Kasseler Beiträge zur Erziehungswissenschaft

herausgegeben vom
Direktorium des Instituts für Erziehungswissenschaft

Band 2

Márcia de Figueiredo und
Sabine Klomfaß (Hrsg.)

Frauke Stübig

Akademischer Abschied
am 1. Februar 2008

kassel
university
press

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar

ISBN print: 978-3-89958-656-5
ISBN online: 978-3-89958-657-2
URN: urn:nbn:de:0002-6579

© 2009, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design, Kassel
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Frauke Stübig

Inhalt

Edith Glaser 9
Vorwort

Márcia de Figueiredo und Sabine Klomfaß 11
Zu diesem Band

I. Lebenswünsche und Lebensziele von jungen Frauen damals und heute

Ulrike Prokop 15
Die Frage nach dem „guten Leben“ im Briefwechsel von Caroline Flachsland und Johann Gottfried Herder 1770-1773

Doris Lemmermöhle 49
Passantinnen auf dem Weg durch Statuspassagen – biographisches Lernen zwischen institutionellen Vorgaben, sozialen Milieus und kulturellen Zuweisungen

II. Akademischer Abschied

Bernd Wollring 75
Zur Verabschiedung von Frau Professorin Dr. Frauke Stübig

Friederike Heinzel 79
Lehrerin, Fachleiterin, Hochschullehrerin – Stationen im Leben von Frauke Stübig

Frauke Stübig 89
Dank

Bibliographie Frauke Stübig 93

Autorinnen und Autoren 99

Edith Glaser

Vorwort

Der Generationenwechsel in den Universitäten zeigt sich auch in der Schriftenreihe *Kasseler Erziehungswissenschaft*. Die Veröffentlichungen in der vom Institut für Erziehungswissenschaft herausgegebenen Reihe sollen zum einen die Forschungsaktivitäten der Kolleginnen und Kollegen präsentieren, zum anderen sollen sie ein Spiegelbild der vielfältigen wissenschaftlichen Aktivitäten im Institut für Erziehungswissenschaft sein. Und dazu zählen auch die Kolloquien, Antritts- und Abschiedsvorlesungen von Kolleginnen und Kollegen. Eine dieser Aktivitäten war im Februar 2008 das Festkolloquium *Lebenswünsche und Lebensziele von jungen Frauen damals und heute* anlässlich der Verabschiedung der Schulpädagogin Prof. Dr. Frauke Stübig.

In dem Titel des Kolloquium, der Bezug nimmt auf die Perspektiven des weiblichen Geschlechts, bündeln sich in mehrfacher Hinsicht die Lehr- und Forschungsinteressen der Kollegin Frauke Stübig. Als ausgebildete Romanistin und Historikerin hat sie sich schon früh mit Frauenrechten und Mädchenbildung in der Französischen Revolution befasst und die Aussichten junger Frauen in dieser politischen Umbruchsituation analysiert. Zahlreiche Aufsätze und Projekte wie beispielsweise jenes mit dem Titel „Abi – und was dann?“, die die Schulpädagogin Frauke Stübig in den letzten 10 Jahren veröffentlicht, angeregt und begleitet hat, weisen auch den Weg zu den „Lebenswünschen und Lebenszielen von jungen Frauen heute“.

Damit die Lebenswünsche und Lebensziele junger Menschen realisiert werden können, bedarf es einer guten Schule mit einem guten Unterricht. Wie dieser aussehen kann und wie Studierende darauf vorbereitet werden müssen, dieser Gegenstand war ebenso ein großes Anliegen von Frauke Stübig in Forschung, Lehre, akademischer Selbstverwaltung und in der Hochschulpolitik. Als Dekanin, als Vorsitzende des Zentrums für Lehrerbildung und in vielen anderen Hochschulgremien hat sie dazu beigetragen, die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass junge Frauen

und Männer in ihrer Ausbildung zu zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern ein Stück weit ihren beruflichen Zielen näher kommen können.

Die beiden Herausgeberinnen dieses Bandes waren Frauke Stübig über Jahre in unterschiedlicher Weise verbunden. Für beide war sie die „Chefin“, für Sabine Klomfaß im wissenschaftlichen Bereich, für Márcia de Figueiredo im administrativen Bereich.

Frauke Stübig wünsche ich für ihre Zukunft als Pensionärin alles Gute, Gesundheit und noch zahlreiche produktive Stunden in Archiven, in Bibliotheken, am Schreibtisch und unter schattigen Bäumen in Südfrankreich. Und da der Weg von Marburg nach Kassel nicht zu weit ist, hoffe ich doch auf denen oder anderen Plausch über die großen und kleinen Ereignisse und Ergebnisse innerhalb und außerhalb der akademischen Welt.

Kassel, im Dezember 2008

Prof. Dr. Edith Glaser

Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Erziehungswissenschaft

Márcia de Figueiredo und Sabine Klomfaß

Zu diesem Band

Am 1. Februar 2008 verabschiedete der Fachbereich 01: Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften der Universität Kassel Frau Professorin Dr. Frauke Stübig mit einem Festkolloquium und einer großen Feier im Gießhaus in den Ruhestand. Dass die Fertigstellung des Bandes, der diesen Tag dokumentieren will, fast ein Jahr gedauert hat, liegt nicht zuletzt daran, dass wir auf diese Weise die Gegebenheit des Weggangs von Frauke Stübig aus Kassel noch ein kleines bisschen hinauszögern konnten, was zugleich bedeutete, dass wir ihr Fehlen nicht allzu deutlich wahrnehmen mussten. Im Übrigen haben wir es während dieser Zeit mehr und mehr als Trost erfahren, dass ihre Verabschiedung weder den Abbruch der gemeinsamen Arbeit noch eine persönliche Trennung zur Folge hatte.

Frauke Stübig hat über ein Jahrzehnt als Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe die Lehrerbildung an der Kasseler Universität mit großem Engagement mitgestaltet. Als Ausdruck unseres Dankes und in Anerkennung ihrer Arbeit galt es daher, ihren Abschied gebührend zu feiern. Die Organisation des Abschiedstages wurde von den Professorinnen Dr. Friederike Heinzel, Dr. Edith Glaser und Dr. Jutta Wiesemann gemeinsam mit Dr. Gudrun Spahn-Skrotzki u.a. initiiert. Mit einem nachmittäglichen Festkolloquium und einer abendlichen Feier haben sich Kolleginnen und Kollegen, Freunde und Weggefährten sowie Studierende bei Frauke Stübig bedankt.

Zu dem Festkolloquium mit dem Titel „Lebenswünsche und Lebensziele von jungen Frauen gestern und heute“ hatten wir Gäste aus dem akademischen Norden und Süden Kassels eingeladen: Zunächst referierte Frau Professorin Dr. Ulrike Prokop (Philipps-Universität Marburg) über „Die Frage nach dem ‚guten Leben’ im Briefwechsel von Caroline Flachsland und Johann Gottfried Herder 1770–1773“. Anschließend vermittelte Frau Professorin Dr. Doris Lemmermöhle (Georg-August-Universität Göttingen) Einblicke in die gegenwärtige Situation junger Frauen als „Akteurinnen zwischen institutionellen Vorgaben, sozialen Milieus und kulturellen

Zuweisungen“. Mit diesen Überlegungen zu Vergangenem und Gegenwärtigem sollten die Bezugsdisziplinen der bedachten Historikerin und engagierten Schulpädagogin Frauke Stübig in den Festvorträgen aufgenommen werden. Darüber hinaus spiegeln die Themen ihre Forschungsinteressen im Bereich der historischen Mädchen- und Frauenbildung wider ebenso wie ihre Beschäftigung mit der Frage der beruflichen und lebensweltlichen Orientierungssuche junger Menschen. Beide Vorträge sind im ersten Teil dieses Bandes abgedruckt.

Die abendliche Feier eröffneten mit Grußworten der damalige Dekan des Fachbereichs 01, Herr Professor Dr. Herbert Zwergel und der Präsident der Universität Kassel, Herr Professor Dr. Rolf-Dieter Postlep. Den Dank des Zentrums für Lehrerbildung formulierte dessen Vorsitzender, Herr Professor Dr. Bernd Wollring. Frau Professorin Dr. Friederike Heinzel hatte die fachliche Würdigung der akademischen Vita von Frauke Stübig übernommen. Weitere fröhliche, teilweise aber auch wehmütige Beiträge von Weggefährten, Studierenden und Mitgliedern des administrativ-technischen und wissenschaftlichen Mittelbaus komplettierten das Programm, das musikalisch von den „Scheinwerfern“ um Professor i.R. Dr. Dietfrid Krause-Villmar gerahmt wurde. Zur Erinnerung an die Abendveranstaltung sind im zweiten Teil dieses Bandes die Beiträge von Herrn Wollring und Frau Heinzel dokumentiert, die in besonderer Weise auf das Wirken von Frauke Stübig für die Kasseler Universität eingehen. Abschließend sind die Dankesworte von Frauke Stübig abgedruckt. Die einzelnen Beiträge folgen im Wesentlichen der Vortragsfassung.

Für die Bereitstellung der Texte bedanken wir uns herzlich bei den Autorinnen und dem Autor. Des Weiteren gilt unser Dank für finanzielle Hilfe bei der Organisation des akademischen Abschieds und für die Druckkosten dieses Bandes dem Zentrum für Lehrerbildung, dem Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften der Universität Kassel und dem Institut für Erziehungswissenschaft. Für die redaktionelle Unterstützung möchten wir uns herzlich bei Frau Lucia Stabik und Herrn Ronne Acker bedanken.

Frauke Stübig wünschen wir für ihren Ruhestand alles Gute.

I. Lebenswünsche und Lebensziele von jungen Frauen damals und heute

Ulrike Prokop

Die Suche nach dem guten Leben

Zum Briefwechsel zwischen Caroline Flachsland und Johann Gottfried Herder 1770-1773

Zu Recht gilt, dass jede Jugend ihren eigenen Begriff vom guten Leben entwirft. Es gibt jedoch historisch besondere Situationen, die den normalen Prozess der Infragestellung des Überkommenen, der überlieferten Lebensformen und Traditionen, durch die Heranwachsenden mit besonderer Bedeutung versehen. In Schwellenepochen werden Institutionen nicht nur umgebaut, sondern neu erfunden. Das Alte fällt – sei es in einem revolutionären Prozess, oder es stirbt ab, weil neue Lebensformen an die Stelle treten. Jugendliche und junge Erwachsene sind in solchen Phasen von besonderer Bedeutung, denn jede neue Generation übernimmt, verwirft oder verändert die überlieferten Lebensformen. In Zeiten des Umbruchs wird der Generationenkonflikt verschärft (Erdheim 1982). Was das folgenreich Innovative einer Schwellenepoche ausmacht, ist meist den Nachgeborenen deutlicher als den Zeitgenossen. Jenen, die handelnd neue Entwürfe herstellen, bleibt die Veränderung in ihrem ganzen Umfang häufig verborgen.

Die Epoche, die ich im Folgenden skizziere, ist eine solche Schwellenepoche. Die Handelnden sind jugendliche Neuerfinder von Lebensformen. Caroline Flachsland und Johann Gottfried Herder sind zur Zeit des hier verhandelten Briefwechsels Anfang Zwanzig und noch nicht bürgerlich eingebunden – weder durch Amt noch durch Heirat. Ihr Briefwechsel in den Jahren 1770-1773 spiegelt die Herstellung eines gemeinsamen Lebensentwurfs als Paar. Es sind Briefe von Verliebten. Nur einmal in den drei Jahren des Schreibens kommt es zu einer Begegnung, sonst spielt sich die Liebe in Briefen ab – etwa 150 Druckseiten.[1] Am Ende

[1] Herders Briefwechsel mit Caroline Flachsland. Nach den Handschriften des Goethe- und Schillerarchivs. Hrsg. von Schauer 1926/28; ich zitiere im Folgenden nach dieser Ausgabe (im Folgenden BW), verweise auch auf die Gesamtausgabe der 298 Briefe Johann Gottfried Herders durch Dobbek/Arnold 1977, leider ohne Abdruck der Flachsland-Briefe.

steht 1773 die Heirat. Die Innovation, die sich in den Briefen ausdrückt, betrifft das Private. Wie kann das traditionelle Geschlechterverhältnis so konzipiert werden, dass es mit den Ideen der Gleichheit und der Individualität von Mann und Frau vereinbar wird? Worauf sollen Anerkennung und Respekt begründet sein, wenn den Frauen deutlich weniger Optionen offen stehen, wenn sie an Bildung nur zum Teil, an bürgerlichen Berufskarrieren gar nicht partizipieren? In den persönlichen Beziehungen schlägt sich diese Machtungleichheit der Geschlechter nieder. Sie erscheint aber nicht als allgemeine Reflexion über Rechte und Pflichten, sondern als Einüben eines geschlechtsspezifischen Habitus und als Deutungsschema. Intimität wird um 1770 erstmals als persönliche, individuelle Beziehung von Mann und Frau entworfen. In diesem Prozess wird die weibliche Erfahrung und Potenz in Teilen kulturell unsichtbar gemacht. Sie wird desymbolisiert. Was das konkret heißt, möchte ich exemplarisch am Thema ‚weibliche Bildung durch Lektüre' und an der Auseinandersetzung um das Ideal der Weiblichkeit anhand des Briefwechsels aufzeigen. Die Differenz der weiblichen und der männlichen Perspektive soll ebenfalls deutlich werden. Ich werde die Differenzen der beiden also nicht als persönlich-psychologische deuten. Vielmehr geht es mir um die sozialen und überpersönlichen Muster.

Zusammenfassend: Diese Briefe sind ein aufschlussreiches Zeitdokument. Ich lese sie als Ausdruck des intimen Erlebens der Schreibenden und zugleich als Gestaltung des gesellschaftlichen Umbruchs. Es entsteht historisch Neues: Intimität im modernen Sinn. Die beiden Protagonisten sind bürgerliche Aufsteiger in die aristokratische Elite: Herder als führender Intellektueller und Caroline als Teil der höfischen Gesellschaft. Beide werden als Mitgestaltende in der Weimarer Klassik zum neuen Ideal der Geschlechterpolarisierung beitragen. In der Phase des jugendlichen Suchens, dokumentiert in diesen Briefen (1771-1773) entfalten sie das Spektrum der Möglichkeiten für wechselseitige Anerkennung. Wir sehen in den Briefen, was verworfen und was ausgebaut wird.

Vorbemerkung zur Rekonstruktion des Briefwechsels aus feministischer Perspektive

Zunächst möchte ich meine Sicht auf diesen Briefwechsel näher erläutern. Texte wie diese persönliche Auseinandersetzung zwischen Verliebten wurden im Zuge der Frauenbewegung in ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion soziokultureller Verhältnisse neu erschlossen. Dass die Herder-Flachsland-Briefe uns heute zur Verfügung stehen, verdankt sich einem ganz anderen Interesse. Gesammelt und herausgegeben wurden sie von Hans Schauer im Jahr 1926. Er konnte sich auf umfangreiche Vorarbeiten von Heinrich Düntzer aus dem Jahr 1858 stützen (Düntzer 1858). Derartige private Dokumente interessierten im 19. Jahrhundert im Zuge des Goethe-Kultes. Sie dienten der verehrenden Sicht auf die Weimarer Klassik. Die Entstehung der deutschen Nationalliteratur war im 19. Jahrhundert ein sowohl wissenschaftlicher als auch politischer Gegenstand. Die Idealisierung der Dichter-Genies war Teil der Selbstfeier der deutschen Nation. Mit dem Bedeutungsverlust der Literatur für die Konstruktion der nationalen Identität verlor sich auch das Interesse für die Personen und den sozialen Kontext der deutschen Nationalliteratur.

Die feministische Sicht verdankt der Sammlung solcher Quellen eine Fülle von Materialien, die nun – seit den 1970er Jahren des 20. Jahrhunderts – ganz neu interpretiert werden. Aus den in den Archiven abgelegten musealen Sammlungen konnte die Frauenforschung den Diskurs erschließen, der im Umkreis der bürgerlichen Eliten in der entscheidenden Zeit 1770-1800 geführt wurde. Es war ein folgenreicher Diskurs, der die Inhalte und die Legitimation der Geschlechterverhältnisse von der entstehenden Industriegesellschaft bis ins erste Drittel des 20. Jahrhunderts prägte. Zentral ist dabei die Polarisierung der Geschlechter, die kulturelle Hierarchie von Mann und Frau sowie die Organisation der gesellschaftlichen Arbeit mit der Trennung der Intimität (Reproduktionsarbeit) vom Öffentlichen (Arbeitsmarkt und Vertrag).[2] Eine kritische Sicht auf diese Geschlechterordnung wurde im Zuge der Frauenbewegung seit den 1970er Jahren interdisziplinär erarbeitet. Von besonderem Interesse waren dabei

[2] Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere beschreibt Hausen 1978; der Prozess der Herausbildung der bürgerlichen Privatheit bei Habermas 1970; bedenkenswerte Aspekte der Kontinuität traditional patriarchalischer Strukturen im „Sekundär-Patriarchalismus“ des Bürgertums formuliert Kuhn 1983. Vgl. auch Prokop 1987.

auch persönliche Dokumente, die einen Einblick in die Selbstentwürfe beider Geschlechter geben.

Für die Herausbildung der feministischen Sicht auf die Geschichte des Patriarchats war um 1970 beides wesentlich: die aktuelle Neubestimmung des Geschlechterverhältnisses unter dem Titel „das Private ist politisch“ und die historische Rekonstruktion der Frauenunterdrückung. Die gesellschaftliche Aufspaltung in das Private (weiblich) und das Öffentliche (männlich), die sich zu Beginn des 18.Jahrhunderts durchgesetzt hatte, wurde in Frage gestellt.

Die Debatte um die gesellschaftliche Marginalisierung von Frauen und ihren Ausschluss aus dem öffentlichen Raum führte damals sehr rasch zu kritischen Fragen nach dem Entstehen und dem Funktionieren bürgerlicher Öffentlichkeit. Mit anderen Worten: Habermas’ *Strukturwandel der Öffentlichkeit* bedurfte der Ergänzung um die Themen der Ausgeschlossenen, der Frauen und nichtbürgerlichen Unterschichten. In der Soziologie, Geschichts- und Literaturwissenschaft und nicht zuletzt in der Pädagogik begann eine intensive Auseinandersetzung.

Der Feminismus umfasste in den 1970er Jahren kontroverse Positionen im Rahmen einer sozialen Bewegung. Von daher herrschte ein Gespür dafür, dass kulturelle Ordnungen aus vielen Stimmen hervorgehen und gegen viele Stimmen durchgesetzt werden. Nicht allein die Analyse von Sachzwängen der materiellen Verhältnisse, sondern auch das Entdecken und Erkämpfen von unterschiedlichen Optionen interessierte die feministische Forschung.

Die kritische Öffentlichkeit der zweiten deutschen Frauenbewegung stellte heraus, dass eine wesentliche Ursache für die Entmachtung der Frauen in der Konstruktion der Privatheit zu sehen war – damals benannt als *Verhaustierung der Frau* und *Terror der Kleinfamilie*. Forschungsfragen, die sich hier ergaben, lauteten: Wie kam man von der Idee der Gleichheit und der Menschenrechte zum Ausschluss des weiblichen Geschlechts von der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Macht? Was war vor der bürgerlichen Intimität? Gab es in der Geschichte auch weibliche Öffentlichkeiten? Wurden diese nicht überliefert? Warum ergab die Teilnahme von Frauen an sozialen Bewegungen, etwa der bürgerlichen Revolution oder der Arbeiterbewegung, keine Gleichheit?

Solche Fragen lassen sich an bestimmten politischen Ereignissen exemplarisch studieren. Eine für diese Fragen aufschlussreiche Epoche ist die Französische Revolution. Die Frauenforschung der 1970erJahre interessierte vor allem ihre weibliche Seite – mit der kämpferischen Teilhabe der Frauen aus unterschiedlichen Klassen, mit der Entstehung der ersten organisierten Frauenbewegung Europas und dem kontroversen Diskurs über Frauenrechte. Hier erschloss sich der Prozess der Ausgrenzung von Frauen. Zum Teil geschah das durch brutale Gewalt, durch die Vernichtung von Individuen. Ebenso folgenreich waren die staatliche Institutionalisierung eines repressiven Familienrechts und die Etablierung der geschlechtsspezifischen Erziehung und Bildung. Eine weitere strukturelle Gewalt lag in den Männer-Netzwerken in Politik und Wirtschaft, bis hinein in die informelle Struktur der politischen Willensbildung bei der politischen Linken.

Diese Themen hat Frauke Stübig in ihren Untersuchungen zur französischen Geschichte in der Epoche der Aufklärung und der Revolution erforscht. Sie legte einen starken Akzent auf die neuralgischen Punkte der revolutionären bürgerlichen Utopie: die Frauenverachtung und die Ausgrenzung der Unterschichten. Für beide Gruppen spielte der Ausschluss von Bildung eine entscheidende Rolle.

Frauke Stübig hat sich ausführlich mit dem gerechten und freiheitlichen Denken in der französischen Aufklärung auseinandergesetzt, also mit Ideen, die letztlich nicht zum Zuge kamen. Sie beschäftigte sich vor allem mit Condorcet und seinem Konzept der Gerechtigkeit durch Teilhabe an Bildung. Condorcet konzipierte eine unteilbare Gerechtigkeit, die für Bürgerin und Bürger, für arm und reich, den Zugang zur kulturellen Teilhabe eröffnen sollte. Ihre Ergebnisse veröffentlichte Frauke Stübig in der Arbeit *Erziehung zur Gleichheit* (1974). Hier wird detailliert beschrieben, dass die Gestaltung der Republik zunächst radikal demokratische Optionen enthielt. Aber nur wenige Männer waren bereit und innerlich frei genug, die Frau als Menschen anzuerkennen. Die tief verwurzelte Abneigung der Männer, Frauen zuzulassen, die nicht allein aus Interessenlagen und Nichtwissen, sondern aus unbewusster Abwehr gespeist wurde, zeigt Stübig selbst bei den radikalen Linken Saint Just und Baboeuf. Sie zitiert entscheidende Formulierungen Saint Justs – und dabei wird der emotionale Überschuss, die psychologische Grundierung der Frauenfeindschaft unmittelbar sichtbar. Es geht um die zukünftige freie Republik:

> „Die Erziehung aller Jungen der Republik ist staatlich, gemeinschaftlich und obligatorisch. Die Mädchen werden einzeln in ihren Elternhäusern erzogen. Bis zum fünften Lebensjahr werden die Kinder von ihren Müttern erzogen, vorausgesetzt die Mütter haben sie selbst gestillt; andernfalls wird ihnen ihr Mutterrecht aberkannt und der Staat stellt einen Vormund.“ (Stübig 1974, S. 321)

Stübig kommentiert, dass es hier nicht um Nichtwissen geht. Die gesellschaftspolitische Debatte hatte längst zu Organisationsvorschlägen für eine gleichberechtigte Erziehung beider Geschlechter geführt. Aber die Entwürfe der Geschlechteremanzipation konnten sich nicht durchsetzen. Lieber sprengte Saint Just sein republikanisches Erziehungsmodell, als dass er die Gleichberechtigung zuließ. Stübig schreibt:

> „Wäre die Frage der Mädchenerziehung eine gänzlich neue Frage für die Epoche (…), so könnte man freilich sagen, Saint-Justs Konzept der Mädchenerziehung basiere auf einer Fehleinschätzung (…). Die Bedeutung der Mädchenerziehung aber musste ihm nicht nur aus den Forderungen der Sektionen und dem Projekt Lepeletier, sondern auch aus der generellen Diskussion bekannt sein (…). Es gab inhaltlich konkrete Vorschläge für die gemeinschaftliche Erziehung der Mädchen.“ (Stübig 1974, S. 340)

Es gab offensichtlich zwingende und nicht reflektierte Motive bei Saint Just. F. Stübig nennt es „einen tief verwurzelten Konservatismus.“ (Stübig 1974, S. 341)

Die Debatte ging in Frankreich um die Gestaltung der politischen Institutionen vor dem Hintergrund der Revolution mit der Möglichkeit realer Veränderungen im Eherecht und in der Schulpolitik. Wir sehen in der Analyse Stübigs, wie in Frankreich die Herstellung von Intimität durch den rechtlichen Ausschluss der Frauen aus der politischen Sphäre durchgesetzt wurde.

Die Unterschiede zwischen den deutschen kleinstaatlich-absolutistischen und den französischen Verhältnissen waren erheblich. Sie betrafen auch die Art und Weise, wie die neuen Geschlechtscharaktere der bürgerlichen Gesellschaft konzipiert und durchgesetzt wurden. Die feministische Analyse der Geschlechterverhältnisse hat es in Deutschland weniger mit juristischen Kodifizierungen zu tun, als das in Frankreich der Fall ist. In Deutschland stand die „Innerlichkeit“, die Persönlichkeit, im Zentrum des Diskurses. Der Briefwechsel Herder-Flachsland gehört in die vorrevoluti-

onäre Situation in Westeuropa – in Deutschland war es ausschließlich eine Kultur-Revolution. Auch das spiegelt dieser Briefwechsel. Die Ausbildung der bürgerlichen Familie mit der neuartigen Rolle der Frau als Mutter und Erzieherin war in Deutschland vor allem die Ausbildung eines neuen Habitus der bürgerlichen Frau.

Wie sieht dieser Prozess *von innen* aus? Wie haben ihn die Menschen erlebt, die, zugleich Opfer und Täter, ihre Handlungschancen nutzten und damit die neuen Ordnungen schufen? Die Briefe Caroline Flachslands und Johann Gottfried Herders sind ein einzigartiges Dokument für alle, die dieser Frage nachgehen wollen. Hier kann aus der Fülle des Materials nur ein kleiner Ausschnitt vorgestellt werden.

Empfindsamkeit und Lektüre: Die besondere deutsche Situation in der kulturrevolutionären Situation 1770-1800

Als Johann Gottfried Herder im August 1771 Caroline Flachsland das erste Mal begegnete, sah er in ihr die Schwägerin des politisch mächtigen Kanzlers Peter von Hesse. Die junge Frau lebte bei ihrer Schwester im Umkreis des Hofes von Hessen Darmstadt. Sie war Teil einer neuen Jugendszene, der Gruppe der *Darmstädter Empfindsamen*. Es trafen sich in dieser Gruppe junge Leute, die binnen kurzem von sich Reden machen würden: Merck, der junge Jurist Goethe, sein zukünftiger Schwager, der Jurist Schlosser, die beiden Leuchsenring, dazu die jungen Frauen Luise Merck, Caroline Flachsland und ihre Schwester. Zur Gruppe zählten auch die Hofdamen Henriette von Roussillon und Luise von Ziegler. Die ältesten waren um die 30 Jahre (Merck, seine Frau und Carolines Schwester), alle anderen Anfang 20. Im Jahr 1772 hatte Merck die Leitung der *Frankfurter Gelehrten Anzeigen* übernommen. Er vermittelte die Bekanntschaft Goethes mit Herder in Straßburg, und so kam Herder nicht als Unbekannter nach Darmstadt. Er war der Berühmteste des Kreises.

Diese Gruppe einflussreicher junger Leute, die nur kurz bestand, war vom Geist der Aufklärung, aber auch durch den Pietismus beeinflusst. Herder und Flachsland fanden in dieser Gemeinschaft ein Experimentierfeld der Selbstinszenierung. Zugleich ging es um eine gemeinsame Suche nach einem neuen Lebensgefühl. Die Literatur war für Frauen wie für Männer wichtig. Sie funktionierte als Übermittlung eines neuen Habitus. Die Lek-

türe der neuen englischen und französischen Autoren gehörte zum Gemeinschaftserlebnis. Das spiegelt sich schon in dem ersten Schreiben Herders an die noch weitgehend unbekannte Freundin, die er mit auszeichnenden und zugleich normierenden Titeln ansprach:

> „Werden Sie meine Kühnheit entschuldigen, daß ich (diesen Roman) einer Leserin in die Hände spiele, die vor tausend andern das Herz hat, Natur zu empfinden?“ (BW, Bd. 1, S. 1)

Was die Formel bedeutet: „Natur zu empfinden“, ist nicht leicht zu entschlüsseln und wird uns noch weiter beschäftigen.

Zunächst ist festzuhalten, dass es bei dem Briefwechsel um ein persönliches Dokument, aber zugleich um etwas Gemeinschaftliches, um einen Gruppenprozess geht. Es ist die Gruppe, die Leitbilder schafft – im Medium der Literatur.

Über die Wirkung der neuen Texte der bürgerlichen Emanzipation – vor allem Klopstock, Rousseau und Richardson – sind wir aus zahlreichen Quellen der Zeit unterrichtet. Auf die Jugend und die Frauen wirkte die Lektüre vor allem. Sie identifizierten sich unmittelbar mit der Dichtung – im nacherlebenden Mitvollziehen und im Einsetzen des eigenen Ich in die grandiosen Perspektiven von Oden, Gesängen und Erzählungen. Erhabenheit, Leidenschaft, Tragik – das Außerordentliche herrschte in dieser Dichtung, und die Wirkung war um so stärker, als Richardson und später Rousseau in ihren Romanen „bürgerliches Leben“, Realität zu beschreiben schienen. Jedenfalls wurden deren Romane als Lebenskonzepte aufgefasst, die als Konfliktbeschreibungen und Wunschbilder auf das eigene Leben übertragbar schienen.

Die Folge solcher Lektüre war manchmal eine vom Leben abgespaltene Traumwelt, sozusagen nur ein virtuelles Selbst der Lesenden, von dem der Alltag äußerlich unberührt blieb. Bei den Jugendlichen fand mehr statt. Sie wollten „anders leben“. So entstanden Freundschaftsgruppen, die sich über Lektüre definierten. Man wusste, was die eine oder der andere dachte. Literatur war Erkennungszeichen, wie im „Werther“ (1774) beschrieben:

> „Wir traten ans Fenster. Es donnerte abseitwärts, und der herrliche Regen säuselte auf das Land, und der erquickendste Wohlgeruch stieg in aller Fülle einer warmen Luft zu uns auf. Sie stand auf ihren Ellenbogen gestützt, ihr

Blick durchdrang die Gegend, sie sah gen Himmel und auf mich, ich sah ihr Auge tränenvoll, sie legte ihre Hand auf die meinige und sagte: – Klopstock! – Ich erinnerte mich sogleich der herrlichen Ode, die ihr in Gedanken lag, und versank in dem Strome von Empfindungen, den sie in dieser Losung über mich ausgoß. Ich ertrugs nicht, neigte mich auf ihre Hand und küßte sie unter den wonnevollsten Tränen."[3]

Was ist liebenswert? Wer darf was? Oder: die Definition des neuen Habitus der Weiblichkeit

Die Liebeserklärung Herders an Caroline Flachsland gehört in das Umfeld der empfindsamen Freundschaften. Die gemeinsamen Ideale werden hier auf die Freundin projiziert. Herders erster Brief spiegelt die neuen Muster des Geschlechterverhältnisses. Von besonderer Bedeutung ist in der Rühmung der Geliebten das Gesicht. Vor allem das Auge und die Tränen bezeugen die Macht der Empfindungen. Aber der Brief bezieht auch die Körperhaltung als Ganzes ein – „in jeder Stellung ganz Natur, ganz Munterkeit, ganz sanfteste Zärtlichkeit und Anmuth".

Die Deutung der Gesten und Haltungen als Verweis auf ein inneres Leben ist deutlich. Die verborgene Innenwelt der Freundin fasst Herder in die Worte: „Natur und Unschuld", auch „unschuldige Natur".

Es folgen hier einige Abschnitte aus dem Liebesbrief, der fünf Tage nach jedem ersten Zettelchen den Weg zu Caroline Flachsland fand:

„Darmstadt den 25. August 1770
Jetzt, in der Morgenröthe meines Geburtstages, mit wem könnte ich mich in dieser Einsamkeit würdiger unterhalten, als mit der vortrefflichen Gefühlvollen Freundin, die mir der Himmel eben in diesen Tagen auf eine so wunderbare Art gegeben. Ich sage gegeben; denn warum sollten wir uns einander, meine liebste Freundin, unser Herz verhelen, und über eine Art von Empfindungen erröthen wollen, die uns auf eine so sonderbare Weise gleichsam überraschet, und die so sehr auf das heiligste Gefühl der Unschuld und Tugend gewebt sind. Mir wenigstens glauben Sie es, meine Allerliebste! wenn ich mir die Unschuld, die süßeste, reineste, seligste Zärtlichkeit, die ganze Gefühlvolle schöne Natur einer Menschlichen Seele vorstellen will: so wird kein andres als Ihr Bild draus – Ihr Bild mit jedem kleinsten Zuge. Ihr Unschuldiges, einfaches, freies Gesicht, Ihr blaues, stilles, fühlendes Auge, Ihr

[3] Johann Wolfgang Goethe: Die Leiden des jungen Werthers. 1. Buch. Brief vom 16. Juni. Leipzig 1774.

leichter Körper, in jeder Stellung ganz Natur, ganz Munterkeit, ganz sanfteste Zärtlichkeit und Anmuth: die unschuldige Natur, die mit jedem Worte von Ihren Lippen spricht, und nicht argwohnet, daß Böses in der Welt sey: die muntre, rege Freundschaft, die Sie zu empfinden fähig sind: die Freude, die Sie anwandeln kann, wenn Sie von einer guten That hören: die sanfte Thräne, die sich in Ihr blaues himmlisches Auge stielt, wenn Sie Empfindungen lesen oder hören – und o meine süße Unschuldige! das Alles ist noch nichts, wenn ich Sie in Ihrer würklichen freundschaftlichen Willfährigkeit, in Ihrer ungezwungenen rastlosen Thätigkeit, und Gefälligkeit sehe: wenn ich höre, wie edel und schwesterlich Sie sich Ihrer Familie angenommen, und insonderheit, wie Sie, vortreffliche Seele, auch wissen zu ertragen, und mit Unschuld zu überwinden."

Der Brief schließt (nach einem längeren Mittelteil) angesichts des überschwänglichen Auftakts einigermaßen irritierend mit einer vermeidenden Formel:

„Wenigstens, mein süßes unschuldiges Kind, hat unser Umgang und Freundschaft sich keinen Vorwurf zu machen und soll ihn nie zu machen haben. Wir wollen, solange wir zusammen sind, uns zur Unschuld und Empfindsamkeit und Tugend ermuntern; und das soll uns auch in der Entfernung unser Andenken sein." (BW, Bd. 1, S. 5)

Bevor wir die Antwort hören – einige Bemerkungen zu dieser Liebeserklärung: Der Verliebte gab der Freundin ein Bild ihrer selbst und zwar ein Körper-Bild. Er betrachtete sie wie ein Gemälde und fand seine Lust in der Beschreibung. Dabei lieferte er zugleich die Übersetzung der Schönheit in seelische Qualitäten. Die äußere Erscheinung war ihm die Chiffre für Carolines Seele.

Eine solche Sicht war historisch neu. Das Neue war nicht die entzückte Antwort auf Schönheit und Reize, sondern das Seelengemälde der Tugend als Körperbeschreibung. Dabei wurde der weibliche, nicht aber der männliche Körper Gegenstand der Betrachtung und der Zuschreibungen. Frauen durften nicht in der gleichen Weise männliche Körper beschreiben und deuten. Der weibliche Blick richtete sich idealerweise nicht auf das männliche Gegenüber, vor allem nicht forschend und deutend. Georg Mosse schreibt in *Das Bild des Mannes*:

„Mit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts trat Europa in ein in hohem Maße visuell ausgerichtetes Zeitalter ein (…) nahm der menschliche Körper selbst Symbolcharakter an." (Mosse 1996, S. 12)

Wir können hinzufügen, dass das konkret für Männer und Frauen nicht in gleichem Maß galt. Die Frau produzierte durch ihre Körperinszenierung jene Symbolik, die der Mann dann entschlüsselte, in der Verliebtheit, aber auch sonst.

So ist die idealisierende Zuschreibung an die Freundin, sind „Natur und Unschuld“ im Kontext der neuen bürgerlichen Entwürfe zu sehen. Dabei wurde zugleich ein geschlechtsspezifisches Programm entworfen: Die weibliche Natur ist gleichwertig, aber anderer Art als die männliche Natur. So heißt es im Fortgang des ersten Briefes bewundernd: „die unschuldige Natur, die mit jedem Worte von Ihren Lippen spricht, und nicht argwohnet, daß Böses in der Welt sey“. Die Natur, wie sie hier Caroline Flachsland zugeschrieben wurde (das Unverstellte, Direkte), bedeutet, dass sie ohne reflektierendes Bewusstsein, ahnungslos ist. Mehr noch: Sie ist tendenziell Opfer. Aber so wurde in Herders Phantasie das erotische Band zwischen Mann und Frau geknüpft – die Hilflosigkeit der Frau ruft den männlichen Retter auf den Plan.

Es ist eine Phantasie, die um die Selbstverfügung des männlichen Ich kreist, und die Frau gibt ihm Gelegenheit, dieses in Szene zu setzen. Dabei wird der Frau zugleich idealisierende Anerkennung versprochen. Sie ist nicht nur sexuelle Beute. Sie wird nun als Person idealisiert, anders als in der Vergangenheit.

In der vorbürgerlichen Welt beruhte der Respekt vor der Frau auf ihrer Herkunft, das heißt sie wurde idealerweise von einem mächtigen Vater an einen Bewerber vergeben. Familien verbanden sich, nicht Personen. Der Frau wurde in der Epoche der Empfindsamkeit dagegen die Anerkennung als Person in der Liebe versprochen. Aber zugleich erfolgte eine einschränkende Normierung. Die Performanz der „menschlichen Natur“ sah für die Frau nach Herder ganz anders aus als für den Mann.

Menschliche Natur: Gleichheit und Differenz

Zunächst war Natur ein Leitbegriff für beide Geschlechter. Sie war der zentrale Begriff für das „gute Leben“, wie es Herder und Flachsland vor Augen stand. Natur war der Gegensatz zu Künstlichkeit – mit der Assoziation der Verstellung. Höfisches, höfliches Verhalten, „Künstlichkeit“, war in der Vergangenheit gesellschaftlich gerade erwünscht gewesen. Sie

wurde um 1770 abgewertet. Als „Künstlichkeit“ im Sinn des Unwahren erschien der rebellischen bürgerlichen Jugend die Verhaltensnorm der Vergangenheit, jene kunstvolle Ordnung der sozialen Distanzen der Ständegesellschaft, die im direkten Umgang unablässig inszeniert wurde. In Gestik, Mimik und Sprache wurde in der vorbürgerlichen Welt die soziale Differenz ausgedrückt. Dem wurde nun die Wahrheit der Person und die Gleichheit der Seelen entgegengestellt, Gleichheit nicht nur vor Gott, sondern auch in den zwischenmenschlichen Beziehungen. Nicht soziale Differenz, sondern gelebte Tugend sollte das Thema der Begegnungen von Mensch zu Mensch sein. Gelebte Tugend konnten Bürger wie Adlige zeigen. Der emotionale Ausdruck gehörte als Bezeugung der Wahrhaftigkeit dazu.

Am schönsten war es für Herder, wenn auch die Autoritäten der alten Ordnung dem neuen Stil huldigten – wie er es in einem seiner ersten Briefe an die Freundin schrieb:

> „Ich ward zu Hofe gerufen und da mit einer Unterscheidung, mit Komplimenten und Anstaunungen empfangen (…). Der Markgraf sucht mich Mittag und Abend auf und da Er der erste Fürst ist, den ich ohne Fürstenmine kenne, so fallen unsere langen Gespräche meistens auf Dinge, die zur Einrichtung und Freiheit des Menschlichen Geschlechts gehören, und über die ich mich so frei ausdrücke, als ob ich mit keinem Fürsten spräche.“ (BW, Bd. 1, S. 17)

Das war das neue Modell: Die zueinander gehören, erkennen sich über alle sozialen Distanzen hinweg und erleben beglückt die Wahlverwandtschaft der Freundschaft. Begleitet wurde das von einem intensiven Gefühl der Rührung. Das äußere Zeichen waren die Ströme von Tränen, die Frauen und Männer gleichermaßen vergossen – aber nur kurzfristig. Etwa sechs Jahre von 1768-1775 bestimmte die „Empfindsamkeit“ das reale Gruppenverhalten. In diese Zeit fällt der Herder-Flachsland-Briefwechsel.

Die Tränen der Rührung beider Geschlechter können wir als äußere Markierung der nun erstmals als bedeutsam anerkannten „wahren“ Emotionen verstehen. Emotionen zeichneten den Bürger aus, und in Deutschland erhielten sie eine besondere Bedeutung. Sie waren – wie schon deutlich wurde – ein kulturelles Programm gegen den Geburtsadel: Gefühl und Ausdruckvermögen kommen zur Vernunft hinzu, machen das Menschliche und adeln jeden Menschen.

Das Ritual der Freundschaft war ein Ritual der neuen Freiheit, und es richtete sich objektiv gegen die Hierarchie, in die man doch eingebunden war und blieb.

Interessanterweise beschrieb Herder in einem seiner ersten Briefe nicht nur den Markgrafen, sondern auch die Markgräfin von Baden. Er formuliert in diesem Zusammenhang über diese in Literatur und Philosophie bewanderte Frau,

> „dass ich vor keiner Creatur in der Welt mehr Abscheu habe, als für einem gelehrten Frauenzimmer und wäre sie der erhabenste Geist.“ (20. Sept. 1770) (BW, Bd. 1, S. 18)

Mit der Markgräfin lässt sich kein Freundschaftsverhältnis herstellen, da sie nicht nur auf der Gleichheit in der Debatte besteht, sondern sogar die Debatte dominieren will. Das geht zu weit. Johann Gottfried Herder an Caroline Flachsland:

> „Die Markgräfin hat mir bei der ersten Begegnung frappante Complimente gemacht, auch mich nachher den ersten Tag sehr unterscheidend begegnet, das Gespräch an mich gerichtet, usw. Weil ich aber durchaus mit ihrer Gelehrsamkeit keine Sympathie fühle (…) so hat das Widersprüche und bei einer Dame wie sie, eine gewisse Kälte geben müssen, die mir recht lieb ist (…) so werden wir uns wohl nie recht begegnen: so sehr ich’s gestehe, dass sie ausnehmende Känntnisse, Talente, Fähigkeiten, Geschäftigkeit und rechte Studien habe.“ (BW, Bd. 1, S. 18)

Die Frau als argumentierendes Gegenüber erlebt Herder als unerträglich. Sein Ideal schildert er der Freundin im folgenden Brief:

> „Sie haben Recht, dass ich auf das gelehrte Frauenzimmer vielleicht zu sehr erbittert bin; aber ich kann nicht dafür; es ist Abscheu der Natur (…) und wie sehr reizt an einem Frauenzimmer Bescheidenheit und Blödigkeit. Sie ist das Gewand und die Mine der Unschuld, wie die Schamröthe davon die Farbe ist.“ (BW, Bd.1, S. 53)

Unschuld bedeutet einen Modus der Welterfahrung, der der Frau im Gegensatz zum Mann als Haltung zugeordnet wird. Reflexion würde das Muster der weiblichen Unschuld augenblicklich sprengen. Die ideale Frau lebt nach Normen, deren Geltung von ihr unkritisch vorausgesetzt wird, über deren Entstehen sie niemals nachdenkt. Frauen inszenieren das, was Kohlberg als *konventionelle Moral* bezeichnet. Das bedeutet: Nor-

men werden nicht hinterfragt, sondern gelebt. Das kritische Denken der Frauen wird von Herder assoziiert mit Trennung, Zerlegung und Zerstörung ganzheitlichen Seins. Das ist der Grund für die Ablehnung weiblicher Gelehrsamkeit. Gelehrsamkeit bedeutet bei Herder *nicht* das ‚Sich-Vergraben' in Bibliotheken, es ist nicht das Viel-Lesen gemeint. Gelehrsamkeit bezeichnet eine andere, „männliche" Haltung zu Texten, was als bedrohliche Verwischung der Geschlechtsidentität erlebt wird.

Herder nannte die Markgräfin von Baden fortan *der gelehrte Gott sei bei uns* und machte Caroline Flachsland klar, dass er derartige Frauen aus tiefster Seele verabscheute. Die gefühlvolle empfindsame Lektüre wurde in scharfen Gegensatz zur gelehrten Lektüre gestellt.

Betrachten wir dagegen eine Szene gelingender Begegnung – ebenfalls mit einer sozial überlegenen Frau aus der Aristokratie. Herder beschrieb Maria von Bückeburg:

> „Die hiesige regierende Gräfin – wollen Sie sich ein Bild der Caritas der Sanftmuth, Liebe und Engelsdemuth in einer Person denken, so denken Sie sich sie." (BW, Bd. 2, S. 10)

Auch die Gräfin Maria hatte, ebenso wie Caroline Flachsland, die Initiative ergriffen und ihre Bewunderung für den Autor und Prediger Herder in einem verehrenden Brief zum Ausdruck gebracht. Dieser Brief gefiel ihm, weil er im Schreiben genau das gleiche spiegelte, das er auch in der idealen weiblichen Körperinszenierung hervorhob. Er schrieb voller Begeisterung über das Schreiben von Gräfin Maria:

> „Und einen Brief von solcher Denkart, Vernunft und guten Herzens und süßer Seele (...) o Gott, Sie können nicht denken, wie ich sie den Abend drauf zum Concert eingeladen, fand. So schüchtern! So unruhig wie sie im Zimmer umherging – (...) Sie hat die Sternheim (den empfindsamen Roman von Sophie von LaRoche, U. P.) gelesen. (...) – ihre Anmerkungen über die Sternheim (...) voll so feinen Gefühls – ihre sanfte holdselige Miene da vor mir (…)." (BW, Bd. 2, S. 12)

Wenn wir die Wahrnehmung Herders als Beschreibung des funktionierenden Verhältnisses zwischen mächtiger Frau und sozial unterlegenem Mann deuten: dass die Gräfin sich ihm in bescheidener Bewunderung nähert, dass sie ihn als geistigen Führer will, dass ihre Reaktion auf die Lektüre die inszenierte Überwältigung vom Gefühl ist und nicht zuletzt,

dass sie Opfer ist, das gibt ihm Sicherheit und lässt ihn lieben. So beschreibt er Flachsland das Ideal:

> „Ihr Bild (der Gräfin Maria, U. P.) steht vor mir: Sie hat gleichsam durchaus die Mine, daß sie für diese Welt zu gut ist: Sie ist zart und schwächlich: Seit ihrem Kindbette liegt eine kleine Blässe auf ihrem Gesicht, die mir wie als himmlischer Schleier erscheint, daß sie schon zu einer schönern Welt eingeweiht ist – so kommt sie mir immer vor, wenn ich sie ansehe. Sie wird nicht lange leben." (BW, Bd. 2, S. 11)

Bürgerliche Karrieren um 1770 und die Ambivalenz gegen die Mäzenin

Flachsland und Herder, die sich in der höfischen Gesellschaft von Darmstadt begegneten – waren nur von außen gesehen ein Teil der Hof-Gesellschaft; in Wahrheit waren beide Außenseiter, Aufsteiger.

Herder war der Sohn armer Leute. Seine Herkunft hatte der 26-jährige weit hinter sich gelassen, als er sich im Jahr 1770 als Prinzenerzieher mit seinem Zögling, dem Prinzen von Holstein-Gottorp, in Darmstadt aufhielt und dabei Caroline Flachsland kennenlernte. Sein Ruhm eilte ihm voraus als Literat und Prediger. Ein Kreis von Freunden und Bewunderern erwartete ihn am Hof, darunter Merck, Schlosser und Goethe. Den Aufstieg verdankte er allein seinen Talenten und einigen Glücksfällen. Sein Genie fiel schon in früher Jugend auf. Er fand Unterstützung im bürgerlichen Königsberg; man gab ihm mit 23 Jahren ein herausragendes Amt als Prediger an der Domkirche zu Riga; Kant erließ ihm die Kollegkosten. Als junger Mann fand sich Herder in der Rolle eines „Lieblings der Gesellschaft". Er hat seine plebejische Herkunft nie verleugnet. In seiner Persönlichkeit und in seiner Lebensführung sind Brüche unübersehbar. Nie wurde er ganz eins mit der Gesellschaft, in die er aufstieg. So hängte er mit 25 Jahren seinen Posten in Riga an den Nagel, ging auf die große Reise ohne Ziel und verfasste das berühmte Dokument des Sturm und Drang: *Journal meiner Reise im Jahr 1769*. Geldmangel trieb ihn 1770 wieder ins Amt, und daher begegnete er Caroline als Fürstenbegleiter, der sich aber weder als Höfling noch als Lehrer fühlte (und eignete). Die Rolle eines Fürstenerziehers hielt Herder kein halbes Jahr durch.

Gerade die Radikalität, das unbändig Utopische bei Herder, ist für unsere Frage eine Verschärfung: Was war möglich an Veränderung im Verhältnis der Geschlechter – unter dem Titel Liebe?

Ich habe schon auf Herders Zögern hingewiesen, sich in der Ehe zu binden. An seiner Begeisterung für Caroline ist nicht zu zweifeln. Verrät der Briefwechsel etwas über das Verhältnis, das Herder sonst zu Frauen hatte? Die wichtigen Frauen in diesen Briefen waren alle sozial höher gestellt. Sie waren potentiell Mäzeninnen. Auf jeden Fall hielten sie einen wichtigen Schlüssel zur oberen Gesellschaft in Händen: die Einladung zu der Salon-Geselligkeit. Diese bedeutete für den Außenstehenden die Chance, in ein Netzwerk zu gelangen, das zugleich über Karrieren entschied.

Der Aufstieg in die Welt der höfischen Elite geschah sowohl bei Caroline Flachsland wie bei Johann Gottlieb Herder vor einem riskanten Hintergrund. Der Absturz bedeutete soziale Deklassierung und demütigende Armut. Das Aufsteigen in ein sozial überlegenes Milieu verlangte einen Wechsel des Habitus. Verlangt war die Einübung in neuartige Ausdrucksformen, die wie angeboren erscheinen mussten, um wirkungsvoll zu sein. Die Gefahr lag in der öffentlichen Beschämung als hungriger Aufsteiger, aber auch in peinlichen Selbstzweifeln. Dieses Schicksal ist von den großen Autoren der französischen Aufklärung, von Rousseau und Diderot, unverhüllt thematisiert worden. Rousseau verglich sich in den *Bekenntnissen* mit einem Hündchen, das den Damen der Gesellschaft gefallen musste. Diderot hat in *Rameaus Neffe* die Unterwerfung der bürgerlichen Intelligenz, die Demütigung und die Wut geschildert. Solche Wut äußerte Herder auch in den vertraulichen Briefen an die Freundin. Sehr charakteristisch heißt es über seine Arbeitsverhältnisse als Konsistorialrat und Oberprediger zu Bückeburg:

> „Übrigens herrscht hier in dem kleinen Ländchen ein solcher Despotismus, eine solche kriechende und garstige Kleinheit, als ich selbst in den despotischsten Orten nicht gefunden: sieben bis acht Leute, die sich rühmen, Lieblinge (des Grafen, U.P.) gewesen zu sein, und es sämmtlich auch sehr gut genützt; die aber, wenn ich sie sämmtlich von oben bis unten betrachte, durchaus wollen, daß ich nicht von ihrer Zahl werde.“ (BW, Bd.1, S. 243)

Bei den jungen Autoren, die sich in Darmstadt versammelten, war solche Scham eher tabuiert. In Deutschland stand um 1770 bei den Intellektuel-

len nicht Revolte, Zynismus oder Ironie, sondern „Rührung“ an. Rührung war die Alternative zur Bewusstwerdung und zur Opposition. Gerührt vereinten sich über die Standesgrenze das bürgerliche Genie und der Fürstenbruder in der kurzen Phase des aufgeklärten Absolutismus – und über eine solche schöne Szene weinten die Bürger, wenn sie davon lasen. Solche Rührung ist das Zeichen für „Ablehnungs-Bindung“, wie Richard Sennett (2004, S. 40) das zutreffend nennt. In diesem Fall kann die alte Autorität nicht wirklich verabschiedet werden. Die überlieferte feudale Autorität blieb der innere Zensor, die innere Stimme oder auch der relevante Andere für den Bürger.

Neben die höfische Welt trat zunehmend eine neuartige Szene der Anerkennung: die *gelehrten Mitteilungen* in Büchern und Zeitschriften. Der entstehende Markt literarischer Erzeugnisse schuf eigene Wege des Ruhms und eine zweite Hierarchie. So konnte das Leid an der schmerzhaften Kränkung der bürgerlichen Intelligenz durch die Aristokraten zumindest gemildert werden. Es entstand ein eigener kultureller Raum der Anerkennung in der bürgerlichen Öffentlichkeit.[4] Aber natürlich blieb die ökonomische Abhängigkeit von der Aristokratie eine Tatsache. Nur Goethe blieb von der Deformation verschont, die durch solche persönliche Abhängigkeit erzeugt wurde. Er stammte aus reichem Hause. Die Symptomatik des Aufsteigers findet sich eine Generation früher bei seinem Vater Johann Caspar Goethe.

Wir können von einer bürgerlichen Ambivalenz gegen den Geburtsadel und die Etablierten sprechen. Wie wirkte sich das auf die Begegnungen mit den Frauen der Oberschicht aus?

Mit dem neu entstehenden bürgerlichen Roman wurden auch die Frauen der Oberschicht zu Leserinnen. Die jungen Autoren fanden weibliche Förderung, und sie fanden die Mäzenin in sozial überlegener Situation. Alle diese jungen Männer – Herder, Goethe, Schiller – wurden von Frauen aus der Elite unterstützt. Oft wurden sie geliebt – in einer Zwischenposition zwischen dem genialen Sohn, dem Liebhaber und dem angebeteten Dichter, der diese Liebe verewigen wird. Die Ehemänner spielten dabei kaum eine Rolle, nicht einmal als Rivalen. Das Bündnis war auf Wechselseitigkeit gegründet: Die Frauen traten als die sozial Kompeten-

[4] Nach Schätzungen Schendas (1970) galten im Jahr 1770 etwa 10-15% der Erwachsenen als Leser, nach der Jahrhundertwende etwa 25%. Vgl. auch Engelsing 1974.

ten und die Starken in eine Beziehung zu den jüngeren bürgerlichen Männern ein. Sie vermittelten den Eintritt in soziale Netzwerke.

Das Verhältnis der Mäzenin zum jugendlichen Genie hatte im ausgehenden 18. Jahrhundert immer den gleichen Ablauf: Die Männer nutzten die Beziehung und brachen die Verbindung nach einiger Zeit ab, meist in einer Art Flucht. Caroline Flachsland spielte in einem ihrer Briefe auf das Verhältnis Herders in Riga zu Mme. Busch an, das ebenfalls jenem Muster folgte.

Warum spiegelte sich nichts von diesen Erfahrungen mit souveränen Frauen in den Weiblichkeitsentwürfen Herders und auch anderer bedeutender Autoren wie Goethe oder Schiller? Gewiss spielte die Ambivalenz gegenüber der Macht eine besondere Rolle, wenn diese Macht durch eine Frau repräsentiert wurde. Die männliche Geschlechtsidentität geriet in diesen Beziehungen unter Druck. Die traditionelle männliche Dominanz wurde durch die soziale Überlegenheit der Frau gezähmt. Der Mann wurde von der Frau versorgt, statt umgekehrt ihr den Status zuzuweisen. Die Alters- und Machtdifferenz näherte zudem die Beziehung einer Mutter-Sohn-Beziehung an, was die männliche Abhängigkeit noch mit weiteren Konnotationen versah. Die Antwort der jungen Männer war neben der Flucht vor der weiblichen Macht eine aggressive Betonung der Geschlechterpolarität. Die Beziehung zwischen der mächtigen Frau und dem Aufsteiger war dazu bestimmt, von den Männern aufgelöst zu werden. Es war eine Erfahrung in einer adoleszenten Statuspassage, in der kurzfristig die eingespielte Ordnung auf den Kopf gestellt wurde, dann aber haben sie die patriarchale Ordnung durch radikale Polarisierung und Hierarchisierung der Geschlechter restrukturiert. Der Umgang mit intellektuell und sozial gleichrangigen Frauen hat keine Spuren im Denkmodell hegemonialer Männlichkeit und Weiblichkeit bei den Autoren dieser Generation hinterlassen. Diese mäzenatischen Beziehungen wurden nicht zu Lehrjahren des (männlichen) Gefühls, sondern zur Folie, von der sich die Ideale in der literarischen Produktion und die realen Ehen deutlich abgrenzten. Die Gemeinschaft mit Frauen in Liebe und Geist blieb etwas äußerst riskantes und wurde vermieden.

Wir haben als neu hervorgehoben, dass diese Polarisierung einen körperlich darstellenden Habitus für die Frau und das Thema der neuen Moral als Gegenstand weiblicher Körperinszenierung im Geschlechterspiel vorsah. Auf der männlichen Seite war entsprechend die Deutung der Kör-

perchiffren und ihre Verschriftlichung in Briefen und Texten verlangt, wodurch den Frauen zwar die Unsterblichkeit in der Literatur zukam, aber nur als Bild des Mannes von der Frau. Die feministische Deutung, dass die Frau zum Objekt des männlichen Blicks wurde, trifft den Kern der Dinge.

Zum biografischen Kontext der Caroline Flachsland

Die Geschlechterdifferenz, die die bürgerliche Rebellengeneration um 1770 entwickelte, war ein Habituskonzept. Dem Weiblichen wurde eine besondere Körperinszenierung zugeordnet, die in einen Gegensatz zur männlichen Reflexion (Gelehrsamkeit) gestellt wurde. Die weibliche Körperinszenierung durfte nur ein Thema haben: Unschuld im Sinn von Hilflosigkeit in den Kämpfen der Welt. Das bildete die Folie für männliche Rettungs- und Größenphantasien.

Allein im ersten Abschnitt der Liebeserklärung Herders wird die Unschuld sechsmal angeführt. Die wichtigsten Kombinationen: „auf das heiligste Gefühl der Unschuld und Tugend gewebt“, „Ihr unschuldiges einfaches freies Gesicht“, die „unschuldige Natur, die mit jedem Wort von Ihren Lippen spricht“, „meine süße Unschuldige“ und zuletzt „ wie Sie auch wissen zu ertragen und mit Unschuld zu überwinden.“[5] Unschuld ist identisch mit dem Begriff der weiblichen Natur und bedeutet, wie gezeigt wurde, ein nicht-reflexives Dasein.

Diese Zuschreibungen funktionierten für die Briefpartnerin sowohl als Normierung wie als Verführung. Dieser Männerphantasie entsprach die Lebensrealität der Caroline Flachsland jedoch keineswegs. Das störte Herders Projektion aber nicht. Zunächst einige Bemerkungen zur sozialen Realität.

Herder begegnete der Freundin bei Hof. Die drei Schwestern Flachsland waren berühmte Schönheiten. Die älteste Schwester Ernestine war die Mätresse des Landgrafen von Hessen-Darmstadt in Pirmasens gewesen. Sie hatte von dem Landgrafen einen Sohn, der sinnigerweise Herr von Hessenzweig hieß. Ernestine glitt langsam in den Wahnsinn. Verfolgungsideen quälten sie. Man griff sie auf Landstraßen auf. Sie machte

[5] Alle Zitate aus dem zweiten Brief Herders: BW, Bd.1, S. 2-6.

Skandal und verschwand für den Rest ihres Lebens in einer so genannten Pension – interniert, um den Skandal zu vermeiden.

In Pirmasens, nahe dem Militärlager des Landgrafen, verbrachte Caroline ihre Kindheit. Der Tod des Vaters, eines hessischen Beamten, hatte die Familie Flachsland ins Elend gestürzt. Sie hatten alle davon gelebt, dass der Landgraf die Familie der Mätresse mit unterhielt – die Mutter und die fünf Kinder. Es war eine typische Situation auch der führenden Beamten: Es waren gebildete Familien, ohne Vermögen. Nach dem Tod der Mutter lebte Caroline nun bei ihrer zweiten Schwester Luise von Hesse, der Frau des Darmstädter Intellektuellen und Politikers Peter von Hesse. Er war der einflussreichste Mann am Hof in Darmstadt. Die Schwester war tief unglücklich. Ihre Ehe bot nach der Auffassung Carolines zwar Reichtum und Sicherheit, aber das Wichtigste fehlte. Caroline Flachsland schrieb im März 1772 an Johann Gottfried Herder:

> „Sie können keine getrenntere Ehe finden, keine, wo Mann und Frau so kalt, so fremde sich sind, als diese; und kommt noch der hitzige, aufbrausende Kopf ihres Mannes dazu, die Härte und Wunderlichkeit, mit der er ihr und den Kindern begegnet, daß meine arme Schwester oft in Kummer unterliegt und wir oft zusammen weinen (...) Liebe der Seele hat meine Schwester nie für ihn empfunden. Er verliebte sich in ihr Gesicht und wollte sie heurathen, und sie war arm, hielt es auf Zureden anderer für ein Glück und ward seine Frau aus Dankbarkeit. Ach Gott, was für ein trauriges Schicksal ist das! es reißt mir oft mein Herz entzwei, wenn ichs so im ganzen ansehe, und dann mich – wie glücklich mein Herz ist, ewig glücklich!“ (BW, Bd. 2, S. 76)

Dieses schöne Mädchen wollte auf keinen Fall das Schicksal ihrer Schwestern teilen. Ihre Sehnsucht galt einer Welt, in der das Paar der Ort der Anerkennung ist. Es sollte nicht primär um das sexuelle Begehren, die ehelichen Pflichten und die Mutterschaft gehen, sondern sie wollte als Gegenüber geachtet werden. Eine andere Lebensstrategie als die Ehe stand kulturell nicht zur Verfügung. Sie hoffte mit Herder ihre Utopie zu verwirklichen – durch Heirat.

Das Zögern Herders, ein Eheversprechen zu geben, zieht sich durch den gesamten Briefwechsel. Er hatte zunächst äußere Gründe. Nur ein Amt ermöglichte die finanzielle Sicherheit und damit die Ehe. Aber als er ein Amt angetreten hatte, zögerte er weiter. Schließlich wagte er die Bindung. Herder war der einzige der Autoren des Sturm und Drang, der mit Caroline Flachsland eine geistig aktive, ebenbürtige Frau heiratete. Alle ande-

ren folgten in der Ehe dem traditionellen Modell der getrennten Welten der Geschlechter, was nicht bedeuten musste, dass es kein häusliches Glück gab, jedoch war die Paarbeziehung dann nicht auf die Anerkennung der Frau als geistiger Partnerin gegründet. Caroline wollte aber gerade das – Anerkennung und die Chance der Beteiligung.

Caroline Flachsland war eine Aufsteigerin und letztlich ganz auf sich allein gestellt. Niemand hatte über sie zu bestimmen. Die Eltern waren tot. In der Familie Flachsland war die Geschlechterordnung gewissermaßen umgekehrt. Hier lebten die Brüder von den Schwestern und von deren Verbindungen in die Spitze der Gesellschaft. Caroline Flachsland war dem Freund sehr ähnlich mit ihrem Aufstieg, der immer unsicher blieb und der vor einem traumatischen Hintergrund stattfand.

Die weibliche Stimme

Betrachten wir die Antwort auf Herders Liebeserklärung, die er am Abend vor seiner Abreise verfasst hatte, so dass jede weitere Annäherung unter Zeitdruck stand.

> „Darmstadt den 25. und 26. August 1770 Nachts um 11 Uhr
> Nein! Ich will nicht länger mein Herz dem redlichsten besten Freund verhehlen, ebenso stark, und wann es möglich ist noch stärcker, liebe ich Sie wie Sie mich lieben, wie freue ich mich, dass Sie mein ehrliches gutes Herz kennen, o wie ganz in einer Minute haben sich unsere Seelen gekannt; was ich an dem glücklichen Sonntag empfunden, kann ich nicht sagen, es ist mir alles neu, dies, dies ist allein die wahre himmlische Freundschaft; vergessen Sie mein wunderliches Misstrauen? Guter liebenswürdiger Freund, es muß Ihr rechtschaffenes Herzt beleidigt haben, aber denken Sie auch wie viel sich ein armes Kind zutrauen darf, das seine Schwäche so gut kennt (…). Könnten Sie doch diesen Augenblick bei mir sein und das gerührte Herz, das nur für sie gemacht ist sehen, ganz, ganz haben Sie meine Erwartung übertroffen; darf ich jemals an eine ewige und himmlische Freundschaft und Zärtlichkeit unter uns gedencken, ist das nicht zuviel vor ein armes Kind, o ich darf diese göttliche Szene nicht denken, werden Sie dann mein Schutzengel sein? Schreiben Sie mir oft süßer feuriger Freund, so oft Sie an Herrn Merck schreiben, dass ich nur Ihre Abwesenheit ertragen kann, ich werde niemand Ihre Briefe zeigen. – Eben fällt mir Klopstock und seine Meta ein, glauben Sie, dass ich wie eine Meta Sie liebe? Freilich fehlt mir zu einer Klopstockin noch viel, aber hierin nichts mehr. O göttliche sympathische

> Freundschaft, wie glücklich machst du! Machen Sie sich recht glücklich und ruhig, bester Liebenswürdiger, die Güte Ihres redlichen Herzens, die Sie jedermann gleich mitteilen, wird Ihnen viel Freunde geben. – wann nur der morgende Tag bald vorüber geht! O schrecklicher Tag, der mir meinen Freund wieder nimmt, und vielleicht auf ewig, Gott! Du musst mich starck machen. Und sehen wir uns hier nicht mehr, so sehen wir einander gewiss im Himmel, und dann –
> Dann trennt kein Schicksal mehr die Seelen,
> die du Natur einander bestimmtest.
> Ich muß aufhören, ich zerfließ in Thränen, ewig bin ich
> Ihre treueste
> Flachsland
>
> Guten morgen lieber Herder. Sie kommen doch heute, ja. Sie kommen und lesen im Klopstock; wann nur der heutige Tag ganz unser wäre! O wie kostbar sind mir jede Augenblicke, wir gehen in den Wald wann uns jemand stören will.“ (BW, Bd. 1, S. 6ff.)

„Ich will nicht länger mein Herz verhehlen!“ Liebe wird in diesem Auftakt ausgesprochen; das ist mehr als Freundschaft. Das „wunderliche Misstrauen“ bedeutet nichts anderes als die Aufforderung an ihn, mit einem Eheversprechen die Unsicherheit zu beenden. Es liegt etwas Drängendes darin, das sofort zurückgenommen wird – zur „Freundschaft der Seelen“ und dem Geliebten als unkörperlichem Schutzengel. Und doch spricht das sinnliche Begehren sich unverhüllt als Wunsch aus, den Freund bei sich zu haben.

Was in Herders Brief so charakteristisch ist, wird hier ganz vermieden: Es gibt keine Körperbeschreibung des Freundes, die gedeutet würde. Die Briefschreiberin liefert keine Codierung von Herders Gesichtsausdruck oder von seiner Körperhaltung. Stattdessen sehen wir eine klare und direkte Zuschreibung, ohne Bezug auf die äußere Erscheinung. Herder besitze ein „rechtschaffenes Herz“, er ist der „Allerliebste“ und ein „süßer, feuriger Freund“.

Das Modell der Rede ist beim Mann das Decodieren der Körper-Zeichen. Er betreibt eine Hermeneutik des Leibes der Frau. Das Modell der Rede bei der Frau ist anders geartet. Der Mann kann von der Frau nicht als Körper-Objekt auf sein verborgenes Inneres hin dekodiert werden. Diese Verbindung von Blick und Erkennen kommt nur dem Mann zu. Die Ant-

wort der Frau ist die Bildproduktion am eigenen Körper. Sie macht sich zum Gegenstand des Blicks.

Die Briefe der Caroline Flachsland zeigen, wie sie sich ihm zu Gefallen verwandelte. Sie war bereit, in diesen Traum einzutreten. Sie nahm seinen Entwurf nach kurzem Zögern an – nicht strategisch. Denkbar wäre ja, dass diese Bereitschaft, sich eine Gestalt geben zu lassen, nur Worte waren. Aber so war es nicht. Sie meinte es ernst, wollte sich neu erschaffen lassen:

> „Oh so, sagen Sie mir doch, Ewiggeliebtester! Wie ich Ihnen so ganz nach Ihrem Herzen gefallen, und ewig gefallen kann! es wird ein göttliches Geschäft für mich sein, mich nach Ihrer liebenswürdigen, schönen Seele zu bilden.“ (BW, Bd. 1, S. 34)

Sie ist die Werbende, Aktive, und sie fühlt von Anbeginn den tiefen Wunsch des Freundes, eine Frau sozusagen noch einmal zu erzeugen – als geistiges Wesen soll sie sein Geschöpf sein. Nur so verstehen wir seinen Satz:

> „Süßes Mädchen, könnte ich jedem Gedanken deiner Brust behorchen, und ihn, wie eine Blume, pflegen und erziehen!“ (BW, Bd. 1, S. 17)

Der Brief Carolines schließt mit Versen Klopstocks und erwähnt zuvor die Beziehung zwischen dem Dichter Klopstock und seiner früh verstorbenen Frau Meta. Klopstock war neben Lessing der einflussreichste deutsche Autor. Klopstocks Freundinnen wurden in Versen und Briefen unsterblich, sie wurden öffentlich zum Ideal erhoben. Öffentliche Geltung und Teilhabe an der kreativen Gruppe der jungen Autoren war es, was Caroline Flachsland sich wünschte und wofür Herder stand.

Wenn wir das weibliche Leitmotiv für ein gutes Leben nach diesen Briefen bestimmen wollen: die Verachtung und den Selbsthass vermeiden, sich nicht verkaufen – lieben, aber nicht in stiller Einsamkeit, sondern als Teil einer Produzenten-Gruppe, wenn auch unauffällig als Gefährtin und Geliebte. So ist der wirklich unschuldige Satz der Freundin zu verstehen: „Glauben Sie, dass ich wie eine Meta Sie liebe?“ (BW. Bd. 1, S. 7) Meta war allen deutschen Gebildeten bekannt als die Geliebte des Dichters. Sie steht auch Caroline als Lebensmodell vor Augen: Es geht in der Liebe auch um Anerkennung, um Teilhabe an einem öffentlichen Leben im Kreis der Freunde und um öffentliche Geltung. Mit einem bedeutenden

Autor als Geliebtem hofft sie wenigstens indirekt einen Platz in der eben entstehenden bürgerlichen Öffentlichkeit zu finden. Die Alternativen werden in den autobiografischen Mitteilungen Herders ganz deutlich: im günstigen Fall die Konvenienzehe, bestenfalls mit zeitweiliger Verliebtheit des Mannes. Das ist ein Dasein jenseits aller grandiosen Entwürfe von Autonomie und Anerkennung. Flachslands Ideal könnte man so beschreiben: Liebe gilt der „wahren“ Person – unabhängig von Äußerlichkeiten; diese Liebe dauert ewig; sie ist Anerkennung im Dialog zwischen Gleichen. Die sinnliche Liebe ist dabei selbst von symbolischer Qualität; sie ist nicht selbst das Ziel, sondern verweist auf die allumfassende Verbindung der Liebenden. Der Liebesbund ist Teil einer größeren Szene von Freunden, die Bedeutsames leisten und das Lebendige, Öffentliche herstellen.

Bei Johann Gottfried Herder suchte Caroline Flachsland eine Verbindung, die alle Kränkungen der Familienvergangenheit ungeschehen machen sollte. Aber die Situation war von Ungleichheit bestimmt: Herder hatte mehr Optionen, trotz der Außenseiterrolle. Seine Identität gewann er in der Gruppe der Autoren, der Kulturproduzenten, als Teil eines schöpferisch rivalisierenden Kreises. Für Frauen war da kein Platz. Das Paar war für ihn nur *ein* Element der Selbstverwirklichung. Von daher war die Aushandlung im Paar, welche Regeln gelten sollten, was als liebenswert, was als abscheulich anzusehen war, durch männliche Dominanz bestimmt, und es bestand ein Interessengegensatz, der verdeckt blieb.

Bildung oder: Wie Frauen lesen sollen

Die Betonung des Intimen und der Innerlichkeit im deutschen Geschlechterdiskurs änderte nichts an der Zurückweisung weiblicher Teilhabe an der aktiven Gestaltung der Welt. „Die Welt“ war für die ehrgeizige bürgerliche Jugend in Deutschland um 1770 die Szene der Literaten und Philosophen. Frauen durften nicht Autorinnen werden, noch weniger wünschten die jugendlichen Intellektuellen wie Herder oder Goethe weibliche Kritikerinnen um sich zu haben, was ich mit einem kurzen Satz Herders belegen möchte. Er belehrt seine Freundin kurz und prägnant,

> „Eine Henne, die da krähet, und ein Weib, das gelehrt ist, sind üble Vorboten: man schneide beiden den Hals ab!“ (BW, Bd. 1, S. 47)

Er fährt fort und liefert damit ein Erziehungsprogramm, dem wir im Weiteren nachgehen wollen:

> „Aber will ich damit, böse Auslegerin meiner Worte! sagen, dass ein Frauenzimmer sich nicht auch durch die Lecture bilden, Geist und Herz verschönern müsse? Will ich sagen, daß ein Klopstock ihre Toilette, und eine Zähre über Klopstock geweint, ein schönes Auge entehre?“ (BW, Bd. 1, S. 47)

Wie wir hier sehen, geht es um Liebe und Lektüre, um ein Bildungsprogramm. Das neue Medium ist das profane Buch, der Roman. Herder erwartet bei Frauen sichtlich eine besondere Art der Lektüre. Die Tränen in den Augen der Leserin sind mehr als eine Redensart. Aber warum Tränen? Was bedeutet das Weinen der Frau, wenn sie schöne Empfindungen „höret oder lieset“? Herders Lektüreprogramm bedeutete: Die ideale Frau liest, aber sie betrachtet Klopstock, Rousseau und Richardson nicht als Autoren, die fiktive Texte produzieren; sie analysiert Romane nicht darauf, wie sie gemacht sind. Die Frau durchlebt vielmehr die Texte, und zwar distanzlos. Der Text versetzt sie sozusagen in Zustände und diesen verleiht sie Ausdruck. Das ist dann wiederum das Material des Entzückens des männlichen Beobachters.

Herder war von seiner Meinung absolut überzeugt und wollte unbedingt, dass die Freundin seinem Ideal entsprach. Abweichungen wurden nicht geduldet. Dabei zeigten die spontanen Reaktionen der neugierigen Leserin sowohl Ironie als Distanz. Beides war nicht geeignet, Herder zu entzücken. Caroline nahm sich daraufhin zurück und übte sich in den neuen Kanon der geforderten weiblichen Lesereaktionen ein. Der Vorgang lässt sich beispielhaft an der Auseinandersetzung der beiden um eine Neuerscheinung aus dem Jahr 1771 aufzeigen. Der Briefroman der Sophie von LaRoche *Geschichte des Fräuleins von Sternheim* machte die Autorin mit einem Schlag bekannt. Es handelte sich um eine weitere Fassung der Erzählung von der „verfolgten Unschuld“, die sich gegen aristokratische Verführer behauptet. Über ihr Leseerlebnis schrieb Caroline, die das Buch zuerst gelesen hatte, an ihren liebsten Freund. Wie immer, wenn sie sich unbefangen äußerte, waren ihre Bemerkungen treffend, intelligent und witzig:

> „Ich habe indessen auch die Geschichte der Fräulein von Sternheim gelesen. Mein ganzes Ideal von einem Frauenzimmer! sanft, zärtlich, wohltätig, stolz und tugendhaft. Und betrogen. Ich habe köstliche herrliche Stunden

beim Durchlesen gehabt. Ach, wie weit bin ich noch von meinem Ideal von mir selbst weg! Welche Berge stehen getürmt vor mir! Ach! Ach, ich werde im Staub und in der Asche bleiben!“ (BW, Bd. 1, S. 239)

Der Ausruf bezeichnet präzise die Lesewirkung, und nicht nur auf sie. Diese Leserin ist durchaus in der Lage, eine distanzierte Bemerkung zu machen. Ihr Ton war ja unnachahmlicher leiser Spott. „Und betrogen!“ Dieser eingeschobene Satz führt uns ins Zentrum ihres Leseerlebnisses – das Thema von Tugend und Zerstörung der Tugend gehörte für ihre Leselust zusammen. Ganz ernst nehmen konnte sie die Sache nicht. Unverkennbar zeigte sie einen gewissen Abstand zur Opferrolle der Romanheldin. Sie war realistisch genug, das Fiktive des Ideals sehr wohl zu fühlen. Ihre Ausrufe „ich werde im Staub und in der Asche bleiben“ sind spielerisch-witzige Versuche, sich von der zweideutigen Rolle der weiblichen Hilflosigkeit abzugrenzen, die im Roman vorgeführt wurde.

Von alledem fühlte Herder nichts. Er antwortete ihr am 22. Juni 1771:

„So haben Sie die Sternheim gefühlt und eben wie ich gefühlt! O gemeinschaftlicher Schutzgeist unseres Lebens, wenn wir sie einst zusammen lesen werden! Mädchen, wie oft war ich bei und mit Ihnen lesend, und fand Sie, und finde Sie selbst in ihren Klagen, daß Sie keine Sternheim sind! Siehe da, der feierliche Zug, den ich im Gesicht der Seele jener sehe! Liebste, gute Caroline, den Zug, mit der Asche ihrer Eltern (im Armband, U. P.) – oh wie oft haben Sie, sowenig ich Sie kenne, den, nicht so feierlich aber liebreich edler, gewiß weit rührender getan!“ (BW, Bd. 1, S. 247)

Bringen wir Herders Antwort auf den Punkt, so zeigt sich anstelle der Ambivalenz, die als eine Spur Distanz bei Flachsland sichtbar wurde, nun eine klare Definition. Herder nimmt sie energisch beim Wort: Sie will sein wie die Romanfigur Sternheim, und sie soll sein wie Sternheim! Herder überträgt die literarische Figur in sentimentale Bilder von der Freundin.

Was entnimmt die Adressatin diesem Brief? Was sie schon an anderem begriffen hat: Jedes Wort, das nicht gemeinsamer Ausruf ist, ist trennend. So schreibt sie an Herder im nächsten Brief in entzückter Resignation:

„Sie haben in so vollem Überfließen des Herzens das ganze Buch mit seinen rührendsten Auftritten wiederholt, daß mir nichts übrig bleibt, noch etwas davon zu sagen.“ (BW, Bd. 1, S. 254)

Hier wird deutlich, wie jede argumentierende Auseinandersetzung erlischt.

In der Auseinandersetzung der beiden über das Buch der LaRoche fällt auf, was nach den bisher vorgetragenen Überlegungen nicht überrascht, dass Herder von Flachsland zwar mit den idealen Männerfiguren aus „der Sternheim“ verglichen wird – aber sie erwartet keineswegs, dass er ihr Lord Rich aufführt, dessen Körperhaltungen nachahmt oder melancholisch dreinblickt wie Lord Seymour. Auch hier wird deutlich, dass das Leseprogramm nur für die Frau die Körperrepräsentation, die Nachahmung der Szenenelemente der Stücke und Romane vorsieht.

Lässt sie sich darauf ein, kann sie sich zum Gegenstand der Idealisierung machen. Dafür entschied sich Caroline Flachsland. Bezahlt wurde diese Haltung mit dem Verstummen: Sie möchte schließlich all diese Bilder *sein,* die in der Literatur beschrieben werden; Sie nennt sich Sternheim, sie will sein wie Clarissa oder wie Meta. Die Literatur diente ihr zunehmend zu immer neuen Selbstdarstellungen in den Briefen. Literatur wurde Spielvorlage! Die Frau erweitert sich in ihrer Selbstdarstellung sozusagen ins Unendliche der literarischen Stimmungen. In ihrem letzten Kommentar nach ausführlicher Belehrung durch den Freund wie dieser Roman zu verstehen und auf das Leben anzuwenden sei, schrieb sie:

> „Ach! daß Sie die Fräulein von Sternheim gelesen! ich bin entzückt, daß wirs so zusammen gefühlt. ganz durchaus ist der Roman nach meinem Gefühl, alles alles interessiert von Anfang bis Ende. ach das süße Dämmernde! es ist ganz die Natur meiner Seele. Kanst Du eine solche Seele lieben?“ (BW, Bd. 1, S. 253)

Wie aus Herders Briefen deutlich wird, war es für die Männer charakteristisch, dass sie bei der Lektüre deutlich unterschieden. Wie er mit der Geliebten in die Sternheim eintauchte, so würde er natürlich mit keinem Mann sprechen. Am selben Tag, am 6. November 1770, verfasste er auch einen Brief an seinen Freund Merck in Darmstadt zum gleichen Thema „Die Sternheim“. Zwar ist auch hier von der Wirkung die Rede, die Literatur auf ihn als Leser hat (denn das ist für Herder der wichtigste Zugang zu den Texten). Jedoch – und das unterscheidet grundsätzlich die Rede an den Freund von der an die Freundin: Es wird nicht die Wirkung ausgemalt. Während sein Text an Caroline Flachsland eine Serie von Ausrufen, ein Hervorrufen der Szene ist – mit der Absicht einer unmittel-

baren Aufforderung an sie, sich ebenso im Leben darzustellen –, geht die Darstellung an Merck ausschließlich auf den fiktionalen Charakter, auf die Kunst des Herstellens von Wirkungen ein.[6]

Die Auseinandersetzung über Literatur wird Ende des 18. Jahrhunderts geschlechtsspezifisch organisiert: Obschon es für beide Geschlechter um das Programm einer naiven Abbildung des moralisch Richtigen und um die Identifikation der Lesenden mit den Heldinnen und Helden geht, läuft doch die Tendenz unter Männern auf die Debatte über das Herstellen von Literatur, auf Distanzierung von der unmittelbaren Wirkung, auf die Fähigkeit „zu reden über" hinaus. Für die Frauen geht die Verarbeitung in eine andere Richtung. Ihnen wird die unmittelbare Identifikation, zumindest die Inszenierung von literarischen Haltungen nahe gelegt. Zeichenproduktion ist es, die von den Frauen als Publikum, als Rezipierenden verlangt wird. Es ist Zeichenproduktion am eigenen Körper, nicht in der Rede.

Es geht um 1770 nicht nur um die Rollenverteilung Männlich (Interpretieren, Deuten, Entwerfen) gegen Weiblich (Empfinden, körperlich Reagieren, körperlich zur Darstellung Bringen), es handelt sich zugleich um den Kanon der Thematiken, die zum Ausdruck gebracht werden dürfen. Begierden und Aggression dürfen von Frauen nicht inszeniert werden, sondern nur Muster der Hingabe und des Überwältigt-Seins. Aus dieser Vorgabe für weibliche Selbstdarstellung leiteten sich im 19. Jahrhundert die zunehmende Unbewusstheit bzw. Doppeldeutigkeit des weiblichen Sprechens und später die kulturelle Prägung der Hysterie ab. Komplementär wucherten die männlichen Zweifel und Zwangsgedanken. Es entstand das kollektive Thema, das Freud als das große Rätsel bezeichnete: „Was will das Weib?"

Abkehr von freieren Traditionen um 1770: Die Deutung der *Minna von Barnhelm* im Herder-Flachsland-Briefwechsel

Die Literatur wurde um 1770 zum wichtigsten Medium der Verbreitung der neuen Geschlechterordnung. In der Literatur zeigt sich aber auch die Alternative, die verworfen wurde. Die genialste Arbeit über die Angst der

[6] Vgl. Johann Gottfried Herder: Briefe. Gesamtausgabe. Bd.1, S. 105f. Hrsg. von Dobbek/Arnold (1977).

Männer vor den weiblichen Strategien und über die Kommunikationsfalle des nie zu erbringenden Beweises wahren weiblichen Gefühls schuf Lessing in *Minna von Barnhelm oder Das Soldatenglück* (1767). In der Lessingschen Komödie tauchte die Frau als bewusst handelndes Subjekt, als Strategin, als ein Wesen mit Zügen der Autonomie auf. Seine Frauenfiguren diskutierten und widersprachen. Weibliche Schwäche, Demut und Opferhaltungen wurden nicht idealisiert.

Hier schalten wir kurz Herders Lesekommentar ein. Es geht um den Helden, den Major von Tellheim:

> „(...) er ist überall Major, der edelste, stärkste Charakter, der immer mit einer gewißen Würde und Härte handelt, ohne die keine Mannsperson seyn sollte. In allem, was er sagt, würde ich kein Wort ändern, selbst bis auf die Stelle, wo er mit dem bittern ruhigen Lachen den härtesten Fluch gegen die Vorsehung redet – denn ach! auch dazu gehört, wenn man in die Situation kommt, Stärke und Mannheit, die freilich unsre gemeine Christliche, feige, heuchlerische Seelen nicht haben. Die Pistolen hangen nicht vergebens hinter seinem Bette (…): er ist überall der brave Tellheim.“ (BW, Bd. 1, S. 49)

Herder kann sich mit dem Helden des Stücks eins fühlen. Tellheim erscheint ihm wie ein Teil seines eigenen symbolischen Selbst. Ganz spontan empfindet er diese Figur als symbolische Repräsentanz der Ideale des Männerkollektivs, zu dem er selbst gehört. Seine Öffentlichkeit ist zugleich eine Männer-Öffentlichkeit. Nur vor dem Hintergrund der Einübung in dieses Kollektiv der bürgerlichen Intellektuellen, im Vertrauen auf die Bedeutung, die er selbst als Sprecher innerhalb dieser Gemeinschaft hat, wird Herders Redefluss überhaupt verständlich. Diese Sicherheit des Urteils (auch wenn er das Stück missversteht), diese Selbstgewissheit! Wenn wir dagegen Caroline Flachslands Urteil betrachten, oder den halben Ansatz zu einem Urteil, denn mehr ist es ja nicht. Ihre Rede besteht vor allem aus Fragen und Selbsteinschränkungen. „Irgendwie“ gefällt es ihr nicht. Sie suchte nach Modellen (frappanten Handlungen, die sie wünschte, getan zu haben), findet aber keine, der „Ton der Komödie“ gefällt ihr nicht. Was hat für sie das Stück bedeutet? Sie wehrt nicht weniger ab als er gegen Lessings aufklärerische Kritik. Wie ihre vielen Fragen zeigen, ist sie aber zugleich unsicher und offen, auf der Suche. Sie sucht überhaupt erst den Zusammenhang, in dem sie Meinungen bilden könnte.

Lessing aber trieb in dieser Komödie die Auseinandersetzung in ungewöhnlicher Weise voran: Die Spielformel zwischen den Geschlechtern, insbesondere die, die in der Empfindsamkeit eingeübt wurde, tauchte in *Minna von Barnhelm* als das auf, was sie ist: Die weibliche Schwäche ist nur ein Teil der Wahrheit. Das Stück enthielt eine (fortschrittliche) Kritik an der Empfindsamkeit. Daher rührten der Unmut Flachslands und die Zurückhaltung Herders angesichts der Frauenfigur. Herder formulierte und Caroline folgte ihm:

> „Meine Minna ists nicht: was kann ich davor, daß es Leßings seine ist, und daß er von den Weibern so schwache tändelnde und Komödiantenmäßige Begriffe hat?“ (BW, Bd. 1, S. 50)

Die Figur der Minna enthielt eine raffinierte Provokation, wie der dramaturgische Ablauf zeigt, den ich kurz skizziere: Minna von Barnhelm und Tellheim sind verlobt. Als der Major aus dem Krieg nicht wiederkehrt, macht sich Minna mit ihrer Zofe Franziska auf, den Geliebten zu suchen. Sie findet ihn, und er liebt sie auch, aber durch eine heroische Tat ist er um sein Vermögen gebracht. Da möchte er das Fräulein von Barnhelm nicht an einen Verarmten binden. Er übernimmt in einsamer Entscheidung die Verantwortung für beide: Das heißt, sie wird nicht gefragt – da Frauen nach Meinung des Majors „nur aus Gefühl handeln“, also unverantwortlich sind. Der Major von Tellheim lässt ihre Entscheidung nicht zu, sondern erklärt die Verbindung für aufgelöst; er kann von ihrem Geld nichts annehmen, das verlangt die männliche Ehre. Annehmen darf nur die Frau. Er kann auch vom Geld der Rangniederen, sei es Diener oder Soldat, nichts annehmen, obgleich er mit ihnen Brot und Elend teilt. Denn der Herr darf von jenen, über die er Autorität ausübt, nichts annehmen.

In auswegloser Situation ist Tellheim doch nicht bereit, die Grundbedingung männlicher Dominanz aufzugeben. Minna steht dabei auf der gleichen Stufe wie der Bediente Just und der Soldat Werner. Auch sie ist eine „Untergebene“. Lieber will er verhungern, wenn er sein Recht nicht erhält – das Vermögen vom König, das ihm zusteht. Es bleibt ihr nichts anderes übrig: Minna spielt Tellheim vor, sie sei hoffnungslos verarmt, aus Familie und Heimat ausgestoßen – und der depressive Tellheim, wieder in der Rolle des starken Retters, wird auf der Stelle in den tatendurstigen Liebhaber zurückverwandelt.

Die Starke spielt die Hilflose, nicht aus Tücke, sondern um in seinem Denksystem überhaupt noch vorzukommen. Da ist für sie nur als Schwache Platz, denn Gleichrangigkeit kann es ja nicht sein, wenn sie zwar von ihm gerettet werden darf – er aber nicht von ihr. Ob „dem Manne erlaubt sei, was dem Weibe geziemet“ (5. Akt), diese Frage wird in der Komödie gestellt, jedoch schließlich zurückgenommen. Die äußere Ordnung der Dinge wird durch den König wieder hergestellt. Tellheim erhält Ehre und Geld zurück, und Minna ist wieder das reiche Fräulein von Barnhelm.

Im Komödienschluss verschwindet das Problem, dass der Gleichheitsanspruch und die Geschlechterpolarität unvereinbar sind. Allerdings wird im Stück die Brüchigkeit sichtbar: Die Dominanz, das Identitätsmuster des Mannes als des Herrn, das Muster männlicher Ehre, bedarf einer Frau, die sich nur dem Mann zuliebe als Hilflose gibt.

Das Stück scheint wie gemacht, Flachsland und Herder zum Nachdenken zu bringen, denn es behandelt genau das Geschlechterverhältnis kritisch, das die beiden im Augenblick zwischen sich zu etablieren im Begriff standen.

Herder erfasste den demokratisch-plebejischen Impuls, der durch das Stück geht, Caroline Flachsland nicht. Aber weder er noch sie begriffen die Kritik, um die es hier ging: Minna von Barnhelm reist dem verschollenen Geliebten nach und erobert ihn zurück. Aber sie ist keine tränenselige Erpresserin, sondern eine Frau, die beides beherrscht – das Spiel und die Täuschung; sie ist keine „Unschuld“ im Herderschen Sinn; ihr fehlt alles zum Opferlamm. Sie weiß sehr wohl, „dass Böses in der Welt sey“, wird aber selbst nicht kalt und böse. Lessing zeigte vielmehr, dass mit dem Ideal von der Weiblichkeit vereinbar ist, was Herder verneint: eine bewusste, reflektierte Strategie der Frau auf der Grundlage der Liebe und des Begehrens.

In der literarischen Überlieferung wurde der Geschlechterkonflikt in der *Minna von Barnhelm* ausgeblendet. Besonders durch Herders Kritik wurde Lessings Komödie in ihrer Handlungsführung als übertriebene Fiktion, wurden die Frauenfiguren als ausgesonnen und unnatürlich, die Minna als „papierene Gestalt“ dauerhaft missverstanden.

Caroline Flachslands beschränkte Auffassung von dieser Komödie und ihre Ohnmacht in der Argumentation verweisen darauf, dass sie gesellschaftlich und persönlich gehindert ist, ein Bild von sich zu gewinnen. Sie

kann das Bild der Aktivität, das in der *Minna von Barnhelm* vorliegt, nicht für sich nutzbar machen.

Herder ist nur ein Teil im Ganzen, das darauf hinausläuft, weibliches Selbstbewusstsein zu paralysieren. Caroline kann nicht argumentieren, weil das, wonach sie auf der Suche ist, sozial keine Gestalt hat: die Bestrebungen nach Selbstverfügung. Ihre lebensgeschichtlichen Konflikte als Frau sind kulturell unbewusst gemacht. Es steht ihr kein Diskurs in einer Gemeinschaft von Gleichen zur Verfügung. Ohne eine weibliche Öffentlichkeit, den Austausch mit anderen Frauen, gelingt ihr kein alternativer Entwurf.

Schlussbemerkung

In der Literatur suchte Caroline Flachsland sowohl Unterhaltung als auch Selbstverständigung. In der Auseinandersetzung mit Herder gingen ihr alle Möglichkeiten verloren, zu ihren tabuierten Themen Zugang zu finden. Das Fiktive des liberalen Gleichheitssatzes wird hier sichtbar: der Mann mit seiner ungebrochenen Selbstgewissheit als Intellektueller und als anerkannter Teil einer Diskussionsgemeinschaft auf der einen Seite, eingeübt in Artikulation und Selbstverständigung, mit seinem Selbstverständnis als zur Auslegung der Welt Berufener – auf der anderen Seite die Frau, die auf das Paar verwiesen ist. Die weibliche Stimme wird in der männlich bestimmten Öffentlichkeit nicht zur Kenntnis genommen. Dem Männerbund als Diskussionsgemeinschaft steht kein Frauenbund als Interpretationsgemeinschaft gegenüber. In der Männerwelt wird der Frau ihr Platz zugewiesen – eine stumme Körperinszenierung mit klar begrenzten Inhalten.

Hören wir zum Schluss eine Kurzdarstellung zur Ehe der beiden. Das folgende Zitat Schillers über die Nachbarn Herder in Weimar ist komisch und schildert auch ein Scheitern:

> „Weimar, den 29. August 1787 (...) Von den hiesigen großen Geistern überhaupt kommen einem immer närrische Dinge zu Ohren. Herder und seine Frau leben in einer egoistischen Einsamkeit und bilden zusammen eine Art von heiliger Zweieinigkeit, von der sie jeden Erdensohn ausschließen. Aber weil beide stolz, beide heftig sind, so stößt diese Gottheit zuweilen unter sich selbst aneinander. Wenn sie also in Unfrieden geraten sind, so wohnen

beide abgesondert in ihren Etagen, und Briefe laufen Treppe auf, Treppe nieder, bis sich endlich die Frau entschließt, in eigener Person in ihres Ehegemahls Zimmer zu treten, wo sie eine Stelle aus seinen Schriften rezitiert, mit den Worten: ‚Wer das gemacht hat, muß ein Gott sein, und auf den kann niemand zürnen' – dann fällt ihr der besiegte Herder um den Hals, und die Fehde hat ein Ende." (Zitiert nach Richter 1978, S. 255)

Literaturverzeichnis

Alheit, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 276-307.

Dobbek, Wilhelm & Günter Arnold (Hrsg.) (1977): Johann Gottfried Herder. Briefe. Gesamtausgabe 1763-1803. Weimar.

Düntzer, Heinrich (1858): Herders Briefwechsel mit seiner Braut. Leipzig.

Engelsing, Rudolf (1974): Der Bürger als Leser. Stuttgart.

Erdheim, Mario (1982): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Frankfurt a.M.

Goethe, Johann Wolfgang (1774): Die Leiden des jungen Werthers. Leipzig.

Habermas, Jürgen (1970): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt a.M.

Hausen, Karin (1978): Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere’. In: Rosenbaum, Heidi (Hrsg.): Familie und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt a.M., S. 161-191.

Kuhn, Annette (1983): Das Geschlecht – eine historische Kategorie? In: Brämer, Ilse et al. (Hrsg.): Frauen in der Geschichte IV. Düsseldorf, S. 29-50.

Mosse, Georg (1996): Das Bild des Mannes. Zur Konstruktion der modernen Männlichkeit. Frankfurt a.M.

Prokop, Ulrike (1987): Die Einsamkeit der Imagination. Literarische Produktion und Geschlechterkonflikt. In: Brinker-Gabler, Gisela (Hrsg.): Sozial- und Kulturgeschichte schreibender Frauen. München.

Richter, Lutz (1978): Herder im Spiegel seiner Zeitgenossen. Göttingen.

Schauer, Hans (Hrsg.) (1926/28): Herders Briefwechsel mit Caroline Flachsland. Nach den Handschriften des Goethe- und Schillerarchivs. Bd. 1: August 1770-Dezember 1771; Bd. 2: Januar 1772-April 1773 (Schriften der Goethe Gesellschaft. Bd. 39/40). Weimar.

Schenda, Rudolf (1970): Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770-1910. Frankfurt a.M.

Sennett, Richard (2004): Autorität. Frankfurt a.M.

Stübig, Frauke (1974): Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der ‚éducation commune’ in der Französischen Revolution. Ravensburg. (2. Aufl. München 1979).

Doris Lemmermöhle

Passantinnen auf dem Weg durch Statuspassagen – biographisches Lernen zwischen institutionellen Vorgaben, sozialen Milieus und kulturellen Zuweisungen

1. Sensible Phasen und biographische Lernprozesse – Einführung

„Eben als Passage ist der Durchgang zugleich der Ort,
an dem sich wie kaum sonst wo die Reise darstellen kann,
die der Aufbruch aus dem Nahen zur Ferne ist
und Leib und Bild miteinander verbindet.“
(Siegfried Kracauer 1964, S. 32)

Statuspassagen sind Orte, an denen sich „wie kaum sonst wo die Reise darstellen kann“, wo sich die Bedingungen des Handelns mit den Motivationen und Ressourcen der Handelnden treffen. Jede Statuspassage hat ihre eigenen Rahmungen, Muster, Regeln, Anforderungen, Ressourcen, aber nicht jede Passage ist gleichermaßen wichtig für die Weiterreise. Von besonderer Bedeutung für die Weiterreise sind in modernen, arbeitsteilig und zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaften mit begrenzten und deshalb umkämpften Ressourcen die Statuspassagen Berufsfindung, Berufsausbildung und -einmündung sowie die Familiengründung. Sie sind herausgehobene Orte und Zeiten der (Re-)Formulierung und Modifizierung der in einer Arbeitsgesellschaft geltenden institutionellen Muster, der Strukturen sozialer Ungleichheit sowie der jeweiligen Geschlechterverhältnisse und -ordnungen. Statuspassagen sind institutionell gerahmte *„sensible Phasen“* (Blossfeld 1988, S. 45), die die Akteurinnen und Akteure hinsichtlich der Wahl und Gestaltung ihrer Handlungen in besonderer Weise fordern und – insbesondere wenn subjektive Handlungsorientierungen und institutionelle oder normative Vorgaben nicht übereinstimmen – biographische Lernprozesse anstoßen.

Bei solchen biographisch angestoßenen Lernprozessen geht es nicht um das geplante, vorstrukturierte, intendierte und institutionalisierte Lernen, sondern um ein Lernen, das quasi nebenbei geschieht, das sich zunächst – so Theodor Schulze – „unbewusst, gleichsam hinter dem Rücken der Lernenden“ vollzieht, das „von Situation zu Situation springt“, das sich

selbst organisiert, indem „jede Erfahrung schon auf Vorerfahrungen zurückgreift und weitere Erfahrungen nach sich zieht“ (1993, S. 205). Es geht um ein Lernen, das Schulze „lebensgeschichtliches Lernen“ nennt und Peter Alheit „Biographizität“ (1999), ein Lernen, das sich, so Bettina Dausien, in den Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen „als einzigartigen Leistungen von individuellen Subjekten“ (1996, S. 572) spiegelt. Biographisches Lernen erfolgt in der nicht umgehbaren Auseinandersetzung der Individuen mit jeweils spezifischen Handlungskontexten, institutionellen Vorgaben, sozialen Milieus und kulturellen Zuweisungen. Es lässt sich ablesen an der Stabilisierung oder den Veränderungen von Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen.

Wichtige Anstöße für biographisches Lernen erfolgen – so Schulze (1993, S. 208f.) – wenn Widersprüche und Brüche zu den bis zu diesem Zeitpunkt für gültig gehaltenen Ordnungen auftauchen, wenn sich „Gewohntes (...) von einer anderen Seite zeigt und Zweifel geweckt“ und Erwartungen enttäuscht werden und sich dadurch Dissonanzen in bisher selbstverständlich gehaltenen Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen zeigen. Biographisches Lernen findet daher besonders in sensiblen Phasen statt. Damit sind nicht bestimmte biologisch vorgeprägte Zeitfenster gemeint, sondern solche Lebensphasen, in denen z.B. Lebensplanungen und -entwürfe sich nicht realisieren lassen, in denen Selbstbilder oder Selbstkonstruktionen erschüttert werden, in denen die Wirklichkeit sich anders zeigt, als die Individuen sie bisher zu sehen gewohnt waren.

Solchen biographischen Lernprozessen ist die qualitative Längsschnittstudie „Passagen und Passantinnen – Biographisches Lernen junger Frauen“, aus der im Folgenden einige spezifische Ergebnisse vorgestellt werden sollen, nachgegangen. Die Studie wurde 1988 begonnen und konnte Ende 2005 abgeschlossen werden (vgl. Lemmermöhle u.a. 2006). Zu fünf verschiedenen Zeitpunkten wurden die zu Beginn der Untersuchung 13- bis 14-jährigen Haupt-, Real- und Gesamtschülerinnen und zum Abschluss der Studie 26- bis 27-jährigen jungen Frauen interviewt. Die beteiligten Wissenschaftlerinnen interessierte vor allem,

- wie die in die Statuspassagen eingelassenen institutionellen Muster, normativen Vorgaben und kulturellen Zuweisungen die Wege der Passantinnen trotz der in der einschlägigen Literatur immer wieder aufgezeigten gesellschaftlichen Individualisierungs- und Enttraditionalisierungstendenzen beeinflussen oder gar räumlich und zeitlich lenken,

- auf welche biographischen Ressourcen, institutionellen Muster, normativen Vorgaben und kulturellen Zuweisungen die Passantinnen zurückgreifen,
- was sie beim Durchlaufen und Gestalten der Statuspassagen lernen, d.h. wie, in welche Richtung sich ihre Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen stabilisieren oder verändern und
- in welcher Weise der Aushandlungsprozess zwischen Struktur und Handeln verläuft.

Qualitative Längsschnittstudien wie die vorliegende sind relativ selten. Für sie gibt es kaum Vorbilder, sie verlangen die Bereitschaft neue Wege, auch Umwege, zu gehen und sie erfordern Zeit und Geduld, einen langen Atem und geduldige Autoren und Autorinnen. Dieser Text könnte nicht geschrieben werden, ohne die Mitarbeiterinnen, die Ende der 1980er Jahre diese Studie begonnen haben, ohne diejenigen, die sie in den 1990er Jahren fortsetzten und diejenigen, die sie an der Universität Göttingen in den letzten Jahren beendeten. Wenigstens den Mitautorinnen der letzten Phase sei an dieser Stelle namentlich herzlich gedankt: Stefanie Große, Antje Schellack und Renate Putschbach.

Ich werde im Folgenden zunächst auf die Gründe und die Besonderheiten der Studie eingehen, dann an Hand des empirischen Materials über zwei Einzelfälle Einblick in den komplexen Prozess der Gestaltung der Statuspassagen und des biographischen Lernens geben und zum Schluss einige Ergebnisse zusammenfassen.

2. Motivationen, Anlässe und Besonderheiten der Längsschnittstudie

„Societies only exist in so far as they are created in our own actions as human beings. (...) We have to grasp what I would call the double involvement of individuals in institutions: we create society at the same time as we are created by it."
(Anthony Giddens 1997, S. 8)

Die Aufmerksamkeit auf das Handeln weiblicher Akteure und innerhalb dieser Gruppe auf das Handeln von Haupt-, Real- und Gesamtschülerinnen zu richten, ist mehrfach motiviert:

Aus der Perspektive der Passantinnen und Passanten sind Statuspassagen Orte und Zeiten, die mit der Erwartung und dem Bewusstsein ver-

bunden sind, hier könne und müsse individuell eine Wahl getroffen werden, hier würden subjektiv die Weichen für das Leben gestellt. Das Handeln in diesen Statuspassagen ist also in hohem Maße von Intentionalität bestimmt. Zugleich aber ist es nicht voraussetzungslos, sondern in das Handeln eingebunden sind das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie, Arbeits- und Berufserfahrungen der Eltern und Geschwister, Erfolge und Misserfolge in der Schule, eigene Arbeits- und Zuordnungserfahrungen. Unmittelbarer auch als in anderen Stadien und Situationen des Lebenslaufs treffen in diesen Statuspassagen die Handelnden mit ihrer Gewordenheit, ihren Wünschen, Orientierungen, Motiven, Handlungsstrategien und die sozialen Systeme mit ihren institutionellen Mustern, kulturellen Regelsystemen und Ressourcen aufeinander.

Zugleich besteht in der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung Einigkeit darüber, dass die historisch für Statuspassagen herausgebildeten institutionellen und zeitlichen Muster zunehmend ihre handlungsorientierende Funktion verlieren. Im Zeitalter der Individualisierung und Enttraditionalisierung werden die Jugendlichen vielmehr mit Bedingungen konfrontiert, in denen sie „ihre Biographien selbst herstellen, inszenieren, zusammenschustern müssen“ (Beck 1993, S. 67, vgl. auch Alheit/Dausien 1999, Krüger/Marotzki 1999). Offen aber ist, ob dies in gleicher Weise für alle Jugendlichen unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft gilt, offen ist auch, auf welche der konkurrierenden Deutungsmuster und Sinnofferten sich die Jugendlichen auf ihrem Weg durch die Statuspassagen beziehen und wie sie z.B. Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse in ihren Erfahrungsfundus einbauen, was sie also beim Gang durch die Statuspassagen lernen.

Hinsichtlich der Orientierungen junger Frauen beim Durchlaufen und Gestalten der Statuspassagen ist unbestritten, dass auch für sie „das Wählen (...) obligatorisch geworden (ist)“ (Giddens 1996, S. 143). Dies gilt nicht nur hinsichtlich der beruflichen Möglichkeiten, sondern auch hinsichtlich der Wahl der Lebens- und Partnerschaftsformen. Angesichts weiterhin bestehender Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern bei der Einmündung in Berufe und bei den Aufstiegsmöglichkeiten, gibt es in der Geschlechterforschung seit Jahren eine unabgeschlossene Debatte über die Strukturierungskraft der Kategorie Geschlecht und darüber, ob die Berufseinmündungen junger Frauen vorrangig den Strukturen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes oder den Orientierungen und Motiven der

Handelnden geschuldet sind. Diese Debatte folgt – zugespitzt – entweder der Annahme, dass das Handeln durch Strukturen und institutionelle Muster determiniert ist oder sie folgt der Annahme, Handeln sei allein oder doch vorrangig die Umsetzung individueller Motive und Interessen, als gäbe es nicht Strukturen, Routinen, unintendierte Handlungsfolgen und unerkannte Handlungsbedingungen.

Als 1988 im Rahmen eines BLK-Modellversuchs die ersten Interviews mit den damals 13- bis 14-jährigen Schülerinnen durchgeführt wurden, standen zunächst allein deren Berufsorientierungen und Sichtweisen zu Beginn des Berufsfindungsprozesses im Fokus. Ziel war die Entwicklung von Konzepten und didaktischen Materialien zur schulischen Berufsorientierung von Mädchen. In diesen Interviews wurden aufgeschlossene junge Frauen mit einer Vielfalt von Berufswünschen und Lebensplanungen sichtbar, weit entfernt von ‚typisch weiblichen' Lebens- und Berufseinstellungen, auch wenn die Mehrheit von ihnen – wie im Übrigen auch die Mehrheit der männlichen Jugendlichen – eine Familie gründen und Kinder haben wollten.

Eineinhalb Jahre später allerdings, nach einem mehrwöchigen Betriebspraktikum, sah das Bild anders aus. Berufswünsche, die die Grenzen von Schulabschluss, sozialem Milieu, Geschlecht überschritten, wurden kaum noch für realisierbar gehalten, berufliche Zukunftsperspektiven skeptisch beurteilt, Familiengründungen als mögliche Alternative verstärkt in Betracht gezogen.

Diese Veränderungen in den Orientierungen der Schülerinnen zum Zeitpunkt des zweiten Interviews waren der eigentliche Anstoß für die Weiterführung dieser zunächst nicht als Längsschnitt geplanten Studie: Welche Erfahrungen hatten zu diesen Veränderungen geführt? Was hatte die Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen der Schülerinnen verändert? Was hatten die jungen Frauen gelernt?

Inhalte biographischen Lernens lassen sich nicht in Lehrplänen und Schulbüchern nachlesen. Sie müssen vielmehr erfragt werden bei denjenigen, die diese Lernprozesse durchlaufen und gestalten. Wir sind also angewiesen auf deren Erzählungen, auf biographische Selbstpräsentationen und auf Vergleiche, aus denen wir Veränderungen oder Stabilisierungen der Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen erkennen können. Um mehr über den Prozess des biographischen Lernens zu erfahren, führten

wir weitere Interviews durch: 1992 nachdem für die jungen Frauen die Berufausbildungen begonnen hatten, 1995 zu einem Zeitpunkt, zu dem bei einem „normalen“ Verlauf der Eintritt in die Erwerbstätigkeit hätte erfolgen müssen, 1997 erfolgte – auch um den Kontakt zu halten – eine schriftliche Befragung, Ende 2001 wurde die Studie mit biographischen Interviews abgeschlossen.[1]

3. Passantinnen – Aushandlungsmodi und biographische Lernprozesse

„Lernen bedeutet immer auch die Geschichte des Lernenden selbst, den konflikthaften Prozess seiner Veränderungen. Lernen als Erfahrung meint ein ambivalentes Geschehen.“ (Käte Meyer-Drawe 2003, S. 506)

Linda und Marie, deren biographische Lernprozesse auf dem Weg durch die Statuspassagen im Folgenden vorgestellt werden soll, kommen – wie im Übrigen mit einer Ausnahme auch alle anderen interviewten jungen Frauen – aus Elternhäusern, in denen der Vater als Arbeiter ganztägig erwerbstätig und Haupternährer der Familie ist. Die Mütter verrichten den weitaus überwiegenden Teil der Haus- und Familienarbeit. Sie alle waren während der Familienphase längere Zeit ‚nur’ Hausfrau und Mutter und arbeiten, seit die Kinder mehr oder weniger erwachsen sind, in Teilzeit, vor allem um die Rente aufzubessern.

Linda: Von der Hoffnung auf sozialen Wandel zur Selbstverortung in geschlechtshierarchischen Strukturen

Linda ist das jüngste von fünf Geschwistern, ihr Vater ist gelernter Tischler, die Mutter gelernte Hauswirtschafterin, sie hat bei Familiengründung ihre Berufstätigkeit unterbrochen und arbeitet zum Zeitpunkt des Erstinterviews, also 1988, halbtags in einem Kindergarten als Raumpflegerin. Lindas Geschwister haben alle die Hauptschule besucht und machen eine Ausbildung im dualen System.

Als Hauptschülerin zählt Linda zur Gruppe derjenigen Jugendlichen, deren berufliche Möglichkeiten in den 1980er Jahren durch die Bildungsex-

[1] Zu jeder Passantin liegen etwa 200 Seiten transkribiertes Interviewmaterial vor, Material, das für eine Reihe von Magisterarbeiten und Promotionen genutzt wurde.

pansion und durch strukturelle Veränderungsprozesse auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt stark gesunken sind.

Beim *ersten Interview 1988* besucht die 14-jährige Linda die achte Klasse einer Hauptschule. Sie präsentiert sich als aktive selbstbewusste junge Frau, die der Planung des beruflichen Lebenswegs eindeutig Vorrang vor dem Lebensbereich Partnerschaft/Familie einräumt. Hinsichtlich ihrer beruflichen Planungen nimmt Linda kritisch-reflektierend Bezug auf die eigenen biographischen Ressourcen und auf den geschlechtscodierten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Sie möchte zunächst Polizistin werden, gibt diesen Berufswunsch aber auf, weil sie befürchtet, den dafür notwendigen Schulabschluss nicht zu erreichen. Sie sucht nach einem Beruf, der gleichermaßen arbeitsinhaltliche und Verwertungsinteressen erfüllt und reflektiert dabei sehr genau ihre Chancen als Frau auf dem Arbeitsmarkt, denn sie „fänd es nicht schlecht, so Karriere als Frau zu machen“. Sie kritisiert, dass das Verhaltensrepertoire von Mädchen und Frauen im Vergleich zu Jungen begrenzt wird und dass Frauen auf dem Arbeitsmarkt die schlechteren Chancen haben. Sie hofft aber darauf, dass wohl bald „nur noch ältere Chefs aus Gewohnheit lieber noch für Jungs“ entscheiden und sie vertraut dem hohen Stellenwert von Leistung: „Also ich find das halt eben ein bisschen blöd, weil man sagt, die Berufe sind, die und die Berufe sind für die Frau geeignet und die für die Männer. Weil, wenn man so dran denkt, so Dachdecker, die verdienen ganz schön viel Geld und so und als Verkäuferin oder Friseurin verdient man so wenig … Es kommt“ – so Linda – „nun ja nicht darauf an, ob es ein Junge oder Mädchen ist ..., sondern ich finde, es kommt auf die Leistungen drauf an“.

Hinsichtlich der Verhaltensweisen verweist Linda auf das ‚Angeberverhalten‘ der Jungen und darauf, dass „sie einem Mädchen nicht so schnell was zutrauen als einem Jungen“. „Also manchmal wünschte ich mir ein Junge zu sein, dann könnte ich endlich mal Dampf ablassen und so, als Junge und so, weil man traut ja einem Mädchen nichts zu. Wenn man sich jetzt mit einem streitet und so oder man wird geärgert, dann sagen die Jungen immer gleich, na los, knall mir eine, das trauen die einem nicht zu, dass ein Mädchen auch mal zuschlagen kann.“

Beim *zweiten Interview*, gut eineinhalb Jahre später, Linda ist inzwischen 16 und besucht die 10. Klasse der Hauptschule. Im Betriebspraktikum, das sie bewusst im weiblich dominierten Berufsbereich der Verkäuferin

absolviert, macht sie die Erfahrung, dass die Arbeitsbelastung dort sehr hoch, die Entlohnung dagegen niedrig ist: „Ja, das große Praktikum, das hatte ich als Verkäu_ also als Fachverkäuferin in 'ner Zoohandlung gemacht, also … weil ich als, also auch eigentlich mal sehen wollte, wie's dann so in 'nem typischen weiblichen Beruf so aussieht." Sie stellt fest, dass da „Frauen eigentlich immer nur die, die schlechteren Bereiche kriegen, Angebote", die Angebote mit „langen Arbeitszeiten" und geringen Verdiensten. Diese Erfahrung weckt Zweifel an der von ihr vertretenen Wirklichkeitskonstruktion der Gleichwertigkeit der Berufe und der Gleichheit der beruflichen Chancen der Geschlechter. Aus diesem ‚Anstoß zum biographischen Lernen' folgt eine Veränderung ihrer bisher vorwiegend auf arbeitsinhaltliche Interessen ausgerichteten Handlungsorientierung: Wenn schon hart gearbeitet werden muss, dann soll wenigstens das Gehalt stimmen. Linda entscheidet sich für den Beruf Malerin/Lackiererin.

Bezogen auf den neuen Berufswunsch reflektiert Linda sehr wohl die Bedingungen für Frauen in einem männerdominierten Beruf, setzt aber darauf, dass sich im Zuge gesellschaftlichen Wandels die Strukturen in diesen Berufen ändern und sie sowohl in der Weise ‚frauenfreundlicher' werden, als Frauen in diesem Berufen selbstverständlich akzeptiert werden und auch zur Unterstützung der Vereinbarung von Beruf und Familie Halbstagsstellen anbieten. „Aber so die meisten Betriebe haben sich jetzt auch schon auf Mädchen eingestellt, weil immer mehr Mädchen in diesen Beruf reingehen, und deshalb wird's wohl auch wohl ... wird's ganz normal sein, dass ein Mädchen in so 'nem Betrieb drinnen arbeitet." Den kritischen Einwänden ihrer Eltern – insbesondere der Mutter – gegen eine Berufsausbildung in einem männerdominierten Beruf begegnet Linda mit reflektierten Gegenargumenten.

Zum Zeitpunkt des *dritten Interviews 1992* befindet sich Linda im ersten Ausbildungsjahr als Malerin/Lackiererin. Ihren Ausbildungsbetrieb hat sie sich sehr sorgfältig aussucht. Den ersten Betrieb hat sie abgelehnt, weil sie die einzige Frau unter 40 Männern gewesen wäre und dieser Betrieb hauptsächlich Außenarbeiten durchführt. „Und da fühlte ich mich gleich irgendwie fehl am Platz. Weil dann die Männer da, die haben halt auch gleich alle gesagt: Och, trauste dir das denn zu und so, nee. Und alleine schon, wenn man da in der Mittags- oder Frühstückspause saß, dann starrten die alle einen an! Ungefähr so, als ob man sein Butterbrot anders isst als andere Menschen."

Linda möchte nicht „das einzige Huhn im Hahnennest sein“ (III, 7) und entscheidet sich für einen Ausbildungsbetrieb, der kleiner ist und in dem sie eigenständig Arbeiten ausführen darf. Sie identifiziert sich mit den Arbeitsinhalten ihres Ausbildungsberufs, entwickelt eigenständige Handlungsstrategien, mit denen sie den massiven und von ihr nicht in dieser Weise erwarteten Diskriminierungen als Frau von Seiten ihrer Kollegen und ihres Chefs begegnet, und sie verbessert ihre biographischen Ressourcen durch verstärkte Leistungen in der Berufsschule. Sie richtet ihr Handeln darauf aus, mit beruflicher Kompetenz ihre Leistungsfähigkeit als Frau in einem männerdominierten Beruf unter Beweis zu stellen: „Ich fand das gerade gut, weil, obwohl das ja heut nicht mehr so mit der Frauenunterdrückung ist, aber ich wollt, weil auch trotzdem noch viele, von vielen Männern rüberkam: nee, also Frauen können das gar nicht schaffen und so, sind gar nicht imstande dazu! Dann meint ich so, man muss denen auch irgendwie vielleicht beweisen, dass man das, dass das Frauen genauso gut machen können wie Männer auch.“

Für diesen Prozess der Auseinandersetzung mit den beruflichen Handlungskontexten und den Geschlechterhierarchien sind zwei Interaktionspartnerinnen wichtig: die Mutter, die Linda aktiv dabei unterstützt, sich gegen Diskriminierungen zur Wehr zu setzen, und eine Malermeisterin, die in der Berufsschule unterrichtet und erreicht hat, was Linda zu erreichen sucht: Erfolg als Frau in einem männlich dominierten Beruf.

In der Statuspassage Berufseinmündung, zum *vierten Erhebungszeitpunkt 1995* – Linda hat die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen und nach kurzer Erwerbslosigkeit einen Arbeitsplatz in einem anderen Betrieb gefunden – kommt es ausgehend von beruflichen Erfahrungen zu einer weiteren Modifizierung ihrer Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen. Hatte sie bisher ihre Hoffnung auf sozialen Wandel gesetzt, so hat sie auf Grund ihrer Erfahrungen im Ausbildungsbetrieb zum Zeitpunkt des vierten Interviews die Hoffnung auf Einführung ‚frauenfreundlicher‘ Berufsstrukturen in der Arbeitswelt aufgegeben: „Halbtagsstelle könnt’ man da bestimmt nicht kriegen. ... Und halt, was ich mir auch schon überlegt hab, ist, wenn ich jetzt Maler bleibe, und ich mein, irgendwann mal denkt man auch mal vielleicht an Familiengründung, dass ich danach, wenn ich noch mal arbeiten gehen möchte, nicht als Maler zurückgehen würde, sondern halbtags irgendwie in so ’nem Fachhandel, so mit Tapeten, Farben und

so handeln, mich als Verkäuferin, Fachverkäuferin, also dann da anfangen will."

In ihrem biographischen Lernprozess verarbeitet Linda diese (Ent-)Täuschung ihrer Erwartungen in der Weise, dass für sie auf der individuell-personalen Ebene die Kategorie Geschlecht zur identitätsstiftenden Bezugsnorm wird. Sie passt ihre Lebensplanung an das traditionelle ‚Drei-Phasen-Modell' weiblicher Lebensführung an, lässt sich auf den in der Statuspassage Berufsfindung abgelehnten Beruf der Verkäuferin ein und bezieht sich jetzt in ihrer Selbstkonstruktion auf Geschlecht als ein natürliches Identitätsmuster: „Das war irgendwie immer schon so, weiß nicht, das ist vielleicht das Weibliche, das typisch Weiblich, das man so einen Drang hat, Leben zu schenken ... also das Muttergefühl zu haben."

Zugleich gibt Linda die Vorstellung auf, durch eigenes Handeln Einfluss auf eine Veränderung gesellschaftlicher Strukturen nehmen zu können. „Kann sein, dass dann irgendwann die Gewerkschaften sagen, so jetzt müsst ihr hier aber auch gerecht werden."

Zum *fünften Erhebungszeitpunkt, Ende 2001*, dem Zeitpunkt des biographisch-narrativen Interviews, ist eine Verstärkung des biographischen Lernprozesses in Richtung sinnstiftender Anpassung zu erkennen. Linda ist inzwischen seit einigen Jahren verheiratet, zögert aber die geplante Familiengründung noch hinaus, wozu auch die bereits in der Berufsausbildung entwickelte hohe Identifikation mit den Inhalten ihrer Arbeit und die Anerkennung, die sie nach der Ausbildung im Beruf erhält, beitragen.

„Und das kam halt öfter vor, wenn ich, besonders als dann anfing, wo ich dann alleine weggeschickt wurde auch zu Baustellen ... als ich dann Gesellin war. Und dann wurde man oft manchmal auch so empfangen so 's erste, ach, Sie sind ja ne Frau, guckt aus der Tür, sind Sie alleine. Ja, bin ich ... Ja, dann, dann sind Sie alleine und schaffen Sie das überhaupt alleine auch wenn's manchmal nur ein Zimmerchen, ein kleines Zimmerchen zu streichen war, hat man dann noch so 'ne Frage. ... (lacht) Und, äh, da ja natürlich schaff' ich das allein, das is' doch nur ein Zimmer oder is' noch mehr dazu gekommen oder so, antwortet man dann so ... Ja aber ich hab' extra Ihrem Chef gesagt, die Lampen müssen abmontiert werden. Ich so, ja das mach' ich, das ist doch kein Problem, Sie geh'n an Strom, also das sind jetzt einfach so Beispiele ... die ich schon mal öfter schon mal erlebt hatte. Ja wieso soll ich denn da nich', ich so, das hab'

ich gelernt, das, das gehört zu meinem Beruf dazu, ähm, das gehört jetzt wirklich dazu.“ Die Verstärkung in Richtung Anpassung zeigt sich u.a. darin, dass Linda jetzt auch ihren Wunsch nach Kindern und die vorrangige Ausrichtung des Mannes auf den Beruf mit dem Wesen der Geschlechter sinnstiftend begründet. Sie spiegelt sich auch darin, dass Linda trotz ihrer immer wieder betonten hohen arbeitsinhaltlichen Interessen nun akzeptiert, dass mit Kindern ein Wiedereinstieg in ihren erlernten Beruf nicht möglich ist und eine weitere Berufstätigkeit allenfalls als *„Fachverkäuferin in einem Baumarkt“* in Frage kommt.[2] „Da hätt’ ich auch überhaupt keine Probleme mit, ... dass ich irgendwo hier mal bei einer, für ’n, für irgend jemand putzen gehe, ne, ... mal so ein, zwei Mal in der Woche so abends ... um ein kleines Taschengeld für mich da zu haben, wenn’s, wenn’s geht. Aber wenn’s dann gar nicht geht, so dass man sich dann auch nicht den wohlverdienten Urlaub für meinen Mann auch so, ähm, dann, dann würd’ ich dann auf jeden Fall, wenn es im Kindergarten ist, schon halbtags irgendwie mitarbeiten. Wenn ich halt als Maler nix kriegen kann, wenn sich nichts Halbtagsmäßiges anbietet, dann hab’ ich aber auch die Möglichkeit, das, was mein Lehrmeister da halt schon sagte, (lacht) in Baumarkt zu gehen.“

Linda erhält auf ihrem Gang durch die Statuspassagen reichlich Anstöße zu biographischem Lernen, weil sich neue Erfahrungen nicht ohne weiteres in ihre bisherigen Erfahrungs- und Wissensbestände integrieren lassen. Sie führt die Auseinandersetzung zwischen Struktur und Handeln zunächst durchaus offensiv und aktiv gestaltend, zumindest soweit es den beruflichen Bereich angeht. Gleichwohl erfolgt bis zum Ende des Beobachtungszeitraums eine reflexive Selbstverortung in geschlechternormierenden und geschlechterhierarchisierenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Allerdings kann nicht vorausgesagt werden, wie Lindas biographischer Lernprozess weiter verläuft.

Kennzeichnend für die Charakterisierung dieses Lernprozesstyps ist, dass die *konflikthafte Aushandlung* zwischen strukturellen Handlungskontexten und individuell-biographischen Wünschen bzw. Handlungsorientierungen in Richtung Anpassung der Handlungsorientierung an schon be-

[2] Die in der Tendenz biologistische Argumentation erweckt den Eindruck, als ließen sich angesichts ihrer ausgesprochenen Berufsorientierung und ihrer hohen Identifikation mit ihrer Arbeit sowie der Erkenntnis, dass sie im Fall einer Familiengründung diese beruflichen Ambitionen mehr oder weniger völlig aufgeben muss, keine rationalen Argumente mehr für die Familiengründung finden.

stehende institutionelle Muster, normative Vorgaben und Regeln verläuft, denen rückblickend Sinn verliehen wird.

Marie: Vom Traum des beruflichen Aufstiegs zur reflexiven Selbstgestaltung des eigenen Lebens

Marie wird 1973 in einer Kleinstadt als Jüngste von vier wesentlich älteren Geschwistern geboren. Maries Eltern bewirtschaften bis 1973 gemeinsam einen gepachteten Bauernhof, der Vater arbeitet zusätzlich als Bauarbeiter. Zeitgleich mit Maries Geburt geben die Eltern den Hof auf. Der Vater arbeitet nun ausschließlich als Bauarbeiter. Maries Mutter, die keine Berufsausbildung absolviert hat, nimmt eine Beschäftigung als ungelernte Produktionshelferin in einer Fabrik an, um einen Rentenanspruch zu erwerben.

Maries Geschwister haben nach Abschluss der Hauptschule eine Ausbildung im dualen System begonnen bzw. bereits abgeschlossen. Ihre beiden ältesten Geschwister haben mit Anfang 20 geheiratet und eine Familie gegründet.

Beim *ersten Interview 1988*, Marie ist 15 Jahre alt, verfolgt die Realschülerin Marie einen doppelten Lebensentwurf. Während der Lebensbereich Partnerschaft/Elternschaft selbstverständlicher Bestandteil ihres Lebensentwurfs bzw. im Sinne Giddens' routinisierter Bestandteil ihrer Handlungsorientierung ist und mit den in der Herkunftsfamilie vertretenen Normen in einem konfliktfreien Passungsverhältnis steht, bedarf ihr Berufswunsch Journalistin in ihrem sozialen Handlungsfeld einer expliziten diskursiven Legitimation. Ihr Berufswunsch allerdings ist nicht im sozialen Milieu der Herkunftsfamilie und dessen Norm- und Wertvorstellungen verankert und die für den Berufswunsch notwendigen Bildungsabschlüsse ‚passen' nicht zu dem in der Familie bisher üblichen Qualifikationsniveau. Eine langzeitige und aufwändige Ausbildung – Abitur, Studium – entspricht nicht den finanziellen Möglichkeiten der Familie und auch nicht dem dort vorherrschenden Kosten-Nutzen-Verständnis. Dennoch hält Marie an ihrem Berufswunsch fest, ist aber gleichwohl insofern verunsichert, als auch ihr Zweifel an der Ernsthaftigkeit ihres Berufszieles kommen. Auf die Frage, wovon die Realisierung ihres Berufswunsches abhängt, antwortet sie: „Hängt von mir selber ab, also ob ich das dann wirklich will, ob ich das nun will oder ob das nur so ein Traum war, so ich werde Journalistin und alle sagen, mach das doch, und in Wirklichkeit will

ich das gar nicht werden, war jetzt Angeberei oder so. Man muss es schon wirklich wollen, dann kommt man auch dran.“ Die Begriffe „Traum“ und „Angeberei“ verweisen auf ein implizites Wissen darüber, dass sie mit diesem Berufswunsch das soziale Herkunftsmilieu überschreitet.

Zum *zweiten Erhebungszeitpunkt 1990* hat Marie die bisherigen Aushandlungsprozesse um ihren Berufswunsch so verarbeitet, dass sie zwar an ihrem Berufswunsch Journalistin festhält, aber versucht, ihn zu den Anforderungen der Familie, die von ihr eine Ausbildung in einem kaufmännischen Beruf erwartet, insofern in ein Passungsverhältnis zu bringen, als sie jetzt zunächst eine Ausbildung zur Verlagskauffrau plant und erst danach ein Studium. Zu dieser sich den Anforderungen der Familie anpassenden Modifizierung des (Aus-)Bildungsweges trägt auch die Absolvierung eines Betriebspraktikums in einem Verlag bei.

„Das ist gar nicht so einfach, weil meine, meine Eltern sind eigentlich dagegen, dass ich das werde, weil sie meinen, das wäre ein Traum und das wär nicht so der Beruf, den ich eigentlich machen wollte. Meine Mutter meint immer, ich sollte Industriekauffrau werden und halt dieser typische Beruf, und so was ganz Ausgefallenes, bei uns auch in der Familie sind mehrere Geschwister, und da ist es halt etwas ausgefallen, wenn einer Journalist werden will (*lacht*).“

Mit anderen Einwänden, die sich an der Norm traditioneller weiblicher Lebensentwürfe orientieren, wird Marie durch ihre Schwester konfrontiert. „Die hat mich mehr so beraten, wie ich denn mein Leben gestalten muss, und ich muss ja auch, auf was ich Rücksicht nehmen muss bei der Berufswahl, ob ich jetzt schon mit 19 heiraten will und Kinder kriegen möchte oder erst mit 30 oder so, weil wenn ich jetzt erst meine Ausbildung, meinen Dings machen würde, dann wär ich ja auch schon 19 oder 20. Ich meine auch so mit meinem Abi, und wenn ich dann erst in den Job käme, dass sich das dann für drei Jahre vielleicht gar nicht lohnen würde, da drin zu bleiben und dann heiraten und Kinder so.“

Im Hinblick auf den Lebensbereich Partnerschaft/Elternschaft nimmt Marie kein Konfliktpotential wahr, weil sie die Handlungsbedingungen für eine Karriere im Beruf Journalistin nicht ausreichend reflektiert oder weil sie annimmt, die Konflikte durch ein zeitliches Nacheinander von Beruf und Familie umgehen zu können.

Der Prozess des biographischen Lernens verläuft bis zum dritten Erhebungszeitpunkt weiter in Richtung reflektierte Anpassung. Die von Marie angestrebte Option, eine Höhere Handelsschule zu besuchen, um das Abitur zu machen, wird von der Familie nicht nur nicht unterstützt, sondern explizit abgelehnt. Zusätzlich zieht sich die Maries berufliche Ambitionen bisher unterstützende Interaktionspartnerin, eine Lehrerin, zurück. Marie lässt sich unter dem Druck der Familie und ohne eine unterstützende Interaktionspartnerin auf eine Ausbildung als Groß- und Außenhandelskauffrau ein.

Zum Zeitpunkt des *Drittinterviews,* erneut 2 Jahre später, ist Marie 17 Jahre alt und befindet sich in einer Ausbildung als Groß- und Außenhandelskauffrau. Ihr Realschulabschluss wurde bei den Bewerbungen nicht als ausreichend angesehen. Marie erlebt die Zurückweisung ihrer beruflichen Aufstiegsambitionen – vermutlich gerade auf der Basis ihrer Konstruktion gesellschaftlicher Hierarchien – als beschämend und verarbeitet sie als Verletzung ihres Selbstwertgefühls: „Ja weil wer weiß, was die dann gedacht haben, wenn sich da so ’ne Realschülerin bewirbt als Journalist.“

Die Einmündung in den Beruf der Groß- und Außenhandelskauffrau präsentiert Marie nicht als geplant, sondern als ein „zufälliges“ von außen an sie herangetragenes Ereignis, das „halt dazwischen“ kam. Ihre Schwägerin hat sie für ein Vorstellungsgespräch angemeldet. Marie lässt sich „aus Jux“ darauf ein, erhält ein Angebot und ist zunächst „geschockt“, lässt sich jedoch von den Argumenten der Eltern überzeugen: „Meine Eltern sagten dann: Ja, du musst das auch selbst wissen, aber ... und dann all die positiven Seiten von dem Job da (*lacht*). Ja, dann habe ich gesagt: Ja, dann lass ich eben den Journalismus zurück, also dann setze ich den an zweiter Stelle, dann mache ich erst ’ne dreijährige Lehre und dann mache ich, was dann kommt, ne.“ Und: „Ich mein halt, ist ja nun nicht so, dass ich mir den Traum quasi verbaut habe oder so, also den erhalte ich mir auch und wie gesagt, wahrscheinlich werde ich’s doch noch machen.“

Gleichzeitig aber ändern sich ihre beruflichen Orientierungen: „Weil jetzt, wo ich das sehe, habe ich das doch einigermaßen verstanden, was meine Eltern mir dann immer eingepaukt haben von wegen: lern doch den Beruf, da verdienst du richtig dein Geld, weil, weil dann hast du, dann hast du Geld und dann kannst du durch die Stadt gehen und dann kannst du dir eben einiges noch leisten.“

Diese Veränderung der beruflichen Handlungsorientierung kann Marie nur mit einem erhöhten Begründungsaufwand in ihre bisherigen Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen integrieren.[3] Hat sie sich bisher als selbstbestimmt und allein arbeitsinhaltlich interessiert konstruiert, so präsentiert sie sich zu diesem Erhebungszeitpunkt als eine an Sicherheit und materiellen Werten interessierte junge Frau mit instrumentellen Arbeitsinteressen und verleiht damit dem Anpassungsprozess retrospektiv Sinn. Der Wunschberuf Journalistin wird zu einer Option, die eventuell später noch einzulösen ist. Die Eltern werden als die Erfahrenen mit einem realistischen Blick für die Zukunft konstruiert, die Familienorientierung gewinnt an Bedeutung, unterstützt auch dadurch, dass ihr Freund als neuer Interaktionspartner diese Orientierung ebenfalls vertritt.

Nach der Ausbildung lösen sich Maries im Verlauf des Aushandlungsprozesses um ihre Berufsausbildung übernommenen Verwertungsinteressen – Sicherheit des Arbeitsplatzes, guter Verdienst – nicht ein. Zum *vierten Erhebungszeitpunkt* hat sie bereits zwei Mal aufgrund schlechter Arbeitsbedingungen und nicht eingehaltener Verdienstzusagen ihren Arbeitsplatz gekündigt. Nach monatelanger Erwerbslosigkeit findet sie schließlich – erheblich unter ihrem Qualifikationsniveau – einen Arbeitsplatz am Fließband in der gleichen Fabrik, in der auch ihre Mutter arbeitet. Einen Arbeitsplatz in dieser Fabrik hatte Marie zum Zeitpunkt des Erstinterviews vehement ausgeschlossen.

„Ja, die (Lehrerin; Anm. d. Verf.) hat einen ... diesen ... diese Hirn_ ... ich sage immer Hirngespinste, damals nannten wir's Traumjob, die hat einem das so richtig nahegelegt, das doch durchzusetzen. Also diesen Traum sich zu erfüllen, ne. Und das ist eigentlich Verarschung, ehrlich. Also das ist wirklich Verarschung. Ich meine, weil es gibt Wichtigeres, als z.B. als Volontärin zu arbeiten und Artikel zu verkaufen. Vielleicht würde ich hier sitzen und am Hungertuch nagen, weil ich meine Artikel nicht verkaufen kann. Wer weiß es denn?" Rückblickend bilanziert Marie ihren bisherigen Berufsweg als beschämenden sozialen Abstieg, der noch durch die Diskrepanz zwischen zu Beginn der Statuspassage Berufsfindung vehement vertretenen Aufstiegsaspirationen und dem Ergebnis an „Peinlichkeit"

[3] Durch die beiden vorausgegangenen Interviews, in denen Marie den Berufswunsch Journalistin und ihr Recht auf eine selbstständige Berufsentscheidung massiv vertreten hat, wird der Begründungszwang gegenüber der Interviewerin beim dritten Erhebungszeitpunkt erheblich erhöht.

gewinnt: „Das ist mir echt peinlich. Ja. Weil echt, oh Gott! Du hast doch was gelernt. Und hast da auch drei Jahre richtig was für getan, ne, ich meine, und dann landest du in ’ner Fabrik, ist nicht zu glauben. Wir haben damals noch, das ist ja das Peinliche dran! Wir haben mit der Klasse ’ne Besichtigung bei der Firma gemacht. Da habe ich nur gesagt: Wie kann man hier arbeiten! Wie kann man das tun?! Man verblödet doch! Und mein Gott, wie kann man das nur tun. Ho, und jetzt bin ich da selber. Das ist peinlich, weil ich früher eben immer so hoch hinaus wollte. Ich wollte das und ich hatte, ich hatte wirklich oh, phantastische Träume. Das war wirklich gut, ehrlich. Und dann bist du so, bei so was bist du dann gelandet.“

Die Diskrepanz zwischen Maries aktueller beruflicher Situation und ihrer früheren beruflichen Orientierung kommt in einer grundlegend veränderten Selbstkonstruktion zum Ausdruck. Marie präsentiert sich als jemand, die versagt hat, die die Selbstachtung verloren hat und deren Befürchtung im Erstinterview, eine „Angeberin“ zu sein, sich aufgrund des Scheiterns ihrer beruflichen Pläne zu bewahrheiten scheint.

Die biographische Erfahrung des sozialen Abstiegs verarbeitet Marie so, dass längerfristige berufsbiographische Perspektiven völlig an Bedeutung verlieren. Handlungsorientierend wird als möglicher Ausweg aus dieser enttäuschenden beruflichen Situation die Ausrichtung auf Familie, die von ihrem sozialen Umfeld gestützt wird. Sie gewinnt an Plausibilität, weil Marie bereits seit Jahren mit ihrem Partner zusammenlebt: „Weil eben, äh, auch wenn ich jetzt wieder in meinen Beruf komme, dann dauert’s ja auch wieder ’ne gewisse Weile, bis ich das Level wieder erreicht habe, was ich hatte. Und dann dauert’s erst wieder ’ne Weile, bis ich das Level wieder einen höher bin. Das dauert, das dauert eben halt. Ich denke, vielleicht ist es dann schon zu spät, vielleicht ist dann schon der dicke Bauch da (*lacht*).“

Zwischen dem *vierten* und dem *fünften Interview* findet ein von Marie als biographischer Wendepunkt wahrgenommenes Ereignis statt – Maries Freund trennt sich kurz vor der Hochzeit von ihr –, durch das sich „das ganze Leben ... das Denken auch ... so von Grund auf verändert“ und das ihrem Lernprozess eine völlig neue Richtung gibt.

Retrospektiv stellt Marie in der biographischen Erzählung ihre Sozialisation im Elternhaus als traditionell und unpassend in Frage, ordnet das ei-

gene Verhalten als anpassend und wenig selbstbewusst ein und erklärt ihre bisherigen handlungsleitenden Norm- und Wertvorstellungen als veränderungsbedürftig: „Mmh. (*lacht*) Tja, dann war das damals so mit Barbie und Ken (*lacht*), da hat man sich das ja auch immer so, ja man hat ja da schon immer Familienleben gespielt so, 'ne und das ist einfach so 'ne Rolle, das ist schon so, dass Mädchen da noch mit dieser Rolle groß geworden sind. Und heutzutage sieht das halt alles ganz anders aus. Da haste dir dann halt immer diese ganzen Sachen vorgestellt, du bist irgendwann mal erwachsen und dann heiratest du und dann hast du ein Kind, nein dann hast du noch Kind, zwei reichen dann aber auch, weil wir waren halt fünf zu Hause und das war also auch nie 'n Thema, also so mehr auf keinen Fall. Und darauf, ähm, strebst du dann hin sozusagen ... Und dann, ja bei den andern Gesprächen, da war das ja auch noch so mit dem Jungen oder Mann, wie auch immer, war ich neuneinhalb, nee, achteinhalb Jahre zusammen. Und das war nach der Schulzeit gleich und dann bist du natürlich irgendwo darauf hingesteuert, weil immer im Kopf war, mit fünfundzwanzig heirate ich und ich kriege zwei Kinder.... Und das hat aber einfach nicht hingehauen, weil also, weiß ich nicht, es ist halt, es ist halt wirklich so, der erste Freund ist es nicht, das ist auch 'ne Illusion, meistens ist er's nicht. Also wenn er's ist und es bleibt 'n Leben lang, dann ist es toll, aber es ist wirklich die Ausnahme. (*lacht*) Ja, und jetzt musst du sehen, wo du bleibst, jetzt musst du dein ganzes Leben wieder umdrehen sozusagen, alles was du vorher so ab Kindheit, Schule, ja wie gesagt, das fing ja schon damals mit den Rollenspielen an und hast du nicht gesehen, da haste schon immer gedacht, also das, das wird was und das macht man so. Und heutzutage lebe ich so."

Marie steht vor einer Situation, die eine Neuinterpretation der bisherigen biographischen Erfahrungen und einen neuen Entwurf für die Zukunft erfordert. Marie konzentriert – um den bisherigen Qualifikationsverlust wieder aufzuholen – ihr Handeln wieder auf den beruflichen Bereich und auf den Aufstieg von der Arbeit in der Produktion zu einer Tätigkeit im Büro. Den Plan einer Familiengründung stellt sie zurück, ohne ihn völlig aufzugeben. Für diesen Aufbruch gelingt es Marie ganz offensichtlich, auf Reserven aus bisherigen – z.B. in der konflikthaften Auseinandersetzung mit dem Herkunftsmilieu über ihren Berufswunsch erfolgten – biographischen Lernprozessen zurückzugreifen, die es ihr jetzt ermöglichen, ihren Lebensentwurf zu verändern und erneut aktiv gestaltend anzugehen: „Ja

und das ist einfach was, ähm, ja, ach ja wo ich halt, ähm, mittlerweile denke ich, okay, teilweise möchte man ja wirklich wissen, ist man noch was wert in ’ner anderen Firma, also es ist schon was, was mich teilweise in letzter Zeit auch wieder, ähm, ja ’n bisschen interessiert so, mm, im Moment stehen auch mehr Stellenanzeigen in der Zeitung oder so und sich einfach mal so bewerben.“

Ob Marie diese aufbrechenden Handlungsorientierungen beibehält, in welcher Weise es ihr gelingt, den beruflichen Qualifikationsverlust aufzuholen und eine bessere berufliche Position zu erreichen und wie sie letztlich den biographischen Wendepunkt für eine völlige Neuausrichtung ihrer Handlungsorientierung nutzen kann, dies bleiben zum Ende des Beobachtungszeitraums offene Fragen.

Bei diesem Lernprozesstyp hat der biographische Wendepunkt einen besonderen Stellenwert. Durch grundlegende (Ent-)Täuschungen bei der Realisierung von Lebensentwürfen (vgl. Schulze 1993) zeigen sich Dissonanzen und Widersprüche in den bisher entwickelten Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen, die zu einer grundsätzlichen Infragestellung des Verhältnisses von Struktur und Handeln führen. Für Frauen – das legt unser empirisches Material nahe – kommt es zu diesen biographischen Wendepunkten wohl vor allem dann, wenn sich auch die Familiengründung, die zunächst als nicht mehr oder zeitweise als nicht mehr zu realisierender Kompensationsausweg erweist. Die reflexive Verarbeitung dieser (Ent-)Täuschungen weckt – selbst wenn die Ereignisse von den Akteurinnen nicht explizit auf Modernisierungsprozesse zurückgeführt werden – Zweifel daran, ob traditionelle Norm- und Wertvorstellungen im Zuge von Individualisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen noch Orientierung bieten können und sich aufrecht erhalten lassen. Bezogen auf das Verhältnis zwischen Institutionen und biographisch Handelnden führen Prozesse der Modernisierung zu einem Bedeutungsverlust sowohl bislang gültiger institutioneller Norm- und Wertvorstellungen als auch kultureller Leitbilder der (weiblichen) Lebensführung. Nicht nur Übergänge im Lebensverlauf mit ihren zeitlichen Orientierungsfunktionen haben an institutionell verbürgter Kontinuität verloren, sondern auch die Dauerhaftigkeit von Paarbeziehungen unterliegt Enttraditionalisierungs- und Wandlungsprozessen.

Maries Lernprozess zeigt, dass gesellschaftliche Veränderungen dazu führen können, dass sich die Akteurinnen mit einer erhöhten Anforderung

an biographischer Planungskompetenz konfrontiert sehen. Einerseits werden sie – wie Giddens (1991) dies formuliert – zu reflexiver Regulierung und Steuerung, andererseits zu Selbstorganisation und Selbstverantwortung bezüglich der persönlichen Lebensplanung veranlasst (vgl. Schulze 1993, S. 85). Dies schließt das Kalkulieren mit (Ent-)Täuschungen und biographischen Brüchen ein.

Ich komme zum Schluss und werde mich dabei auf wenige zusammenfassende Aussagen konzentrieren:

4. Unzulängliche Erkenntnisse oder: Von der beharrenden Kraft der Kategorie Geschlecht

Der kleine Einblick in das empirische Material der Studie hat, so hoffe ich, deutlich machen können, dass sich die jeweils situativen Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen der jungen Frauen nur angemessen verstehen lassen, wenn wir soziales Handeln und Erkennen in seiner Prozessualität als – wie Giddens es nennt – „kontinuierlichen Verhaltensstrom“ (Giddens 1988, S. 53) begreifen, als einen permanenten Lern- und Aushandlungsprozess zwischen eigenen Intentionen, erworbenen Orientierungen, strukturellen Bedingungen, institutionellen Mustern und normativen Vorgaben.

Durch den Längsschnitt werden die jungen Frauen als biographische Akteurinnen sichtbar, die sich nicht einfach Bedingungen anpassen, sondern die trotz einer Vielzahl biographischer Unsicherheiten versuchen, die Statuspassagen in Ausbildung und Beruf wie auch in Partnerschaft und Familie nicht nur zu bewältigen, sondern eigenverantwortlich zu gestalten, die ihr Handeln begründen können, sich reflexiv auf die jeweiligen Handlungskontexte beziehen, aus ihren Erfahrungen lernen und versuchen, steuernd in den Prozess einzugreifen.

Entgegen der These des Abschieds von der Kategorie Geschlecht und entgegen der vielfach und prominent vertretenen Individualisierungsthese allerdings zeigen die dokumentierten Lern- und Aushandlungsprozesse, dass die Kategorie Geschlecht, dass institutionelle Muster und soziale Milieus ihre orientierende und strukturierende Kraft keineswegs verloren haben. Auch wenn die jungen Frauen der Moderne die einzelnen Statuspassagen zunächst nicht mit geschlechtsspezifischen Handlungsorientie-

rungen und Selbstkonstruktionen betreten, wird Geschlecht in den Wirklichkeitskonstruktionen bereits als einschränkende Kategorie reflektiert, und spätestens auf dem Weg durch die Statuspassagen werden sie dazu veranlasst, sich aktiv mit der Kategorie Geschlecht auseinanderzusetzen.

Ähnliches gilt auch für das soziale Milieu: Berufliche Wünsche und Vorstellungen, die das soziale Milieu überschreiten, verstärken Unsicherheiten in einer Situation, in der einerseits selbst Expertinnen und Experten keine sicheren Prognosen über die Zukunft der Berufe geben können und andererseits an Schülerinnen die Anforderung gestellt wird, mit 14 oder 15 Jahren eine rationale, die Chancen und Risiken reflektierende Berufsentscheidung zu treffen. Milieu- oder Geschlechtergrenzen überschreitende Wünsche führen zu Konflikten und werden letztlich aufgegeben oder in die ferne Zukunft verschoben, wenn in der Statuspassage Berufsfindung Eltern oder ältere Geschwister die (scheinbare) Sicherheit einer Ausbildung in einem traditionellen ‚Frauenberuf' und eine kurze Ausbildung als Lösung offerieren.

Für den Verlauf der Aushandlungs- und Lernprozesse ist entscheidend, in welchem Passungsverhältnis jeweils subjektive Handlungsorientierungen und biographische Ressourcen mit den Handlungsbedingungen auf der strukturellen, der institutionellen und der normativen Ebene stehen und inwieweit Übereinstimmungen mit den Norm- und Wertvorstellungen des engeren sozialen Umfeldes bestehen. Befinden sich die individuell-biographischen Wünsche der Akteurin mit den materiellen und immateriellen Ressourcen in einem Passungsverhältnis, kann der Aushandlungsprozess weitgehend auf der Ebene des praktischen Bewusstseins erfolgen. Ein solcher Aushandlungsprozess enthält nur wenige Anstöße zu biographischem Lernen. Kommt es dagegen in einzelnen Statuspassagen zu Konflikten zwischen individuell-biographischen Aspirationen, Konstruktionen und Handlungsorientierungen auf der einen und Strukturen, institutionellen Mustern, normativen Vorgaben, Regeln und Ressourcen auf der anderen Seite, reicht ein routinisiert-rekonstruierender Aushandlungsmodus nicht mehr aus, müssen bisher erfolgreiche Aushandlungsmodi reflektiert und gegebenenfalls verändert werden.

Gerade für junge Frauen, die sich an der Norm der Chancengleichheit orientieren, enthält die Geschlechtstypik von Berufen und Aufstiegschancen, die Nicht-Passfähigkeit der beiden für den Lebenslauf von Frauen in besonderer Weise relevanten Institutionen – Erwerbssystem und Familie

– ein erhebliches biographisches Konfliktpotential. Deutlich wird dies an den Auseinandersetzungen, die die Befragten im Interview thematisieren: Auseinandersetzungen mit dem geschlechtsspezifisch segregierten Arbeitsmarkt, mit Aufstiegsbedingungen, mit der Anforderung, Familie und Beruf in irgendeiner Weise vereinbaren zu wollen bzw. zu sollen, und – gerade bei erfolgreichen jungen Frauen in männerdominierten Bereichen oder bei aufstiegsorientierten jungen Frauen – mit dem Gleichheitstabu.

Einen durchgängig konfliktlosen Lern- und Aushandlungsprozess haben wir nur bei einer ausschließlich auf Familie orientierten jungen Frau gefunden. Das unterstützende soziale Milieu ist in diesem Fall dadurch gekennzeichnet, dass es von gesellschaftlichen Individualisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen kaum tangiert und das soziale und ökonomische Kapital der Herkunftsfamilie ausreicht, um eine frühe Familiengründung abzusichern.

Bei den eher konflikthaften Lern- und Aushandlungsprozessen lassen sich im empirischen Material unterschiedliche Richtungen der Verarbeitung nicht erwarteter Erfahrungen, widersprüchlicher Normvorstellungen und lebensgeschichtlicher (Ent-)Täuschungen mit unterschiedlichen Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen und unterscheidbaren Aushandlungsmodi identifizieren. Nur der Lernprozesstyp ‚Aufbruch', wie wir ihn bei Marie identifiziert haben, entspricht ansatzweise dem, was Marotzki unter den Begriff „Bildungsprozess" fasst. Ausgehend von einem tiefgreifenden, die Erwartungen und Lebensplanungen enttäuschenden Ereignis kommt es bei diesem Lernprozesstyp zu einer grundlegenden Neuorientierung in den Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen und damit zu einem biographischen Wendepunkt. Bildungsprozesse – diese Annahme legt das empirische Material nahe – werden durch solche Ereignisse aber nur dann angestoßen, wenn sowohl der ermöglichende als auch der begrenzende Charakter von Strukturen erkannt wird. Bei allen anderen konflikthaften Passungsverhältnissen verlaufen die Lernprozesse tendenziell zunächst in Richtung Anpassung an gesellschaftliche Vorgaben und Muster. Ob und in welcher Weise die zu Ende des Beobachtungszeitraums angestoßenen Bildungs- und Lernprozesse weitergeführt werden können, darüber lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine abschließenden Aussagen machen.

Hier zeigen sich auch Grenzen solcher Studien: Sie können über die Rekonstruktion der Befragten biographische Lernprozesse aufzeigen, sie

können aufdecken, welche Normen, Vorgaben, Strukturen für die Orientierungen und das Handeln der Akteure Relevanz gewinnen, aber sie lassen keine Zukunftsprognosen zu. Gewiss wäre es spannend zu wissen, wie die Lernprozesse der Passantinnen in den nächsten zehn Jahren verlaufen. Dazu allerdings bedarf es der Geduld und einer neuen Studie.

Literaturverzeichnis

Alheit, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen. S. 276-307.

Alheit, Peter & Bettina Dausien (1999): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen. S. 407-432.

Beck, Ulrich (1993): Auflösung der Gesellschaft? Theorie gesellschaftlicher Individualisierung revisited. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Verbindungen. Weinheim, S. 63-79.

Blossfeld, Hans-Peter (1988): Sensible Phasen im Bildungsverlauf. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 34, H. 1, S. 45-63.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): Berufsbildungsbericht. Bonn.

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen.

Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Opladen.

Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self Identity. Cambridge.

Giddens, Anthony (1996): Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash: Reflexive Modernisierung. Frankfurt a.M., S. 113-194.

Hagemann-White, Carol (1998): Identität – Beruf – Geschlecht. In: Mechthild Oechsle, Birgit Geissler (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 27-41.

Kracauer, Siegfried (1964): Straßen in Berlin und anderswo. Frankfurt a.M.

Krüger, Heinz-Hermann & Winfried Marotzki (Hrsg.) 1999: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.

Lemmermöhle, Doris & Stefanie Große, Antje Schellack, Renate Putschbach (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen. Eine Längsschnittstudie. Münster.

Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 6, H. 4. S. 505-514.

Schulze, Theodor 1993: Biographisch orientierte Pädagogik. In: Dieter Baacke, Theodor Schulze (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Weinheim, München, S. 13-40.

aus: Bildung - Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Hg. von Doris Lemmermöhle und Marcus Hasselhorn. © Wallstein Verlag, Göttingen, 2007.

II. Akademischer Abschied

Bernd Wollring

Zur Verabschiedung von Frau Professorin Dr. Frauke Stübig

Das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel hat im Rahmen der hessischen Zentren für Lehrerbildung eine spezifische Ausrichtung, die darauf basiert, dass es zum einen die gesetzlichen Strukturvorgaben und die damit verbundenen kontrollierenden Funktionen zu erfüllen hat, zum anderen aber eine Arbeitsstelle sein soll, von der konstruktive und integrationsfähige Impulse zur Lehrerbildung ausgehen sollen, die so dosiert sind, dass sie die Fachbereiche nicht aus ihrer bislang umfangreich angenommenen Verantwortung entlassen, sondern ihnen neue Anregungen und, wo möglich, auch logistische Unterstützung bieten.

Wenngleich aufgrund guter diesbezüglicher Traditionen in Kassel ein positives Miteinander aller an der Lehrerbildung Beteiligten angebahnt ist, so besteht die eigentliche Arbeit doch darin, dem Zentrum in diesem Rahmen immer wieder neu Wirksamkeit und Gestalt zu geben. Dies genau hat Frau Professorin Dr. Frauke Stübig in ihrer Zeit als Vorsitzende des Zentrums für Lehrerbildung in Kassel geleistet, und dafür gebührt ihr der Dank nicht nur des Zentrums, sondern auch aller lehrerbildenden Fachbereiche.

Frau Stübig besitzt ein diplomatisches und zugleich engagiertes Naturell. Auf eine warmherzige und zielorientierte Art hat sie die Arbeit insbesondere des Vorstandes, aber auch des gesamten Zentrums für Lehrerbildung geprägt. Das ist beileibe keine Selbstverständlichkeit, denn die formenden Impulse aus den verschiedenen Fachbereichen und den verschiedenen Interessengruppen innerhalb und außerhalb der Universität Kassel erforderten immer wieder zusammenführendes und ausgleichendes Bemühen, das niemanden zum Zurückziehen nötigt. Das Problem besteht in vielen Themenbereichen darin, dass von Überzeugung getragene Vorstellungen, empfundene Notwendigkeiten, belegte Erfahrungen und zum Teil umfassende Ansprüche der verschiedenen Gruppen im Gleichgewicht zu halten.

Frau Professorin Frauke Stübig hat die Leitung des Zentrums für Lehrerbildung zu einer Zeit übernommen, als durchaus ein Risiko bestand, dass es unter einer Dominanz der Erziehungswissenschaft mit ihrem zentralen

Einfluss auf die Struktur der Kasseler Lehrerbildung stehen sollte, oder ob die verschiedenen lehrerbildenden Fächer Gelegenheit finden, dort gleichberechtigt gestaltend mitzuwirken. Die Kehrseite dieser Problemstellung besteht darin, in den lehrerbildenden Fachbereichen nicht nur die natürlicherweise engagierten Fachdidaktiker, sondern auch die an der Lehrerbildung beteiligten Fachwissenschaftler in diese Zusammenarbeit einzubeziehen. Dies hat Frau Stübig, wenngleich selbst engagierte Erziehungswissenschaftlerin, mit diplomatischem Talent und ausgleichender konzeptioneller Weitsicht vorbildlich realisiert. So hat sie am Ende ihrer Tätigkeit als Vorsitzende ein in diesem Sinne ausbalanciertes Zentrum hinterlassen.

Aber das ist nicht ihre einzige Integrationsleistung. Gepflegte Tradition des Zentrums für Lehrerbildung in Kassel ist – auch über die Universität hinaus – das angemessene Einbeziehen aller an der Lehrerbildung beteiligten Einrichtungen in geeigneten Foren, Rollen und Arbeitsverbindungen. Dies betrifft insbesondere das Zusammenarbeiten mit den Studienseminaren am Ort. Wenngleich es aus formalen Gründen bislang und möglicherweise auch künftig nicht möglich ist, Delegierte der Studienseminare formal an den zentralen Entscheidungen des Zentrums zu beteiligen, weil das Gesetz das nicht zulässt, so ist unter dem Vorsitz von Frauke Stübig doch die Kultur der Kooperation und des Kooptierens in den Gremien weiter intensiviert worden, die eine solche Zusammenarbeit bis an die Grenze des formal Möglichen unterstützt. Dies ist eine herausragende Leistung, die die Qualität der Arbeit des Zentrums in Kassel wesentlich mitbestimmt und auch weiterhin prägen wird.

Neben dem immer wieder Ausgleich und Aufwand erfordernden Tagesgeschäft, das ein Zentrum für Lehrerbildung zu bewältigen hat, wurden unter dem Vorsitz von Frau Stübig auch herausragende Beiträge zur Konzeption der Lehrerbildung entwickelt. Ihr zentrales Verdienst besteht hier in der Installation und Moderation einer Arbeitsgruppe, die Konzepte zu gestuften Studiengängen in der Lehrerbildung erarbeitete. Diese Aufgabe hatte Brisanz, denn ihr wohnte die Versuchung inne, bestimmte Ausformungen zu präferieren und dies mit politischen Gründen, die möglicherweise nicht insgesamt konsensfähig sind, zu begründen. Dazu kommt, dass die politischen Positionen auf den verschiedenen Hierarchieebenen nicht eindeutig zu erkennen waren, insbesondere gab es keine eindeutige unterstützende Auftragslage. So musste die Arbeit dieser

Gruppe, an der sich außer Teilnehmenden der Universität Kassel selbst auch Vertreter des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst und des Hessischen Kultusministeriums, Vertretern aus anderen Universitäten sowie Vertretern des Amtes für Lehrerbildung, der Studienseminare und Schulämter beteiligten, so gesteuert werden, dass das Arbeitsergebnis eine nutzbare und realitätsnahe Konzeption enthielt, die unter den absehbaren politischen Rahmungen zu realisieren war. Es entstand eine umfassende Empfehlung mit differenzierter Übersicht über verschiedene Modelle einer gestuften Lehrerbildung, dargestellt in einem Papier, das eine ausgewogene und analytisch zu nennende Basis für die weitere Arbeit darstellt, das in den Ministerien in dieser Eigenschaft angenommen wurde, und das bei den derzeitigen Gesprächen der hessischen Universitäten zu diesem Thema eine wichtige Arbeitsgrundlage bildet.

Das Zentrum für Lehrerbildung dankt Frau Professorin Dr. Frauke Stübig für die weitsichtige, engagierte und zugleich diplomatische Leitung, mit der sie ihre Epoche des Zentrums geprägt hat.

Friederike Heinzel

Lehrerin, Fachleiterin, Hochschullehrerin – Stationen im Leben von Frauke Stübig

Liebe Frauke,
lieber Heinz Stübig, lieber Matthias und lieber Thomas Stübig, verehrte Freundinnen und Freunde von Frauke, sehr geehrter Herr Präsident, sehr geehrter Herr Dekan, liebe Studentinnen und Studenten, liebe Kolleginnen und Kollegen, verehrte Gäste.

Ich bedanke mich dafür, dass mir die Aufgabe der fachlichen Würdigung von Frauke Stübig anvertraut wurde. Es ist eine schöne Aufgabe, auf das schauen zu dürfen, was ein Mensch geleistet hat. Und es ist eine besonders angenehme Aufgabe, dies für Frauke zu tun, denn sie ist eine Frau, die ich während unserer Zusammenarbeit ganz besonders zu schätzen gelernt habe.

Frauke wurde am 1. Januar 1945 in Elbing in Ostpreußen geboren. Sie war gerade drei Wochen alt, als sich ihre Mutter mit ihr und den drei Geschwistern auf die Flucht begab, die bis zum Spätsommer dauerte. Bis zu ihrem sechsten Lebensjahr ist Frauke dann im Odenwald aufgewachsen. 1948 erhielt der Vater eine Stelle im Marburger Staatsarchiv, wohin die Familie 1951 nachzog. Ihre Schulzeit verbrachte sie in Marburg. Ihr Studium der Romanistik, Geschichte und Erziehungswissenschaft absolvierte sie in Marburg und Paris. Ihre Studienzeit fiel in die 1960er Jahre. Die Zeichen standen auf Veränderung. Es ist die Zeit, in der sie politisiert wurde. An den Universitäten fanden Demonstrationen für eine Hochschulreform und gegen den Vietnamkrieg statt, auch für mehr persönliche Freiheiten und für die Rechte von Frauen. Frauke ließ damals kaum eine Demonstration aus.

Während ihres Studiums war Frauke wissenschaftliche Hilfskraft bei Fritz Bohnsack. Dort lernte sie ihren Mann Heinz Stübig kennen, der zu dieser Zeit Assistent bei Bohnsack war. Im Jahr 1970 bestand sie ihr erstes Staatsexamen mit Auszeichnung.

1971 heiraten Frauke und Heinz Stübig. 1975 ist der erste Sohn Matthias geboren und 1977 kam der zweite Sohn Thomas zur Welt.

Frauke Stübig promovierte 1973 im Fachgebiet Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Klafki mit der Arbeit „Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der „éducation commune“ in der Französischen Revolution“ (veröffentlicht 1974[1]). In ihrer Dissertation hat sie – gestützt auf Archivstudien in Paris und in Auseinandersetzung mit der damals in Deutschland noch kaum rezipierten französischen Revolutionsforschung – sowohl einen bedeutenden Beitrag zur Historischen Pädagogik geleistet als auch eine differenzierte Analyse der Probleme im Verhältnis von Gesellschaft, Staat und Schule vorgelegt. Wolfgang Klafki ist einer ihrer wichtigsten akademischen Lehrer. Er hat ihr wichtige Anregungen gegeben, sie ermutigt und ihr wissenschaftliches Denken und pädagogisches Handeln sehr stark geprägt. Wie für Wolfgang Klafki sind auch für Frauke Stübig Bildungsfragen Gesellschaftsfragen. Ihre analytischen und theoretisch-konstruktiven Beiträge sind gekennzeichnet durch bildungstheoretische Reflexionen und eine kritische Analyse der Zusammenhänge zwischen pädagogischer Theorie, pädagogischer Praxis und gesellschaftlich-politischen Bedingungen und Prozessen.

Nach der Promotion folgten Referendariat und Schuldienst als Studienrätin, seit 1986 als Oberstudienrätin am Abendgymnasium Marburg. Danach war sie vier Jahre lang – von 1986 bis 1990 – als Oberstudienrätin im Hochschuldienst am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Marburg tätig.

Ich persönlich habe Frauke Stübig als kompetente Wissenschaftlerin bei einer Tagung an der Philipps-Universität Marburg zum Thema „Freiheit – Gleichheit – Schwesterlichkeit“ kennen gelernt, die 1989 anlässlich des 200. Jahrestags der Französischen Revolution stattfand. Ich war als Studentin dort, weil ich mir davon versprach, dass das Handeln der Frauen in der Revolution beleuchtet wird. Und meine Erwartungen wurden nicht enttäuscht.

Nach der Studienratstätigkeit an der Universität Marburg folgten von 1990 bis 1994 vier Jahre Schuldienst in Gladenbach. Über die ersten zehn Wochen ihrer erneuten Lehrerinnentätigkeit hat sie damals ein beeindruckendes Lehrerinnentagebuch verfasst. Der Grund, warum sie dieses Tagebuch schrieb, bestand zunächst darin, dass sie in ihrer vierjährigen

[1] Die Angaben zu der hier zitierten Literatur von Frauke Stübig finden sich in der Bibliographie.

Tätigkeit in der universitären Lehrerbildung Texte vermisste, die einen Einblick in den Alltag von Unterricht zu geben vermochten. Mit ihrem Lehrerinnentagebuch wollte sie diesem Problem begegnen. Dieses Tagebuch wurde später ein wesentlicher Bestandteil ihrer Habilitationsschrift. Dabei handelt es sich um eine innovative Arbeit mit originellem Design, um einen wichtigen Beitrag zur Praxisforschung und ein Beispiel gelungener professioneller Selbstreflexion. Dieses Buch zeigt uns auch die Lehrerin Frauke Stübig, eine Lehrerin mit innovativen Zielen im Unterricht und einer ungewöhnlich stark ausgeprägten Verbindung von anspruchsvollen kognitiven Anforderungen und einer hohen und beeindruckenden Intensität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die Themen, die sie in ihrem Tagebuch nicht loslassen, werden später auch ihre zentralen Lehr- und Forschungsschwerpunkte.

Im Dezember 1994 wurde Frauke Stübig für das Fach Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Schultheorie und Didaktik sowie der Historischen Pädagogik habilitiert und war danach Privatdozentin an der Philipps-Universität Marburg. Anschließend wirkte sie als Studiendirektorin bzw. Fachleiterin für Französisch am Marburger Studienseminar.

1997 wurde sie Professorin für Erziehungswissenschaft für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe an der Gesamthochschule Kassel. Frauke Stübig repräsentierte in Kassel die konsequente Verschränkung von schulpraktischer und wissenschaftlicher Arbeit. Ihre Lehre und Forschung beruhen auf langen und intensiven Praxiserfahrungen in der Schule.

Sie beschäftigt sich intensiv mit der Entwicklung des Gymnasiums und der Gymnasialen Oberstufe in historischer und aktueller Perspektive. Immer wieder begründet sie die Notwendigkeit neuer Formen des Unterrichts und des Praxisbezugs in der Gymnasialen Oberstufe. In ihrer Forschung widmet sie sich vor allem vier Realisierungen: der Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe, dem fächerübergreifenden Unterricht, dem selbstständigen Lernen und dem Projektunterricht**.**

Gegen das Klagelied, was Abiturienten heute alles nicht können, setzt sie eine klare Analyse der Defizite in der Gymnasialen Oberstufe. Die Ursachen für solche Defizite sieht sie darin, dass die normalen Schulen nur wenig anbieten, um Selbstständigkeit beim Planen, Durchführen und Re-

flektieren von Arbeitsprozessen zu entwickeln und Verantwortung zu fördern (Stübig 1998, S. 16ff). In mehreren Veröffentlichungen analysiert und reflektiert Frauke Stübig den Beitrag zur Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe (vgl. Stübig 1999, 2001, 2007). „Was machst du nach dem Abi? – Von den Schwierigkeiten der Orientierungssuche heute“, so ist ein Zeitschriftenbeitrag von ihr überschrieben. Er beruht auf Interviews mit Oberstufenschülern und Studierenden im ersten Semester. Gezeigt wird, dass Schule in einem sehr hohen Maß das Leben und die Zeit von Schülerinnen und Schülern bestimmt, aber für viele von ihnen Schule keinen Sinn macht. Nach Stübig könnte die Gymnasiale Oberstufe Orientierungshilfen bieten, wenn es ihr gelänge, Bildung zu ermöglichen (Stübig 1999, S. 72). Vor lauter angestrebter Wissensvermittlung werde im Unterricht vieler Oberstufenkurse die Befähigung zur persönlichen Standortbestimmung und verantwortlichen Lebensgestaltung aber nicht hinreichend beachtet (Stübig 2001, S. 20).

Ihre Utopie besteht darin, dass alle Schüler und Schülerinnen, die nach Abschluss der Jahrgangsstufe 10 in die Gymnasiale Oberstufe wechseln, zunächst ein halbjähriges Praktikum absolvieren – möglichst zur Hälfte im Ausland. Sie fordert, das Bedürfnis der Jugendlichen, „Erfahrungen zu sammeln“, ernst zu nehmen und Leben mit Lernen besser zu verbinden (Stübig 2007). Mit der Einführung des Zentralabiturs, so befürchtet sie, tritt der Erwerb von Prüfungswissen noch stärker in den Vordergrund. Dies gefährdet das Ziel einer vertieften Allgemeinbildung in der Gymnasialen Oberstufe (ebd.).

Ein weiterer Arbeits- und Forschungsschwerpunkt von Frauke Stübig ist der fächerübergreifende Unterricht (Stübig 1998, 2001, Stübig/Bosse/Ludwig 2002 und 2003, Stübig u.a. 2007). Stübig (2001, S. 288) betont, „dass die Kenntnis der Grenzen und Konstruktionsprinzipien des kanonisierten, fachlich geprägten Wissens eine neue Kompetenz darstellt, die zu den zentralen Voraussetzungen einer kritischen Teilhabe an unserer Gesellschaft gehört.“

Sie selbst hat in zahlreichen Schulprojekten und Universitätsseminaren fächerübergreifenden Unterricht realisiert. So hat sie z.B. an der Universität Kassel mit dem Geschichtsdidaktiker Ulrich Mayer ein Intensivpraktikum entwickelt und dies auch in das Fachliteratur dokumentiert (Meyer/Stübig 2005). Dieses Intensivpraktikum zeichnete sich durch eine doppelte Verschränkung aus, nämlich der Verschränkung von Theorie und Pra-

xis sowie der Verschränkung von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik Geschichte (vgl. Meyer/Stübig 2005).

Gemeinsam mit Dorit Bosse und Peter Ludwig führte sie zwei umfassende empirische Studien zum fächerübergreifenden Unterricht durch (vgl. Stübig/Ludwig/Bosse 2002, Stübig u.a. 2006). Eine dieser Untersuchungen richtet sich auf die Wirksamkeit von fächerübergreifendem Unterricht. Die Analysen zeigen, dass fächerübergreifender Unterricht von Schülern und Schülerinnen als sinnvoll erlebt wird. Er führt zu größerer Intensität in Bezug auf praktisches Tun, auf Selbstständigkeit und soziale Beziehungen. Zudem schärft er ihre Sicht auf spezifische Zugänge und Arbeitsweisen der beteiligten Fächer, vermag das Zusammenwirken der Fachbeiträge für die Problemlösung zu verdeutlichen und ermöglicht die konkrete Erfahrung dieses Zusammenhangs. In einer weiteren Studie ist es gelungen, den Ist-Stand des fächerübergreifenden Unterrichts in den nordhessischen Oberstufen zu erfassen. Diese Studie belegt die hohe Qualität des fächerübergreifenden Unterrichts und bietet eine wichtige Grundlage für weitere und notwendige Forschungen auf diesem Gebiet. Sehr deutlich wird auch, dass Lehrerinnen und Lehrer unterstützende Impulse brauchen, wenn die Praxis fächerübergreifenden Unterrichts in der Gymnasialen Oberstufe weiterentwickelt werden soll.

Frauke Stübig favorisiert Unterrichtsformen in der Gymnasialen Oberstufe, die Gründlichkeit einfordern, Selbstständigkeit unterstützen und die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler fördern. Deshalb befasst sie sich – als Lehrerin, Hochschullehrerin und Forscherin – mit Projektunterricht, schüleraktivierendem Unterricht und selbstständigem Lernen. Sie strebt Aktiv-Sein anstelle von Reaktiv-Sein beim Lernen an und will, dass „Schüler und Schülerinnen wissen, warum sie etwas tun bzw. lernen und wozu dieses Lernen taugt“ (Stübig 2005, S. 184). In diesem Zusammenhang ist die Initiierung von Klassenkorrespondenzen zwischen deutschen und französischen Schülern zu sehen (Stübig 2005), das Initiieren von Fragehaltungen in fächerübergreifenden Projekten oder die Realisierung von Mitbestimmung über Unterrichtsinhalte. Doch Stübig reflektiert in einem Aufsatz über „Projektorientierten Unterricht“ die Problematik solcher Initiativen, das Dilemma des „Wirkung-bewirken-Wollens“ und die Schwierigkeit aus erlaubter Partizipation echte Partizipation zu machen (Stübig 1998, S. 197). Zudem problematisiert sie die Antinomie zwischen

der Forderung nach Selbstständigkeit und der Notwendigkeit organisierter Lernprozesse (Stübig/Stübig 2003).

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt von Frauke Stübig ist die Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung (Stübig 1989, 1991, 2004). Sie befasst sich in verschiedenen Arbeiten mit dem langen Weg der Mädchen zu einer chancengleichen Schule und zeigt, dass dieser Weg übersät war mit Zuschreibungen und Restriktionen. Immer wieder verweist sie aber auch auf die widerständigen Stimmen und auf Frauen oder Männer, die sich bereits im 18. Jahrhundert für gleichberechtigte Menschenrechte und eine gleichberechtigte Bildung aller Menschen einsetzten. Nicht selten knüpft sie dabei an ihre historischen Forschungen zur Französischen Revolution an. Sie kritisiert, dass in den Arbeiten zur Französischen Revolution das Handeln der Frauen in der Revolution in Sonderkapiteln behandelt wird und leistet selbst einen Beitrag dazu, dass Menschheitsgeschichte zunehmend als Geschichte beider Geschlechter verstanden wird. Stübig fordert, alle Quellen daraufhin zu untersuchen, was sie für den Alltag und die rechtliche Stellung von Frauen bedeuten und tut dies sehr konsequent, wenn sie historisch arbeitet. So z.B. in einem kürzlich erschienenen Aufsatz, den sie zusammen mit ihrem Mann verfasst hat (Stübig/Stübig 2007). Pendantdarstellungen des Malers Tischbein aus der Neuen Galerie Kassel werden hier im Hinblick auf den zugrunde liegenden Geschlechterentwurf analysiert.

Übrigens hat Frauke Stübig eine ganze Reihe von Aufsätzen mit ihrem Mann Heinz Stübig verfasst. Ich habe beide gefragt, wie das Forscherpaar Stübig/Stübig eigentlich arbeitet. Er meinte:

> „Das geht ganz prima. Wenn wir was zusammen machen, dann besprechen wir das Ganze zunächst ausführlich. Anschließend machen wir eine Gliederung und teilen nach den Stärken auf. Frauke ist eine sehr scharfe Kritikerin. Wenn ein Manuskript bei ihr durchgeht, dann muss ich keine Angst mehr haben."

Sie erklärte:

> „Wir sind ein gutes Team. Es macht Spaß, mit Heinz zu arbeiten. Über die Rückfragen des jeweils Anderen kommt man immer eine Schleife weiter. Wir sind gegenseitig die härtesten Kritiker, in der Kritik herb und scharf."

Mich hat diese Wertschätzung der gegenseitigen Kritik beeindruckt. Die gemeinsamen Arbeiten von Stübig/Stübig befassen sich insbesondere mit Fragen der historischen Bildungsforschung und mit dem Werk Wolfgang Klafkis.

Frauke Stübigs Lehrveranstaltungen knüpfen an ihre umfassenden Praxiserfahrungen und Praxisbezüge sowie an ihre Forschungsschwerpunkte an. Sie hat Lehrveranstaltungen zur Geschichte und Entwicklung der Gymnasialen Oberstufe, zu vielfältigen bildungstheoretischen und didaktischen Fragen, zum fächerübergreifenden Unterricht, zur Frauen- und Mädchenbildung und jährlich auch das bereits erwähnte Intensivpraktikum durchgeführt. Außerdem bewerkstelligte sie – seit Einführung der Modularisierung – jährlich die Einführung von ca. 300 Lehramtsstudierenden in die Pädagogik der Sekundarstufen und war an der Entwicklung eines Tutorenkonzepts für das Einführungsmodul beteiligt.

Neben der Lehre und Forschung war ihr die Schulentwicklung in der Region ein Anliegen. Wegen ihrer umfassenden Praxiserfahrungen gelang es ihr besonders gut, Kontakte mit Schulen der Region zu knüpfen. Sie initiierte und leitete die Arbeitsstelle Gymnasiale Oberstufe (kurz: ARGOS) und die Sekundarschulwerkstatt, die im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung einen Experimentier- und Reflexionsraum schafft, und den Zusammenhang von theoretischer und praktischer Ausbildung, von Unterrichtspraxis und Erziehungswissenschaft, von Schulentwicklung und Schulforschung stärken will. Jährlich wurden unter Leitung von Frauke Stübig Tagungen durchgeführt, deren Ergebnisse auch in einer eigenen Reihe, den „Beiträgen zur Gymnasialen Oberstufe“, dokumentiert sind. Auch eine Landkarte zu Schulentwicklungsvorhaben in Nordhessen ist in diesem Zusammenhang entstanden.

Nicht zuletzt war Frauke Stübig in verschiedenen universitären Gremien ein geschätztes und aktives Mitglied: im Fachbereichsrat, im Zentrum für Lehrerbildung und im Direktorium des Instituts für Erziehungswissenschaft. Von 2002 bis 2004 war sie Dekanin des Fachbereichs 01 und von 2005 bis 2007 übernahm sie die Leitung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel. In ihre Zeit als Dekanin fielen meine Berufung und eine wesentliche Phase des Generationenwechsels im Fachbereich. Ich persönlich habe Frauke während meiner Berufungszeit und meines Anfangs in Kassel als sehr unterstützend erlebt. Sie war offen für meine Fragen, interessiert an meiner Person und meiner Arbeit, führte mich in

den Fachbereich und wichtige Strukturen der Universität ein und wies mich vorsichtig auf Stolpersteine hin. Dabei war sie solidarisch und hatte gleichzeitig ein beeindruckendes Feingefühl. Für all dies möchte ich mich an dieser Stelle noch einmal sehr herzlich bedanken. Alle Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich darüber sprach, haben Frauke Stübig als sehr kompetente Dekanin erlebt. Sie arbeitete transparent, sachorientiert und präzise. Gleichzeitig gelang es ihr hervorragend, auf Konflikte im Fachbereich konstruktiv einzuwirken.

In manchen Situationen waren übrigens ganz besondere Ratschläge notwendig. So erzählte ich Frauke einmal, dass heute ein Student an meine Tür geklopft und mich gefragt habe, ob ich ihm sagen könne, wo Prof. Dr. Fritz Heinzel sei. Frauke, die das Problem kannte, lachte und erklärte mir, dass sie alle Briefe, die an Prof. Dr. Frank Stübig adressiert seien, ungeöffnet in den Papierkorb wirft. Diese Praxis habe ich bei Briefen an Fritz Heinzel dann auch übernommen und auf entsprechende Anfragen an meiner Tür erklärte ich, dass ich diesen Kollegen leider noch nicht kennen gelernt hätte.

In der Leitung des Zentrums für Lehrerbildung, das sie – wie sie sagt – von Heinrich Dauber in einem „Topzustand“ übernommen hat, ging es ihr darum, das Zentrum zu konsolidieren und das Netzwerk zu Schulen und Studienseminaren auszubauen. Gerne hätte sie auch die Vernetzung der hessischen Zentren vorangetrieben, aber da – meint sie selbst – sei sie leider gescheitert. Ich muss sagen, das war auch ein hochgestecktes Ziel.

Ich möchte nun noch einige Stimmen zur Lehrerin, zur Hochschullehrerin und zur Kollegin Frauke Stübig wiedergeben, die ich eingefangen habe:

Eine Schülerin schreibt in einem Brief:

> „Hallo Frau Stübig!
> Sie sind eine ganz nette und besondere Lehrerin. Alle in der Klasse mögen Sie, hab ich das Gefühl, ich nämlich auch! Sie setzen sich für uns ein. So eine Lehrerin gibt es nicht so oft. Wenn wir Probleme haben, sind Sie sofort bereit uns zu helfen. (…)“ (Stübig 1995, S.93)

Studentinnen und Studenten äußern sich wie folgt:

> „Frau Stübig brachte Studierenden eine hohe Wertschätzung entgegen. Sie war immer aufmerksam, hatte ein offenes Ohr, wenn es um die Belange der Studenten ging und versuchte im Gespräch zusammen eine Lösung zu fin-

den. Sie setzte auf die Eigeninitiative der Studierenden, stand aber auch immer mit Rat und Tat zur Seite, und dabei war sie sehr geduldig. In Beratungssituationen verhielt sie sich fair, nahm aber bei Kritik kein Blatt vor den Mund.

Es war immer sehr schön, wenn wir uns mit ihr auch außerhalb der Uni bei Exkursionen getroffen haben, denn sie ist ein aufgeschlossener und lustiger Mensch, mit dem man viel Spaß haben kann. Letztendlich habe ich Frau Stübig als eine vertrauensvolle, nette Person und vor allem als sehr engagierte und kompetente Dozentin schätzen gelernt, die ständig bemüht ist anhand ihrer selbst ein gutes Lehrerbild zu vermitteln."

Und noch fünf kurze Aussagen der Kolleginnen und Kollegen:

„Frauke Stübig ist sehr zuverlässig. Sie arbeitet immer sachorientiert, klar und engagiert."

„Sie ist außerordentlich kollegial, sehr klar in der Struktur, und Konkurrenz ist ihr fremd."

„Sie ist ein Vorbild für uns jüngere Frauen mit Professur. Sie steht dafür, dass es möglich ist, Zugewandtheit, zielgerichtetes Vertreten von Interessen und Rücksichtnahme miteinander zu verbinden."

„Ich schätze ihre Unaufgeregtheit, ihre Klarheit und ihre große Empathie."

Und die letzte der 5 Aussagen:

„Sie vermochte eine Brücke zwischen der ‚Gründergeneration' und der ‚neuen Generation' zu schlagen, konnte alte Standpunkte erklären, war aber auch für die ‚neuen' Positionen offen."

Genau dieses „Brücken-Schlagen" ist vielleicht das Charakteristische an Frauke Stübig.

Brücken

- zwischen Gegenwart und Vergangenheit
- zwischen Theorie und Praxis
- zwischen Hochschule und Schule
- zwischen Lernenden und Lehrenden
- zwischen Subjekten und gesellschaftlichen Ansprüchen
- zwischen Generationen

- zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft

Frauke hat – wie von mir zu Beginn erwähnt – an Neujahr Geburtstag. Als sie ein Kind war, wurde ihr von der Familie erzählt, dass das Feuerwerk an Silvester ihr gelten würde. Als sie im Alter von ca. acht Jahren merkte, dass dies überhaupt nicht stimmt, war sie sehr empört, weil man sie so verschaukelt hatte. Heute bekommt sie von ihrem Mann immer eine Feuerwerkssonne, die nur für sie bestimmt ist. Ich habe ihn gefragt, warum diese Sonne, und er hat geantwortet, „weil Frauke das Leise und schön Aussehende mag." Genau dies ist auch mein Eindruck. Sie mag eher das Leise. Sie macht nicht viel Lärm um die Dinge, die sie geleistet hat.

Und sie mag das Schöne. Das führt mich zu der Frage: Frauke, was machst du eigentlich nach der Hochschullehrerinnen-Tätigkeit? Brauchst du noch Entscheidungshilfen und Perspektiven für die eigene Lebensgestaltung?

Ich schlage folgendes vor:

- Viele schöne Kunstausstellungen besuchen und interessanten Hörbüchern lauschen.
- Reisen in dein geliebtes Frankreich unternehmen und in andere Länder, denn – wie ich weiß – du bist neugierig auf die Welt.
- Weiter forschen und schreiben zu Themen, die dir wichtig sind. Und das möglichst häufig im Forscherpaar Stübig/Stübig.
- Vielleicht ja sogar eine Didaktik des fächerübergreifenden Unterrichts schreiben und damit „eine der ‚unerledigten Hausaufgaben' der Pädagogik" (Zitat Stübig) angehen.
- Viel häufiger schwimmen und möglicherweise ja auch unserer gemeinsamen Leidenschaft, der Floristik, nachgehen.

Ich wünsche Dir Gelegenheit, Zeit und Muße für all dies und für viele weitere sinnstiftende Vorhaben.

Frauke Stübig

Dank

Liebe Gäste,

ganz herzlichen Dank an Sie alle, dass Sie gekommen sind, um dieses Fest mit mir zu teilen. Ich bin überwältigt von der Wertschätzung und Zuwendung, die ich heute erfahren durfte. Am liebsten würde ich auch von hier aus jeden einzelnen noch einmal begrüßen. Aber dazu wird die Zeit nicht reichen. Zwei Ausnahmen möchte ich trotzdem machen, die – dafür bitte ich um Nachsicht – von jeglicher institutionellen Hierarchie absehen. Namentlich möchte ich Herrn Professor Dr. Wolfgang Klafki und Herrn Professor Dr. Fritz Bohnsack, meine wichtigsten akademischen Lehrer begrüßen, von denen ich sehr, sehr viel gelernt habe, und die mir beide ein großes Vorbild sind. Lieber Wolfgang, lieber Fritz, ich freue mich sehr, dass ihr beide kommen konntet.

Zuallererst möchte ich mich bei dem Institut für Erziehungswissenschaft und bei seiner Direktorin, bei dir, liebe Edith [Glaser], für den wunderbaren Nachmittag bedanken mit den beiden Vorträgen von Ulrike Prokop und Doris Lemmermöhle. Ich fand beide Vorträge sehr anregend zum Weiterdenken, wer weiß, vielleicht auch zum Weiterarbeiten, und ich muss gestehen, dass ich mich durch die Form eines Festkolloquiums sehr geehrt gefühlt habe.

Ich danke dem Dekan, dir lieber Herbert [Zwergel], für das wohlwollende Bild, das du von mir gezeichnet hast und für die Charakteristik unserer gemeinsamen Heimat, dem Fachbereich Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften.

Ich danke Ihnen, Herr Präsident, lieber Herr Postlep, für Ihre freundliche Würdigung, insbesondere meiner Amtszeit als Dekanin.

Vielen Dank, Herr Wollring, für die guten Grüße aus dem Zentrum für Lehrerbildung, dessen Entstehung ich ja von Anfang an mit verfolgt habe und das mir in der Tat am Herzen liegt.

Herzlichen Dank an dich, liebe Friederike [Heinzel], für deine wertschätzende Würdigung und für die Zugewandtheit, die du mir mit deiner biografisch-professionellen Rekonstruktion entgegen bringst.

Ich glaube, wenn ich hier als Unbeteiligte gesessen hätte, wäre ich sehr beeindruckt gewesen von der hier zu verabschiedenden Person. Nun kenne ich sie ja und weiß, dass Sie alle freundlicherweise all ihre Schwächen und Zögerlichkeiten, ihre Angestrengtheiten nicht thematisiert haben. Die gehören jedoch auch dazu.

Ich danke meinen Mitarbeiterinnen, dir liebe Gudrun [Spahn-Skrotzki] und dir, liebe Sabine [Klomfaß], für den erheiternden Blick auf meine Leben – und ich danke dir, Sabine, ganz besonders für die viele Mühe, Arbeit und Umsicht, die du in die Vorbereitung dieses Festes gesteckt hast, Arbeit, um es für mich schön zu machen. Das ist etwas für mich ganz Besonderes.

Vielen Dank, liebe Dorothea [Kröll], für die freundliche Würdigung meiner Arbeit beim Verein Praktisches Lernen und Schule und für unsere Gemeinsamkeiten in dem mühevollen Versuch, eine humane Pädagogik zu unterstützen.

Ich danke Ihnen, liebe Studierende, für Ihren Beitrag. Die Lehre, die Arbeit mit Studierenden ist ein wichtiges Standbein unserer Tätigkeit. Ich habe mich häufiger gefragt, ob ich mit dem, was ich Ihnen als Lehre anbiete, etwas zu Ihrer Professionalisierung und zu Ihrem persönlichen Wachsen beitragen kann. Heute habe ich den Eindruck, dass bei allen Zweifeln, die einem gelegentlich kommen und bei den unvermeidlicherweise unangenehmen Erfahrungen, die man auch manches Mal machen muss, mir etwas gelungen ist. – Und dass bei Verabschiedungen Studierende mitwirken, ist keineswegs die Regel. Umso mehr freue ich mich über Ihren Beitrag.

Schließlich danke ich dem großen Mittelbau-Chor für die erheiternden Lieder bzw. „Liedumdichtungen“. Es ging sicher nicht nur mir so, dass ich am liebsten mitgesungen hätte. Und ich frage mich: Wo haben Sie denn nur geübt?

Und ich bedanke mich sehr herzlich bei den „Scheinwerfern“, die uns – zum Glück – noch ein bisschen länger musikalisch begleiten, wovon wir alle heute Abend profitieren sollten. Ihre Freude daran, Musik zu machen, wirkt ansteckend, und das finde ich ganz wunderbar.

Meinen Dank abschließen kann ich noch nicht ganz. Denn da sind noch Frau Monika Richter und Frau Márcia de Figueiredo, die mich in der alltäglichen Arbeit so großartig unterstützt haben, umsichtig, lautlos, freund-

lich und immer zuverlässig, auch dann, wenn der Druck einmal richtig hoch war. Für mich war und ist das keineswegs selbstverständlich. Ohne Ihre Mitarbeit wäre vieles nie fertig geworden oder jedenfalls nicht so, wie es dann schlussendlich war.

Ganz ausdrücklich möchte ich mich bei Frau Erika Spangenberg bedanken für die vorzügliche und persönlich so angenehme Zusammenarbeit im Dekanat. Und schließlich gilt mein besonderer Dank Lucia Stabik und Wolfgang Gabler für die produktive Zusammenarbeit im Zentrum für Lehrerbildung. Das waren für mich sehr gute Erfahrungen, und manchmal hat es richtig Spaß gemacht.

Ja, und dann sind noch alle Sie hier, bei denen ich mich noch nicht bedankt habe. Als ich darüber nachdachte, an wen eine Einladung zu verschicken sei, da haben Sie alle mir einen langen und sehr schönen Nachmittag beschert. Da bin ich nämlich Namen für Namen durchgegangen und habe jeweils über den Zusammenhang nachgedacht, in dem wir zueinander stehen. Diese Zusammenhänge reichen bis in mein eigenes Studium zurück. Ich kann sie hier nicht alle entfalten, aber wichtig ist mir zu betonen, wie hilfreich mir die Kooperation mit vielen von Ihnen war und die vielfältigen Anregungen, die ich von Ihnen bekommen habe, ohne die persönliche Zuwendung, Ermutigung und Unterstützung zu vergessen, die mich manches Mal getragen hat.

Ermutigung und Unterstützung habe ich viel gebraucht. Damit komme ich zu dem Bild der Schuhe auf dem schönen Plakat, das auf einmal überall in den Fluren des Fachbereichs hing: Anfangs, vor etwas mehr als zehn Jahren, fand ich hier sehr große Schuhe vor. Darin konnte ich nicht gehen. Es hat eine Weile gedauert, bis ich meine eigenen Schuhe gefunden habe, in denen ich sicher laufen konnte. Das hing vor allem damit zusammen, dass ich eben nicht die inzwischen übliche Biografie von Hochschullehrern und -lehrerinnen aufweise. Ich kam aus der Schule, war Lehrerin gewesen. Und Schulen „ticken“ bekanntlich ein bisschen anders als Hochschulen. Kurz: mir fehlte ein großes Stück akademischer Sozialisation, die man eben nicht so einfach im Schnellverfahren nachholen kann. Da muss man dann schon seine eigenen Wege und Umwege finden – und die richtigen Schuhe! Viele von Ihnen haben mir dabei sehr geholfen, weil sie mir Vertrauen entgegen gebracht haben und mir etwas zugetraut haben, so dass ich mein Selbstbewusstsein wieder finden konnte. Heute fühle ich mich in diesem Fachbereich gut verwurzelt und getragen. Es ist

im Lauf der Zeit mein Fachbereich geworden. Deswegen kann ich nun getrost die Arbeitsschuhe ausziehen und gehen.

Ich danke Ihnen allen sehr herzlich!

Bibliographie Frauke Stübig

Fächerübergreifender Unterricht. In: Sigrid Blömeke u.a. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn [im Druck].

[zus. mit Wolfgang Gabler]: Hessen wartet ab. Zentrum für Lehrerbildung Kassel: Konzept für gestuftes Lehramtsstudium. In: HLZ – Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung Jg. 61 (2008), H. 9, S. 14-15.

Mädchen waren kein Thema. Die Reichsschulkonferenz von 1920. In: Ariadne – Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte, H. 53/54. Hg. von der Stiftung Archiv der deutschen Frauenbewegung. Redaktion: Edith Glaser und Kerstin Wolff. 2008, S. 74-81.

[zus. mit Peter H. Ludwig, Dorit Bosse]: Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis – Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 54 (2008), H. 3, S. 376-395.

[Rezension von] Sylvia Jahnke-Klein, Hanna Kiper, Ludwig Freisel (Hrsg.): Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 54 (2008), H. 1, S. 149-152.

Strukturelle und didaktische Herausforderungen an eine moderne gymnasiale Oberstufe im Spannungsfeld von Homogenität und Heterogenität. In: Frank Tosch (Hrsg.): Friedrich Gedike (1754–1803) und das moderne Gymnasium. Historische Zugänge und aktuelle Perspektiven (= Bildungs- und kulturgeschichtliche Beiträge für Berlin und Brandenburg, Bd. 5). Berlin 2007, S. 159-172.

[zus. mit Heinz Stübig]: Antike und Moderne als Bezugspunkte höherer Bildung in Deutschland. Bürgerliche Schulwege im 19. Jahrhundert. In: Angela Standhartinger, Horst Schwebel, Friederike Oertelt (Hrsg.): Kunst der Deutung – Deutung der Kunst. Beiträge zu Bibel, Antike und Gegenwartsliteratur. Berlin 2007, S. 183-193.

[zus. mit Heinz Stübig]: Jacques Ferdinand Dufour-Feronce und Anne Pauline Dufour-Feronce: (Ehe)Mann und Vater – (Ehe)Frau und Mutter. Rollenzuschreibungen und Selbstinszenierungen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. In: Jörg-W. Link, Frank Tosch (Hrsg.): Bildungsgeschichte(n) in Quellen. Hanno Schmitt zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn 2007, S. 111-121.

[zus. mit Barbara Koch-Priewe, Karl-Heinz Arnold (Hrsg.)]: Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim/Basel 2007.
Darin:
[zus. mit Astrid Kaiser, Barbara Koch-Priewe]: Die kritisch-konstruktive Didaktik und aktuelle Kontroversen um die Allgemeine Didaktik. S. 7-26.
[zus. mit Heinz Stübig]: Mit Klafki Offenen Unterricht planen? S. 108-120.

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Wolfgang Klafki zum 80. Geburtstag. In: Pädagogik Jg. 59 (2007), H. 9, S. 57.

[zus. mit Dorit Bosse u.a.]: Bestandsaufnahme zur Praxis fächerübergreifenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe im Bundesland Hessen (= Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, Bd. 7). Kassel 2006.

Wider einen verkürzten Handlungsbegriff. Überlegungen zur Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. In: Markus Bernhardt, Gerhard Henke-Bockschatz, Michael Sauer (Hrsg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag. Schwalbach 2006, S. 192-203.

[zus. mit Elisabeth Gessner, Sabine Klomfaß]: Unterschiedlichen Aneignungsformen und Lernwegen Raum lassen – Zum Umgang mit Sachtexten in den Sekundarstufen. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hg.): Diagnose und Förderung von Lernprozessen durch Lernumgebungen (= Studium und Forschung, H. 10). Kassel 2006, S. 22-37.

[zus. mit Sabine Klomfaß, Susanne Rosenkranz]: Selbstständiges Lernen an Stationen. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hg.): Heterogenität und die Gestaltung von Lernumwelten (= Studium und Forschung, H. 8). Kassel 2005, S. 26-33.

Female Education. The Long Way to Equal Rights for Girls in Schools. In: European Education Vol. 36 (2005), No 4, S. 5-21.

Schüleraktivierender Unterricht. In: Heinrich Dauber, Dietfrid Krause-Vilmar (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. 2., erw. Aufl. Bad Heilbrunn 2005, S. 183-194 [Nachdruck von 1998].

[zus. mit Ulrich Mayer]: Das Intensivpraktikum. Bericht über eine doppelte Verschränkung Theorie/Praxis und Erziehungswissenschaft/Fachdidaktik. In: Heinrich Dauber, Dietfrid Krause-Vilmar (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. 2., erw. Aufl. Bad Heilbrunn 2005, S. 223-245.

(Hrsg.): Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt. Gehaltene und ungehaltene Reden anlässlich der Ehrenpromotion von Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki am 5. Mai 2004 (= Kasseler Universitätsreden. Bd. 13). Kassel 2005.
Darin:
Einführung. S. 19-21.

[zus. mit Christina Schäfer (Hrsg.)]: Lernen an Stationen. Ein Beitrag zum selbstständigen Lernen (= Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe. Bd. 6). Kassel 2004.
Darin:
Selbstständiges Lernen an Stationen – eine Einführung. S. 9-16.

[zus. mit Heinz Stübig]: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik(en). Anmerkungen zu einem „desolaten“ Verhältnis. In: Armin Bernhard, Armin Kremer, Falk Rieß (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze, Bd. 1. Baltmannsweiler 2003, S. 265-284.

[zus. mit Andrea Gerhardt, Klaus Horn (Hrsg.)]: Landkarte Schulentwicklungsvorhaben in Nordhessen (= Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, Bd. 4). Kassel CD-Rom. 2003.

[zus. mit Christina Schäfer (Hrsg.)]: Selbstständiges Lernen in der Schule (= Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, Bd. 5). Kassel 2003.
Darin:
Selbsttätigkeit als Weg zur Selbstständigkeit – ein Rückblick. S. 9-18.

[zus. mit Dorit Bosse, Peter H. Ludwig]: Über das Fach hinaus. Fächerübergreifender Unterricht im Urteil von Schülerinnen und Schülern. In: Die Deutsche Schule Jg. 95 (2003), H. 2, S. 206-219.

Reicht kommunikative Kompetenz allein? Über den Zusammenhang von Fremdsprachen Lehren und Bildung. In: Gert Henrici, Frank G. Königs, Ekkehard Zöfgen (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. Tübingen 2002, S. 92-105.

[zus. mit Peter H. Ludwig, Dorit Bosse]: Zur Wirksamkeit von fächerübergreifendem Unterricht. Eine empirische Untersuchung der Sicht von Schülerinnen und Schülern (= Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, Bd. 3). Kassel 2002.

[zus. mit Hedwig Ridder (Hrsg.)]: Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe (= Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, Bd. 2). Kassel 2001.
Darin:
Berufsorientierung: Schülerwünsche und schulische Angebote. S. 9-22.

Neue Formen des Unterrichts und des Praxisbezugs in der gymnasialen Oberstufe. In: PÄD Forum Jg. 29 (2001), H. 4, S. 287-292.

Beyond the Particular Discipline. Project-Oriented Teaching in the Upper Level of the Gymnasium. In: European Education Vol. 32 (2000), No 3/4, S. 58-72.

[zus. mit Gudrun Skrotzki (Hrsg.)]: Fächerübergreifendes Lernen in der Praxis. Realisierungsformen und Probleme der Leistungsbewertung (= Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, Bd. 1). Kassel 2000.
Darin:
Einführung. S. 9-16.

Vorwort. In: Klaus Moegling (Hrsg.): Gymnasium aktuell. Anregungen zu einer zeitgemäßen gymnasialen Bildung. Bad Heilbrunn 2000, S. 11-15.

„Was machst Du denn nach dem Abi?“ Von den Schwierigkeiten der Orientierungssuche heute. In: PÄD Forum Jg. 27 (1999), H. 1, S. 67-74.

[Rez.] Brigitta Coenen-Mennemeier: Französische Dichterinnen. Studien zur Erweiterung des Lyrikkanons. Heidelberg 1997. In: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts Jg. 46 (1999), H. 2, S. 216-217.

Schüleraktivierender Unterricht. In: Heinrich Dauber, Dietfrid Krause-Vilmar (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Praxis. Bad Heilbrunn 1998, S. 163-174. 2., erw. Aufl. 2005.

Über die Fachgrenze hinaus – Projektorientierter Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Rudolf Messner, Erhard Wicke, Dorit Bosse (Hrsg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung. Weinheim, Basel 1998, S. 186-201.

[Rez.] Eckart Liebau, Wolfgang Mack, Christoph Scheilke (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München 1997. In: Pedagogica Historica Jg. 34 (1998), H. 3, S. 925-928.

Auf den Spuren des Internierungslagers Gurs. Französischunterricht, Gemeinschaftskunde und Schülerpartizipation verbinden. In: Pädagogik Jg. 49 (1997), H. 11, S. 46-49.

[zus. mit Elisabeth Ott]: Das Beratungsgespräch über schulisches und unterrichtliches Handeln als Kernstück der Referendarausbildung. In: Wilfried Hendricks u.a. (Hrsg.): Bildungsfragen in kritisch-konstruktiver Perspektive. Weinheim 1997, S. 166-173.

Schulalltag und Lehrerinnenbewußtsein. Das Tagebuch einer Lehrerin und seine Reflexion im Gespräch mit Birke Mersmann (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 11). Weinheim 1995.

200 Jahre Französische Revolution – Erträge der Forschung I: Die andere Hälfte der Menschheit – Frauen in der Französischen Revolution. In: Neue Politische Literatur Jg. 36 (1991), H. 2, S. 216-246.

200 Jahre Französische Revolution – Erträge der Forschung III: Erziehung und Schule in der Französischen Revolution. In: Neue Politische Literatur Jg. 36 (1991), H. 3, S. 392-404.

Was geschah eigentlich vor 200 Jahren? Ein Überblick über die Französische Revolution auch aus weiblicher Sicht. In: Ute Gerhard, Mechtild Jansen u.a. (Hrsg.): Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht. Frankfurt a.M. 1990, S. 30-45 (unveränd. Neuaufl.1997) [gekürzter Nachdruck 1989].

Condorcet und Lepeletier – Der Beitrag der Französischen Revolutionspädagogik zur Schulreform heute. In: Die Deutsche Schule Jg. 81 (1989), H. 1, S. 103-116.

Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von Antoine de Condorcet. In: Ulrich Herrmann, Jürgen Oelkers (Hrsg.): Französische Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft (Zeitschrift für Pädagogik, Beih. 24). Weinheim, Basel 1989, S. 133-146.

Was geschah eigentlich vor 200 Jahren? Ein Überblick über die Französische Revolution auch aus weiblicher Sicht. In: Freiheit – Gleichheit – Schwesterlichkeit. Männer und Frauen zur Zeit der Französischen Revolution. Dokumentation einer Tagung an der Philipps-Universität Marburg vom 14.–16. Juni 1989. Hrsg. von der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung. Wiesbaden 1989, S. 1-34.

Bibliographisches Nachwort. In: Albert Soboul: Die Große Französische Revolution. Ein Abriß ihrer Geschichte (1789–1799). 5. Aufl. Frankfurt a.M. 1988, S. 575-594.

[zus. mit Herbert Schweiger und Heinz Stübig]: Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit. Konzeptionelle Überlegungen und Materialien zur Französischen

Revolution als Gegenstand im Gemeinschaftskunde-Unterricht der Sekundarstufe II. Fuldatal, Kassel 1986.

Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit. Konzeptionelle Überlegungen zur Französischen Revolution als Unterrichtsgegenstand. In: Jörn Garber, Hanno Schmitt (Hrsg.): Die bürgerliche Gesellschaft zwischen Demokratie und Diktatur. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Walter Grab. Marburg 1985, S. 63-77.

[zus. mit Herbert Schweiger, Heinz Stübig]: Wirtschaft, Bildung und Militär im Deutschen Kaiserreich. Zum Kontinuitätsproblem in der jüngeren deutschen Geschichte. Materialien für einen Kurs der Jahrgangsstufe 11. Fuldatal, Kassel 1984.

Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der „éducation commune“ in der Französischen Revolution. 2. Aufl. München 1979.

[zus. mit Heinz Stübig]: Zum Problem gewaltsamer gesellschaftlicher Veränderungen in der geschichtsdidaktischen Konzeption von Annette Kuhn. In: Wilfried Hendricks, Heinz Stübig (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Marburger Kolloquium zur Didaktik. Kronberg/Ts. 1977, S. 101-113.

Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der „éducation commune“ in der Französischen Revolution. Ravensburg 1974. (vorher Phil. Diss. Marburg 1973).

Autorinnen und Autoren

Márcia de Figueiredo, Sekretärin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel.

Prof. Dr. Edith Glaser, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens an der Universität Kassel.

Prof. Dr. Friederike Heinzel, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel.

Prof. Dr. Doris Lemmermöhle, Professorin am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen, Vizepräsidentin der Georg-August-Universität Göttingen.

Sabine Klomfaß, Doktorandin am Fachbereich 01 der Universität Kassel.

Prof. Dr. Ulrike Prokop, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialisationstheorie an der Philipps-Universität Marburg.

Prof. Dr. Bernd Wollring, Professor für Didaktik der Mathematik, Vorsitzender des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel.