S 66).

- als Objekt der Medizin, die den Körper der Frau als Abweichung erklärt, Frausein mit Kranksein gleichsetzt;
- als Projektion männlicher Wünsche und Ängste, aufgespalten in das Bild der Heiligen/Hure;
- als „schönes Eigentum“²⁶, behaftet mit den Weiblichkeitsattributen, die der Frau im philosophischen Diskurs seit dem 18. Jh. angetragen wurden; aber auch:
- als bisher unbeachtet oder anonym gebliebene Künstlerin, Arbeiterführerin, Pädagogin usw.²⁷.

Vom Sammeln fehlender Fakten und Ansichten über die Frauen gelangt die feministische Wissenschaft zunehmend zu einer „Wissenschaft mit dem weiblichen Blick“, lenkt das Interesse auf methodische Fragen, d. h.:

1. Sie nimmt das *Geschlecht* (analog zu Klasse, Schicht) *als zentrale Kategorie*²⁸ auf. Es geht nicht mehr allein darum, nach einer einheitlichen Frauenunterdrückung oder einer universalen Form der Männerherrschaft zu suchen²⁹, sondern auch das Geschlechterverhältnis und die Geschlechterbeziehungen als historische Konstruktionen zu begreifen, von denen aus die Dynamik eines Gesellschaftssystems verstanden werden kann: Die Grundlagen weiblicher Werte und weiblichen Selbstbewußtseins liegen dann, gebunden an die materiellen Bedingungen in einem gegebenen historischen Zeitraum, „in dem Spannungsfeld zwischen ihrem Ausschluß von den öffentlichen Bereichen des Tauschwertes und der politischen Macht einerseits und den Werten, die sie in den Freiräumen der männerbeherrschenden Welt entwickeln, andererseits“³⁰.

2. Feministische Wissenschaft knüpft an *methodologische Prinzipien* an, die Erkenntnisgewinnung nicht von lebendigen, konkreten Menschen loslösen will. Im Forschungsprozeß soll die Stellung der Wissenschaftlerin zu sich selbst und zu ihrer Forschung deutlich werden, und ihre Sozialbeziehungen wie auch die alltäglichen Erfahrungen — das „doppelte Bewußtsein“ der Wissenschaftlerin als Mitglied einer unterdrückten Gruppe (Frauen) und einer eher privilegierten Gruppe (Wissenschaftlerinnen) — sollen beleuchtet werden.

Dabei besinnt sich die feministische Wissenschaft auf solche Prinzipien, die die Mitbeteiligung der Forschungsobjekte am wissenschaftlichen Prozeß sichern³¹ und damit die Objekte tendenziell zu Subjekten der Erkenntnis machen. Mit dieser Forderung nach *Aufhebung der Trennung von Subjekt und Objekt* greift die femini-

²⁶ Barbara Duden: „Das schöne Eigentum. Zur Herausbildung des bürgerlichen Frauenbildes an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert“, in: Kursbuch Nr. 47, 1977, S. 125ff.

²⁷ Vgl. Dokumentation frauenbezogener wissenschaftlicher Arbeiten, in: Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung“ (ZE), Berlin.

²⁸ Fox-Genovese, Elisabeth: „Der Geschichte der Frau einen Platz in der Geschichte“, in: Das Argument 141, 1983, S. 686 ff.

²⁹ Ebd., S. 688 ff.

³⁰ Ebd., S. 695 ff.

³¹ Beispiel: Ann Oakleys Austausch-Modell eines feministischen Interviews nach Judith Cook und Mary Fonow: „Methoden feministischer Soziologie in den Vereinigten Staaten“, in: Das Argument 143, 1984, S. 58.

stische Wissenschaft Argumentationen auf, die die persönliche und politische Praxis in den Forschungsprojekten integriert wissen wollen. *Betroffenheit* und *Subjektivität* statt Betonung von Objektivität weisen darauf hin, daß die Fragen, die die feministische Wissenschaftlerin an ein Erkenntnisobjekt stellt, ihren eigenen Anliegen und Erfahrungen entspringen und daß ihre Vorgehensweisen bis hin zu ihren Antworten ihre *Parteilichkeit* sichtbar machen.

Parteiliches Vorgehen kann dann mißverstanden werden, wenn angenommen wird, dieses erschöpfe sich bereits im Interesse am Thema ‚Frau‘ oder in Sortierarbeit, „die guten (Frauen) ins (Frauenbewegungs-)Töpfchen, die schlechten werden den Netzen männlicher Geschichtsschreibung überlassen“³². Erst wenn feministische Wissenschaftlerinnen ihr „Ich“, ihr Beteiligt-, Betroffen- und Gemeintsein als Grundlage ihres Auswahl-, Bearbeitungs- und Erkenntnisinteresses offenlegen und damit ihre voreingenommene Blickweise im Wissenschaftsprozess sichtbar machen, reflektieren und begründen, unterscheiden sie sich von traditionellen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, die stillschweigend davon ausgehen, „daß ihr persönliches Interesse identisch mit dem allgemeinen ist und damit die Kategorie der Objektivität einseitig für sich reklamierten“³³.

3. Von feministischem Interesse geleitete Fragestellungen werden *interdisziplinär* angegangen, nicht nur weil sie meist quer zu der tradierten Arbeitsteilung in und zwischen den Einzelwissenschaften liegen, sondern weil ihr Ansatz, das Leben von Frauen zu erforschen und Kenntnisse darüber zu vermitteln, mit Hilfe einer Disziplin nur unzureichend — zerstückelt statt ganzheitlich — verwirklicht werden kann.

Damit feministische Wissenschaft auf die Aufhebung der Unterdrückung der Frauen auch praktisch hinwirken kann, bricht sie aus dem ‚Elfenbeinturm‘ Wissenschaft aus. Forschung und Lehre finden vornehmlich in Gruppen oder Kollektiven und in Kooperation mit der Frauenbewegung sowie mit politischen Institutionen und anderen sozialen Bewegungen statt.

Die Beziehung von Forschung und Lehre in der feministischen Wissenschaft und die Frage, wie ihre Leistungen für einen allgemeinbildenden Unterricht nutzbar gemacht werden können, lassen sich mit den oben skizzierten feministischen Ansprüchen und ihren, wenn auch noch eingeschränkten Praxiserfahrungen angehen:

- Gemäß ihrem wissenschaftlichen und politischen Selbstverständnis strebt die feministische Wissenschaft ein Verhältnis von Wissenschaft und sozialen Bewegungen, insbesondere der Frauenbewegung, einerseits und vermittelnden Institutionen (Schule, Kirchen, Gewerkschaften) — soweit sie dasselbe Anliegen verfolgen — andererseits an, das den Kampf gegen die Ausgrenzung der Frauen und die daraus folgenden Perspektiven nicht aus den Augen verliert.

³² Sigrid Weigel: „Der schielende Blick“, in: Inge Stephan und Sigrid Weigel, *Die verborgene Frau*, Berlin 1983, S. 84.

³³ Renate Möhrmann: „Gibt es eine feministische Theater-, Film- und Fernsehwissenschaft?“, in: Luise F. Pusch (Hg.), *Feminismus. Inspektion einer Herrenkultur. Ein Handbuch*, Frankfurt/M. 1983, S. 87f.

- Feministische Wissenschaft ist dadurch charakterisiert, daß Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse von Wissenschaft mit den am Lehr- und Forschungsprozeß Beteiligten zu tun haben, und erhebt den Anspruch, daß wissenschaftliche Verfahren helfen können, gesellschaftliche Mißstände zu beseitigen. Sie hat allgemeinbildenden Charakter.
- Forschungsobjekt und -subjekt nicht mehr getrennt aufzufassen, findet im Lernprozeß Entsprechung: Lernende vollziehen nicht nur bereits abgeschlossene Forschungsprozesse nach, sie beteiligen sich an ihnen oder initiieren sie — im gegebenen Rahmen — selbst. Die Lernende entdeckt z. B. in der Rekonstruktion verdrängter Frauenleben ihren eigenen historischen Standort und damit auch sich selbst.

IV. Erfahrungen mit dem Curriculum „Frauengeschichten — Frauengeschichte“

Eine Reihe von Intentionen und methodologischen Bestimmungen des Ergänzungsunterrichts weisen auf Übereinstimmungen mit feministischen Ansprüchen hin. Diese sollen längerfristig in eine „feministische Didaktik“ eingehen.

Die Kurse des Ergänzungsunterrichts werden von den Kollegiatinnen und Kollegiaten im wesentlichen³⁴ nach Interesse gewählt: Sie nehmen die Chance wahr, ihre persönliche Praxis in das wissenschaftliche Lernen und Arbeiten einzubringen und sie dabei zu verändern. Die feministische Wissenschaft hat als eine junge Wissenschaft noch wenig standardisierte und kanonisierte Ergebnisse, und ihre Vermittlung im Unterricht ist daher mit methodischen Diskussionen und eigenen (z. B. empirischen) Untersuchungen der Lernenden verbunden. Beides zusammen erzeugt eine Lernatmosphäre in den Kursen der Frauenstudien, die viel von der Aufbruchsstimmung enthält, die aus den Berichten der amerikanischen Kolleginnen über ihre Women's-Studies-Kurse spricht:

„... die Botschaft an die Studierenden lautet: Seht her, hier ist eine Menge Material, Forschungsarbeit und Theorie, die Euch allen wahrscheinlich unbekannt ist, weil sie nicht in den allgemeinen Lehrplan des Colleges oder der Universität eingeschlossen ist. Frauen haben angefangen, sich mit solchen Themen zu beschäftigen, und Ihr könnt es auch tun. Ihr könnt damit in diesem Kurs anfangen, und Eure Arbeit kann Euch in sehr viele neue Gebiete führen.“³⁵

Neben Unterrichtsprojekten, die aktuelle Auseinandersetzungen zu Frauenproblemen aufnehmen, z. B. Vergewaltigung, § 218, Schwangerschaft, neue Mütterlichkeit, Kinderkrippen in Bielefeld, Kindertagesstätte an der Uni, Frauen und Frieden, etc. gibt es seit 1977 am Oberstufen-Kolleg Kurse zu Frauenstudien im Rahmen des Ergänzungsunterrichts. Zunächst sind die Kursankündigungen sehr fragend und suchend gehalten. Das Thema ‚Frau‘ wird lediglich als gesellschaftliches Problem aufgefaßt, und Lösungsansätze sehr unterschiedlicher Art werden referiert. Femini-

³⁴ Eingeschränkt wird die freie Wahl durch gewisse Rahmenvorgaben, die die Breite der Ausbildung sichern sollen, und durch Zwänge des Stundenplans.

³⁵ Florence Howe und Carol Ahlum: „Women's Studies und sozialer Wandel“, in: Renate Duelli-Klein u. a., *Feministische Wissenschaft und Frauenstudien*, a. a. O., S. 118.

stische Aspekte sind bei diesen Kursen noch nicht als leitende Gesichtspunkte bei Materialauswahl und Erklärungsansätzen erkennbar, sondern ergeben sich eher als Teilergebnisse bei der Suche nach Erklärungen und der Analyse des Kursgegenstandes, aber eine gemeinsame spezifische Eigenschaft der Frauenstudienkurse wird auch hier schon deutlich: die enge Verbindung von persönlichen, politischen und wissenschaftlichen Interessen. Die Erfahrung in den Kursen zeigt, daß ein interdisziplinärer und fachbereichübergreifender Zugang den Themen aus dem Bereich „Frauengeschichten — Frauengeschichte“ angemessen ist.

Der Text, mit dem die Kurse zum Oberthema³⁶ „Frauengeschichten — Frauengeschichte“ in den Fachbereichen Sozialwissenschaften (I), und Literaturwissenschaften/Linguistik/Künste (II) gemeinsam im Veranstaltungsverzeichnis des Oberstufen-Kollegs angekündigt werden, markiert in aller Kürze den derzeitigen Stand unserer Analyse und der Fragestellungen, an denen wir mit Kollegiatinnen und Kollegiaten in unseren Kursen weiterarbeiten wollen:

Oberthema: *Frauengeschichten — Frauengeschichte*

Frauen sind aus der Geschichte ausgeschlossen:

Seit den 60er/70er Jahren beginnen immer mehr Frauen, über ihre Stellung in der Gesellschaft nachzudenken, sie zu erforschen, ihre Erkenntnisse weiterzuvermitteln, sich über sich selbst zu verständigen und ihre Situation zu verändern. In der Frauenbewegung wurden Fragen gestellt, die in die Geschichte zurückweisen:

- Wie haben sich die Frauen selbst und ihre Lebensbedingungen über die Jahrhunderte hinweg verändert?
- Wie haben Frauen gelebt, gearbeitet und geliebt?
- Wie haben sie ihre Rolle selbst und wie wurde sie von Männern gesehen?
- Wie haben sie sich geäußert und gekämpft?

Frauen werden in der Geschichtsschreibung selten erwähnt — bedeutet das, daß sie zum Fortgang der Menschheit wenig beigetragen haben? Oder sagt der Ausschluß der Frauen aus der Geschichte etwas über die Geschichte schreibender Männer und über ihr Frauenbild aus?

Frauen sind schon immer Thema der Kunst (Malerei, Literatur, Musik . . .):

Dort erscheinen sie nicht als reale Frauen, sondern als Projektionen männlicher Vorstellungen über Frauen.

Uns interessiert, die Entstehung und historischen Veränderungen dieser Frauenbilder zu untersuchen, um u. a. herauszufinden, ob und wie

- die Bilder die realen Frauen be- und einschränken,
- sich Ansätze für utopische Entwürfe entwickeln lassen.

³⁶ Die Strukturierung des Ergänzungsunterrichts durch Oberthemen, unter denen jeweils mehrere angebotene Kurse zusammengefaßt sind, ist eine Orientierungshilfe für Kollegiatinnen und Kollegiaten. Sie können an der regelmäßigen Wiederkehr bestimmter Oberthemen erkennen, welche Gesichtspunkte und Themenbereiche die Lehrenden für ein allgemeinbildendes Curriculum für wichtig halten, — ein Oberthema „Frauengeschichten — Frauengeschichte“ signalisiert also, daß es zur Allgemeinbildung gehört, sich mit Frauendiskriminierung und mit den Frauenbildern in den kulturellen Produktionen dieser Gesellschaft auseinanderzusetzen.

Frauen produzieren Kunst:

Frauen haben schon immer Kunst geschaffen (ob als Musikerinnen, bildende Künstlerinnen oder Dichterinnen), sie waren aber nicht kulturprägend. Ihre Werke sind zum großen Teil noch unentdeckt. Unsere Aufgabe ist es, nach der „verborgenen“ Frau zu suchen. Unsere Frage: Inwiefern unterscheidet sich Kunst der Frauen — in Ausdrucksformen und -inhalten — von der der Männer?

Wie das Thema eines Kurses im einzelnen akzentuiert ist, erfahren die Kollegiatinnen und Kollegiaten aus den jeweiligen Kursankündigungen; an der endgültigen Festlegung dieser Themenakzentuierungen und Kursziele sind sie in der Planungsphase des Kurses beteiligt.

Das Schema auf der folgenden Seite gibt einen Überblick, welche unterschiedlichen Arten der Verbindung von politischer Bildung, wissenschaftspropädeutischer Ausbildung und Themenakzentuierung in den Kursen zu Frauenstudien hergestellt werden.

Die Ebenen der „politischen Bildung“ und der „Wissenschaftspropädeutik“ enthalten Bestimmungen aus dem Allgemeinbildungskonzept des Oberstufen-Kollegs. Auf der Ebene ‚politische Bildung‘ sind dies z. B.: Vorbereitung politischen Handelns, Zugang zu Geschichte und Kulturtradition, gesellschaftliche Funktion sozialer Bereiche, Problematisierung festgefahrener Rollenvorstellungen etc., d. h. zusammengefaßt, es geht um die Bildung mündiger Bürgerinnen und Bürger.

Auf der Ebene ‚Wissenschaftspropädeutik‘ werden disziplinübergreifende Grundqualifikationen vermittelt, Methoden und Ansätze der Wahlfächer relativiert, Erkenntnisprobleme und wissenschaftstheoretische Diskussionen rezipiert.

Auf der Ebene ‚Themenakzentuierung‘ haben wir Beispiele angeführt, die ständig weiterentwickelt werden und dabei von den Interessen, die Kollegiatinnen und Kollegiaten artikulieren, mitbestimmt werden.

Die vier Zielkategorien geben in gewisser Weise die Entwicklung der Zielsetzungen unseres Unterrichts wieder, d. h. am Anfang der Entwicklung standen z. B. Kurse, die mit kompensatorischer Absicht Informationen über „Ausnahmefrauen“ oder „Frauen, die zum ersten Mal ...“ ausgraben, dabei aber weniger die männlichen Erfolgskriterien in Frage stellen, nach denen diese Frauen als Ausnahmen bewertet werden. Am Anfang standen auch solche Kurse, die die Kritik an der Situation der Frauen zum Ziel haben und insbesondere die Mechanismen der Diskriminierung untersuchen, sei es in Familie, Schule oder Arbeitswelt; später erst entwickelten wir Kurse, deren Ziel die Suche nach der „verborgenen Frau“ ist, die Frauenbilder, die historische Ausblendung der Frauen oder die komplexen Zusammenhänge von Selbst- und Fremdwahrnehmung der Frauen untersuchen oder die feministische Utopien entwickeln.

Das Schema darf nicht als Darstellung einer linearen Entwicklung betrachtet werden. So bilden die Kurse der vierten Zielkategorie „Feministische Theoriearbeit und Utopie“ keineswegs nur den Höhepunkt eines Curriculums Frauenstudien; Kurse, die die Mechanismen der Unterdrückung untersuchen, sind genauso wichtig. Darüber hinaus sind die Zielkategorien nicht als sich ausschließend zu verstehen, d. h. in einem Kurs werden oft mehrere Ziele angesprochen und verschiedene Themenak-

Ebene der Bearbeitung Zielkategorie	Suche nach „Ausnahmefrauen“	Kritik an der Situation der Frauen	Suche nach der ‚verborgenen Frau‘	Feministische Theoriearbeit und Utopien
<i>Themenakzentuierung</i>	Beispiele von Identifikationsfiguren, die trotz widriger Umstände Beeindruckendes geleistet haben, von Hypathia bis zu ...	Frauen als Opfer und Objekte; Untersuchungen der Mechanismen der Benachteiligung und Diskriminierung	Frauen in der Geschichte; Veränderungen in Rolle und Selbstbild; (männliche) Darstellungen der Frau, Frauenbilder	Frauen als solidarische, kämpfende, kulturschöpfende Subjekte
<i>Politische Bildung</i>	Problematisierung festgefahrener Rollenvorstellungen; Stärkung des Selbstbewusstseins von Frauen und Erzeugung des Bedürfnisses nach genauerer Untersuchung der Lebensbedingungen	Erwerb von Kenntnissen über die (eigene) Sozialisation; gesellschaftliche Funktionen sozialer Bereiche (Familie, Schule, Arbeit, Freizeit ...)	Zugang zu Geschichte und Kultur (Literatur etc.); Vermittlung der fruchtbaren Spannung von historischer Distanz und Identifikation	Theoretische und historische Fundierung/Relativierung von Positionen engagierter Kollegiat/innen, konkretes politisches Handeln
<i>Wissenschaftspropädeutik</i>	Quelleninterpretation und Textanalyse; historiographische Methoden	Sozialwissenschaftliche Methoden und Erkenntnisprobleme	Literaturwissenschaftliche Methoden; Kulturtheorien; historiographische Methoden	Politische Theorien; Theorievergleiche; Wissenschaftstheorien

zentuierungen realisiert. Z. B. haben die Kurse über geschlechtsspezifische Sozialisation als Hauptaspekt die „Kritik an der Situation der Frauen“, aber sie thematisieren immer auch Veränderungsmöglichkeiten auf individueller und gesellschaftlicher Ebene.

In dem Kurs „Warum werden Mädchen oder Jungen zu Naturwissenschaftlern? — Zur Sozialisation von Mathematikern und Naturwissenschaftlern“ bemühten sich die Kollegiatinnen und Kollegiaten z. B. ganz konkret um die Aneignung technischen und physikalischen Wissens, nachdem sie durch die Aufarbeitung ihrer Lernbiographien und durch empirische und theoretische Untersuchungen erkannt hatten, daß der Umgang mit Technik im Alltag die Einstellung gegenüber den Naturwissenschaften entscheidend prägt. Sie untersuchten zusammen mit dem Werkmeister des Oberstufen-Kollegs einen Automotor und lernten kleine Reparaturen auszuführen, sie bauten einen Fahrraddynamo auseinander und eigneten sich mit Hilfe von Physik-Schulbüchern Kenntnisse über Stromerzeugung mit Spule und Magnet an, sie zerlegten eine Schreibmaschine. In Zwischenberichten an das Kursplenum legten sie Rechenschaft über ihre neuen Erfahrungen ab, versuchten die Wirkungen dieser Erfahrungen auf ihre blockierte Lernfähigkeit bezüglich Naturwissenschaften zu beobachten und diskutierten, ob die beobachteten Zusammenhänge verallgemeinerbar seien.

Das obige Schema soll also nicht eine lineare Bewegung beschreiben; vielmehr haben wir oft fruchtbare Lernprozesse bei der Berücksichtigung verschiedener Zielkategorien und Bearbeitungsebenen beobachtet. Ein Kurs über die „Frauenfrage in der bürgerlichen Gesellschaft“ kann z. B. mit den individuellen Erfahrungen der Kollegiatinnen beginnen und diese mit Hilfe der Lektüre theoretischer Schriften (etwa Bebels „Die Frau und der Sozialismus“) entsprechend der Zielkategorie „Kritik an der Situation der Frauen“ verallgemeinern. Auch ist „feministische Theoriearbeit und die Entwicklung feministischer Utopien“ — die letzte Zielkategorie — nicht gleichbedeutend mit dem Höhepunkt emotionalen Engagements der Kollegiatinnen.

Literaturkurse, in denen es um den Entwurf von Weiblichkeitsmustern in von Frauen und/oder Männern geschriebenen literarischen Texten geht, sind im Rahmen des Kursangebots zum Oberthema „Frauengeschichten — Frauengeschichte“ bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen beliebt. Einmal, weil die Darstellung von Frauen-Leben in der Literatur für die Leserin Möglichkeiten der Identifikation mit einer Heldin oder Autorin bietet; Literatur wird zum Freiraum, wo über die an der Literatur gewonnenen Erkenntnisse neue Rollen ausprobiert werden oder die Kritik an den alten Rollen verstärkt werden kann. Sodann, weil in literarischen Fiktionen die Wirklichkeit männlicher Zuschreibungen und Unterdrückungen subjektiv vermittelt ist und damit betroffener macht und müheloser rezipierbar und analysierbar ist als z. B. in soziologischen und historischen Texten. Schließlich eignet sich die vor allem von Frauen seit Beginn der 70er Jahre verfaßte Literatur, sofern sie sich nicht in der Beschreibung von „Frauenproblemen“ erschöpft, in besonderer Weise zum Nachvollzug von Möglichkeiten, wie sich Frauen als Subjekte formulieren und ihr Aufbegehren zur Sprache bringen können.

Kurse, die die Möglichkeiten und Bedeutung der Teilhabe der Frauen an den kulturellen Produktionen vergangener Epochen zum Gegenstand haben, setzen oft mit der Suche nach den „Ausnahmefrauen“ (z. B. den Romantikerinnen, den Frauen des Vormärz u. a.) ein, deren schriftliche Zeugnisse uns überliefert sind.

Erst wenn sie sich als Projektionsfiguren für Wünsche und ungelöste Probleme heutiger Rezipientinnen entziehen, entsteht eine fruchtbare Spannung von historischer Distanz und Identifikation, die sozialgeschichtliche Untersuchungen zur Lage der Frauen und literaturwissenschaftliche Analysen von Frauenbildern im historischen und biographischen Kontext der jeweiligen Autorinnen und Autoren ermöglicht³⁷. (Vgl. die dritte Ebene der Bearbeitung.)

Mit der Darstellung des Curriculums „Frauengeschichten — Frauengeschichte“ ist der gegenwärtige Stand unserer Entwicklung markiert: Wir blicken auf die Erfahrungen einer Vielzahl von Kursen in den vergangenen Jahren zurück und sehen es als unsere Aufgabe an, das Konzept weiter in der Praxis zu erproben, dabei insbesondere die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Beziehungen zu Feministinnen in Hochschulen und Schulen auszubauen.

Dieser Beitrag soll dazu anregen und ermutigen.

³⁷ Ein solcher gestufter Rezeptionsvorgang findet sich ausführlich dargelegt in: Gertrud Effe-Stumpf/Maria Kublitz: „Ich bin nicht Bettine. Schreibende Frauen der Romantik als Gegenstand subjektiver Erfahrung und literarischen Lernens“, in: *Diskussion Deutsch* 13/4. 68, Frankfurt 1982.