Anspruch auf Partnerschaft: Gleichstellung der Geschlechter in Familie und Schule*

Walter Herzog, Bern

Die Gleichstellung der Geschlechter ist nicht nur eine Frage des politischen Handelns. Sie ist auch eine Frage des korrekten Denkens. Fortschritte in der Gleichstellung werden nicht nur deshalb so mühsam erzielt, weil sich die Männer damit nicht befassen wollen[20], sondern auch, weil unser Denken in Geschlechterfragen anachronistisch ist. Ich beginne daher meine Ausführungen mit einigen Überlegungen zur Frage, wie wir in Geschlechterfragen denken sollten, gehe dann auf die Geschichte des pädagogischen Denkens über die Erziehung von Mann und Frau ein und diskutiere einige hoffnungsvolle Entwicklungen im Bereich der Gleichstellung der Geschlechter in Recht, Bildung und Erwerbsarbeit. Abschliessend folgen ein paar Gedanken zu den Erfordernissen politischen Handelns.

1. Substanz- und Relationsbegriffe

Wenn es mit der Gleichstellung der Geschlechter so langsam vorangeht, dann nicht zuletzt deshalb, weil wir in Fragen von Mann und Frau von einer Denkhemmung befallen sind. Während wir in den Wissenschaften schon längst Abschied genommen haben von der Kategorie der Substanz, wird über Geschlechterfragen nach wie vor in einem "Jargon der Eigentlichkeit" (Adorno) verhandelt. Danach gehören die Frauen "eigentlich" in den Raum des Privaten, die Männer "eigentlich" in die Welt der Öffentlichkeit. So scheint es die Natur vorgesehen zu haben: die Geschlechter haben ihren vorbestimmten Platz, entsprechend einem substanzhaften Wesen von Mann und Frau.

Wie wenig selbst Wissenschaftler von diesem Substanzdenken in Geschlechterfragen frei sind, zeigt das Beispiel von Max Planck. Um die Jahrhundertwende wandte er sich gegen die generelle Zulassung von Frauen zum Hochschulstudium mit dem Argument: "Amazonen sind auch auf geistigem Gebiet naturwidrig." Man könne "... im allgemeinen ... nicht stark genug betonen, dass die Natur selbst der Frau ihren Beruf als Mutter und als Hausfrau vorgeschrieben (habe), und dass Naturgesetze unter keinen Umständen ohne schwere Schädigungen, welche sich im vorliegenden Falle besonders

* Referat im Rahmen des Vortragszyklus "Frauenbild – Männerbild – Menschenbild" der FDP des Kantons Aargau vom 10. Mai 1995 in Baden.

[20] Dies ist zweifellos ein wichtiges Moment, das von Frau Dr. Bretscher bereits im Titel ihres Referats im Rahmen dieses Zyklus betont wird: "Die Gleichstellung ist keine Frauenfrage" – weil sie eine Geschlechterfrage ist und damit das *Verhältnis* von Mann und Frau betrifft.

an dem nachwachsenden Geschlecht zeigen würden, ignoriert werden können" (Planck, zit. nach Brämer 1981, p. 48).

Das Zitat ist aus zweierlei Gründen aufschlussreich. Erstens führt es unmittelbar in das Thema meines Referats: Bildung und Erziehung und deren Bedeutung für die Gleichstellung der Geschlechter. Zweitens zeigt es, wie bei einem namhaften Wissenschaftler des 20. Jahrhunderts ein Denken vorherrscht, das er im Rahmen seiner *wissenschaftlichen* Arbeit niemals an den Tag gelegt hätte. Planck (1858-1947) war Physiker, Nobelpreisträger, Begründer der Quantentheorie und ein vehementer Verfechter der Relativitätstheorie. Er vertrat eine Disziplin, die wesentlich Verantwortung trägt für die Modernität unserer Zeit. Es waren vor allem Physiker und Mathematiker, die im 17. und 18. Jahrhundert ein neues, ein *relationales* Denken begründeten.

Ernst Cassirer (1980) hat die Herausbildung des neuzeitlichen wissenschaftlichen Denkens als Übergang von Substanz- zu Funktionsbegriffen charakterisiert. Oder, wie er auch sagte: von Dingbegriffen zu Relationsbegriffen. Während noch die Alchemisten nach den Substanzen oder Stoffen suchten, die den Dingen zugrunde liegen, reduzierten die Wissenschaftler des 17. Jahrhunderts die Natur auf ein Verhältnis von Grössen und Strukturen. Für Newton war die Kraft nicht mehr eine *Eigenschaft* der Materie, sondern ein Verhältnis von Objekten. Die Gravitationskraft definierte er als eine Funktion zweier Massen, ihrer Entfernung und einer Konstanten. Das heisst, die physikalische Kraft ist ein *relationales* Merkmal, Ausdruck einer *Beziehung* zwischen Dingen, kein Attribut der Dinge selbst.

Vergleichbares gilt für die Mathematik. Wie Cassirer schreibt, liess sich der Sinn des mathematischen Begriffs nicht fassen, "... solange man für ihn noch irgendein Vorstellungs-Korrelat im Gegebenen suchte; er trat erst hervor, sobald man ihn als Ausdruck einer *reinen Beziehung* erkannte, auf der die Einheit und die kontinuierliche Verknüpfung der Glieder einer Mannigfaltigkeit beruht" (Cassirer 1980, p. 220).

Die Auflösung der Wirklichkeit in ein Netz von Relationen, das an die Stelle von substanzhaften Wesenheiten tritt, ist wohl das imponierendste Merkmale der modernen Wissenschaft überhaupt. Nicht nur die Naturwissenschaften, auch "geisteswissenschaftliche" Disziplinen wie Linguistik, Ethnologie oder Soziologie denken kaum mehr in Substanzen, sondern in Strukturen und Systemen. Es mutet daher eigenartig an, wenn ausgerechnet in Geschlechterfragen nach wie vor ein prämodernes Denken vorherrscht.

2. Der Mensch als Mann

Einer, der sich bereits zu Beginn unseres Jahrhunderts gegen dieses Denken gewandt hat, war Georg Simmel. In einer Arbeit mit dem Titel "Das Relative und das Absolute im Geschlechter-Problem" schreibt Simmel, die Grundrelativität im Leben unserer Gattung bestehe zwischen der Männlichkeit und der Weiblichkeit (vgl. Simmel 1983, p. 52). Trotzdem würde diese Relativität nicht neutral – aus einer Metaperspektive, die der Relativität übergeordnet wäre – bestimmt, sondern die eine Seite der Relativität werde zur Norm, um das Ganze zu beurteilen. Zwar sei eine Vielzahl von Begriffen, die wir verwenden, ihrer Form und ihrem Anspruch nach *allgemein* menschlich, aber in ihrer tatsächlichen historischen Gestaltung seien sie männlich.

In diesem Sinne bilden Mann und Frau polare Begriffe, die nur wechselseitig bestimmt werden können. Doch der dem Geschlechterverhältnis übergeordnete Begriff des *Menschen* ist stark geprägt vom Bild, das wir uns vom einen Pol des Verhältnisses machen, nämlich vom Mann. Unsere Geistesgeschichte gibt eine Fülle von Beispielen dafür, wie wir den Allgemeinbegriff Mensch insgeheim gleichsetzen mit dem Relativbegriff Mann. Was uns am Menschen positiv auffällt, sind im wesentlichen männliche Merkmale: Kultur, Fortschritt, Technik, Wissenschaft, Öffentlichkeit, Recht, Wirtschaft etc. Der Mensch als homo faber und Eroberer der Welten ist in Wahrheit der männliche Mensch. Unser Bild des Menschen ist ein Bild des Mannes. Dementsprechend erfolgt die Beurteilung der Polarität der Geschlechter nicht von einem neutralen Standpunkt aus, welcher der Polarität übergeordnet wäre, sondern bedient sich des einen Pols als Norm, um den anderen als das davon *Abweichende* zu bestimmen.

Die Gleichsetzung des Menschlichen mit dem Männlichen kommt auch sprachlich zum Ausdruck. Nicht nur insofern als im Lateinischen oder in romanischen und germanischen Sprachen die Wörter von Mensch und Mann identisch sind (homo, uomo, hombre, homme, man), sondern auch in einem vielleicht weniger auffallenden, da allzu alltäglichen Bereich, nämlich bei der Namengebung. Es gibt eine Reihe von weiblichen Namen, die aus männlichen abgeleitet sind, oftmals als Diminutiva: Paul – Paula, Daniel – Daniela, Martin – Martina, Johann – Johanna, Louis – Louise, Ulrich – Ulrike, Stephan – Stephanie, Beat – Beatrice, Franz – Franziska, Jacques – Jacqueline etc. Es gibt jedoch kaum gegenläufige Beispiele, zumindest sind mir keine bekannt, wo aus einem Frauennamen durch ein Anhängsel ein Männername entstanden wäre. Auch in der Namengebung erscheint die Frau als ein deformierter Mann – als Diminutiv des Mannes. Wir scheinen das Opfer der Schöpfungsgeschichte zu sein, die – jedenfalls in der gängigen Version – von Adam ausgeht, dem erst sekundär eine Frau (Eva) zugeordnet wurde. So erscheint das Menschliche *ursprünglich* als männlich. Das Weibliche ist Abweichung vom Menschlich-Männlichen.

Zu dem eingangs erwähnten Manko, dass wir in Geschlechterfragen nicht *relational* zu denken vermögen, kommt also ein zweites hinzu, das darin besteht, dass wir

nicht wirklich über einen geschlechtsneutralen Begriff des Menschen verfügen. Dadurch wird das Substanzdenken mit Werturteilen überformt, die das Männliche – da dem Menschlichen vermeintlich näherstehend – als bedeutender, grundlegender und ursprünglicher ausgibt. Das Weibliche kann dann nur mehr negativ definiert werden: als irgendwie anders als das Menschlich-Männliche. Die Frauen sind "Das andere Geschlecht"[21]; sie verkörpern Andersartigkeit und Anderssein im Verhältnis zur Männlichkeit als der Norm dessen, was *menschlich* ist.

Bei dieser Logik des Geschlechterdenkens entsteht kein Bedürfnis, über den *Mann* nachzudenken. Der Mann ist der Mensch, und was der Mensch ist, darüber geben uns die Wissenschaften und die Philosophie beredt Auskunft. Was den Menschen auszeichnet, zeichnet immer auch den Mann aus. Das *eigene* Geschlecht wird somit nicht zum Thema der Männer, die insgeheim sich selbst meinen, wenn sie vom Menschen reden. Zum Thema wird das *andere Geschlecht*. Das zeigt sich anschaulich an den Eintragungen in Wörterbüchern, Lexika und Enzyklopädien. Wie Ute Frevert nachgewiesen hat, sind die Artikel über "Mann" und "Frau" in den Konversationslexika des 18. und 19. Jahrhunderts in ihrem Umfang äusserst ungleich. Entweder fehlen Eintragungen zum Stichwort "Mann" überhaupt, oder sie fallen äusserst kurz aus. Demgegenüber wird über die Frauen und Weiber ausführlich abgehandelt. Ganz offensichtlich sind die Frauen das fragwürdige Geschlecht; sie geben mehr Rätsel auf als die Männer (vgl. Frevert 1995, p. 43f., 49). Da sie anders sind, man/Mann aber nicht recht sagen kann inwiefern, werden die Frauen zum Rätsel, zum Geheimnis und – zur Gefahr. Weil die Frauen das Rätsel sind, deshalb – so meint Simmel – gibt es zwar unzählige Frauenpsychologien, aber kaum eine Männerpsychologie (vgl. Simmel 1983, p. 74).

Dazu liefert Sigmund Freud ein anschauliches Beispiel. Freud hat zweimal in seinem Leben Vorlesungen zur "Einführung in die Psychoanalyse" gehalten, die sich an ein allgemeines, nicht-fachspezifisches Publikum richteten.[22] Während in der ersten Vorlesungsreihe das Geschlecht nicht eigens thematisiert wird, gibt es unter den zweiten Vorlesungen ein ganzes Kapitel, das Freud der "Weiblichkeit" gewidmet hat. Einleitend schreibt Freud, seine heutige Vorlesung beschäftige sich mit einem Thema, "... das Anspruch auf Ihr Interesse hat wie kaum ein anderes. Über das Rätsel der Weiblichkeit haben die Menschen (sic) zu allen Zeiten gegrübelt. Auch Sie werden sich von diesem Grübeln nicht ausgeschlossen haben, insofern Sie Männer (sic) sind; von den Frauen unter Ihnen erwartet man es nicht, Sie sind selbst dieses Rätsel" (Freud 1974, p. 545). Über das Rätsel der Weiblichkeit haben die *Menschen* zu allen Zeiten gegrübelt, will sagen: zu allen Zeiten haben die *Männer* darüber gegrübelt. Der Mensch ist der Mann. Er ist das Thema schlechthin. Deshalb gibt es keine Vorlesung über die

[21] So die deutsche Übersetzung des Titels von Simone de Beauvoirs Buch "Le deuxième sexe".
[22] Die erste Vorlesung hielt er in den Wintersemestern 1915/16 und 1916/17. Diese Vorlesungen wurden 1916 und 1917 in drei Teilen publiziert. 1933 folgte eine Veröffentlichung mit dem Titel "Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse". Diese "Neue Folge" wurde allerdings nie wirklich vor Publikum gehalten, sondern nur in der Form von Vorlesungen niedergeschrieben.

Männlichkeit. Das Rätsel bilden die Frauen, und zwar *für die Männer*. Dass zumindest auch das Umgekehrte denkbar wäre – dass die Männer ein Rätsel darstellen könnten, und zwar für die Menschen, insofern sie Frauen sind –, darauf kommt Freud gar nicht.

Genug der Einleitung. Ich glaube, es ist deutlich geworden, weshalb es notwendig ist, überhaupt zu betonen, dass das Thema Gleichstellung *kein* Frauenthema ist. Wir denken über die Gleichstellung der Geschlechter, wie wir über das Verhältnis der Geschlechter generell denken. Die Gleichstellung erscheint nicht als Merkmal der *Beziehung* von Mann und Frau, sondern als Problem des einen Geschlechts im Gegensatz zum anderen. Die Frauen scheinen ein Defizit aufzuweisen, das ausschliesslich sie selbst betrifft. Diese Logik des Geschlechterdenkens wird gestützt von der Entwertung des Weiblichen durch unseren Begriff des Menschlichen. Insofern wir das Menschliche insgeheim mit dem Männlichen gleichsetzen, bilden die Männer den Massstab, an dem die Frauen gemessen werden. Ein Massstab braucht sich nicht zu verändern, ja er *darf* sich nicht verändern. Verändern muss sich, was dem Massstab nicht genügt. Die Fehlerhaftigkeit dieses Denkens fällt uns nur deshalb nicht auf, weil es von unseren Institutionen getragen wird und von unseren Gewohnheiten tagtäglich reproduziert wird.

3. Die Erziehung von Mann und Frau bei Jean-Jacques Rousseau

Wenn wir das Schicksal des Gleichstellungsgedankens in einem Bild einfangen wollen, dann legt sich das Leben in einer nordafrikanischen Wüste als Vergleich nahe. In diesen Wüsten gibt es Täler (Wadis), die oft jahrelang öd und trocken sind. Plötzlich füllen sie sich mit Wasser und werden von reissenden Strömen eingenommen, die das Land überfluten und fruchtbar machen. Doch wie die Fluten kommen, gehen sie. Das Wasser fliesst ab, und die Vegetation weicht wieder Staub und Geröll. Das Leben ist aber nicht vernichtet. Denn die Fluten speisen auch das Grundwasser und ermöglichen dem Leben, in den Oasen zu überdauern. Ich bin mir nicht sicher, was zur Zeit für den Gleichstellungsgedanken gilt: ob er das Leben in einer Oase fristet, oder ob er von einer günstigen Entwicklung der Wetterlage profitiert und bald eine blühende Vegetation entfalten kann.

In der Pädagogik – meinem eigentlichen Arbeitsfeld – ist seit einiger Zeit durchaus ein Wetterumschwung zu beobachten. Wir haben uns weit entfernt von einer Pädagogik, wie sie im 18. Jahrhundert von Rousseau formuliert worden ist. Rousseau gibt ein gutes Beispiel dafür, wie im Namen des *Menschen* argumentiert wird, wenn insgeheim der Mann gemeint ist. Im Vorwort zu seinem Erziehungsroman "Emil" schreibt Rousseau, es sei vielleicht eine Erziehung in der Schweiz möglich, aber nicht in Frankreich. "Eine andere bei Bürgern und eine dritte beim Adel. Die verschieden schwierige Anwendung hängt von tausend Umständen ab, denen man nur durch besondere Anpassung der Methode an dieses oder jenes Land, an diesen oder jenen

Stand gerecht werden kann. *Alle diese Sonderfälle sind für mich unwesentlich und berühren meinen Plan nicht.* Damit können sich andere beschäftigen, jeder für sein Land und den Staat, den er im Auge hat. Mir genügt, wenn man meine Vorschläge überall da anwendet, wo *Menschen* geboren werden ..." (Rousseau 1975, p. 7 – meine Hervorhebungen, W.H.). "Überall da, wo Menschen geboren werden": das ist ein wahrlich allgemeiner Anspruch. Es ist dies der Anspruch auf Allgemeinheit, den die Wissenschaften erhoben haben; es ist der Anspruch auf Allgemeinheit, den die bürgerlichen Revolutionen erhoben haben; und es ist der Anspruch auf Allgemeinheit, den die Aufklärung erhoben hat.

Während Rousseau den Anspruch stellt, seine Vorschläge würden überall gelten, wo *Menschen* geboren werden, entwickelt er in Wahrheit ein System zur Erziehung des einen Geschlechts: der Knaben. Am Schluss seiner langen Ausführungen wird deutlich, dass er die Frauen nicht gemeint haben konnte, als er von der Erziehung des *Menschen* sprach. Da es, wie Rousseau sagt, nicht gut ist, "wenn der Mensch [der Mann? W.H.] allein ist" (Rousseau 1975, p. 385)[23], stellt er Emil eine Gefährtin (Sophie) zur Seite.

Für diese Gefährtin gelten die bisher entwickelten Erziehungsprinzipien nicht. Denn Rousseau bemüht sich, gleich als erstes zu beweisen, dass das Wesen von Mann und Frau *verschieden* ist. Die Ungleichheit zwischen Mann und Frau ist ein Zeichen der Vernunft, d.h. – nach der damaligen Verwendung des Wortes "Vernunft" – ein Zeichen der Natur. "Wenn sich die Frau darüber beklagt, dass die Ungleichheit zwischen ihr und dem Mann ungerecht ist, so hat sie unrecht. Diese Ungleichheit ist ... nicht das Werk eines Vorurteiles, sondern das der Vernunft" (Rousseau 1975, p. 390). Das Leben der Frau wird in Beziehung zum Leben des Mannes gesetzt. "Der eine muss aktiv und stark sein, der andere passiv und schwach: notwendigerweise muss der eine wollen und können; es genügt, wenn der andere wenig Widerstand leistet. Steht dieser Grundsatz fest, so folgt daraus, dass die Frau eigens geschaffen ist, um dem Mann zu gefallen" (ebd., p. 386). Die Frau ist für andere da; sie ist des Mannes und der Kinder wegen geschaffen worden (vgl. ebd., p. 447). Wie in der Genesis ist sie ein sekundäres Wesen, gewissermassen aus später Einsicht in einen Mangel des Schöpfungsplanes entstanden. Pädagogisch folgt daraus: "Die ganze Erziehung der Frauen muss ... auf die Männer Bezug nehmen" (ebd., p. 394).

[23] Im Original heisst es: "Il n'est pas bon que l'homme soit seul, Emile est homme; nous lui avons promis une compagne, il faut la lui donner" (J.-J. Rousseau: Emile ou de l'éducation. Paris: Editions Garnier Frères 1964, p. 445). Was ist hier mit "homme" gemeint: der Mensch – wie der Übersetzer annimmt – oder der Mann?

4. Der Vater als Lehrer

Pädagogisch interessant ist, wie auf diese Weise der *Vater* aus dem Erziehungsprozess ausgeschlossen wird. Die Frau verkörpert das Kindliche im Verhältnis zum Mann: Sie ist unterwürfig, niedlich und hat zu gefallen. In ihrer Kindlichkeit ist sie dem Nachwuchs nahe und wird mit der Aufgabe der Erziehung betraut. Mit der Zuweisung der Erziehung an die Frau wächst die Distanz zwischen Vater und Kind. Rousseau ist deutlich genug: Die Frau, schreibt er, "ist das Band zwischen ihnen [den Kindern, W.H.] und deren Vater" (Rousseau 1975, p. 389). Sie erscheint in der Rolle des Go-between zwischen Vater und Kind. Der Vater ist erst später von Bedeutung, wenn es gilt, den Horizont von *Bildung* und *Wissen* zu erschliessen. So heisst es bei Rousseau: "Wie die Mutter die wahre Amme ist, so ist der Vater der wahre Lehrer" (ebd., p. 22). Damit sehen Sie, wie auch im Feld der Pädagogik das Menschlich-Wertvolle, nämlich Kultur und Wissen, mit dem Mann und Vater in Verbindung gebracht wird. Die Frau und Mutter erscheint demgegenüber als eingebunden in die Natur.

Es ist erstaunlich, wie dieses Bild des Geschlechter- und Generationenverhältnisses bis in unsere Zeit hinein das Denken über Familie und Erziehung bestimmt. Was Rousseau skizziert hat, ist die Grundlage, auf die Freud seine weitverzweigte Theorie der psychischen Organisation des Menschen gebaut hat. Das Konzept des Oedipuskomplexes beruht auf der Vorstellung einer primären Zweisamkeit von Mutter und Kind, die erst durch den Vater aufgebrochen wird. Auch Freud hat die familiären Beziehungen mit den Begriffen Natur und Kultur überhöht. Wie bei Rousseau der Mann der eigentliche Lehrer ist, erscheint bei Freud der Vater als Retter des Kindes, das der gefährlichen, aber als natürlich gedachten Einheit mit der Mutter entrissen werden muss.[24] Die Naturalisierung der Frau geht einher mit dem Verdacht, dass sie als Erzieherin nicht (mehr) geeignet ist, wenn es gilt, die Kinder in den Horizont der Kultur einzuführen.

Auch dazu liefert die pädagogische Tradition reichlich Illustrationen. Bei der Darstellung seines Konzeptes von "Erziehung durch Unterricht" stellt Johann Friedrich Herbart in seiner "Allgemeinen (sic) Pädagogik" fest, dass Frauen in ihr keinen Platz haben. Denn: "Die Erzieher sind überhaupt genommen nicht eben diejenigen, welche die meisten Kenntnisse haben. Aber es giebt deren, (besonders unter den Erzieherinnen) die so viel wie gar nichts wissen, oder was sie wissen, so viel wie gar nicht pädagogisch zu brauchen verstehen; – und die dennoch mit grossem Eifer an ihr Geschäft gehen. Was können sie thun? Sie bemächtigen sich der Empfindungen des Zöglings; an diesem Bande halten sie ihn, und erschüttern unaufhörlich das jugendliche Gemüth dergestalt, dass es seiner selbst nicht inne wird" (Herbart 1964, p. 11). Die Bemächtigung der Empfindungen des Zöglings ist der Sündenfall der Erzieher. Die Frauen sind besonders

[24] Nur durch den Oedipuskonflikt und dessen Folge (Internalisierung des Überichs) vermag das Kind den Raum der Kultur zu betreten.

anfällig für diese verabscheuungswürdige Form der erzieherischen Einwirkung. Die einleitenden Überlegungen zu Herbarts "Allgemeinen Pädagogik" entpuppen sich als Theorie über die beschränkten pädagogischen Fähigkeiten der Frauen. Es sind die *Männer,* die als *Lehrer* die Kinder dem Zustand der Kindlichkeit entreissen, in dem sie durch die Frauen und Mütter gehalten werden.

Zuerst dient das Argument der Natur dazu, den Frauen die Funktion der *Erziehung* zuzuweisen. Danach wird dieselbe Natur zum Vorwurf an die Frauen: emotional wie sie sind, taugen sie nichts, wenn es darum geht, die Kinder zu *unterrichten.*[25]

Die Frauen scheinen aus dem Paradies des menschlichen Urzustandes noch nicht so weit vertrieben worden zu sein wie die Männer. Dadurch aber erweisen sie sich in ihrer kulturellen Leistungsfähigkeit als beschränkt. Die Zivilisierung der Menschheit imponiert als eine männliche Leistung. Dementsprechend "dumm" werden die Frauen dargestellt. Die Skepsis von Max Planck gegenüber der Wissenschaftsfähigkeit der Frauen wird von Rousseau vorweggenommen: "Die Erforschung der abstrakten und spekulativen Wahrheiten, die Prinzipien und Axiome der Wissenschaften, alles, was auf die Verallgemeinerung der Begriffe abzielt, ist nicht Sache der Frauen. ... Die Naturwissenschaften soll der treiben, der von beiden Geschlechtern der Tätigste und der Beweglichste ist, der die meisten Dinge sieht; der die meiste Kraft hat und sie auch übt, um die Beziehungen der Lebewesen und der Naturgesetze zu beurteilen. Die Frau ist schwach und sieht nichts von der Welt draussen. ... Die Kunst zu denken ist den Frauen nicht fremd, aber die logischen Wissenschaften dürfen sie nur streifen" (Rousseau 1975, p. 420, 421, 468).

Bildung und Wissen gehören auf die Seite der Kultur. Dort aber stehen die Männer. Eine gebildete Frau ist ein Unding, eine Monstrosität. Die Frage ist nur: Was folgt aus was? Sind die Frauen wissenschaftlicher Bildung unzugänglich, weil sie dumm sind, oder sind sie dumm, weil sie zu wissenschaftlicher Bildung nicht zugelassen werden? Ich denke, dass die Frage heute allenfalls noch von rhetorischer Bedeutung ist. Alles, was wir mittlerweile wissen, zeigt, dass die Frauen intellektuell genauso begabt und leistungsfähig sind wie die Männer.

5. Geschlechtscharaktere

Wie aber konnte es zum Vorurteil der bildungsunfähigen Frau kommen? Wie ist es möglich, dass unbestreitbar intelligente Männer wie Rousseau und Planck den Frauen so wenig zutrauten? Die Antwort liegt in der Geschichte des 19. Jahrhunderts.

---

[25] August Hermann Niemeyer, ein Zeitgenosse Herbarts, hielt die Frauen für gänzlich ungeeignet zur Erziehung, weil sie die notwendige Ernsthaftigkeit für den *Untericht* nicht aufbringen würden (vgl. Jacobi 1991, p. 201).

Die Unterschiede zwischen Mann und Frau, die es zweifellos gibt und die wohl auch eine biologische Basis haben, sind das Produkt einer "sozialen Konstruktion von Wirklichkeit". Was man empirisch findet, sind allenfalls *Differenzen* im Schwergewicht der Verteilung einzelner Merkmale zwischen den Geschlechtern, aber keine Dichotomien. Untersucht man in einer Bevölkerung die Verteilung von psychischen Eigenschaften wie Empathie, Aggressivität, räumliches Vorstellungsvermögen, Sprachfähigkeit etc., dann findet man, dass Frauen und Männer sich allenfalls in den Mittelwerten der Verteilung dieser Merkmale leicht unterscheiden. Daneben kann man aber regelmässig feststellen, dass die *Streuung* der Werte sehr gross ist und folglich zwischen den Geschlechtern ein grosser Überlappungsbereich existiert, in dem sowohl Männer als auch Frauen liegen. Dichotom sind in Wirklichkeit praktisch ausschliesslich die primären Sexualmerkmale, der Rest ist bestenfalls different.

Die Dichotomisierung der Geschlechter über den "kleinen Unterschied" hinaus ist somit eine kulturelle Leistung. Die Geschlechterdifferenzen werden kulturell überhöht und zum sich ausschliessenden Gegensatz von Mann und Frau *gemacht*. Dieses *Machen* von Geschlecht ("doing gender") ist ein mythischer Vorgang. Nach Roland Barthes entstehen Mythen dadurch, dass kulturelle Phänomene in *Natur* verwandelt werden. Mythen sind Kultur, die als Natur ausgegeben wird. Wie wir bereits gesehen haben, führt das Substanzdenken dazu, dass die Differenz der Geschlechter auf ein unveränderliches *Wesen* von Mann und Frau zurückgeführt wird. Diese Alchemie der Geschlechterdifferenz ist im wesentlichen im 19. Jahrhundert entstanden. Während die Merkmale von Mann und Frau in agrarischen Gesellschaften *funktional* bestimmt waren, d.h. ausgerichtet an einer gemeinsam zu bewältigenden Aufgabe, werden Mann und Frau im Bürgertum des 19. Jahrhunderts über innere, naturbedingte *Charaktereigenschaften* definiert (vgl. Rosenbaum 1982, p. 293).

Die Historikerin Karin Hausen hat darauf hingewiesen, dass die Rede von "Geschlechtscharakteren" die Argumentation im 19. Jahrhundert massgeblich geprägt hat. Als immer wiederkehrende Merkmale werden in den Lexika und Wörterbüchern der damaligen Zeit beim Mann die Aktivität und Rationalität, bei der Frau die Passivität und Emotionalität hervorgehoben. Es gibt eine böse Formulierung von Friedrich Nietzsche, die die Polarisierung der Geschlechtsmerkmale auf einen Nenner bringt: "Das Glück des Mannes heisst: ich will. Das Glück des Weibes heisst: er will" (Nietzsche 1966, p. 329).

Die Festschreibung der Geschlechtscharaktere im 19. Jahrhundert entspricht der Verwandlung von Kultur in Natur. Das Neue an der Polarisierung der Geschlechter ist nicht die Polarisierung als solche, sondern die Tatsache, dass ihr eine natürliche Grundlage unterschoben wird. Aus dem Geschlecht als soziale Funktion wird das Geschlecht als natürliche Kategorie.

Die Naturalisierung der Frau war die Reaktion einer Gesellschaft auf eine Bewegung, die sie zwar ausgelöst, aber so nicht gewollt hatte. Die Deklaration der

Menschenrechte ist im weltlichen Bereich die Wurzel der Individualisierung der Gesellschaft.[26] Die Menschenrechte sind Individualrechte. Damit wurde die ständische Legitimation der männlichen Autorität und väterlichen Herrschaft untergraben. Eine soziale Ordnung geriet ins Wanken, die eine lange Tradition hatte und *tiefer* wurzelte als die Emanzipation des Bürgertums.[27] Wird auch der Frau Individualität zugestanden, so befürchtete man/Mann, fällt die Urzelle der Gesellschaft, das Kollektiv Familie, in sich zusammen. Also konnte nicht sein, was nicht sein durfte. Die Frauen waren anders, von der Natur für anderes gedacht als die Männer. Zwar postulierten die bürgerlichen Revolutionen Rechtsgleichheit der *Individuen*, aber den Frauen ist bis weit in die Gegenwart hinein die Rechtsgleichheit versagt geblieben (vgl. Gugerli 1991, p. 68). Noch im 20. Jahrhundert wurde in der Schweiz ein Familienrecht kodifiziert, das die Handlungsfähigkeit der verheirateten Frau grundsätzlich einschränkte, mit dem einzigen Ziel, die Familie als Bollwerk gegen den Individualismus zu erhalten.[28] Wie Sie wissen, hat sich die Situation erst in jüngster Zeit geändert. Das neue Eherecht, das auf der Idee der Partnerschaftlichkeit beruht, stammt aus dem Jahre 1988.

Karin Hausen betont nachdrücklich den Beitrag, den Schule und Bildung zur Etablierung der Geschlechtscharaktere geleistet haben. "Alles was zunächst offenbar unbewusst und planlos als verschiedenartige Verhaltensweisen von Mann und Frau zustandegekommen war, wird seit dem späten 18. Jahrhundert immer bewusster als Bildungsziel proklamiert. Die Definition der 'Geschlechtscharaktere' ist zugleich die Formulierung eines Bildungsprogrammes. Als man daran ging, auch den Mädchen eine planvolle Ausbildung zukommen zu lassen, stand das Urteil über das 'Wesen' der Frau bereits fest. Ausbildung zielte einzig und allein darauf ab, dieses Wesen eindeutiger herauszubilden und so die Frau besser ihrer Bestimmung zuzuführen. ... Was die Bildungsinhalte anbelangt, so war die Meinung einhellig, dass von Mädchen strikt alles fernzuhalten sei, was der Emotionalität Abbruch tun könne. Unter dieses Verdikt fiel vor allem die Mathematik, da sie anstelle von Gemüt die Rechenhaftigkeit des Geistes befördere. Vermieden werden sollte ausserdem jeglicher Anreiz für Leistungsstreben ..." (Hausen 1976, p. 388).

Damit können wir festhalten: Die Geschlechterdifferenzen sind nicht einfach naturbedingt, sondern beruhen auf gesellschaftlichen und kulturellen Konstruktionen. Erziehung und Bildung haben an diesen Konstruktionen wesentlichen Anteil. Für die Erziehung und Bildung der Mädchen ist dies eine grundlegende Einsicht. Mädchen sind auch in traditionell "männlichen" Fächern wie Mathematik, Physik und Chemie

---

[26] Im religiösen Bereich ist das Christentum von entscheidender Bedeutung für den Prozess der Individualisierung des Menschen.

[27] Frau Professor Frei-Stolba hat dies in ihrem Referat in dieser Reihe überzeugend dargelegt.

[28] So schreibt der Schöpfer des Schweizerischen Zivilgesetzbuches in seinem Entwurf aus dem Jahre 1900: "Die Ehe stellt beide Ehegatten unter eine Reihe von persönlichen Wirkungen, die von vornherein die Stellung der Ehefrau von derjenigen des Mannes verschieden gestalten. Der Ehemann ist das Haupt der ehelichen Gemeinschaft und ihr Vertreter gegen aussen. Die Ehefrau steht dem Hauswesen vor und hat die Vertretung regelmässig nur in diesem Bereiche und in dem ihr etwa sonst noch zugewiesenen Besorgungen" (Huber, zit. nach Gugerli 1991, p. 71).

keineswegs bildungsunfähig, wie noch Max Planck angenommen hat. Es steht ihnen nur eine Geschlechtermythologie im Weg, die ihr "Wesen" auf Emotionalität, Intuition und Unlogik festschreiben will.

6. Bildungsbeteiligung der Frauen

Damit komme ich zu einigen Bemerkungen zur aktuellen Situation. Was wir heute beobachten können, ist die schrittweise Überwindung des Mythos der Geschlechtscharaktere. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts scheinen wir auch in Fragen des Geschlechts allmählich modern zu werden. Entsteht ein Mythos durch Umwandlung von Kultur in Natur, so nimmt der Prozess der Entmythologisierung den umgekehrten Weg: Rückführung der Kategorie Geschlecht aus dem Bereich der Natur in den Horizont der Kultur.

Dieser Vorgang ist in der Schweiz seit den 60er Jahren im Gang. 1971 bringt das Frauenstimm- und -wahlrecht die formelle politische Gleichstellung der Frauen. 1981 wird die Gleichheit der Geschlechter auf der Ebene der Bundesverfassung verankert. 1988 tritt – wie bereits erwähnt – das neue Eherecht in Kraft. Das kürzlich vom Parlament verabschiedete Gleichstellungsgesetz und die 10. AHV-Revision können m.E. in die Reihe dieser politischen und rechtlichen Errungenschaften eingefügt werden. Zwar müssen die Oasen der Gleichstellung der Wüste der Ungleichheit abgetrotzt werden, doch hat sich im rechtlichen und politischen Bereich innerhalb der relativ kurzen Zeitspanne von knapp 25 Jahren einiges getan.

Wie ich schon andeutete, ist die Wetterlage auch im Bildungsbereich nicht ungünstig, auch wenn wir nicht übersehen dürfen, dass die Oasen der Gleichstellung nur langsam wachsen. Wenn wir die statistische Seite betrachten, dann stellen wir fest, dass im obligatorischen Schulbereich schon seit einiger Zeit eine gleiche Beteiligung von Mädchen und Knaben besteht. Interessant ist, dass die Mädchen inzwischen auch auf den Gymnasien (Maturitätsschulen) mit den Knaben gleichgezogen haben. Im Berufsbildungsbereich ist das Verhältnis allerdings nach wie vor nicht ausgeglichen (Frauenanteil: 41,2%). Bei den Universitäten liegt der Frauenanteil mittlerweile bei 40,7% (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1995, p. 336).

Beachtet man nicht die aktuelle Situation, sondern die Veränderungen in den letzten rund 20 Jahren, so ist ein deutlicher Trend zu höheren Bildungsquoten der Mädchen und Frauen festzustellen. Das gilt sowohl für die Maturitätsschulen als auch für die Berufsbildung. Der Anteil der Frauen *ohne* nachobligatorische Ausbildung sinkt von ca. 48% im Jahre 1977/78 kontinuierlich bis unter 20% im Jahr 1988/89, wo er in etwa das Niveau der Männer erreicht (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1990, p. 294). Betrachtet man die *Maturitätsabschlüsse*, so liegt der Frauenanteil 1976 bei 38%.

Er steigt kontinuierlich auf 47% im Jahre 1989 an (vgl. Holenstein & Ryter 1991, p. 3) und erreicht 1991 die 49%-Marke (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1995, p. 343). Die Zahl der weiblichen Studierenden liegt 1976 bei 28%, 1989 bei 38% (vgl. Holenstein & Ryter 1991) und seit 1992 bei gut 40%, was einer Zunahme von 12% innerhalb von 15 Jahren entspricht. Bei den *Hochschulabschlüssen* stammen 1977 24% aller Lizentiate und Diplome von Frauen, 1989 sind es 34% (vgl. Holenstein & Ryter 1991, p. 3), heute 37% (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1995, p. 342). Auch hier eine Zunahme von 13% in relativ kurzer Zeit.

Veränderungen zeigen sich allerdings auch bei den Männern, nur sind sie bei diesen bei weitem weniger ausgeprägt als bei den Frauen. Das macht ein Vergleich der Generationen deutlich. Eine repräsentative Untersuchung des Bundesamtes für Statistik aus dem Jahre 1988 kommt zu folgendem Ergebnis. Bei den 70-jährigen und älteren Männern ist der Anteil derjenigen *ohne* nachobligatorische Ausbildung (also ohne Mittelschulbildung oder Berufslehre) 43%, bei den 20- bis 29-jährigen liegt er bei 14%, was einer Differenz von rund 30 Prozentpunkten entspricht. Bei den 70-jährigen und älteren Frauen ist der Anteil *ohne* nachobligatorische Ausbildung etwa 66%, bei den 20- bis 29-jährigen Frauen ist er noch 17%, d.h. eine Differenz von rund 50 Prozentpunkten (vgl. Mädchen – Frauen – Bildung 1992, p. 30f.). Daraus kann man schliessen, dass sich die Situation bei den Frauen deutlich merkbarer verändert hat als bei den Männern. Haben Frauen in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts in der Mehrheit *keine* Berufslehre gemacht und *kein* Gymnasium besucht, so ist es für die nach 1950 geborenen schon fast zur Selbstverständlichkeit geworden, eine nachobligatorische Ausbildung zu absolvieren.

Die *formale* Gleichheit der Geschlechter im Bildungsbereich spiegelt sich zu einem grossen Teil auch in den *Inhalten*, die Mädchen und Knaben vermittelt werden. Die Koedukation der Geschlechter ist fast überall in der Schweiz Realität geworden. Mädchen erhalten denselben Unterricht in denselben Fächern nach denselben Lehrplänen wie Knaben. Nur in wenigen Fällen gibt es noch Unterschiede in der Stundendotation oder im Fächerkanon (vgl. Mädchen – Frauen – Bildung 1992).

Wo im schulischen Bereich trotzdem Ungleichheiten beobachtet werden, da wird keineswegs auf überkommene Vorstellungen vom "Wesen" der Geschlechter zurückgegriffen, sondern Handlungsbedarf diagnostiziert. Das gilt vor allem für den koedukativen Unterricht in Fächern, die auf ein unterschiedliches Interesse der Geschlechter stossen (vgl. Herzog 1993). Die Zunahme der Zahl der Studentinnen ist auf ausgewählte Disziplinen beschränkt. Frauen studieren kaum Naturwissenschaften wie Physik und Chemie, kaum Mathematik und Informatik, auch nicht Ingenieurwissenschaften, sondern eher Medizin und Geisteswissenschaften. In den zehn Jahren zwischen 1981 und 1990 machten 1'795 Psychologinnen ihr Lizentiatsdiplom, während im selben Zeitraum nur gerade 13 Maschineningenieurinnen ihr Studium abschlossen (vgl. Holenstein & Ryter, 1992, p. 47). Dementsprechend konstant niedrig ist der Frauenanteil an den Studienanfängern der ETH Zürich. Wenn Frauen an der ETH

Zürich studieren dann vorzugsweise Pharmazie, Biologie und Architektur (vgl. Häuselmann 1984, p. 52).

Die Vorlieben für bestimmte Disziplinen spiegeln sich in der Beliebtheit der Unterrichtsfächer. Bei den Mädchen sind Physik und Chemie wenig geliebte Fächer, im Falle der Knaben gilt Vergleichbares für ein Sprachfach wie Französisch. Die Interessensunterschiede nehmen bei den naturwissenschaftlichen Fächern mit dem Alter eher zu als ab und sind in Physik besonders stark ausgeprägt. Sie lassen sich kaum auf Begabungsunterschiede zurückführen, ganz einfach deshalb nicht, weil sich solche Unterschiede empirisch nicht mehr finden lassen. Es ist mittlerweile weitgehend anerkannt, dass das geringe Interesse von Mädchen am Physikunterricht im wesentlichen *motivational* bedingt ist und folglich durch entsprechende didaktische Massnahmen beeinflusst werden könnte (vgl. Herzog 1994).

7. Erwerbsarbeit

Damit komme ich zu einem dritten Bereich, in dem sich im letzten Vierteljahrhundert einiges verändert hat: nach Recht und Bildung zur Erwerbstätigkeit. Mit der Öffnung des Bildungswesens haben die Männer bereits einen grossen Teil ihrer Macht aus den Händen gegeben. Denn Bildung ist eine scharfe Waffe im Kampf um die Gleichstellung der Geschlechter. Bildung ist von emanzipatorischer Kraft.

Sie ist aber auch von instrumenteller Bedeutung für die Ausübung einer Berufstätigkeit. Bildung eröffnet in unserer Gesellschaft den Zugang zur Arbeitswelt. In dem Masse, wie sich die Bildung der Frauen verbessert, wollen immer mehr Frauen ihre Bildung in Erwerbstätigkeit umsetzen. Bereits heute ist eine Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen zu beobachten. Zwischen 1960 und 1980 ist ein deutlicher Anstieg der Frauenerwerbsquote in den mittleren Altersgruppen (20- bis 50-jährige) festzustellen (vgl. Sommer & Höpflinger 1989, p. 42 und Tabelle 10). Im EU-Raum ist seit 1975 ein Anstieg der Frauenerwerbsquote um 1,6 % im Jahresdurchschnitt zu beobachten (vgl. Familienfragen, Heft 1, 1991, p. 2). Während der vergangenen zwanzig Jahre hat in allen hochindustrialisierten Ländern die Erwerbstätigkeit der Frauen beinahe stetig zugenommen (vgl. Hettlage 1992, p. 100ff.). Ebenso zeichnet sich ein Trend zur ununterbrochenen Erwerbstätigkeit von Frauen ab (vgl. Diserens 1991). Die Erwerbsquote von Frauen, die in einer Paarbeziehung leben und zwischen 15 und 39 Jahre alt sind, hat sich in der Schweiz zwischen 1960 und 1980 verdreifacht (vgl. ebd., p. 154f.). Wie die Auswertung der Daten der letzten Volkszählung zeigt, ist die Entwicklung zwischen 1980 und 1990 in derselben Richtung weitergegangen (vgl. Familien heute 1994). Die Tendenz bestätigt sich im internationalen Vergleich (vgl. Gétaz 1991, p. 135). Durchweg zeigt sich auch eine Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern im vorschulpflichtigen Alter (vgl. Kaufmann 1990, p. 303f.). Selbst Mütter von Kindern im Kleinkindalter fragen vermehrt Erwerbstätigkeit nach, sowohl

im Ausland wie in der Schweiz (Burkart 1993, p. 165, Anm. 18; Peuckert 1991, p. 145f.; Sommer & Höpflinger 1989, p. 39).

Eine Studie des Bundesamtes für Statistik aus dem Jahr 1991 ergibt, dass in der Schweiz Frauen im Alter über 14 Jahren zu durchschnittlich 55% erwerbstätig sind (vgl. Arbeiten in der Schweiz 1992, p. 8). In der Gruppe der 25- bis 49-jährigen sind es 71%. Selbst von den Frauen mit Betreuungsaufgaben für Kinder unter 15 Jahren sind 56% erwerbstätig. Diese Zahlen widerlegen das bisher weitverbreitete Cliché, wonach Schweizerinnen weniger ausser Haus arbeiten als andere Europäerinnen. Allerdings ist der Anteil der *teilzeitlich* erwerbstätigen Frauen in der Schweiz ein Drittel bis zur Hälfte grösser als in unseren Nachbarländern. Von den 1,6 Millionen erwerbstätigen Frauen in der Schweiz arbeiten 53% teilzeit, während von den 2,1 Millionen erwerbstätigen Männern lediglich 8% teilzeit arbeiten (vgl. ebd., p. 14).

Die Gründe für den höheren Anteil an Teilzeitarbeitenden bei den Frauen dürften wesentlich im Problem der *Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie* liegen. Darauf verweist die Tatsache, dass von den Frauen unter 25 Jahren 77% vollzeiterwerbstätig sind – in diesem Alter werden durchschnittlich gesehen noch wenig Kinder geboren –, während die über 25-jährigen Frauen zu 60% teilzeitlich erwerbstätig sind (vgl. "Neue Zürcher Zeitung" Nr. 42, 20.2.1992, p. 21). Mit Blick auf die Kinderbetreuung lässt sich mit einiger Sicherheit sagen, dass vor allem die Frauen zunehmend unter dem Druck stehen, Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung zu vereinbaren.

Die Nachfrage von Arbeit seitens der Frauen wird aus verschiedenen Gründen vermutlich weiter steigen. In einer Zeit mit hohen Scheidungsquoten müssen Frauen damit rechnen, ungewollt auf eigene Füsse gestellt zu werden, was nahelegt, dass sie sich nicht nur schulisch und beruflich gut qualifizieren, sondern ihre Qualifikationen auch *à jour* halten, indem sie einer kontinuierlichen Erwerbsarbeit nachgehen. Nicht unwichtig ist auch die steigende Lebenserwartung. Zusammen mit der geringen Kindersterblichkeit in unserem Land und der reduzierten Geburtenzahl hat die gestiegene Lebenserwartung einen völlig veränderten Lebenszyklus der Frauen zur Folge. Während in früheren Zeiten das Leben einer Frau praktisch ausgefüllt war mit Schwangerschaft, Geburt und Kinderaufzucht, wird die Normalbiographie einer Frau von heute, bei ein oder zwei Kindern und einer Lebenserwartung von gut 80 Jahren, nicht mehr von diesen traditionellen Pflichten der Frauen dominiert. Die Erziehungsarbeit kann das Leben einer Frau – auch und gerade dann, wenn sie Hausfrau und Mutter sein will – nicht mehr ausfüllen. Der Frau von heute stehen noch zahlreiche Jahre bevor, nachdem sie ihre "Mutterpflichten" erfüllt hat, und das ist durchschnittlich mit 45 Jahren der Fall.

Ein weiterer Faktor ist die qualitative Veränderung der Arbeitswelt. Nachdem der Primärsektor schon seit einiger Zeit stark geschrumpft ist, zeigt die Arbeitswelt heute eine deutliche Umlagerung vom zweiten zum dritten Sektor. Seit Anfang der siebziger Jahre ist in der Schweiz der dritte Sektor grösser als der zweite; er weist von 1960

bis 1986 eine Zunahme von 68% auf (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1990, p. 76f.). Es ist dies wohl nicht zufällig derselbe Zeitraum, in dem auch die Bildungsbeteiligung der Frauen zunimmt. 1993 liegt der Anteil des Primärsektors gesamtschweizerisch bei 4,6%, derjenige des Sekundärsektors bei 26,9%, und der Tertiärsektor hat einen Anteil von 68,6% (vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1995, p. 112).

Diese sektorielle Verlagerung der Arbeitstätigkeit ist für das Gleichstellungsthema von unmittelbarer Bedeutung. Viele Berufe im Dienstleistungssektor sind Frauenberufe. Branchen wie das Gesundheitswesen, das Gastgewerbe, der Detailhandel und immer mehr auch das Schulwesen können ohne Frauen nicht mehr funktionieren. Dabei verändert der Wandel der Arbeitswelt das Anforderungsprofil für Arbeitskräfte. Was im Tertiärbereich gefragt ist, sind nicht physische Kräfte, sondern Selbständigkeit, Intelligenz, Empathie, Flexibilität, Lernbereitschaft etc. Gefragt sind Kooperationsbereitschaft, Team- und Kommunikationsfähigkeit, d.h. Eigenschaften, die traditionellerweise eher den Frauen als den Männern zugeschrieben werden. Es findet eine massive Entwertung der körperlichen Leistungsfähigkeit, der physischen Kraft und der grobmotorischen Fertigkeiten statt. Die Arbeitswelt wird für die Frauen zugänglicher. Mag im ersten und zweiten Sektor insofern eine männliche Überlegenheit gerechtfertigt sein, als die entsprechende Arbeit von Frauen aus physischen Gründen kaum verrichtet werden kann, fällt dieses Kriterium im dritten Sektor weg. In einer Dienstleistungsgesellschaft werden traditionelle, an körperliche Unterschiede gebundene Rollenteilungen obsolet. Die Anatomie spielt nicht mehr Schicksal.[29]

8. Politische Forderungen

Auch wenn sich in jüngster Zeit in der Wüste der Ungleichheit ein paar blühende Oasen der Gleichstellung gebildet haben – diskutiert habe ich die Bereiche Recht, Bildung und Erwerbsarbeit – , bedarf es trotzdem weiterer politischer Anstrengungen. Und zwar vor allem in der Familien- und Bildungspolitik. Das eingangs geschilderte anachronistische Geschlechterdenken ist gerade in diesen Politikbereichen noch stark verbreitet. Ich möchte deshalb zum Abschluss meiner Ausführungen auf ein paar Probleme und notwendige Umorientierungen im politischen, v.a. im bildungspolitischen Bereich zu sprechen kommen.

Wir werden heute mit Problemen konfrontiert, denen unsere Gesellschaft zur Zeit der bürgerlichen Revolutionen ausgewichen ist. Die Gleichstellung der Frauen bedeutet, dass auch die Frauen *modern*, d.h. als *Individuen* anerkannt werden, wie dies für die Männer schon lange selbstverständlich ist. Die Individualisierung der Frauen hat

[29] Bei Freud heisst es: "Die feministische Forderung nach Gleichberechtigung der Geschlechter trägt hier nicht weit, der morphologische Unterschied muss sich in Verschiedenheiten der psychischen Entwicklung äussern. Die Anatomie ist das Schicksal, um ein Wort Napoleons zu variieren" (Freud 1982, p. 249).

Auswirkungen auf die Struktur der Paarbeziehung, die Familie und die Schule. Denn nun ist es nicht mehr *ein* Individuum (der Mann), das die Entscheidungen in familiären Angelegenheiten trifft, sondern es sind *zwei* Individuen, die zusammen beraten und entscheiden müssen. Die Verdoppelung der Individualität in einer partnerschaftlichen Beziehung bedeutet eine Vermehrung der Bereiche, in denen Abmachungen zu treffen sind. Das gilt etwa für die Erwerbstätigkeit. Weibliche Erwerbsarbeit lässt sich nicht ohne weiteres mit der traditionellen Rolle der Frau als Hausfrau und Mutter vereinen. Die Folge ist, dass ein zunehmender Druck auf die traditionellen Formen von Ehe und Familie entsteht.

Die Massnahmen, die eine bessere Abstimmung des Lebens zweier Individuen ermöglichen, sind im Grunde genommen bekannt. Ich brauche sie hier nicht im einzelnen zu diskutieren. Es bedarf einer vermehrten Flexibilität des Arbeitsmarktes, was Teilzeitstellen und Job-sharing anbelangt. Es bedarf weiterer rechtlicher Massnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter (Mutterschaftsversicherung, Elternurlaub etc.). Und – ganz wichtig – es bedarf eines Abbaus des Lohngefälles zwischen den Geschlechtern, so dass gleichwertige Arbeit tatsächlich gleich entlohnt und eine Arbeitsteilung innerhalb eines Paares auch materiell möglich wird.

Es bedarf aber auch Veränderungen im Schulbereich. Diese möchte ich etwas eingehender diskutieren. Die Egalisierung der Geschlechterbeziehung in den Bereichen Politik, Bildung und Arbeitswelt ist ein (weiterer) Schritt in Richtung Individualisierung unserer Gesellschaft. Die Konflikte, die daraus entstehen, dürfen nicht den Betroffenen (allein) überantwortet werden. Was die Schule anbelangt, so erleben wir einen Konflikt zwischen der Pluralisierung der familiären Lebensformen und einer Schule, die nach wie vor auf das traditionelle Familienmodell ausgerichtet ist. Die Nachkriegszeit erlebte einen eigentlichen Boom der "bürgerlichen" Familie: relativ frühes Heiratsalter, eine hohe Quote von Verheirateten, der Mann als Ernährer der Familie, die Frau als Hausfrau und Mutter, eine geringe Scheidungsrate, ein relativ frühes Alter bei der Erstgeburt, durchschnittlich drei bis vier Kinder. Seit Mitte der sechziger Jahre hat sich die familiäre Realität deutlich verändert. Die Zahl der Heiraten geht zurück, das unverheiratete Zusammenleben der Geschlechter ist weitgehend akzeptiert, das Tabu der vorehelichen Sexualität ist gebrochen, das Heiratsalter steigt an, ebenso das Alter bei der Erstgeburt, die traditionelle Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern wird kritisiert, die Zahl der Kinder geht zurück, die Scheidungen nehmen zu. Als Folge dieser Veränderungen sind neue Lebensformen entstanden.

Der Konflikt, den ich meine, liegt im Gegensatz zwischen einer Schule, die nach wie vor auf eine Familie ausgerichtet ist, in der die Mutter stets verfügbar ist, und der Vielfalt der neuen Lebensformen, die nur bedingt auf die herkömmliche Schule abgestimmt sind. Für Mütter, die erwerbstätig sind, für alleinerziehende Mütter, aber auch für Väter, die neue Beziehungsformen leben möchten, wird eine Schule zur Belastung, die davon ausgeht, dass zuhause ständig jemand verfügbar ist. Die Belastung der Eltern entsteht aufgrund äusserst heterogener Stundenpläne, so dass das eine Kind

zur Schule geht, wenn das andere wieder nach Hause kommt, oder durch täglich wechselnde Stundentafeln, so dass eine kontinuierliche Erwerbsarbeit, auch wenn sie nur einen Halbtag ausmacht, verunmöglicht wird. Dazu kommt die Praxis der Hausaufgaben, die von den Eltern (wiederum zumeist den Müttern) verlangt, als "Hilfslehrerinnen der Nation" verfügbar zu sein. Der soziale Wandel hat die Familie verändert, während sich die Schule weitgehend gleich geblieben ist.

Die Situation kann geradezu als schizophren bezeichnet werden. *Innerhalb* der Schule ist mittlerweile unbestritten, dass den Mädchen die *gleichen* Bildungschancen zustehen wie den Knaben. Niemand ist mehr bereit, für die Mädchen ein besonderes Curriculum zu fordern, zugeschnitten auf die Rolle der Hausfrau und Mutter. Entsprechende Ansinnen aus früheren Zeiten – wie diejenigen von Rousseau – werden heute einhellig mit Entrüstung zitiert. Die Gleichstellung *innerhalb* des Schulsystems ist erreicht. Sobald wir jedoch *ausserhalb* der Schule sind, d.h. wenn die Mädchen erwachsen sind und selber Kinder haben, sieht es anders aus. Da werden den Frauen von derselben Schule, die vorher für gleiche Chancen war, die tradierten Muster von Weiblichkeit als Häuslichkeit zugemutet. Denn ohne Blockzeiten und Tagesschulen bleibt den Müttern nichts anderes übrig, als ihre gute schulische Bildung, die zumeist durch eine gute berufliche Bildung ergänzt worden ist, aufs Eis zu legen. Wer jedoch bereit ist, im inneren Bereich der Schule A zu sagen, der müsste auch bereit sein, im äusseren, organisatorischen Bereich der Schule B zu sagen. Das heisst: Unsere Schulen brauchen nicht nur neue Lehr- und Lernformen, sondern auch strukturelle Reformen im Blick auf den Wandel der Familie. Und das sind Reformen in Richtung Tagesstrukturen, Tagesangebote, Tagesschulen etc.

Anpassungen im Bereich der obligatorischen Schule sind heute nur mehr eine Frage des politischen Willens. Etwas anders stellt sich die Situation im *Vorschulbereich* dar. Hier dominieren noch immer die alten Bilder von der idyllischen Zweisamkeit von Mutter und Kind, während der Vater hinaus muss "ins feindliche Leben" (Schiller). Was in der frühen Kindheit geschieht, denken wir uns nach wie vor als ein Naturverhältnis. Dementsprechend gering ist der Wert, den unsere Gesellschaft den Früherzieherinnen, Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Tagesmüttern etc. zumisst – bezeichnenderweise alles Frauenberufe. Ihre Leistungen werden allenfalls als Notlösungen akzeptiert, aber nicht, weil sie einem gesellschaftlichen Bedürfnis entsprechen. Trotzdem kommt in praktisch allen Untersuchungen zur familienexternen Betreuung von Kindern zum Ausdruck, dass die Nachfrage das Angebot zum Teil deutlich übersteigt (vgl. Eidgenössische Kommission für Frauenfragen 1993; Hutter & Jakob 1990; Troutot 1990). Dabei sind es vor allem *Frauen*, die sich ein verbessertes Angebot an familienexterner Kinderbetreuung wünschen. Bei den meisten Studien zeigt sich, dass in zunehmendem Mass auch *nicht-erwerbstätige* Mütter institutionelle Fremdbetreuung nachfragen. Und *Mittelschichtfamilien* beanspruchen heute Fremdbetreuung genauso stark wie Familien der sozialen Unterschicht.

Im Bewusstsein der Mütter verliert die Fremdbetreuung von Kindern allmählich den Makel des Ausserordentlichen und Unpädagogischen. In der Forschung gewinnt die Ansicht, dass familienexterne Kinderbetreuung als *Supplement* der familiären Erziehung zu verstehen ist, allmählich Raum. Lange Zeit wurde aufgrund von Studien an Heimkindern und klinischen Beobachtungen die Ansicht vertreten, dass Fremdbetreuung von Kindern *grundsätzlich* problematisch sei und eher negative Konsequenzen für die Betroffenen habe ("Hospitalismus-Syndrom"). Mit dem Schlagwort der "Mutterdeprivation" wurde Fremdbetreuung allenfalls als Notlösung für Waisenkinder oder für Kinder von alleinstehenden Müttern, die zur Erwerbstätigkeit gezwungen waren, akzeptiert. Seit den siebziger Jahren ist jedoch eine neue Orientierung zu beobachten (vgl. Herzog 1994b). Es kann mittlerweile mit einem Konsens darüber gerechnet werden, dass die nichtelterliche Betreuung von Kindern ab dem zweiten oder dritten Lebensjahr nicht notwendigerweise ungünstige Auswirkungen auf deren psychosoziale Entwicklung haben muss. Differenzen über eventuelle Risiken von Fremdbetreuung bestehen allenfalls noch im Kleinkindalter. Qualitativ gute Fremdbetreuung stellt als solche keinen Risikofaktor für die kindliche Entwicklung dar. Dementsprechend sind auch im Vorschulbereich Massnahmen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit der Eltern und Kinderbetreuung gefordert.

Damit komme ich zum Schluss meiner Ausführungen. Politisch ist davon auszugehen, dass die Gleichstellung der Geschlechter nur dann erreicht werden wird, wenn neben den verschiedenen Formen der rechtlichen Diskriminierung der Frauen auch die Familien- und Schulsituation in den Mittelpunkt von Veränderungen gerückt wird. Auch wenn die gesellschaftliche Individualisierung keine uniforme Entwicklung prognostizieren lässt, ist doch damit zu rechnen, dass sich die Schweiz in naher Zukunft verstärkt um institutionelle Massnahmen, die auf die Vereinbarkeit traditionell getrennter Geschlechterrollen ausgerichtet sind, bemühen muss. Das Klima ist nicht ungünstig. Die Oasen der Gleichstellung wachsen. Die Wüste beginnt zu leben.

Literaturverzeichnis

- Arbeiten in der Schweiz: Ergebnisse der ersten Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE 1991). Bern: Bundesamt für Statistik 1992.
- Brämer, Rainer: Die typische Naturwissenschaftlerin, in: Wechselwirkung Nr. 8, Februar 1981, p. 48-50.
- Burkart, Günter: Individualisierung und Elternschaft. Das Beispiel USA, in: Zeitschrift für Soziologie 1993 (22), p. 159-177.
- Cassirer, Ernst: Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980 (5. Aufl.).
- Diserens, Marc: L'activité professionelle des femmes en Suisse: quelques considérations statistiques et démographiques, in: Olivier Blanc & Pierre Gilliand (eds.): Suisse 2000. Enjeu démographique. Lausanne: Edition Réalité sociale 1991, p. 141-163.
- Eidgenössische Kommission für Frauenfragen: Wer denn? Wie denn? Wo denn? Ein Leitfaden zur familienexternen Kinderbetreuung. Bern 1993.
- Familien heute. Das Bild der Familie in der Volkszählung 1990. Bern: Bundesamt für Statistik 1994.

- Freud, Sigmund: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Und Neue Folge. Studienausgabe, Bd. I. Frankfurt: Fischer 1974.
- Freud, Sigmund: Der Untergang des Oedipuskomplexes, in: ders.: Studienausgabe, Bd. V: Sexualleben. Frankfurt: Fischer 1982, p. 243-251.
- Frevert, Ute: "Mann und Weib, und Weib und Mann" - Geschlechter-Differenzen in der Moderne. München: Beck 1995.
- Gétaz, Marion: L'activité professionelle des femmes: facteurs correctifs du vieillissement des resources humaines, in: Olivier Blanc & Pierre Gilliand (eds.): Suisse 2000. Enjeu démographique. Lausanne: Edition Réalité sociale 1991, p. 131-139.
- Gugerli, David: Das bürgerliche Familienbild im sozialen Wandel, in: Thomas Fleiner-Gerster, Pierre Gilliand & Kurt Lüscher (eds.): Familien in der Schweiz. Familles en Suisse. Familie nella Svizzera. Freiburg: Universitätsverlag 1991, p. 59-74.
- Häuselmann, Erich: Maturanden und Technik. Ergebnisse einer Befragung von 1700 deutschschweizerischen Maturanden zur Studienwahl. Zürich: Schweizerische Akademie der Technischen Wissenschaften 1984.
- Hausen, Karin: Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere". Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Werner Conze (ed.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen. Stuttgart: Klett 1976, p. 363-393.
- Herzog, Walter: Koedukation und Didaktik. Zur Förderung der Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht, in: Philipp Gonon & Jürgen Oelkers (eds.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern: Peter Lang 1993, p. 259-288.
- Herzog, Walter: Von der Koedukation zur Koinstruktion. Ein Weg zur Förderung der Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht, in: Die Deutsche Schule 1994 (86), p. 78-95 (a).
- Herzog, Walter: Schadet die ausserfamiliäre Betreuung den Kindern? in: Die Uni-Kinderkrippe. Nachwuchsförderung fängt beim Nachwuchs an. Sonderheft unipress intern. Hrsgg. von der Abteilung für Frauenförderung in Zusammenarbeit mit der Presse- und Informationsstelle der Universität Bern. Bern 1994, p. 6-10 (b).
- Hettlage, Robert: Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch. München: Beck 1992.
- Holenstein, Katrin & Elisabeth Ryter: Frauen an schweizerischen Hochschulen: Zahlen und Fakten. Info à la carte. Bern: Bundesamt für Statistik 1991.
- Holenstein, Katrin & Elisabeth Ryter: Frauen an den Hochschulen - die heutige Lage, in: Mögliche Strategien für die Zukunft der schweizerischen Hochschulen. Führungsseminar 1991 der Gesellschaft für Hochschule und Forschung GHF. Wissenschaftspolitik, Beiheft 55, 1992, p. 45-64.
- Hutter, Theo & Ursina Jakob: Tagesbetreuung für Kleinkinder - Hintergründe, Einstellungen, Bedürfnisse und Angebote. Studie Frühbereich. Zürich: Sozialamt der Stadt Zürich 1990.
- Jacobi, Juliane: Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik, in: Walter Herzog & Enrico Violi (eds.): Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Chur/Zürich: Rüegger 1991, p. 193-206.
- Kaufmann, Franz-Xaver: Zukunft der Familie. Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihre gesellschaftlichen und politischen Bedingungen. München: Beck 1990.
- Mädchen – Frauen – Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung. Hrsgg. von der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern: Sekretariat EDK 1992.
- Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra, in: ders.: Werke in drei Bänden, 2. Bd. Hrsgg. von Karl Schlechta. München: Hanser 1966, p. 275-561.
- Peuckert, Rüdiger: Familienformen im sozialen Wandel. Opladen: Leske + Budrich 1991.
- Rosenbaum, Heidi: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandeln in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt: Suhrkamp 1982.
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn: Schöningh 1975.

- Simmel, Georg: Philosophische Kultur - Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne. Gesammelte Essais. Berlin: Klaus Wagenbach 1983.
- Sommer, Jürg H. & François Höpflinger: Wandel der Lebensformen und soziale Sicherheit in der Schweiz. Grüsch: Rüegger 1989.
- Statistisches Jahrbuch der Schweiz. Hrsgg. vom Bundesamt für Statistik. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung 1990.
- Statistisches Jahrbuch der Schweiz. Hrsgg. vom Bundesamt für Statistik. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung 1995.
- Troutot, Pierre-Yves: La politique de la petite enfance en Suisse romande: Un état (provisoire) des lieux, in: S. Pavillard & M. Gottraux (eds.): Politique de la petite enfance. Lausanne: EESP 1990.

Frauenbild Männerbild Menschenbild

VORTRAGSZYKLUS 8. März, 12. April, 10. Mai, 7. Juni 1995

FDP
Freisinnig-Demokratische
Volkspartei des Kantons Aargau
Postfach 2735, 5001 Aarau

Aarau 1997