Zeitschrift: Frauezitig : FRAZ

Herausgeber: Frauenbefreiungsbewegung Zürich

Band: - (1983-1984)

Heft: 5

Artikel: Lass dich gelüsten nach der Frauen Bildung, Kunst und Weisheit : zur Geschichte der Mädchenbildung und der Koedukation

Autor: Kuhn, Margrit / Rutishauser, Hanna

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1054692

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

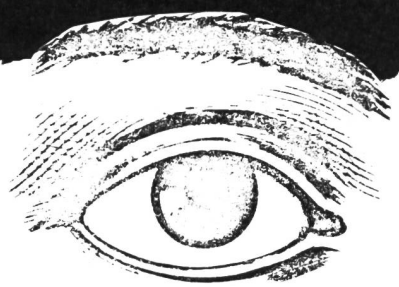
Download PDF: 09.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Lass dich gelüsten nach der Frauen Bildung, Kunst und Weisheit

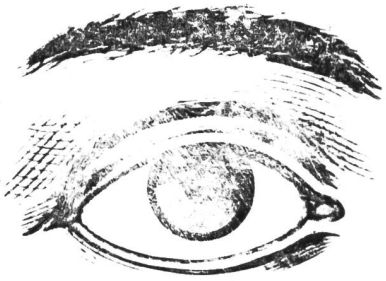
Zur Geschichte der Mädchenbildung und der Koedukation

Mit einem Stapel Bücher über Mädchenerziehung komme ich an den Schalter der Zentralbibliothek. Ein Typ kontolliert meine Bestellscheine, sieht den Titel der Studie von Dale Spender und Elizabeth Sarah «Learning to lose». Er nimmt das Buch in die Hand, schüttelt den Kopf: «Das ist nicht gut. Was wollen sie da lernen? Learning to win, müsste es heissen –»
Hat er den Untertitel «Sexism and education» mitbekommen?
Vielleicht hätte er anders reagiert. –
Dass uns Männer, Lehrer, Väter, Vorgesetzte, Professoren, bis zu einem gewissen Punkt den Weg ebnen können zu einer besseren Ausbildung, ist Tatsache. Dass sie aber von ihren Privilegien freiwillig nie ganz zurücktreten werden, wenn mächtige Frauen nicht mehr nur vereinzelt als Alibifrauen aufzutreten versprechen, ist ebenso klar. Der Versuch, die Frau auf ihre «weibliche Bestimmung» zu verweisen, ist das Leitmotiv in der Geschichte der Mädchenerziehung.
An ein paar zum Teil willkürlich ausgewählten Beispielen untersuchen wir die Argumente für und wider die Ausbildung von Mädchen, für und wider ungemischte Mädchenschulen.



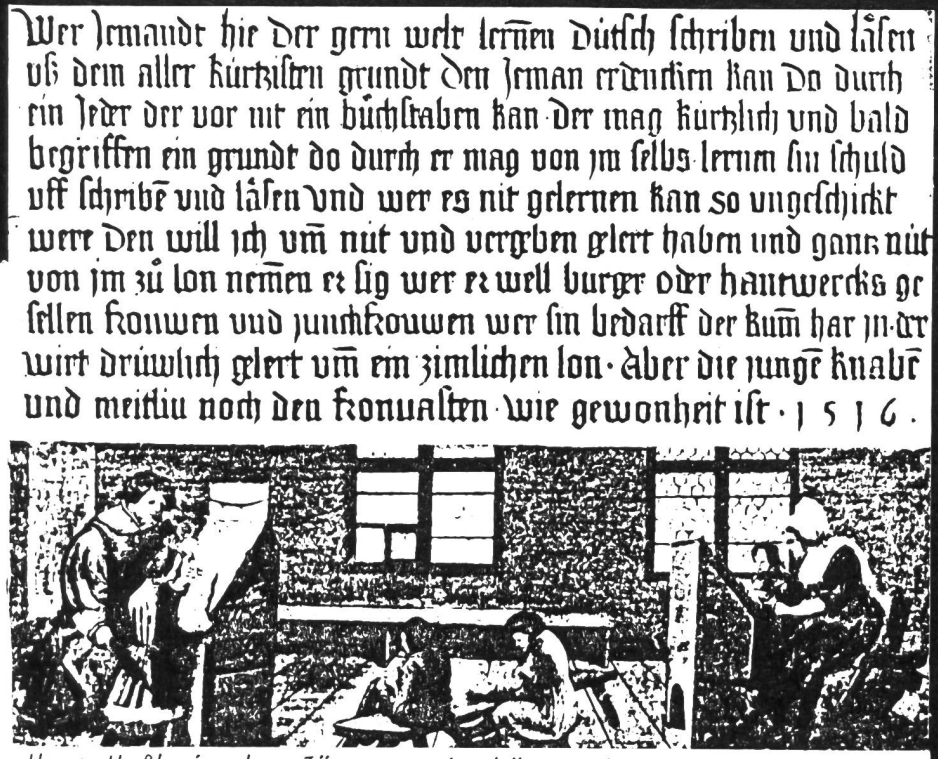
Bildung zum Menschen oder Bildung zur Frau?

Die Erziehung steht in Funktion eines bestimmten Menschenbildes, die Mädchenerziehung in Funktion eines Frauenbildes. Seit ein gewisses Bewusstsein existiert, dass Frauen AUCH bildungsfähig sind, seit allgemein angenommen wird, dass mit ihrer Erziehung ein gewisser Gewinn für die Gesellschaft verbunden sein kann, wird für Mädchen eine spezifische Bildung vorgeschlagen. Menschenbildung schlechthin, Ideal des Humanismus zum Beispiel, ist immer und vor allem Männerbildung. Der Mann ist der Mensch par excellence: Männer bestimmen die Bildungsinhalte. Sie entscheiden, wie ein Mensch zu sein habe. Frauenbildung wird nur als Zusatz zu dieser Menschenbildung, als spezielle Spielart für eine Untergruppe dieser Menschen gesehen.
Traditionellerweise steht die Mädchenbildung im Dienste der dreifachen «Bestimmung» der Frau zur Gattin, Hausfrau und Mutter. «Es gibt für das Weib, auch wenn es zu einer äusserlichen Berufsart übergeht, keine Lage und keine Zeit des Lebens, in welchem es irgend einem höheren Zwecke die Forderung der Häuslichkeit hintenansetzen oder vergessen dürfte, dass es durch das persönliche «Dienen» *(Göthe)* eine grosse Allen heilsame Pflicht erfülle.» Dies meinte 1872 ein Dr. F. *Dula* (es darf angenommen werden, dass es sich nicht um eine Frau handelte) an einem Vortrag an der schweizerischen Lehrerversammlung über Geschlechtertrennung in Primarschulen und über höhere Mädchenschulen. (S. 30) «Weibliche» und «männliche» Verhaltensweisen werden, von den meisten Theoretikern/innen der Mädchenbildung klar formuliert, gelten als gegeben und werden nicht hinterfragt. «Mädchen haben von frühe an ein instinktmässige und unwiderstehliche Neigung zu gefallen, Knaben von Jugend an den Hang zum Herrschen», meint Dula. (*Dula* S. 8) Die Lehrgegenstände in den Höheren Töchterschulen hängen von «der dreifachen Forderung ab, welche an die weibliche Bildung zu stellen ist.» (*Dula* S. 21) «Es liege in der Natur und dem Bedürfnis des Mädchens, das Historische mehr an Personen als Ereignissen anzuschauen.» Also gilt es, in der Geschichte «die handelnden Personen in ihren Tendenzen immer in den Vordergrund zu heben.» (*Dula* S. 27). Im Rechnen, fand Dula, seien «leichtere algebraische Aufgaben zu stellen, welche durch solche Verstandsschlüsse zu lösen sind, die Anlass geben, den Geist zu schärfen und zugleich durch die gelegentliche Hinweisung auf die höheren Gebiete der Arithmetik eine Ahnung von der über ihr Wissen hinausreichenden Weite der Wissenschaft zu wecken.» (*Dula* S. 27).
Wenn in dieser Arbeit öfters dieser Dr. Dula zitiert wird, ist dies, weil seine Meinung in Anlehnung an *Meiners* («Der besondere Weg ein Weib zu werden»), die eine Fülle Material zu diesem Thema gesichtet und verarbeitet hat, repräsentativ gewesen zu sein scheint, wenigstens für die Zeit der 2. Hälfte des 19. Jh. bis 1927 (s.*Meiners:* Die Konsequenzen für den Ausbau des höheren Mädchenschulwesens: Schrittweise Angleichung an das höhere Knabenschulwesen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der traditionellen Leitbilder und Integration des spezifisch weiblichen Bildungswesens. S. 133–205).
Aufgrund dieser Bildungskonzepte, glauben wir, ist es zu verstehen, dass die Frau zu dem geworden ist, was sie heute ist.



Leitbilder

Drei verschiedene Leitbilder bestimmen die Mädchenbildung seit dem 17. Jahrhundert in unterschiedlichem Mass.
1) Das Ideal der Frau als besonderes Wesen mit einer besonderen, von der männlichen abweichenden Bestimmung (Mutterschaft).
2) Der Geschlechterpolarismus, der Mann und Frau als Gegensätze begreift und die Mädchen zweckrational auf ihre späteren Pflichten als Ehefrau und Ergänzung des Gatten vorbereitet.
3) Das Ideal des Menschlichen, das Bildung nicht als etwas Geschlechtsspezifisches versteht und gleiche Rechte für beide Geschlechter postuliert.
Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts setzen sich vor allem die ersten beiden Modelle durch. Mit den Anfängen der bürgerlichen Frauenbewegung, schon mit Vorläuferinnen wie Mary Wollstonecraft, gewinnt das dritte Modell an Ansehen. Alle diese Grundauffassungen behalten aber bis ins 20. Jahrhundert ihre Gültigkeit.
Das Bildungswesen erhält durch die Reformation entscheidende Impulse. Lesen und Schreiben sollen in Zukunft möglichst vielen «Knäblein und Maidlein» zugute kommen, damit sie selber das Evangelium lesen und beherzigen können. Die Bildungsziele für die beiden Geschlechter



Hans Holbein der Jüngere: Aushängeschild eines Schulmeisters. Der Mann links lehrt einen Knaben - mit einer Rute; die Frau rechts ein Mädchen ohne Rute.

sind, z.B. bei *Martin Luther,* sehr verschieden: die Knaben sollen lernen, zu regieren, die Mädchen, Haus und Kinder zu besorgen und das Gesinde zu halten. Dementsprechend ist ihr zeitlicher Aufwand für die Schule gering. Jeden Tag kommt eine gute Stunde Haushaltunterricht dazu. Dr. Johann *Bugenhagen,* Stadtpfarrer in Wittenberg, schreibt 1528, dass die Mädchen vor allem lesen sollten, um Bibel, Glaubenssätze und Vaterunser lernen zu können. 1559 heisst es in der Schulordnung der Württembergischen Kirchenordnung, dass «in solchen Schulen die Kinder abgesündert, die Knaben allein, und die Döchterlin auch besonder gesetzt und geleert werden.» Dies aus moralischen Gründen, damit sie nicht «under einander zulaufen, oder mit einander unordentliche Gemeinsame zuhaben, und zusammen zuschlieffen.»

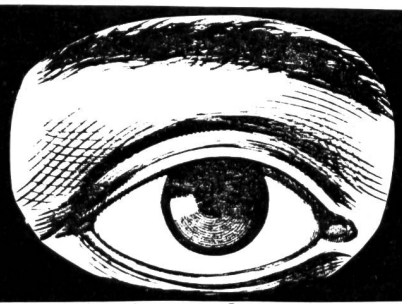
Comenius, in der «Grossen Didaktik» (1627–32), beruft sich in seinen Forderungen nach Recht auf Bildung der Frau auf deren Gottesebenbildlichkeit: Die Frauen sind «in gleicher Weise Gottes Ebenbilder». Allerdings soll ihnen nicht eine beliebige Zusammenstellung von Büchern vorgelegt werden – ebensowenig wie den Jungen. Vor allem die Erkenntnis Gottes ist das Ziel der Bildung. «Nicht für ihre Neugier, sondern für ihre Sittsamkeit und Seligkeit» sollen die Frauen unterrichtet werden, und Sittsamkeit heisst «Sorge für das Haus, für das eigene Heil und für das des Gatten». Die besondere Bestimmung der Frau, wie schon bei Luther und später durch die Jahrhunderte, ist Grundsatz, auch wenn Comenius daraus keinen minderen Bildungsanspruch für Mädchen ableitet.

Ein Höhepunkt besonderer Art in der Mädchenbildung ist *Jean-Jacques Rousseaus* Werk «Emile» (1762), in welchem er Emile, seinem literarischen Schützling, eine sehr sorgfältige und freie (natürliche), von möglichst wenig Zwängen und vorgeprägten Entscheidungen eingeschränkte Erziehung angedeihen lässt. Sophie, die spätere Gefährtin von Emile, die getrennt von ihm erzogen werden soll, wird, als rein komplementäres Wesen zum Mann, auf ihre Aufgabe als Gefährtin hin gebildet. Ihre natürlichen Eigenschaften sind Passivität (im Gegensatz zur Aktivität des Jungen), Schwäche im Gegensatz zu seiner Stärke, ein nur schwacher Widerstand im Gegensatz zu seinem Wollen und Können. Die Frau ist in erster Linie Frau, der Mann in erster Linie Mensch. Er ist nur in bestimmten Momenten Mann, die Frau aber ist immer Frau. Deswegen ist sie abhängiger von ihm als er von ihr. Das Hauptbildungsziel für Mädchen ist schon auch die Vorbereitung auf spätere mütterliche und häusliche Pflichten, vor allem aber die Vorbereitung auf ihre spätere Bindung an Emile. Mit Autorität (bei Emile wird mit möglichst wenig Autorität erzogen) soll die natürliche Unterwürfigkeit und Gefallsucht der Mädchen entwikkelt werden, denn sie müssen ja vor allem «plaire à l'homme» – und zwar nicht durch Putz und Mode, sondern durch ihre Persönlichkeit. Immer mit der angemessenen Bescheidenheit sagt Rousseau: «Um einem so unvollkommenen Wesen wie einem Manne zu gehorchen, der oftmals lasterhaft, aber immer mit Fehlern behaftet ist, muss sie frühzeitig lernen, selbst Unrecht zu erleiden und Fehler des Ehemannes zu ertragen, ohne sich zu beklagen. Nicht seinetwegen, sondern ihretwegen (sic) soll sie sanftmütig sein». Haupttugend der Mädchen ist denn auch der Gehorsam. Die Studien der Frau müssen sich auf das Praktische beziehen, denn das Erforschen der abstrakten und spekulativen Wahrheiten, der Prinzipien und Axiome der Wissenschaften, alles, was darauf abzielt, die Begriffe zu verallgemeinern, ist nicht Sache der Frauen.» Der wichtigste Gegenstand weiblicher Studien ist das Herz der Männer. Sie sollen die Moral auf dem Wege der Erfahrung finden. Rousseau hält den Einfluss gesitteter Frauen sehr hoch. Sie sind die Hüterinnen des Ruhmes der Tugend, sie halten die Moral der Männer im Stand – eine uralte Männerphantasie, dass die Frau den Mann, nachdem **er** ihr die richtigen Werte eingehämmert hat, zu höheren Taten befähigt, ihn anspornt und auf dem richtigen Weg heranführt (das ewig Weibliche zieht uns **hinan**) findet einmal mehr einen überdeutlichen Ausdruck bei Rousseau. Sein Einfluss im 18. und 19. Jh., besonders in Deutschland, z.B. bei Schiller, ist beträchtlich.

Einen grossen Schritt «vorwärts» in der Mädchenbildung geht *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746–1827). Ihm geht es um die Aufwertung der Frau in ihrer Rolle als Mutter und Erzieherin. Frauenbildung hat deshalb vor allem zum Ziel, die natürlichen Anlagen und Befähigungen der Frau als Kennerin des Kindes zu entwickeln. Sie finden «instinktiv» die richtigen Mittel, das Kind zum Menschen zu bilden. Auch das Mädchen wird vor allem als Mensch geachtet und erzogen – allerdings mit dieser speziellen Bestimmung. In diesem Sinne ist bei ihm die Erziehung der Mädchen zu «starken Frauen» zu verstehen. Und die Tugend der starken Frau ist das Gefühl. Pestalozzi hat selbst in seiner Erziehung vor allem von starken weiblichen Persönlichkeiten profitiert: von seiner Mutter Susanne Hotz, den Mägden Barbeli und Lisbeth Naef und seiner Frau Anna Schulthess. Immerhin gesteht er diesen Frauen zu, den Beruf von Lehrerinnen vollumfänglich auszuüben. In der Folge ergreifen mehr und mehr Frauen den Beruf von Erzieherinnen und Lehrerinnen an Volks- und höheren Töchterschulen. Allerdings führt er in Yverdon die Schulen getrennt: neben einem Knaben- gibt es da ein Mädcheninstitut und auch eine Mütterschule und ein Lehrerinnenseminar.

Eine der Schülerinnen Pestalozzis, *Josephine Stadlin,* erkennt den Widerspruch zwischen der grossen Verantwortung, die der Frau auferlegt wird, und der Abhängigkeit von vom Mann geprägten Leitbildern, wenn sie schreibt: «Ein Leben, das als das beschränktere gilt und das doch die unbeschränktesten Forderungen gestellt werden, ein Geschlecht, dem das andere Mangel an Halt und Gott weiss was alles vorwirft, und doch ihm kaum gestattet, das Mangelnde zu erwerben, ein solches Leben muss wahrhaftig Licht über sich selber suchen und bekommen, muss die anscheinenden Widersprüche in seiner

Natur und Bestimmung geistig lösen und einige fruchtbare Grundsätze sich entwikkeln können, wenn ein solches Leben nicht zerfallen soll». Sie hat die Frauen ermutigt, ihre Bildung selber in die Hand zu nehmen und fordert Lehrerinnen für Mädchenschulen.



Leonard Usteri ist der Gründer der ersten Töchterschule in Zürich (1775). Sein bescheidener Vorschlag an die Behörden lautet: «Es wäre um eine Schule zu thun, in welcher die Töchter mit Verstand lesen, leserlich und ordentlich schreiben und so viel rechnen lernen könnten, als ein Frauenzimmer davon zu verstehen nötig hat, um eine Haushaltung zu führen». (F. *Zehender* S. 6) Bei der Gründung der «Höheren Töchterschule» 1875 denkt man(n) daran, «nicht mehr nur Hausfrauen, gute Gattinnen und treffliche Mütter heranzubilden,sondern auch Lehrerinnen für niedere und höhere Stufen und im weiteren auch die Vorbereitung für akademische Studien. (Zehender S. 46).

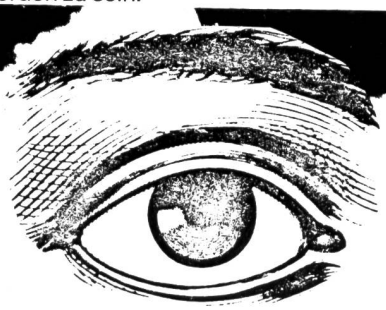
Für die Forderungen nach Berufsbildung der Frauen ist auch die «soziale Noth» der Frauen verantwortlich. «Es wurde zuerst in den grossen Städten als drückender Nothstand empfunden, dass mit der gewöhnlichen Schulbildung und der dazu kommenden praktischen Bildung in den weiblichen Arbeiten den Hunderten von Töchtern des Mittelstandes, welchen die Familie keine Arbeit, die Gesellschaft keinen häuslichen Herd bietet, nicht geholfen sei, ... dass ihnen neue Erwerbsgebiete geöffnet werden müssten.» (Zehender S. 47). Die neue höhere Töchterschule wird denn auch mit dem Ziel gegründet: «Ausrüstung der Mädchen mit einer höheren, allgemeinen Bildung und Heranbildung derselben für eine praktische Berufstätigkeit (Zehender S. 49). (Zehender spricht hier die soziale Not der Töchter des Mittelstandes an. Gar nicht auszudenken, wie es um die Töchter der Unterschicht stand. Leider haben wir darüber nichts gefunden.)

Aufgrund der sozialen Not von Frauen ist auch die erste Frauenbewegung entstanden. 1913 schreibt *Helene Helbig-Tränkner:* «Die Frauenbewegung ist allgemein zunächst eine Bildungs- und Brotfrage gewesen..., von frühen Zeitgenossen ist sie eine Futterfrage genannt worden.» (Helbig-Tränkner S. 5). So fordern denn Frauen der ersten Frauenbewegung mehr Ausbildung für Mädchen. *Luise Otto-Peters* schreibt in «Das Recht der Frauen auf Erwerb» (1866): «Dass die Söhne viel kosten, gilt als Selbstverständlichkeit, was aber die Töchter kosten, wird ihnen oftmals als etwas sehr Überflüssiges vorgeworfen.» (Helbig-Tränkner S. 3).

Helene Lange, eine der «Führerinnen» der deutschen Frauenbewegung der ersten Generation (1848–1930), verweist die Männer auf ihren Platz: «Das Urteil der Männer in Ehren, aber das entscheidende Urteil über die Natur der Frau und die Grenzen ihrer Fähigkeiten kommt nur der Frau zu». Diese Grenzen sind nicht intellektueller Art. Die Frau ist dem Mann, wie Hunderte von gelehrten Frauen beweisen, geistig ebenbürtig. Und doch: «Das Weib ist zur Mutterschaft bestimmt, diese Bestimmung bedingt ihre physische und psychische Eigenart». Der Mann ist unruhiger, beweglicher, initiativer – die Frau persönlicher, konkreter, psychisch einfühlsamer. Der «Urgrund des psychischen Altruismus, des Mitleids, der Liebe» der Frau ist ihre Befähigung zur Mutterschaft.

Sowohl diese fortschrittlichen als auch die konservativen Kreise stellen also das «besondere Wesen» der Frau nicht in Frage. Die «Bestimmung» der Frau ist Hausfrau und Mutter-Werden. Helbig-Tränkner hofft 1913 «besseren Zeiten» entgegen zu gehen, «wo die Frau der Arbeit des Hauses verbleiben kann.» Hier und bei der Kindererziehung «setzen die echt weiblichen Berufe ein, auf denen keine Konkurrenz von männlicher Seite uns erwachsen kann.» (Helbig-Tränkner S. 6 & 7).

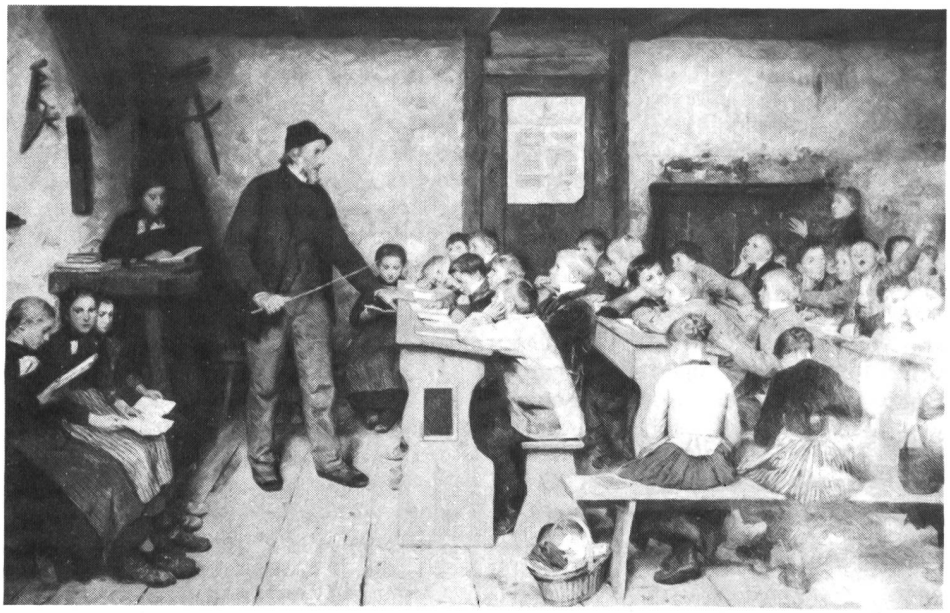
Die «weibliche Bestimmung» scheint systematisch erst mit der neuen Frauenbewegung (Beginn 1968) in Frage gestellt worden zu sein.



Egalitarismus und Polarisums. Angleichung von Mädchen- und Knabenbildung

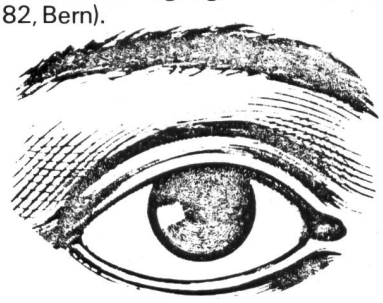
Die Forderung nach Angleichung der Mädchen- an die Knabenbildung muss im Zusammenhang mit den Bemühungen um die Frauenemanzipation der Französischen Revolution gesehen werden. Während der Französischen Revolution wird die bürgerlich-rechtliche Gleichstellung der Geschlechter gefordert. Diese wird zwar nicht verwirklicht, langfristig gesehen sind die Wirkungen dieser Forderungen aber erheblich. *Mary Wollstonecraft* fordert die Angleichung der Mädchen- und Knabenbildung und plädiert in ihrem Buch «A Vindication of the Rights of Women», London 1792, für die Ausweitung der weiblichen Wirkungsmöglichkeiten im öffentlichen Leben. Sie verwirft aber die besondere «Bestimmung» der Frau keineswegs. Hingegen geht *Th. G. von Hippel* so weit, dass er nur die anatomischen Unterschiede, die sich direkt auf die Geschlechtsbestimmung richten, für natürlich hält. (Th. G. von Hippel, «Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber», 1792).

Andere Einzelstimmen im 19. Jh. bemühen sich v.a. während der Zeit des Vormärz (1830–1848), geschlechterpolaristische Denkweisen zu überwinden. In dieser Zeit bereitet sich die Phase der ersten aktiven Frauenbewegung vor. Hier ist der Kreis der jungdeutschen Schriftstellerinnen zu erwähnen: *Luise Mühlbach, Ida Hahn-Hahn, Fanny Lewald und Louise Aston.* Luise Mühlbach will, dass die emanzipierte Frau kein Weib, sondern «ein freies, fühlendes, denkendes und handelndes menschliches Geschöpf sei.» Sie sagt, die Frauen «haben alle Fähigkeiten der Männer.» (Meiners S. 95).



Albert Anker: Dorfschule in Ins. Die Mädchen sind bereits zu Zaungästen des Schulbetriebs arriviert.

In der zweiten Hälfte des 19. Jh. gelangen nur die sozialistische Frauenbewegung, die jede aus der «Natur der Frau» abgeleitete Bestimmung zugunsten eines gesellschaftlich-historischen Erklärungsmusters verwarf, und zahlenmässig unbedeutende Kreise der bürgerlichen Frauenbewegung über den Geschlechtspolarismus hinaus. (Meiners S. 109/110). Frauen, die z.B. in Zürich 1871 Zugang zur Universität erhalten, verlangen die Abschaffung der sie diskriminierenden Gesetze. Sie können zwar studieren, die Ausübung eines Berufes ist ihnen aber verbaut (z.B. war die Erlangung des Anwaltspatentes an die bürgerlichen Rechte, die sie bekanntlich nicht hatten, gebunden). Diese Frauen vertreten den sog. Egalitarismus und verlangen die Konsequenz der Menschenrechtserklärung, die während der Aufklärung im 18. Jh. und während der Französischen Revolution formuliert worden ist. Diesen egalitaristischen Bestrebungen wird das dualistische Prinzip (die Frau bleibt im Haus, der Mann arbeitet) entgegengesetzt. Die «soziale Frage» ist gegen Ende des 19. Jh. sehr in Vordergrund getreten. Die Missstände in der Unterschicht werden aufgezeigt. V.a. die philantropische Richtung unter den Theoretikern/innen und Praktikern/innen der Mädchenbildung vertritt die Meinung, dass die Frauen für die «dreifache Bestimmung» besser vorbereitet werden müssten. So könnten die Missstände (z.B. durch eine gute Erziehung von Frauen), wenn nicht zum Verschwinden gebracht, so doch vermindert werden. Sie sind es auch, die die Institutionalisierung des Hauswirtschaftsunterrichtes durchsetzen. In der Fächerauswahl wird die Mädchenbildung zwar weitgehend der Knabenbildung angeglichen, die Zielsetzung bleibt aber weiterhin die dreifache Bestimmung der Frau.
Die Stimmen für den Egalitarismus verstummen nach und nach und das dualistische Prinzip setzt sich langsam aber sicher durch. (*Anne-Marie Stalder, Brigitte Schnegg,* Referat an der feministischen Wissenschafts-Tagung, 28./29. Nov. 1982, Bern).



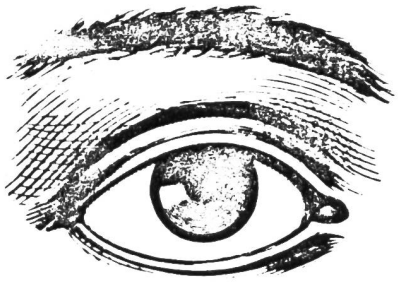
Koedukation oder Mädchenschulen?

Vor allem in den katholischen Gegenden wird die Geschlechtertrennung in der Schule praktiziert, um unsittliche Annäherungen zwischen Mädchen und Jungen zu vermeiden. In Luzern finden wir schon 1584 erstmals einen Hinweis darauf, dass öffentliche Knaben- und Mädchenschulen getrennt sind.
F. Dula meint in seinem Vortrag an der schweizerischen Lehrerversammlung über Geschlechtertrennung in Primarschulen und über höhere Mädchenschulen, unsittliche Annäherungen kämen schlicht nicht vor. Er plädiert für die Koedukation in der Primarschule, denn «warum scheiden, was durch Gottes Ordnung zusammengehört?» (Dula S. 9). Der Kontakt zwischen Mädchen und Knaben in der Primarschule bedeutet für ihn eine wechselseitige Berichtigung und Ergänzung der beiden Geschlechter. «Beim gegenseitigen Kontakt werden Mädchen weniger gehaltlos und läppisch, die Knaben sanfter und bescheidener, weniger roh und ausgelassen.» (Dula S. 8). Doch ab dem 14. Lebensjahr ist Dula für eine Geschlechtertrennung: «Wenn Natur und Wesen des Mädchens so ganz eigenartig sich zu gestalten beginnen und auch der Knabe mit ebenfalls eigenartigen Stimmungen und Strebungen seine eigenen Wege sucht..., so werden auch dem Mädchen eigene Bildungsstätten zu eröffnen sein.» (Dula S. 13).
1907 schreibt *Jakob Kuhn-Kelly* eine «Kleine Pädagogische Studie» über die «Geschlechtervereinigung in städtischen Schulen», ein feuriges Plädoyer zugunsten der Koedukation. Er vertritt darin die Ansicht, dass die künstliche Trennung von Knaben und Mädchen grossen Schaden anrichte, weil die Kinder «lüstern, pfiffig und agressiv» würden. Er erwähnt die schlechten Eigenschaften, die Mädchen in ungemischten Schulen ganz ungehemmt ausleben würden. Da ist vor allem ihr «fratzenhaftes Wesen», ihre Koketterie in der Kleiderfrage, ihre Frechheit den Lehrern gegenüber. Durch eine nicht mustergültige häusliche Erziehung wird diese Entwicklung, die in «Natur und Wesen solcher 'überstelliger' Mädchen» liegt, in bedenklicher Weise gefördert. «Und dieses widerliche Wesen manifestiert sich umso ungenierter und auffälliger, in je grösserer Zahl sich Mädchen dieser Altersstufe im Kreise ihrer Geschlechtsgenossinnen in den Schulen bewegen und herumtummeln.» Das Urteil hierüber sei bei den «kompetentesten Männern, den Lehrern», einzuholen. Koedukation also zur Disziplinierung der Mädchen – von den Knaben spricht er nicht. Die Natur, dort, wo sie schlecht ist, soll gebändigt werden. Vor allem die Frechheit scheint Herrn Kuhn Schwierigkeiten zu machen, zeigt aber gleichzeitig, dass er den Mädchen ein beträchtliches Potential an Aufmüpfigkeit und Eigenständigkeit zugesteht. Koedukation im Dienste der Gesellschaft, die mit solchen «Fratzen» ja nirgendwo hinkäme.....
Im 20. Jh. dringt schrittweise das Bewusstsein durch, dass Koedukation eine erstrebenswerte Form der Erziehung sei. Argumentiert wird vor allem mit der gegenseitigen positiven Beeinflussung und Anregung der Mädchen und Knaben. Die Bedenken, die abgebaut werden müssen, sind moralisch-sittlicher Art: frühzeitige sexuelle Kontakte, mangelhafte Konzentration auf den schulischen Stoff durch die Ablenkung durch das andere, ach so aufregende Geschlecht. Die zunehmende Vermischung von weiblichen und männlichen Lebensbereichen aber lässt die Bedenken nach und nach verstummen.

Von einer neueren Seite wird die Koedukation – der «grösste Fortschritt» in der Erziehungspolitik Westeuropas – in den 60erJahren in Frage gestellt. Im Zusammenhang mit der Basler Realschul-Koedukations-Kontroverse stellt *Margrit Erni* («Koedukation aus der Sicht der Frau», 1966) die gemischte Erziehung in der Realschule (entspricht andernorts der

Ecole Supérieure de Commerce pour Jeunes Filles, Porrentruy, 1971

Sekundarschule) in Frage. Sie bemängelt die unzureichende Mädchenförderung: da die Mädchen den Knaben in der Pubertät um durchschnittlich zwei Jahre voraus sind in ihrer Entwicklung, kommen sie zuwenig auf die Rechnung, ihre Bedürfnisse werden denen der Knaben untergeordnet. Sie propagiert daher eine vorübergehende Entmischung in der Pubertät – nicht zuletzt, so meint sie, kann dadurch das alte Vorurteil, dass Knaben vor allem mathematisch-naturwissenschaftliche, Mädchen sprachlich-ästhetische Begabung aufweisen, korrigiert werden. Die Jugendlichen sollen sich zuerst selber finden, bevor sie wieder, im späteren Jugendalter, miteinander in Kontakt kommen und es so «zu echter gegenseitiger Bereicherung» kommen kann. Obwohl das Modell von Margrit Erni aus dem Bewusstsein entstanden ist, dass Koedukation vor allem den Knaben Vorteile bringt, hält sie an einem Frauenbild fest, das schwach bis gar nicht modifiziert ist: Die Frau muss sich zwar selber finden und stark sein – sie kann intellektuell Gleiches leisten wie der Mann – aber sie soll Frau bleiben, ihre Eigenprägung erfahren – durch «Gespräche um Lebensgeheimnis, Mutterschaft, Beruf und Religion», und nichts erschreckt Erni mehr als eine Angleichung der Geschlechter, die zu einer «zunehmenden Zahl femininer Jünglinge und vermännlichter Amazonen» führt. «Was aber», meint sie und reiht sich damit in die lange Tradition der Vertreterinnen und Vertreter des Geschlechterpolarismus ein, «was wird aus einer Gesellschaft, wenn die *Polarität der Geschlechter* ihre Kraft verliert, wenn Mann und Frau sich wenig mehr zu bieten haben?» Partnerschaft werde langweilig. Frauen haben *einander,* Männer *einander,* offenbar sowieso nichts zu bieten.



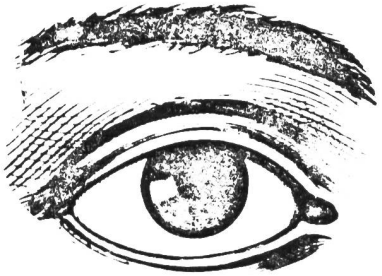
Erst in den späten Siebzigerjahren taucht ein neuer Ansatz auf, der das Modell der Koedukation auf seine Tauglichkeit hin erneut untersucht, und zwar aus feministischer Sicht. 1980 geben *Dale Spender* und *Elizabeth Sarah* in London die Studie zur Mädchenbildung mit dem Titel «Learning to lose» («Verlieren lernen») heraus. Im Folgenden geben wir kurz die Hauptzüge des Kapitals «The Education of Feminists: The Case for Single-Sex-Schools» (Sarah, Scott, Spender) wieder.

Frauen lernten verzichten, bevor sie ein Recht auf Bildung hatten. Die Erziehungsmodelle sind ausgerichtet auf eine ausgewählte Gruppe von Menschen: Männer, Weisse, Angehörige der Ober- und Mittelschicht. Dies war fest etabliert, bevor Frauen überhaupt Zugang zur Bildung hatten. Die Grundfrage lautet: wenn Männer dominant sind, ist es dann sinnvoll, wünschenswert oder nützlich, dass Frauen *mit* Männern erzogen werden? In einer pluralistischen Gesellschaft scheint es unangemessen, für beide Geschlechter verschiedene soziale Welten in der Bildung zu schaffen. Die Welt ist nicht mehr nach Geschlechtertrennung aufgebaut: die Schule soll ein normales soziales Umfeld bieten. Aber die Ansicht, dass die Mädchen in der Schule von den Knaben gefordert und zu höheren Leistungen angespornt werden sollen, beweist, dass von einer Verschiedenheit der Geschlechter ausgegangen wird und dass sie zusammen komplementär sein sollen. Der Geschlechterpluralismus, der zum Teil bei Rousseau und später bei den Romantikern als wichtige Grundlage der Erziehung angesehen wurde, konnte durch emanzipatorische Ansätze, im zu erziehenden Kind vor allem den Menschen zu fördern, nicht überwunden werden und wirkt bis heute sehr stark in den Erziehungsleitbildern nach.

Die Praxis der Abschaffung der Koedukation, wo diese diskutiert wird, wird immer im Interesse der Mädchen genannt. Niemand spricht davon, dass dabei auch die Knaben einen Gewinn erzielen könnten. Diese Argumentationsweise zeigt deutlich, dass die Koedukation vor allem den Knaben dient. Sie funktionieren besser in einem System, das die «normalen» sozialen Zustände ausserhalb der Schule repliziert. Wie dort die Männer überlegen sind, so kann auch im koedukativen System männliche Überlegenheit realisiert werden. In Gegenwart von Mädchen haben Knaben seit dem frühen Kindesalter etwas, das sie dominieren können. Mädchen sind dann so etwas wie negative Bezugspersonen für die Knaben, Hintergrund für ihre Vervollkommnung und ihr Einüben von Machtgebaren. In reinen Mädchenschulen ist dies nicht möglich. Die Mädchen, weil ihre relative Rolle zu den Knaben wegfällt, können da viel mehr verschiedene Rollen einüben, mehr Möglichkeiten erproben. In gemischten Schulen werden Geschlechterbarrieren nicht abgebaut, sondern verstärkt. Die Mädchen treffen mehr geschlechtsstereotypische Entscheidungen unter dem Druck, die Unterschiede zu den Knaben, ihre Mädchenidentität aufrechtzuerhalten. Frauen stehen voreinander viel weniger im Stress, «fraulich» oder «weiblich» zu sein. «Weiblichkeit», wo sie Passivität, Unterwürfigkeit und Konformismus meint, steht aber im Widerspruch zu Erziehungszielen wie Selbständigkeit, Eigenverantwortung etc.

Nur in Mädchenschulen ist es möglich, Bedingungen zu schaffen, die *nicht* das «reale» Leben, nämlich das Patriarchat, reproduzieren. Die sozialen Bedingungen in einer Mädchenschule mögen künstlich erscheinen, aber solange die männliche Herrschaft als «natürlich» angesehen wird, hat die Schaffung einer künstlichen Umgebung für Mädchen viele Vorteile. Diese Situation ist für Feministinnen keineswegs so künstlich: wenn Frauen mit Frauen in Kontakt stehen, ist das für viele von ihnen eben ein konkreter Teil ihres realen Lebens auch ausserhalb der Schule.

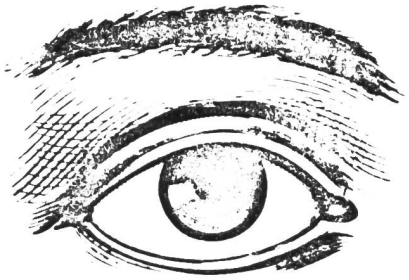
Der Kampf um ungemischte Schulen erfordert langfristige Strategie. Kurzfristig gibt es die Möglichkeit, in gemischten Schulen Freiräume für Mädchenstunden zu fordern – aber auch für Jungen! So können die Mädchen ein Selbstbewusstsein aufbauen, das ihnen in den gemischten Stunden zugute kommen wird – natürlich immer unter der Voraussetzung, dass sie von einer feministischen Lehrerin unterrichtet werden. Es kommt subversives Potential zum Ausdruck, wenn Frauen von Frauen lernen. Die Machtposition der Männer kann in entscheidenden Punkten abgebaut werden, wenn ihnen die Lehrfunktion entzogen wird: dies kann eine wirklich feministische Antwort auf das Patriarchat werden.



Diese Antwort wird schwieriger zu geben sein, als wir bis jetzt vielleicht glauben. Überzeugt von der Wichtigkeit der gängigen Bildungsinhalte an sich, versuchen wir vor allem, die Ungleichheiten in der HANDHABUNG *der Erziehung zu überwinden.* WAS *aber gelehrt wird – abgesehen von der Unterteilung in Mädchen- bzw. Knabenfächer – ist zum Teil mindestens so fragwürdig – und sehr tief verwurzelt. Feministische Bildungs*INHALTE *an die Stelle der traditionell patriarchalisch-kapitalistischen zu setzen ist aber ein Fernziel, das wir wohl nur über die Zwischenstufe der Gleichberechtigung hinsichtlich der* FORMEN *der Wissensvermittlung anstreben können. In diesem Sinne ist der Aufsatz von Sarah, Scott und Spender nur ein Hinweis auf einen ersten Schritt, da sie die Bildungsinhalte nicht grundsätzlich auf ihre Tauglichkeit in Bezug auf eine langfristige Frauenerziehung hin untersuchen. Wissenschaftsgläubigkeit z.B. möchte ich ihnen nicht a priori unterstellen, sehe aber, dass sie grosses Gewicht darauf legen, dass Frauen gerade in den Fächern, die durch eben diese Geisteshaltung überbewertet (und deswegen auch von den Männern gepachtet) werden, sich stark machen. Ihr Beitrag erscheint mir in dem Punkt richtig. (wenn auch nicht zu Ende geführt) Nur das Verfügen über das Wissen, das Macht bedeutet, ermöglicht es, dieses Wissen auch kritisch zu werten und allenfalls zu verwerfen, um anderes Wissen an seine Stelle zu setzen.*

Margrit Kuhn
Hanna Rutishauser

Benutzte Literatur
F. Zehender, «Geschichtliche Darstellung des öffentlichen Unterrichts für Mädchen in der Stadt Zürich von 1774 bis 1883» in «Programm der höheren Töchterschule und des Lehrerinnen-Seminars Zürich» Zürich
1980Jakob **Kuhn-Kelly,** «Ein Wagnis. Kleine pädagogische Studie«. St. Gallen 1907
Helene **Helbig-Tränkner,** «Hinaus ins Leben! Ein Geleitwort für die weibliche Jugend», in «Sozialer Fortschritt», hrsg. von Felix Dietrich, Band 24, Gantzsch bei Leipzig, 1913
Marguerite **Wazniewski,** «Theorien zur Frauenbildung im pädagogischen Denken der Schweiz von der Aufklärung bis Mitte des 19. Jh.», Diss. Zürich 1944
Erich **Dautzenroth,** (Hrsg.), «Frauenbewegung und Frauenbildung». Aus den Schriften von Helene Lange, Gertrud Bäumer, Elisabeth Gnauck-Kühne. Bad Heilbrunn 1964
Magrit **Erni,** «Koedukation aus der Sicht der Frau» in Gymnasium Helveticum Band 21, Aarau 1966/67
Erich **Dautzenroth,** «Kleine Geschichte der Mädchenbildung», Ratingen 1971
Dale **Spender** und Elizabeth **Sarah,** (Hrsg.) «Learning to Lose. Sexism and Education» London 1980
Ingrid **Strobel,** «Koedukation macht Mädchen dumm. Ein Plädoyer für Mädchenschulen?»
in Emma Nr. 3, März 1981
Karin **Meiners,** «Der besondere Weg, ein Weib zu werden. Über den Einfluss Leitbildern auf die Entwicklung der höheren Mädchenbildung seit dem 17. Jh.»
Frankfurt a/M – Bern 1982



unsere

Forderung nach ungemischter Bildung

Aus meiner persönlichen Erfahrung heraus (s. Curriculum) möchte ich behaupten, dass die Koedukation in der heutigen Situation für uns Frauen eine entscheidende Behinderung darstellt. Erfahrungen von Frauen in ihrer Schulzeit und aus der Arbeit mit Mädchen (s. Artikel in diesem Heft) scheinen mir Recht zu geben. Mädchen orientieren sich am Verhalten der Jungen, sie lassen sich von den Jungen einschüchtern. Bewusstseinsarbeit muss geleistet werden, damit Frauen sich zusammensetzen und gegenseitig unterstützen. Sie beklagen sich zwar über das Verhalten der Jungen, sie haben aber Angst, dies den Knaben zu sagen, weil sie fürchten, persönlich angegriffen zu werden. Sogar an der Uni in einem Seminar über geschlechtsspezifisches Sprachverhalten (s. Artikel in diesem Heft) kommt zum Ausdruck, dass Frauen sich nicht durchsetzen können.
Welches Ziel müsste nun eine Mädchenbildung verfolgen. Mädchenbildung hatte bis jetzt die Funktion, die sog. «weiblichen» Eigenschaften noch vermehrt zu fördern. Ich glaube aber, dass es im Gegenteil notwendig ist, Mädchenbildung im Hinblick auf die Abschaffung des Geschlechterpolarismus zu betreiben. Unterschiede der Eigenschaften zwischen den Geschlechtern, die durch Studien eruiert wurden, sollen abgebaut werden. Verbale Fähigkeiten seien bei Mädchen höher als bei Knaben, die visuell-räumlichen Fähigkeiten bei Knaben höher als bei Mädchen. Auch sollen Knaben besser in Mathematik und Geometrie sein, wahrscheinlich spielen hier aber die sozialen Faktoren, also die Erwartungen, die frau/man an die Jungen stellt und das grössere Interesse der Knaben für die mathematischen Fächer eine wesentliche Rolle.
Solche Fähigkeiten können aber erlernt und trainiert werden. Welche Unterschiede sich auch immer herausstellen werden, beide Geschlechter sollen nicht dort gefördert werden, wo sie ohnehin dominieren, sondern dort wo sie schwächer sind.

Es ist nun so, dass Frauen in unserer patriarchalischen Gesellschaft nirgends dominieren. Um die sog. «weiblichen» Eigenschaften oder anders gesagt der soziale Geschlechtscharakter der Frau wie z.B. grössere Gefühlsbetontheit, Empathie, Fürsorge etc., der uns angelernt ist, aufzuheben, müssen Mädchen von den Knaben getrennt werden, muss die Mädchenbildung der Kontrolle der Männer entzogen werden. Die Lehrerinnen müssen dann die Mädchen speziell vorbereiten auf das Bestehen in einer Welt, die den Frauen feindlich gesinnt ist. Durchsetzungsvermögen und Selbstwertgefühl der Mädchen müssen speziell berücksichtigt und gehoben werden. Auch soll den Mädchen klar gemacht werden, dass sie sich in ihrem zukünftigen Beruf bewähren sollen, sie sollen sich nicht mehr v.a. an einer zukünftigen Rolle als Hausfrau und Mutter orientieren.
Das Ziel der Geschlechtertrennung in der Schule ist dann erreicht, wenn die Geschlechtersymmetrie in allen Bereichen Wirklichkeit ist und wenn die sog. sozialen Charaktere von Frau und Mann überwunden sind. Dann wird eine Geschlechtertrennung auch nicht mehr nötig sein, denn dann werden Frau und Mann wirklich die gleichen Chancen haben.

mkj

Fernziele feministischer Mädchenbildung – Bruchstücke zu einer Vision

Bildung, nach der Definition von Saul B. Robinsohn, heisst «Ausstattung zum Verhalten in der Welt». Die Frage stellt sich, in was für einer Welt wir uns denn bewegen wollen. Ob eine grundsätzlich realistische Zielsetzung – Ausstattung zum Verhalten in der bestehenden Welt – oder eine utopische – Ausstattung zum Verhalten in einer andern, feministischen Gesellschaft – uns weiterbringen. Am Fernziel scheiden sich die Geister, auch die feministischen. Streben wir eine egalitaristische gemischte Gesellschaft oder eine Frauengesellschaft an? Die ungemischte Bildungszeit für Mädchen und Frauen, wie sie Spender und Sarah vorschlagen, steht in Funktion einer späteren Reintegration von Frauen und Männern in eine nicht-sexistische Gesellschaftsform. Ähnlich wie die Diktatur des Proletariats in der marxistischen Lehre soll sie eine Übergangszeit, ein Mittel zum Zweck sein. Aus biologischen Gründen (Fortpflanzung) war es bisher undenkbar, eine andere Lebensform in Betracht zuziehen. Auch ein Amazonenstaat war auf männlichen Samen angewiesen, um weiterbestehen zu können. Nun sind im Bereich der Tierversuche Entdeckungen gemacht worden, die die Notwendigkeit des männlichen Erbgutes für die Zeugung in Frage zu stellen beginnen. Der Impuls, den die Eizelle von der Samenzelle erhält, und der sie zur Zellteilung und somit zum Wachstum stimuliert, kann künstlich erzeugt werden. Der männliche Chromosomensatz der Samenzelle kann durch eine Zelle eines andern weiblichen Wesens ersetzt werden. Aus einer solchen Verbindung entstünden nur weibliche Wesen, da immer nur x-Chromosomen beteiligt wären. Interessant scheint mir diese genetische Autonomie der weiblichen Zellen in der Parthenogenese (Zeugung ohne gegengeschlechtliches Erbmaterial): wäre dasselbe bei Männern möglich, entstünden zwangsläufig weibliche und männliche Nachkommen, da die männlichen Keimzelle ein x- und ein y-Chromosom enthält. Aussichten, dass wir eines Tages die Männer «abschaffen» könnten – resp. dass sie sich selber abschaffen, überflüssig machen würden? Die Utopie jedenfalls rückt einen Schritt näher. Mich interessiert daran die Möglichkeit einer wirklichen Auseinandersetzung der Frauen mit ihrem Selbstverständnis und ihrer Abhängigkeit von der männlichen Ergänzung. Die vorläufig noch fiktive Freiheit in der Entscheidung, ob ich mit oder ohne Männer leben will, fasziniert mich, fallen doch Sätze wie «Aber wir müssen doch mit ihnen leben» unter diesem Gesichtspunkt weg. Vielleicht werden unsere Nachfahrinnen wirklich eines Tages die Möglichkeit haben, in letzter Konsequenz ihr Verhältnis zur Spezies Mann aufzuarbeiten.

hr

Bisch au inere Meitlischuel gsii?

Während 8 Jahren besuchte ich ungemischte Schulklassen. Als ich ins Gymi überwechselte, waren wir an der ganzen Schule nicht mehr als 10 Mädchen. Der Wechsel fiel mir schwer, meine Gefühle von Sicherheit, Stärke und Geborgenheit fielen auf einmal weg. Ich fühlte mich von der Klasse ausgeschlossen. Die «Bubenwelt» war mir fremd. Damals schrieb ich ins Tagebuch: «In der Schule gefällt es mir überhaupt nicht. Ich glaube es liegt an den Buben. Einen himmelschreienden Empfang habe ich bestimmt nicht erwartet, aber mindestens einmal ein ernsthaftes Wort oder so, aber nichts. Vielleicht liegt es an mir.»

Ich war auch sehr exponiert. Als in der Biologie der weibliche Zyklus durchgenommen wurde, glaubte ich 20 Augenpaare auf mich gerichtet.

Mit der Zeit fingen meine Mitschüler an, sich für mich zu interessieren, eben weil ich ein Mädchen war. Meinem Tagebuch vertraute ich nun an: «In der Schule gefällt es mir. Man hat mir gesagt, ich sei das schönste Mädchen in der Schule. Keine Kunst bei der Konkurrenz! Auch sonst habe ich Komplimente bekommen, abgenommen habe ich auch.» Das war damals wichtig für mich. Ich habe mein Selbstvertrauen wiedergewonnen, das sich allerdings über das Mass definierte, wie stark ich begehrt wurde. Dass Sachen gelaufen sind wie z.B. dass die Knaben unter sich ausgelost haben, wer sich an der nächsten Fete an mich «ranmachen» durfte, habe ich erst später erfahren.

Langsam versuchte ich mich vom braven, angepassten Mädchenbild zu lösen. Ich fing an, mich am Schulbetrieb aktiver zu beteiligen, wagte so langsam, eine eigene Meinung zu bilden und auch zu vertreten. Wie weit es mir gelang, mir tatsächlich Gehör zu verschaffen, weiss ich nicht. Was ich aber noch weiss, ist, dass der Physiklehrer mir ständig riet, doch ja kein naturwissenschaftliches Studium zu ergreifen. Ein Gruss an seine Adresse: Ich habe tatsächlich die Finger davongelassen.

99.

mkj. In der Primarschule habe ich unter der Roheit der Jungen sehr gelitten. In den Pausen haben sie uns Mädchen herumgejagt, ich hatte Mühe mich zu behaupten, die Jungen waren lauter, heftiger und schneller als wir.

Dieses Verhalten stand teilweise sehr im Widerspruch zur schulischen Leistung. Wir waren drei Mädchen, Babs, Isa und ich, die in Diskussionen sich oft meldeten, die oft besser Bescheid wussten als die Jungen. Das Ansehen, das wir genossen, ist nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass die Eltern von uns drei Mädchen der Mittelschicht angehören und im Dorf über ein gewisses Prestige verfügen. Wir waren am Schulunterricht interessiert und konnten uns unter vielen Wörtern schon etwas vorstellen. Z.B. kann ich mich erinnern, dass bei einem Lesebuchtext einmal das Wort «weise» stand. Der Lehrer fragte uns, was dies wohl bedeute und was wir uns darunter vorstellten. Die Babs meinte, weise sei ein Mann mit grauen Haaren und Brille, der sehr viel «wisse».

Im nachhinein beschäftigt mich der Unterschied und der Zwischenraum zwischen diesem alten Herrn und uns Mädchen. Weshalb, wenn wir doch in der Primarschule so gelehrig und wissensbegierig waren, ist das Bild der Weisheit mit einem Mann besetzt?

An den Moment, an dem ich mich plötzlich nicht mehr in den Vordergrund stellte und nicht mehr von den Klassenbessern war in der Bezirksschule kann ich mich sehr gut erinnern. Ich war 12jährig als ich Schwierigkeiten mit mir selber, mit meiner Umwelt bekam. Plötzlich war ich total verunsichert, verlor mein unbeschwertes Wesen und traute mich nicht mehr den Mund aufzutun. Ich suchte verzweifelt nach Lösungen um mein angeschlagenes Ansehen zu heben, denn von einem halben Jahr zum anderen waren meine schulischen Leistungen total abgesackt. Ich begann meine Umwelt zu beobachten, sie hatte mir Lösungen und Modelle anzubieten. Um das angeschlagene Image in der Klasse wieder zu heben, galt es sich mit den Jungen zu verbünden, die zwar auch nicht besser waren als ich, aber ein Freund würde mir mehr Prestige geben. Damit sah ich das «andere» Geschlecht plötzlich mit ganz anderen Augen an. Ich verknallte mich reihum in alle Jungen, die sich mir als mögliche «Freunde» anboten. Ich wollte ihnen gefallen, wollte, dass sie mich gut fanden. Ich war krankhaft eifersüchtig auf ein Mädchen, das «schöner» war als ich. Über Jahre haben diese Bestrebungen und Gefühle einen grossen Teil meiner Energie absorbiert.

Als ich dann in die höhere Töchterschule (kath. Internat) kam, war ich das Problem der Jungen wenigstens in der Schule los. In dieser Schule lernte ich die Solidarität unter Frauen kennen. Ich merkte, was es heisst, dass «wir Frauen» zusammensitzen können, Feste organisieren, Ausflüge machen. Wir hatten ausserhalb der Schule immer Kontakt zu Männern, bildeten aber gegen sie einen Block, bauten gemeinsam Stärke auf, sie schafften es nicht, einzelne von uns zu vereinnahmen und Zwietracht in unsere Reihen zu säen.

Qualitativ, was den Inhalt und das Fächerangebot anbelangt, kann die höhere Töchterschule mit den koedukativen, staatlichen Schulen nicht konkurrieren. Mit der Arbeit das versäumte Wissen aufzuholen, habe ich nun heute meine liebe Mühe.

Sechs Jahre: Kindergarten, gemischt. Frau G. ist parteiisch zugunsten der Jungen, obwohl einer von ihnen noch nicht trocken ist und ein anderer ständig am Daumen lutscht.

Sieben bis neun: Primarschule, gemischt. Ich bin fleissig, mit Erfolg. Als Frau E., getreu dem Leistungsprinzip, eine Rangliste nach Notendurchschnitt vorliest und ich als das «beste» Mädchen den «besten» Knaben noch etwas übertreffe, dreht sich ein Mitschüler nach dem Sieger der Jungen um und ruft: Hei, sie hätt di gschlage! Der schämt sich – aber ich schäme mich noch mehr.

Zehn bis zwölf: Mittelstufe, gemischt. In der Handarbeit schwitze ich Blut. Rechnen wäre mir schon lieber. Meine Mutter sorgt sich, redet mit der Handarbeitslehrerin. Irgendwie komme ich über die Runden.

Dreizehn bis fünfzehn: Sekundarschule, gemischt. Ich bin immer noch eine gute Schülerin. Nach der zweiten Klasse möchte ich ins Mathematisch-Naturwissenschaftliche Gymnasium eintreten. Aber meine Mutter, im Verband mit der Deutschlehrerin, entscheidet, dass Sprachen der richtige Weg für mich seien, für ein Mädchen. Die guten Noten in Mathematik seien doch wohl eher ein Zufallsprodukt. Ich werde gar nicht zur Prüfung geschickt.

Sechszehn bis Zwanzig: Seminar (Lehrerinnenausbildung). Ungemischte Klasse an einer gemischten Schule. Frauensolidarität, zum ersten Mal, wenn auch noch nicht immer bewusst. Unsere Selbsteinschätzung als Klasse läuft stark über die Tatsache, dass wir keine Jungen dabei haben. Wir merken, dass wir «männlicher» zu sein wagen, uns salopper kleiden, weniger püppchenhaft sind.

Universität, gemischt. Auch in einem Studium, in dem die Frauen mehr als 50 Prozent ausmachen (Sprachen), werden die Männer mehr gefördert. Als es später darum geht, ob ich einen Lehrauftrag übernehmen kann, hat ein Kollege den Vortritt. Ich komme erst an die Reihe, als er eine höhere Stufe erreicht hat. Argument des Professors: er ist ein Mann. Er ist verheiratet. Er muss vorwärtskommen.

Jetzt arbeite ich zum ersten Mal mit einer Frau zusammen, die parallel zu meiner, eine Lehrveranstaltung durchführt. Mit den Männern, die die gleiche Funktion hatten wie ich hatt's nie geklappt. Trotz meinen Bemühungen.

Mit den Studenten bin ich auf der Hut. Irgendwo tief in mir steckt fest verwurzelt die Idee, die seien halt doch irgendwie besser. Ich betreibe Frauen resp. Studentinnenförderung immer noch nicht ganz völlig natürlich. Es ist ein bewusster Akt, der stark über den Kopf läuft.

hr.