ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

14. Jahrgang, Heft 1/1990 (neue Folge)

Thema:

FRAU UND SCHULE

INHALT

EDITORIAL 4

MAGAZIN

Veranstaltungen 7
Neue Bücher 12
felix austria: *Alois Brandstetter:* Markt und Meinung 14

FEMINISMUS UND SCHULE

Susanne Dermutz: Feminismus und Bildung 16

FRAUEN UND SPRACHE

Birgit Kienzle: Wie die Lektion für's Leben erteilt wird 22
Sylvia Moosmüller: Die männliche Konstruktion der Sprache 42

FRAUEN UND LITERATUR

Christa Gürtler: Der andere Blick: Neue Literatur von Frauen 51
Sabine Keiner: Gute Mutter – Böse Mutter 62
Gertrud Paukner: Frauenliteratur aus Ländern der sogenannten "Dritten Welt" 76
"Ich mache keine Idealvorstellungen von Frauen". Interview mit *Christine Nöstlinger* 84

FRAUEN UND SCHULE

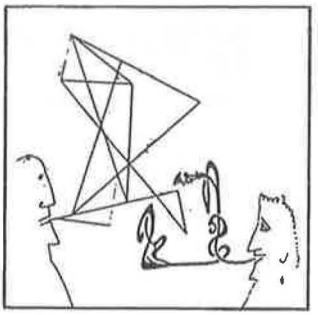
Heidi Schrodt: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule 91
Patrizia Bitter: Sexismus in der Schule. Eine Erhebung 100
Hannelore Kelz: ... und züchtig waltet die Hausfrau ... Überlegungen zur realitätsbezogenen Darstellung von Frau und Mann in österreichischen Schulbüchern 109
H.Fischer/H. Wilhelmer/A. Pelinka: Wie Schülerinnen Lehrer erleben 119
Josef Agnezy/Heidi Schrodt: "Mit einer Frau als Flugkapitän würde ich niemals fliegen". Bericht über ein Unterrichtsprojekt aus Geschichte und Deutsch an einer 2. Klasse AHS 125

BIBLIOGRAFIE

Frau und Schule 133
Zeitschriften und Institutionen 142

A PFEIFATS WEIB UND A KRAHADE HENN GHEAN KEPFT.

Männer bestimmen, was normal ist, behauptet *Sylvia Moosmüller.* (S. 42)



FRAUEN–LYRIK AUS DER "DRITTEN WELT".

***Gertraud Paukner* stellt Literatur vor, die bei uns wenig bekannt ist. (S. 77)**

"MEIN EINTRETEN FÜR DIE FRAUENRECHTE IST BEI MIR SICHER ÜBERS HIRN GEGANGEN."

Ein Interview mit *Christine Nöstlinger.* (S. 85)

"BUBEN BRAUCHEN EINFACH AUSLAUF, WIE EIN HUND."

***Josef Gerhard Agnezy* und *Heidemarie Schrodt* berichten über ein Unterrichtprojekt. (S. 125)**

Editorial

Die überwiegende Anzahl aller Unterrichtenden sind Frauen. Sie sind es, die die Jugendlichen für eine Gesellschaft erziehen, die immer noch von Männern und männlichen Werten dominiert ist. Frauen erleben Unterricht anders als Männer und werden auch anders wahrgenommen als ihre männlichen Kollegen. Sie stehen normalerweise vor der Situation, daß auf Mädchen und Buben in der Schule unterschiedlich eingegangen wird, daß männliche Schüler stärker gefördert werden und mehr Aufmerksamkeit erreichen.

Darüberhinaus müssen sie sich mit der Tatsache auseinandersetzen, daß Unterrichtsinhalte und -ziele, die sie vertreten sollen, von Männern geprägt wurden. Für den Deutschunterricht sind vor allem zwei Punkte hervorzuheben: nämlich die traditionelle Verdrängung der Frauen aus der Literatur und Literaturgeschichtsschreibung und das Vorherrschen einer sexistisch geprägten Sprache. Wenn es dem Deutschunterricht gelingen soll, zur Identitätsbildung und einer verbesserten Kommunikationsfähigkeit beizutragen, müssen auch sogenannte "weibliche" Eigenschaften und Werte stärker in den Vordergrund treten.

Unter dem Druck des Feminismus ist zwar einiges in Bewegung geraten, doch noch immer dominieren traditionelle Vorstellungen und Gewohnheiten, die hinterfragt und verändert werden müssen.

Diese Überlegungen haben uns veranlaßt, in dieser Nummer der ide das Thema "Frau und Schule" zu behandeln. Wir beschränken uns nicht auf einen Aspekt des Deutschunterrichts, sondern versuchen der Komplexität der Schulwirklichkeit Rechnung zu tragen.

Susanne Dermutz geht in ihrem grundsätzlichen Artikel auf die Problematik der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung ein, die entweder Doppelbelastung oder "nur-Hausfrau-sein" bedeutet. Sie

meint, daß jede Untersuchung der Diskriminierung von Frauen – also auch im Bereich des Bildungswesens – bei dieser Tatsache anzusetzen habe.

Birgit Kienzle zeigt auf, daß die Benachteiligung der Frau so kultur- und institutionsüblich ist, daß sie als solche nicht mehr wahrgenommen wird.
Wie sehr die Sprache eine männlich geprägte ist, arbeitet *Sylvia Moosmüller* in ihrem Beitrag heraus.

Im Abschnitt **Frauen und Literatur** versucht *Christa Gürtler* eine Bestandsaufnahme der neueren Literatur von Frauen.
Sabine Keiner untersucht "emanzipatorische" Mädchenliteratur, *Gertrud Paukner* stellt Literatur von Frauen aus der "Dritten Welt" vor.
Christine Nöstlinger erzählt in ihrem Interview u.a. von ihrer Haltung zu Frauen und der Unmöglichkeit mit einem Mann zusammenzuleben.

Verschiedene Unterrichtsprojekte und -analysen werden im Abschnitt **Frauen und Schule** vorgestellt. Diese Beiträge berühren sich inhaltlich, versuchen jedoch verschiedene Aspekte der Geschlechtsproblematik in der Schule aufzuzeigen.
Heidi Schrodt geht in ihrem Beitrag der Frage nach, warum die Mädchen immer mehr verstummen, wie sie es lernen, ihre Marginalisierung als Normalität zu begreifen.
Patrizia Bitter stellt die Ergebnisse einer Unterrichtserforschung vor, die sie zum Thema: *Sexismus in der Schule* in ihrem Arbeitsbereich durchgeführt hat.
Hannelore Kelz untersucht die Darstellung von Männern und Frauen in österreichischen Schulbüchern. Szenen aus der Schulrealität haben *Henriette Fischer, Hermann Wilhelmer* und *Almud Pelinka* gesammelt.
Abgeschlossen wird dieser Block mit dem Bericht von *Josef Agnezy* und *Heidi Schrodt* über ein Unterrichtsprojekt an einer 2. Klasse einer AHS zum Thema: Geschlechtsrollen - rollenspezifisches Verhalten.

Wir hoffen, mit diesem Heft viel Diskussionsstoff zu liefern und bitten Sie um Stellungnahmen.

Sonja Steuerer

IN EIGENER SACHE:

Für das neue Jahr haben wir uns vorgenommen, die "ide" noch besser und attraktiver für unsere LeserInnen zu machen. Das betrifft das ständige Bemühen um bessere optische Gestaltung genauso wie den Inhalt. Wir wollen vor allem das nicht themengebundene MAGAZIN ausbauen.
Neu ist die Kolumne *"felix austria"*, die in kritischer und sprachlich anspruchsvoller Form das (kultur-)politische Leben in Österreich beleuchten soll. Alois Brandstetter, Schriftsteller und Germanist in Klagenfurt, eröffnet den Reigen. Ab der nächsten Nummer soll das Magazin auch für fachspezifische und pädagogische Beiträge geöffnet werden.
Wenn Ihnen diese Nummer gefällt, so schreiben Sie uns bitte. Wenn nicht, schreiben Sie uns erst recht. Das kann uns enorm bei unserer Arbeit helfen.

Werner Wintersteiner

1990 INTERNATIONAL LITERACY YEAR

Das Jahr 1990 wurde von der UNESCO weltweit zum Internationalen Jahr der Alphabetisierung erklärt. Der Schwerpunkt des für 1990 bis 1995 vorgesehenen UNESCO-Alphabetisierungsprogramms liegt auf neuen effizienteren Methoden. An erster Stelle stehen dabei die Verbesserung der Qualität des Grundschulunterrichts und die "Schaffung einer alphabetisierten Umwelt". Für die sogenannte Dritte Welt gehört das Konzept der Nach-Alphabetisierung wie z. B. die Begründung von ländlichen Zeitungen und Bibliotheken zu den wichtigsten Anstößen für die Neunziger-Jahre.
Daß dieses UNESCO-Jahr auch für Österreich von Bedeutung ist, zeigt der folgende Bericht:

Keine Analphabeten ... 3,6 Prozent der Österreicher mit geringer Schulbildung weisen erhebliche Defizite im Lesen und Rechtschreiben auf ... 40 Prozent sind bereit, dagegen etwas zu unternehmen!
1269 Jugendliche, die keine über die Pflichtschule hinausgehende Bildung aufweisen, wurden im Rahmen der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport in Zusammenarbeit mit dem Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung durchgeführten Untersuchung im Hinblick auf elementare Lese- und Schreibkenntnisse überprüft. Die Stichprobe umfaßte neben Berufsschülern auch jugendliche Hilfsarbeiter, Arbeitslose und Insassen von Jugendgefängnissen.
Unter den Probanden befand sich kein Analphabet, doch weisen 3,6% der befragten Jugendlichen schwere Defizite im sinnerfassenden Lesen und in der Fähigkeit, einfache schriftliche Mitteilungen zu verfassen, auf.

Als mögliche Verursachungen wurden Teilleistungsausfälle, Defizite in der optischen und akustischen Differenzierung, in der Konzentrationsfähigkeit und in der Wahrnehmungsgeschwindigkeit festgestellt.
Nach der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Leben befragt, weist die Problemgruppe keine abweichenden Werte auf. 40% gaben an, bei entsprechendem Angebot Kurse zur Verbesserung ihrer Lese- und Schreibfähigkeit besuchen zu wollen.
Die umfassende Studie wird im Detail erst ausgewertet.
Auskünfte: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien
aus: INFO-Lesen 1/2-1989

INFO : LESEN

Mitteilungen zur Lesekultur

Eine neue Zeitschrift stellt sich vor:

INFO: LESEN wendet sich an alle am Lesen interessierten Personen, insbesondere an WissenschaftlerInnen, JournalistInnen, ErwachsenenbildnerInnen, LehrerInnen und ErzieherInnen aller Stufen, StudentInnen ...
Die Zeitschrift will in kurzen, aktuellen Meldungen über Fortschritte und Probleme in Zusammenhang mit der Lesekultur in Österreich aber auch international berichten. Ihr Veranstaltungskalender sowie der Hinweis auf aktuelle Publikationen soll es den am Lesen Interessierten erleichtern, den Standard professioneller Informiertheit zu halten.
Herausgeber ist die **Österreichische Gesellschaft zur Erforschung und Förderung des Lesens.**
Bezugsadresse: Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien

Anmeldung: Alfred Matl, ÜVS Salzburg, Akademiestraße 25,
5020 Salzburg

Resolution

- UM den gesteigerten Zielsetzungen und Anforderungen des Deutschunterrichtes an BMHS gerecht werden zu können;
- UM Komplexität und Flexibilität in der Sprachkompetenz in der Muttersprache zu gewährleisten, die zur Erfüllung der Aufgabenstellung in der modernen Wirtschaft und zur Behauptung in zunehmend kommunikationsorientierten Prozessen in unserer zukünftigen Gesellschaft notwendig sind;
- UM der Inhomogenität der eintretenden Schüler begegnen zu können und deren inadäquate Vorbildung ausgleichen zu können;
- UM den Problemen einer steigenden Anzahl von Legasthenikern und zunehmendem funktionalen Analphabetismus entgegentreten zu können;
- UM eine wachsende Zahl von Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, entsprechend fördern zu können;
- UM diesen Aufgaben und den vielfachen Ausbildungs- und Bildungszielen, die der Deutschunterricht an uns stellt, auch nur annähernd gerecht werden zu können, erscheinen uns folgende Forderungen unabdingbar notwendig:

1. **Teilungsziffer** im D-Unterricht als Sprachunterricht in allen Klassen bzw. Jahrgängen analog zum Unterricht in der Fremdsprache
2. **Erhöhung der Wochenstundenzahl** für Deutsch um jeweils eine Stunde pro Klasse bzw. Jahrgang
3. **Förderunterricht:** Erhöhung der Stundenzahl auf 10 (bisher 8).

Unterschriften aller ARGE-Leiter der HTL, HBLA, HAK, AHS, HS

Resolution

Es erscheint uns dringend erforderlich, daß fachspezifische Lehrerfortbildungsveranstaltungen für Deutschlehrer/Lehrer allgemeinbildender Gegenstände/Lehrern aller Schultypen ohne Einschränkung zugänglich gemacht werden.

Wir versprechen uns davon gegenseitige anregende Impulse und größeres Verständnis für die einzelnen Schularten. Eine engere Zusammenarbeit der Pädagogischen Institute auf planerischer und Koordinationsebene, um schultypenübergreifende Kontakte und Veranstaltungen zu fördern, würde zu größerer Vielfalt und Attraktivität des Angebots, Verbesserungen und neuen Konzepten der Lehrerfortbildungsveranstaltungen führen.

Unterschriften aller ARGE-Leiter der HTL, HBLA, HAK, AHS, HS

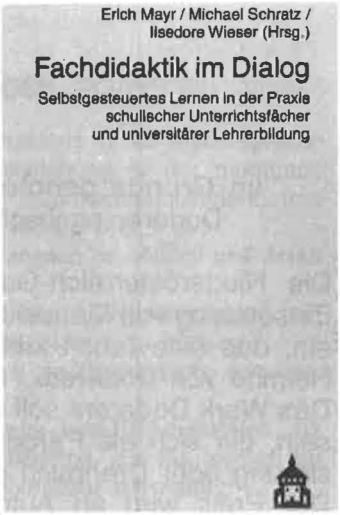
Doderer-Preis 1990

"Im Grunde genommen sind das lauter Gemeinheiten"
Doderer nachschreiben – Schreiben nach Doderer

Die Niederösterreich-Gesellschaft für Kunst und Kultur lädt zur Einsendung von Manuskripten im Rahmen eines Preisausschreibens ein, das eine (auch kritische!) Auseinandersetzung mit dem Werk Heimito von Doderers (1896-1966) provozieren möchte.
Das Werk Doderers soll dabei deutlich erkennbarer Impuls für Texte sein, die sich als Parodie, Variation, Fortsetzung, Essay, Dramatisierung oder Drehbuch darauf beziehen lassen.
Der Preis wird an AutorInnen vergeben, die zum Zeitpunkt der Einreichung in Österreich ihren Wohnsitz haben.
Als Gesamtsumme ist eine Prämie von ÖS 39.900,– vorgesehen.
Einzusenden sind unveröffentlichte Arbeiten, die sich nicht als Schriften über Werk und Person Doderers verstehen, sondern eine eigenständige literarische Auseinandersetzung darstellen.
Es können auch mehrere Manuskripte gleichzeitig eingesandt werden. Der Gesamtumfang der Einsendung soll 100 Seiten Typoskript nicht überschreiten.

Einsendeschluß ist Freitag, der **15. Juni 1990** (Datum des Poststempels!)
Adresse: Niederösterreich-Gesellschaft für Kunst und Kultur, 1010 Wien, Strauchgasse 1 (Tel. 533 32 34 oder 533 88 31)
Die Entscheidung der Jury wird im September 1990 bekanntgegeben.
Die Preisverleihung erfolgt im Rahmen des "Doderer-Tages 1990".

Neue Bücher



Fachdidaktik im Dialog. Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis schulischer Unterrichtsfächer und universitärer Lehrerbildung.
Hrsg. Erich Mayr, Michael Schratz, Ilsedore Wieser. Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, Baltmannsweiler 1989.

Das Buch ist Ergebnis einer dreijährigen Zusammenarbeit der AutorInnen im Rahmen der Arbeitsgruppe Fachdidaktik an der Universität Innsbruck unter der Fragestellung, wie selbstgesteuertes Lernen an Schule und Universität zu gestalten sei.
Einleitend legt die Herausgebergruppe dar, wie und unter welchen Voraussetzungen es zur Bildung der AG kam und welches Fachdidaktikverständnis sie vertritt.
Die 14 Beiträge von EinzelautorInnen sind unter dem Motto "Viele Wege und ein Ziel" – nämlich Erreichung selbstgesteuerten Lernens in unterschiedlichen Fächern und Disziplinen – in 3 Gruppen zusammengefaßt: Schulische Wege – Allgemeine Wege – Universitäre Wege.
Die Einzelbeiträge weisen im wesentlichen folgende Struktur auf: "Ein kurzer biographischer Einstieg skizziert die persönliche fachdidaktische Entwicklung der AutorInnen nach, ... Sodann wird ein Fallbeispiel anhand konkreter Unterrichtserfahrung dargestellt. Und schließlich wird das Fallbeispiel im Hinblick auf das Gesamtthema des selbstgesteuerten Lernens kritisch reflektiert." (S. 11)
Die "Schulischen Wege" beinhalten 2 Beispiele aus der Mathematik, sowie je eines aus Geographie und Englisch.
Die "allgemeinen Wege" beschreiben Erfahrungen studentischen Lernens aus dem Arbeitskreis Pädagogikum, stellen Erfahrungen mit dem Konzept eines Kooperationsspiels vor, ebenso mit einer 'Didaktik der Fachdidaktik' und münden schließlich in Überlegungen für Möglichkeiten einer für selbstgesteuertes Lernen adäquaten Prüfungsgestaltung.
Der 3. Bereich "universitäre Wege" stellt Fallstudien aus den Gebieten Religion, Sprachwissenschaft (englisch, russisch), Literaturdidaktik (englisch, deutsch, französisch) vor.
Der abschließende Beitrag "Am Ende des Weges" versucht noch einmal, die Probleme aufzulisten, die Selbststeuerung im institutionellen Kontext mit sich bringt, sowie "Ideen und Leitlinien für ein zukünftiges Bildungs-

verständnis" (S. 191) zusammenzutragen.
Alles in allem ein informatives und vor allem anregendes Buch, das Mut macht weiterzudenken, selbst Neues (oder vielleicht auch Beschriebenes) auszuprobieren, und das vor allem Anstoß sein könnte, sich an anderen Universitäten in ähnlich offener Form gemeinsam den gemeinsamen (weil letztlich auch fächerübergreifenden) Problemen zu stellen.

Hildegard Enzinger, Institut für Schulpädagogik und Sozialpädagogik, Universität für Bildungswissenschaften, Universitätsstraße 65-67, 9022 Klagenfurt

Alois Brandstetter

Markt und Meinung

Nach der triadischen Zeichenrelation geht es beim Wort nicht einfach um das Bezeichnende und das Bezeichnete, sondern es spielt auch der Sprecher (Hörer) eine zeichenrelevante Rolle. Gestalt und Gehalt nehmen erst im Rezipienten wirklich Gestalt an. Daran ändert auch nichts, daß die Wörterbücher es als ihre Aufgabe betrachten, Schreibung, Lautung und Bedeutung als objektiven Standard festzusetzen und die Wörter so der subjektiven oder regionalen Verfügung zu entziehen. Im Wörterbuch herrschen Planwirtschaft und Enteignung.

Das Thema also lautet: Ich und der Markt oder der Markt und ich. Das Wort **Markt** bedeutet mir sehr viel, aber etwas anderes als dem Wirtschaftsteil der Neuen Zürcher Zeitung, wenn dort von der **freien** Marktwirtschaft die Rede ist, deren Einführung die Weltbank den osteuropäischen Staaten für die Zusage neuer Kredite **zwingend** vorschreibt. Höre ich dieses **Markt**, so höre ich als pragmatisierter Beamter und gebürtiger Oberösterreicher ein schriftsprachliches Fremdwort, denn in meiner Heimatmundart hieß es Mark (mochg). Und gemeint waren damit der Vieh- und der Wochenmark in Wels. Der Welser Viktualienmarkt hatte seinen Standort, also den Platz für Standeln und Stände unter und zwischen den Alleebäumen des sog. "Rings", bis er schließlich auf einem großen asphaltierten Platz vor einem Kaufhof landete, sozusagen parkte, abgestellt und sehr abgelegen. Heute hat die Ringstraße keinen Markt (mit Bioprodukten) und keine Bäume mehr. Es ist Schluß mit der ökosozialen Marktwirtschaft. Die Geschäftsleute des Rings hatten nie eine besondere Freude mit dem Menschen- und Warengetümmel vor ihren blanken Auslagen, wie auch nicht mit den schmutzenden Kastanien. Sie verstanden sich als Groß- und Fernhandelskaufleute. So gelangte der

Markt, der freie, der vogelfreie, vom Zentrum, dem Stadtplatz, über den Ring in die Vorstadt, wo er eigentlich ja hingehörte. Damals haben den Markt vor allem jene Menschen besucht, denen die höheren Preise der Delikatessengeschäfte beim Kornpointer oder Chalupsky zu hoch waren. Die feinen Leute gingen in die Feinkostläden. So klar waren früher die semantischen Verhältnisse. Der Markt aber war die kürzeste (Geschäfts-) Verbindung zwischen den Bauern und den Arbeitern, die damals noch mehr waren als Produzenten und Konsumenten. So schaltete man den Zwischenhandel aus. Und so, wie sich am Markt die weniger kaufkräftigen, also kaufschwächeren Familien versorgten, so gingen auch nur Kleinbauern und Kleinhäusler mit ihren Waren auf den Markt, nur Bauern, keine Landwirte oder Ökonomen. Chic ist der Markt erst viel später geworden. Er war halt schlecht vermarktet. Sah man eine Bürgersfrau oder Industriellengattin, so sagten die (armen) Leute: Von den Reichen muß man das Sparen lernen. Allmählich ist aber aus dem gemeinsamen Markt für Bauern und Arbeiter ein allgemeiner Markt, ein Binnenmarkt geworden. Wirklich proletarisch sind jetzt wieder jene Flohmärkte, Fetzenmärkte und Basare, auf denen die Gastarbeiter und Fremdarbeiter ihre Anzüge und Kofferradios erstehen. Der freie Flohmarkt am Südende des Linzer Hauptplatzes ist jener Ort, an dem sich die Proletarier aller Knechte Länder vereinigen.

Ich habe also, das will ich mit dieser Wortgeschichte sagen (weil doch immer gefragt wird: Was will der Künstler mit seinem Werk ausdrücken?) das Wort **Markt** schon gekannt, als es noch klein und schmächtig war. Keine 5 Buchstaben hatte es damals. Man hatte keine hohe Meinung vom Markt. Und keiner hätte ihm einst eine so glänzende ideologische Zukunft prophezeit. Mittlerweile gibt es Marktforschungsinstitute. Meine eigene Marktforschung hat natürlich wenig mit Angebot und Nachfrage, sondern nur mit Erinnerung zu tun. Es handelt sich bei meinem Geschäft um einen einfachen Bauchladen. Ich gehe nach dem Gefühl. Ich bin, zugegeben, auch schlecht sortiert, es gibt im wesentlichen nur noch einen Artikel: Nostalgie. Da sehe ich denn vor meinem geistigen Auge den Autobus von Haag am Hausruck nach Wels fahren, vollbesetzt, bestanden und belegt mit Fahrschülern, Arbeitern (heute "Pendler", als würden sie an Hospitalismus leiden), Marktfieranten, Eiern und Schmalz, Butter und Salz, Milch und Mehl. Es war eine andere Zeit. Ein Bauer war ein Bauer und ein Arbeiter ein Arbeiter. Selbst die Arbeitervertreter waren nicht nur Vertreter. Unter den Gewerkschaftsfunktionären gab es echte, eiserne Schlosser. Reisinger war ein Maurer.

Die führenden Sozialisten von heute sind nicht von gestern und Freimaurer. Daran muß ich denken, wenn ich sehe, wie man den Bauern und Arbeitern, der sogenannten werktätigen Bevölkerung, jetzt den Markt macht.

Susanne Dermutz

Feminismus und Bildung

Feminismus als Theorie der Frauenbewegung sucht nach Gründen für Unterdrückung, Ausbeutung und Gewalt, die Frauen erfahren und erleiden, weil sie Frauen sind. Feminismus kämpft gegen das Patriarchat als strukturelles System der Männerherrschaft.

Eine Ursache für die Diskriminierung der Frauen und für die Dominanz des männlichen Normen- und Wertesystems in der patriarchalen Gesellschaft wird vom Feminismus in der geschlechtsspezifischen – genauer in der männerdominierten geschlechtshierarchischen – Arbeitsteilung geortet. Gegen diese Arbeitsteilung – die als gesellschaftliches und jeweils historisch zu definierendes Produkt das Geschlechterverhältnis bestimmt – richtet sich die feministische Kritik, und Forderungen zur Aufhebung der Unterdrückung von Frauen verlangen und bedingen eine Veränderung der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung. Diese Form der Differenzierung der Geschlechter – wobei Geschlecht ein soziales Konstrukt ist und keine biologische Bestimmung, das soziale Geschlecht ist aber am biologischen festgemacht – bestimmt den Lebenslauf, die Alltagserfahrungen, die Kenntnisse, das Arbeitsvermögen, die Handlungsmöglichkeiten, die Zukunfts- und Sinnentwürfe, aber auch die Stereotypien usw. der Frauen und Männer.

Die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung ist eine Trennung von gesellschaftlich lebensnotwendiger Arbeit in Hausarbeit und Lohnarbeit, in Männerarbeit und Frauenarbeit, in bezahlte und unbe-

zahlte, sichtbare und unsichtbare, entscheidende und ausführende Arbeit; die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung teilt Menschen in Mächtige und Unterstützende, teilt Lebensräume in Arbeits- und Wohnräume, Lebensbereiche in öffentliche und private usw.

Die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung macht ausschließlich Frauen für die Verrichtung von Hausarbeit im privaten wie im öffentlich-beruflichen Bereich zuständig. Alle Frauen sind Hausfrauen – nicht nur im Haus: Auch in das Lohnarbeitsverhältnis geht immer die gesellschaftliche Definition der Frauen zu "privaten" Hausfrauen ein: Selbstlosigkeit, Dasein für andere, die Unterstützung des Handelns, der Entwicklung, der Leistungen anderer, Fürsorglichkeit, Empathie, Intuition, Streben nach Harmonie und Herzlichkeit, sexuelle Verfügbarkeit, das Aushalten monotoner, repetitiver und stupider Arbeit usw. sind Merkmale von Frauenarbeit im Haus wie im Beruf. "Hausarbeit ist ein sozialer Status, der durch Geburt zugeschrieben und nicht durch Werdegang erworben wird (...). Hausfrau-Sein heißt (...) für die Bedürfnisse anderer zur Verfügung stehen; (...) als ganze Person (...), rund um die Uhr, mit deinen Händen, mit deinem Kopf (...), mit deinem Körper (...), heißt Arbeit aus Liebe und nicht Arbeit als Arbeit tun, heißt 'Psychoproduktion': ein offenes Ohr und ein offenes Herz haben ...". (Bennholdt-Thomsen, 1985, S. 223f.)

Hausarbeit ist die gesellschaftliche Organisationsweise der Fortpflanzungs-, Pflege- und Erziehungsarbeit, die zwar für das gesellschaftliche Weiter- oder Über-Leben grundlegend ist, die aber einen weitaus niedrigeren Status hat als Männerarbeit und in geringerem Ausmaß als menschlich und für die Erklärung des historischen Wandels bedeutsam oder deutlicher: als gesellschaftlich "wertlos" erscheint: Hausarbeit ist unbezahlt, unsichtbar und ausbeutbar. Davon profitieren das Kapital und die Männer. Unsichtbar ist Hausarbeit, weil sie – legitimatorisch überhöht – als "Natur", dem "natürlichen Wesen der Frau entsprechend" erklärt wird, das wiederum macht sie ausbeutbar. Hausarbeit ist unbezahlt (auch in der Lohnarbeit – das ist einer der Gründe für die schlechteren Frauen-Löhne), das schafft Abhängigkeit. Die unsichtbare Ausbeutung und die Abhängigkeit der Hausarbeiterin (in der "privaten" Hausarbeit wie in der Lohnarbeit), wird durch strukturelle und direkte Gewalt gegen Frauen stets erneuert und befestigt. Von einem Privileg der Frauen, ab einem gewissen historischen

Zeitpunkt "nur" mehr für Hausarbeit zuständig zu sein, kann angesichts der gewalttätigen Zuweisung der Frauen zu dieser Arbeit nicht die Rede sein.

Es ist Ausbeutung der Frauen, wenn die Gesellschaft – weil sie Interesse am eigenen Fortbestand hat – Frauen auf die Hausfrauen- und Mutterrolle festlegen will. Es ist doppelte Ausbeutung, wenn die Gesellschaft von den Frauen die gesamte Hausarbeit (insbesondere die Kinderarbeit) wie nebenbei erwartet und die Frauen gleichzeitig "gleichberechtigt" am Berufsleben teilnehmen läßt. (Freilich nimmt der Wunsch nach Kindern ab, wenn Frauen für ihr Leben mit Kindern lebenslänglich gesellschaftlich bestraft werden: durch ökonomische Abhängigkeit von Mann/Ehe/staatlicher Alimentation, durch niedrige Renten, Einschränkung bis Aufgabe der Berufstätigkeit usw., also durch Einschränkung der Lebensmöglichkeiten insgesamt).

Der Grund für die Mißachtung und Ausbeutung, für die Unterdrükkung und Gewalt liegt in der Abhängigkeit der gesellschaftlichen Organisationsweise der Fortpflanzungs-, Pflege- und Erziehungsarbeit von den Frauen und ihren Leistungen: eben weil die Hausarbeit eine Grundbedingung für Lohnarbeit darstellt, muß eine Verweigerung mit allen Mittel verhindert werden. Damit hängt auch die gegenwärtige Umstrukturierung der Lohnarbeit von garantierten zu sogenannten "ungeschützten" Beschäftigungsverhältnissen zusammen (Leiharbeit, Heimarbeit, KAPOVAZ, Job-sharing, Teilzeitarbeit, geringfügige/gelegentliche/befristete Beschäftigung, "freie Mitarbeit" und Werkvertrag). Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hat Frauen mit betreuungsbedürftigen Personen schon immer in "ungeschützte" Arbeitsverhältnisse gezwungen, sie tut es gegenwärtig verstärkt. Die der Hausarbeit eigenen Merkmale werden zunehmend auch in diesen Arbeitsverhältnissen durchgesetzt, wie z.B.: Arbeitszeit, Urlaub, Freizeit sind nicht geregelt; Hausfrauen sind nicht organisiert (z.B. gewerkschaftlich), vielmehr individualisiert und atomisiert; es gibt für sie kein Streikrecht, keinen Arbeitsvertrag; sozialversichert sind Hausfrauen nicht aufgrund ihrer Hausarbeit; vor Willkür und Gewalt sind sie gesetzlich nicht geschützt (vgl. Werlhof, 1988, S. 113). "Diese gesellschaftlich bisher ungebrochen sanktionierte Arbeitsteilung ermöglicht es dem Kapital, die beschriebene Umorganisation der Lohnarbeit durchzusetzen, dies umso leichter, – und damit kommen wir zu dem zweiten essentiellen

Bestandteil dieser Arbeitsteilung, dem patriarchalischen Element, – weil Männer diese Arbeitsteilung wollen und stützen, und zwar nicht nur die den Wirtschaftsablauf leitenden Männer, sondern ebenso die lohnabhängigen Männer, die ganz unten in der Hierarchie stehen. Wenn schon 'frei' von Produktionsmitteln, dann doch wenigstens im Besitz einer Frau. Das klingt polemisch, aber diese patriarchalischen Strukturen sind tief im Denken und im Unterbewußtsein von Männern (und auch von Frauen) verwurzelt." (Möller 1983, S. 13)

Eine Aufhebung der Diskriminierungs-, Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse kann nur über Abschaffung der geschlechtshierarischen Arbeitsteilung gelingen. Entscheidende Veränderungen können nur herbeigeführt werden, wenn sie mit einer Umgestaltung der gesamten Arbeitssituation der Frau einhergehen, einer Umgestaltung, die aber nicht auf Frauen allein begrenzt bleiben kann, sondern die Aufgabenteilung zwischen den Geschlechtern in einer grundlegenden Weise verändert (z.B. in die Richtung, daß Frauen und Männer die Möglichkeit haben, Hausarbeit zu leisten – z.B. als aktive Eltern – und erwerbstätig zu sein). Allem voran ist die Arbeit an Kindern ein Faktum, das die Gesellschaft zu berücksichtigen hat. Pflege, Erziehung und Betreuung, das Dasein und die Verantwortung für Kinder kann nicht allein auf Frauen und insbesondere auf den Privatbereich abgeschoben werden. Das bedeutet die Herstellung entsprechender materieller Voraussetzungen ebenso wie die grundsätzliche Umgestaltung der gesellschaftlichen Arbeits- und der sexuellen Verhältnisse. "Die Erkenntnis breitet sich aus, daß Frauen nicht in einem automatischen, quasi-naturwüchsigen Angleichungsprozß an männliche Berufs- und Lebensbedingungen gleiche Lebens- und Berufschancen verwirklichen können, sondern daß dazu ein politischer Umdenkungsprozeß erforderlich ist. Erst bei einem Anteil von Frauen mit qualifizierten Berufen, der ihrer gesellschaftlichen Bedeutung entspricht, können Fraueninteressen überhaupt erst verwirklicht werden. D. h. eine politische Definition von gleichen Rechten ist nur möglich, wenn die Bedingungen erfüllt sind, das heißt, die Hälfte aller qualifizierten Berufsarbeitsplätze von Frauen und die Hälfte aller Hausarbeitsplätze von Männern besetzt sind. Die Politik der neuen Frauenbewegung besteht in der widersprüchlichen Forderung nach Gleichheit und Differenz. Sie ist gerade in ihren feministischen Formulierungen für die Interesssen der Frauen eine Politik, die

einen strukturellen Wandel voraussetzt bzw. impliziert". (Metz-Göckel, 1984, S. 26)

Wenn der Beitrag der Schule, des Bildungswesens zur Diskriminierung der Frauen untersucht wird, ist von diesem Hintergrund der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung auszugehen. Ebenso sind bei der Entwicklung von Verbesserungen für die Bildung der Mädchen und Frauen die Ansprüche an Veränderung bzw. Aufhebung der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung einzubeziehen. Eine Nichtbeachtung dieser Zusammenhänge würde Untersuchungen und Veränderungen allein auf einer phänomenologischen Ebene belassen. So kommt Metz-Göckel in ihrer Untersuchung über Frauenbildung zum Schluß, daß "alle Qualifizierungsprozesse, Förderungen und Ermutigungen gegenüber Frauen (...) darauf gerichtet (sind), vorrangig die gestiegenen Ansprüche und menschlichen Krisen im Reproduktionsbereich zu bewältigen, erst in zweiter Linie darauf, die beruflichen Interessen von Frauen über den Arbeitsmarkt zu befriedigen" (Metz-Göckel, 1984, S. 19). Eine so orientierte Bildungspolitik" ist letzten Endes ein politisches Zugeständnis an die 'andere Hälfte' der Bevölkerung. Mit diesem Zugeständnis einer formal gleichen Allgemeinbildung für Frauen und Männer wird ein doppeltes und widersprüchliches Interesse verwirklicht. Einerseits entstehen weder dem Staat noch den Betrieben ökonomische Folgelasten, noch kommt es zu einer ernsthaften Konkurrenz in den privilegierten männlichen Ausbildungsgängen. Vielmehr verschärft die bessere Allgemeinbildung der Frauen deren schizophrene Lebensituation. Sie vermittelt ihnen ein 'Selbstbewußtsein' ohne den entsprechenden ökonomischen Hintergrund, d. h. ohne die entsprechenden Ansprüche an den Arbeitgeber oder auf einen entsprechenden Arbeitsplatz zu garantieren" (edb., S. 24).

Literatur

Arbeitsgruppe "Zukunft der Frauenarbeit", Autonomes Frauen- und Lesbenreferat der Uni Bielefeld/ASTA (Hrsg.): Zukunft der Frauenarbeit. Dokumentation, Analysen, Protokolle, Strategien ... Bielefeld (AJZ Verlag) 1985

Bennholdt-Thomsen, Veronika: Frauenarbeit und Gewalt gegen Frauen. In: Arbeitsgruppe "Zukunft der Frauenarbeit", AutonomesFrauen- und

Lesbenreferat der Uni Bielefeld/ASTA (Hrsg.): Zukunft der Frauenarbeit. Dokumentation, Analysen, Protokolle, Strategien ... Bielefeld (AJZ Verlag) 1985, S. 221-231

Bock, G./Duden, B.: Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: Dokumentationsgruppe der Berliner Sommeruniversität für Frauen. Berlin (Courage-Verlag) 1976, Berlin 1977, S. 118-199

Metz-Göckel, Sigrid: "Wir wollen wachsen". Überlegenheit und Unterdrückung von Frauen, dargestellt an der Diskrepanz zwischen Bildungsansprüchen und beruflicher Realisierung. In: Cramon-Daiber, Birgit u. a. (Hrsg.): Was wollen Frauen lernen? Frankfurt (extrabuch-Verlag) 1984, S. 19-26

Müller, Carola: Ungeschützte Beschäftigungsverhältnisse – Verstärkte Spaltung der abhängig Arbeitenden. In: Sozialwissenschaftliche Forschung & Praxis für Frauen e. V.(Hrsg.): Zeitschrift beiträge zur feministischen theorie und praxis, 6. Jg, 1983, Heft 9/10, S. 7-15

Werlhof, Claudia von/Mies, Maria/Bennholdt-Thomsen, Veronika: Frauen, die letzte Kolonie. Reinbek (Rowohlt-Verlag) 1988

Werlhof, Claudia von: Der Proletarier ist tot. Es lebe die Hausfrau? In: Werlhof, Claudia von/Mies, Maria/Bennholdt-Thomsen, Veronika: Frauen, die letzte Kolonie. Reinbek (Rowohlt-Verlag) 1988, S. 113-136

Susanne Dermutz ist Assistentin am Institut für Weiterbildung.
Adresse: Universität für Bildungswissenschaften, Universitätsstraße 65-67, 9022 Klagenfurt

Birgit Kienzle

Wie die Lektion für's Leben erteilt wird

Einige keineswegs interesselose Bemerkungen zur unendlichen Geschichte vom ganz alltäglichen Wahnsinn der Erziehung unter dem Großen allgemeinen Merkverbot

Wissend, daß die **Norm** skandalös ist, machen wir aus unseren Kindern unmerklich ganz **normale** Leute.

> *"Es gibt keine unpolitische Bildung. Das wäre ein Widerspruch in sich selbst. (...) Der eigentliche Bereich des Deutschunterrichts ist die Sprache – als System ein gesellschaftliches Produkt und Instrument, als sprachliches Handeln gesellschaftliches Handeln."*[1)]

Aufgefordert, einen Artikel über die 'Vermeidung sexistischer Sprache im Deutschunterricht' zu liefern, sitze ich an meinem Schreibtisch und denke nach über Sprache. Und über Sprache und Schule.
Ich denke an das humanistische Gymnasium für Knaben, das ich besuchte, weil meine Eltern damals wünschten, daß Latein meine erste Fremdsprache sein sollte. Ich denke an meine jüngsten Kommunikationen, zärtlich–alberne, komische Dialoge, Auseinandersetzungen, verbale Kämpfe, kokette Ideologiescharmützel, kräftige, ausufernde, ruhige Gespräche ...
Ich denke daran, wie ich mich gewöhnt habe an die Sanktionen, die mich seit nun schon einem guten Dutzend Jahre noch immer unfehlbar treffen, seitdem ich versuche, mit Freunden und Fremden,

Studenten und Kollegen, Geliebten und weniger Geliebten anders zu reden als ich es 20 Jahre lang gelernt und automatisch getan hatte: seitdem ich mir diese vorgeblich so unbedeutenden konversationellen Rechte doch hin und wieder nehme und ihnen das Privileg der asymmetrischen Unterstützung wenigstens gelegentlich verweigere.[2)]

Seit Bücher mit Traumauflagen wie die von Trömel-Plötz und Pusch[3)] en masse über die Ladentische der Buchhandlungen – längst nicht mehr nur der Frauenbuchläden – gehen, hat sich in der öffentlichen Meinung des gesamten deutschsprachigen Raums doch einiges geändert in Sachen bewußter Umgang mit Sprache. 'Der Markt ist gesättigt', konstatieren die Ersten. Nicht nur sind Informationen über geschlechtsdifferente Kommunikationsformen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht, längst finden an allen möglichen gesellschaftlichen Orten, in unzähligen privaten Interaktionen, in politischen Gremien, unternehmerischen Ausschüssen, auf LehrerInnenkonferenzen, in universitären Berufungskommissionen, in Redaktionsstuben und Kfz-Werkstätten, bei Gewerkschaftsveranstaltungen, parlamentarischen Debatten, überall dort eben, wo Frauen heute mit- oder sich einmischen, jene Auseinandersetzungen statt um den Stil des konversationellen Umgangs der Geschlechter miteinander und unter sich. Sprachliche Diskriminierung ist in aller Munde.

So hieß es denn auch, als ich eingeladen wurde, diesen Artikel zu schreiben, an eine weitere Bestandsaufnahme systematischer sprachlicher Benachteiligungen von Mädchen und Frauen, an die immer nuanciertere Identifizierung und konversationsanalytische Beschreibung interaktioneller Diskriminierungen sei eigentlich weniger gedacht, mehr an kompensatorische Zielsetzungen, Sensiblisierungs-, Interventions- und Trainingsvorschläge.

Die Lage wäre nicht so, hätten nicht einzelne Wissenschaftlerinnen (hierzulande ebenso wie in der Schweiz, Österreich und anderen Nachbarländern) quer durch die akademischen Disziplinen und zum Teil, wie sich zeigen sollte, um den Preis der Verwirklichung ihrer professionellen Lebensentwürfe, gegen Ende der siebziger Jahre damit begonnen, im Kontext einer international expandierenden Frauenforschung geschlechtsbezogene Untersuchungen anzustellen. Nicht wenigen kosteten ihre, in dem noch jungen und fragilen Rahmen eines feministischen Wissenschaftsdiskurs bei Gegenwind

und trotz zahlreicher Behinderungen erbrachten Forschungsbeiträge in puncto Karriere den Kopf.[4)]

Die intellektuellen, innovativen und kreativen Resourcen, die auf diese politische Weise, für die Einzelne unfreiwillig, von den Schienen universitärer Wissensproduktion und -vermittlung freigesetzt wurden, kommen in manchen glücklichen Fällen über andere, alternative, frauenpolitische, auch über subkulturelle oder elitäre[5)] Kanäle einer breiten "Volksaufklärung"[6)] zugute.

Gleichzeitig bearbeiten heute in semi-etablierten interdisziplinären Kooperationsstrukturen, bisweilen (und mit optimistisch stimmender steigender Tendenz) auch schon innerhalb vorzüglich ausgestatteter Professuren, die Wissenschaftlerinnen der Folgegeneration z.B. in der Feministischen Linguistik oder der Feministischen Schul- und Bildungsforschung all das, wofür sich z.B. die herrschende Linguistik oder die etablierte Schulforschung nicht interessiert, was dort schlicht nicht als relevante Forschungsgegenstände wahrgenommen oder definiert wird.

In von Frauengruppen organisierten Bildungseinrichtungen und Forschungsinstituten, auf Workshops, Seminaren, Tagungen, Kongressen, Frauenringvorlesungen, in Sonderreihen angesehener Verlage zum Thema 'Frau' ebenso wie in Sondernummern von Fachzeitschriften zirkulieren die Früchte ihrer Arbeit. Schnell und breit entsteht die Diskussion mit denen, die oder deren Arbeit oder deren Kommunikationsformen, Gegenstände der Forschung geworden sind.

Hierzulande ist vielleicht nicht gerade die Majorität, aber doch ein Großteil der BürgerInnen mehr oder minder vertraut mit dem Befund einer asymmetrischen Machtkonstitution in gemischtgeschlechtlichen Kommunikationssituationen weißer, amerikanisch-, englisch- und deutschsprachiger Erwachsener.

Was in akribischen Detailanalysen seit 1978, als Trömel-Plötz, damals noch Linguistikprofessorin an der Universität Konstanz, den Themenkomplex 'Sprache-Geschlecht-Macht' in der Bundesrepublik einführte, unzählige Male an den verschiedensten Diskurstypen und Kommunikationssituationen wieder und wieder belegt, ergänzt, differenziert und vertieft wurde[7)], heute pfeifen es die Spatzen von

den Dächern, "Typisch!" kommentiert schon die Fünfjährige, und wer angibt, noch nichts davon gehört zu haben, muß von vorgestern sein oder sich absichtsvoll dumm stellen:

> *"Männer (...) geben den Ton an, sobald sie in ein Gespräch eintreten, sie erklären sich für fast jedes Thema zuständig, sie erwarten und bekommen Aufmerksamkeit und Unterstützung von ihren Gesprächspartnerinnen, sie erwarten und bekommen Raum, ihre Themen und sich selbst darzustellen, ihr Gesprächserfolg wird von den Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern produziert. Frauen sind trainiert, gefallen zu wollen, sie müssen auch in Gesprächen gefallen, d.h. sie werden Männer dominieren lassen und werden alles tun, sie nicht zu bedrohen: nicht den Ton angeben, nicht auf eigenen Themen und Meinungen bestehen, Gegenpositionen gefällig verpacken, nicht die Unterstützung verweigern, nicht mehr Raum einnehmen als Männer, sie gewinnen lassen, auf eigenen Erfolg und Befriedigung im Gespräch verzichten. Männer haben mehr Rechte im Gespräch: das Recht, zu dominieren, das Recht sich auf Kosten anderer darzustellen, das Recht zu Wort zu kommen und das Recht, ausreden zu dürfen, das Recht Frauen jederzeit am Reden zu hindern, sei es durch Störung oder Unterbrechung, Recht auf Aufmerksamkeit und Beachtung von Frauen, das Recht auf Gesprächserfolg. Frauen dagegen haben konversationelle Pflichten. Sie haben die Pflicht, Männer in ihrem Dominanz- und Imponiergehabe nicht zu hindern, sie haben die Pflicht ihre Themen zu unterstützen, eigene Themen zurückzustellen, Männern Aufmerksamkeit zu schenken, sie ernst zu nehmen, ihnen zu ihrem Gesprächserfolg zu helfen."*[8)]

Es genügt, wenn jede sich an ihre jüngsten Kommunikationen erinnert, an das Gespräch mit dem Kollegen, dem Anwalt, dem Kinderarzt, dem Installateur, dem Rektor, dem Freund, dem Doktorvater. Diese asymmetrischen Strukturen unserer kommunikativen Welt produzieren wir selbst; Tag für Tag sorgen wir dafür, den Macht-Ohnmacht-Diskurs fortzuschreiben, und es kostet uns größte Mühe, die festen Strukturen auch nur ansatzweise aufzulösen. Wir erleben die Blockierungen, die eigene Unterordnung aufzudecken, die Mechanismen wahrzunehmen, insbesondere auch die der Eigenbehinderung.

Darum ist es für mich (als eine, die nicht zufällig Linguistin geworden ist) so wichtig, der Konstruktion von Macht-, Status-,

Kompetenzunterschieden in gemischtgeschlechtlichen Interaktionen weiter nachzuspüren, immer nuanciertere konversationsanalytische Beschreibungen ihrer kooperativen Produktion zu erarbeiten. In gewissen Kontexten scheint es mir von besonderer Brisanz: im Bereich der Rechtsprechung, der medizinischen Versorgung, in den Massenmedien, auf allen Ebenen der Politik, von der lokalen bis zur internationalen, schließlich – und das soll hier Gegenstand sein – im gesamten Bildungsbereich, der Sozialisation von der Vor- bis zur Hochschule. Generell überall, wo der Ausnahmestatus von 'Weiblichkeit' noch immer mit konsequenter Systematik gepflegt wird.

Eine der besten Untersuchungen zum Thema schulische Sozialisation, die mir vorliegt und die unter den angedeuteten Arbeitsbedingungen zustandegebracht wurde[9], ist die in der Reihe der Max-Traeger-Stiftung-Veröffentlichungen herausgegebene Interaktionsstudie von Uta Enders-Dragässer und Claudia Fuchs: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule (1989 Weinheim/ München: Juventa).

Im Vorwort schreibt Dieter Wunder, Herausgeber und Vorsitzender der Max-Traeger-Stiftung, über die offensichtlich nicht ausreichenden bisherigen schulischen Bemühungen, die Benachteiligung von Mädchen gegenüber Jungen aufzuheben, gerade auch im Hinblick auf ihre späteren Berufs- und Lebenschancen:

> *"Es ist das Verdienst von Feminismus und Frauenforschung, diese Benachteiligungen von Mädchen nicht nur zu einem wichtigen Gegenstand pädagogischen und bildungspolitischen Nachdenkens gemacht, sondern auch Anstrengungen zur Überwindung dieser Benachteiligung angespornt zu haben."* Und weiter: *"Wer Praxis erfassen will, wer Praxis verändern will, muß sich ins Dickicht der Details begeben. Nur so werden Ansätze für eine genaue Wirklichkeitskenntnis sichtbar. Erst darauf aufbauend lassen sich praktische Veränderungen einleiten."*[10]

Das Dickicht der Details zu beschreiben, kann ein kleines Artikelchen nicht leisten, wohl aber einige Wucherungen, die qua Identifizierung, und das bedeutet, qua Aufhebung des Großen allgemeinen Merkverbots gewiß ganz plötzlich allzu augenfällig sein werden.[11]

Die schulische Erziehung unserer Kinder erfüllt einen "heimlichen Lehrplan"[12], der sie noch immer unmerklich in die kulturübliche Höherschätzung des 'Männlichen' und Minderbewertung des 'Weiblichen'[13] einführt, sie vertraut macht mit sexistischer Realitätswahrnehmung und -konstruktion, bis ihre Identifikation mit einem "binären System" (Shaw 1977) geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Wertigkeiten und Normenkataloge schließlich erreicht ist.[14]

Einiges an diesem verborgenen Curriculum ist ganz so heimlich und unmerklich nicht mehr; manches ist sehr wohl durchschaut, offengelegt, angeprangert und somit gezielter Veränderung zugänglich gemacht worden.

Den Mädchen fehlen positive Identifikationsmodelle: Zwar unterrichten überwiegend Lehrerinnen, Schulleitung, -aufsicht, -entwicklung aber sind nach wie vor Männerdomänen. In Schul- und Kulturverwaltung ist der Anteil der Frauen in Leitungspositionen noch so niedrig,

> *"daß nicht davon gesprochen werden kann, daß Frauen an den wesentlichen inhaltlichen und organisatorischen Entscheidungen beteiligt sind."*[15]

Der Wissenschaftstransfer, insbesondere der Transfer von Ergebnissen der Frauenforschung von der universitären Ausbildung zur Schule muß als erheblich beeinträchtigt angesehen werden, da – jedenfalls in der BRD – derzeit nahezu keine Neueinstellung von Lehrerinnen stattfindet.[16]

Entsprechend rückständig ist das Frauenbild, das von Schulen vermittelt wird und das den vielfältigen Lebensformen von Frauen unserer Gegenwart mitnichten gerecht wird. Lediglich ein Drittel der in den Texten von Grundschulbüchern vorkommenden Personen sind weiblich (vgl. den Beitrag von H. Kelz in diesem Heft). Eklatanter noch zeigt sich die systematische Unsichtbarmachung von Frauen in den Abbildungen: Jede vierte nur zeigt eine Frau oder ein Mädchen. Die wenigen dargestellten Frauen sind von Beruf zu 90% Mütter (Barz 1982). In Mathematiklehrwerken erscheinen zu 90% männliche Personen, z.B. schlaue kleine Buben, die manchmal noch doofe kleine Schwestern haben (Glötzer 1982).

Für Schülerinnen wird das Gros der Schulbuchtexte auch heute noch nicht konzipiert: Informiert wird **inhaltlich** und über die **sprachliche Form** nahezu ausschließlich über Leistungen von Männern. Daß explizit und positiv nur thematisiert wird, was als männlich konzeptualisiert ist, und alles als weiblich Konzeptualisierte nur implizit, ex negativo oder stereotypisierend aus der Fremdperspektive des übergeordnet Männlichen aufscheint, bedeutet für Mädchen und Jungen in der Schule jene heimliche und – solange sie der Diskussion entzogen bleibt – unmerkliche Vermittlung eines zweigeschlechtlichen kulturellen Systems hierarchischer Wertung von Eigenschaften, Verhaltenserwartungen, Empfindungen, das 'Weiblichkeit' systematisch marginalisiert, reduziert, abwertet. Dies zum Inhalt.

Zur sprachlichen Form ist folgendes zu sagen, nichts Neues. Wir wissen heute, daß Texte, in denen sogenannte generische Personenbezeichnungen, also jene, die formal maskulines Genus haben, aber auf Personen männlichen **und** weiblichen Geschlechts referieren sollen, wie z.B. der Deutschlehrer oder der ausländische Student, in Frauen und Mädchen weniger Interessen wecken als in Männern und Jungen.[17)]

Heikel, da besonders heimlich und unmerklich, wird es, wenn wir uns dem Bereich zuwenden, der besonders stark dem Großen allgemeinen Merkverbot unterliegt: der täglichen schulischen **Interaktion** (vgl. dazu auch die Beiträge von Heidi Schrodt und Patrizia Bitter in diesem Heft). Die stillen Mädchen, wieso sind sie so still geworden? Wie werden sie denn stumm gemacht, ohne daß diese Katastrophe auch nur als ein Problem wahrgenommen würde? Auf welche offenen und versteckten Weisen geschieht es, daß das permanente Wenigbeachten von Schülerinnen ganz allmählich zu diesen tragischen Formen inneren Rückzugs führt?

> *"Es gibt alltägliche Formen der Mißachtung von Mädchen, die sie zum Verstummen bringen können, die so subtil und so üblich sind, daß erst bei entsprechender Sensibilisierung ihre Bedeutsamkeit erkannt wird."* (Enders-Dragässer/Fuchs 1989, S. 67)

So machen Lehrerinnen und Lehrer negative Beurteilungen bei Schülerinnen fast ausnahmslos an deren "mangelnden Fähigkeiten" fest, Negativbewertungen bei Schülern dagegen haben nach

Auffassung der Lehrperson nur in der Hälfte der Fälle etwas mit deren Begabung zu tun. Für ein Mädchen geht es also doppelt so schnell wie für einen Jungen, schlicht für dumm, unbegabt, unfähig erklärt zu werden. Nach Gründen wie Motivationsschwäche, Unkonzentriertheit, ungünstige Lernatmosphäre zuhause, Schulangst u.ä. wird wensentlich seltener geforscht, wenn es nur um die kleine ..., wie hieß sie noch gleich?, geht, als wenn Peters und Michaels Leistungen plötzlich nachlassen (Dweck et al 1978).

In zwei Untersuchungen von 47 Klassen analysierten Frasch/Wagner (1982) das Unterrichtsverhalten von 51 Lehrpersonen (ungefähr gleichviel Lehrerinnen wie Lehrer) in den Fächern Deutsch, Sachkunde und Mathematik anhand folgender Kriterien:

- Häufigkeit der Wortmeldungen von Mädchen vs. von Jungen
- Häufigkeit des Aufrufes von Mädchen vs. von Jungen, ohne deren vorangehende Wortmeldungen und
- nach deren Wortmeldungen
- Häufigkeit des Lobspendens an Mädchen vs. an Jungen
- Häufigkeit des Tadelerteilens an Mädchen vs. an Jungen
- Häufigkeit von Disziplintadeln an Mädchen vs. an Jungen
- Häufigkeit eigener Kontaktaufnahmen zur Lehrperson durch Mädchen vs. durch Jungen.

Die Resultate waren, daß Jungen signifikant häufiger aufgerufen werden als Mädchen, wenn sie sich melden. Um einmal von der Lehrperson aufgerufen zu werden, müssen Jungen sich im Schnitt 3,9 mal melden, Mädchen 4,6 mal. Die Jungen werden aber auch dann häufiger aufgerufen, wenn sie sich nicht zu Wort melden. Außerdem erhalten sie durchschnittlich zweimal soviel Lob wie die Mädchen, werden aber nicht deutlich mehr getadelt als ihre Mitschülerinnen. Auffällig mehr als diese handeln sie sich allerdings durch ihr 'Betragen' Disziplinartadel ein. Die Initiative, von sich aus Kontakt mit der Lehrperson aufzunehmen, bringen Mädchen und Jungen, laut diesen Untersuchungen, in etwa gleichem Umfang. Diese Mädchenbenachteiligung und Jungenbegünstigung praktizieren Lehrerinnen im gleichen Maße wie Lehrer, wenn auch die zweite Untersuchung eine geringfügige Tendenz bei den Lehrern belegte, noch etwas mehr als ihre Kolleginnen, die Mädchen zu vergessen.[18)]

Alle diejenigen, die sich jetzt selbstzufrieden in die Brust werfen und zu sich sagen: 'Das passiert mir nicht! Meinen Mädchen,

meinen Studentinnen geht es gut! Ich weiß, worauf ich zu achten habe!' seien erinnert ans Große allgemeine Merkverbot. Diese geschlechtsdiskriminierenden Interaktionsmuster sind so tief verwurzelt, derart üblich und typisch in unserer Unterrichtsplanung und -gestaltung, ihre Manifestation geschieht so subtil und hochautomatisch, daß wir oft als Beteiligte in der aktuellen Situation, ja nicht einmal als Betrachterinnen videoaufgezeichneter Prozesse in der Lage sind, die empirische Realität wahrzunehmen. Unsere Rezeptionsfähigkeit ist sexistisch verzerrt. Prädikate wie fair oder unfair, ausgewogen oder ungerecht vergeben wir in groteskem Widerspruch zum empirischen Faktum.

Derartige, noch relativ leicht zugängliche Oberflächenphänomene der alltäglichen schulischen Interaktion analysierte auch Spender (1985). Sie entwickelte einen ähnlichen Kriterienkatalog wie der oben angeführte von Frasch/Wagner, um die Aufmerksamkeitsverteilung von Lehrpersonen gegenüber ihren SchülerInnen zu ermitteln.[19] Während sich die Analyse dann als vergleichsweise einfach herausstellte, bleibt die Konsequenz aus der Ergebnissen, die notwendige Verhaltensänderung enorm schwierig. Spender zeigt, daß Lehrpersonen beiderlei Geschlechts durchschnittlich ganze 38% ihrer Aufmerksamkeit den Schülerinnen widmen, während für die Schüler nie weniger als 58% ihrer Aufmerksamkeit zur Verfügung stehen. Alle Versuche der an den Experimenten beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, es künftig besser zu machen, führten, wie die Kontrolluntersuchungen zeigten, nur zu geringfügigen Abweichungen: 58% für die Schüler stellten das absolute Minimum des Machbaren dar und wurden von allen Beteiligten bereits als unfaire Behandlung der Jungen erlebt.

> *"Wenn ganz geringe Aufmerksamkeitsverschiebungen zugunsten der Mädchen, die nicht an Gleichverteilung heranreichten, von allen Beteiligten, LehrerInnen und SchülerInnen, als unzulässige Bevorzugung der Mädchen* ***wahrgenommen*** *werden, so gibt das Aufschluß darüber, in welchem Umfang das* ***Benachteiligungsproblem*** *in erster Linie als ein* ***Wahrnehmungsproblem*** *behandelt werden muß."* (Hervorhebung i. Original)[20]

Spender (1985) fördert in ihrer umfangreichen Auseinandersetzung mit dem britischen Bildungssystem, das sich von denen der deutschsprachigen Staaten in puncto Sexismus nicht wesentlich

unterscheiden dürfte (in dieser Hinsicht sind wir eher Entwicklungsländer) neben der kompromißlosen Inventur der systematischen inhaltlichen Fehlleistungen unser öffentlichen Erziehungsinstitutionen auch einiges zugleich Bestürzende und Erhellende über die alltäglichen schulischen Interaktionen zutage: In experimentellen Untersuchungen bewerteten Lehrpersonen Klassenarbeiten, Klausuren, Abschlußarbeiten durchgehend als besser, wenn sie der Annahme waren, es handle sich um die Arbeit eines Jungen, als wenn sie glaubten die Arbeit eines Mädchens zu korrigieren (S. 123).

Mädchen werden in gemischtgeschlechtlichen Klassen selten 'Lieblingsschülerin'. 'Lieblingsschüler' sind meistens Jungen; die Lehrenden wissen über sie mehr, mögen sie lieber, unterrichten sie freudiger, halten sie für die Besseren (S. 109).

Mädchen werden wahrgenommen und behandelt als unbekannt, gesichtslos, anonym, nicht als Individuen, sondern als Gruppe von geringerer Wichtigkeit, von minderem Wert (S. 110/113). Die Namen von Mädchen können sich Lehrpersonen manchmal bis weit ins Schuljahr hinein nicht merken, Jungennamen prägen sie sich sehr schnell ein. Man wird sich der Vermutung Spenders anschließen, daß nicht (namentlich) gekannt zu werden, von den Schülerinnen als Zeichen der Ablehnung durch die Lehrperson erlebt wird. Die Botschaft, unsichtbar, ein underdog, ein nobody zu sein, führt häufig dazu, weniger Ansprüche zu stellen, in den Hintergrund zu treten, zur klassischen 'passiven Schülerin' zu werden.

Aber auch dann operiert der "doppelte Standard" im Klassenzimmer (Spender 1984): Während die solchermaßen stigmatisierten Mädchen als mühsam, schwerfällig, langweilig und – wie wir gesehen haben, allzu schnell als unbegabt – von den Lehrkräften abgelehnt werden, bringt 'Schweigsamkeit' einem Jungen zusätzliche Beachtung ein, wird als Aspekt seiner Individualität, Teil seiner Persönlichkeit oder ernstzunehmendes Zeichen einer problematischen Phase seiner Identitätsentwicklung angesehen.

Daß Jungen im Unterricht als 'wichtiger' gelten, zeigt sich auch daran, wie zweierlei Maßstäbe an identische kommunikative Akte angelegt werden, je nachdem, ob sie von Schülerinnen oder von Schülern realisiert werden: "Wenn Jungen Fragen stellen, protestie-

ren oder die Lehrkraft (bzw. andere Schüler) herausfordern, verschaffen sie sich dadurch Respekt und Belohnung; wenn Mädchen genau dasselbe Verhalten an den Tag legen, handeln sie sich häufig Strafen und Tadel ein." (S. 99)

Die Selbst- und Fremdwahrnehmung (durch LehrerInnen und SchülerInnen) von Jungen wird hergestellt und aufrechterhalten, indem 'die Mädchen' als negative Bezugsgruppe instrumentalisiert werden. Zahlreiche kommunikative Akte der Schüler, höchst subtile bis ganz direkt offensive, verfolgen die Strategie, im Unterricht die Leistungen von Mitschülerinnen abzuwerten (S. 123). Jungen beleidigen die Mädchen einzeln und als Gruppe, schwingen auf das Geschlecht der Mitschülerin bezogene Schmähreden, machen sexuell anzügliche Bemerkungen, alles in Gegenwart der Lehrperson (Mahony 1983). Diese etablieren dieses Verhalten als **normal**, indem sie ihre Autorität nicht dazu einsetzen, den einzelnen Schüler für seine verbalen Handlungen zur Rechenschaft zu ziehen.[21] Jungen definieren im Unterricht "Spielregeln" und kontrollieren ihre Einhaltung und Beachtung durch die Mädchen, z.B. indem sie "Strafen" erteilen (S. 103; vgl. auch Barz 1982/84).

Auch auf der Ebene nonverbaler Kommunikation scheint sich die N o r m der unterschiedlichen Wertigkeit der Geschlechter – im Wortsinn – durchzusetzen. Mahony (1983) beobachtet, daß Schüler mehr Bewegungs- und größeren Spielraum beanspruchen und erhalten als Schülerinnen, auf dem Pausenhof ebenso wie im Klassenzimmer. Plätze und Tische der Mädchen werden von ihnen selbstverständlich in Beschlag genommen, Mitschülerinnen bei der Arbeit gestört, behandelt, als ob sie Luft wären, physisch nicht präsent, unsichtbar. Oakley (1981) weist darauf hin, daß den Mädchen von den Lehrpersonen dienende oder administrative Tätigkeiten übertragen werden wie Tafelputzen, Führung des Klassenbuchs, Verwaltung der Klassenkasse, Kartoffelschälen und Salatwaschen im Hauswirtschaftsunterricht, den Jungen dagegen Problemlösungen und Kreatives zugetraut werden wie das Beheben technischer Pannen beim didaktischen Einsatz von Geräten oder die Zubereitung von Speisen aus den von den Mitschülerinnen vorbereiteten Nahrungsmitteln.

Die große Rolle, die in der Debatte um das Für und Wider von koeduktivem Unterricht die sogenannten "Disziplinschwierigkeiten"

mit Schülern spielen, gibt einigen Aufschluß über die nicht unbeträchtliche Machtausübung von Jungen im sozialen Raum Schule. Daß dominantes und diskriminierendes Verhalten gegenüber Mitschülerinnen so wenig sanktioniert wird von den LehrerInnen, als den formalen Autoritäten, erklärt Spender u.a. so:

> *"Da der Unterricht in unserer Gesellschaft so eng mit der Klassenzimmerdisziplin verknüpft ist (ein Umstand, der sich ändern könnte, wenn Frauen etwas zu sagen hätten), können es sich die Lehrkräfte einfach nicht leisten, eine Klasse voller widerspenstiger Jungen zu haben, die sich für den Unterricht nicht interessieren und entschlossen sind, Radau zu machen. Die Jungen setzen ihren Kopf durch – der Unterricht wird auf sie zugeschnitten."* (S. 97)

Die Lehrkräfte haben oft alle Hände voll zu tun, sich der Konkurrenzbereitschaft ihrer Schüler zu erwehren. Vermutlich bietet es eine Entlastung, wenn die ohnehin schon still gewordenen Mädchen sich daran gewöhnen, als negative Bezugsgruppe zugleich Folie und Zielscheibe des Dominanzbedürfnisses ihrer Mitschüler zu sein. Wenn es erst einmal als abgemacht gilt, wer immer gewinnt, wird Konfliktenergie gespart, indem man akzeptiert, daß die Konfliktlösung zurückgestellt wird. Damit das nicht allzusehr schmerzt, hilft nur noch 'Du sollst nicht merken'. So halten's die Kleinen wie die Großen. Wenn sie schon nicht Gewinnerinnen sein können, dann wenifstens gute Verliererinnen, keine Spielverderberinnen. "Learning to lose" heißt das Lernziel für Mädchen.[22)]

> *"Die 'unauffälligen', 'passiven' Schülerinnen erleichtern mit ihren kooperativen Verhaltensweisen den Lehrpersonen zwar die Durchführung des Unterrichts – ohne diese 'stille Reserve' wäre in vielen Fällen Unterricht überhaupt nicht möglich –, doch gerade in höheren Klassen werden derartige Verhaltensweisen von Mädchen als 'typisch weiblich' interpretiert, Schülerinnen wird dann abwertend 'Fleiß, Ordnungsliebe, Sauberkeit' zugeschrieben. Dem werden die 'typisch männlichen' Eigenschaften wie 'Intelligenz, innovative Kreativität, Durchsetzungsvermögen' entgegengesetzt."* (Enders-Dragässer/Fuchs 1989, S. 32)

Skinningsrud (1984) zeigt, welche Parallelen die konversationellen Stile von Schülern und Schülerinnen bereits aufweisen zum Befund all der zahlreichen Untersuchungen zum geschlechtsspezifischen

Sprachverhalten Erwachsener, von dem oben schon die Rede war. Den Stil der "Jungenöffentlichkeit" im Klassenzimmer beschreibt sie als geprägt von der Kontextnorm der "Konkurrenz". Die Schüler von fünf Klassen der siebten und neunten Jahrgangsstufe einer norwegischen Schule, in denen sie die verbalen Interaktionen untersuchte, teilten wesentlich häufiger im Unterricht ihre Beherrschung des akutellen Unterrichtsgegenstandes mit als die Schwierigkeiten, die sie damit hatten. Selten referierten sie in ihren Beiträgen jedoch auf den Unterichtsgegenstand als solchen, häufig dagegen auf sich selbst und auf ihre eigenen Erfahrungen. In tatsächlich gegenstandsbezogenen Beiträgen unternahmen sie oft Versuche, die von der Lehrkraft gegebenen Definitionen zu ändern, eigene Definitionen zu lancieren, die Aufgabenstellung zu variieren. Offenkundig ging es ihnen um Konkurrenz zur Lehrerin oder zum Lehrer, bezüglich deren Definitionsmacht, deren Macht, für die Klasse verbindliche Themen und Arbeitsvorgaben festzulegen. Ihr Konkurrenzverhalten gegenüber den Lehrpersonen äußerte sich auch in ihren Humoraktivitäten, die von Skinningsrud als in Absicht und Wirkung desintegrativ beschrieben werden.[23)]

In Skinningsruds Sample befand sich eine Klasse, in der Schülerinnen in fast doppelter Überzahl vertreten waren. Die 'Öffentlichkeit' dieser Klasse war eine 'Mädchenöffentlichkeit' und von einem signifikant anderen Gesprächsstil geprägt: Zunächst einmal gab es im Gegensatz zu allen anderen Klassen mehr Beiträge von Mädchen als von Jungen: es fand mehr und "diszipliniertere" (Enders-Dragässer/Fuchs 1989, S. 33) Orientierung am Unterrichtsgegenstand statt. Die Schülerinnen versuchten deutlich weniger thematische Ablenkungen. Ferner gab es kaum konkurrierende Neudefinitionen von Aufgabenstellungen und Gegenstandsfestlegungen durch die Mädchen. Als Kontextnorm schien in dieser Klasse "Integration" zu gelten: Offene Konkurrenz hinsichtlich des Bescheidwissens über den Unterrichtsgegenstand unter den Schülerinnen kam ebensowenig vor wie konkurrierende Akte bezüglich des Status der Lehrkraft. Stattdessen ergab sich eine Tendenz der Mädchen, ihre Schwierigkeiten mit dem Lernstoff zu thematisieren und dadurch die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf sich zu lenken. Die Humoraktivitäten der Mädchen beschreibt die Wissenschaftlerin als integrativ, bestimmt von freundlicher Ironie und Selbstironie.

Diese Untersuchung zeigt exemplarisch, wie durch den kooperativen

und integrativen kommunikativen Stil, der sich halten kann wegen der mehrheitlichen Präsenz von Mädchen, in dieser einen, untypischen Klasse, eine angstfreie, offene, fördernde Lernatmosphäre geschaffen wird, die sich positiv für alle Beteiligten auswirkt.

Aus den Resultaten ihrer Untersuchung folgert Skinningsrud m.E. zurecht[24], daß für Schülerinnen im **normalen** Unterricht mit "Jungenöffentlichkeit" und **normaler** Mädchenbenachteiligung, also in den typischen Klassen, in denen die Dominanz der Mitschüler nicht nur sanktioniert, sondern begünstigt wird, ein double-bind, ein Dilemma entsteht: Sie haben keine Chance, sich 'richtig' zu verhalten.

> *"Mädchen in einer Klasse mit typisch männlichem Gesprächsstil sind mit einer Wahl zwischen zwei Übeln konfrontiert: gestraft zu werden für männlich/Konkurrent sein oder herabgesetzt zu werden für weiblich/Verliererin sein im Konkurrenzkampf. Angesichts dieser negativen Wahlmöglichkeit erscheint der Entschluß zur Inaktivität in der Öffentlichkeit verständlich."* (Skinningsrud 1984, S. 23; zit. nach Enders-Dragässer/Fuchs 1983, S. 34)

Was in den Interaktionen im Elternhaus seinen Anfang nimmt, in der schulischen Laufbahn systematisch vollendet wird, setzt sich fort ins Erwachsenenleben, wenn aus den Schülerinnen Studentinnen werden. Die sprachlichen Verhaltensweisen, denen an bundesdeutschen Hochschulen (und an österreichischen vermutlich kaum weniger) das meiste Prestige und der potentiell größte Erfolg zukommt, sind maßgeschneidert für den jungen Herrn Studiosus. Sie widersprechen aber genau dem, was die jungen Frauen bisher in ihrem kurzen Leben gelernt haben und auch dem, was gesellschaftlich von ihnen 'als Frau' verlangt wird. Kotthoff (1987) beschreibt drei grundlegende Elemente des herrschenden kommunikativen Stils im universitären Diskurs:

"– *Sie/er muß monologisieren können. Der ausgefeilte, laut und selbstbewußt vorgetragene Monolog ist die am meisten geschätzte Form der Rede.*
– *Sie/er muß sich so kompliziert ausdrücken, daß zumindest einige es nicht verstehen. Das schafft den Eindruck von überlegenem Wissen; Bemühen um Verständlichkeit ist dem elitären Habitus abträglich.*
– *Sie/er muß sich in Auseinandersetzungen kompetitiv behaupten*

können, verbale Kampfkraft zeigen. Möglichst wenig Zugeständnisse machen, möglichst wenig auf andere eingehen – das ist der Stil, der Kompetenz ausstrahlt."

Die Frau, die – wider Erwarten – kompetitiv, monologisierend, dominant und selbstgefällig hermetisch auftritt, mag – wenn sie nicht unverzüglich gehindert wird, so aufzutreten –, den Eindruck erwecken können, 'gut' zu sein. Aber mann kann sie nicht leiden. Mann mag ihr gönnerhaft zubilligen, sie hätte das Zeug dazu, etwas zu werden, ja gutwilligere Naturen mögen es ihr sogar wünschen (ob sie etwas dafür tun, steht auf einem anderen Blatt), ist sie doch bedauerlicherweise gar so unattraktiv, ein richtiges Mannweib, eine ziemlich kalte Karrierefrau oder womöglich eine frustrierte Emanze.

Wo der Erfolgszwang den Herren Studiosi wirklich bedenkenswerte Probleme verursacht, geht Erfolg auch in der Welt der Wissenschaft zu Lasten der 'Weiblichkeit'. Das für Frauen typische Phänomen der "Angst vor Erfolg" ist hier angesiedelt (vgl. Horner 1972).

Die Bedeutung von Lehre und Hochschuldidaktik wird im US-amerikanischen Bildungswesen sehr viel größer geschrieben als hierzulande. Karp/Yoels (1976) und Kuhn (1982) weisen auf geschlechtsdifferente kommunikative Stile von Dozentinnen und Dozenten an amerikanischen Colleges und deutschen Universtitäten hin. Die Untersuchungen ergaben, daß die Redebeteiligung von Studentinnen und Studenten bei weiblichen Lehrenden höher war, wobei sich die Studentinnen immer noch signifikant weniger beteiligten als ihre Kommilitonen. Generell waren die Veranstaltungen der Dozentinnen diskussionsorientierter. Professorinnen und Dozentinnen zeigten eine wesentlich größere Bereitschaft, sich auf Diskussionen einzulassen und Aussagen von Studierenden zu akzeptieren und zu integrieren als ihre Kollegen. Diese dagegen hatten eine erheblich größere Neigung, die StudentInnen öffentlich zurechtzuweisen oder zu korrigieren.

Die Wahrnehmung der Studierenden war folgende: Sie besuchten zwar lieber die Veranstaltungen der weiblichen Lehrenden, in denen sie sich wohler fühlten und engagierter arbeiteten, sprachen aber gleichzeitig den männlichen Lehrenden eine größere fachliche Kompetenz zu. Deren Lehrstil war wohl der weniger angenehme und weniger motivierende, aber eben der herrschende, der **normale**

und prestigeträchtige.

Das Skandalöse an dieser Normalität aufzudecken, dem Heimlichen, Unmerklichen durch möglichst exakte Identifizierung seiner Elemente die Wirkung eines schleichenden Giftes zu nehmen, scheint mir die Aufgabe derer zu sein, die sich erstens professionell mit der Analyse kommunikativer Prozesse beschäftigen und denen zweitens an einer Humanisierung unserer interaktiven Welt gelegt ist.

Wenn wir das Große allgemeine Merkverbot aufheben, erscheint uns das, was unser Bildungswesen an Bildung vermittelt, als Miß-Bildung, als im Schutze der Unmerklichkeit mit Konsequenz und nachhaltig vollzogene Deformation. Als krudes System, mit dem die mannigfaltigen Unterschiede innerhalb eines Geschlechts, die bekanntlich größer sind als die zwischen den Geschlechtern, drastisch überformt und in ein hierarchisches binäres System gepreßt werden.[25)]

Welch eine Vergeudung humanen Potentials, das wir alle heute so dringend benötigen! Ich wünschte, wie ließen nicht mehr zu, daß aus unseren Kindern ganz normale Leute werden.

Anmerkungen

1) Saxer, Robert/Wintersteiner, Werner 1988, S. 15.
2) Möge keine den Schluß ziehen, es gäbe nicht jede Menge Situationen, in denen es angebracht scheint, sich zu verhalten wie eh und je: frau lächle, nicke, frage, höre zu und lasse sich dankbar belehren, sei der 'Charme' selbst, wann immer nötig.
3) Trömel-Plötz, Senta 1982; Trömel-Plötz, Senta (Hg.) 1984; Pusch, Luise F. 1984.
4) Beispielsweise Pusch und Trömel-Plötz, die heute beide ohne Professur an einer Universität sind. Aber es gibt zahlreiche andere Fälle, um deren Dokumentation, die wegen ihrer politischen Sprengkraft von unverzichtbarer Wichtigkeit wäre, sich meines Wissens bislang niemand systematisch bemüht.
5) Wie z.B. eine 'Free Women's University', die von den Studentinnen erhebliche Studiengebühren verlangen muß, um habilitierten Wissenschafterinnen das Salär bezahlen zu können, das ihnen zusteht.
6) Luise Pusch im persönlichen Gespräch.
7) Vgl. z.B. Kotthoff, Helga 1988; Lakoff, Robin 1975; Spender, Dale 1980; Thorne, Barrie/Nancy Henley 1975; Thorne, Barrie et al. 1984; Treichler,

Paula A./Cheris Kramerae 1983; Trömel-Plötz, Senta 1982; Trömel-Plötz, Senta (Hg.) 1984.

8) Trömel-Plötz, Senta 1983, S. 284.

9) Siehe das Vorwort von Uta Enders-Dragässer in: Enders-Dragässer, Uta/Claudia Fuchs 1989, S. 7 und ebendort das Kap. 'Entstehungsgeschichte der Interaktionsstudie', S. 11-15.

10) Wer das will, der oder dem sei die Lektüre dieser geschlechtsdifferenten, qualitativen und maßnahmenorientierten Studie empfohlen.

11) Zum Begriff 'Merkverbot' vgl. Fuchs, Claudia 1989, S. 92, wo sie schreibt: "Benachteiligung, die so kulturüblich, institutionsüblich und systematisch stattfindet, daß sie nicht mehr als solche wahrgenommen wird, hat umso stärkere Auswirkungen: sie ist empirisch vorhanden, aber mit einem 'Merkverbot' belegt. Daher kann sie nicht angesprochen werden, ist dem Bereich des Diskutierbaren weitgehend entzogen."

12) Vgl. Brehmer, Ilse (Hg.) 1982 und Schmerl, Christiane 1980.

13) Vgl. Bilden, Helga 1983, S. 273.

14) Shaw, J. 1977, zit. nach Enders-Dragässer Uta/Claudia Fuchs 1989, S. 27.

15) Enders-Dragässer, Uta 1983, S. 251.

16) Vgl. Enders-Dragässer, Uta/Claudia Fuchs 1989, S. 19.

17) Ebenso wie mittlerweile belegt ist, daß sich tatsächlich mehr Bewerberinnen auf Stellenanzeigen für männlich dominierte Berufe melden, wenn der Anzeigentext Frauen explizit anspricht, i.e. nicht generisches Maskulinum verwendet. (Bem, Deryl/Sandra Bem 1973, Stericker, Anne 1981).
Martyna, Wendy (1980) zeigt, daß im Englischen, das kaum Personenbezeichnungen mit Femininsuffigierung kennt, sondern die Referenz auf das Geschlecht mit Proformen leistet, Sätze wie "When my friend has time **he** reads a book" dem inneren Auge der RezipientInnen überwiegend Personen männlichen Geschlechts präsentieren.
Schneider, Joseph/Sally Hacker (1973) demonstrieren anhand ihrer Experimente den gleichen Bezug zwischen Sprache und Bewußtsein: 'Die Römer', 'die Griechen', 'die Arbeiter' evozieren in unseren Köpfen von männlichen Personen dominierte Bilder, "frauen kommen nicht vor." (Spender, Dale 1985).

18) Diese schwache Tendenz der männlichen Lehrkräfte zu einer noch eklatanteren Benachteiligung ihrer Schülerinnen korreliert mit Ergebnissen von Untersuchungen zum geschlechtsdifferenten Verhalten von Eltern gegenüber ihren Kindern: Greif, Esther Blank (1980) zeigt in einer Analyse jeweils 30-minütiger Spielsequenzen von 16 Kindern (2-5 Jahre) mit ihren Müttern resp. ihren Vätern, daß beide Elternteile häufiger in Überlappung zu den Äußerungen ihrer Töchter simultan redeten und sie auch häufiger unterbrachen als ihre Söhne. Die Väter jeweils unterbrachen ihre Kinder mehr und redeten häufiger simultan als die Mütter.
Vgl. auch die Untersuchung von Engle, Marianne (1980) über Äußerungstypen, mit denen Eltern die Spielaktivitäten ihrer Kinder strukturieren; Engle kommt zu dem Ergebnis, daß Väter den Spielverlauf durch mehr spezifische Initiativen stärker kontrollieren als Mütter und auch losgelöster von den Fortführungsbedürfnissen der Kinder im Spiel agieren.
Zur Entwicklung geschlechtsdifferenten Sprechverhaltens allgemein, zum Erwerb geschlechtstypischer konversationeller Kompetenzen und Defizite

vgl. Untersuchungen zum sprachlichen Stil in peer-groups, in Mädchen- resp. Jungenspielgruppen, z.B. Treichler, Paula a./Cheris Kramerae 1983; Goodwin, Marjorie Harness 1980; Lever, Janet 1976; Maltz, Daniel/Ruth Borker 1982.

19) Vgl. auch Spender, Dale 1984, S. 71-90.

20) Fuchs, Claudia 1989, S. 92.

21) In britischen Schulen wird ein weißes Kind, das z.B. ein pakistanisches Kind in irgendeiner Form verbal beleidigt, indem es etwa auf dessen Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit oder auf seine Religion abfällig anspielt, von der Lehrperson in einem Gespräch unter vier Augen zur Rechenschaft gezogen; im Wiederholungsfall werden auch die Eltern des betreffenden Kindes zu einem Gespräch über die rassistischen Verhaltensweisen ihres Sprößlings in die Schule gebeten (vgl. DIE ZEIT, letzte Ausg. Dez. 1989: "Madam, der hat mich Negerpuppe genannt!").
Generell scheint mir das Problembewußtsein in puncto Rassismus ausgeprägter und verbreiteter zu sein als in puncto Sexismus.

22) Spender, Dale/Elisabeth Sarah 1980.

23) Vgl. Kotthoff, Helga 1988.

24) Vgl. meine Ausführungen zum "Dilemma autonomer Sprecherinnen" in: Kotthoff, Helga 1988, S. 154-194.

25) Was in den geschlechtsbezogenen Analysen schulischer Interaktion ans Licht gebracht wurde, gibt natürlich auch Aufschluß über die Situation von Jungen im sozialen Raum Schule und über die spezifischen Deformationen einer 'klassischen' Jungensozialiation.
Die Interaktionsstudie von Enders-Dragässer und Fuchs (1989) konnte z.B. auch ausgewertet werden im Zusammenhang mit einer Expertise zur Jungensozialisation in der Schule, die von der Männerarbeit der Evangelischen Kirche von Hessen in Auftrag gegeben worden war: Vgl. Enders-Dragässer, Uta/Claudia Fuchs 1988.

Literaturverzeichnis

Barz, Monika: Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule? In: Brehmer, Ilse (Hg.) 1982

Barz, Monika: Körperliche Gewalt gegen Mädchen. In: Brehmer, Ilse/Uta Enders-Dragässer 1984

Bem, Deryl/Sandra Bem: Does sex-biased job advertising 'aid and abet' sex discrimination? Journal of Applied Social Psychology 3, 1973

Beyer, Johanna et al. (Hg.): Frauenhandlexikon. Stichworte zur Selbstbestimmung, München 1983

Bilden, Helga: Sozialisation. In: Beyer, Johanna et al. (Hg.) 1983, S. 270-274

Brehmer, Ilse (Hg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim 1982

Brehmer, Ilse/Uta Enders-Dragässer (Bearbeiterinnen): Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Giessen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983 der AG Frauen und Schule, hrsg. v. der AG Elternarbeit, DJI-Materialien für die Elternarbeit, Bd 12, München 1984

Dweck, Carol S. et al.: Sex differences in learned helplessness. The Contingencies of evaluative feedback in the classroom. An experimental analysis. Development Psychology 14, 1978, S. 268-276
Enders-Dragässer, Uta: Schule. In: Beyer, Johanna et al. (Hrsg.), 1983, S. 251-254
Enders-Dragässer, Uta/Claudia Fuchs: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. München 1989
Enders-Dragässer, Uta/Claudia Fuchs: Jungensozialisation in der Schule. Eine Expertise im Auftrag von und hrsg. von Gemeindedienst und Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau. Darmstadt 1988
Engle, Marianne: Family influences on the Language development of young children: In: Kramerae, Cheris (ed.), 1980
Frasch, Heidi/Angelika Wagner: Auf Jungen achtet man einfach mehr. Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrerinnenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.), 1982
Fuchs, Claudia/Petra Schmidt: Weiblichkeit und Männlichkeit in der Interaktion des Unterrichts. In: Kindermann, Gisela et al. (Hrsg.), 1987, S. 83-97
Fuchs, Claudia: Interaktionen im Unterricht. Diskussion Deutsch, Heft 105, Febr. 1989, S. 90-99
Glötzer, Johannes: Heidi häkelt Quadrate, Thomas erklärt die Multiplikationen. In: Brehmer, Ilse (Hg.), 1982
Goodwin, Marjorie Harness: Directive-response speech sequence in girls' and boys' task oriented activities. In: Mc Conell-Ginet, Sally et al. (eds.), 1980, S. 157-173
Greif, Esther Blank: Sex differences in parent-child conversations. Women's Studies International Quarterly, Special Issue: The Voices and Words of Women and Men. Guest Editor: Cheris Kramerae, Vol. 3, Nos. 2/3, Oxford 1980, S. 253-258
Gumperz, John J. (ed.): Language and social identity. Cambridge 1982
Horner, Martina: Toward an Understanding of Achievement-related Conflicts in Women. Journal of Social Issues, 1972, S. 157-175
Karp, David A./William C. Yoels: The college classroom. Some observations on the meaning of student participation. Sociology and Social Research 60, 1976, S. 421-439
Kindermann, Gisela et al.: Frauen verändern Schule. Dokumentation des 5. Fachkongresses der AG Frauen und Schule. Berlin 1987
Kotthoff, Helga: Stumm wird frau nicht geboren, stumm wird frau gemacht. Univ. Konstanz, unveröffentl. Vortragsmanuskript, 1987
Kotthoff, Helga (Hg.): Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern, Frankfurt 1988
Kramerae, Cheris: The Voices and Words of Women and Men. Oxford 1980
Kuhn, Elisabeth: Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Sprachverwendung. L.A.U.T. Serie B. 74, Trier 1982
Lakoff, Robin: Language and Women's Place. New York 1975
Lever, Janet: Sex differences in the games children play. Social Problems 23, 1976, S. 478-487
Mahony, Pat: How Alice's Chin really came to be against her Feet: Sexist Processes of Interaction in Mixed-Sex Classrooms. Woman's Studies

International Forum, Vol. 6/1, 1983
Maltz, Daniel/Ruth Borker: A cultural approach to male-female miscommunication. In: Gumpetz, John J. (ed.) 1982: S. 197-216
Martyna, Wendy: The Psychology of the Generic Masculine. In: Mc Connell-Ginet, Sally et al. (eds.): 1980
Mc Connell-Ginet, Sally et al (eds.): Women and Language in Literature and Society. New York 1980
Oakley, Ann: Subjekt Women. A power analysis of women's experience in society today. Glasgow 1981
Pusch, Luise F.: Das Deutsch als Männersprache. Frankfurt 1984
Saxer, Robert/Werner Wintersteiner: Von der Unmöglichkeit politischer Bildung in der Schule und von ihrer Notwendigkeit. In: ide, Informationen zur Deutschdidaktik. Zs. für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 11. Jg., Heft 2, 1986, S. 15-24
Schmerl, Christiane: Frauenfeindliche Werbung. Sexismus als heimlicher Lehrplan. Berlin 1980
Schneider, Joseph/Sally Hacker: Sex role imagery and the use of generic 'man' in introductory texts. American Sociologist 8, 1973
Spender, Dale/Elisabeth Sarah: Learning to Lose. London 1980
Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt 1985
Spender, Dale: Mit Aggressivität zum Erfolg. Über den doppelten Standard, der in den Klassenzimmern operiert. In: Trömel-Plötz, Senta (G.), 1984, S. 71-90
Stericker, Anne: Does this 'he or she' business really make a difference? Sex Roles 7, 1981
Thorne, Barrie/Nancy Henley (eds.): Language and Sex. Difference and Dominance. Rowley 1975
Thorne, Barrie et al. (eds.): Language, Gender and Society. Rowley 1984
Treichler, Paula A./Cheris Kramerae: Women's Talk in the Ivory Tower, Communication Quarterly, Vol. 31, No. 2, Spring 1983, S. 118-132
Trömel-Plötz, Senta: Frauensprache – Sprache der Veränderung. Frankfurt 1982
Trömel-Plötz, Senta: Sprache. In: Beyer, Johanna et al. (Hg.) 1983, S. 282-286
Trömel-Plötz, Senta (Hg.): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt 1984

Birigt Kienzle ist Linguistin.
Anschrift: Universität Konstanz, Sprachlehrinstitut, Postfach, D-7750 Konstanz

Sylvia Moosmüller

Die männliche Konstruktion der Sprache

1. Vorbemerkung

> *"Im Gegenteil, dem weiblichen Geschlecht wird eine besondere Affinität zum Reden nachgesagt, freilich auch, daß es wenig zu sagen hätte, gleichwohl aber spräche."* (Dietze 1979, S. 9)

Frauen tratschen, Männer diskutieren. Das ist wohl eines der gängigsten Vorurteile über Frauen und Männer, und wird ihnen als Wesensmerkmal zugeschrieben.

Die Zuschreibung der Wesensmerkmale, der Typisierung von Gruppen also, ermöglicht erst gesamtgesellschaftliches Zusammenleben. Denn Typisierungen, die als "gedankliche Abstraktionen von beobachtbaren Handlungssituationen" (Gerke 1975, S. 57) charakterisiert werden können, sind zur sozialen Orientierung der Mitglieder einer Gesellschaft unerläßlich (Quasthoff 1973, 1989), andererseits sind sie aber auch verantwortlich dafür, was in einer Gesellschaft als normal gilt und was als abweichend. Durch die Weitervermittlung von Typisierungen (durch Primär- und Sekundärsozialisation) verlieren diese den Bezug zu ihrer Entstehungssituation, den Menschen ist nicht mehr bewußt, daß diese Typisierungen aus menschlichen Aktivitäten hervorgegangen sind. Typisierungen erhalten somit im Laufe der Geschichte objektiven Charakter, werden zu Wissenssystemen zusammengefaßt und bilden eigene Sinnwelten (Berger/Luckmann 1980, S. 98ff). An dieser Stelle, wo Typisierungen als Faktizitäten unhinterfragt übernommen und angewendet werden, können sie auch gefährlich werden: Sie werden zu Stereotypen und in ihrer schlimmsten Ausprägung zu Vorurteilen. Aus der Tatsache, daß einmal festgelegte Typisierungen zur unhinterfragten, objektiven Wirklichkeit werden, wird verstehbar, daß Vorurteile selbst wider die eigene Erfahrung nicht aufgegeben werden. Folgendes Beispiel aus einem Interviewausschnitt über die

Benachteiligung der Frau (s. Moosmüller in Druck) veranschaulicht das sehr deutlich: Ein 46jähriger Jurist sieht die geringeren Berufschancen für Frauen in der angeblichen Tatsache begründet, daß Frauen leichter ausfallen können. Es heißt dann weiter:

> *Interviewerin:* "Kann ein Mann auch ausfallen?"
> *Informant:* "Ja, sicher, aber – ist auch schon ein paar Mal einer ausgefallen, aber das ähm das Argument äh, daß eine Frau leichter ausfällt, das – ist nicht ganz so leicht zu entkräften (*Interviewerin*: "Mhm"), obwohl – also – die meisten, die wir haben – also in meinem Bereich sind in der Datenerfassung eine Reihe von Frauen tätig – die – sind schon Jahre da, da sind mehr Programmierer inzwischen gegangen als Datenerfasserinnen, aber trotzdem – ist da ein gewisser Vorbehalt vorhanden."

Aus der Verdinglichung von Typisierungen läßt sich eine Reihe von Folgerungen ableiten, unter anderem:

- o die Existenz biologistischer Theorien, nach denen Frauen aufgrund gewisser biologischer Andersartigkeit andere Fähigkeiten und Wesensmerkmale zugeschrieben werden. Obwohl biologistische Theorien durch die Praxis der Forschung und den Stand des Wissens über die sozialen Grundlagen menschlicher Existenz längst überholt sein sollten[1)], wird weiterhin hartnäckig darauf beharrt.
- o die Übernahme von Stereotypen als Selbstbild (Frauen unterdrücken sogenannte männliche Eigenschaften wie z.B. Aggressivität, logisch-formales Denken, Dominanz, Risikofreudigkeit, Männer sogenannte weibliche wie z.B. Emotionalität, Expressivität, Passivität (zu männlichen und weiblichen Stereotypen siehe Smith 1985, S. 108f.)
- o die Existenz geschlechtsspezifischer Normen.

2. A pfeifats Weib und a krahade Henn ghean kepft

Es gibt zahlreiche gesellschaftliche Konventionen, die bei dem einen Geschlecht als richtig und bewundernswert angesehen, beim anderen aber nicht akzeptiert werden, d.h. es gibt eine doppelte Beschaffenheit von Normen (siehe Radcliffe-Richards 1983). Wie eingangs erwähnt, entstehen Normen aus Typisierungen sozialer Wirklichkeit und sind menschliche Aktivitäten[2)]. Nun entstehen aber Normen nicht aufgrund konsensueller Übereinkunft – das wäre der Idealfall

einer Gesellschaft mit vollkommen gleichberechtigten Mitgliedern – sondern aufgrund herrschaftsbedingter Strukturen. Es versteht sich von selbst, daß diejenigen Mitglieder einer Gesellschaft, die die Macht haben, es vermögen, ihre Normen und Wertvorstellungen durchzusetzen und den anderen Mitgliedern aufzuzwingen oder sie ihnen plausibel erscheinen zu lassen. In bezug auf das Verhältnis der Geschlechter bedeutet das, daß Männer als Normensetzer angesehen werden können. Auch hier wieder die Problematik, daß die Entstehungsgeschichte von Normen nicht mehr transparent ist, daß sie unhinterfragt akzeptiert werden. Legitimationen, warum z.B. eine Frau

- eine gute Hausfrau, liebevolle Mutter und Ehefrau sein soll
- in der Partnerwahl nicht aktiv sein soll
- keine berufliche Karriere machen soll ...

fallen schwer. "Das ist eben so" ist eine scheinbar ausreichende Begründung für geschlechtsspezifische Normen. In bezug auf das Verhältnis der Geschlechter zueinander bestimmen Männer, was "normal" ist und was "abweichend". Frauen sind anders, sprechen, denken, verhalten sich anders. Frauen sind die andere Hälfte der Gesellschaft. Die These "anders, aber gleich" schließt deshalb schon Gleichheit aus, weil das Andere immer die Abweichung von dem Einen darstellt, das das Normale ist. Die Gattung 'Mensch' wird folglich männlich gedacht – und genügend Beispiele belegen dies (vgl. dazu z.B. Pusch 1984, Trömel-Plötz 1982).

3. Die Sprache, die jeder spricht

"Sie war ein Mensch, die ..." ist folglich ungrammatikalisch. Ebenso werden 'Volk' oder 'Person' in erster Linie männlich gedacht, wie folgende Beispiele zeigen:

"Das ganze Volk, inklusive Frauen und Kinder, begrüßte den König."
vs. "Das ganze Volk, inklusive Männer, begrüßte den König."
oder "Alle Personen des Hauses, inklusive Frauen und Kinder, beteiligten sich an der Veranstaltung."
vs. "Alle Personen des Hauses, inklusive Männer, beteiligten sich an der Veranstaltung.",

wo das jeweils zweite Beispiel inakzeptabel ist. Frauen, so

entmenschlicht als das Andere, Abweichende gesehen, haben in der Sprache nichts zu suchen. Hier übernehmen Männer die Rolle der Frauen, selbst wenn es sich dabei um Schwangerschaft[3] handelt:

> *"... wenn ich es jemandem ansehen wollte, ob er schwanger war oder nicht."* (zit. aus: Barbara Frischmuth: Das Verschwinden des Schattens in der Sonne, S. 51)

Referiert wird im Deutschen immer männlich, auch wenn es sich ausschließlich um Frauen handelt. Hier unterscheidet sich das Deutsche wesentlich von den romanischen Sprachen, in denen zumindest ein Mann für eine männliche Referenz notwendig ist. Im Deutschen heißt es:

> *"Jeder nimmt sich ein Blatt."* (Beobachtet an einer Mädchenschule in Salzburg)

Auch, wenn 'jeder' zu 100% weiblich ist und obwohl die Parallelform 'jede' existiert. Keine offizielle Parallelform gibt es zu 'jedermann', 'jemand', 'niemand' usw. Hier gilt üblicherweise das Argument, daß das Männliche nicht mehr transparent wäre. Lassen wir das Argument der Neutralität gelten, so ist ein Insistieren auf männlicher Referenz nicht mehr gerechtfertigt. Soll das Weibliche in diesen Pronomina inkludiert sein – wie die Argumentation von Sprachbewahrern lautet – so muß auch mit dem Femininun referiert werden können. Es müssen folglich sowohl 'jemand, die ...' als auch 'jemand, der ...' als grammatikalisch richtig gewertet werden. Beispiele hierzu existieren bereits, wenn auch selten:

> *"Der 33-jährige Star von 'Mary Poppins' ... bekam das Sorgerecht für ihre fünfjährige Tochter."* (zit. nach Oksaar 1976, S. 79)
> *"Jemand erzählt in Berbenner Sprache, sie habe Wasser in den Beinen."* (aus: Adolf Muschg: Das Licht und der Schlüssel. Erziehungsroman eines Vampirs, Frankfurt 1984, S. 13)
> *"Daß dieser Mensch weiblich war, verbarg er nicht – sie, pardon."* (aus: ebenda, S. 99)

Auch dem Pronomen 'man' wird mangelnde Transparenz nachgesagt. Dieser Mär keinen Glauben schenkend, haben Feministinnen dieses Wörtchen durch 'frau' ersetzt, lange bevor diese Diskussion

in der Sprachwissenschaft aktuell wurde. Ob aber gerade in diesem Fall ein Parallelismus, d.h. eine direkte Übernahme männlich-patriarchaler Konstruktionen feministischen Zielen gerecht wird, bedarf einer genaueren Analyse. Mindestens zwei Illusionen sind mit dem Pronomen 'man' verbunden:

- Objektivität: Die Verwendung von 'man' soll das dahinterstehende 'ich' unsichtbar machen. Dadurch soll eine Aussage ihren subjektiven Charakter verlieren und Objektivität suggerieren. Gleichzeitig glauben die so Sprechenden und Schreibenden sich ihrer Verantwortung über das so Gesprochene oder Geschriebene entziehen zu können.
- Generalisierung: Durch die Verwendung von 'man' wird unzulässigerweise auf die gesamte Gesellschaft geschlossen. Das ist immer dann der Fall, wenn sich die so Sprechenden oder Schreibenden in Legitimationsnöten befinden. Besonders beliebt ist diese Verwendung von 'man' in der Kindererziehung: 'Das tut man nicht' ersetzt 'Ich will nicht, daß du das tust'. Durch die Verwendung von 'man' mit gleichzeitiger Generalisierung müssen die Erziehenden ihre Vorstellungen über Verhaltensweisen nicht mehr rechtfertigen. Zugegebenermaßen wäre die Rechtfertigung in den meisten Fällen schwierig, da die so bezeichneten Verhaltensweisen unhinterfragt akzeptiert wurden und den Bezug zu ihrer Entstehung verloren haben. Ein Nachdenken darüber würde so manche gesellschaftliche Konvention ins Wanken bringen.

Es kann also in einer Langzeitperspektive nicht darum gehen, dieses sehr fragwürdige Pronomen einfach durch 'frau' zu ersetzen. Erstrebenswert wäre hier neben der Vermeidung durch z.B. Passivkonstruktionen der Ersatz durch 'ich', auch und besonders im wissenschaftlichen Diskurs, damit die Subjektivität hinter der mystifizierten und mystifizierenden Objektivität zum Vorschein kommt. Als Übergangslösung hingegen ist dieser Parallelismus, wie auch viele andere, z.B. 'jefrau' statt 'jemand' – der Kreativität der Frauen seien hier keine Grenzen gesetzt –, durchaus vertretbar, um zu sensibilisieren, durchaus auch um zu schockieren, damit durch eine vorübergehende Umkehr ein Ausgleich zu einem Jahrtausende alten, historisch gewachsenen (sprachlichen) Patriarchat geschaffen werden kann.

Das Verschweigen der Existenz von Frauen in der Sprache hat die Funktion, den sozialen Status dieser Gruppe zumindest symbolisch

niedrig zu halten. Am auffallendsten zeigt sich das wohl bei den Berufsbezeichnungen, wo unter dem Deckmantel der Neutralität Frauen auch sprachlich aus der Berufswelt ausgeschlossen werden. Weibliche Berufsbezeichnungen sind nur bei den unattraktivsten Berufen (Putzfrau, Toilettenfrau, Haushälterin) selbstverständlich. Diese waren schon immer fest in Frauenhänden und wurden den Frauen von den Männern nie streitig gemacht. Handelt es sich hingegen um sozial anerkannte und daher um typische Männerberufe (Techniker, Manager, Elektriker), werden Frauen mit dem Scheinargument der Neutralität auch sprachlich ausgeschlossen. Dringen dennoch Frauen in typisch männliche Berufe ein, beginnt das Prestige der gesamten Berufsgruppe zu sinken. So geschehen mit dem Lehrberuf, der für Männer kaum noch erstrebenswert ist[4]. Ein pensionierter AHS-Lehrer stellte mir folgende Frage: "Was halten Sie davon, daß die AHS jetzt von Frauen überschwemmt werden?" Um also Männer vor dem Ertrinken zu bewahren, müssen Frauen, mit Ausnahme einiger Alibifrauen, die das Image in Richtung Toleranz etwas aufputzen, von sozial attraktiven Berufen ferngehalten werden.

Dringen umgekehrt Männer in typisch weibliche Berufe ein, kommt es zu einer Änderung der Berufsbezeichnung; Männern ist eine Ableitung von einer weiblichen Berufsbezeichnung (wie z.B. "Putzmann") nicht zumutbar:

> *Welche sprachlichen Konsequenzen kann nun eine Umschichtung in entgegengesetzter Richtung haben, d.h. wenn Männer auf dem Gebiet der nur von Frauen ausgeübten Berufe tätig werden? Eine derartige veränderte Berufsstruktur im sozialpädagogischen Bereich – männliche Kindergärtnerinnen wurden in Hamburg eingestellt – hatte die Umstrukturierung der Gesamtbenennung zur Folge. Als Begründung galt, Männer könne man schlecht 'Kindergärnter' titulieren. Das sei eine Verniedlichung des Berufes, der mit der landläufigen Vorstellung von 'Kindertante' nichts mehr zu tun hätte. Den pädagogischen Forderungen des Berufes wurde die neue Bezeichnung* ***Erzieher*** *gerecht: die Kindergärtnerin wurde zur* ***Erzieherin****. In diesem Zusammenhang aber ist folgendes besonders wichtig: Dem Berufszweig wurde eine neue Ausbildung und eine neue Prüfungsordnung zugrundegelegt. Wie zu erwarten, ist die Bezeichnung* ***Kindergärtnerin*** *nach wie vor gebräuchlich, der mit dem Sozialprestige zusammenhängende Grund zur Einführung der neuen*

Bezeichnung zeugt jedoch anschaulich von der Wechselwirkung sozialer und sprachlicher Veränderung." (Oksaar 1976, S. 90)

4. Wer sich wehrt, lebt verkehrt

Seit jeher war Sprachbewahrern jede Veränderung ein Dorn im Auge. Das Beharren auf einmal festgesetzte Normen, seien sie noch so absurd, ist aber mehr als das Festhalten an einer liebgewordenen Gewohnheit, es ist vielmehr ein Festhalten an bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Sprache entwickelt und verändert sich ständig, und zwar nicht nur in Abhängigkeit von unseren Kommunikationsbedürfnissen, sondern auch in Abhängigkeit von sozialen und politischen Veränderungen, d.h. Sprachveränderungen werden auch durch Veränderung der sozialen Wirklichkeit hervorgerufen. Gipper (1984) spricht in diesem Zusammenhang von der Sprache als einem Seismographen für Veränderungen im sozialen und kulturellen Bereich. Die Stellung der Frau in unserer Gesellschaft hat sich in diesem Jahrhundert stark – wenn auch immer noch nicht ausreichend – verändert,

> *"... im lexikalischen Bereich spiegeln alleine schon Prägungen wie Schlüsselkind, Nur-Hausfrau und Alleinverdiener die sozialpsychologische Reichweite dieser Veränderungen wider."* (Oksaar 1976, S. 79)

Sprachveränderung ist also aufgrund von funktionalen Aspekten alleine weder beschreibbar, noch verstehbar, vielmehr sind gesellschaftliche Machtverhältnisse in einem nicht zu übersehenden Ausmaß mitverantwortlich. Wie eine Sprache sich entwickelt, welche sprachlichen Strukturen sich etablieren, zur expliziten oder impliziten Norm werden, ist nicht Ergebnis der Beratung gleichberechtigter Individuen, sondern hängt wesentlich von den historisch gewachsenen Macht- und Herrschaftsstrukturen, die in einer Gesellschaft etabliert sind, ab. Sprachliche Normen entstehen nicht willkürlich, sondern sind Ergebnisse herrschaftsbedingter Entscheidungs- und Durchsetzungsprozesse.

Daraus wird verstehbar, warum Bestrebungen, die das Ungleichverhältnis von Frau und Mann in unserer Gesellschaft auch sprachlich verändern wollen, warum Richtlinien zur sprachlichen Gleichbehand-

lung, wie sie z.B. von Pusch (1980, 1984), Guentherodt et al., (1980), Wodak et al. (1987) formuliert wurden, als Sprachverschandelung, Hirngespinste, weibliche Phantastereien und ähnliches abgetan werden. Durch das unhinterfragte Festhalten an bestehenden Typisierungen, Normen und Wertvorstellungen soll jegliche Bedrohung der bestehenden Gesellschaftsordnung verhindert werden, denn:

> *"Jede gesellschaftliche Wirklichkeit ist gefährdet und jede Gesellschaft eine Konstruktion am Rande des Chaos."*
> (Berger/Luckmann 1980, S. 111)

Anmerkungen

1) Die schönste Widerlegung ist vielleicht die der Theorie von Möbius, der die Ansicht vertrat, daß Frauen aufgrund ihres kleineren Gehirns auch intellektuell weniger leistungsfähig seien. Bei seiner Obduktion stellte sich heraus, daß sein eigenes Gehirn kleiner war als ein durchschnittliches Frauengehirn.
2) Zur Auseinandersetzung mit der These der 'Mittäterschaft' von Frauen vgl. Haug (1988) und Studienschwerpunkt Frauenforschung (1989).
3) So absurd ist das nicht: Daß der Gebärneid, zuerst von der "Freud-Schülerin" K. Horney formuliert, Tatsache ist, beweist die Gentechnologie. Auch Metaphern, wie z.B. "Er geht schon lange mit dieser Idee schwanger" zeugen davon.
4) Lehramtsstudien sowie Pädagogische Akademien werden in der großen Mehrheit von Frauen gewählt.

Bibliographie

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M. (Fischer TB) 1980

Dietze, Gabriele (Hg.): Die Überwindung der Sprachlosigkeit. Texte aus der neuen Frauenbewegung. Darmstadt-Neuwied (Luchterhand) 1979

Gerke, Ulrich: Typisierungen und abweichendes Handeln. In: Hohmeier Jürgen/Brusten, Manfred (Hg.): Stigmatisierung I, Neuwied-Darmstadt (Luchterhand) 1975, S. 55-79

Gipper, Helmut: Die Sprache als Voraussetzung und Medium der kulturellen Entwicklung. In: Besch, Werner et al. (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, Band 1, Berlin (de Gruyter) 1984, S. 8-18

Gloy, Klaus: Sprachnormierung und Sprachkritik in ihrer gesellschaftlichen Verflechtung. In: Besch, Werner et al. (Hg.): Sprachgeschichte. Ein

Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, Band 1, Berlin (de Gruyter) 1984, S. 281-289

Guentherodt, Ingrid/Hellinger, Marlies/Pusch, Luise F./Trömel-Plötz, Senta: Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. In: Linguistische Berichte 69 (1980), S. 15-21

Haug, Frigga: Frauen – Opfer oder Täter? Berlin-Hamburg (Argument Verlag = Argument Studienhefte, SH 46) 1988[3]

Moosmüller, Sylvia: "Wenn eine Frau wirklich gut ist ..." Männliche Argumentationsschemata zur weiblichen Berufstätigkeit. Erscheint in: Püschel, Ulrich/Sandig, Barbara (Hg.): Argumentationsstile (in Druck)

Oksaar, Els: Berufsbezeichnungen im heutigen Deutsch. Düsseldorf (Schwann) 1976

Pusch, Luise F.: Das Deutsche als Männersprache – Diagnose und Therapievorschläge. In: Linguistische Berichte 69 (1980), S. 59-74

Pusch, Luise F.: Das Deutsche als Männersprache. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1984

Quasthoff, Uta M.: Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt a.M. (Athenäum) 1973

Quasthoff, Uta M.: Social prejudice as a resource of power: towards the functional difference of stereotypes. In: Wodak, Ruth (Hg.): Language, Power and Ideology. Amsterdam-Philadelphia (John Benjamins) (1989), S. 181-197

Radcliffe-Richards, Janet: Welche Ziele der Frauenbewegung sind feministisch? In: Pusch, Luise F. (Hg.): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1983, S. 18-33

Smith, Philip M.: Language, the Sexes and Society. Oxford (Blackwell = Language in Society 8) 1985

Studienschwerpunkt "Frauenforschung" am Institut für Sozialpädagogik der TU Berlin (Hg): Mittäterschaft und Entdeckungslust. Berlin (Orlanda Frauenverlag) 1989

Wodak, Ruth/Feistritzer, Gert/Moosmüller, Sylvia/Doleschal, Ursula: Sprachliche Gleichbehandlung von Mann und Frau. Wien (Bundesministerium für Arbeit und Soziales = Schriftenreihe zur sozialen und beruflichen Stellung der Frau 16) 1987.

Sylvia Moosmüller ist Assistentin am Institut für Sprachwissenschaft.
Anschrift: Berggasse 11, 1090 Wien

Christa Gürtler

Der andere Blick: Neue Literatur von Frauen

Seit Beginn der 70er Jahre, nicht unbeeinflußt von der Neuen Frauenbewegung, beginnen immer mehr Frauen selbst das Wort zu ergreifen. Im Prozeß vom Fremdbild zum Selbstbild hat das Schreiben von Frauen eine besondere Bedeutung.

"Anscheinend brauchen wir für unser Leben die Zustimmung und Unterstützung der Phantasie. Das heißt: das Spiel mit offenen Möglichkeiten." *(Christa Wolf)*

Wenn Frauen schreiben, bedeutet dies nicht notwendigerweise, daß sie anders schreiben, daß sie andere Frauen-Bilder entwerfen. Die Identifikation mit männlichen Zuschreibungen von Weiblichkeit – siehe Trivialliteratur – und die Anpassung an männliche Kunstnormen waren, wie unter anderem die Geschichte des männlichen Pseudonyms von Autorinnen zeigt, lange genug oft Voraussetzung der Anerkennung. Immer größer wird allerdings die Zahl jener Frauen, die in ihren Texten ihre anderen Erfahrungen in einer männlich dominierten Gesellschaft zu artikulieren suchen. Sie können sich auf keine eigene Tradition berufen – die Geschichte der schreibenden Frauen wird erst seit einigen Jahren erforscht - und müssen sich in einer Sprache artikulieren, die sie als Frauen tendenziell ausschließt, wie unter anderen Senta Trömel-Plötz und Luise Pusch nachgewiesen haben.

Das von Virginia Woolf als Voraussetzung für weibliches Schreiben

benannte berühmte *"Zimmer für sich allein"* war und ist bis heute keine Selbstverständlichkeit. Bei der Beschäftigung mit Biographien von Künstlerinnen fällt auf, daß die Entscheidung für Ehe, Familie und Kinder für das literarische und künstlerische Schaffen von Frauen nicht besonders förderlich ist. Leben und Schreiben stellt sich für Frauen in weit stärkerem Ausmaß als für Männer oft als scharfe Opposition dar. Und wenn sich Frauen den privaten Raum zum Schreiben geschaffen haben, müssen sie sich im öffentlichen Raum erst Gehör verschaffen.

Der Literaturbetrieb war und ist nach wie vor von Männern dominiert, die bestimmen, was gedruckt, verlegt, verkauft und tradiert wird. So findet sich etwa noch Ende der 70er Jahre in der ZEIT-Bibliothek der 100 wichtigsten Bücher der Weltliteratur, die von einer sechsköpfigen männlichen Jury zusammengestellt wurde, nur ein Werk von einer Frau: *"Das siebte Kreuz"* von Anna Seghers. Da ganz bestimmte Weiblichkeitsbilder auch die Vermarktung der Literatur von Frauen in den zahlreichen Frauen-Taschenbuchreihen bestimmen, beginnen neuerdings immer mehr Autorinnen, sich von der Etikettierung ihrer Texte als Frauenliteratur zu distanzieren.

Das Bewußtsein der heute lebenden Schriftstellerinnen ist immer geprägt durch männliche Frauen-Bilder und überlieferte ästhetische Normen und Schreibmuster. Nur in einer Auseinandersetzung mit dieser Tradition, etwa in einer Verrückung des traditionellen Blicks, können Frauen ihren weiblichen Blick entwickeln. Und trotz aller Schwierigkeiten beim Schreiben, die hier angeführt wurden, erweist sich die Literatur als möglicher Ort, um patriarchalische Denk- und Rollenzuweisungen zu überschreiten.

Es gibt zur Zeit verschiedene Wege, auf denen Frauen diesen "anderen" Blick zu erkunden suchen, ohne genau zu wissen, wohin sie führen. Im folgenden sollen einige Tendenzen der Literatur von Frauen skizziert werden, die einen notwendigerweise subjektiven Überblick über unterschiedliche Schreibweisen der 70er und 80er Jahre geben und Veränderungen in der literarischen Entwicklung aufzeigen sollen.

Die Frau im Spiegel

Unübersehbar ist in der Literatur von Frauen der 70er Jahre in allen westlichen Industrieländern der hohe Anteil autobiographischer Erzählmuster, tagebuchartiger Reflexionen, von Ich-Erzählungen und Konzentration auf das sogenannte Private. Schreiben wird als Bedürfnis nach Mitteilung subjektiver Erfahrung begriffen und soll Betroffenheit vermitteln. Frauen versuchen, "ihre Geschichte" aufzuschreiben, Klarheit über sich selbst zu gewinnen. Diese Texte, in denen Frauen ihre eigene Unterdrückung, ihre Auf-Brüche und Veränderungen beschreiben, sollen anderen Frauen Identifikationsmöglichkeiten bieten. Bei vielen dieser Texte ist der Prozeß des Schreibens und Lesens entscheidender als die literarische Qualität der Texte. Ihre Bedeutung liegt vor allem darin, daß Themen wie Kindererziehung, Sexualität etc. beschrieben werden, die bisher keinen Platz in der Literatur fanden. Heute beurteilen wir viele dieser Texte kritischer, umso mehr als gerade sie sich gut vermarkten ließen. Meist wird in diesen Büchern von einem vermeintlich emanzipierten Bewußtsein auf die eigene Lebensgeschichte zurückgeblickt, werden nur außerhalb liegende Ursachen für Leiden und Unterdrückung untersucht. Und sehr oft werden in der autobiographischen Literatur die fremdbestimmten Spiegelbilder verdoppelt.

Verena Stefans Buch *"Häutungen"*, 1975 im "Jahr der Frau" erschienen, kann als Symbol für den Durchbruch der Frauenliteratur gelten. Es hat mit einer Auflage von über 200.000 als erstes Buch den Verlag "Frauenoffensive" finanziell abgesichert, da Stefan einen Teil des Geldes diesem autonomen Frauenprojekt zur Verfügung gestellt hat. In dem Buch mit dem Untertitel "Biographische Aufzeichnungen, Gedichte, Träume" übt die Erzählerin Kritik an den Männern, mit denen sie kommuniziert, und an der männlich geprägten Sprache. Die Abkehr von der Männerwelt führt in die Idylle einer als harmonisch und konfliktfrei geschilderten Frauenbeziehung. Viele Identifikationsmöglichkeiten scheint das erste Buch von Brigitte Schwaiger *"Wie kommt das Salz ins Meer"* (1977) zu bieten. Die Auflehnung gegen das verordnete Leben führt zu keiner wirklichen Loslösung von der Fremdbestimmung: Nach der Scheidung vom Ehemann kehrt die Ich-Erzählerin ins Elternhaus zurück.

Zwei Bestseller signalisieren – ohne sie literarisch zu beurteilen –

Veränderungen in der auf Identifikation zielenden Literatur von Frauen: Judith Jannbergs (Pseudonym) Bericht *"Ich bin Ich"* (1980), der von Elisabeth Dessai nach einem Tonbandprotokoll aufgezeichnet wurde und das ebenfalls im Fischer-Verlag 1987 erschienene Buch *"Beim nächsten Mann wird alles ganz anders"* von der auch als Cartoonistin bekannt gewordenen Eva Heller. Jannbergs Buch schildert die Entwicklung einer verheirateten Frau mit drei Kindern, die jahrelang in einer für sie unerträglichen Ehe gelebt hat, geprügelt wurde, zu einem "Nichts" gemacht wurde. Sie schafft es aber schließlich, sich von ihrem Karrieremann scheiden zu lassen und sich eine neue Existenz und Identität aufzubauen. Satirisch und komisch, voller Ironie und Selbstironie, beschreibt Eva Heller die Trennung ihrer Antiheldin vom Freund und die anschließende vergebliche Suche nach dem idealen Mann, weshalb sie am Schluß zum Freund zurückkehrt. Ende der 80er Jahre werden die Aufbruchsphantasien, aber auch die Larmoyanz und die klare Beurteilung der Männer als Täter und Frauen als Opfer verabschiedet.

Häufte sich in den 70er Jahren die literarische Beschäftigung der Töchter (aber auch der Söhne) mit ihren Vätern (u.a. Elisabeth Plessen, Ruth Rehmann, Brigitte Schwaiger) folgten Anfang der 80er Jahre die mehr oder weniger autobiographischen Auseinandersetzungen der Töchter mit den Müttern (Christine Haidegger, Elfriede Jelinek, Waltraud Anna Mitgutsch, Elisabeth Reichart, Lisa Witasek). Aus historischen Gründen ist diese Beschäftigung mit der Aufarbeitung der Zeit des Faschismus und des Krieges verbunden und neben den Töchtern haben sich die Mütter zu Wort gemeldet. Vielen von ihnen ist es wichtig, ihre Erfahrungen während des Faschismus zu dokumentieren, die allzu rasch vergessen wurden und über die sie offensichtlich erst aus der Distanz von Jahrzehnten schreiben können (u.a. Mali Fritz, Grete Schütte-Lihotzky, Antonia Bruha, Hilde Spiel, Ceja Stojka). Verstärkt hat sich das Leseinteresse für Lebenserinnerungen von Menschen, für die Schreiben und Lesen nicht zum Alltag gehören, wofür *"Herbstmilch"* von der Bäuerin Anna Wimschneider (1984) das sicher erfolgreichste Beispiel ist.

Christa Wolf, die in vielen ihrer Werke Ansätze und Entwicklungsmöglichkeiten weiblichen Schreibens vorgeführt hat, hat sich in *"Kindheitsmuster"* (1976) mit ihrer Vergangenheit beschäftigt. Das Buch ist eine analytische Erinnerungsarbeit, die Zeitebenen werden

miteinander in Beziehung gesetzt, es bleiben Leerstellen. Christa Wolf glaubt nicht daran, aus der Erinnerungsperspektive eine lineare Geschichte der Kindheit erzählen zu können, sondern entwirft verschiedene Kindheits-Muster. Der Text reflektiert die Möglichkeiten des autobiographischen Schreibens nicht zuletzt in der Aussparung der üblichen Ich-Erzählperspektive. Gerade in der Problematisierung des Ich wird die Sehnsucht nach dem ganzen Menschen präsent, der Wunsch, hinter die Spiegel zu gelangen.

Der analytische Blick

Vermehrt haben Autorinnen in den vergangenen Jahren den Blick nach innen auf die weibliche Psyche gerichtet, auf Zerstörungen und Verletzungen (auch des Körpers), auf die Internalisierungen der männlichen Ordnung. Eine Befreiung scheint ihnen nur über die Zerstörung von Weiblichkeitsmustern möglich. Sie versuchen, Illusionen zu zerstören, ohne positive Utopien zu entwickeln. Mit diesem analytischen Blick kann auch die Perspektive jener Autorinnen beschrieben werden, die sich in die männliche Gattungsdomäne der Satire wagen wie Christa Reinig mit ihrem Roman *"Entmannung"* (1976) oder Elfriede Jelinek.

Modellhaft und ohne jede Psychologisierung sind die Romane und Theaterstücke von Elfriede Jelinek, die auf sehr viel Widerstand stoßen, da sie sowohl inhaltlich wie formal nicht den gängigen Vorstellungen von Frauenliteratur entsprechen. Zum erstenmal hat sie sich in dem Buch *"Die Liebhaberinnen"* (1975) in der exemplarischen Darstellung zweier junger Frauen aus der Provinz mit der Unmöglichkeit weiblicher Emanzipation in unserer Gesellschaft auseinandergesetzt. In ihrem Roman *"Die Klavierspielerin"* (1983) seziert sie eine Mutter-Tochter-Beziehung, die Vernichtung weiblicher Kreativität und Sexualität durch die Mutter. Auf radikale Weise zerstört der Text die These von der Möglichkeit der Sublimierung der Sexualität in der Kunst und den Mythos der Mutterliebe. Im Gegensatz zu Jelinek sucht Waltraud Anna Mitgutsch in ihrem Roman *"Die Züchtigung"* (1985) nach den psychischen Ursachen für das Verhalten der Mutter, die die Tochter unentwegt züchtigt. Thematisch gemeinsam ist beiden Texten das Scheitern aller Ausbruchsversuche der Töchter. Die Klavierlehrerin kehrt zur Mutter zurück und am Ende der "Züchtigung" steht die

Erkenntnis: *"Sie herrscht und ich diene, und wenn ich meinen ganzen Mut sammle und Widerstand leiste, gewinnt sie immer, im Namen des Gehorsams, der Vernunft und der Angst."*

Viele Texte von Frauen können mit dem Etikett "Leidens-Texte" charakterisiert werden. Frau-Sein wird häufig in den Kontext von Krankheit, Leiden, Tod und Wahnsinn gestellt. Dabei ist zu bedenken, daß die Darstellung der Frau als Opfer der Gesellschaft ebenfalls die Bestätigung eines Rollenklischees ist. So hat etwa Hélène Cixous ironisch gemeint, daß diese Literatur, die Frauen auf eine Tragbahre legt, die Frauen auch kampfunfähig macht, was für Männer sehr bequem ist.

In diesem Zusammenhang ist noch auf die Prosa von Ingeborg Bachmann zu verweisen. Sie hat ihre Texte zwar in den 60er Jahren verfaßt, aber erst seit Ende der 70er Jahre nach Erscheinen der Gesamtausgabe zählt sie zu den wichtigsten feministischen Autorinnen (ähnliches gilt auch für die Marlen Haushofer-Rezeption). In ihrem Romanzyklus *"Todesarten"* hat sie vor allem die Zerstörung von Frauen beschrieben, aber auch versucht, einen Vor-Schein auf andere Lebens- und Erkenntnismöglichkeiten zu geben, wobei ihre eigenen Hoffnungen auf Veränderung immer geringer wurden. Im Roman *"Malina"* und den Romanfragmenten *"Der Fall Franza"* und *"Requiem für Fanny Goldmann"* beschreibt sie die Todesarten von Frauen/des Weiblichen, denen verschiedene Tötungsarten (Mordvariationen) gegenüberstehen. Vor allem das Fragment *"Der Fall Franza"* macht deutlich, daß die Identifikation Franzas mit den Opfern keine Perspektive ergibt, daß sie damit auch eine Gefangene der Denk- und Gesellschaftsordnung bleibt, die sie vernichtet.

Den mitleidslosen, kalten Blick diagnostizieren in jüngster Zeit immer mehr KritikerInnen in Texten von Frauen wie Cathy Acker, Agota Kristof oder der in Berlin lebenden, aber amerikanisch schreibenden Irene Dische. "Im Seziersaal der Literatur" (er ist ein zentraler Handlungsort der Titelerzählung) ist die geradezu hymnische Spiegelrezension ihres ersten Erzählbandes *"Fromme Lügen"* (1989) betitelt, für den ihr der Rezensent noch das "Adelsprädikat einer herzlosen Schriftstellerin" verleiht. Als Spezialistin für den kalten Blick gilt allerdings nach wie vor Elfriede Jelinek. In ihren beiden neuesten Prosatexten *"Oh Wildnis, oh Schutz vor ihr"* (1985)

und *"Lust"* (1989) sucht sie die Entmythologisierung von Natur und Sexualität voranzutreiben und bewegt sich dabei formal weg vom Erzählen einer Geschichte. In der Imitation und Umkehrung männlicher Diskurse über Natur und Sexualität legt sie die Herrschafts- und Gewaltverhältnisse in der Sprache bloß und zeigt auf, daß es für Frauen, die keinen Subjektstatus haben, keine Lust gibt. Elfriede Jelineks Roman wurde im Kontext der breiten und heftigen Pornographiediskussion rezipiert, die im deutschsprachigen Raum vor allem von Alice Schwarzer durch die Übersetzung und Präsentation von Andrea Dworkins Streitschrift gegen Pornographie ausgelöst wurde. Viele Frauen sind wie Elfriede Jelinek der Auffassung, daß es keine spezifisch weibliche Pornographie und Sprache des Obszönen gibt, einige Künstlerinnen und Autorinnen bemühen sich allerdings, ebendiese zu (er)finden (u.a. Lilian Faschinger, Claudia Gehrke, Dorothea Zeemann). Autorinnen im französischen Sprachraum scheinen ein positiveres Verhältnis zur weiblichen Lust zu haben, wie die Bücher von Marguerite Duras oder der neben *"Lust"* 1989 zum Bestseller avancierte Roman *"Salz auf der Haut"* von Benoîte Groult zeigen.

Die andere Avantgarde

Manchmal wurde von der Literaturkritik der Vorwurf erhoben, daß Autorinnen kaum Sprach- und Formexperimente unternehmen. Dieses Urteil mag teilweise für die bundesdeutsche Literatur zutreffen, für die Literatur von Frauen aus der DDR, aus der Schweiz und Österreich gilt es sicherlich nicht. Gerade in Österreich bemühen sich viele Frauen, ihren weiblichen Blick auch formal in die Literatur einzuschreiben, die, wie es ein Festival 1983 in Linz zu benennen suchte, der anderen Avantgarde zuzuzählen sind: Es sind dies unter anderen Ilse Aichinger, Elfriede Czurda, Elfriede Gerstl, Elfriede Jelinek, Marie-Thérèse Kerschbaumer, Friederike Mayröcker und Liesl Ujvary. Diese Autorinnen (u.a. in der Schweiz Rahel Hutmacher, Erica Pedretti und Gertrud Leutenegger, in der BRD Ginka Steinwachs) glauben nicht mehr an die eindeutige Beschreibung von Wirklichkeit.

Stark subjektiv, wenn auch nicht dem Trend des autobiographischen Schreibens zuzuordnen, sind die Texte Friederike Mayröckers. In ihren neueren Prosarbeiten, von *"Die Abschiede"* (1980) bis zu

"mein Herz mein Zimmer mein Name" (1988) versucht sie, immer die Gefahr einer Geschichte vermeidend, über ihr Bewußtsein Auskunft zu geben. In Traumsplittern, Wiederholungen und Assoziationen über sinnliche Wahrnehmungen praktiziert sie den Schreibvorgang als "Wandern durch ein Motiv". Subjekt und Identität, Sprache und Sinn sind in Bewegung, gleiten, fließen. Und weil sich die Bewegung der Dinge nicht in der Sprache fixieren läßt, weil da immer eine Differenz besteht, muß das Sprechen und Schreiben immer neu ansetzen. Friederike Mayröckers Schreibweise sucht die Eindeutigkeit der symbolischen Ordnung zu unterlaufen, keine Hierarchien entstehen zu lassen, was eine sehr schwierige und komplexe Schreibweise erfordert.

Die Auseinandersetzung mit der Sprache als eigenständiger Realität, das Aufspüren der Ideologie, die mit dieser Sprache transportiert wird und unser Denken bestimmt, kennzeichnet die Texte der oben genannten Autorinnen. So analysiert beispielsweise Elfriede Czurda in *"Kerner. Ein Abenteuerroman"* (1987) das gewalttätige Denken und Handeln in der Sprache eines Mannes. Zunehmend rücken in der Literatur von Frauen übrigens die Männer ins Blickfeld des Interesses.

Diese Autorinnen versuchen mit ihren Schreibweisen nicht nur auf einer inhaltlichen Ebene Kritik an einer Gesellschaft und ihrem Denken zu üben, sondern die hierarchische Ordnung, worunter die zwischen Mann und Frau nur eine ist, in der Sprache zu dekonstruieren. Die meist sehr schwierigen Texte versperren sich allerdings gegen eine rasche Konsumierbarkeit und erfordern von den LeserInnen ein subjektives Sich-Einlassen. Viele von ihnen sind von der französischen Theoriediskussion um eine "écriture féminine" beeinflußt, die u.a. von Hélène Cixous, Luce Irigaray und Julia Kristeva geführt werden und die in ihrer Vielfalt gemeinsam haben, daß sie die Textpraxis als die wichtigste Praxis ansehen und von Jacques Lacans Psychoanalyse und Jacques Derridas Dekonstruktionstheorie beeinflußt sind.

Weibliche Spurensuche

Eine wichtige Tendenz der neuesten Literatur ist die Hinwendung zur Geschichte. Autorinnen entdecken Vor-Gängerinnen, die von der

traditionellen Geschichtsschreibung verdrängt und ausgegrenzt wurden, und schaffen sich damit auch eine geschlechtsspezifische Tradition. Häufig verweisen die auffindbaren Spuren von Frauen weniger auf Lebensläufe denn auf Todesarten. Leiden, Wahnsinn, Selbstmord, Kränkungen und Verletzungen sind immer wiederkehrende Konstanten in ihren Biographien. Besonderes Interesse gilt den romantischen Frauen um 1800 und den Schriftstellerinnen am Beginn der Moderne, womit zugleich mögliche Traditionslinien einer weiblichen Ästhetik bestimmt werden. So zeigt sich etwa von Rahel Varnhagen oder Katherine Mansfield bis zur Gegenwart eine Kontinuität im autobiographischen Schreiben (Brief, Tagebuch). Nicht zufällig kommen viele Vor-Gängerinnen – Djuna Barnes, Silvia Plath, Gertrude Stein und Virginia Woolf – aus dem englisch- und französischsprachigen Raum, in dem die Literatur von Frauen seit jeher einen höheren Stellenwert hatte.

Zu dieser Tendenz gehören auch jene Texte, die an Märchen und Mythen anknüpfen, in denen noch Reste der matriachalen Bedeutung von Frauen überliefert sind. Sowohl Irmtraud Morgner wie Barbara Frischmuth, um nur zwei von ihnen zu erwähnen, spannen den Bogen von der Vergangenheit in die Zukunft. Sich als Frau die Literatur erarbeiten, das heißt für Barbara Frischmuth Spuren des Weiblichen in Märchen, Sagen und Mythen aufspüren und für die Gegenwart produktiv machen, sie auch als utopische Modelle verstehen. In ihrer *"Sternwieser-Trilogie"* dokumentiert sie auf einer phantastischen und einer realistischen Ebene den Abstieg der Macht der Frauen von der Mondgöttin über die Fee im Salzkammergut zur Schriftstellerin. Der Schluß bleibt offen, das Ausdenken von Modellen und Lebensmöglichkeiten als Aufgabe für die Schriftstellerin Amy Stern bleibt jedoch aufrecht und kann als Selbstdefinition von Barbara Frischmuths Schreiben verstanden werden.

Die DDR-Schriftstellerin Irmtraud Morgner, auf die sich Barbara Frischmuth immer wieder bezieht, hat nach *"Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz nach Zeugnissen ihrer Spielfrau Laura"* (1976) den Hexenroman *"Amanda"* (1983) vorgelegt, dem der dritte Teil der Trilogie noch folgen soll. Als Utopie schwebt Morgner die Wiedervereinigung der getrennt lebenden weiblichen Hälften vor, der hexischen Hälfte, die zusammen mit anderen Hexen am Hörselberg haust, mit der S-Bahn-Fahrerin Laura Amanda Salman, die reduziert und doppelbelastet in Ost-Berlin lebt.

Um Frauen, die gelebt haben, und um solche, die nur in der fiktiven Welt von Literatur und Mythen existierten, geht es in Christine Brückners *"Wenn du geredet hättest, Desdemona. Ungehaltene Reden ungehaltener Frauen"* (1983). Brückner erfindet jene ungehaltenen Reden, in denen Frauen (von Klytemnästra bis Gudrun Ensslin) ihre Sicht der Verhältnisse darlegen, ihren Widerstand artikulieren.

Diesem historisch belegbaren Widerstand von Frauen widmet sich Marie-Thérèse Kerschbaumer in dem Buch *"Der weibliche Name des Widerstands"* (1980). In sieben Berichten nähert sie sich auf sprachlich ganz unterschiedliche Weise Frauen, die aus rassischen oder politischen Gründen Opfer des Faschismus waren, wobei ihre literarische Verfahrensweise den Prozeß des Nachdenkens und Recherchierens ebenso wie die blinden Flecken der Geschichts - schreibung deutlich macht.

Auf ihrer Spurensuche hat Christa Wolf zunächst die Schriftstellerin Karoline von Günderrode entdeckt, der sie sich auf mehrfache Weise genähert hat: Sie hat ihre Werke ediert, hat einen Essay und die Erzählung *"Kein Ort. Nirgends"* (1979) geschrieben, in der sie die fiktive Begegnung von Günderrode und Kleist phantasiert. Damit hat sie zugleich die romantische Ästhetik der Aufhebung von Fiktion und Wirklichkeit und der Überwindung von Gattungsgrenzen für ihr Schreiben produktiv gemacht.

Ein essayistischer und ein literarischer Text sind dann das Ergebnis von Christa Wolfs Sprung zurück in die griechische Mythologie. In den *"Voraussetzungen einer Erzählung: Kassandra"* (1983) versucht sie in verschiedenen literarischen Formen (Reisebericht, Tagebuch, Brief) den Prozeß des Näherkommens und Gefangenseins von dieser Figur, aber auch Distanz und Fremdheit darzustellen. Im Gegensatz zu dieser offenen Form präsentiert die Erzählung *"Kassandra"* (1983) als Ergebnis der Spurensuche eine "andere" Deutung des Mythos, deren geschlossene strenge Form Ganzheit suggeriert. *"Kassandra"* wird für Christa Wolf zu einer Schlüsselerzählung, in der sie auf den Zusammenhang von Vatergesellschaft und Krieg verweist. Ihrer Kritik am gesamten abendländischen Denken (die sie in *"Störfall"* (1987) fortsetzt) steht die Hoffnung auf eine Möglichkeit der Umkehr gegenüber: "Zwischen Töten und Sterben ist ein Drittes: Leben." Die hier skizzierten Tendenzen zeigen, daß

Autorinnen auf ganz verschiedene Weise ihre Perspektiven in die Literatur einzubringen suchen und daß es so viele "andere" Blicke und Konzeptionen von Weiblichkeit gibt, wie es Frauen gibt, die schreiben.

* Der vorliegende Artikel ist die überarbeitete und ergänzte Fassung eines Beitrages, der unter dem Titel "Aufbrüche: Neue Literatur von Frauen" in den Büchereinachrichten 3/4, Salzburg 1989, erschienen ist.

Literaturhinweise (Auswahl)

Brinker-Gabler, Gisela (Hrsg.): Deutsche Literatur von Frauen. 2 Bände, München (Beck) 1988, 1989

Brügmann, Margret : Amazonen der Literatur. Studien zur deutschsprachigen Frauenliteratur der 70er Jahre. Amsterdam (Rodopi) 1986

Gnüg, Hiltrud/Möhrmann, Rentate (Hrsg.): Frauen – Literatur – Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Stuttgart (Metzler) 1985, auch Suhrkamp 1989

Heuser, Magdalena: Literatur von Frauen/Frauen in der Literatur. Feministische Ansätze in der Literaturwissenschaft. In: Feminismus. Inspektion der Herrenkultur, hrsg.v. Luise Pusch, Frankfurt (Suhrkamp) 1983, S. 117-148

Heuser, Magdalena (Hrsg.): Frauen – Sprache – Literatur. Paderborn (Schöningh) 1982

Hildebrandt, Irma: Warum schreiben Frauen? Befreiungsnotstand – Rollenhader – Emanzipation im Spiegel der modernen Literatur Freiburg (Herder) 1980

Jurgensen, Manfred (Hrsg.): Frauenliteratur. Autorinnen – Perspektiven – Konzepte. München (dtv) 1985

Moi, Toril: Sexus - Text - Herrschaft: Feministische Literaturtheorie. Bremen (Zeichen + Spuren) 1989

Puknus, Heinz (Hrsg.): Neue Literatur der Frauen. Deutschsprachige Autorinnen der Gegenwart. München (Beck) 1980

Schmid-Bortenschlager, Sigrid: "Ich glaube nicht an die Wirklichkeit, ich glaube nur an Wirklichkeiten". Beobachtungen zur Frauenliteratur heute. In: Der Deutschunterricht III (1986), S. 87-102

Weigel, Sigrid: Die Stimme der Medusa. Schreibweisen in der Gegenwartsliteratur von Frauen. Dulmen (Tende) 1987, auch Reinbek (Rowohlt) 1989

Woolf, Virginia: Ein Zimmer für sich allein. Frankfurt (Fischer) 1982

Christa Gürtler, Literaturwissenschaftlerin an der Universität Salzburg.
Anschrift: Franz-Martin-Straße 6a/2, 5020 Salzburg

Sabine Keiner

Gute Mutter – Böse Mutter

– davon kann keine Rede sein. Mütter und ihre Beziehungen zu ihren Töchtern in der emanzipatorischen Mädchenliteratur der 80er Jahre

> *"Du bist alles und nichts. Du bist der Mensch, den ich am längsten und besten kenne und von dem ich doch nichts weiß. Immer warst Du nur meine Mutter, nie habe ich Dich als selbständige Person gesehen, als Mensch mit einem eigenen Willen, als Mensch, der aus und für sich lebt."* (Margret Arminger)[1]

Mütter greifen bedeutungsvoll in die Identitätsentwicklung ihrer Töchter ein – die Brisanz des Mutter-Tochter-Verhältnisses wurde gerade in den letzten Jahren aufgrund vielfältiger Forschungsergebnisse deutlich bestätigt.[2] In der "Literatur von Frauen" findet dieses Thema seinen Niederschlag, und parallele Entwicklungen sind in der "emanzipatorischen" Mädchenliteratur zu entdecken: "Nach der auffallend häufigen Beschäftigung der Töchter mit ihren Vätern (...) folgten Anfang der 80er Jahre ... Auseinandersetzungen der Töchter mit den Müttern ..." und der Mütter mit den Töchtern.[3]

Im folgenden möchte ich mich mit den Mutterbildern in der "emanzipatorischen" Mädchenliteratur der 80er Jahre[4] auseinandersetzen, anhand verschiedener exemplarischer Einzelanalysen ihre Vielfalt aufzeigen und mit diesen Beispielen einige Tendenzen in der jugendliterarischen Produktion bündeln. Was für Mütter haben die Buchheldinnen der "emanzipatorischen" Mädchenliteratur? Wird der "naturgegebenen" Mutterliebe eine Absage erteilt? Werden hier idealistische Leitbilder gezeichnet? Sind es Mütter mit einem – auch widersprüchlichen – Eigenleben, mit eigenen Interessen, Stärken, Schwächen und Problemen? Sind es Mütter, die ein Recht auf Leben als Frau auch ohne Kind im Mittelpunkt vorleben? Finden sich neue gesellschaftlich geprägte Ideale von Mutterschaft? Welche Bedeutung haben Mütter für ihre Töchter, wie ist das Verhältnis zwischen beiden zu charakterisieren?

Der Terminus der "emanzipatorischen" Mädchenliteratur ist nach wie vor umstritten, dennoch werde ich hier bei dieser Begriffswahl bleiben, da er eine **inhaltliche** Tendenz angibt und hier, im Gegensatz zum traditionellen Mädchenbuch, mehr oder weniger stark eine Auseinandersetzung mit fixierten Rollenerwartungen und Normen stattfindet.[5] "Emanzipatorisch" möchte ich in diesem Sinne als einen Arbeitsbegriff und vor allem als Abgrenzungsbegriff gegenüber dem traditionellen Mädchenbuch verstanden wissen.[6] Ebenso halte ich eine vorläufige Beibehaltung der näheren Bestimmung Mädchenbuch[7] für notwendig – trotz der thematischen Erweiterung auf scheinbar allgemein jugendspezifische Interessen – da Bücher mit weiblichen Protagonisten vermutlich eher von Mädchen gelesen werden, sich hier für diese mehr Identifikationsmöglichkeiten anbieten als für Jungen. Besonders deutlich werden diese Überlegungen an der von mir ausgewählten Thematik.

Die überfürsorgliche und die frustrierte Mutter

"Mama, die immer irgendwo im Hintergrund gewesen war und mir gefolgt ist ... Mama am Fenster, Mama an der Tür, Mamas Stimme von der Veranda: Wo willst du hin, Inger ... bleib nicht so lange weg ... frierst du auch nicht ... hast du auch wirklich keinen Hunger? (S. 13)

In *"Inger oder jede Mahlzeit ist ein Krieg"* von Gunvor A. Nygaard (1985) wird eine extrem überfürsorgliche Mutter beschrieben, die die Probleme und Interessen ihrer magersüchtigen Tochter Inger scheinbar besser kennt als diese selbst. Die Mutter klammert sich an ihre Tochter – sie ist ihr ganzer Lebensinhalt. Die Beziehung zwischen Mutter und Tochter ist stark belastet. Inger ist unsicher, kann sich nicht von der Mutter lösen, ist sich ihrer selbst nicht bewußt: "Ich bleibe vor dem Spiegel stehen ... Da drinnen ist ein Gesicht ... ein Gesicht mit graublauen Augen unter einem langen Pony, es zuckt nervös unter dem Auge. Wer bist du? Inger? frage ich prüfend. Bist du Inger? Aber die Worte kommen leer zurück. Eine Inger gibt es nicht." (S. 11)

Inger ist auf der Suche nach ihrer eigenen Identität, kann nichts finden außer ihrer Mutter in sich, fühlt sich immer nur wieder durch die Mutter bedrängt: "Kein Berg kann schwerer sein als Mamas Blick. Mama ist Weltmeister, wenn es darum geht, sich Sorgen zu machen." (S. 5)

Die überfürsorgliche Mutter ist konfliktscheu, geht Konfrontationen aus dem Weg: Mama schwebte mit unterdrücktem Weinen herbei: "»Meine Lieben, wir wollen doch um Gottes willen jetzt friedlich sein und mit diesen Diskussionen aufhören!« Dann schöpfte sie meinen Teller voll." (S. 6)
Nur eine längere Trennung von Mutter und Tochter (die Mutter verreist) gibt Inger die Möglichkeit, sich erstmals selbst wahrzunehmen, nicht bedrängt durch die dauernde, übertriebene, krankhafte, fürsorgliche Kontrolle der Mutter.
"Immer noch hatte ich die Brotscheibe zwischen den Fingern. Ich brauche sie nicht aufessen, keiner kümmert sich darum, es ist meine Entscheidung." (S. 171)
Diese Erkenntnis – eigene Entscheidungen für ihr Leben treffen zu können und zu müssen – ermöglicht Inger den Entschluß gegen ihre Magersucht anzukämpfen: "ich habe den langen Weg zurück angetreten." (S. 175)
Das Thema des Romans greift das aktuelle Problem der Magersucht auf und versucht einen Zusammenhang herzustellen zwischen psychischen Persönlichkeitsstrukturen der Mutter und der Krankheit der Tochter.[8)] G. A. Nygaard beschreibt hier eine extreme Abhängigkeitsbeziehung zwischen Mutter und Tochter: keine kann von der anderen loslassen, auch wenn dies auf unterschiedlichen Ebenen geschieht. Und es gelingt der Autorin sehr genau, mögliche Auswirkungen einer solchen Mutter-Tochter-Konstellation mit ihrer "Overprotection" für die Tochter aufzuzeigen: Sie wird buchstäblich erdrückt, hat keinen Raum, sich selbst wahrzunehmen und kann daher keine eigene Persönlichkeit entwickeln.
Schwierig erscheint mir hier die ausschließliche Reduzierung auf die Mutter als Schuldfaktor, da Magersucht auch in einem gesellschaftlichen Kontext beurteilt werden muß, der u.a. durch einen Rollenwandel gekennzeichnet ist und für viele Mädchen Identitätskrisen bewirken kann.[9)] Auch das Verhalten der Mutter muß in dieser Hinsicht geklärt werden: Frauen werden gesellschaftliche Grenzen gesetzt, besonders in ihrer Funktion und Rolle als Mutter, die oft mit Faktoren wie Isolation, Ausgrenzung und Minderwertigkeit gekoppelt sind.
Hoffnung auf Veränderungen in der Mutter-Tochter-Beziehung eröffnet das Buch nicht, nichts anderes als Distanz erscheint möglich.

In dem Roman *"Pfui Spinne"* von Chr. Nöstlinger (1980) werden

ausschließlich die negativen Seiten der Mutter beschrieben: die "Frau"[10] ist dick und weiß, weich, kugeläugig und rechthaberisch, ein müder frühgealteter wabernder Fettkloß. (S. 5/6) Die Mutter hat resigniert, hängt nur frustriert und passiv in ihrem sinnentleerten Leben herum.
Christine haßt ihre Mütter: "Aus diesem fetten Bauch bin ich herausgekrochen! Pfui Spinne, das muß ein fürchterlicher Weg gewesen sein!" (S. 10)
Die negativen Gefühle von seiten der Tochter scheinen jedoch auf Gegenseitigkeit zu beruhen: die Mutter macht Christine, Ergebnis einer ungewollten Schwangerschaft, für ihre Situation diffus und indirekt verantwortlich. Sie schafft es nicht, ihre Situation kritisch zu reflektieren; sie unterdrückende Strukturen werden - im Gegensatz zu Gretchen Sackmeiers Mutter - von ihr nicht bestimmt und nicht bewußt artikuliert. Sie vermag dadurch ihre Situation nicht zu ändern, sie bleibt die "Frau" und damit namenlos.
Es stellt sich die Frage, ob es einer Tochter überhaupt möglich ist - u.a. aufgrund der Bedeutung des Vorbildcharakters des gleichgeschlechtlichen Elternteils - so eine Mutter zu akzeptieren und zu lieben. In dieser Mutter-Tochter-Konstellation scheint nur eine "Gegenidentifikation"[11] möglich. Die Erzählperspektive ist die der Tochter, von der Autorin so beabsichtigt, und kann aus der Sicht der Tochter in diesem Fall nicht differenzierter sein.[12]

Im Kontext der übrigen emanzipatorischen Mädchenliteratur charakterisiert Chr. Nöstlinger in *"Pfui Spinne"* nur **einen** Muttertyp, dessen Darstellung eben auch realistisch ist und somit zumindest einer Idealisierung der Mutter und ihres weiblichen Lebenszusammenhang entgegenarbeitet. Daß die Jugendliteraturforschung ihren Blick so oft auf die Herausstellung - bei gleichzeitiger Abwertung - der negativ gezeichneten Mutter gerichtet hat[13], kann einen Erklärungsansatz hierin finden, daß "negative Empfingungen ... in der Mutter-Tochter-Beziehung noch immer stark tabuisiert (sind). Bis weit ins Erwachsenenalter hinein wirkt das Gebot, das den Töchtern, viel stärker als den Söhnen, Liebe und Gehorsam, Fürsorge und innige Verbundenheit mit den Müttern vorschreibt."[14]
Der Blick bleibt verstellt und Brechungen in der Vermittlung des Mutterbildes, die erklären, warum diese Mutter so ist, werden nicht einbezogen.[15]

Ebenso wie in dem Roman von Nygaard kommt es auch hier zu

keiner Auflösung des Mutter-Tochter-Konflikts, Konfrontation und Ablehnung bleiben bis zum Schluß. Diese Mütter machen keine persönliche Entwicklung durch, sie sehen sich, wenn auch in unterschiedlicher Weise, auf Familie und Kinder fixiert, in einem Raum, in dem für sie selbst kein Platz zu sein scheint.

Die sich emanzipierende Mutter.

Die Trilogie *"Gretchen Sackmeier"* von Chr. Nöstlinger (1981/1982/1988) stellt in gewisser Hinsicht die Wiederaufnahme des Muttertyps aus *"Pfui Spinne"* dar und kann als dessen Fortsetzungsgeschichte gedacht werden. Auch hier ist die Mutter Elisabeth (diesmal ist sie nicht namenlos) dick, als "Nur"-Hausfrau für ihre Familie tätig und – wie sich bald herausstellt – unzufrieden. Nachdem sie aber erkannt hat, daß sie etwas in ihrem Leben verändern muß, wenn sie nicht mehr so frustriert sein will, entschließt sie sich abzuspecken, eine Ausbildung zu beginnen und berufstätig zu werden. Ihrem Mann erklärt sie auf die Frage, warum sie sich neuerdings so ungewohnt verhält:

"Seit ich eingesehen habe, daß man sein Leben ändern muß, wenn man abnehmen will. Das hängt nämlich alles zusammen, weißt du! Hausfrau und Mutter sein, ist ja ganz schön, aber mir ist das nicht Lebensaufgabe genug." (Bd. 1, S. 55)

Die gesamte Familie wird durcheinandergewirbelt, besonders Herr Sackmeier kommt mit den für ihn fremden Emanzipationsbestrebungen seiner Frau nicht zurecht. Nach einer handgreiflichen Auseinandersetzung mit ihm[16], der ihre Anliegen partout nicht verstehen will, zieht Elisabeth aus und setzt sich so allen Widerständen entgegen. Gretchen solidarisiert sich und findet es für sich das Beste, mit ihrer Mutter zu gehen.

Im dritten Band der Erzählungen lebt die Familie wieder zusammen, da offensichtlich die Probleme von Hänschen nicht anders zu

bewältigen sind. Und "da gute Mütter nicht glücklich werden können, wenn es einem ihrer Kinder schlecht geht, hatte die Mama beschlossen, ihre Ehe wieder zu flicken. Wobei sie sich, wie sie Gretchen freimütig zugegeben hatte, auch gewisse Vorteile in eigener Sache versprochen hatte. Schließlich hatte die Ehefrau eines gut verdienenden Nudelfabrikprokuristen ein wesentlich sorgenfreieres Leben als eine geschiedene Frau mit mickrigem Einkommen und ebenso mickrigen Alimenten." (Bd. 3, S. 9)
Hier wird die Enwicklungs- und Emanzipationsgeschichte einer Mutter dargestellt, die aufzeigt, daß das eigenständige Leben einer Frau mit der Mutterschaft nicht zwangsläufig beendet sein muß. Es gibt Möglichkeiten auszubrechen, eigene Interessen zu verfolgen, wenn auch mit z.T. erheblichen Widerständen verbunden. Für diese Mutter sind nicht mehr Kinder und Familie einziger Lebensinhalt. Strukturen der traditionellen bürgerlichen Kleinfamilie erfahren hier einen Aufbruch, werden in Frage gestellt. Dennoch bleibt ein unbefriedigender Rest: Wenn auch die Bedeutung der Liebe in Verbindung mit Ehe und Familie relativiert wird, so werden doch Erziehung und Verantwortung für die Kinder wieder der Mutter zugeschoben – obwohl sie jetzt berufstätig ist.[17] Elisabeth fügt sich dieser weiblichen "Bestimmung" hier auch mehr oder weniger undiskutiert und unhinterfragt. Und mit dem Attribut "gut" in Verbindung gebracht, erfahren traditionelle Wertvorstellungen letztlich wiederum eine Bestätigung.
Die Beziehung zwischen Mutter und Tochter kann als weitgehend solidarisch und partnerschaftlich bezeichnet werden, auch wenn sie deshalb nicht konfliktfrei ist. Dieses solidarische Verhältnis besteht allerdings von Anfang an und nicht erst mit dem Beginn der Emanzipation der Mutter. Eine Schlußfolgerung zu ziehen, die besagt, daß eine partnerschaftliche Beziehung erst dann möglich ist, wenn die Mutter eigene Interessen verfolgt, wäre zumindest für diese Erzählung zu voreilig.
Zur Geschichte der Mutter verläuft als Parallelhandlung die Geschichte der jugendlichen Protagonistin Gretchen, für die z.B. als ein Anspruch an das Geschlechterverhältnis – ähnlich der Mutter – steht: "Ich will doch nur eine Beziehung, in der meine Bedürfnisse respektiert werden." (Bd. 3, S. 201)
Die Bedeutung der Mutter für die Identitätsentwicklung der Tochter trägt hier klare Gestalt insofern, daß auch die Tochter eine eigene konturierte Persönlichkeit entwickeln kann. Interessant ist hier die häufige Umkehrung des Mutter-Tochter-Verhältnisses: die Tochter

ist souverän und unterstützt die Mutter mit fast schon pädagogischem Verhalten in deren Bestrebungen.

Daß auch eine nicht berufstätige Mutter interessant und wichtig für die Tochter sein kann, zeigt *"Was soll ich denn mit Mutters Traum"* von N. Kohlhagen (1986), insofern sie eigene Bedürfnisse entdeckt und diesen auch nachgeht. Dadurch wird es der 14jährigen Julia möglich, ihre Mutter als Persönlichkeit wahrzunehmen und nicht mehr nur als eine bessere Hausangestellte für sie und ihren Vater. War es anfangs noch unerträglich für Mutter und Tochter zusammenzuleben[18], so gibt der Schluß des Romans die Hoffnung, daß ihre Beziehung nicht mehr durch Ignoranz und Ablehnung bestimmt wird, sondern partnerschaftliche Anteile mehr Raum gewinnen. Beide Personen entwickeln sich miteinander zum beiderseitigen Vorteil.

Die Mutter als "Karrierefrau"

In dem Roman *"Sanne"* (1984) von Willem Capteyn[19] geht es um den Rüstungswettlauf, und die damals aktuelle Diskussion um die Aufstellung von Atomraketen beschäftigt die Öffentlichkeit. Heleen lebt mit ihrer 17jährigen Tochter Sanne nach der Trennung vom Vater in Amsterdam. Sie ist eine gestandene Politikerin und ihr Beruf steht im Mittelpunkt ihres Lebens. Heleen setzt sich mit ihrem ganzen politischen Engagement für die Aufstellung der Raketen ein, Sanne hingegen beteiligt sich mit ihrem Freund Chiel an Protestaktionen und stellt sich damit gegen ihre Mutter. Die Beziehung zwischen beiden wird aufs äußerste belastet.
Heleen nimmt in der Beziehung zu ihrer Tochter eine stark dominante Position ein, immer hat sie die besseren Argumente, Sanne fühlt sich unterlegen: Sanne "konnte es nicht ertragen, daß Heleen in solchen Dingen ständig eine Meinung vertrat, die von der ihren abwich. Das lag natürlich an ihrer Arbeit. Aber manchmal war es doch ganz schön störend ... Aber es hatte keinen Sinn, Heleen noch länger zu widersprechen. In solchen Diskussionen wollte sie unbedingt das letzte Wort haben. Das lag natürlich ebenfalls an ihrem Beruf." (S. 12/13)
Heleen ist sich zwar bewußt, daß sie die Tochter bevormundet ("Tut mir leid, daß ich dich bevormunde", S. 13), aber sie ist vorerst nicht in der Lage, eine andere als eine dominante und

belehrende Haltung gegenüber ihrer Tochter einzunehmen. Erst durch eine aufsehenerregende Aktion – Sanne und Chiel übergießen einen Kollegen von Heleen auf einer politischen Veranstaltung mit Blut – erkennt Sanne, daß sie ihren eigenen Weg finden muß und kommt zur Erkenntnis, daß sie ihre persönlichen und politischen Verhaltensweisen und Einstellungen differenzieren muß, will sie mit Heleen in Beziehung treten. Heleen gerät in eine Krise, in der sie ihr eigenes Leben überdenkt und hat zu lernen, daß ihre persönliche Beziehung zur Tochter und die Politik nicht gleichermaßen instrumentell gehandhabt werden können.[20]
Erst unter dem Schock der oben beschriebenen Schlüsselsituation gelingt es beiden schließlich, wieder aufeinander zuzugehen: "Sanne nickte: »Ich hab' ein bißchen klettern gelernt.« ... »Und ich heruntersteigen«, entgegnete Heleen." (S. 218)
Der Roman wird trotz allem von der Grundhaltung bestimmt, daß Mutter und Tochter an einer partnerschaftlichen Beziehung zueinander interessiert sind. Die Schwierigkeiten, die einer Verwirklichung entgegenstehen, werden leicht nachvollziehbar dargelegt. Erst als die beiden gelernt haben, den Standpunkt des anderen zu respektieren und die eigene Meinung auch in Frage zu stellen, besteht die Chance zu einer Verständigung.

Ähnliche Strukturen lassen sich in dem Roman *"Tochterliebe"* von R. v. Schach (1988) entdecken. Hier ist es die "Karrierefrau" Yolanda Lorenz, Modeschöpferin, Geschäftsfrau und coole Managerin, die sich mehr Nähe zu ihrer Tochter wünscht. Doch aufgrund ihres beruflichen Engagements und aus persönlichen Zwängen kann die Mutter dies nicht verwirklichen und vertröstet sich und ihre Tochter stets auf später. Die 18jährige Jessica – verwöhnt, nur an Äußerlichkeiten interessiert und in der Yuppie-Szene zu Hause – hat sich schon lange an die Distanz zu ihrer Mutter gewöhnt: "Das Leben mit Ma ist ein ständiges Warten auf etwas, das nie geschieht. Bis man das Warten aufgibt. Sich daran gewöhnt hat und nicht mehr hinhört." (S. 14)
Vor dem Unfall – in Jessicas Volljährigkeitsfest platzt der Anruf aus dem Krankenhaus, daß ihre Mutter auf der Intensivstation liegt – haben sie kaum miteinander geredet. Erst durch das Stöbern in den alten Tagebüchern ihrer Mutter wird ihr deutlich, warum diese sich so ihrer Karriere verschrieben hat: Yolandas Ängste im Krieg, die Flucht, der entsetzliche Hunger ließen das Mädchen von Reichtum und Erfolg träumen; emotionale und materielle Unabhän-

gigkeit wurden zum wichtigsten Lebensziel der Mutter. Erst durch die Erfahrung reicher, jetzt zu wissen, wie Yolanda Kindheit und Jugend erlebt hat und was sie geprägt hat, ermöglicht der Tochter eine Annäherung an die Mutter.
Zu Beginn ist das Mutter-Tochter-Verhältnis durch Fremdheit, Unverständnis und Distanz bestimmt. Die Mutter hat einen Endpunkt in ihrer Entwicklung erreicht (offen bleibt, ob der Unfall ein Selbstmordversuch war), was sowohl für ihre berufliche Karriere und für ihre scheinbar nicht erfüllbaren Wünschen an die Tochter gilt. Somit wird hier weniger eine Entwicklung der Mutter, als die der Tochter aufgezeichnet: durch die "Ausschaltung" der Mutter wird Jessica zur Selbständigkeit gezwungen, sie macht sich zum erstenmal ihre eigenen Gedanken über sich und – hier findet sich der Umkehrungseffekt aus der Gretchen-Trilogie wieder – versucht ihr Verhältnis zur Mutter zu klären. Jessica findet eine größere Verbundenheit zu ihrer Mutter vor, als sie durch bisherige Wahrnehmungen zuließ, akzeptiert diese Identitätsverwandtschaften und versucht mit der im Koma liegenden Mutter einen neuen Anfang.
Die Reflexion über den Stellenwert der Berufstätigkeit für Frauen ist in der emanzipatorischen Mädchenliteratur neu und für diese als Motiv besonders interessant.[21)]

Was in *"Tochterliebe"* nur leicht angedeutet wird, gewinnt in *"Purpurrote Schattenspiele"* von N. Kohlhagen (1986) breiten Raum.
Hier steht eine Frau im Mittelpunkt, die von außen gesehen wie ein Typ aus einem Magazin für die moderne Frau erscheint: jung, selbstbewußt, tüchtig als Journalistin, unabhängig, emanzipiert und obendrein noch Mutter.
Der Roman beginnt da, wo die klassische Emanzipationsgeschichte bereits beendet ist. Bilder der Vergangenheit, Kindheitserinnerungen mischen sich mit den realen Erfahrungen dieser Frau im Berufsleben und mit ihrer Beziehung zu ihrem Sohn. Sie sieht sich, wie sie eine Frau wurde und da begreift sie, daß sie raus muß aus dem angepaßten Rollenverhalten des Alltags. Indem sie sich zu ihren Ängsten bekennt, nimmt ihr Traum für ein Leben, das losgelöst ist von den Zwängen des Alltags, in der Redaktion einer Frauenzeitschrift Konturen an.
"Es ist Zeit, daß Kohli aufhört, sich zu belügen, hier hätte sie ihre berufliche Heimat gefunden ... Es kann sein, daß ich ... mir einen neuen Traum suchen werde." (S. 149/155)

Sie entscheidet sich gegen ihren Beruf, nicht wegen des Kindes, sondern aufgrund eigener Bedürfnisse, aber auch, weil sie in Konflikt gerät mit dem Frauenbild, an dem sie als Journalistin mitgestrickt hat.
Berufstätigkeit als "Muß"-Voraussetzung für weibliche Emanzipation wird in Frage gestellt, auch hier wird die damit verbundene Ambiguität dargestellt. Damit ist der Roman auch eine Spiegelung der akutellen feministischen Theoriediskussion, die sich u.a. mit der Rolle der Frau in der Aufrechterhaltung "männlicher" Herrschaftsstrukturen auseinandersetzt.[22)]

Das behauptete "neue Klischee, das Klischee einer negativ gezeichneten Mutter" als "eine Tendenz der neueren Mädchenliteratur überhaupt"[23)], läßt sich also durch meine Untersuchungen nicht generell bestätigen.[24)]
Verglichen mit entsprechender Literatur der 70er Jahre weist die der 80er Jahre auf eine veränderte Verarbeitung der Mutter-Tochter-Beziehung hin: Waren zunächst Tendenzen festzustellen, die für eine veränderte weibliche Entwicklung wenig anderen Rat geben konnte als den der Gegenidentifikation[25)], so finden sich in den letzten Jahren vielschichtige Auseinandersetzungen mit z.T. sehr differenziert gezeichneten Müttern. Ambivalenzen des Mutterseins[26)] und des Mutter-Tochter-Verhältnisses finden jetzt literarische Artikulationsmöglichkeiten, die es den Leserinnen ermöglichen, ihren Standort als Töchter und den ihrer Mütter genauer zu umreißen.

Die emanzipatorische Mädchenliteratur spiegelt aktuelle Tendenzen allgemeingesellschaftlicher Entwicklungen wider: folgte nach einer Phase der mehr oder weniger starken Integration von Frauen in herrschende und patriarchale Strukturen (traditionelles Mädchenbuch), eine Phase der Separierung und Polarisierung (erste emanzipatorische Literatur der 60er und 70er), so ist die Literatur der 80er durch die Tendenz zu mehr Differenzierung und Auseinandersetzung, Annäherung und Aufdeckung von Strukturen charakterisiert.[27)]
Es werden weder Idealbilder von Mütterlichkeit gezeichnet, noch werden neue Klischees entworfen, wie eine Mutter sein soll. Allerdings sind nach wie vor den Müttern die Erziehungsaufgaben in vollem Umfang zugeordnet. Die Ehepartner und Väter sind in der emanzipatorischen Mädchenliteratur kein Diskussionsthema, sie zeichnen sich durch Abwesenheit aus (sei es durch Trennung oder

Tod), bestenfalls agieren sie im Hintergrund.
Wenn auch der fehlende Vater von Müttern und Töchtern nicht negativ bewertet wird – er hinterläßt wenig Spuren, wenig schmerzende Lücken –, lassen sich hier doch Diskrepanzen zur Realität feststellen, insofern als das Problem der Abwesenheit des Vaters gesellschaftlich, psychologisch und emotional nicht gelöst ist.[28] Mit der Differenzierung der Gestalten (mit Ausnahme der Väter), der Blickrichtungen und der Textsorten[29] überschreitet die emanzipatorische Mädchenliteratur den gattungsspezifischen Rahmen – die Grenze zwischen Jugend- und Erwachsenenliteratur verwischt[30] – und gewinnt Anschluß an die neuere Frauenliteratur.[31]

Anmerkungen

1) Margret Arminger, in: Mona Lisa, ZDF, 14.1.1990.
2) Z.B. B. Hurrelmann hat hierauf schon hingewiesen, S. 31. Vgl. dazu aber auch besonders die neueren Ergebnisse der Entwicklungspsychologie von N. Chodorow, S. 217 und von C. Gilligan.
3) Christa Gürtler, S. 292. Vgl. dazu auch FR vom 13.5.1989 und vom 18.11.1989.
4) Die von mir ausgewählten Romane sind ausschließlich solche, die für das Alter ab 12 Jahren empfohlen werden. Die Auswahl beschränkt sich auch nicht nur auf diejenigen, die irgendwelche Literatur-Preise erhalten haben oder durch Empfehlungslisten hervorgehoben wurden, sondern stellen eine Auswahl aus dem gesamten Spektrum der von mir zusammengetragenen emanzipatorischen Mädchenliteratur dar. In der gesamten Titelproduktion der BRD einschließlich Berlin (West) liegt der Anteil der Jugendschriften von 1980-1987 nur zwischen 4,1 und 6,5 Prozent. Entsprechend geringer ist der Anteil der emanzipatorischen Mädchenliteratur. Das sollte bei einer Bewertung stets berücksichtigt werden.
5) "Emanzipatorisch" auch deshalb, weil diese Bücher den Rahmen des traditionellen Mädchenbuchs in Frage stellen und ihre Intention nicht mehr dahingeht, sich als Mädchen mehr oder weniger fraglos den "naturgegebenen" sozialen Rollen als Ehefrau, Mutter und Hausfrau anzupassen, an dessen Ende dafür dann die Belohnung eines glücklichen Lebens und die Illusion durch Verleugnung eigener Wünsche, Bedürfnisse und Fähigkeiten, durch den Verzicht auf Selbstverwirklichung, geliebt zu werden.
   Vgl. hierzu D. Grenz, Mädchenliteratur ...; H. Daubert; M. Dahrendorf; Termini wie "neuere" oder "moderne" Mädchenliteratur halte ich für zu ungenau und nicht ausreichend.
6) Vgl. hierzu etwa durch die Auseinandersetzung von Eva Koch-Klenske mit (Theorie-)Begriffen, in: Weibsgedanken, S. 22: "... ein Abgrenzungsbegriff (so nicht!) und ein Suchbegriff (wir möchten ...)."
7) Mit dieser Tendenz vgl. auch Hurrelmann, S. 43.

8) Magersucht ist ein sich stetig verschärfendes Problem bei Mädchen.
9) Vgl. Beck, S. 162.
10) Die Tochter Christine verwendet ständig diese distanzierende Redewendung gegenüber ihrer Mutter.
11) Hurrelmann, S. 32.
12) In diesem Sinne Chr. Nöstlinger, Interview vom 2.12.1989 in Wien.
13) Zum Beispiel Grenz, Tradition oder Neubeginn ..., S. 9.
14) FR, 13.5.1989.
15) Vgl. "Pfui Spinne", S. 23/24.
16) Gewalt kann auch hier als Ausdruck von Konsequenz für die Unterdrückung der Frauen interpretiert werden, vgl. B. Brückner, S. 10ff.
17) Vgl. hierzu die Forschungsergebnisse von Chodorow, S. 14: "..., daß selbst grundlegende Veränderungen innerhalb der Produktionssphäre nicht automatisch und notwendigerweise entsprechende Veränderungen in den häuslichen Beziehungen innerhalb der Reproduktionssphäre mit sich bringen."
18) "Unerträglich. Es war für Julia einfach unerträglich, mit Marianne zusammenzuleben." (S. 6)
"Unerträglich. Es war für Marianne einfach unerträglich, mit Julia zusammenzuleben." (S. 10)
19) Der männliche Autorenanteil bei den emanzipatorischen Mädchenbüchern beträgt etwa ein Zehntel.
20) Vgl. hierzu auch Hurrelmann, S. 40.
21) Aus diesem Grund habe ich mich auch für die Auswahl des Buches entschieden, obwohl die Mutter hier einen Sohn hat.
22) Vgl. hierzu z.B. B. Schaeffer-Hegel und E. Beck-Gernsheim zur "Karriere"-Diskussion.
23) D. Grenz, Tradition oder Neubeginn ..., S. 9; Grenz verweist in diesem Zusammenhang auch auf Daubert, 1984, S. 43 und auf Hurrelmann, 1987. Bei Hurrelmann finden sich differenziertere Darstellungen.
Die Forschungsergebnisse von G. Wilkending geben Aufschluß darüber, daß das Motiv der negativ gezeichneten Mutter schon in der Mädchenliteratur des 19. Jahrhunderts vorzufinden ist (mündliche Mitteilung vom Dez. 1989). Damit wird auch die These von B. Hurrelmann in Frage gestellt, daß "das Mutter-Tochter-Verhältnis im traditionellen, trivialen Mädchenbuch ... unproblematisch (ist)." Hurrelmann, S. 31.
24) Auch Karl F. Schaefer z.B. weist auf "eine ganze Palette von Mutter-Typen" hin. Vgl. auch die Hinweise von Nina Schindler.
25) Hurrelmann, S. 32, 1987.
26) Vgl. hierzu auch M. Rumpf, S. 112: sie geht davon aus, daß die Dichotomie gute Mutter-böse Mutter ein wesentliches Konstituens patriarchaler Machtstrukturen darstellt. Mit dieser Tendenz auch E. Badinter, Mutterliebe.
27) Im feministischen Diskurs ist hier z.B. der Aufsatz von Regina Becker-Schmidt Ausdruck einer neuen Tendenz in der sozialpsychologischen Forschung, nämlich die einer "Ambivalenz-Diskussion" und damit weg von den polarisierenden Erklärungsansätzen der 70er Jahre.
28) Vgl. hierzu die These von E. Kloch-Klenske, Das häßliche Gesicht ..., S. 223: "Frauenwirtschaft" als proklamierte Befreiungsstrategie?
Diskurse, die sich mit dem Vater auseinandersetzen, finden in der emanzipatorischen Mädchenliteratur wenig Niederschlag. Vgl. in diesem Zusammen-

hang z.B. Ellen Reinke oder Karin Lackner.

29) Z.B. Hans G. Krogmann, Gwendolins Erdreich.

30) Diese Entwicklung findet ihren Ausdruck in einer neuen Marktstrategie bei den Verlagen: auf dem Buchmarkt ist jetzt die Lesergruppe "Junge Erwachsene" zu finden.

31) B. Hurrelmann hat 1987 auf diese mögliche Perspektive schon hingewiesen, S. 43.

Jugendliteratur

Capteyn, Willem: Sanne. München (dtv) 1989 (1. Auflage 1984)

Kohagen, Norgard: Was soll ich denn mit Mutters Traum oder Die Reise nach Frankreich. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1986

dies.: Purpurrote Schattenspiele. München (Edition Pestum) 1986

Krogmann, Hans Gerd: Gwendolins Erdreich. Würzburg (Edition Pestum) 1988

Nöstlinger, Christine: Pfui Spinne.Weinheim und Basel (Beltz und Gelberg) 1980

dies.: Gretchen Sackmeier. 1981; Gretchen hat Hänschenkummer. 1982; Gretchen mein Mädchen. 1988; Hamburg (Oetinger) 1982

Nygaard, Gunvor A.: Inger oder jede Mahlzeit ist ein Krieg. München (Weismann Verlag) 1985

Schach, Rosemarie v.: Tochterliebe. Würzburg (Edition Pestum) 1988

Literatur zum Thema

Arminger, M.: Und plötzlich war ich nicht mehr Dein Kind, Briefe an die Mutter. Schweizer Verlagshaus

Badinter, E.: Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute. München 1981

Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt/M. 1986

Beck-Gernsheim, E.: Das halbierte Leben. Männerwelt, Beruf, Frauenwelt, Familie. Frankfurt/M. 1980

Becker-Schmidt, R.: Widersprüchliche Realität und Ambivalenz: Arbeitserfahrungen von Frauen in Fabrik und Familie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32/1980, S. 705-725

Brückner, M.: Die Liebe der Frauen. Über Weiblichkeit und Mißhandlungen. Frankfurt/M. 1983

Chodorow, N.: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München 1985

Dahrendorf, M.: Zum Mädchenbuch. In: G. Haas, Kinder- und Jugendliteratur, S. 273ff., 1984

Daubert, H.: Literarisches Rollenbild und Leserolle. Zur Rezeption von Mädchenlektüre. In: Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur 10/1984, H. 4, S. 40-50

Frankfurter Rundschau, "Zwei erwachsene Frauen begegnen sich ... Die schwierige Beziehung zwischen Mutter und Tochter", 13.5.1989, S. ZB5; "Ein Thema mit vielen Variationen – Mütter und Töchter – aus der Sicht der Mütter", 18.11.1989, S. ZB5

Gilligan, C.: Gibt es eine weibliche Moral. In: Psychologie Heute, 10.1982, S. 21-34

Grenz, D.: Mädchenliteratur im 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Grünewald/ Kaminski (Hrsg.): Kinder- u. Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim und Basel 1984, S. 461-470

dies.: Zeigenössische Mädchenliteratur – Tradition oder Neubeginn? In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 62/19. Jg., 1988, S. 2-21

Gürtler, Chr.: Aufbrüche: Neue Literatur von Frauen. In: Büchereinachrichten 3/4, Salzburg 1989, S. 290-297

Hurrelmann, B.: Mädchen und Mütter, Signaturen des Weiblichen im neueren Mädchenbuch. In: Vater, Mutter, Schwestern, Brüder – Familie, wie sie im Buche steht. Katholische Akademie Schwerte 1987, S. 28-47

Koch-Klenske, E.: Das häßliche Gesicht der schönen Frau. Literarische Portraits. München 1982

dies. (Hg.): Weibsgedanken. Studentinnen beschreiben feministische Theorien der achziger Jahre. Bielefeld 1989 (1988 1. Aufl.)

Lackner, K.: Töchter, ihr lebenslanger Abschied von den Vätern. Genf 1988

Reinke, E.: Das Eine ohne das Andere. Kann die Identitätsbildung der Töchter sich Supermüttern verdanken? Plädoyer für die Wiederanerkennung des Vaters in der Identitätsbildung der Frau. In: Weiblichkeit in der Moderne. Ansätze feministischer Vernunftskritik, S. 96-115, Hrsg.: Judith Conrad, Ursula Konnertz. Tübingen 1986

Rumpf, M.: Gute Mutter/Böse Mutter, Zur Rekonstruktion einer Ambivalenz. In: Schaeffer-Hegel (Hrsg.): Frauen und Macht. Der alltägliche Beitrag der Frauen zur Politik des Patriarchats. Centaurus 1988, S. 112-149

Schaefer, K. F.: Das Mutterbild im Jugendbuch. Endlich Menschen. In: Büchermarkt, Jg. unbekannt, vorhanden in der Internationalen Jugendbibliothek München

Schaeffer-Hegel, B. (Hrsg.): Frauen und Macht. Der alltägliche Beitrag der Frauen zur Politik des Patriarchats. Centaurus 1988

Schindler, N.: Starke Mädchen, blöde Mamis, tolle Großmütter? Kinder, Mütter und Großmütter in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Eselohr, Informationsdienst für Kinder- u. Jugendmedien, 9/1989, 8. Jg., S. 8-11

Sabine Keiner arbeitet an einer Dissertation im Bereich der emanzipatorischen Mädchenliteratur.
Anschrift: Birkenweg 37, D-6301 Wettenberg 3

Gertrud Paukner

Frauenliteratur aus Ländern der sogenannten "Dritten Welt"

"Frauen in der Dritten Welt" und "Literatur aus der Dritten Welt" sind zwei Felder, auf denen Klischeevorstellungen gedeihen. Frauenliteratur in (oder aus) der Dritten Welt – gibt's die? Diese Frage konnte man bis vor wenigen Jahren auch von Lesern immer wieder hören – ein weiteres, negativ besetztes Klischee.

Darum ein Wort voraus zur Klärung: Unter Frauenliteratur ist hier Literatur gemeint, die von Frauen aus Afrika, Asien und Lateinamerika geschrieben worden ist – und zwar authentische Literatur der dort lebenden Völker. Die sogenannte Oral Poetry mußte hier ausgeklammert bleiben; ihre Erforschung ist noch sehr im Fluß und geschieht vor ihrer Aufzeichnung am besten an Ort und Stelle mit Hilfe von Tonbandgeräten.

Auch von den in Landes- und Regionalsprachen publizierten und übersetzten literarischen Zeugnissen aus asiatischen, afrikanischen und lateinamerikanischen Ländern ist erst ein geringer Teil in deutschsprachigen Ausgaben erreichbar. Die Autorinnen schreiben zum Teil jedoch original in Englisch oder Französisch, auch in Spanisch: dies erleichtert den Kulturtransfer nach Europa und Nordamerika.

Frauenliteratur aus Afrika, Asien, Lateinamerika – gibt's die? ist heute bereits eine obsolete Frage. Gerade Frauen aus diesen Erdteilen haben uns in den letzten Jahrzehnten eines Besseren belehrt: Sie haben im politischen und kulturellen Leben ihrer Länder manche der bis dahin privilegierten Männerrollen übernommen. Vor Jahrzehnten gab es eine "erste Generation" dynamischer Frauen, von ihren Vätern zur Führungsrolle erzogen, meist im Ausland oder in bevorzugten Schulen ihres Heimatlandes gebildet, wie die Brahmanentochter Indira Gandhi oder die Ceylonesin Bandaranaike, allenfalls noch einige Prinzessinnen, die aufgrund

ihrer Erziehung und Schulbildung einen großen Vorsprung von ihren weniger geschulten oder noch analphabetisch gebliebenen Landesgenossinnen hatten. Daneben und danach wuchs jedoch während der Unabhängigkeits- und Befreiungskämpfe in Ländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas eine neue Generation von Frauen heran: nicht mehr nur Töchter ihrer Väter, sondern Gefährtinnen ihrer Männer, im Befreiungskampf Geschulte, die – aus Eigeninitiative während langer Gefangenschaft oder nach dem gewaltsamen Tod ihrer Männer oder Väter durch politischen Mord – die gemeinsame Aufgabe weiter erfüllten und initiativ ausbauten: Winnie Mandela und ihre Tochter Zindzi, Coretta King, Marianna und Isabel Allende – und in gewissem Sinn auch Corazon Acqino und Benazir Bhutto.

Ähnliches ereignete und ereignet sich auch in der Literatur. Auch hier treten Frauen, oftmals junge Frauen, aus dem Schatten der Männer und finden ihre frauliche und volks- oder stammeshafte Identität. Zwar ist Schreibenkönnen noch immer ein Privileg der Gebildeten, an europäischen Universitäten oder amerikanischen Colleges oder in Missionsschulen Erzogenen – noch gibt es in gedruckter Form keine "Literatur von unten" in direkter Form –; Basis-Dichtung jedoch ist bereits in mündlicher Mitteilung repräsentativ biographischer Fakten an schreibende Frauen (Domitila in Bolivien u.a.) oder aber in der mündlichen Überlieferung afrikanischer, asiatischer und lateinamerikanischer Völker (Indios!), auch nordamerikanischer Indianer, durchaus vorhanden, nur wissen wir noch allzu wenig vom Anteil der Frauen an dieser "oral poetry" bzw. oral poesy. Darin liegt eine große Aufgabe für Ethnologen und Literaturwissenschafter in den kommenden Jahrzehnten.

Seien wir uns also der Tatsache bewußt, daß die vorliegenden "Schwarz-auf-weiß-Zeugnisse" nur ein unvollständiges Bild eines vorhandenen kreativen Potentials afrikanischer, asiatischer und lateinamerikanischer wie auch nordamerikanisch-indianischer Frauen geben können – aber selbst davon weiß die Welt, die sich die "entwickelte" und "Erste" nennt, kaum etwas.

Im vergangenen Jahrzehnt hat, zum Teil geschürt von der feministischen Bewegung, aber auch vom Interesse an bedrohten Völkern, die Zuwendung zu Frauenfragen und ihrer literarischen Aufbereitung zugenommen: Eine Reihe von Anthologien mit dem Titel "Frauen in ..." bietet manchmal recht bunte Sammlungen von Berichten,

Briefen, Erzählungen und Gedichten; daneben haben sich engagierte, einschlägig interessierte Verleger um Publikationen in Übersetzungen bemüht. Dabei zeigt sich sehr bald, wie sehr die jeweils verschiedene Wertwelt von den gesellschaftlichen Verhältnissen in den einzelnen Kulturen abhängt. Wichtiges kann hier aus Platzgründen nur angedeutet werden; es ist nötig, die Texte selber daraufhin zu befragen, will man einen zutreffenden Eindruck von der Vielschichtigkeit der Probleme erhalten und Vorarbeit zu kritischer Textanalyse leisten.

Zunächst ein gemeinsames Merkmal vieler Texte, besonders der Gedichte und Kurzgeschichten: Die zumeist jüngeren Autorinnen sind bemüht, durch gesellschaftskritische Zeichnungen ein Solidaritätsbewußtsein mit verschiedenen Schichten ihres Volkes zu bezeugen und im Leser zu wecken. Im Fall der "Befreiungskampfgeschichten" ist dies klar – aber auch in der Zeichnung von Charakteren in den Umwelten ländlichen und städtischen Geschehens fällt dieses Bemühen auf. Darüber hinaus mag Frauen-Selbstverständnis und emanzipatorischer Impuls zwar in Afrika und Asien von der Auflehnung gegen jahrhundertelange Männerherrschaft getragen sein – diese Auflehnung sieht jedoch in mohammedanischen, hinduistischen, christlichen und naturreligiösen Gesellschaften ganz verschieden aus. Vergleichen wir etwa die beiden Eva-Gedichte im Anhang: das eine ist von der Nicaraguanerin Gioconda Belli, das andere von der Inderin Kabitha Sinha verfaßt.

Es ist ein männlicher und ein "Männergott", gegen den sich beide auflehnen – und die Rolle Adams, des menschlich-männlichen Gegenbildes, wird schillernd und vielschichtig. Beide sind sichtlich vom christlichen Gottesbild beeinflußt und deuten es auf ihre je eigenständige Weise aus.

Eine andere Facette zeigt z.B. die Stellung zum Mann in dem Gedicht *"Frauen"* von Zindzi Mandela, der Tochter Nelson Mandelas, und in der neunteiligen Versdichtung *"Der gebrochene Flügel"* von Muthoni Gachanja Likimani, in der die gesamte Werte- und Normenwelt der afrikanischen Gesellschaft in ihrer Wirkung auf die Frauen durchgespielt wird.

An dieser Stelle können (vorläufig) nur Impulse zum kritischen Lesen gegeben werden. Gerade beim aufmerksamen Lesen werden

die Merkmale deutlich, die z.B. in mohammedanischen Gesellschaften von den Vorschriften des Korans bestimmt und/oder beeinträchtigt sind, während in den afrikanischen Naturreligionen die Sippe und der Ahnenkult immer noch starken Einfluß ausüben, jedoch vollziehen diese Einrichtungen auch manche zeitgeschichtliche Wandlung mit. Wiederum in anderer Weise zeigt sich die Vermischung mit europäischem und christlichem Gedankengut in Völkern des früh kolonisierten und missionierten Lateinamerika – und völlig autochthon (soweit noch nicht untergegangen) erweisen sich die alten Indianerkulturen mit ihrer Haltung mitmenschlicher und mitgeschöpflicher Solidarität, die den Schwerpunkt ihrer Wertwelt bildet. Hier haben uns die Übersetzungen aus einzelnen Indianersprachen, die zumeist in Anthologien erschienen sind, auch vereinzelte Zeugnisse von Frauendichtung zugänglich gemacht. Sie zeichnen sich durch bemerkenswerte Unbefangenheit und Unabhängigkeit ihres Identitätsbewußtseins aus.

Es darf nicht verschwiegen werden, daß ein Eintauchen in die Geistes- und Gefühlswelt der Frauenliteratur außereuropäischer Völker zwar zunächst intuitiv-aufnehmend erfolgt, jedoch zu ihrem Verständnis die Beschäftigung mit einschlägigen Kultur- und Sachzeugnissen bedarf, will der Leser nicht bei ästhetischem Behagen oder Mißbehagen an der "femden Kultur" stehenbleiben. Interkulturelles Lernen ist nun einmal die Voraussetzung auch mitmenschlichen Verstehens und einer grenzüberschreitenden Friedensgesinnung.

ANHANG

Zwei Paare Literaturstellen zum Vergleich

Gioconda Belli: **Eva verweist auf die Äpfel**

"Dort bleibe ich dir in der Brust,
du wirst dich an mir freuen
viele Jahre." (Carlos Martinez Rivan)

Mit der Kraft Gottes
– allmächtiger Centaur –
hast du mich aus der gekrümmten Rippe meiner Welt geholt,
auf die Suche nach deinem verheißenen Land gestoßen,
der ersten Station des Paradieses.
Alles ließ ich zurück,
ich hörte nicht auf Jammern, nicht auf Rat.

Im ganzen Universum meiner Blindheit
hast du nur gestrahlt,
du Sonne in Dunkel geschnitten.
Und so,
wieder Eva,
aß ich den Apfel.
Wollte ein Haus bauen, und daß wir darin wohnten,
Kinder hätten, unser neues Reich zu erweitern.
Aber dann
waren in dir bloß Jagden, Löwen,
der Wunsch nach Alleinsein
und mürrisches Aufwachen.
Für mich gab es nur eiliges Zurückkommen,
deine Lust an meinem Körper,
einen plötzlichen Ausbruch von Zärtlichkeit.
Später zerriß mir immer und immer wieder
dein Flüchten den Schlaf
und füllte das Honigglas,
das ich dir hartnäckig anbot,
mit Tränen.
Ich nutzte mich ab wie ein Flußkiesel.
Immer wieder hast du mein Flüstern überhört,
meine Schreie,
mich im Dickicht deiner Verwirrungen alleingelassen,
ohne Licht, ohne Zündsteine für Feuer, mich daran zu wärmen
oder die Richtung deines Schattens zu ahnen.
Und so eines Tags
sah ich zum letzten Mal
deine Gestalt zurückgelehnt im roten Grund des Zimmers,
wo ich mehr Raserei als Zärtlichkeit erfuhr,
und ich sagte dir Adios
aus der heißen Tiefe meines Leibs heraus,
aus dem Lavafluß meines Herzens.
Ich nahm nichts mit,
weil nichts von dir mir gehörte
– du hast mir nie etwas anvertraut -
und du warst weg aus mir.
So wie Bäume plötzlich weg sind
auf breiter Fläche, leer,
in Stümpfe verwandelt,
schon tot,
Stoff für die Erinnerung,
Material, um Verse daraus zu knüpfen.
Du warst mein Gott,
und wie Adam
hast auch du mich schwanger gemacht mit Früchten
und Malinchesamen,
mit Gedichten und Blütenherzen,
mit Trauben unerklärlicher Mißhelligkeiten.
Niemals wieder
wird diese Eva sich nach Trugbildern aus dem Paradies umsehen,
oder in süße, gefährliche Äpfel beißen,
stolze, anmaßende Äpfel,
ungeeignet
für die Liebe.

(Aus: Gioconda Belli, Wenn du mich lieben willst. Gedichte aus Nicaragua. Peter Hammer Verlag, Wuppertal 1986²)

Kabita Sinha (Indien): **Eva an Gott**

Ich wußte als erste
einer Münze Oben und Unten
sind Kopf und Adler
Ich wußte als erste
Licht und Dunkelheit
sind beide
von dir erschaffen
Ich wußte als erste zu gehorchen
und nicht zu gehorchen
sind ein und dasselbe
Ich berührte als erste
den Baum
der Erkenntnis
und biß als erste
in den leuchtenden Apfel
Ja, das war ich
Ich begriff
als erste
unter Lachen und Weinen
kann aus deinem Antlitz
das Gesicht des Kindes
geschnitten werden
Ich begriff als erste
herrlich ist es
gut im Laster
und verderbt in Reinheit
zu leben
Ich zerbrach
als erste
das Goldgeschmeide
nur so
aus Spaß
Denn es gefiel mir nicht
Marionette
deiner Hand
zu sein, während er
der arme Adam war
Ich stiftete als erste
Unruhe
auf Deiner Erde
Jawohl, das war ich
Ich schuf als erste
Himmel und Hölle
als ich die Wand
zwischen Scham und Blöße
mit dem Feigenblatt
errichtete
Ich war
die erste
die mit Spiel und Schmerz
Deine Puppe aus eignem
Fleisch formen konnte
Ich: la femme fatale
Mein Geliebter
mein Sklave
Ich war
die erste
die erfuhr
was es bedeutet
vom Himmel verbannt zu sein
Ich erlebte es
als erste
wie ein Mensch zu leben
und das Leben zu lieben
mehr als den Himmel.

(Aus: "... ganz unten, wie Shesha, bin ich." Textproben zum Literatursymposion anläßlich des Schwerpunktthemas "Indien", Frankfurter Buchmesse 1986, hg. von A. Dasgupta, L. Lutze und D. Riemenschneider. Börsenverein des Dt. Buchhandels, Frankfurt/M. 1986. Nicht im Handel)

Zindzi Mandela (Südafrika): **Frauen**

Mein Leben ist nur ein schmutziger Penny
Wert hat er nur
weil er der einzige ist

Mein Leben ist nur eine zehn-Rand-Note
die nur ausgegeben wird
weil sie Wechselgeld bringt

Mein Leben ist nur ein treuer Gatte
der vor sich hinlächelt, nur weil er
glaubt, er weiß

Mein Leben ist nichts als ein zerbrochener Spiegel
der nur noch aufrecht steht
weil er
gebraucht wird.

(Aus: Zindzi Mandela/Peter Magabane: Schwarz wie ich bin. Gedichte und Fotos aus Soweto. Vorwort: Andre Young. Bornheim. Lamuv V. 1982).

Muthoni Gachanja Likimani (Kenia): **Was will ein Mann?** (Teil I.)

Was will ein Mann?
Ich fordere, daß man es mir sagt!
Zeige mir, was ich tun soll –
und was man besser unterläßt,
um einem Ehemann zu gefallen.
Welche Rolle,
welches Gesetz gilt für die Ehefrau?
Das möchte ich wissen.

Ich überlege:
Was suchen Männer bei einer Frau?
Ist es Schönheit?
Oh nein.
Dann sage mir etwas anderes.
Kann die Anständige
den harten Test eines Mannes bestehen?
Wie schätzt er Treue ein?
Und wodurch macht sie sich bezahlt?
Leistet ein Mann auch nur ein bißchen?
Das Bißchen möchte ich sehen!
...

(Aus: Muthoni Gachanja Likimani: Der gebrochene Flügel. Vom Kampf der afrikanischen Frauen. Modautal-Neunkirchen: Anrich 1982)

Ausgewählte Literatur

Allgemein:

Schreiner, K. N./Skrodzki, J. (Hg.): Frauen in der Dritten Welt. Wuppertal (Hammer) 1986²

Afrika:

Ackermann, A. (Hg.): Frauen in Afrika. Erzählungen und Berichte. München (dtv) 1988³

Bâ, Mariama (Senegal): Ein so langer Brief. Ein afrikanisches Frauenschicksal. Frankfurt (Ullstein) 1982

Bugul, Ken (Senegal): Die Nacht des Baobab. Zürich (Unionsverlag) 1985

Emecheta, Buchi (Nigeria): Nnu Ego: 20 Säcke Muschelgeld. München (Weismann) 1985. - Die Geschichte der Adah. München (Knaur) 1987

Djebar, Assia (Algerien): Die Schattenkönigin. Zürich (Unionsverlag) 1988

Likimani, Muthonia Garchanja (Kenia): Der gebrochene Flügel. Vom Kampf der afrikanischen Frauen. Kevelaer (Anrich) 1983

Mandela, Zindzi/Magubane, Peter (Südafrika): Schwarz wie ich bin. Gedichte und Fotos aus Soweto. Bornheim (Lamuv-Verlag) 1982

Thiam, Awa: Die Stimme der schwarzen Frau. (rororo aktuell 4840)

Asien:

Desai, Anita: Berg im Feuer. Roman.München (List) 1986

Desai, Anita: Das Dorf am Meer. Berlin (Dressler) 1987

Deshpande, Sashi: Das Dunkel birgt keine Schrecken. Freiburg (Mersch) 1986
Deshpande, Sashi: Die Last des Schweigens. Frauenfeld (Verlag im Waldgut) 1989
Egghardt, H. (Hg.): Frauen in der Türkei. München (dtv) 1983
Khalifa, Sahar (Jordanien): Der Feigenkaktus. Zürich (Unionsverlag) 1983
Khalifa, Sahar: Die Sonnenblume. Zürich (Unionsverlag) 1986
Markandaya, Kamala: Eine Handvoll Reis. Zürich (Unionsverlag) 1983
Markandaya, Kamala: Nektar in einem Sieb. Zürich (Unionsverlag) 1986
Mehta, Gita: Die Maharani. Roman. München (Droemer-Knaur) 1988
Rahnema, T. (Hg.): Frauen in Persien. München (dtv)
Regenhardt, Katharina (Hg.): Frauen auf den Philippinen. München (dtv) 1987
Sinha, Kabita: Gedichte in "Gelobt sei der Pfau". München (Schneekluth) 1986
Taufiq, S. (Hg.): Frauen in der arabischen Welt. München (dtv) 1987
Winterberg, Anna (Hg.): Frauen in Indien. München (dtv) 1988
Saghal, Nayantara: Die Memsahib. Roman des unabhängigen Indien.

Lateinamerika

Aceby, David (Bolivien): Domitila. Teil 1: Bornheim (Lamuv) bis 1976. Teil 2: Bornheim (Lamuv) 1976-1984
Alcantara, M./Kinter, B. (Hg.): Frauen in Lateinamerika. 2 Bde. München (dtv), Bd. 1: 1988[4], Bd. 2: 1987[2]
Allende, Isabel (Chile): Das Geisterhaus. (Suhrkamp). — Liebe und Schatten. Eva Luna. Frankfurt (Suhrkamp) 1988
Belli, Gioconda (Nicaragua): Wenn du mich lieben willst. Gedichte. Bewohte Frau. Wuppertal (Hammer)
Condé, Maryse (Guadeloupa, Karibik): Ich, Tituba, die schwarze Hexe von Salem. München (Knaur) 1988.
Condé, Maryse: Ségu. Köln (Kiepenheuer) 1988
De Jesus, Maria: Tagebuch der Armut.
Kaiser, Rudolf/Kaiser, Michaela (Hg.): Schmecke mich, ich bin der Wien. Indianische Lyrik. Münster (Coppenrath) 1986
Poniatowska, Elena: Allem zum Trotz – das Leben der Jesusa. Bornheim (Lamuv)
Reicheis, Käthe/Bydlinski, Georg (Hg.): Freundschaft mit der Erde. Der indianische Weg. Wien-Freiburg (Herder) 1985. (Darin Beiträge indianischer Autorinnen aus verschiedenen Stämmen)
Reicheis, Käthe (Hg.): Bevor die Büffel starben. Herausgegeben und ausgewählt nach den Aufzeichnungen von F. B. Linderman. Freiburg-Wien (Herder) 1988. (Darin eine Reihe von Erzählungen der Crow-Indianerin und Medizinfrau Pretty Shield)

Gertrud Paukner ist seit ihrer Pensionierung mit Kurs- und Vortragstätigkeit in Einrichtungen der Jugendbuchkunde und der Bibliothekarsaus- und -fortbildung tätig.
Anschrift: Obkirchergasse 17/18, 1190 Wien

"Ich mache keine Idealvorstellungen von Frauen"

Interview mit Christine Nöstlinger

"MEIN LANGER WEG ZUR FRAUENBEWEGUNG"

IDE: Sie haben einmal gemeint, daß Ihnen mittlerweile zu Frauen mehr und wesentlich Freundlicheres einfällt als zu Männern. Da würde mich interessieren, wie Sie dazu gekommen sind.
NÖSTLINGER: Da muß ich zuerst erklären, wieso ich dazu gekommen bin, zu Frauen ursprünglich keine allzu freundliche Einstellung zu haben. Natürlich und normal wäre es ja, wenn man Frau ist, daß man zu Frauen ein sehr positives Verhältnis hat. Aber anscheinend haben, zumindest Frauen meiner Generation, die Karriere machten, eigentlich immer ein sehr zwiespältiges Verhältnis zu anderen Frauen. Und ich glaube, das ist mit ein Grund, warum sie Karriere machen können. Man kann in unserer Gesellschaft - ich rede jetzt von meiner Generation, aber ich nehme an, daß sich da in der nächsten noch nicht so viel geändert hat - fast nur Karriere machen, wenn man sich auf die Seite der Männer schlägt. Und das ist natürlich meistens kein bewußter Akt, sondern ein sehr unbewußter. Er beginnt, glaube ich, bei den meisten, bei mir auch, dadurch, daß man als Kind schon die Frauenrolle abgelehnt hat. Ich wollte nie ein Bub sein, aber ich wollte mit Mädchen nichts zu tun haben, und dadurch kommt man automatisch auf die Männerseite. Ich habe kaum eine Freundin gehabt als Kind, nur Freunde.

Wenn man auf diesem Trip bleibt, dann ist man halt plötzlich auf der Männerseite. Sogar bei Ehekonflikten im Bekanntenkreis war ich meist auf der Männerseite, weil sich Frauen in den Situationen meistens wirklich "saublöd" benommen haben, aufgrund ihrer ganz fürchterlichen Situation. Sie waren eifersüchtig und haben auf hysterisch gespielt, sie haben halt ihre Machtmittel, die Machtmittel der Unterlegenen eingesetzt. Und das wirkt natürlich auf jemanden, der schon halbwegs emanzipiert ist, aber auch noch darum kämpft, abstoßend. So will man nicht sein, daher ist auch die Ablehnung noch größer. Erst wenn man dann etwas erreicht hat, kann man das Ganze wieder lockerer sehen. Aber mein Eintreten

für Frauenrechte ist sicher bei mir über's Hirn gegangen. Es war nicht so, daß ich für Frauen plötzlich positive Gefühle entwickelt habe, sondern daß ich mir das vom Intellekt her überlegt habe, da ist ja was grundfalsch in deinen Ansichten. Und wenn man sich das einmal überlegt, dann kann man langsam auch positivere Gefühle entwickeln.

AM BEISPIEL "GRETCHEN SACKMEIER"

IDE: Mir scheint, die Frauenbewegung in der Bundesrepublik hat eine Phase der Polarisierung gegenüber den Männern gehabt. Und die nächste Phase war dann eine Differenzierung der Positionen, also wieder ein Zugehen auf die Männer und ein Aufdecken von Problematiken, Ambivalenzen. Und dieser Weg läßt sich meines Erachtens auch in Ihrem Werk verfolgen, und ich würde die "Gretchen-Trilogie" dieser zweiten Phase zuordnen. Würden Sie sich auch so sehen ?
NÖSTLINGER: Ich sehe mich überhaupt nicht so. Weil sich der Mensch selber überhaupt nicht in irgendein Schachterl legt. Es mag mich jeder andere einordnen und vielleicht damit recht haben, aber man selber kommt sich ja doch wesentlich komplexer vor. Wenn Sie von diesen Gretchen-Büchern reden, da wird von Menschen erzählt. Da wird aber von Männern im Grunde genommen genausoviel erzählt wie von Frauen. Es kommt ja nur darauf an, wie man es liest.

PERSPEKTIVENWECHSEL ODER VERÄNDERUNG DES STANDPUNKTS ?

IDE: Wenn man die Frauengestalten in Ihren Romanen aus den 70er Jahren, zB. im "Stundenplan", mit denen aus "Gretchen Sackmeier" vergleicht, dann sieht man doch, daß Sie in den späteren Romanen die emanzipierteren und sympathischeren Frauen beschreiben. In früheren Werken kommen doch die Mütter oft sehr schlecht weg.
NÖSTLINGER: Das stimmt nicht. Sie suchen sich jetzt ein paar Bücher heraus. Es gibt halt Bücher, wie z.B. "Gretchen Sackmeier", wo man vom Stand des Autors aus schreibt. Wo eine ganze Familie, eine ganze Clique beschrieben wird. Da kommt dann sicher

eine Mutter wesentlich besser weg. Weil die Geschichte auch von ihr aus geschrieben wird. Wenn ich aber ein Buch schreibe, wo ich aus dem Blickwinkel eines 14jährigen Mädchens eine Mutter beschreibe, dann kann ich diese Mutter einfach nicht freundlich beschreiben. Oder nur in kleinen Bereichen freundlich, weil der Mutter-Tochter-Konflikt, gerade während der Pubertät, ein derart heftiger ist, daß das einfach nicht abgeht mit einem objektiven, einsichtigen Bild. Es kommt immer darauf an, aus welchem Blickwinkel ich eine Geschichte betrachte. Ein 13jähriges Mädchen kann mehr mit einem Buch anfangen, wo Mütter so beschrieben werden, wie sie im Moment Mütter sieht.

IDE: Aber die Leserinnen von "Pfui Spinne", wo ja auch ziemlich viel Kritik geübt wurde an der Mutterfigur, und dem 1. Band der Gretchen-Trilogie, da sind doch die Adressaten etwa gleich alt.
NÖSTLINGER: Es geht ja nicht ums Alter. Ich kann mir ja einmal vornehmen, jetzt interessiert mich eine Geschichte, sozusagen aus dem Blickwinkel einer 13- 14jährigen zu schreiben und jetzt interessiert es mich, daß ich die Geschichte anders schreibe. Aus meiner Sicht, einer Erwachsenen. Welche Adressaten ein Buch hat, ist dann eine ganz andere Frage. Die Adressaten interessieren mich beim Schreiben ja nicht. Mich interessiert, was ich im Moment will.

IDE: Ist also der Unterschied in Ihren Frauengestalten nur darauf zurückzuführen, daß Sie hier von verschiedenen Blickwinkeln aus schreiben, oder haben Sie heute auch andere Einstellungen in bezug auf die Geschlechterbeziehung. Sonst hat sich eigentlich auch vieles geändert an ihren Standpunkten.
NÖSTLINGER: Ich sehe insofern einen Unterschied, weil es 15 Jahre später andere Mütter gibt. Weil sich die Mütter geändert haben. Ich stelle ja nicht irgendetwas dar, wo ich mir denke, so sollte eine Frau sein. Ich mache keine Idealvorstellungen von Frauen, die ich dann darstelle. Das wäre ja wirklich die ärgste Realitätsfälschung.

Wenn ich mir überlege, wie ich die Figuren im "Gretchen-Buch" dargestellt habe, ich glaube nicht, daß ich den Herrn Sackmeier schlechter behandelt habe als die Frau Sackmeier und daß ich mir weniger Gedanken über ihn gemacht habe. Wenn man sich so eine Familie erfindet, dann lebt man ja ein Stückerl mit ihr mit. Man schreibt ja jeden Tag von ihnen und so nehmen diese Menschen immer mehr Gestalt an. Das ist übrigens ein Buch, das

natürlich auch die Töchter lesen, aber am liebsten haben es die Mütter. So die Frauen um 35 bis 40. Daß es gerade Frauen sind, die sagen, dieses Buch gefällt mir wahnsinnig und ich habe es schon dreimal gelesen und daß es kaum einen Mann gibt, der lesen will, wie es dem Herrn Sackmeier geht, einem 35jährigen, daran kann ich nichts ändern. Ich hätte es genauso gern, wenn viele dicke Herren mit Schnurrbärten, die sich mit ihren Ehefrauen nicht auskennen, das lesen, vielleicht tät's ihnen sogar gefallen, aber es ist halt nicht die Art von 40jährigen Herren, sich die Bücher ihrer Töchter zu nehmen und sie zu lesen.

"DAS EIGENTLICHE PROBLEM IST DIE SPRACHE"

Keiner: Der erste und der dritte Band der "Gretchen-Trologie" liegen zeitlich ziemlich weit auseinander. Da würde ich gerne wissen, warum? Mußten Sie das selber erst entwickeln oder wie ist das zu erklären?

NÖSTLINGER: Damit befremde ich Kinder immer sehr, die mich bei einem Buch fragen: Und wie geht es dann weiter? Dann sage ich, um ihnen etwas von Literatur beizubringen, es geht nicht weiter, denn ich habe nicht weiter gedacht. Da werden sie furchtbar grantig. Das kommt ihnen wie Verrat an den Figuren vor. Du könntest ja weiterdenken, sagen sie dann zu mir. Und ich sage dann, ich will aber nicht. Und so ähnlich ist es wirklich, wenn man ein Buch schreibt. Man will nicht weiterdenken, es bleibt aber natürlich oft ein Rest, man ist noch nicht fertig. Es ist zwar eine Lösung bis hierher, und jetzt reicht's. Aber es beschäftigt einen noch irgendwie. Es kommt eben zwei Jahre später wieder, daß man sich denkt, eigentlich würde ich schon noch gerne ein Stück weitertun. Dann kommt es noch ein drittes Mal, ein viertes Mal, nehme ich an, kommt es nicht.

Aber das eigentliche Problem ist doch die Sprache. Die Stories sind für mich kaum ein Problem. Da habe ich so viel Selbstbewußtsein, daß ich mir denke, was ich erfinde, das ist schon in Ordnung. Und es wird auch in meiner Sicht von Welt in Ordnung sein, sonst hätte ich es nicht erfunden. Aber die Schwierigkeit für mich, die tagtägliche, ist ja, das, was ich mir vorstelle, in Sätze zu formen. Die Verzweiflung kommt ja nicht daher, daß ich nicht weiß, wie eine Geschichte weitergeht, sondern die kommt davon, daß ich z.B. beschreiben will, wie drei beim Tisch sitzen

und wie der eine schaut und der andere und es kommt nicht heraus. Und ich schreibe die Szene schon zehnmal und schmeiße es immer wieder in den Papierkorb, weil es nicht das ist, was mir paßt. Ich schreibe jede Geschichte sieben- bis achtmal um.

"DAS PERVERTIERTE VIERTE GEBOT"

IDE: Versuchen Sie vor einem bestimmten Buch, z.B. der "Gretchen-Trilogie" zu recherchieren, oder verlassen Sie sich auf eigene Erfahrungen, zB. die mit den eigenen Töchtern?
NÖSTLINGER: Auf Erfahrungen mit eigenen Töchtern lege ich keinerlei Wert, denn niemand kennt seine eigenen Kinder schlechter als eine Mutter. Das ist so weit weg von der Realität, was sich Mütter über ihre Kinder denken und über die Gefühle ihrer Kinder, da verlasse ich mich schon lieber auf die Töchter oder die Söhne von Freundinnen oder von Freunden. Natürlich macht man da Erfahrungen, aber über jemanden zu schreiben oder über ein Milieu zu schreiben, wo ich erst recherchieren müßte, das tu ich auf keinen Fall, weil vom Recherchieren kommt nicht Literatur, zumindestens meine nicht. Ich kann nur über Sachen schreiben, die ich kenne. Und da hat sich seit meiner Kindheit weniger geändert, als man glauben möchte. Am Status Kind hat sich kaum etwas verändert. Kinder sind noch immer die ohnmächtigste, abhängigste Schicht. Es hat sich nicht geändert, daß Erwachsene von den Gefühlen der Kinder überhaupt nichts verstehen. Von Generation zu Generation wiederholt sich, daß Kinder ihre Eltern idealisieren müssen, damit sie überhaupt weiterleben können, daß sie alles, was ihnen Eltern zufügen, verdrängen müssen. Ich habe es unlängst in einem Vortrag formuliert, das pervertierte 4. Gebot, sozusagen "Du sollst die Schuld Deiner Eltern an Dir auf Dich nehmen, auf daß Du sie weiterhin lieben darfst". Dann werden diese Kinder groß, haben einen Nachholbedarf an Bejahung, an Verfügbarkeit, befriedigen den wieder an ihren Kindern, holen sich also von den eigenen Kindern, was sie als Kind von den Eltern nicht bekamen und so geht es von Generation zu Generation fort. Keine Erziehung mehr, das ist für mich die einzige Möglichkeit, diesem Kreislauf zu entkommen.

WER LIEST DIE NÖSTLINGER–BÜCHER ?

IDE: In vielen ihrer Bücher sind Mädchen die Hauptfiguren. Doch auf einigen Buchumschlägen werden sie als Geschichten angepriesen, die von jedermann gern gelesen werden, von Eltern, Buben und Mädchen. Werden sie wirklich von Buben und Mädchen gleichermaßen gelesen?
NÖSTLINGER: Die Verlage sind natürlich daran interessiert, daß alle die Bücher kaufen, und zweitens wollen sie aus gewissen emanzipatorischen Interessen, daß auch Buben solche Bücher lesen. Meiner Erfahrung nach lesen Mädchen alles. Ihnen ist es egal, ob die Hauptfigur ein Bub oder ein Mädchen ist. Bei Buben ist es ganz umgekehrt. Eine Bibliothekarin hat mir einmal erzählt, daß immer ein Bub zu ihr kam und sich ein Abenteuerbuch geholt hat für sich und ein Mädchenbuch für seine Schwester. Und dann wurde der Knabe krank und es kam die Mutter, um für ihn ein Buch auszuborgen, und da hat die Bibliothekarin wie gewohnt gesagt: "Und ein Mädchenbuch für die Schwester". Die Frau war erstaunt: "Nein, Sie verwechseln mich, wir haben nur den einen". Also wenn ein Knabe sich für ein "Mädchenbuch" interessiert, dann auf alle Fälle verdeckt. Ich merke das auch bei Lesungen in Schulen. Ab etwa 10 Jahren sind die Buben so in ihrer Rolle verunsichert, sie lernen, Männer zu sein in dieser Gesellschaft und da darf sie nichts von diesem Gleis abdrängen. Da ist es anscheinend irritierend zu wissen, was ein Mädchen empfindet und ein Mädchen fühlt, da würden andere Komponenten in ihnen selber hochkommen. Das wollen sie lieber alles gar nicht wissen. Sie sind nach meinem Empfinden auch viel verklemmter und gehemmter, wenn es um Sexualität geht. Oder gar nicht um Sexualität, es muß nur um Kinderkriegen oder Schwangerschaft gehen, da wird man in einer gemischten Klasse sofort bei den Buben das merkwürdigste Gekicher hören.

"ES IST UNMÖGLICH, MIT EINEM MANN ZUSAMMENZULEBEN, OHNE GEGEN IHN ANZUKÄMPFEN"

IDE: Was wären ihre Utopien in bezug auf das Geschlechterverhältnis und für die weitere Emanzipationsentwicklung der Frauen?
NÖSTLINGER: Die Endutopie ist natürlich, daß gleichberechtigte Männer und Frauen miteinander umgehen, wie humane Wesen

miteinander umgehen sollten. Aber als Nahziel glaube ich, daß Frauen noch zwei, drei Generationen lang sich ohne Männer emanzipieren müssen. Es ist nicht möglich, daß man mit Männern zusammenlebt, ohne gegen sie zu kämpfen und das wird noch ein paar Generationen so sein. So leid mir unter Umständen jedes einzelne männliche Individuum tut, weil ich auch einsehe, wie sein Werdegang war, daß er halt so geworden ist mit seinen ganzen Ängsten, mit seinem ganzen Rollenverständnis, mit seinen Schwierigkeiten. Aber eine Frau, die wirklich ihre Chancen wahrnehmen will, die ihr diese Gesellschaft bietet, muß eigentlich unverheiratet bleiben oder eine Partnerschaft führen, die sehr locker ist.

IDE: Wir danken für das Gespräch.

Das Interview mit Christine Nöstlinger führten Sabine Keiner und Werner Wintersteiner.

Bibliographischer Hinweis

Gretchen Sackmeier. Hamburg (Oetinger) 1981.
Gretchen hat Hänschenkummer. Hamburg (Oetinger) 1983.
Gretchen mein Mädchen. Hamburg (Oetinger) 1988.

Heidemarie Schrodt

Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule

I. Mädchen sind in unserem Schulsystem benachteiligt. Das zeigt sich in mehreren Bereichen: Am bekanntesten ist heute vermutlich die Tatsache, daß Unterrichtsmaterialien oft so aufbereitet sind, daß Mädchen/Frauen entweder überhaupt nicht präsent sind oder häufig in diskriminierender Weise dargestellt werden, den herrschenden Stereotypen entsprechend. Das wurde schon ziemlich früh erkannt (seit Ende der 60er Jahre), und es gibt inzwischen – auch in Österreich – Bemühungen, dem entgegenzuwirken.

In letzter Zeit ist die Diskriminierung im Bereich der Interaktion im Klassenzimmer ins Zentrum des Interesses gerückt – die Benachteiligung kommt hier auf den verschiedensten Ebenen zum Tragen. Untersuchungen zur Kommunikationssituation "Unterricht", zunächst vorwiegend aus den USA und Großbritannien, später aber auch aus anderen Ländern, erweisen, daß in gemischten Klassen die Buben das Unterrichtsgeschehen dominieren: Sie reden öfter und länger als Mädchen, unterbrechen häufiger.

Wie Untersuchungen zum geschlechtsspezifischen Sprachverhalten zeigen konnten, setzt sich dies in unterschiedlichen Lebensbereichen fort. Unabhängig von den jeweiligen Kommunikationssituationen – seien es Diskussionen zwischen Männern und Frauen, institutioneller Diskurs vor Gericht, in Krankenhäusern, in Bildungsinstitutionen etc. – wirkt sich die Variable "Geschlecht" signifikant sowohl auf

die Qualität als auch auf die Quantität in der Kommunikation aus (vgl. Klann 1978; Lalouschek/Menz/Wodak 1988; Trömel-Plötz 1982; Wodak 1981, 1984).

Durch ihr Dominanzverhalten und durch Störungen ziehen die Buben vermehrt die Lehreraufmerksamkeit auf sich und erhalten in der Folge insgesamt mehr Zuwendung durch die Lehrperson; dabei ist im wesentlichen kein signifikanter Unterschied darin zu sehen, ob diese Lehrperson männlich oder weiblich ist. Nur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht scheint es eine etwas stärkere Tendenz der männlichen Lehrpersonen zu geben, die Buben noch häufiger als allgemein üblich aufzurufen. Sie werden also häufiger aufgerufen und gelobt, aber auch mehr verwarnt und getadelt. In verschiedenen Ländern (USA, Großbritannien, Bundesrepublik Deutschland, Dänemark u.a.) durchgeführte Interaktionsstudien kommen fast einstimmig zu dem Ergebnis, daß Mädchen höchstens etwa 42% der Lehreraufmerksamkeit erhalten, Buben aber mindestens 58%. Dazu kommt, daß LehrerInnen subjektiven Wahrnehmungstrübungen unterliegen. Sie äußern sich darin, daß sie bereits bei einer Aufmerksamkeitsverteilung von 35% zugunsten der Mädchen den Eindruck hatten, die Mädchen zu bevorzugen. Selbst Dale Spender, Autorin des Buches "Mädchen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen" und zehn Jahre lang Lehrerin, berichtet, daß es ihr nicht gelungen ist, ihr ausdrückliches Ziel, gleiche Aufmerksamkeit für Mädchen und Buben aufzuwenden, zu erreichen. Nach der Analyse von Unterrichtsstunden, nach denen sie den Eindruck hatte, schon zu weit gegangen zu sein und den Mädchen mehr Aufmerksamkeit als den Buben gewidmet zu haben, zeigte sich, daß die Interaktionszeit mit Mädchen im Schnitt 38% betrug, mit Buben nie unter 58%! Nicht nur LehrerInnen sind von diesem enormen Wahrnehmungsproblem betroffen, auch die Buben. Wenn sie weniger als zwei Drittel der Aufmerksamkeit erhalten, haben sie bereits das Gefühl, benachteiligt zu werden. In diesem Zusammenhang ist die Tatsache erstaunlich, daß sich Buben in 20% ihrer Äußerungen über die vermeintliche Bevorzugung der Mädchen beklagen, während Mädchen nur in 2% ihrer Aussagen über eine Bevorzugung der Buben berichten. Die dominierende Rolle, die Buben im Unterrichtsgeschehen einnehmen, äußert sich auf vielfältige Weise. Ihre Beiträge beziehen sich, im Gegensatz zu den Mädchen, häufiger nicht auf das Unterrichtsthema (störende Kommentare, Witze). Weiters wurde festgestellt, daß die männlichen

Schüler mehr Raum für sich beanspruchen – auf dem Spielplatz, im Klassenzimmer, in den Pausenräumen (vgl. dazu Henley 1988: 49ff).

Aber nicht nur in der Qualität der Lehrerzuwendung gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Buben. Es hat sich herausgestellt, daß auch die Verhaltensweisen nach Geschlechtern unterschiedlich beurteilt werden: Geschlechtsspezifische Stereotype werden bekräftigt und verstärkt. So wird das angepaßte Mädchen von LehrerInnen höher bewertet als der angepaßte Bub, am untersten Ende der Skala rangiert das aggressive, fordernde Mädchen. Mädchen, die durch körperliche Aggressivität auffällig werden, haben besondere Diskriminierungen zu erleiden, da aggressives Verhalten als unweiblich angesehen wird. Unabhängig von der tatsächlichen Schulleistung halten LehrerInnen Buben für intelligenter als Mädchen, und auch die Inhalte des Unterrichts sind mehr an den Interessen der männlichen Schüler orientiert. Dabei ist aufgrund empirischer Untersuchungen erwiesen, daß die Lernbereitschaft der Buben generell niedriger ist als die der Mädchen. Von den Buben aber werden leistungsstarke Mädchen unter Druck gesetzt (durch Lächerlich-Machen, Ausspotten). In der Folge resignieren die Mädchen häufig und ziehen sich zurück. Überhaupt werden Mädchen eher als Gruppe wahrgenommen, Buben eher als Individuen.

Auch die Widerstandsformen von Schülerinnen und Schülern in der Schule unterscheiden sich geschlechtsspezifisch: Buben sind weitaus häufiger verhaltensauffällig als Mädchen. Motorische Unruhe und Aggressionen gegen Personen und Sachen werden in Fallbeispielen immer wieder auf männliche Schüler bezogen. Die Widerstandsformen der Mädchen (Träumen) fallen weniger auf und werden weniger beachtet. Schwätzen, Kichern usw. scheint schneller abzustellen zu sein als ähnliche Erscheinungen bei Buben.

II. Der Interaktionsstil von Mädchen und Frauen unterscheidet sich grundlegend von dem der Männer/Buben. Schon in Vorschulklassen ließ sich in Untersuchungen zeigen, daß Mädchen kooperative Interaktionsformen bevorzugen – das Verhalten der männlichen Schüler ist schon im Alter von etwa fünf Jahren auf Konkurrenz und Wettbewerb ausgerichtet. In einer in Londoner Grundschulen

durchgeführten Untersuchung (Askew/Ross 1988) stellte sich heraus, daß Mädchen und Buben vielfach in ganz unterschiedliche Lernprozesse einbezogen waren: Die Buben waren in erster Linie auf *individualistische* Weise mit Konstruieren, Herstellen von Dingen etc. beschäftigt und brauchten für ihre Aktivitäten viel Raum. Die Mädchen hingegen gingen an viele Aufgaben *gemeinsam* heran, sie unterhielten sich über den Fortgang ihrer Arbeit/ihres Spiels, während die Buben sich fast durchgehend über Dinge unterhielten, die mit ihrer jeweiligen Arbeit nichts zu tun hatten. Ähnliche Strukturen waren in derselben Untersuchung bei den Beobachtungen auf dem Spielplatz zu erkennen. Diese Ergebnisse, die auch in anderen, vergleichbaren Studien vorliegen, verstärken die Annahme, daß bereits im Grundschulalter geschlechtstypische Verhaltensweisen internalisiert sind.

Im Unterricht wird kooperativer Stil nur von den Mädchen erwartet. Die Jungen sehen sich nicht dazu aufgefordert, ihren Interaktionsstil zu ändern, da sie sich rollenkonform verhalten. Die verschiedenen Regeln für Interaktion werden also schon sehr früh erlernt und sind beim Eintritt in die Schule bereits gefestigt. Hier werden diese vorhandenen Grundmuster auf vielfache Weise verstärkt: Mädchen erhalten, wie gesagt, nur einen Bruchteil der Lehreraufmerksamkeit, sie finden sich in Schulbüchern unterrepräsentiert bzw. häufig auf eindeutig diskriminierende Weise dargestellt, sie erkennen, daß die Schulhierarchie männlich ist. Buben hingegen finden sich in ihrem Verhalten bestätigt und verstärkt (Weiner 1985, Enders-Dragässer/ Fuchs 1990).

Aggressives Verhalten im sexuellen Bereich richtet sich nicht nur gegen Mädchen, sondern – wenn auch oft nur indirekt – gegen die Lehrerin. Die Lehrerin (als Frau) ist jedenfalls immer mitgemeint. Die häufigste Form von sexistischem Verhalten von Schülern gegenüber Schülerinnen sind anzügliche Bemerkungen, Zoten, deftige Witze. Dieses Verhalten wird von Mädchen als äußerst unangenehm empfunden. Interessant ist, daß männliche Lehrer nur selten von sexuellen Belästigungen von männlichen Schülern an Schülerinnen zu berichten wissen, während die Buben selber diese Tatsache bereitwillig zugeben (Weiner 1985, Enders-Dragässer/Fuchs 1990).

Beobachtungen im Klassenzimmer lassen den Schluß zu, daß

Mädchen und Buben in der Schule je nach Geschlecht dieselben Aktivitäten unterschiedlich ausführen. Z.B. wurde in Vorschulklassen festgestellt, daß Mädchen und Buben mit Legobausteinen unterschiedlich umgehen – Mädchen tendieren dazu, Gemeinschaftsarbeiten durchzuführen, Buben stellen sich bereits hier einem Wettbewerb (etwa: Wer kann den höheren Turm bauen?). Generell kann gesagt werden, daß Mädchen Gemeinschaftsarbeiten bevorzugen, Buben die Einzelarbeit. Diese Tatsache wurde bis jetzt immer als Nachteil für die Mädchen betrachtet – doch aus einer veränderten Sichtweise läßt sich das genauso als Defizit für die Buben verstehen. Das Moment des Wettbewerbs ist in allen Aktivitäten, in die Buben einbezogen sind, vorhanden, auch wenn diese Aktivitäten in Gruppenarbeiten stattfinden.Was die Entwicklung der Lesefähigkeit betrifft, lassen sich erhebliche Unterschiede zwischen Mädchen und Buben feststellen: Mädchen lesen im Primarschulbereich durchwegs mehr und besser als Buben.

III. Seit einigen Jahren richtet sich das Interesse von Interaktionsstudien zunehmend auf das Verhalten der männlichen Schüler, da erkannt wird, daß deren rollenkonformes Verhalten auch für sie Nachteile mit sich bringt. Untersuchungen, die in Bubenschulen durchgeführt wurden, zeigen, daß die Aggressivität, die allgemein ein Verhaltensmerkmal für männliche Schüler ist, eher noch zunimmt. Die Stelle der Mädchen nimmt eine Gruppe von Außenseitern (bzw. einzelne Außenseiter) ein, gegen die sich dann die Aggressionen richtet. Gleichzeitig richtet sich oft auch das aggressive Verhalten gegen die weiblichen Lehrer. Überdies konstituierte sich in Bubenschulen Männlichkeit im Vergleich zu koedukativen Schulen auf unterschiedliche Weise. In koedukativen Schulen wird Männlichkeit zumindest teilweise über das Verhalten Mädchen gegenüber bestätigt (anzügliche Bemerkungen etc.). In Bubenschulen muß hingegen verstärkt das Mittel der körperlichen Gewalt eingesetzt werden, um eine bestimmte Position innerhalb einer männlichen Hierarchie zu erreichen. Dieses "Machtspiel" beschränkt sich nicht nur auf die Interaktion im Klassenzimmer, sondern betrifft die meisten Aktivitäten in der Schule. Werden Buben zu diesen Verhaltensweisen befragt, so sind sie sehr oft unglücklich über die Position, in die sie sich durch ihre geschlechtsspezifische Sozialisation gedrängt sehen. Hier wäre ein Punkt, an dem zukünftige Unterrichtsstrategien ansetzen könnten.

Ein weiteres Charakteristikum, das in reinen Bubenschulen noch verstärkt auftritt, ist fehlendes Vertrauen und Unterstützung untereinander. Buben haben Schwierigkeiten, vor anderen über persönliche Dinge zu sprechen – Unpersönliches wird als Gesprächsgegenstand bevorzugt. In der Folge erweisen sich bestimmte Unterrichtsformen (Partner- und Gruppenarbeit) in Bubenschulen als schwierig.

Bis vor kurzem waren die meisten Untersuchungen, die sich mit geschlechtsspezifischem Verhalten in der Schule beschäftigten, darauf ausgerichtet, die hauptsächlichen Diskriminierungen herauszufinden und zu beschreiben. In neueren Forschungen zur geschlechtsspezifischen Interaktion in der Schule hingegen läßt sich eine Wende von einem Defizit- zu einem Differenz – Ansatz feststellen (z.B. Enders-Dragässer/Fuchs 1990), d.h., daß sich das Forschungsinteresse immer mehr darauf richtet, mit welchen bis jetzt nicht bekannten oder negativ bewerteten Interaktionsmustern Mädchen und Lehrerinnen Unterricht ermöglichen und gestalten. So läßt sich etwa nicht leugnen, daß sich Schülerinnen durchgehend angepaßter und disziplinierter verhalten als Schüler. Es wurde aber kaum gesehen, daß die Mädchen genau durch diese Interaktionsmuster Unterricht überhaupt erst ermöglichen. Doch wird ihr Verhalten nicht zur Kommunikationsnorm im Klassenzimmer, sondern sie erhalten gerade wegen ihrer sozialen Kompetenz weniger Aufmerksamkeit. Die stabilisierende Funktion, die sie im Unterrichtsgeschehen innehaben, wird in Negativzuschreibungen ausgedrückt: Mädchen als Streberinnen - eifrig und fleißig (mitgemeint ist: aber nicht sehr begabt). Allmählich lernen die Mädchen, ihre eigene Marginalisierung als Normalität zu begreifen.

Das Abgehen vom Defizit-Ansatz ermöglicht eine differenziertere Sicht weiblicher Verhaltensweisen in den schulischen Interaktionen. Dasselbe läßt sich umgekehrt für die in Bubenschulen durchgeführten Untersuchungen sagen: Entgegen den Schlußfolgerungen aus den Untersuchungen in den 70er Jahren zeigt sich immer deutlicher, daß Buben ihr rollenspezifisches Verhalten nicht nur zum Vorteil gereicht. Unterrichtsstrategien, die die Veränderung geschlechtsspezifischen Verhaltens in der Schule zum Ziel haben, werden auch diesen Aspekt berücksichtigen müssen.

IV. Angesichts all dieser wenig erfreulichen Forschungsergebnisse stellt sich natürlich die Frage, welche Maßnahmen und Strategien ergriffen werden können, um der Diskriminierung von Mädchen, aber auch Frauen, im Raum Schule wirksam begegnen zu können. Tatsache ist: Es gibt (noch?) keine Antworten. Die erste Zeit der Sexismusforschung in der Schule war schwerpunktmäßig damit beschäftigt, Benachteiligungen und Diskriminierungen aufzudecken, zu dokumentieren und diese Erkenntnisse einer breiteren Öffentlichkeit bekanntzumachen, sowie unter LehrerInnen überhaupt erst einmal ein Bewußtsein dafür zu schaffen. Erst in jüngster Zeit hat sich – vor allem im anglo-amerikanischen Raum – das Forschungsinteresse verlagert, und es wurden vermehrt Aktionsforschungsprojekte durchgeführt, die das Erarbeiten konkreter Handlungsstrategien zum Ziel hatten. Dennoch bleibt auch bei diesen – meist sehr kleinräumig ausgerichteten – Forschungsmethoden die Frage offen, inwieweit sich in einem koedukativen Schulsystem durchgreifende Veränderungen zugunsten der Mädchen überhaupt erzielen lassen. Eine radikale – aber inzwischen weitverbreitete – Konsequenz ist die Forderung nach Abschaffung der Koedukation überhaupt. In England etwa, wo die Koedukation auch im öffentlichen Schulsystem nie konsequent eingeführt wurde, werden inzwischen einige dieser vormals traditionellen Mädchenschulen nach feministischen Prinzipien geführt, teilweise mit verblüffenden Ergebnissen. Das völlige Abgehen von der Koedukation ist aber in vieler anderer Hinsicht sehr problematisch, worauf in diesem Zusammenhang jedoch nicht eingegangen werden kann. Eine weitere, in Großbritannien, in den USA und in skandinavischen Ländern schon sehr verbreitete Variante ist die teilweise Geschlechtertrennung im Unterricht, etwa in naturwissenschaftlichen Fächern, aber auch im Sprachunterricht, wo Mädchen im Schnitt wesentlich bessere Leistungen erbringen. Inwieweit solche Ansätze zur Lösung des Gesamtproblems beitragen können, ist – wie gesagt – völlig offen. In diesem Zusammenhang scheint mir der Differenzansatz, von dem auch die Hessische Interaktionsstudie ausgegangen ist, sehr interessant. Es darf in Unterrichtskonzepten und Veränderungsstrategien keineswegs davon ausgegangen werden, daß die Defizite der Mädchen ausgeglichen werden müssen. Denn vor allem im sozial – interaktionellen Bereich liegen die Defizite nicht bei den Mädchen, sondern in erster Linie bei den Buben. Damit dieser theoretische Ansatz in die Praxis umgesetzt werden kann, sind

Veränderungen auf breiter Basis nötig – einzelne LehrerInnenaktivitäten werden wohl kaum etwas ausrichten.

In Österreich gilt das Thema in LehrerInnenkreisen bestenfalls als exotisch. Eine Auseinandersetzung mit Sexismus in der Schule findet außerhalb feministischer Kreise kaum statt. So gesehen ist zu wünschen, daß die Problematik überhaupt einmal zur Kenntnis genommen wird und somit eine Diskussion in Gang gesetzt werden kann.

Literatur

Arnot, Madeleine/Weiner, Gaby (eds.): Gender and the Politics of Schooling. London 1987

Arnot, Madeleine/Weiner, Gaby (eds): Gender under Scrutiny. New Inquiries in Education. 2. Aufl., London 1989

Askew, Sue/Ross, Carol: Boys Don't Cry. Boys and Sexism in Education. Milton Keynes/Philadelphia 1988

Brehmer, Ilse (Hg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim/Basel 1982

Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim und München 1989

Enders-Dragässer, Uta et al.: "Weiblichkeit" und "Männlichkeit" in den Interaktionen des Unterrichts. In: Der Deutschunterricht 3, 1986

Frasch, Heidi/Wagner, Angelika: "Auf Jungen achtet man einfach mehr..." - eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im LehrerInnenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Brehmer 1982

Henley, Nancy M.: Körperstrategien. Frankfurt/M. 1988 (Fischer Taschenbuch 4716)

Lalouschek, Johanna/Menz, Florian/Wodak, Ruth: Alltag in der Ambulanz. Wien 1988

Klann, G.: Weibliche Sprache – Identität, Sprache und Kommunikation von Frauen. In: OBST 8, S. 9-62

Prengel, Annedore u.a.: Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt am Main 1987

Skinningsrud, Tone: "Mädchen im Klassenzimmer. Warum sie nicht sprechen. In: Frauen und Schule, 3. Jahrgang, August 1984

Spender, Dale/Sarah, Elisabeth: Learning to Lose. London 1980. Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt 1985

Stanworth, Michelle: Gender and Schooling. A Study of Sexual Divisions in the Classroom. London 1981

Trömel-Plötz, Senta: Frauensprache, Sprache der Veränderung. Frankfurt 1982.

Trömel-Plötz, Senta: Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt 1984

Wagner, Angelika/Frasch, Heidi/Lamberti, Elke: Mann – Frau.Rollenklischees im Unterricht. München-Wien-Baltimore 1978
Weiner, Gaby (ed.): Just a Bunch of Girls. Feminist Approaches to Schooling. Milton Keynes/Philadelphia 1985
Wodak, Ruth: Das Wort in der Gruppe. Linguistische Studien zur therapeutischen Kommunikation. Wien 1981
Wodak, Ruth: Hilflose Nähe? Mütter und Töchter erzählen. Wien 1984

Heidemarie Schrodt unterrichtet an einer AHS in Wien.
Anschrift: Klederingerstraße 69/9, 1100 Wien

Patrizia Bitter

Sexismus in der Schule.

Eine Erhebung, durchgeführt von Patrizia Bitter im Nov. 1988

1. Das Anfangen

Angefangen hat das ja schon lange, daß ich mich über vorlaute und aggressive Buben im Unterricht geärgert habe und meinte, Frauen hätten's eben schwerer in der Schule als Männer.

Manchmal sah ich auch genauer hin und machte mir Gedanken über das Verhältnis der Geschlechter. Eine Erhebung zur Ausprägung von Geschlechterstereotypen bei SchülerInnen ergab, daß KEINE geschlechtsspezifischen Zuschreibungen von Eigenschaften und Verhaltensweisen der LehrerInnen vorkamen (verwendete Methode: Fragebogen mit Gegensatzpaaren, Stichproben von 644 SchülerInnen).

Zwei Jahre später, im Oktober 1988, gab mir die 1. Österreichische Fachtagung "Frau und Schule" neue Impulse: Erfahrungsberichte und Studien wie z.B. die hessische Interaktionsstudie zeigten, daß die Verhältnisse klar sind – Buben beanspruchen und bekommen 2/3 der Zuwendung von LehrerInnen, Mädchen gehen unter, Buben verhalten sich konkurrenzierend, Mädchen kooperativ ... Wir überlegten dort Schritte und Maßnahmen, um Mädchen und Lehrerinnen in der Schule mehr Raum und power zu eröffnen – das Gefühl der Verbundenheit und des gemeinsamen Einsatzes mit den anderen Frauen machte mir Lust, mich wieder mit dem Thema zu befassen.

Durch die Berichte aus der Forschung neugierig geworden, wollte ich sehen, wie es an meiner Schule, dem GRg VI, Rahlgasse 4, Wien, um Gleichberechtigung bzw. Benachteiligung der Mädchen im koedukativen Unterricht bestellt ist – und ich wollte mein eigenes Verhalten zu Mädchen und Buben erforschen. Eine Kollegin führte diese Untersuchung an einer Hauptschule durch.

♀ BEOBACHTUNS-FORMULAR ♂

MÄDCHEN & BUBEN IM UNTERRICHT

SCHULTYPE/KLASSE:
MÄDCHEN: BUBEN:
1.Hälfte O 2.Hälfte O
(der Stunde od. des Tages)

LEHRERIN O LEHRER O
GEGENSTAND:
Altersgruppe:

BEOBACHTER/IN:

1) VERBALE INTERAKTIONEN

♀	♂	♀	♂	♀	♂
AUFZEIGEN		GELOBT		BEISPIELE/ZITATE	
HERAUSRUFEN		GETADELT			
DRANKOMMEN					

• RÄUMLICHE NÄHE ZU MÄDCHEN UND BUBEN: WEG DER LEHRER/IN IM KLASSENRAUM

KLASSENPLAN

2) BEWEGUNG IM RAUM

o IFF-PRAKTIKUMSGR.o
P. Diller / WIEN / 15.1.1989

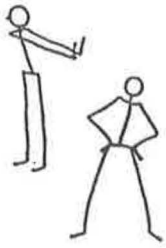
BEOBACHTUNGS-FORMULAR ZUR KÖRPERSPRACHE D. LEHRER/INNEN

♀ ♂

SCHULTYPE/KLASSE:
MÄDCHEN: BUBEN:
1.Hälfte O 2.Hälfte O
LEHRER O LEHRERIN O
ALTERSGRUPPE:
GEGENSTAND:
BEOBACHTER/IN:

KÖRPERHALTUNG

O geschlossen	offen O
O eng	breit O
O gebeugt	aufrecht O
O ruhig	dynamisch O



MIMIK

O freundlich	ernst O
O gering	ausgeprägt O
O wiederholend	wechselnd O
O seltene Blicke	direkte Blicke O

GESTIK

O körpernahe	raumgreifend O
O fließend	zackig O
O Selbstberührung	Fingerzeigen O
O unterstreichend	demonstrativ O

KÖRPERKONTAKT

o ja - nein o

DIE GESAMTGESTALT

IFF-Praktikum
Biker/15.1.89

2. Durchführen der Erhebung

Zwei Arbeitshypothesen bildeten den Ausgangspunkt:
A) Die *Beteiligung* der SchülerInnen am Unterricht sowie die *Reaktionen* der LehrerInnen auf sie sind bei Buben und Mädchen unterschiedlich, Bubén dominieren;
B) Die *Körpersprache* von Lehrerinnen und Lehrern unterscheidet sich nach den Geschlechterstereotypen (nach Marianne Wex).

Ich entwarf **Formulare zur Beobachtung**, auf denen ich verbale Interaktionen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, die Bewegung von LehrerInnen im Klassenraum und die Körpersprache der Unterrichtenden festhalten konnte. Zu den verbalen Interaktionen zählte ich: Aufzeigen, Herausrufen, Drankommen, Gelobtwerden, Getadeltwerden sowie Beispiele dafür, wie SchülerInnen angeredet werden. Die Bewegung im Raum zeichnete ich auf einem Klassenplan ein, um festzustellen, ob sich LehrerInnen mehr bei Buben oder Mädchen aufhalten. Zur Einschätzung der Körpersprache verwendete ich Gegensatzpaare zu den Kategorien Körperhaltung, Mimik, Gestik, Körperkontakt sowie die Gesamtgestalt, die ich zeichnerisch darstellte.

Der nächste Schritt bestand in der Auswahl der **Stichprobe**. Dazu teilte ich den Lehrkörper in 4 Altersgruppen ein und wählte daraus pro Gruppe 2-3 Frauen und 2-3 Männer aus, insgesamt 18 Personen (Ministichprobe!), die in 10 Unter- und 8 Oberstufenklassen unterichteten.

Ich sprach die LehrerInnen an, die bereits in Schulversuchen gearbeitet hatten und an Beobachtungen gewöhnt sind. Dabei gab ich ihnen bekannt, WAS ich mir anschauen wollte, um ihnen durch Transparenz die Teilnahme zu erleichtern. Die Reaktionen auf meine Bitte waren fast ausnahmslos freundlich und interessiert.

Das Treffen der Abmachungen und Ausmachen des Beobachtungszeitpunktes brauchten so wie die anderen Vorarbeiten der Erhebung Zeit, das **Beobachten** selbst konnte natürlich nur in meinen Freistunden erfolgen, sodaß das Durchführen der Erhebung anstrengend wurde.

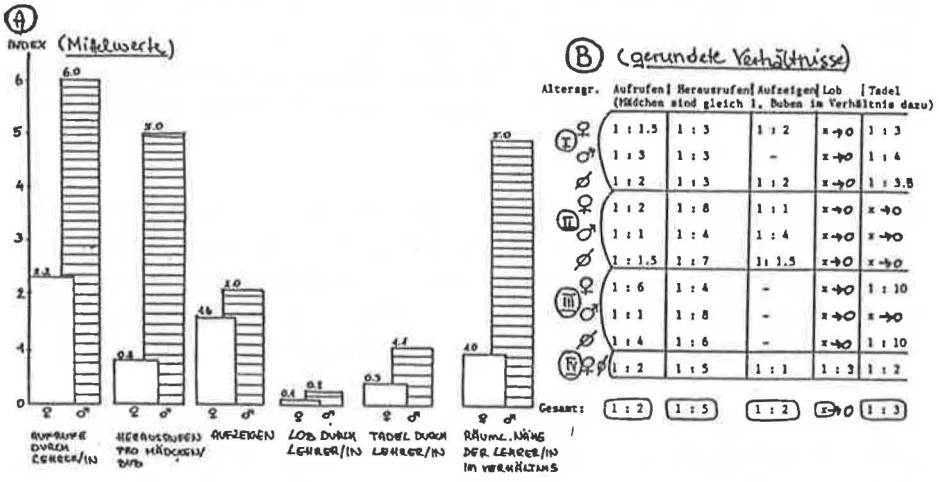
Das Beobachten so vieler Kategorien erforderte von mir hohe

Konzentration und war mühsamer als ich mir vorgestellt hatte – aber auch sehr spannend!

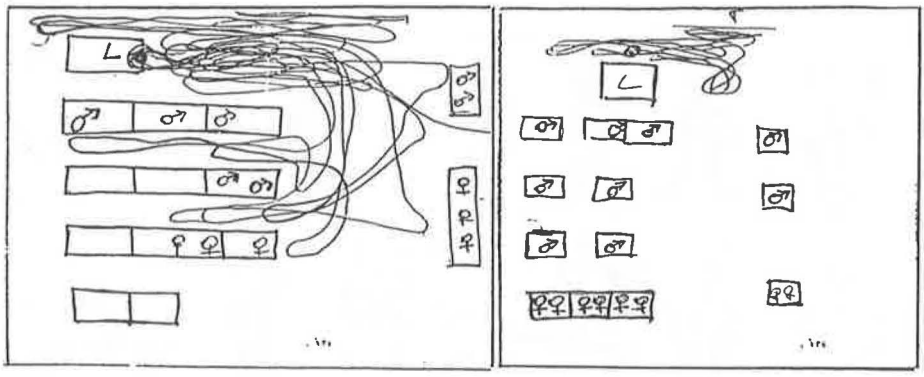
Alle Betroffenen, LehrerInnen und SchülerInnen zeigten sich sehr interessiert an den Ergebnissen und wollten nach Abschluß der Untersuchung **feed back** von mir bekommen. Ja, es kamen KollegInnen zu mir und baten mich, ich möge doch auch Ihren Unterricht beobachten.

3. Ergebnisse

Die Auswertung ging so vor sich, daß ich zunächst die absoluten **Häufigkeiten der Interaktionen** von Mädchen und Buben je Klasse auflistete, dann durch die Anzahl der Mädchen und Buben in der Klasse dividierte, um die relativen Häufigkeiten zu erhalten, die Werte für die Mädchen setzte ich gleich 1 und brachte die Bubenwerte dazu in ein proportionales Verhältnis → femistischer Rechensatz: Mädchen als Bezugspunkt! Schließlich bildete ich noch die Mittelwerte und stellte sie als Blockdiagramm dar.



Auffallend war, daß sich Buben doppelt so aktiv im Unterricht beteiligen wie Mädchen und auch doppelt soviel Aufmerksamkeit bekommen. Sie sind fünfmal so laut wie Mädchen, bestimmen also den Lärmpegel einer Klasse, und werden auch entsprechend häufiger getadelt. Lob kommt so gut wie gar nicht vor!
Bewegung im Raum: In der AHS war das Verhältnis von mobilen und statischen LehrerInnen ziemlich ausgewogen, in der HS überwogen die unbeweglichen LehrerInnen.

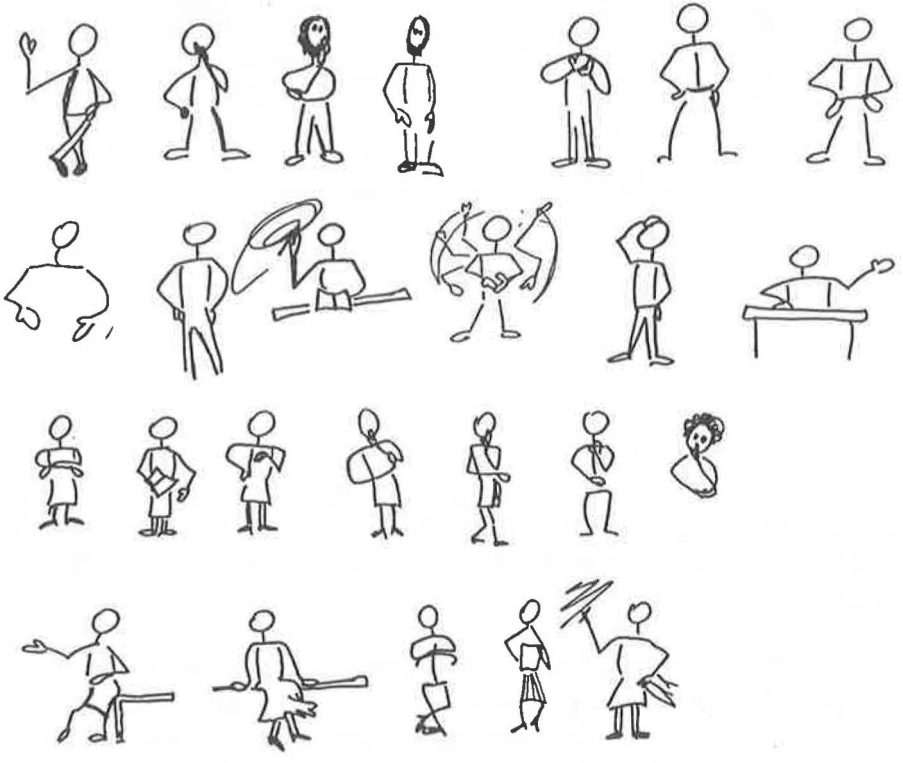


LehrerInnen halten sich vorwiegend in der Nähe von Buben auf – wobei mitwirkt, daß Buben fast immer vorne, in der ersten Reihe, sitzen und allein dadurch mehr Kontakt zu den Unterrichtenden haben.

Die Beobachtungen zur **Körpersprache** zeigten folgendes:
In der **Körperhaltung** entsprechen Frauen und Männer den Stereotypien – Weibliche Haltung ist unauffällig, in sich geschlossen und beansprucht wenig Platz; männliche Haltung ist offen, locker und breit, dies besonders ausgeprägt bei den jungen Kollegen! Mit zunehmendem Alter ähneln sich die Haltungen mehr.
In der Mimik zeigen Frauen **und** Männer wenig wechselnde Ausdrücke und sind meistens ernst, typisch ist Stirnrunzeln. **Alle** haben direkten Blickkontakt zu den SchülerInnen. Es zeigt sich hier,

daß der **Beruf** bestimmender ist als das Geschlecht!

In der **Gestik** aber zeigten sich wieder Unterschiede. Frauen halten die Arme in Körpernähe, machen sparsame, ruhige und fließende Bewegungen, verwenden Gesten unterstreichend, verschränken oft die Arme und kreuzen die Beine. Auffallend sind häufige Selbstberührungen (Hand zu Hals, Mund, Nase, Haar ...). Junge Männer gestikulieren sehr weit ausgreifend, rasch und demonstrativ, wobei Arme, Hände und Finger mitspielen, typisch sind die vielen "Fingerzeige" und offene Hände.



Beim Zusammenstellen der Zitate aus dem Unterricht stellte sich heraus, daß es persönliche Kritik **nur** von Schülern an Lehrerinnen

gibt. Dazu einige Beispiele: So wie ich Sie kenne, kommt eh wieder dasselbe! Warum nehmen Sie mich nie dran? Das glaub' ich Ihnen nicht!

Wenn LehrerInnen mit einer Klasse reden, verwenden sie durchgehend männliche Anreden wie: Könnt ihr so reden, daß jeder den anderen versteht? Weiß jeder, worum es geht? Wer zeigt mir, ob er es kann?

Wenn LehrerInnen mit Schülerinnen sprachen, kam folgendes zustande: Meine Damen, bißchen aufzeigen! Die Mädchen sind heute so ruhig! Wie heißt du? Soviele Martinas und Karins kann man sich ja nicht merken. Jetzt kommst du heraus, die ... na, wie heißt du?

→ Ich vermute, daß sich das Wissen um meine Beobachtungskriterien auf das Verhalten der Beobachtungen so ausgewirkt hat, daß sie die Mädchen miteinbeziehen wollten und dabei stellte sich heraus, daß nicht einmal die Namen der Mädchen präsent waren.

4. Auswirkungen der Erhebung

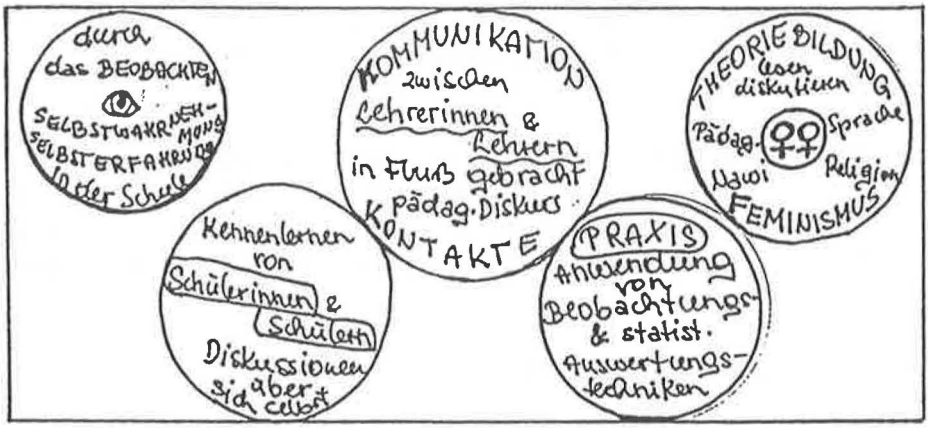
Schon allein die Durchführung der Erhebung von Sexismus in der Schule hat die Situation kurzfristig zugunsten der Mädchen und Frauen verändert – sie wurden plötzlich wahrgenommen, angesprochen und aktiv. Nun wurde offensichtlich, wie weit sie vorher gar nicht vorhanden waren – nicht in der Wahrnehmung, nicht in der Sprache, nicht als Handelnde.

Die Folge bei den TeilnehmerInnen an der Untersuchung war ein Unbehagen, denn die eigene Einstellung ("Kein Mensch wird aufgrund seines Geschlechtes benachteiligt") stimmte nicht mehr mit der Handlungswirklichkeit überein, eigentlich sollte sich das ändern ...
Aber wie???

Wer die Augen und die Ohren aufmacht, der wird klar: Die Macht haben nicht die Frauen, aber ...

* wir erwecken weibliche Sprach- und Sprechformen zum Leben;

* wir schauen auf die Frauen in Geschichte und Gegenwart – sie lassen sich finden und es läßt sich über sie reden;
* wir achten die Mädchen und ergreifen für sie Partei, wenn sie unterdrückt, beiseitegeschoben werden;
* wir betreiben eine Politik der Kooperation und Vernetzung.



Literatur

Marianne Wex, "weibliche" und "männliche" Körpersprache im Patrairchat, aus: Feminismus. Inspektion der Herrenkultur, hrsg. von Luise F. Pusch, Frankfurt 1983

Patriza Bitter unterrichtet am GRg VI, Wien, Religion.
Anschrift: GRg VI, Rahlgasse 4, 1060 Wien

Hannelore Kelz

... und züchtig waltet die Hausfrau ...

Überlegungen zur realitätsbezogenen Darstellung von Frau und Mann in österreichischen Schulbüchern

1.0 Vorbemerkungen

1.1 Bei Diskussionen von Themen wie "Partnerschaft", "Gleichberechtigung", "Berufswahlentscheidungen" kommt man in kürzester Zeit zur Frage: Wo liegen die Wurzeln der getrenntgeschlechtlichen Erziehung? Wann beginnt die bewußte oder unbewußte Tradierung von Rollenklischees? Wem nützt diese Entwicklung, wer will sie ändern?

Problembewußte, sensible Eltern wissen, daß die prägenden Verhaltensweisen für das Kind schon sehr frühzeitig beginnen und formen. Sie werden darauf achten, daß Mädchen und Buben im Spielbereich gleiche Voraussetzungen finden (Buben- und Mädchenecken im Kindergarten sollten eigentlich der Vergangenheit angehören), daß Partnerschaft auch im Familienkreis vorgelebt wird.

Alle Bemühungen dieser Art werden jedoch beim Eintritt des Kindes in die Schule empfindlich ins Wanken gebracht, wenn der/die ErstklasslerIn mit seinen/ihren Schulbüchern konfrontiert wird: "Heile-Welt-Bilder" zeigen Familien, in denen der Vater zur Arbeit geht, die Mutter am Herd steht, Oma und Opa vergreist im Schaukelstuhl sitzen. Wie soll ein sechs- oder siebenjähriges Kind mit diesen Bildern und Texten umgehen, wenn seine Mutter auch berufstätig ist, Oma und Oper als flotte Mittvierziger ihr eigenes Leben leben und der eigene Vater nicht nur kocht, sondern auch putzt, wäscht und bügelt? Nicht immer zeigen LehrerInnen Betroffenheit, wenn plötzlich während einer Lesestunde ein Kind in Tränen ausbricht und fragt, warum es keinen Vater habe wie alle anderen?

1.2 Selbstverständlich gibt es zu verschiedenen Fragenkomplexen, die die Gesellschaft betreffen – sei es nun Lebens-, Arbeits- oder Berufswelt von Frau und Mann –, eine Meinungsvielfalt. Diese aber finden in den Schulbüchern eher keinen Niederschlag. Sollten unsere SchülerInnen auf das zukünftige Leben vorbereitet werden, dann sollte man auch die Inhalte der Schulbücher dahingehend untersuchen, ob sie den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Anforderungen Rechnung tragen oder ob diese Form von Lernunterlagen, da unflexibel, überhaupt noch sinnvoll ist.

2.0 Was ist ein Schulbuch?

Das Schulbuch ist per definitionem ein didaktisches Medium, d.h. ein speziell für den Gebrauch in Schulen entwickeltes Lehr- und Unterrichtsmaterial.

"Unterrichtsmittel sind Hilfsmittel, die der Unterstützung oder der Bewältigung von Teilaufgaben des Unterrichts und zur Sicherung des Unterrichtsertrages dienen." (SchuG, § 14, Abs. 1) Schulbücher stellen eine Interpretation des Lehrplanes dar. Aus den Formulierungen des Lehrplanes erwachsen konkrete Unterrichtsbehelfe. Gedruckte Unterrichtsmittel sind also auch eine Darstellung dessen, was die Gesellschaft für die Erziehung ihrer Jugend als nützlich und förderlich erachtet. Daß diese Darstellungen oft nicht der Realität entsprechen, zeigen folgende Kritiken:

Die Inhalte der Schulbücher sind veraltet, beschönigen Zustände, verschweigen Konflikte und blenden Problembereiche aus, sind zuwenig anregend, zeitgemäß, didaktisch sinnvoll aufgebaut, ...

D. h. also: Das Schulbuch sollte im allgemeinen die Wirklichkeit wiedergeben, wie sie von den Menschen wahrgenommen, erlebt und durchdacht wird. Es kommt im Buch zu einer Nachgestaltung der vielfachen Weltwirklichkeit, und zwar durch Sprache und Bilder.

Eines darf man nicht vergessen: Schulbücher sind als Aussageträger manipulierbar. Das Geschriebene ist durch die Denk- und Vorstellungswelt der AutorInnen hindurchgegangen und dadurch für Tendenzen anfällig. Diese Tendenzanfälligkeit kann im schlechtesten Fall so ausarten, daß – bezogen auf unser Thema – überkommene

Familienstrukturen, die Beschränkung der Frau auf Haus und Kinder und die Darstellung der Kindheit als heil und paradiesisch eingebleut werden.

Da es natürlich unter dem umfangreichen Angebot der Schulbücher auch gute und sehr gute gibt – im internationalen Vergleich hat Österreich qualitativ hochwertige Schulbücher –, stellt sich für mich als Lehrerin die Frage, wie ich diese auswählen soll. Bei der Berücksichtigung der Mehrdimensionalität des didaktischen Mediums Schulbuch – nämlich das Buch als Politicum, als Informatorium und als Pädagogicum – müßte ich auch multiperspektivisch vorgehen. D.h. es reicht nicht nur eine bloße "Inhaltsanalyse", sondern die Gesichtspunkte "Objektivität, Lebensnähe, Verständlichkeit, Aktualität, Ausgewogenheit, Verfassungskonformität, Sozialisationswirkung" sollten ebenso berücksichtigt werden.

Daß diese Arbeit einen sozial-kritischen, aufgeschlossenen und sensiblen Lehrer bzw. eine Lehrerin voraussetzt, versteht sich. Noch dazu kommt, daß das Schulbuch heute im harten Konkurrenzkampf zu anderen Massenmedien steht. Das sollte nicht zuletzt zur Überlegung führen, was unsere SchülerInnen tatsächlich interessiert und was sie – nach dem Prinzip der selektiven Wahrnehmung – bereit sind zu lernen.

Ich habe als Lehrerin die für mich leidvolle und schmerzliche Erfahrung gemacht und mache sie auch jetzt noch, daß manchmal Inhalte und Themen, die mich selbst interessieren und beschäftigen, SchülerInnen und Studierende der Pädagogischen Akademie nicht im mindesten zu einem Nachdenkprozeß anregen. Andererseits merke ich immer wieder, daß mein Einblick in die Lebenswelt der Jugendlichen immer kleiner wird. D.h. Probleme, die unsere SchülerInnen heute wirklich beschäftigen, kann ich nur aus meinem eigenen Erfahrungshintergrund beurteilen.

Ein weiterer Aspekt im Umgang mit Schulbüchern sollte nicht verschwiegen werden: Die Informationen (Texte) sind zum Großteil für unsere SchülerInnen zu schwierig. Ich denke an die leseschwachen SchülerInnen einer III. Leistungsgruppe in der Hauptschule, die über Buchstaben- und Silbenlesen nicht hinausgekommen sind. Diese werden von Übungsaufgaben und -anweisungen oder seitenlangen Texten, die sie rein lesetechnisch nicht bewältigen

können, geradezu erschlagen. So kann es vorkommen, daß Texte, die tatsächlich unsere Lebens- und Rechtswirklichkeit berücksichtigen, von diesen SchülerInnen nicht erfaßt werden können. Deshalb ist es von unabdingbarer Notwendigkeit, Schulbücher auf deren Tauglichkeit hin zu überprüfen.

2.1 Österreichische Schulbuchenqueten

Die Notwendigkeit einer solchen inhaltlichen Analyse zeigten die drei Schulbuchenqueten (1980, 1983, 1986), bei denen versucht wurde, durch Aufzeigen der ärgsten Klischees Eltern, Schüler, Lehrer, Autoren und Verleger für eine "realitätsbezogene Darstellung von Frau und Mann in den österreichischen Schulbüchern" sensibel zu machen. Als Grundlage für die Erfüllung des demokratischen Erziehungsauftrages unter Berücksichtigung der österreichischen Lebens- und Rechtswirklichkeit sollen Schulbücher daher u.a.

- o die Wirklichkeit besser durchschaubar machen, zu ihrer Bewältigung anregen;
- o Probleme der Heranwachsenden und Erwachsenen darstellen und Lösungen aufzeigen;
- o geschlechtsspezifische Vorurteile abbauen sowie Selbst- und Gruppenbewußtsein stärken;
- o geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Benachteiligungen aufzeigen.

Aus diesen Zielsetzungen ergeben sich folgende Gesichtspunkte für die quantitative und qualitative Analyse und Bewertung von Schulbüchern:

1. Frau und Mann in der Familie
2. Frau und Mann in der Arbeitswelt
3. Frau und Mann im öffentlichen Leben, in Kultur und Freizeit
4. Die Beziehungen der Menschen zueinander
5. Wie bewältigen Frau und Mann die Verbindung von Familie und Arbeitswelt bzw. öffentlichen Bereichen

ACHTUNG: Es ist sowohl auf die Darstellung von Erwachsenen und Kindern in Wort und Bild zu achten!

1. **Frau und Mann in der Familie**
   - Es sollen die Ursachen und die Veränderbarkeit der traditionellen Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau in der Familie aufgezeigt werden (erziehungs- und traditionsbedingt, nicht naturgegeben, abgesehen von biologischen Gegebenheiten).

2. **Frau und Mann in der Arbeitswelt**
   - Es sollen die Ursachen der derzeit noch sehr stark geschlechtstypischen Berufsverteilung aufgezeigt werden. Diese liegen unter anderem in der traditionellen Aufgabenteilung in der Familie, durch die Mädchen sehr früh auf einen eingeengten Interessenskreis hingelenkt werden (Betreuungsfunktion) und die daraus folgende Einschätzung der Bedeutung einer qualifizierten Schul- und Berufsausbildung.

3. **Frau und Mann im öffentlichen Leben, in Kultur und Freizeit**
   - Es soll die Notwendigkeit der Beteiligung der Frauen im öffentlichen Leben, insbesondere die Übernahme von politischen Funktionen, aufgezeigt werden.
   - Es soll die Bedeutung der Frau im kulturellen Leben unterstrichen werden. Mehr Frauen als allgemein bekannt haben in Literatur, Musik und bildender Kunst Höchstleistungen vollbracht.

4. **Beziehungen der Menschen zueinander**
   - Es sollen besonders die partnerschaftlichen und demokratischen Beziehungen und Strukturen und ihre positiven Auswirkungen gezeigt werden.

5. **Spannungsfeld Arbeitswelt – Familie**
   - Es sollen die wechselseitigen Zusammenhänge des Familien- und Berufslebens aufgezeigt werden, z.B. die Auswirkungen von Ärger am Arbeitsplatz auf die Stimmung hn der Familie und auf die Erziehungsmethoden der Eltern.

(BKA, 1980)

2.2 Ergebnisse der Schulbuchenquete

Arbeitsgruppenergebnisse, die sich aus der Beurteilung von Pflichtschulbüchern nach oben erwähnten Zielsetzungen ergaben, zeigten, daß die Inhalte zum Großteil nicht der realen Lebenswelt, den realen Lebensverhältnissen entsprechen. Ein Grund dafür mag darin zu finden sein, daß manche Bücher schon sehr lange auf dem Markt sind und auch bei Neuauflage inhaltlich nicht überarbeitet werden.

So vermitteln einige **Geschichtsbücher** noch immer den Eindruck, daß Geschichte nur von Männern gemacht wurde, während andere einen Einblick in Alltagsgeschichte, sprich "Geschichte von unten", geben. Hier können SchülerInnen lernen, daß im historischen Kontext Aufgaben und Rollen von Frauen und Männern veränderbar und nicht biologisch bedingt sind.

Geographiebücher sind unterschiedlich aufgebaut. Einige sind "reine Informationsquellen" über statistisch aufbereitetes Wissen ohne distanzierende, kritische Argumentationen, andere versuchen anhand von Bild- und Textinterpretationen z.B. die Entwicklung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zwischen Frau und Mann zu veranschaulichen.

Biologiebücher: Hier rangiert die breite Palette von sehr rigiden bis zu flexibleren didaktischen Aufbereitungen der Materie. Gerade das Kapitel "Mensch" zeigt sich in der Darstellung facettenreich. Während die "guten" Bücher u.a. auch die genetischen und veränderbaren Faktoren im Verhalten der Menschen und Vorurteile im Zusammenhang mit männlichen und weiblichen Verhaltensweisen bearbeiten, bleiben andere in der Anschauungswelt des vorigen Jahrhunderts stecken.

Einen breiten Bereich im Lese- und Aufnahmebereich der SchülerInnen nehmen die **Arbeitsbücher** der sogenannten "Hauptgegenstände" ein. Auch hier zeigt sich bei genauerer Durchsicht, daß neben Information auch Ideologie vermittelt wird. Auch die Sprache der Bücher ist eher maskulin. Daß dies nicht verwunderlich ist, zeigt die Tatsache, daß der größere Teil der Schulbuchautoren Männer sind, die aus ihrem eigenen Lebensbereich heraus agieren.

Ein weiterer Ansatzpunkt wäre die Sensibilität von Eltern und vor allem von Lehrern bezüglich dieses Themenkomplexes. Beide Gruppen haben ein großes Mitspracherecht bei der Auswahl von Schulbüchern, nehmen dies aber aus unterschiedlichsten Gründen nicht in dem Ausmaß wahr, wie es sein sollte. (Alle Gründe anzudiskutieren würde zu weit führen! Anm.)

Als Konsequenz folgt daraus, daß die Eltern über Elternvereine und ähnliche Organisationen und LehrerInnen während ihrer Ausbildung und im Rahmen der Fortbildung sensibilisiert und zur Kritik

befähigt und ermuntert werden müßten. Denn Vorschläge beider Gruppen können Autoren und Verleger zwingen, inhaltliche und optische Neugestaltungen vorzunehmen.

Weitere Forderungen und Anliegen der Arbeitskreise waren:

- o die Schulbücher müssen sich nach den Grundsätzen der Lehrpläne richten (z.B. Entwicklungsgemäßheit);
- o regionale und überregionale Arbeitskreise sollen geschaffen werden, wo sich LehrerInnen und Eltern in Zusammenarbeit mit den Verlagen über neue und überarbeitete Bücher informieren können;
- o Schulbücher müssen in regelmäßigen Abständen auf ihre Inhalte hin überprüft werden;
- o Fremdsprachenbücher sollen nicht einfach aus den Originalländern übernommen, ohne auf ihre Anwendbarkeit in Österreich überprüft zu werden;
- o mehr Frauen (die auch in dieser Frage bewußt und sensibel sind) sollten in Approbationskommissionen aufgenommen und als Autorinnen gefördert werden;
- o LehrerInnen sollten bei der Erstellung der Lehrpläne stärker miteinbezogen werden (geschlechtsspezifische Lehrpläne haben Auswirkungen auf die Schulbücher!);
- o in der Lehreraus- und -fortbildung sollten Themen zur Geschlechtsrollenproblematik, Partnerschaft, Gleichberechtigung in verstärktem Ausmaß angeboten werden.

Schon allein der Forderungskatalog zeigt, daß auf diesem Gebiet noch sehr viel Arbeit zu leisten ist.

3.0 Denkanstöße

Wie wichtig solche Enqueten und Veröffentlichungen sind, möchte ich an einem Beispiel demonstrieren. Ein Analysekriterium war die Darstellung der Berufswelt in den Schulbüchern.

Österreich hat im internationalen Vergleich einen sehr hohen Frauenanteil an Berufstätigen. Von ca. 2,8 Millionen Arbeitnehmern sind ungefähr 40 Prozent Frauen. Das heißt also, daß jede zweite Frau zwischen dem 16. und 60. Lebensjahr erwerbstätig ist. Trotz des großen Frauenanteils an Arbeitnehmern und trotz Abbau von

sozialen Ungleichheiten (Lohn- und Gehaltszahlungen) sind die Chancen für Männer und Frauen hinsichtlich der Berufswahl, der Berufslaufbahn, der Entlohnung und Aufstiegschancen noch immer zu Lasten der Frauen unterschiedlich. Traditionelle Positionszuweisungen und Verhaltenserwartungen führen nach wie vor zu einer Benachteiligung der Frau.

Wie schon erwähnt, vermittelt zuallererst die Familie Einstellungen und Normen: Mädchen und Buben werden auf ihre künftige soziale Rolle nicht entsprechend vorbereitet. Auch die Schule gleicht die einseitigen Zielvorstellungen der Familie nicht aus. So verlassen mindestens die Hälfte aller Mädchen das Ausbildungssystem mit einer Qualifikation, die für Ausbildungsformen im Bereich des unteren und mittleren Ausbildungsniveaus zugeschnitten sind. Die realen Auswirkungen zeigen sich offensichtlich, wenn der Großteil der weiblichen Schulabgänger nach der Pflichtschule die drei gängigen weiblichen Berufe erlernen will: Friseurin, Verkäuferin und Sekretärin. Diese Tatsache wird zusätzlich gestützt durch die noch immer unterschiedlichen Lehrpläne in der Hauptschule und AHS-Unterstufe, wo im Bereich der Unterrichtsgegenstände Werkerziehung und Hauswirtschaft Mädchen und Knaben unterschiedliche Kenntnisse und Fertigkeiten und damit unterschiedliche Voraussetzungen für weitere Schullaufbahn- und Berufsentscheidungen vermittelt werden. Es wäre nun wirklich dringend an der Zeit, daß alle Lehrpläne gleichgestaltet und damit die gleichen Ausbildungsziele für Mädchen und Knaben ermöglicht werden.

Im Bereich der Schulbücher kommt die Frau in der Arbeitswelt entweder überhaupt nicht oder nur in tpyischen Frauenberufen vor. Auf die Probleme der berufstätigen Frau (Doppelfunktion in Familie und Beruf, Lohn- und Gehaltsunterschiede, unterschiedliche Qualifikation) wird kaum, nicht einmal in den Büchern des Polytechnischen Lehrgangs, eingegangen.

Im Bereich der Berufswahl, Berufswünsche und Berufsausbildung bereiten die Lehrbücher selten auf das tatsächliche Leben vor. Sogenannte Frauenberufe (Sozial- und Dienstleistungsberufe) werden als Übergang zur "eigentlichen" Funktion als Frau und Mutter dargestellt.

Wenn man bedenkt, daß Fehler in der Erziehung und in der

Lebensplanung für Mädchen häufig die Ursache für die Diskriminierung der Frau im Beruf und in der Gesellschaft sind, dann ist an dieser Fehlentwicklung neben der Familie auch die Schule, vor allem die Pflichtschule, maßgeblich daran mitbeteiligt.

Abschließend gestatte ich mir eine provokante Frage: Wem nützt es, daß die Entwicklung der Mädchen und damit auch der Frauen im Sinne des "bürgerlichen Frauenideals" seit über hundert Jahren im Unterschied zu den Knaben eingeschränkt, behindert und einseitig verlaufen soll? Auch der Hinweis auf die über 50 Prozent weiblichen Maturantinnen in Österreich ist zu entkräften, denn das Selektionssystem nach der Matura begünstigt eindeutig die männlichen Schulabgänger, die zum Großteil männlich dominierte Studienrichtungen wählen, deren Abschluß nicht nur Sozialprestige, sondern heute noch wichtiger, einen Arbeitsplatz und entsprechende Entlohnung garantieren.

Um noch einmal auf die Schulbücher zurückzukommen, die auch im positiven Sinne Änderungen von Verhaltens- und Denkmustern unterstützen könnten, verweise ich auf die Ergebnisse der Schulbuchequeten. Ansatzpunkte für eine realistische Darstellung der Arbeitswelt sollen einerseits Schulbuchautoren und -verlage sein, die partnerschaftliches Denken anstelle von tradierten und fixierten Rollenbildern in ihren Aussagen einbringen sollten, andererseits die Approbationskommission, für die neue Richtlinien zur Begutachtung der Bücher erarbeitet werden müßten. Dabei sind nicht nur der Lehrplan, sondern darüber hinaus gesellschaftspolitische Kriterien miteinzubeziehen. Wesentlich erscheint mir die Gleichgestaltung der Lehrpläne im Hinblick auf das Erziehungs- und Bildungsziel aller Schüler.

Letztendlich weiß ich als Lehrerbildnerin, wie wichtig es ist, alle Studierenden und auch alle KollegInnen, die bereits unterrichten, immer wieder mit dieser Problematik zu konfrontieren, die Kritikfähigkeit zu schärfen, um das Schulbuch als außerordentlich wichtiges Hilfsmittel für die demokratische Erziehung der Jugend zweckentsprechend zu verwenden. Sie müssen erkennen, daß die Gestaltung des Lehrbuches direkte Wirkung auf die Qualität der im Unterricht vermittelten Werte hat.

Literaturhinweise

Aspöck, R.: Frauenbild und Arbeitswelt im Schulbuch. In: Erziehung und Unterricht, Heft 8/81, S. 647ff.

Richtlinien für eine realitätsbezogene Darstellung von Mann und Frau in den österreichischen Schulbüchern, BKA, 1980

Hieden, H./Schmölzer: Mann und Frau im Schulbuch. In: Kärntner Schulversuchsinformationen, Heft 2/1980, Hrsg. Landesschulrat für Kärnten, S. 33ff.

Kelz, H.: Schulbücher: Trotzdem etwas lernen. In: Kärntner Schulversuchsinformationen, Heft 1/1986, Hrsg. Landesschulrat für Kärnten, S. 10ff.

Pazelt, A.: Österreichische Mädchen in Familie, Schule und Gesellschaft. In: Jugend zu Beginn der achtziger Jahre, Österreichischer Jugendbericht 1, Hrsg. Österreichisches Institut für Jugendkunde, Wien-München (Verlag Jugend und Volk) 1981, S. 177f.

Hannelore Kelz unterricht an der Pädagogischen Akademie.
Anschrift: Pädagogische Akademie, Hubertusstraße 1, 9020 Klagenfurt

Wie Schülerinnen Lehrer erleben

1. Gedächtnisprotokolle (gesammlt von *Henriette Fischer*)

- IM UNTERRICHT/BEI SCHULVERANSTALTUNGEN:
"Sie bevorzugen runde Formen?"
"Ich bin der schönste Mann der Schule."
"In dieser Klasse haben alle so schöne Haare. Das ist nicht immer so. Macht den Mund auf, damit ich sehe, ob auch alle so schöne Zähne haben!"
"Du schaust mich so an – ich weiß, daß ich schöne Augen habe. Ich werde dir ein Bild von mir schenken, das kannst du dir dann auf das Nachtkästchen stellen."
"Du hast ja noch die Pyjamahose an. Hast du vergessen, dich anzuziehen?"
"Der Mann, der dich einmal bekommt, ist ein glücklicher Mensch."
"Der Mann, der dich bekommt, tut mir heute schon leid."
"Ich werde meine Hose hochkrempeln, damit ihr seht, daß ich am ganzen Körper braun bin."
"Du hast doch ein hübsches Gesicht – warum lernst du nicht?"
"Du wirst nie einen Mann bekommen."
"Könnt ihr mir erklären, wie eine Frau einen Mann vergewaltigt? Ich kann es mir nämlich nicht vorstellen."
"Wenn ihr mir eine Freude machen wollt – reibt den Lehrertisch mit Parfum ein!"
"Du wirst doch wohl wissen, was ein Präservativ ist. In deinem Alter solltest du das wissen."
"Du mußt nicht rot werden und dich wegdrehen. Ich weiß, daß ich auf Frauen wirke."
"Was hast du da um den Hals – darf ich sehen?"
"Einige in dieser Klasse würden mir schon gefallen."
"Wenn die Frauen bei dem, was sie machen, auch schreien, geht es gleich viel besser."
"Schau mich nicht so an. Wenn du so einen Mann anschaust, ist es um dich geschehen."

– AUSSERHALB DER SCHULE:
"Ich bin nur wegen dir gerne in die Klasse gegangen."

"Was hältst du davon, wenn wir zu mir gehen?"
"Ich möchte zwanzig sein und dir begegnen."
"Ein Bäumchen pflanzen ist wie einen Sohn zeugen – lieber würd' ich ja jetzt das letztere tun, hm?"
"Mit meiner Frau läuft es nicht mehr."
"Es hat schon immer Schülerinnen gegeben, mit denen ich gerne geschlafen hätte."
"Willst du mit mir schlafen?"

2. "Typisch männlich, typisch weiblich"
(Interview von *H. Wilhelmer*)

Y: Ja, das ist aber auf einer anderen Basis: sagen wir, daß ich mich einem Mann gegenüber typisch weiblich verhalte, weiblicher verhalte.
W: Aha!.
Y: Als gegenüber einer Frau.
W: Was heißt das: weiblicher?
Y: ... Weiblicher? (lacht) Vielleicht, daß ich zum Beispiel bei einem Witz von einem Lehrer eher lache als bei einer Frau. ... Ich weiß schon, daß ich mich anders verhalte, jeder in der Klasse verhaltet sich anders, wenn ein Lehrer hereinkommt. Typisch weiblicher. Das ist aber nicht auf die Person bezogen, sondern auf den Mann.
W: Auf das Geschlecht?
Y: Richtig!
W: Typisch weiblicher heißt jetzt was? Man steigt leichter auf die Schmähs ein?
Y: Ja, man gibt sich auch ein bißl naiver. Man braucht nicht eine solche Gehirnakrobatik leisten.
W: Frauen verlangen mehr von Frauen?
Y: Richtig! Weil man ja gleich ist. Bei einem Mann weiß man ja sowieso, daß man nicht gleich ist. Da ist es sowieso egal, verstehst du. (lacht) Der erwartet von mir sowieso nicht, daß ich – der hat ein schon viel abfälligeres Verhalten mir gegenüber.
W: Achso!
Y: Ja, viel auf – Also, du mußt dir einmal überlegen: Eine Frau – im Unterricht ist sie weniger persönlich als ein Mann. Das ist mir schon sehr aufgefallen. Die wird nie so Bemerkungen machen, also viel weniger, echt.
W: Diese typisch männlichen Bemerkungen?
Y: Ja, nicht nur diese typisch männlichen Bemerkungen, sondern auch andere Bemerkungen, also privaterer Art, ich weiß nicht, wie ich sagen soll, also eben auf Witzbasis oder so wie, wird sie viel weniger machen.

Eben ich kann mir vorstellen, wenn unsere Lehrer hereinkommen, die haben immer einen Schmäh auf Lager, irgendwas halt. Und da ist auch das Verhalten anders.
W: Die haben irgendeinen Schmäh auf Lager, das Verhalten ist anders – ich höre irgendwie so: wollen Lehrer mehr gefallen als Lehrerinnen?
Y: Das kann ich mir leicht vorstellen, ja. Ich will das nicht sagen, ich wollte das nicht sagen. Aber das kann ich mir sehr leicht vorstellen, ja. Ich würde es nicht behaupten ... Aber der Lehrer setzt sich auch viel mehr in Szene irgendwo. (lacht) Das ist absolut witzig zu verfolgen. Oder er redet auch viel mehr über die Köpfe hinweg als das eine Frau macht. Weil er oben ist. Und du verhaltest dich dann auch so – ein bißl dumm halt. Dann bleibst halt unten.
W: (lacht) Jetzt rutsche aber nicht herunter vom Stuhl!
Y: (lacht)
W: Du, da fällt mir etwas ein. Eine Schülerin hat mir erzählt vor kurzem, also die hat auch so eine Beobachtung gemacht. Sie hat gesagt, die Lehrer sind viel aktiver in der Klasse als Frauen, als Lehrerinnen, auch was die Bewegung anbelangt.
Y: Ja! (lacht) Das ist ein bißl eine Zurschaustellung und ich weiß es nicht, ob das –
W: Ja, deswegen war ja meine Frage danach: wollen Lehrer mehr gefallen als Lehrerinnen?
Y: Ich weiß nicht, ob das auf Gefallenbasis ist. Aber einfach: sie sind ein Mann: "Ja, hier bin ich als Mann" (lacht), verstehst du! "Groß und mächtig, und kann mich in meinen ganzen Eigenschaften da präsentieren", so ungefähr. Daß er unbedingt gefallen will, das weiß ich gar nicht, könnte ich echt nicht behaupten.
W: Ja. Frauen halten sich eher zurück.
Y: Ja, die verhalten sich - sie sind ausgeglichener, kommt mir halt vor.
W: Beobachtest du, daß Lehrer sich mehr bewegen in der Klasse als Lehrerinnen?
Y: Ja. Und auch in ihrer Gestik. Sie sitzen so – (...)
W: Hast du den Eindruck, daß Frauen eher sitzen?
Y: Ja, schon. Wen haben wir jetzt alles? - Ja! Ich kenne nur eine Frau, die regelmäßig steht. Ja, die X., die hat ein sehr großes Selbstvertrauen.
W: Ja? Was hast du gesagt? Ein sehr großes Selbstvertrauen? Siehst du einen Zusammenhang zwischen Selbstvertrauen und dem Bewegen in der Klasse?
Y: Ja. Da ist ein Unterschied, ob ich jetzt ein Selbstvertrauen spiele oder ob ich das habe. Vielleicht spielt der Lehrer nur das Selbstvertrauen, ich würde viel lieber hinter dem Tisch sitzen. (lacht) Kann ich ehrlich sagen. Ich weiß nicht, ob ich mich viel bewegen würde. (lacht)
W: Ob du den Mut hättest, den Klassenraum zu erobern.
Y: Ja, richtig! ...

W: Ja. Also irgendwie höre ich: Männer tun sich leichter.
Y: Sicher. In einer Mädchenklasse auf jeden Fall. Und wenn sie sonst keinen Ausweg haben, dann nehmen sie dich einfach nicht für voll. Das ist mir aufgefallen. (lacht) Eine Frau würde das echt nicht machen. Mir fallen viele Situationen ein – ich habe wesentlich weniger Männer als Frauen – mir fallen Situationen ein, wo meine Fragen als absolut idiotisch abgetan wurden oder als Hirngespinst. Bei einer Frau fällt mir fast kein Beispiel ein dazu. (lacht, unverständlich) Ich meine, das ist nicht nur bei mir so. Eins muß ich auch sagen: Lehrer neigen dazu, mehr wie Frauen, daß sie ihre Lieblinge haben in der Klasse, gewisse, die sie echt anerkennen und akzeptieren. Und was mir auffällt: manche verhalten sich wie Frauen: naiv und so. Und dann gibt es zwei oder drei in der Klasse, die sie akzeptieren als Fachwissenskraft. Aber eben nur zwei, drei.
W: Das sind dann keine Frauen, das sind Fachwissens- Aha. Und die anderen Frauen sind ein bißl deppert?
Y: Ja.
W: Echt? Das ist arg.
Y: Ja, das ist, wie ich das empfinde ... Ein Lehrer kann schon sehr die Schüler bloßstellen. Ich glaube, mehr als eine Lehrerin. Also, ich empfinde das immer als viel schrecklicher, wenn mich ein Lehrer bloßstellt als eine Lehrerin. Also nicht bloßstellt, ich meine, zum Beispiel daß er eine Meinung nicht akzeptiert und sagt: das ist ein Käse oder so. Das finde ich viel schrecklicher, als wenn das eine Frau zu mir sagt ... Also verletzen tun mich echt nur immer Lehrer, das ist mir echt schon aufgefallen. Eine Lehrerin, ich weiß nicht, die akzeptiert mich als Schülerin, die akzeptiert mich schon mehr. Aber es ist auch so, daß alle gleicher sind, weißt du. Sie hat zu keiner ein besonderes Gefühl. Hingegen bei Lehrern ...
W: Ich habe irgendwie oft unterstellt, daß eine Mädchenklasse einen Lehrer lieber hat als eine Lehrerin. Was sagst du dazu? Ist das ein Vorurteil?
Y: Was ich dazu sage? Jetzt werde ich dir sagen, warum das wahrscheinlich bis zu einem gewissen Maß stimmt. Weil, ob es nun stimmt oder nicht, ich mir als Schülerin einbilde, daß ein Lehrer durch mein Äußeres manipulierbar ist und durch mein weibliches Verhalten. Zumindest glaub ich, daß es auf der Basis stimmt.
W: Also als Schülerin glaubt man, hat man es leichter mit einem Lehrer als mit einer Lehrerin?
Y: Ja. Weil man gewisse Sachen ausspielen kann, sicher.
W: Ja?
Y: Du, das glaub ich schon. Jetzt müßte ich auch ehrlich sein. (lacht) Aber weißt du, eigentlich kann ich das nicht so direkt sagen. Ich traue mich nicht, es zu sagen. (lacht) (unverständlich) Weil einfach eine ganze Spannung da ist, trotzdem. Stimmt. Das stimmt sicher. Obwohl ich selber

Lehrerinnen vorziehe, das ist eine Feststellung. ...
W: Und dann gibt es diese Art von Spannung.
Y: Das glaub ich schon. Es ist einfach interessanter irgendwo. Und wenn ich eine lustige Stunde will, dann ziehe ich auch einen Lehrer vor. Schon, ja. Schon.

In: Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Hg. v. Altrichter, Herbert/Wilhelmer, Hermann/Sorger, Heribert/Morocutti, Ines. Klagenfurt (Hermagoras) 1989

3. Sex in der Schule (beobachtet von *Almud Pelinka*)

Szene 1: 1980
Er ist 15, ich bin 30. Er sitzt in der Mitte der Klasse, ganz ruhig, die Hände auf dem Tisch zusammengelegt. Er hat ein rundes Gesicht und freundliche braune Augen, die mich ruhig und aufmerksam anschauen. Sie schauen mich immer an, jedenfalls immer, wenn ich hinschaue. Sie schauen mich auch dann an, wenn die Klasse unruhig ist, diskutiert, arbeitet. Bei Schularbeiten, bei Stillarbeiten und eigentlich immer. Wenn ich hinschaue. Hin und wieder wird seine Gesichtsfarbe leicht rötlich, das ist alles, was ich an Veränderungen feststellen kann. Der Ausdruck seiner Augen ist völlig unmißverständlich. Am Ende des Jahres gebe ich die Klasse ab.

Szene 2: 1961
Sie heißt Kette und ist unsere Französisch-Lehrerin: Wir sind 15 und nur an einem bei ihr interessiert: Hat sie oder hat sie nicht. Die Pros und Contras werden gegeneinander abgewogen, die Beine, die Haare, die Brille sprechen dagegen, die Stimme, der Mund, der Hintern sprechen dafür. Die Pro- und Contra-Parteien diskutieren leidenschaftlich über Tage und Monate. Da niemand sich zu fragen traut, wird das Problem nicht entschieden. Ich wünschte, in meinen Klassen würde auch so leidenschaftlich über ein Thema diskutiert.

Szene 3: 1962
Wir haben fast nur Lehrerinnen, keine Lehrer. Die wenigen werden von Schülerinnen entweder wie Götter oder wie die letzten Pantoffeltierchen behandelt. Wie die Götter heißt: Schülerinnen rennen vor der Stunde aufs Klo, schminken sich, brechen in Tränen aus, wenn sie nicht nicht beachtet oder falsch benotet fühlen, küssen die Türklinke (wortwörtlich, nicht metaphorisch zu verstehen), lernen wie verrückt, um ihm zu gefallen. Wie die letzten Pantoffeltierchen heißt: Sie kümmern sich nicht um ihn, seine Fragen, Aufgaben, verstecken für eine Schularbeit den Schwindelzettel

unter dem Nylonstrumpf, direkt unterm Knie – er kann nicht nachschauen – sind arrogant und patzig oder feilschen um die Noten.
Der Unterschied zwischen den beiden Typen ist klar: der eine ist noch zu haben, der andere vergeben.

Szene 4: 1988
"Wo ist die Barbara." Ich warte, bis irgendwer bereit ist, mir Auskunft zu geben. Sie ist noch auf dem Klo und macht sich schön. Für mich doch nicht??? Nein, natürlich nicht, aber in der nächsten Stunde haben sie Italienisch, und dafür muß Barbara sich schön machen, denn die Klasse will, da sie keine HÜ aufbekommen, wegen der Mathe-Schularbeit am nächsten Tag. Das kann nur Barbara erreichen, denn er liebt das Weibliche, Blonde und Sanfte. Er ist 35, verheiratet, 1 Kind. Im Konferenzzimmer bespricht er mit den Kollegen die Vorzüge und Nachteile der Mädchen in der achten Klasse.

Henriette Fischer unterrichtet an einer HBLA.
Anschrift: Ulrich-von-Cilli-Straße 59/2/9, 9500 Spittal/Drau

Hermann Wilhelmer unterrichtet an einer HBLA.
Anschrift: Ginzkeygasse 41, 9020 Klagenfurt

Almud Pelinka unterrichtet an einer AHS.
Anschrift: Brixnerstraße 2, 6020 Innsbruck

Josef Gerhard Agnezy/Heidemarie Schrodt

"Mit einer Frau als Flugkapitän würde ich niemals fliegen"

Bericht über ein Unterrichtsprojekt aus Geschichte und Deutsch an einer 2. Klasse AHS.

Da wir mit fächerübergreifendem Unterricht zusammen bereits sehr gute Erfahrungen gemacht hatten, beschlossen wir im vergangenen Schuljahr, in einer gemeinsamen 2. Klasse ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt zum Thema "Geschlechtsrollen/rollenspezifisches Verhalten" durchzuführen. Das Thema fand bei der Klasse (13 Mädchen, zehn Buben) großen Anklang, obwohl sie zunächst nur sehr vage Vorstellungen damit verknüpften.

Unser angestrebtes **Ziel** war das Erkennen von geschlechtsspezifischem Rollenverhalten, insbesondere in der eigenen Lebenswelt der Kinder (Schule, Interaktion im Klassenzimmer, Familie, Freizeit). Das Projekt erstreckte sich über zehn Unterrichtseinheiten, fünf Stunden hielten wir gemeinsam. In diesen zehn Stunden wurde folgendes durchgeführt:

- Umfrage
- Unterrichtsbeobachtung in verschiedenen Klassen unserer Schule
- Interviews mit LehrerInnen unserer Schule
- Rollenspiele
- historische Texte zum Thema
- Kurzgeschichten

Wir begannen mit der **Umfrage** und teilten dazu folgenden Fragebogen aus.

UMFRAGE

Geschlecht: *männlich* [ ]
weiblich [ ]

Findest du, daß sich Buben in der Klasse anders verhalten als Mädchen?
ja [ ]
nein [ ]

Wenn ja, welche Unterschiede gibt es?
Im Unterricht:

In der Pause:

Findest du, daß ihr von Lehrerinnen anders behandelt werdet als von Lehrern?
ja [ ]
nein [ ]

Wenn ja, welche Unterschiede gibt es?
Mädchen werden von den Lehrkräften im allgemeinen
eher bevorzugt [ ]
eher benachteiligt [ ]
wie?

Zu Hause: Hilfst du im Haushalt mit?
regelmäßig [ ]
manchmal [ ]
gar nicht [ ]

Wenn regelmäßig oder manchmal, welche Haushaltsarbeiten verrichtest du?

Berufswünsche

Welche weitere Schullaufbahn/Ausbildung möchtest du gerne ergreifen?

Welchen Beruf möchtest du später einmal ausüben?

Möchtest du heiraten? *ja* [ ]
nein [ ]

Wenn ja, in welchem Alter?

Möchtest du Kinder haben? *ja* [ ]
nein [ ]

Wenn ja, wie viele?

Wer soll sich in den ersten Lebensjahren hauptsächlich um die Kinder kümmern?

Wenn ich noch einmal auf die Welt käme, ich würde (wieder)
ein Bub [ ]
ein Mädchen [ ]
sein wollen, weil ...

Unterstreiche die Eigenschaftswörter, die deiner Meinung nach eher Buben zuzuordnen sind, blau; diejenigen, die eher Mädchen zuzuordnen sind, rot.
aufmerksam, brav, schlimm, sanft, nett, stark, ordentlich, mutig, schlampig, freundlich, wild, ängstlich, faul, wehleidig, fad, grob, eitel, zurückhaltend, tapfer, scheu, unternehmungslustig, frech, unkonzentriert, versöhnlich, streitsüchtig, ausdauernd, weinerlich, prahlerisch

In der statistischen Umfrage wollten wir von den 13 Mädchen und zehn Buben der Klasse erfahren, ob die klassischen geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen und Vorurteile nach wie vor vorhanden sind. Generelle Antwort: leider ja, doch viel differenzierter, als man annehmen würde. Das Interesse an den Ergebnissen der Umfrage war von seiten der SchülerInnen groß, sodaß wir für die Präsentation der Ergebnisse und deren Diskussion zwei Unterrichtsstunden brauchten.

Hier einige Auszüge aus den Ergebnissen der Umfrage:

THEMA	
Schule	*Alle* Buben sind der Meinung, daß sie sich in *der Klasse anders verhalten* als die Mädchen. Allerdings konnten sie über die Art dieser Unterschiede keine näheren Angaben machen. Die Mädchen sind hier geteilter Meinung. Immerhin sehen 60% der SchülerInnen die Buben als Hauptverursacher von Unterrichtsstörungen.
Pause	Hier werden die Aussagen schon konkreter: Übereinstimmend wird festgestellt, daß *Bewegungsdrang* mit den *Buben* verbunden wird. Interessant ist die verschiedene Sichtweise: Die Buben sehen den Unterschied zu den Mädchen einzig und allein darin, daß sie selbst in der Pause laufen. "Laufen" wird zwar auch von allen Mädchen als spezifisch männliches Pausenverhalten angeführt, doch fügen die Mädchen dem noch eine Reihe von Unterschieden hinzu, die allesamt eine Belästigung durch aggressives Verhalten von seiten der Buben zum Ausdruck bringen: "schreien, raufen, toben, stoßen, schimpfen, seckieren". Die Mädchen sehen sich selbst als ruhig, was von den Buben eher negativ beurteilt wird ("gehen nur öde herum, tratschen ...")

LehrerInnen

Jeweils die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sehen sich *von Lehrern anders behandelt als von Lehrerinnen.*

Haushalt

Nach wie vor helfen hier Mädchen doppelt so viel mit wie Buben (Selbsteinschätzung). Kein einziger Bub findet, daß er *regelmäßig* im Haushalt arbeitet, wohl aber 40% der Mädchen. Einzige eher männliche Domäne: Müllraustragen. Eindeutig weibliche Zuordnung findet hingegen das Geschirrabwaschen - beim Abtrocknen hingegen helfen die Buben gelegentlich mit.

Schullaufbahn/ Berufswünsche

Das vielleicht deprimierendste Ergebnis: Obwohl wir keinen Leistungsunterschied zwischen Buben und Mädchen in dieser Klasse feststellen konnten, sehen sich *alle Buben* als *Maturanten* und zum Teil als Hochschulabsolventen ("natürlich" technische und wirtschaftliche Studienrichtungen - Konstrukteur, Diplomingenieur, Manager, Architekt, Pilot ...). *Kein einziges Mädchen* kann sich ein *Universitätsstudium* vorstellen, es dominieren Berufswünsche wie Sekretärin und Säuglingsschwester.

Heirat/Kinder

Die Realität (Scheidungsrate, alleinerziehende Mütter/Väter) scheint ihren Optimismus nicht zu bremsen: Mit Ausnahme eines Buben *wollen alle Kinder in der Klasse heiraten*, und zwar recht früh: Mädchen im Durchschnitt mit 22 Jahren, Buben mit 24.
Der Kinderwunsch entspricht dem österreichischen Durchschnitt: 1,8. Lediglich was die Beschäftigung mit den Kindern betrifft, scheint sich die Gleichberechtigungsdebatte bereits auszuwirken: 2/3 sowohl der Buben als auch der Mädchen sind der Meinung, daß sie sich als Väter und Mütter in gleicher Weise um die Kinder kümmern würden.

Als letzten Punkt dieser schriftlichen Befragung baten wir um die **Zuordnung von Eigenschaften** (eher männlich - eher weiblich). Das Ergebnis: Die Buben ordneten praktisch immer gleich zu wie die Mädchen.

- Dominanteste "weibliche" Eigenschaften: aufmerksam, sanft, ordentlich, nett; aber auch: weinerlich, wehleidig, ängstlich und eitel.
- "Typisch männlich": schlimm, grob, wild, unkonzentriert; mutig, stark.
- Immerhin waren Mädchen bei 26% und Buben bei 35% der möglichen Angaben nicht bereit sich festzulegen.

Interessant ist, daß sich in dieser kleinen Fallstudie im wesentlichen dieselben Ergebnisse herauskristallisierten, die in Interaktionsstudien zum geschlechtsspezifischen Verhalten in der Schule vorliegen. Besonders betrifft dies das Verhalten im Unterricht und in den Pausen und dessen Bewertung. Mädchen fühlen sich durch das aggressive Verhalten der Buben gestört, doch die Buben sehen dieses als etwas ganz Natürliches an, das ihnen daher zusteht. Ein Bub drückte das in der Diskussion lapidar so aus: "Wir brauchen einfach einen Auslauf, wie ein Hund". Die Unterrichtsstörungen bzw. das wilde Pausenverhalten wird darüber hinaus von den Buben positiv bewertet: Daß sie den Unterricht stören, zeige, daß sie sich "eben nicht so anpassen", und die Aktivitäten in den Pausen seien ein Zeichen dafür, daß "Buben mehr Ideen" haben. Das störungsfreiere Verhalten der Mädchen wird also von den Buben als "Angepaßtheit" und "Ideenlosigkeit" interpretiert. Leider zeigen neuere geschlechtsspezifische Interaktionsstudien, daß auch LehrerInnen überwiegend zu dieser Sichtweise neigen: Die Tatsache, daß Mädchen durch ihr ruhigeres Verhalten Unterricht und Aufrechterhaltung von Disziplin überhaupt erst ermöglichen, wird fast durchgehend ignoriert.
Die Diskussion über die Umfrageergebnisse verlief äußerst hitzig und engagiert, besonders was den Bereich des Verhaltens in der Schule und die Frage nach "weiblichen" und "männlichen" Berufen betrifft.
Noch immer meinen die meisten Buben, daß Mädchen "mehr in den Haushalt gehören" - eine Sichtweise, der keines der Mädchen zustimmen wollte. Während sich keiner der Buben vorstellen konnte, als Krankenpfleger oder Kindergärtner zu arbeiten, wurden traditionell männliche Berufe teils sehr vehement verteidigt. "Mit einer Frau als Flugkapitän würde ich niemals fliegen" meinte ein Bub, und diese Äußerung fand breite Zustimmung (auch von einigen Mädchen!).

Für die **Interviews**, die einzelne SchülerInnen mit Lehrerinnen und Lehrern unsere Schule durchführten, wurden in einer Deutschstunde in Gruppenarbeit Interviewleitfäden ausgearbeitet. Die Technik des Interviews fiel den meisten allerdings doch ziemlich schwer, die Kunst des Zuhörens erfordert ganz offensichtlich jahrelanges Üben. Dennoch machte ihnen diese Tätigkeit Spaß, und da die Interviews allesamt recht kurz ausfielen, konnten wir sie in einer unserer gemeinsamen Stunden anhören und besprechen.
In einer weiteren gemeinsamen Stunde wurden **Rollenspiele** durchgeführt. Folgende Situationen waren den SchülerInnen vorgegeben:

Rollenspiele

Du bist eine erfolgreiche Managerin Anfang 30. Du sitzt in deinem modernen, großzügigen Büro und diktierst deinem jungen Sekretär einen Brief. Er ist leider an diesem Tag nicht sehr konzentriert und verschreibt sich öfters. Dann bespricht er mit dir den Terminkalender für die kommende Woche. Nach diesem Arbeitsgespräch fragst du ihn, ob er im Lauf der Woche einmal mit dir am Abend essen gehen möchte.

Du bist ein erfolgreicher Manager Anfang 30. Du sitzt in deinem modernen, großzügigen Büro und diktierst deiner jungen Sekretärin einen Brief. Sie ist leider an diesem Tag nicht sehr konzentriert und verschreibt sich öfters. Dann bespricht sie mit dir deinen Terminkalender für die kommende Woche. Nach diesem Arbeitsgespräch fragst du sie, ob sie im Lauf der Woche einmal mit dir am Abend essen gehen möchte.

Du sitzt ziemlich lustlos über deinen Hausaufgaben. Auch für die Geographieprüfung mußt du noch lernen. Bei der Englischhausübung kennst du dich überhaupt nicht aus, und du beschließt, deine Mutter um Rat zu fragen. Doch deine Mutter weigert sich, dir zu helfen. Sie sagt, sie hätte es ein für allemal satt, die Nachhilfelehrerin für die ganze Familie zu spielen.

Du sitzt ziemlich lustlos über deinen Hausaufgaben. Auch für die Geographieprüfung mußt du noch lernen. Bei der Englischhausübung kennst du dich überhaupt nicht aus, und du beschließt, deinen Vater um Rat zu fragen. Doch dein Vater weigert sich, dir zu helfen. Er sagt, er hätte es ein für allemal satt, den Nachhilfelehrer für die ganze Familie zu spielen.

Eine ganz typische Familie: Vater, Mutter - beide berufstätig - zwei Kinder, beide in der Unterstufe des Gymnasiums. Spiele ein oder zwei Szenen aus einem typischen Abend dieser ganz typischen Familie.

Eine ganz typische Familie: Vater, Mutter - der Vater berufstätig, die Mutter

Hausfrau; zwei Kinder, beide in der Unterstufe des Gymnasiums. Spiele ein oder zwei Szenen aus einem typischen Abend dieser ganz typischen Familie!

Eine gar nicht typische Familie : Mutter, Vater - die Mutter berufstätig, der Vater Hausmann; zwei Kinder, beide in der Unterstufe des Gymnasiums. Spiele ein oder zwei Szenen aus einem typischen Abend dieser gar nicht typischen Familie!

Stefan besucht die vierte Klasse einer AHS. Sein größter Wunsch ist es, die Bildungsanstalt für KindergärtnerInnen zu besuchen. Seinen Eltern hat er bis jetzt noch nichts gesagt, denn sie hätten am liebsten, daß er eine HTL besucht. Auch seinen Freunden hat er noch nichts von seinen Plänen verraten. Aber die Zeit drängt, denn in sieben Wochen beginnt die Anmeldung für die Berufsbildenden Höheren Schulen.

1. Ein Gespräch zwischen Stefan und seinen Freunden über seine weiteren schulischen Pläne.
2. Stefan spricht mit seinen Eltern darüber, was er gerne nach der 4. Klasse machen will.

Die Rollenspiele waren nicht nur vergnüglich, sondern sie brachten im wesentlichen dieselben Ergebnisse wie bereits die Umfrage und deren Diskussion: Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten ist noch tief im Bewußtsein der meisten verankert.

Im **Geschichtsunterricht** wurden die SchülerInnen mit **Texten** über die Stellung der Frau im alten Ägypten, in Babylonien, bei den Griechen und Römern, im Mittelalter, im 19. Jh. sowie in der NS-Zeit konfrontiert. Ferner wurde versucht, den SchülerInnen den Wandel der Bedeutung der Familie im Lauf der Geschichte nahezubringen und auch anhand von Bildern den Kontrast zur Gegenwart zu vermitteln und zu diskutieren.

Im **Deutschunterricht** lasen wir folgende Geschichten:
Rosmarie Thüminger: Ich werde Lokführerin.
Roswitha Fröhlich: Sabine und der Stammhalter.

Beide Texte haben unmittelbar mit dem Thema unseres Projekts zu tun, und besonders die erste der beiden Geschichten wurde ausgiebig diskutiert - in einem anschließenden Rollenspiel wurde deutlich, daß gerade Berufswünsche und -vorstellungen noch besonders stark mit Vorurteilen belastet sind.

Den Abschluß des Projekts bildete die Präsentation der Ergebnisse der **Unterrichtsbeobachtung**: In Kleingruppen waren SchülerInnen

der Klasse zu verschiedenen KollegInnen in deren Stunden gegangen, um eine Stunde lang die Verteilung der LehrerInnenaufmerksamkeit zu beobachten. Wir hatten folgende Beobachtungskategorien vorgesehen:

- Wie oft kommen Mädchen dran, die aufzeigen
- Wie oft kommen Mädchen dran, die nicht aufzeigen (inklusive Ermahnung)
- Wie oft kommen Buben dran, die aufzeigen
- Wie oft kommen Buben dran, die nicht aufzeigen (inklusive Ermahnung)

Mit Ausnahme einer Kollegin erteilten alle LehrerInnen den Buben mehr Zuwendung als den Mädchen. Auf eine genaue statistische Auswertung mußten wir leider aus Zeitgründen verzichten, die Ergebnisse waren aber auch so eindeutig genug. Die Mädchen waren teils empört über die Tatsache, daß den Buben mehr LehrerInnen-Aufmerksamkeit zukommt, die Buben kommentierten die Ergebnisse ihrer Unterrichtsbeobachtung nur sehr beiläufig und mit halbherzigem Interesse. Besonders interessant war die Reaktion einer Kollegin, in deren Stunde sich eine besonders ausgeprägte Bevorzugung der Buben gezeigt hatte. Sie wollte es einfach nicht glauben und war ganz im Gegenteil der Meinung, daß sie eher die Mädchen bevorzuge. (Diese sog. "Wahrnehmungstrübung" ist übrigens in empirischen Untersuchungen immer wieder festgestellt worden).

Ein Jahr später befragten wir die SchülerInnen, woran sie sich noch erinnern könnten und ob sie einiges jetzt anders sehen würden. Die Eindrücke waren unterschiedlich stark vorhanden, die Arbeit während dieser zehn Unterrichtsstunden als durchgehend positiv in Erinnerung, aber (wie es mehrere Mädchen ausdrückten): "Ich finde nicht, daß sich sehr viel geändert hat."

Josef Gerhard Agnezy ist AHS-Lehrer in Wien.
Heidemarie Schrodt ist AHS-Lehrerin in Wien und Lehrbeauftragte am Pädagogischen Institut der Stadt Wien.

Bibliografie

Frau und Schule

Frauenbewegung/Allgemeines:

Aufrisse. Frauengeschichten - Frauengeschichte. ZS für politische Bildung. 5. Jg., Nr. 3, Wien 1984

Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbeck (rororo) 1968

Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 24: Der Kaiserinnen neue Kleider. Feministische Denkbewegungen. Köln 1989

Beyer, Johanna/Lamott, Franziska/Meyer, Birgit: Frauenhandlexikon. Stichworte zur Selbstbestimmung. München (Beck) 1983

Cortolezis-Schlager, Katharina/Gerlitz, Gudrun/Nagl, Melitta (Hg.): mixer mikro mischmaschine. Zum gesellschaftlichen Stellenwert von Frauen. Wien (Edition ÖH, Verlag der österreichischen Hochschülerschaft) 1985

Enders-Dragässer, Uta: Die schulische Sozialisation der Mütter und ihre Folgen, am Beispiel der Hausaufgaben. Basel (Verlag Mond-Buch) 1981 (Diss.)

Geiger, Brigitte/Hacker, Hanna: Donauwalzer. Damenwahl. Frauenbewegte Zusammenhänge in Österreich. Wien (promedia) 1989

Grossmann, Ralph/Laske, Stephan/Prammer, Marietta/Schönach,

Christine (Hg.): Arbeitswelt. Studientexte. Wien (Verlag für Gesellschaftskritik) 1986

Hering, Heide: Weibs-Bilder. Zeugnisse zum öffentlichen Ansehen der Frau. Ein häßliches Bilderbuch. Mit e. Nachwort von Gisela Wild. Reinbek (Rowohlt) 1979

Herve, Florence/Steinmann, Elly/Wurms, Renate: Kleines Weiberlexikon. Dortmund (Weltkreis) 1985

Janssen - Jureit, Marielouise: Sexismus. Über die Abtreibung der Frauenfrage. FfM (Fischer Taschenbuch Verlag) 1979

Karriere oder Kochtopf? Frauen zwischen Beruf und Familie. Jahrbuch für Sozialökonomie und Gesellschaftstheorie. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1984

Libreria delle donne di Milano (Hg.): Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Berlin (Orlanda Frauenverlag) 1989

Mayer, Christine/Krüger, Helga/Rabe-Kleberg, Ursula/Schütte, Ilse (Hg.): Mädchen und Frauen. Beruf und Biographie. München (DJI Materialien) 1984

Pusch, Luise: Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. FfM (edition suhrkamp 1192) 1983

Schenk, Herrad: Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. München (Verlag Beck) 1983

Schlaeger, Hilke (Hg.): Mein Kopf gehört mir. Zwanzig Jahre Frauenbewegung. München (Verlag Frauenoffensive) 1989

Seidenspinner, Gerlinde/Burger, Angelika/Rettke, Ursula/Reinhardt, Marion/Bednarz-Braun, Iris/Brünink-Regenbogen, Angelika/Jenkins, Eva: Vom Nutzen weiblicher Lohnarbeit. (= Alltag und Biografie von Mädchen, Bd 3) Opladen (Leske Verlag + Budrich GmbH) 1984

Unterkircher, Lilo/Wagner, Ina (Hg.): Die andere Hälfte der

Gesellschaft. Wien (Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes) 1987

Frauen und Bildung/ Wissenschaft:

Bell, Anni/Fleischer, Eva/Knapp, Hildegard/Tenschert, Itta (Hg.): Furien in Uni-Form? 3. Österreichische Frauensommeruniversität Innsbruck 1986. Innsbruck (Vor-Ort) 1987

Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 11: Frauenforschung oder feministische Forschung? Köln 1984

Berghahn, Sabine/Aaroe, Kirsten/Tappeser, Beatrix/Schuchalter-Eicke, Gabriela: Wider die Natur? Frauen in Naturwissenschaft und Technik. Berlin (Elefanten Press) 1984

Bock, Ulla/Braszeit, Anne/Schmerl, Christiane (Hg.): Frauen an den Universitäten. Zur Situation von Studentinnen und Hochschullehrerinnen in der männlichen Wissenschaftshierarchie. Frankfurt/New York (Campus Verlag) 1983

Cramon-Daiber, Birgit/Erler, Gisela/Hutzelbrodt, Karoline/Kulms, Annegret/Jaeckel, Monika/Janssen, Edda/Martiny, Ulrike/Metz-Göckel, Sigrid/Ortmann, Hedwig/Piwon, Monika/Rosenboom, Christa/Aden, Ralf: Was wollen Frauen lernen? Zur selbstbestimmten Entfaltung weiblicher Kompetenzen. FfM (extra-buch) 1984

Dermutz, Susanne (Hg.): Vom Studium der Frauen. Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf. Jg. 10/1986, Nr. 1

FRAUEN an österreichischen Universitäten. Hg.: ÖH-Frauenreferat, Wien 1989

Feyl, Renate: Der lautlose Aufbruch. Frauen in der Wissenschaft. Berlin, Darmstadt/Neuwied (Neues Leben und Luchterhand) 1981 und 1983

Fox Keller, Evelyn: Liebe, Macht und Erkenntnis: Männliche oder weibliche Wissenschaft? München 1986

Frakele, Beate/List, Elisabeth/ Pauritsch, Gertrude: Über Frauenleben, Männerwelt und Wissenschaft. Österreichische Texte zur Frauenforschung. Wien (Verlag für Gesellschaftskritik) 1987

Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984

List, Elisabeth/Studer, Herlinde (Hg.): Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik. FfM (edition suhrkamp) 1989

Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Frauenstudium. Zur alternativen Wissenschaftsaneignung von Frauen. AHD (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 54) 1979

Rentmeister, Cillie: Frauenwelten – Männerwelten. Für eine neue kulturpolitische Bildung. Opladen (Leske-Verlag + Budrich GmbH) 1985

Schaeffer-Hegel, Barbara/Watson-Franke, Barbara: Männer, Mythos, Wissenschaft. Grundlagentexte zur feministischen Wissenschaftskritik. Pfaffenweiler (Centaurus) 1987

Theweleit, Klaus: Buch der Könige. Bd.1. Orpheus und Euridike. FfM (Stroemfeld, Roter Stern) 1988

Thürmer-Rohr, Christina: Vagabundinnen. Feministische Essays. Berlin (Orlanda Frauenverlag) 1987

Frauen und Schule/Erziehung/Ausbildung:

Bergk, Marion: Schade, daß Sie kein Mann sind, Frau Lehrerin! Wie kann und will frau sich als Lehrerin verhalten? Typoskript.

Braun, Frank/Gravalas, Brigitte: Die Benachteiligung junger Frauen in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. Mit Bibliographie. Hg. Bundesinstitut für Berufsbildung (Berlin/Bonn) und Deutsches Jugendinstitut (München). München (DJI) 1980

Brehmer, Ilse (Hg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche

Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim/Basel 1982

Brehmer, Ilse/Enders-Dragässer, Uta (Bearb.): Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983. Hg. Arbeitsgruppe Elternarbeit, Bd 12. München (DJI) 1984

Conradt, Sylvia/Heckmann-Jans, Kirsten: "... du heiratest ja doch!" 80 Jahre Schulgeschichte von Frauen. FfM (Fischer TB 3761) 1985

Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim (Juventa)

Fischer- Kowalski, Marina/Seidl, Peter u.a.: Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungswesen. Wien (Verlag für Gesellschaftskritik) 1986

Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich – männlich? (Alltag und Biografie von Mädchen, Bd 1) Opladen (Leske Verlag + Budrich GmbH) 1984

Horstkotte, Angelika: Mädchen in der Provinz. (= Alltag und Biografie von Mädchen, Bd 11) Opladen (Leske Verlag + Budrich GmbH) 1985

Kagerer, Hildburg: In der Schule tobt das Leben. Eine 10. Hauptschulklasse und ihre Lehrerin machen sich selbst zum Thema. Berlin (Basis Verlag). 1978

Münder, Johannes/Slupik, Vera/Schmidt-Bott, Regula: Rechtliche und politische Diskriminierung von Mädchen und Frauen. (= Alltag und Biografie von Mädchen, Bd 4) Opladen (Leske Verlag + Budrich GmbH) 1984

Savier, Monika/Fromm, Claudia/Kreyssig, Ulrike/Kurth, Anne/ Eichelkraut, Rita/Simon, Andrea: Alltagsbewältigung: Rückzug – Widerstand. (= Alltag und Biografie von Mädchen, Bd 7) Opladen (Leske Verlag + Budrich GmbH) 1984

Scheu, Ursula: Wir werden nicht als Mädchen geboren - wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer

Gesellschaft. FfM (Fischer TB 1857)

Schmerl, Christiane: Frauenfeindliche Werbung. Sexismus als heimlicher Lehrplan. Berlin (Elefanten Press) 1981

Schmerl, Christiane: Das Frauen- und Mädchenbild in den Medien. (= Alltag und Biografie von Mädchen, Bd 5) Opladen (Leske Verlag + Budrich GmbH) 1984

Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Mit einer Einleitung von Senta Trömel-Plötz. FfM (Fischer TB 3764) 1985

Theling, Gabriele: Vielleicht wäre ich als Verkäuferin glücklicher geworden. Arbeitertöchter & Hochschule. Münster (Verlag Westfälisches Dampfboot) 1986

Wagner, Angelika/Frasch, Heidi/Lamberti, Elke: Mann - Frau. Rollenklischees im Unterricht. München, Wien, Baltimore 1978

Wodak, Ruth: Hilflose Nähe? - Mütter und Töchter erzählen. Wien 1984

Frau und Sprache:

Aspöck, Ruth: Der ganze Zauber nennt sich Wissenschaft. Zur sprachlichen Diskriminierung von Frauen. Wien (Wiener Frauenverlag) 1982

Kotthoff, Helga: Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern. FfM (Fischer) 1988

Henley, Nancy M.: Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation. FfM (Fischer) 1988

Pusch, Luise F.: Das Deutsche als Männersprache. FfM (edition suhrkamp) 1984

Trömel-Plötz, Senta: Frauensprache: Sprache der Veränderung. FfM. 1982

Trömel-Plötz, Senta: Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. FfM 1984

Wodak, Ruth/Feistritzer, Gert/Moosmüller, Sylvia/Doleschal, Ursula: Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann. Hg. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (= Schriftenreihe zur sozialen und beruflichen Stellung der Frau 16/1987)

Frau und Literatur/ Wissenschaft:

Becker-Cantarino, Barbara: Der lange Weg zur Mündigkeit: Frau und Literatur (1500-1800). Metzler 1987

Blinn, Hansjürgen: Emanzipation und Literatur. Texte zur Diskussion. Ein Frauenlesebuch. FfM (Fischer 3747)

Bovenschen, Silvia: Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen. FfM (edition suhrkamp) 2. Aufl. 1980

Diskussion Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis. 20. Jhgg., Heft 105 (Feber/ März 1989). FfM (Diesterweg) 1989

frauen. Hgg. vom Österreichischen Kultur- Service. Wien 1988

Gnüg, Hiltrud/Möhrmann, Renate: Frauen Literatur Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Metzler 1985

Gürtler, Christa: Schreiben Frauen anders? Untersuchungen zu Ingeborg Bachmann und Barbara Frischmuth. Stuttgart (Heinz) 1983

Holland-Cunz, Barbara: Feministische Utopien - Aufbruch in die postpatriarchale Gesellschaft. Meitingen (Corian-Verlag) 2. Aufl. 1987 (= Edition Futurum Band 9)

Ivancsis, Karin (Hg.): Der Riss im Himmel. Science Fiction amerikanischer und europäischer Autorinnen. Wien (Frauenverlag) 1987

Lichter, Lucia: Von einer, die auszog... Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Literatur von Frauen. Scriptor 1980

Kerschbaumer, Marie-Therese: Für mich hat Leben etwas mit Lesen zu tun. Gedanken zum Lesen und Schreiben von Literatur. Wien (Wiener Frauenverlag) 1989

Matthiae, Astrid: Vom pfiffigen Peter und der faden Anna. Zum kleinen Unterschied im Bilderbuch. FfM (Fischer TB 3768)

Moi, Toril: Sexus - Text - Herrschaft. Feministische Literaturtheorie. Bremen (Verlag Zeichen und Spuren) 1989

Nölle-Fischer, Karen (Hg.): Mit verschärftem Blick. Feministische Literaturkritik. München (Frauenoffensive) 1987

Schmiedl S./Schnedl, H.: Totgeschwiegen. Texte zur Situation der Frau von 1880 bis in die Zwischenkriegszeit. Wien (ÖBV) 1982

Schmölzer, Hilde (Hg): Frau sein und schreiben. Österreichische Schriftstellerinnen definieren sich selbst. Wien (ÖBV)

Stephan, Inge/Venske, Regula/Weigel, Sigrid: Frauenliteratur ohne Tradition? Neue Autorinnenporträts. FfM (Fischer) 1987

Venske, Regula: Mannsbilder- Männerbilder. Konstruktion und Kritik des Männlichen in zeitgenössischer deutschsprachiger Literatur von Frauen. (Diss.) Olms, Hildesheim 1988

Weigel, Sigrid: Die Stimme der Medusa. Schreibweisen id GW. Literatur von Frauen. Reinbeck (Rowohlts Enzyklopädie 89) 1987

Wyss, Hedi: Das rosarote Mädchenbuch. Ermutigung zu einem neuen Bewußtsein. FfM (Fischer Taschenbuch Verlag) 1980

Geschlechterverhältnis im (Deutsch-) Unterricht, Didaktische Bücher/Materialien:

Bellak, J. et al.: Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf 1974

Diskussion Deutsch. Heft 68/ Dezember 1982: "Frauenliteratur und Frauensprache."

Dutter-Jonas, Martina/Seifried, Ilse: Betrifft: Mädchen. Lesetexte ohne Rollenklischees. Wien (paperpress verlag) 1988

Feyl, Renate: "Sein ist das Weib, Denken der Mann." Ansichten für und wider den Intellekt der Frau von Luther bis Weininger. Berlin, Darmstadt, Neuwied (Union und Luchterhand) 1984

Frauen in der Arbeitswelt. Seminarleitfaden. Hrsgg. vom BM für Soziale Verwaltung, Wien

Frau und Mann: Partnerschaft. Medienkoffer. Hrsgg. vom BMUKS, Wien 1986

Heuser, Magdalena: Frauen. Sprache. Literatur. Fachwissenschaftliche Ansätze und didaktische Modelle und Erfolgsberichte für den Deutschunterricht. Paderborn (Schönigh) 1982

Kaiser, Astrid/Oubaid, Monika (Hg.): Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. Köln/Wien (Böhlau Verlag) 1986

Lesezirkel (Literaturmagazin der Wiener Zeitung). Literatur von und über Frauen. Nr. 15/1985

Prengel, Annelore/Schmid, Pia/Sitals, Gisela: Schulbildung und Gleichberechtigung. FfM 1987

Schramm, Hilde (Hg.): Frauensprache - Männersprache. FfM (Diesterweg) 1981 (= Materialien für den Kurs- und Projektunterricht)

Skinnigsrud, Tore: Mädchen im Klassenzimmer. Warum sie nicht sprechen. In: Frauen und Schule, 3. Jahrgang, August 1984

Sünger, Therese: Frauenfragen im Deutschunterricht. Informationen zum Thema und theoretischer Bezugsrahmen. Frankfurt (Rita Fischer) 1981

Weitere Literaturangaben entnehmen Sie bitte den einzelnen Beiträgen

Zeitschriften

Frauen und Schule. Zeitschrift für Mädchen- und Frauenbildung. Berlin (Frauen und Schule Verlag)

AUF. Eine Frauenzeitschrift. 1011 Wien, Postfach 817

Anschläge. Feministisches Magazin für Politik, Arbeit und Kultur. 1080 Wien, Postfach 172

Lila Ozon (Verein Efeu), Seitenberggasse 64/16, 1160 Wien

stimme der frau. Höchstädtplatz 3, 1206 Wien

Institutionen

Archiv der neuen Frauenbewegung. Wissenschaftliche Dokumentation der Frauenbewegung. 1090 Wien, Berggasse 5/24

Frauencafe (Verein zur Förderung von Frauenkultur). 1080 Wien, Lange Gasse 11

Frauenreferat, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Inge Rowhani, Helga Oberhauser, Stubenring 1, 1010 Wien

Frauenzimmer. Buchhandlung. 1080 Wien, Lange Gasse 11

MIM – Mädchen im Mittelpunkt, Sillgasse 8a, 6020 Innsbruck

Staatssekretariat f. Frauenfragen im Bundeskanzleramt, Johanna Dohnal, Ballhausplatz 1, 1010 Wien

Wiener Frauenverlag. 1080 Wien, Lange Gasse 51/10

Verein Efeu. Seitenberggasse 64/16, 1160 Wien