

*Max Liedtke*  
*Männersache Bildung. –*  
*Der weite Schulweg der Mädchen.*  
*Historische Wurzeln einer Benachteiligung. \**

Der Weg, den die Mädchen in der Geschichte des Menschen zur Schule zurückzulegen hatten und der immer noch nicht abgeschlossen ist, war um Jahrtausende weiter als der Schulweg der Jungen.

Es geht bei der Beschreibung dieses weiten Schulweges zunächst um die Nachzeichnung und Begründung einer schulgeschichtlichen Entwicklung, die ohne Zweifel nicht nur mit großen Irrtümern belastet ist, sondern auch mit bitterem Unrecht, das Frauen und Mädchen erlitten haben und das offenkundig auf anthropologischen Vorurteilen beruhte. Die Skizzierung dieses Weges ist zugleich jedoch ein eindrucksvolles Beispiel, wie Irrtümer bzw. Teilwahrheiten eine Kultur bestimmen und Geschichte machen und wie schließlich veränderte soziale Bedingungen anthropologisch begründete Funktionszuweisungen verändern können; überdies ein Beleg für die Hypothese, daß es eine Tendenz gibt, Kontinuitäten im Verhalten des Menschen zu überschätzen und Variationsbreiten zu unterschätzen.

Wenn Bildung hier als Männersache bezeichnet wird, dann ist damit erstens die schulische Bildung gemeint, d. h. der Ausschnitt der Kulturtradition, der an den Lehrkanon der historischen Schule gebunden ist, die ihrerseits wiederum an die Erfindung und Beherrschung von Schrift geknüpft ist. Da dieser Lehrkanon geschichtlich aber kumuliert, wird schließlich unter Bildung, die als Männersache deklariert ist, auch die geschichtlich jeweils höhere Form der schulischen Bildung verstanden.

Mindestens in der Weise, daß die Männer in jeweils größerem Umfang an der schulisch vermittelten Kulturtradition teilhatten, war Bildung in der uns überschaubaren Geschichte des Menschen Männersache.

### *1. Die Anfänge institutionalisierter Schule*

Schule im Sinne von Schulung und Unterricht hat eine Tradition, die bis an die Anfänge der Menschheitsgeschichte zurückreicht. Kein Mensch kann überlegen, ohne unterrichtet und geschult zu sein. Von Schule in institutionalisierter Weise kann man aber wohl erst sprechen, seit delegierte Lehrer mit Beginn der sumerischen und ägyptischen Hochkulturen relativ dauerhaft Schüler im Lesen und Schreiben unterrichteten. Die Erfindung der Schrift war wahrscheinlich der entscheidende Anstoß für die Einführung institutionalisierter Schulen. Nachdem Schule einmal erfunden war, hat sie sich – wenn auch mit zeitweisen Rückschlägen – noch in den frühen Hochkulturen unablässig ausgeweitet. Der Lehrkanon wuchs, und die Zahl der Schulen nahm zu. Die Kinder kamen in beiden Kulturen mit etwa 5 Jahren in die Schule (vgl. H. Brunner 1957, 40; H. Waetzoldt 1986, 40).

#### *1.1. Schulbesuch der Mädchen bzw. Frauen*

##### *1.1.1 Mesopotamien*

Zwar finden sich unter den Schülern in der mehr als zweitausendjährigen Geschichte der sumerischen, assyriologischen und babylonischen Kulturen in Mesopotamien Kinder aller Bevölkerungsschichten, Sklaven wie Könige (vgl. H. Waetzoldt 1986, 40), überdies war ein weibli-

cher Gott, nämlich Nisaba, Schutzherrin der Schreiber, aber Mädchen bzw. Frauen waren in den Schreiberschulen nicht vertreten (G. Barthel 1972, 417). Die Schule war bezogen auf Lehrer und Schüler allein Männersache.

Erst aus der 1. Hälfte des 2. vorchristlichen Jahrtausends sind einige Frauen bekannt, die als höhere Priesterinnen bzw. als Statthalterinnen auch eine Ausbildung als Schreiber hatten. Aber sie waren eine verschwindende Minderheit und hatten überdies nicht die Schreiberschule besucht, sondern ihre Schreibkenntnisse offensichtlich über eine private Ausbildung erworben (vgl. G. Barthel 1972, 417; H. Waetzoldt 1986, 40).

### *1.1.2 Ägypten*

Auch in Ägypten, das nur mit einer leichten Verzögerung gegenüber Sumer zu Beginn des 3. vorchristlichen Jahrtausends Schreiberschulen einrichtete, war die Schule allein Männersache, obgleich auch hier die Schreiber eine weibliche Berufsgottheit, nämlich Seschat, verehrten (vgl. H. Brunner 1957, 46).

H. Brunner vermochte in seiner Arbeit von 1957 aus der Geschichte des alten Ägypten nur zwei unstrittig schreibkundige Frauen zu nennen, eine aus der 13. und eine aus der 26. Dynastie (H. Brunner 1957, 45 f.). Unterdessen hat Brunner diese Zahlen korrigiert. Auf Grund neuerer Forschungen seien mindestens 20 schreibkundige Frauen aus dem alten Ägypten bekannt (mündliche Mitteilung). Auch diese Zahl ist sehr gering. Zwar haben die Frauen ohne Zweifel an der ägyptischen Kultur partizipiert, an der musischen und auch literarischen Kultur, es gab Hoferzieher für Prinzessinnen, es gab wie in Mesopotamien auch höhere Priesterinnen, aber die ägyptische Schule haben sie nicht besucht (vgl. H. Brunner 1957, 46 f.). Das wird auch durch die ägyptischen Weisheitslehren, die ausschließlich über die Schulen tradiert wurden (vgl. H. Brunner 1957, 55), bestätigt. Die Weisheitslehren richteten sich allein an »Söhne«, nicht an »Töchter«.

### *1.2. Gründe für den Ausschluß der Mädchen*

Die Quellenlage ist zu ungünstig, als daß sich unstrittig angeben ließe, welche Gründe in beiden Hochkulturen dazu geführt haben, daß Frauen nicht die Schulen besuchten. Doch gibt es Hinweise für die Annahme, daß der Grund für den Ausschluß der Mädchen bzw. Frauen aus den Schulen nicht in einer ideologischen Abwertung der Frau lag. Für Ägypten gilt die rechtliche Gleichstellung von Mann und Frau als weitgehend gesichert (vgl. Nofret, die Schöne, Katalog 1984, 12), selbst wenn jüngst W. Helck diesbezüglich nachdrücklich Zweifel angemeldet hat (1985, 11). Der Ausschluß ist vermutlich gar nicht beabsichtigt gewesen, sondern war eher ein Nebeneffekt der überkommenen und biologisch unter bestimmten ökologischen Bedingungen auch sehr vorteilhaften Funktionsteilung von Mann und Frau. D. h. die Frau war schon aus physiologischen Gründen und wegen ihrer Funktion bei der Aufzucht der Kinder während der gesamten vorgeschichtlichen Zeit stärker auf den familiären »Binnendienst« festgelegt, während der Mann stärker am »Außendienst« (z. B. Jagd, Verteidigung), orientiert war (W. Wickler/U. Seibt 1983, 156 f.). Wenn diese Hypothese zutrifft, läßt sich sagen, daß Schriftkenntnis zunächst unmittelbar mit Funktionen des »Außendienstes« verbunden war. Denn die Erfindung und die intensive Nutzung und Weiterentwicklung der Schrift stand offenbar in Zusammenhang mit Erfordernissen der zentralistischen Verwaltungen und des regen überregionalen Handels in Mesopotamien und Ägypten (vgl. A. Jeremias 1929, 150). Überregionaler Handel, jährliche Neuvermessung der von Nil, Euphrat und Tigris überschwemmten Gebiete, Organisation der Verwaltung in den großräumigen Staaten waren Aufgaben, die sich geschichtlich aus Funktionen des »Außendienstes« entwickelt haben. Die für diese Handels-

und Verwaltungsaufgaben erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten wurden aber seit den Anfängen der Hochkulturen in Mesopotamien und Ägypten zusammen mit der Ausbildung zum Schreiber vermittelt (vgl. H. Brunner 1957, 40).

Mindestens mit Beginn des Mittleren Reiches (ca. 2100 v. Chr.) war man sich in Ägypten zwar der Selektionsvorteile, die mit dem Beruf des Schreibers verbunden waren, bewußt. Die ›Kemit‹, die aus dieser Zeit stammt und die als ältestes ›Schulbuch‹ der Kulturgeschichte bezeichnet werden kann, verweist auf diese Vorteile: »Was den Schreiber angeht, auf jedem Posten, den er im Staat hat, niemals wird er auf ihm in Not sein« (H. Brunner 1957, 91). Dennoch ist es unwahrscheinlich, daß der Ausschluß der Mädchen aus den Schreiberschulen eine beabsichtigte Diskreditierung der Frauen darstellt. Denn zum Zeitpunkt der Erfindung von Schrift und der Begründung institutionalisierter Schulen um etwa 3000 v. Chr. war sicher noch nicht zu erkennen, welche ungeheueren kulturellen und sozialen Wirkungen mit Schriftkenntnis verbunden sein würden. Konnte man wissen, daß die Wissenskumulation, die bis zu jenem Datum allein über die mündliche Überlieferung und über die Weitergabe verbesserter Gerätschaften erfolgt war, künftig weitgehend über die Schriftzeichen verlaufen würde? Konnte man wissen, daß, wer immer diese Technik beherrscht, längerfristig jedem anderen Konkurrenten überlegen sein würde? Und konnte man voraussehen, daß Bildung schließlich in so hohem Maße mit der Fachausbildung zum Schreiber gekoppelt sein werde und daß durch die Erfindung von Schrift eine neue und zusätzliche Klasseneinteilung entstehen könnte, nämlich die Teilung in Gebildete und Ungebildete, in literati und illiterati?

Vermutlich durch die Bindung von Lesen und Schreiben an den »Außendienst« der Männer, von denen zunächst auch nur wenige und während der ägyptischen und sumerischen Hochkulturen immer auch nur eine Minderheit die Schrift beherrschten, wurden Mädchen und Frauen aber als ganze Gruppe von vornherein von der an die Schrift gebundene Bildung ausgeschlossen.

Auf ähnliche Weise ist die Entwicklung vermutlich in allen frühen Schriftkulturen verlaufen.

## 2. Griechenland

### 2.1. Die homerische der heroische Epoche

Es gibt nur wenige Belege, aus denen sich Hinweise auf die gesellschaftliche Stellung der Frau in der Zeit vor dem 6./7. Jh. v. Chr. ablesen lassen. Die wichtigsten Quellen sind die Odyssee und die Ilias, die sicher nur sehr bedingt als repräsentative sozialgeschichtliche Quellen angesehen werden können. Nach diesen Quellen läßt sich auch für die griechische Frühzeit keine biologische oder rechtliche Abwertung der Frau gegenüber dem Mann erkennen, gleichwohl aber die schon in Mesopotamien und Ägypten praktizierte Funktionsteilung. Die Frau hat außerhalb des Hauses keinen Beruf. Der Mann ist »nach außen tätig, die Frau nach innen« (L. Grasberger 1881, 500). Die Mädchen werden zum Spinnen und Weben angehalten, zum Singen, Ballspiel und Tanzen, lernen nützliche und schädliche Kräuter kennen usw. (vgl. L. Grasberger 1881, 500). Hinweise auf eine literarische, an Schrift gebundene Bildung gibt es nicht, weder beim Mann noch bei der Frau (vgl. E. Pöhlmann 1986, 51).

### 2.2. Die klassische Zeit

Obwohl anzunehmen ist, daß die schriftlichen Zeugnisse der klassischen griechischen Zeit etwa zwischen dem 6. und 4. Jh. v. Chr. gesellschaftliche Zustände beschreiben und begründen,

deren Wurzeln weit in die Frühzeit reichen, wird mit dieser Epoche ein neuer Abschnitt in der Schulgeschichte der Mädchen markiert. Die schulische Benachteiligung der Frau wird bei Plato und Aristoteles anthropologisch begründet. Damit wird eine gesellschaftliche Entwicklung, die bei den Sumerern und Ägyptern vielleicht zunächst nur auf einer faktischen Funktionsteilung beruhte und unabsichtlich im Nebeneffekt zur schulischen Benachteiligung der Frau führte, sanktioniert bzw. es werden schließlich gesellschaftlich bedingte Unterschiede zu anthropologischen erklärt. Die anthropologischen Hindernisse, die Plato und Aristoteles errichtet haben, haben den Schulweg der Mädchen in der abendländischen Tradition mehr als 2000 Jahre erschwert.

### 2.2.1. Plato

Plato geht in der Politeia (Staat) von der sicher zutreffenden Annahme aus, daß sich Mann und Frau »ihrer Natur nach« unterscheiden, stellt dann zwar eine grundsätzliche Gleichheit der Anlagen von Mann und Frau fest und verlangt auch eine angemessene Ausbildung für beide Geschlechter (Politeia 453 b u. folgende). Schließlich faßt er zusammen: »Also, o, Freund, es gibt gar kein Geschäft von allen, durch die der Staat besteht, welches der Frau als Frau oder dem Mann als Mann angehörte, sondern die natürlichen Anlagen sind auf ähnliche (ὁμοίως) Weise in beiden verteilt, und an allen Geschäften kann die Frau teilnehmen ihrer Natur nach, wie der Mann an allen; in allen aber ist die Frau schwächer als der Mann« (ἐπὶ πᾶσι δὲ ἀσθενέστερον γυνὴ ἀνδρός) (Politeia 455 d). Bei der Verteilung der Aufgabe in den einzelnen Sparten gilt als Regel: »Hiervon aber wollen wir das Leichtere den Frauen zuteilen vor den Männern, wegen der Schwäche des Geschlechts« (Politeia 457 a). Der anthropologische Fehler bei der Deklaration der Frau als das »schwächere Geschlecht« liegt in der Generalisierung der Aussage. Ganz ohne Zweifel gibt es natürlich geschlechtsspezifische Unterschiede, die schon in den unterschiedlichen biologischen Funktionen von Mann und Frau deutlich werden (vgl. Eibl-Eibesfeldt 1984, 338 f.). Ebenso steht außer Frage, daß Männer in der Regel den Frauen an schnell zu aktualisierender Muskelkraft überlegen sind usw. (vgl. W. Wickler/U. Seibt 1983, 157). Aber es ist in keiner Weise vertretbar, eine punktuelle Überlegenheit auf alle Abschnitte des Verhaltensrepertoires zu übertragen. Schon die unterschiedliche geschlechtsspezifische Ausstattung von Mann und Frau läßt den durchgängigen Vergleich der Fähigkeiten von Mann und Frau innerhalb einer Meßskala »stärker – schwächer« überhaupt nicht zu.

Aus Platons Aussage folgt natürlich keineswegs zwingend, Mädchen nicht in Schulen aufzunehmen. In den später entstandenen »Nomoi« (Gesetze), die wesentlich realistischere Züge als die idealistisch-utopische Politeia tragen, fordert Plato Schulpflicht und – wenn auch getrennte – Schulen für beide Geschlechter. Aber gleichwohl sind die Mädchen in griechischer Zeit nicht zur Schule gegangen (vgl. L. Grasberger 1881, III, 502). Eine Ausnahme bildete Sparta, das aber nur beiläufigen Einfluß auf die abendländische Schulgeschichte nehmen konnte.

Daß die Aussagen Platons dazu beigetragen haben, den griechischen Mädchen den Zugang zu den Schulen zu versperren, kann zunächst nur vermutet werden, wird aber plausibel, wenn man die Wirkungsgeschichte der anthropologischen Aussagen Platons über die Frau betrachtet.

### 2.2.2. Aristoteles

Aristoteles nimmt Platons Lehren zu einem Teil unmittelbar auf, zu einem Teil modifiziert er sie. Er übernimmt in der »Politik« die Position Platons, daß »das männliche Wesen dem schwächeren weiblichen von Natur aus überlegen« (1259 a) sei. Daraus folgert er: Daher ist »jenes das herrschende, dieses das dienende« (Politik 1259 a). Die nähere Begründung dieses Unterordnungsverhältnisses sieht er darin, daß »das Männliche . . . von Natur aus mehr zur Leistung geeignet ist als das Weibliche . . .« (Politik 1259 a).

Diese unter den konkreten Sozialisationsbedingungen im klassischen Athen vielleicht empirisch sogar belegbare Aussage, wird bei Aristoteles im Rahmen der Seelenlehre weitergeführt: »Ein Vorbild dafür haben wir gleich an der Seele. Denn in ihr gibt es ein von Natur aus Herrschendes und ein Dienendes . . . das Vernunftbegabte und das Vernunftlose . . .« (Politik 1259 b 31). Doch gebe es »mehrere Arten von Herrschenden und Dienenden. Denn anders herrscht der Freie über den Sklaven, das Männliche über das Weibliche und der Erwachsene über das Kind. Bei allen finden sich Teile der Seele <sup>1</sup>, aber in verschiedener Art. Die Fähigkeit zu überlegen, entbehrt der Sklave ganz, die Frau besitzt sie zwar, aber ohne ihr Geltung verschaffen zu können, das Kind besitzt sie, aber noch »unvollkommen« (Politik 1259 a).

Hier ist nicht nur ein qualitativer Unterschied zwischen der Seele eines Freien und eines Sklaven gesetzt, vielmehr auch zwischen Mann und Frau. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist nicht Andersartigkeit, sondern ein Defizit gerade in dem Teil der Seele, durch den nach aristotelischer Lehre der Mensch als animal rationale am deutlichsten von allen Tieren unterschieden ist.

Diese in gewisser Weise defiziente Umschreibung der Frau – bei Boethius wird die Frau konsequent als *vir imperfectus* benannt – veranlaßt Aristoteles nicht, die Mädchen grundsätzlich aus den Schulen zu verbannen, das schon nicht, weil »die Frauen . . . die Hälfte der Freien« (Politik 1260 b) sind. Aber für den Konfliktfall setzt er die Prioritäten eindeutig: »Daß sich der Gesetzgeber in erster Linie um die Erziehung der Jungen kümmern muß, wird wohl niemand bestreiten. Wo es in den Staaten nicht geschieht, da erwächst auch ein Schaden für die Verfassung« (Politik 1336).

Diese Charakterisierung der Frau war geeignet, den Mädchen den Zugang zur Schule zu erschweren und ihnen den Zugang zu höheren Formen literarischer Bildung zu versperren.

### *2.3. Die faktische Stellung der Frau und der Zugang der Mädchen zum Bildungswesen*

Verfolgt man wiederum nur die dominierende Athenische Tradition, steht außer Frage, daß sich die Frau der klassischen griechischen Zeit sozial in deutlich untergeordneter Position befand, nicht am politischen, literarischen, kaum am musischen Leben teilnahm. Wie es im Brief des hl. Paulus an Timotheus (I, 2, 11) wieder aufgenommen ist, galt das Schweigen als Schmuck der Frau (vgl. Grasberger 1881, III, 501). Ihr Leben war fast gänzlich auf das Haus beschränkt. Selbst Einkauf und Spaziergänge waren Angelegenheit der Männer. Der Besuch von öffentlichen Schulen galt als unvereinbar mit weiblicher Sittsamkeit (vgl. L. Grasberger, 1881, III, 501 ff.). Es gibt überdies aber auch keinen Hinweis auf einen über die Fragen des Haushalts und über dürftige Lese- und Schreibkenntnisse hinausgehenden häuslichen Unterricht für die Frau.

Zwar gibt es Ausnahmen. Es gibt Berichte über literarisch gebildete Hetären. Zu den Schülern Platons zählten auch zwei Frauen (vgl. L. Grasberger 1981, III, 519). Etwa 10 Namen von griechischen Dichterinnen, die unterschiedlichen Jahrhunderten angehören (z. B. Sappho, um 600, Erinna, um 350) und deren historische Existenz auch nicht in jedem Fall gesichert ist, wurden überliefert (vgl. L. Grasberger a. a. O.).

Aber auch die sicher nicht geringe Zahl an Dichterinnen, die zudem allesamt nicht aus der athenischen Tradition stammen, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß selbst die freie Bürgersfrau des klassischen Athen an der hochstehenden literarischen Kultur dieser Zeit so gut wie nicht teilhatte.

Die ungünstige Bildungssituation der griechischen Frau beruhte aber nicht nur auf anthropologischen, sondern auch auf gesellschaftlichen bzw. ökologischen Gründen. Die Verheira-

tung der Mädchen erfolgte mit ca. 15, die der Jungen deutlich später (vgl. L. Grasberger 1881, III, 509). Diese Heiratspraxis hat sich auch in entsprechenden Empfehlungen des Plato und des Aristoteles niedergeschlagen. Plato empfiehlt in den *Nomoi*, das Heiratsalter der Mädchen auf ca. 16 – 20 festzusetzen, das für den jungen Mann auf 30 – 35 (*Nomoi* 758 b). Aristoteles empfiehlt für das Mädchen ca. 18, für den jungen Mann ca. 37 (*Politik* 1335 b).

Das wesentlich frühere Heiratsalter der Mädchen verkürzte deren Bildungszeit erheblich und ließ erwarten, daß das Bildungsniveau der Mädchen gegenüber dem der Jungen zurückblieb. Aus diesen ökologischen Zufällen wurde über Plato und Aristoteles Norm und Gesetz der abendländischen Mädchenbildung durch mehr als 2 Jahrtausende<sup>2</sup>.

### 3. Rom

Die Situation der römischen Frauen und Mädchen war durchgängig besser als die der athensischen Frauen der klassischen Zeit. Die Frau genoß in Rom größere Freiheiten als in Athen. Sie konnte in großem Umfang an öffentlichen Vergnügungen und Sportveranstaltungen teilnehmen, insbesondere in der Kaiserzeit. Selbstverständlich waren ihr Spaziergänge nicht untersagt (vgl. L. Grasberger 1881, III, 530). Schon in der älteren römischen Zeit erhielten die Töchter der vornehmeren Römer privaten Unterricht. Jungen und Mädchen der ärmeren Schichten besuchten vermutlich gemeinsam den Elementarunterricht beim »*ludi magister*« (vgl. L. Grasberger 1881, III, 521; H. Marrou 1957, 391 u. 401). Wenn auch kaum anzunehmen ist, daß Mädchen an der höheren Bildung teilnahmen (vgl. L. Grasberger 1881, III, 527 f.; H. Marrou 1957, 401), waren der Anteil »gebildeter« Frauen und auch die Zahl an Dichterinnen in Rom größer als in Griechenland.

Das Bildungsstreben der römischen Frau war in der Kaiserzeit offenbar so stark ausgeprägt, daß Juvenal (60 – 140 n. Chr.) satirisch anmerken konnte: »Was gibt es widrigeres, als daß sich keine für schön hält, wenn sie nicht aus einer Lateinerin eine Griechin, aus einer Sulmoneserin eine Athenerin geworden ist. ... Lästig ist jene, welche, sobald sie sich niederläßt, den Vergil lobt, der sterbenden Dido verzeiht, die Dichter vergleicht und kritisiert« (6. Satire VS 185 ff.).

Die Satire Juvenals darf aber gleichwohl nicht so verstanden werden, als drängten die römischen Frauen in Scharen in die Bildungsanstalten. Erstens zielte Juvenal wahrscheinlich nur auf Frauen der Oberschicht, zweitens wurden auch in Rom die Bildungsmöglichkeiten der Mädchen wiederum schon durch das frühe Heiratsalter – nach Grasberger heirateten die römischen Mädchen mit 13 – 17 Jahren (a. a. O., 527) – eingeschränkt. Außerdem zeigt gerade die Art der Reaktion Juvenals, welche gesellschaftlichen Vorbehalte die römische Frau auf ihrem Schulweg noch zu überwinden hatte.

### 4. Die griechische und römische Spätzeit

Es macht in der griechischen und römischen Spätzeit den Eindruck, als werden die platonische und aristotelische Abwertung der Frau überwunden, als würde man den Einfluß, den die soziale Umwelt auf die Entwicklung des einzelnen Menschen ausübt, erkennen und als würde man sich bewußt, daß, was als von Natur gegeben deklariert war, weitgehend von der Gesellschaft gegeben war.

Diese Diskussion zeichnete sich schon früh ab. Alkidamas, Schüler des Sophisten Gorgias, wird bei Aristoteles mit der Aussage zitiert: »Gott hat alle Menschen freigelassen; die Natur

hat niemand zum Sklaven gemacht« (Schol. zu Aristoteles' Rhetorik I, 13, 1373 b 18). Diese Aussage, die Aristoteles zu widerlegen sucht, bezieht sich zwar auf das Verhältnis von Sklaven zu Freien, ist aber nur die Exemplifizierung der Kritik an vorzeitigen anthropologischen Festlegungen. Diese Kritik taucht in der Antike häufiger auf. Sie ließ sich ja belegen mit dem Hinweis auf Beispiele hochgebildeter Frauen, mit dem Hinweis auf den Unterricht in Sparta (vgl. L. Grasberger 1881, III, 503 ff.; H. Marrou 1957, 568). Plutarch (40–120 n. Chr.) ermahnte die Männer: »Sammele allerwärts her für deine Frau das Brauchbare wie die Biene und trage es mit nach hause, teile es ihr in Gesprächen mit und mache sie so mit den vorzüglichsten Schriften bekannt . . . Solche Belehrungen bringen die Frauen am meisten von einfältigen Dingen ab; denn eine Frau, welche die Geometrie erlernt, wird sich schämen zu tanzen; sie wird sich nicht mehr mit Zauberkünsten abgeben, wenn sie von den Schriften des Plato oder Xenophon bezaubert ist. . . . Denn wenn die Frauen nicht den Samen nützlicher Lehre empfangen und nicht Anteil an der Bildung der Männer haben, so bringen sie allein aus sich viele verderbliche und nichtswürdige Anschläge und Leidenschaften zur Welt« (Praeception. coniugat. c. 48).

Wenn hier zunächst auch nur von einer privaten Bildung der Frau durch ihren Ehegatten die Rede ist und eine rechtliche Gleichstellung von Mann und Frau sicher nicht vorausgesetzt wird, von möglichen bildungsrelevanten anthropologischen Unterschieden wird nicht mehr gesprochen. Die Geometrie, die vermittelt werden sollte, gehörte dabei in der Regel nicht mehr zu den elementaren Unterrichtsstoffen, sondern zu den Bildungsgütern höherer Stufe. Wenngleich Plutarch in seinem Buch »Über die Kindererziehung« weit überwiegend wieder nur von »Söhnen«, nicht von »Kindern« redet, hat er mit jener Mahnung dennoch den Weg der Mädchen zur Schule geebnet.

Quintilian (35–95 n. Chr.) wehrt voreilige anthropologische Bedenken gegen die Möglichkeiten von Bildung ab und generalisiert: »Es ist eine unbegründete Klage, daß nur sehr wenigen Menschen die Kraft verliehen sei, dasjenige zu fassen, was ihnen vorgetragen wird, die meisten vielmehr Mühe und Zeit durch Stumpfheit des Geistes vergeuden. Man dürfte im Gegenteil finden, daß die Mehrheit der Menschen einen gewandten Geist und Geschick zum Lernen besitzt« (Rednerische Unterweisungen, Buch I, Cap. 1,1).

Obwohl auch Quintilian sich in seinen Rednerischen Unterweisungen an Väter wendet, »denen ein Sohn geboren wird . . . «(Buch I, Cap. 1,1), sind mit seinen Überlegungen doch die platonischen und aristotelischen Positionen verlassen.

Aber einschneidende bildungspolitische Änderungen im öffentlichen Schulwesen waren gleichwohl auch in spätrömischer Zeit nicht zu beobachten. Die Bildung blieb Männersache, zumal durch das aufkommende Christentum der Schulweg der Mädchen in unserem Kulturkreis erneut erschwert wurde.

## 5. Das frühe Mittelalter

Paulus hat im Brief an die Kolosser (3, 11) die grundsätzliche Gleichberechtigung von Freien und Sklaven vor Gott gelehrt<sup>3</sup>, im Brief an die Galater (3, 28) zusätzlich die Gleichberechtigung von Mann und Frau<sup>4</sup>. Diese Gleichberechtigung von Mann und Frau vor Gott ist in der christlichen Tradition nicht mehr ernsthaft bestritten worden. Dies war ohne Zweifel eine neue Rechtsposition, die aber die bildungsmäßige Situation der Frau nicht verbesserte. Vielmehr fließen in den paulinischen Briefen offensichtlich griechische Traditionen mit alttestamentarischen zusammen, durch welche die konkrete Position der Frau in gewisser Weise mit neuen Erblasten beschwert wurde.

Dies läßt sich mit dem ersten Brief des hl. Paulus an Timotheus belegen. Dabei ist die Frage nach der tatsächlichen Verfasserschaft des Briefes und auch nach den konkreten Intentionen des Verfassers zweitrangig. Entscheidend bleibt, wie der Brief in seiner Wirkungsgeschichte schließlich ausgelegt worden ist. In Kapitel 2, 11 f. wird bezogen auf den Gottesdienst gesagt: »Die Frau soll schweigend in aller Unterordnung lernen; zu lehren gestatte ich der Frau nicht, auch nicht über den Mann zu herrschen, sondern sich schweigend zu verhalten.« Wo immer die Wurzeln dieser Aussage gründen mögen, faktisch liegt hier eine nahezu bruchlose Übernahme von Verhaltensregeln vor, wie sie in der klassischen Zeit Griechenlands üblich waren. Aber die Begründung, die angeführt wird, ist offensichtlich alttestamentarischen Ursprungs: »Denn zuerst ward Adam geschaffen, dann Eva. Und es wurde nicht Adam verführt, sondern die Frau wurde verführt und geriet in Übertretung. Sie wird aber durch Kindergebären zum Heil kommen, wenn sie in Glauben, Liebe und Heiligung, zusammen mit sittsamer Zucht, verharrt« (I. Tim., 2, 13 ff).

Diese Argumentation, die Konsequenzen für die Bildung der Frau hat und die in der Scholastik unmittelbar mit aristotelischen Ansätzen verschmilzt, wird in der theologischen Literatur in allen christlichen Jahrhunderten variiert und wiederholt. Grundlage der Argumentation bleibt dabei der alttestamentarische Schöpfungsbericht, nach dem die Frau aus der Rippe des Mannes erschaffen worden ist, sich insoweit gegenüber dem Mann in zweiter Position befindet, und nach dem die Frau die Hauptschuld an der Erbsünde trägt.

Worin bestanden die bildungsgeschichtlichen Konsequenzen? Weil die Kenntnis der biblischen Offenbarung als zentrale Grundlage des persönlichen Heils jedes Menschen galt, wurden die Frauen selbstverständlich auch Hörer der christlichen Heilslehre. Auch als in Vorbereitung auf die Taufe die grundlegenden Lehren der christlichen Kirchen zwischen dem 2. und 5. Jh. z. T. in Katechumenenschulen vermittelt wurden, gehörten Frauen wie Männer zum Schülerkreis. Aber weder wurde dort Lesen und Schreiben gelehrt, noch wurde Bildung vermittelt, die im Kontext der griechischen und römischen Tradition oder auch im Rahmen der christlichen Verkündigung als höhere Bildung hätte bezeichnet werden können. Es handelte sich lediglich um die Übernahme der elementarsten Glaubenssätze. Eine Ausbildung zum Kleriker, die z. B. an den unter Clemens von Alexandria im 2./3. Jh. erblühten Katechetenschule eine höchst anspruchsvolle Exegese einschloß (vgl. A. Schuchert 1955, 187), kam für Mädchen und Frauen wegen der paulinischen Lehre, wenngleich diese Lehre sich zunächst nur gegen mystische Exzesse in der frühen Gnosis haben mag, nicht in Betracht.

Die tradierte heidnische Schule war für den Christen ohnehin kaum akzeptabel. Selbst wenn von der Apologeten des 2. christlichen Jahrhunderts über Tertullian bis Augustinus zahlreiche Beispiele belegen, daß die großen Vertreter der frühen Kirche in ihrer Jugend heidnische Schulen besucht haben (vgl. A. Schuchert 1955, 184 ff.), konnte die Kirche diese Schule wegen der dort interpretierten klassischen griechischen und römischen Texte nicht gutheißen. Als man schließlich unter dem Einfluß des Augustinus und Benedikt in den Dom- und Klosterschulen sich des »Goldes der Heiden«, d. h. bestimmter Inhalte der heidnischen Schule für die christliche Lehre zunutze zu machen suchte, diente dies wiederum allein der Klerikerausbildung. Die Schule blieb überwiegend eine Schule der Kleriker bis ins Hochmittelalter. Der Nicht-Kleriker, ob Mann oder Frau, blieb – mit wenigen Ausnahmen – ohne Lese- und Schreibkenntnisse; erst recht blieb der Weg zu höheren Formen literarischer Bildung verschlossen.

Eine Ausnahme zeichnete sich mit dem Brief des hl. Hieronymus (347 –429/30) an die Römerin Laeta ab. Hieronymus erläutert hier seine Vorstellungen, wie eine Tochter, die durch ihre Mutter – wie es heißt – »dem Herrn geweiht« (Hieronymus, Brief an Laeta, zitiert nach 1936)

wurde, erzogen und ausgebildet werden solle. Dieser Brief wurde Richtschnur für die klösterliche Erziehung in den parallel zu den Männerklöstern entstehenden Frauenklöstern bis in die Neuzeit (vgl. Fr. A. Specht 1885, 256 ff.). So engherzig und düster die Bildungsvorschläge des Hieronymus erscheinen<sup>5</sup>, geschichtlich hat sich hier in der abendländischen Tradition über den geistlichen Weg eine institutionelle Möglichkeit für Mädchen eröffnet, in größerem Umfang an der literarischen Bildung, deren mittlere Höhe wegen der unterschiedlichen kirchlichen Funktionen gleichwohl sicher unter den Bildungsmöglichkeiten der Männerklöster lag, teilzunehmen (vgl. 6.2; Fr. A. Specht a. a. O.; W. Wühr 1950, 70 f.).

## 6. Mittelalter

### 6.1. *Nachwirkungen der platonischen und aristotelischen Anthropologie*

Die im Mittelalter vorhandene anthropologische Einschätzung der Frau ist offenkundig eine Nachwirkung platonischer und aristotelischer Positionen. Kaum irgendwo wird so deutlich, wie ein Irrtum noch nach mehr als einem Jahrtausend Geschichte macht.

Das kann am besten an Thomas von Aquin, dessen philosophisches System durch Jahrhunderte als die adaequateste Interpretationsform der kirchlichen Lehre galt, erläutert werden: Thomas bezieht sich in den ›disputationes‹ auf Boethius, der die Frau als »vir imperfectus sive occassionatus« (unvollkommener und anfälliger Mann) bezeichnet hatte (ds 18 qu 1, ar 1, sc 1). Mit ausdrücklichem Bezug auf die Ethik des Aristoteles argumentiert er dann: »Mann und Frau sind bei den Menschen nicht nur zur Zeugung von Nachwuchs verbunden wie bei anderen Tieren, sondern auch wegen der Verbindung der Werke im gemeinsamen Leben, damit sie sich so genügen, einander eigene Werke beisteuernd: daher sind die Werke von Mann und Frau offensichtlich verschieden.« (002 2 SN ds 18 qu 1, ar 1, ra 1). Sofort anschließend nennt er einen wesentlichen und an mehreren Stellen seiner Arbeiten betonten Unterschied<sup>6</sup>. »Denn der Mann ist . . . das Haupt der Frau, daher besitzt der Menschenmann in bezug zur Frau mehr Grund zur Herrschaft (rationem principii) als dies bei anderen Tieren der Fall ist. Und deswegen gehört es sich mehr, daß die Menschenfrau aus dem Manne genommen ist, als dies bei anderen Tieren der Fall ist.« (a. a. O.). Mit diesem Hinweis versucht Thomas die anthropologische Besonderheit des biblischen Schöpfungsberichtes zu deuten, nach dem die beiden Geschlechter aller Tierarten jeweils unmittelbar von Gott erschaffen wurden, während im Falle des Menschen zuerst der Mann und dann aus dessen Rippe die Frau erschaffen worden sei. Einen weiteren Grund für die untergeordnete Funktion sieht Thomas wie Paulus in der Erbsünde. Obwohl die Frau schwächer (mulier infirmior) sei als der Mann, habe sie schwerer gesündigt als der Mann. Der Mann habe schließlich eher aus einer gewissen Gefälligkeit (benignitas) das göttliche Gebot übertreten (vgl. ds 22 qu 1, ar 3).

In der Summa theologiae wird die Argumentation systematischer vorgetragen. In der quaestio 92, ar 1 bezeichnet Thomas die Frau als »deficientes und anfälliges Wesen« (mulier est aliquid deficiens et occassionatum). Dazu gibt er im Anschluß an Aristoteles eine »naturwissenschaftliche« Erklärung. »Denn die aktive Kraft, die im Samen des Mannes ist, intendiert etwas sich gleich Vollkommenes, dem männlichen Geschlecht entsprechendes hervorzubringen. Doch wenn eine Frau erzeugt wird, dann geschieht dies wegen einer Schwächung der aktiven Kraft oder wegen einer Indisposition der Materie, oder auch wegen irgendeiner von außen verursachten Veränderung, z. B. durch die Südwinde, die feucht sind . . .« (a. a. O.).

Diese mit sehr voreiligen Argumenten belegte defiziente Verfassung der Frau bezieht sich aber keineswegs nur auf physische Aspekte, sondern wie schon in der Seelenlehre des Aristote-

les auch auf das geistige Vermögen. Thomas argumentiert weiter: »... so ist die Frau dem Mann von Natur aus (naturaliter) untergeordnet, denn im Manne herrscht stärker vernünftige Unterscheidungsfähigkeit vor« (quia in homine magis abundat discretio rationis) (a. a. O.).

## 6.2. Die schulische Situation der Mädchen

Soweit die Mädchen sich für ein Klosterleben entschieden, hatten sie ohne Zweifel während des ganzen Mittelalters auch Zugang zu literarischer Bildung. Das gilt besonders für die Benediktinerinnen, die wie die Benediktiner nicht nur zum Chorgebet, sondern auch zur geistigen Lesung verpflichtet waren (vgl. Fr. A. Specht 1885, 256). Schon Bischof Caesarius von Arles (gest. 542) verlangte, daß die Klosterfrauen lesen lernten, geistliche Lektüre pflegten und z. B. auch Bücher kopierten (vgl. Fr. A. Specht 1885, 258). Ähnliche Anweisungen finden sich auch in späteren Verordnungen und Regeln (vgl. Fr. A. Specht 1885, 258 f.). Es gibt eine Anzahl hochgebildeter Nonnen wie Lioba, die Äbtissin von Tauberbischofsheim (gest. 1195), Thekla, die Äbtissin von Ochsenfurt und Kitzingen (gest. um 790), Hroswita von Gandersheim (geb. 935), Hildegard von Bingen (1098–1179) und Herrad von Landsberg (gest. 1195). Insoweit steht außer Frage, daß die mittelalterlichen Frauenklöster wesentliche Marksteine auf dem Weg der Frauenbildung waren. Zugleich eröffnete sich in den Frauenklöstern für die Frau ein neuer Beruf, nämlich der der Lehrerin. Wie der Leiter der Schule in den Männerklöstern den Titel »scholasticus« trägt, findet sich auch für die Leiterin der Schule in den Frauenklöstern der Titel »scholastica« (vgl. Fr. A. Specht 1885, 275). Die Frau beginnt im Kloster zu sprechen und zu lehren.

Es gibt überdies zahlreiche Hinweise, daß über die »Äußeren Schulen«, die vielen Klöstern neben den »Inneren Schulen« angegliedert waren, auch Mädchen, die nicht ins Kloster gingen, unterrichtet wurden (vgl. Fr. A. Specht 1885, 276 f.).

Aber die Bildungsmöglichkeiten, die sich den Mädchen und Frauen im Mittelalter boten, dürfen nicht überschätzt werden. Einmal waren es überwiegend wieder nur die Mädchen höherer Stände, die in den »Inneren« bzw. »Äußeren Schulen« unterrichtet wurden und die – soweit sie dem Kloster angehörten – eine Bildung erhielten, die sie zum Chordienste befähigte und ihnen den Titel »literatae« einbrachte. Die »dienenden« Schwestern, die in der Regel aus den unteren Schichten der Bevölkerung stammten, genossen keine vergleichbare Ausbildung und blieben »illiteratae« (vgl. Fr. A. Specht 1885, 262).

Für die angemessene Beurteilung der Bildungsmöglichkeiten der Mädchen im Mittelalter ist aber wiederum der Vergleich mit den Bildungsmöglichkeiten der Männer wesentlich. Sieht man von den Besonderheiten der ritterlichen Erziehung ab, gilt für das gesamte Mittelalter, in dessen Ablauf das Bildungsinteresse wie aber schon wegen der kriegerischen Auseinandersetzungen auch die Bildungsmöglichkeiten generell stark schwankten, daß die Bildungsmöglichkeiten für die Männer stets günstiger waren. Das lag ohne Zweifel an der theologischen Struktur des Bildungswesens, in dem nach biblischer Tradition dem Mann die führende Rolle als Bischof, als Priester und als Verkündiger und Interpret der biblischen Offenbarung zugeordnet war. So blieben die Frauenklöster nicht nur schon wegen des Vollzugs des Gottesdienstes und der Sakramentenspendung abhängig von den Männerklöstern bzw. den Weltgeistlichen, sondern auch in der Auslegung der Offenbarung, der das mittelalterliche Bildungswesen in erster Linie diente. Ausdruck dieser Abhängigkeit ist z. B. die Einrichtung des »custos dominarum«, dem die geistliche Betreuung bzw. Leitung von Frauenklöstern oblag (vgl. Fr. A. Specht 1885, 275). Eine umgekehrte Vorrangigkeit kam aus theologischen Gründen nicht in Betracht. Aus diesem Grunde waren aber schon die Bildungserwartungen, die man den Frauen

entgegenbrachte, geringer. Diese geringeren Bildungserwartungen finden sich in den faktischen Bildungsmöglichkeiten wieder. So sicher es ist, daß die großen geistlichen Frauen des Mittelalters wie Hroswita von Gandersheim oder Herrad von Landsberg nicht nur in den elementaren Fächern des Triviums (Grammatik, Rhetorik, Logik), sondern auch in den im Mittelalter als anspruchsvoller angesehenen Fächern des Quadriviums (Arithmetik, Geometrie, Astrologie, Musik) bewandert waren (vgl. W. Wühr 1950, 71), erschöpfte sich die klösterliche Bildung häufig auch mit bloßem Unterricht in der Grammatik (Lesen und Schreiben) oder gar nur mit der Vermittlung des Psalters (vgl. Fr. A. Specht 1885, 279; W. Wühr 1950, 70). Am offenkundigsten wird das durchschnittliche Abstands-niveau von Männer- und Frauenbildung darin, daß die im Hochmittelalter entstehenden Universitäten bis ins 20. Jahrhundert, sieht man von wirklich vereinzelt Ausnahmen ab, allein den Männern offenstanden, d. h. schließlich auch in einer Zeit, in der Bildung nicht mehr nur Klerikerangelegenheit, sondern schon längst auch Angelegenheit der Laien geworden war (vgl. W. Wühr 1950, 128 ff.).

### 6.3. *Das Ritterideal und seine Auswirkungen auf die Stellung und Bildung der adeligen Frau*

Die Einschätzung literarischer Bildung, insbesondere die Notwendigkeit profaner Studien, schwankte im zeitlichen Ablauf des Mittelalters auch im Klerikerstand deutlich. Daneben ist eine bildungsgeschichtlich außerordentlich aufschlußreiche standesbezogene Variante in der Einschätzung literarischer Bildung zu beobachten. Schon um die Jahrtausendwende klagte Wipo, der Kaplan Konrads II. (um 990–1039), daß die Römer durch ihre Bildung stark und mächtig geworden seien. In Deutschland sei es dagegen anders: »Allein den Deutschen erscheint es leer und schimpflich, jemanden zu unterrichten, er sei denn ein Kleriker« (Solis Teutonicis vacuum vel tuspe videtur, ut doceant aliquem, nisi clericus accipiatur) (Wiponis Tetralogus V., 199 f.).

Wipo spricht damit eine Entwicklung an, die noch bis zum Niedergang der neuzeitlichen Ritterakademien im 18. Jh. zu verfolgen ist. In den adeligen Laienkreisen zeichnete sich seit dem beginnenden 11. Jh. eine aversive Einstellung gegenüber der literarischen Bildung ab (vgl. W. Wühr 1950, 88 ff.). Der literarische Schulunterricht für Jungen wurde verschmäht, weil er dem ritterlichen Bildungsziel, insbesondere der Waffenfähigkeit und Kriegstüchtigkeit zuwiderlaufe. Jahre hinter den Büchern zu sitzen, sei keine geeignete Vorbereitung auf die Aufgaben des Ritters. Weil es schließlich offenbar als gegen die Standesehre verstößend empfunden wurde, sich mit den Büchern, insbesondere mit Latein zu befassen, wuchsen die Söhne des Adels vielfach ohne Lese- und Schreibkenntnisse auf. Die literarisch orientierten »artes liberales« wurden ab dem 12. Jh. für den jungen Ritter durch die »sieben Frömmigkeiten« ersetzt: Reiten, Schwimmen, Pfeilschießen, Fechten, Jagen, Schachspielen, Versemachen (vgl. Fr. A. Specht 1885, 242). Zur Erledigung von Korrespondenz bzw. zur Übersetzung lateinischer Schriftstücke bediente sich der Ritter in der Regel der Hilfe eines Klerikers.

Diese veränderte Bildungsverhalten der Ritterschaft, nämlich die illiterarische Ausbildung der Ritter, führte zu einer Veränderung der Bildungssituation der Frau. Was der Ritter für sich verachtete, die literarische Bildung, wurde zum Bildungsideal der wirtschaftlich weitgehend gesicherten adeligen Frau (vgl. W. Wühr 1950, 97). Die Töchter des Adels erwarben verbreitet Kenntnisse in Lesen und Schreiben, auch in lateinischer Sprache. Die Lektüre verlagerte sich allerdings von klassischen römischen und geistlichen Texten auf leichtere und säkularisierte literarische Formen, auf Lieder, Ritterromane, Anstandsbücher usw. (vgl. Fr. A. Specht 1885, 288 f.). Die säkularisierten Inhalte der literarischen Bildung führten auch dazu, daß der Unterricht nicht mehr allein in der Hand des Klerikers oder der Klosterfrau liegen konnte. Neben

dem geistlichen Lehrer oder der geistlichen Lehrerin findet sich schließlich im Bildungsgang der adeligen Frau auch die »Zuchtmeisterin« als weltliche Lehrerin (vgl. Fr. A. Specht 1885, 290).

Insofern war die Bildung der adeligen Töchter ein deutlicher Schritt zu einer säkularisierten Form der Mädchenbildung und zum weiblichen Lehrberuf außerhalb der Klostermauern.

Zugleich ist aber die Bildung der adeligen Töchter im Mittelalter ein geschichtliches Beispiel, wie veränderte ökologische Funktionen, d. h. hier die illiterale Ausbildung des Ritters, eine anthropologisch begründete Position, d. h. die angeblich geringere Bildungsfähigkeit der Frau, verändern können. Darüberhinaus ist die Bildung der adeligen Töchter wie natürlich auch der Nonnen ein für die nunmehr folgende geschichtliche Entwicklung nicht gering einzuschätzender geschichtlicher Beleg für die Bildungsfähigkeit der Frau.

### 7. Reformationszeitalter

Die Reformatoren mußten wegen der Betonung des allgemeinen Priestertums, das die Brücke zwischen Mensch und Gott unmittelbar schlug und nicht an die Vermittlung eines besonderen Priesterstandes gebunden war, und wegen der Betonung der schriftlichen Offenbarung folgerichtig auch die Mädchen stärker in den Prozeß literarischer Bildung mit einbeziehen. Luther forderte aus theologischen und gesellschaftlichen Gründen »die allerbesten Schulen . . . für Knaben und Maidlein an allen Orten aufzurichten (M. Luther 1524, zitiert nach 1957, 77). Er hält die Obrigkeit für verpflichtet, »die Untertanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten« (M. Luther 1530, zitiert nach 1957, 108). Konkretere Vorschläge gingen in die nachreformatorischen Schulordnungen ein. Die von Johann Bugenhagen verfaßten Braunschweigischen Schulordnungen von 1528 und 1543 enthalten Bestimmungen über Ort und Zahl der Mädchenschulen, über Lehrerinnen usw. Der Unterricht erschöpfte sich jedoch in Lesen, Schreiben, Bibel, Katechismus und Gesangbuch. Der Schulunterricht sollte sich bei einem täglichen Schulpensum von 1–2 Stunden über 1–2 Jahre erstrecken (Braunschweigische Schulordnung 1528, zitiert nach Th. Dietrich u. J. G. Klink 1972, 14 f.). Damit übernahm er einen Vorschlag M. Luthers, der 1524 für die Mädchen einen täglichen Unterricht von einer Stunde empfohlen hatte (M. Luther 1524, zitiert nach 1957, 79).

Was die Reformatoren vielfach beiläufig und unsystematisch forderten, wurde bei A. Comenius (1592–1670) systematisiert. In der »Didactica magna« von 1632 schreibt er: »Nicht nur die Kinder der Reichen oder Vornehmen müssen zur Schule gehalten werden, sondern alle insgemein, Vornehme und Geringe, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen, in allen Städten, Flecken, Dörfern und Landhäusern« (a. a. O., 52). Er hält es für einen Verstoß gegen den Mitmenschen und für eine Übertretung göttlicher Gebote, »wenn wir . . . nur einigen Geistesbildung gestatten, andere ausschließen« (a. a. O.). Dem Einwurf, es gäbe doch Menschen, die »träge und unbegabt erscheinen« hält er entgegen: »Einen so unglücklichen veranlagten Menschen den die Unterweisung gar nicht bessern konnte, findet man nicht« (a. a. O., 53). Anschließend geht es um die Frage, ob Mädchen und Frauen zu höherer Bildung fähig seien: »Auch läßt sich kein genügender Grund finden, warum man das andere Geschlecht . . . von dem wissenschaftlichen Unterricht . . . völlig ausschließen sollte. Denn auch sie sind Gottes Ebenbild, teilhaftig der Gnade und des Himmelreiche und haben einen beweglichen, für Weisheit empfänglichen Geist empfangen (oft mehr als unser Geschlecht) . . . Warum sollten wir ihnen also des Lesenlernen gestatten, aber die Bücher später entziehen?« (a. a. O., 53). Dem paulinischen Einwurf, daß der Frau nicht zu lehren gestattet sei (I. Tim. 2, 12), kann Come-

nius jedoch auch nur mit einer gewissen Modifikation seiner Forderung begegnen. Denn er »rate nicht eine Erziehung der Frauen zum Vorwitz an, sondern zur Sittlichkeit und Glückseligkeit besonders in den Dingen, die ihnen zu können und zu kennen schicklich sind, um den Haushalt angemessen und besonnen und das eigene sowie des Mannes, der Kinder und der Familie Wohl zu fördern« (a. a. O., 54).

Die Forderung der Reformatoren und der nachreformatorischen Pädagogen wie Comenius, auch den Mädchen den Zugang zu den Schulen zu öffnen, hatte geschichtlich die Wirkung, daß eine elementare literarische Bildung der Mädchen wenigstens als Forderung selbstverständlicher und nicht mehr ernsthaft in Frage gestellt wurde. Soweit das elementare Schulwesen tatsächlich ausgebaut wurde, richtete es sich zukünftig sowohl in protestantischen wie auch in katholischen Gegenden selbstverständlich an Jungen und Mädchen, wenn auch mit Modifikationen in Inhalt und Umfang.

Höhere Formen der Bildung zu erreichen, war den Mädchen aber trotz der Forderung des Comenius weiterhin kaum möglich. Die Universität blieb Männersache. Hinsichtlich der höheren Schulbildung wurde die Situation der Mädchen in den protestantischen Gebieten durch die Auflösung der Frauenklöster zunächst sogar noch ungünstiger als in den katholischen Gebieten (vgl. M. Luther 1524). Die katholischen Gebiete hielten nicht nur die Tradition der Frauenklöster und der Klosterschulen bei, intensivierten vielmehr nach der Reformation die Mädchenbildung noch durch Gründung weiblicher Schulorden, die sich wie der Orden der Ursulinen, der Armen Schulschwestern von Notre Dame, der Salesianerinnen, der Englischen Fräulein usw. um die Unterrichtung aller Mädchen kümmerten. Nach den Unterrichtsinhalten zu urteilen (neben Lesen, Schreiben, Rechnen und Handarbeiten auch Fremdsprachen) können diese Schulen im geschichtlichen Kontext nahezu als »höhere« Schulen eingestuft werden (vgl. J. Heigenmooser/A. Bock 1923, I, 110 ff.). Wenn auch diese Schulorden zunächst mehr in einigen Städten angesiedelt waren (z. B. in Bayern: Englische Fräulein: München 1627, Augsburg 1662, Burghausen 1663, Mindelheim 1701, Bamberg 1716, Altötting 1721, Aschaffenburg 1748, Günzburg 1758. – Ursulinen: Landshut 1668, Straubing 1691, Neuburg 1702, Würzburg 1712, Landsberg 1719, Ingolstadt 1751; vgl. J. Heigenmooser/A. Bock 1923, I, 110–112) und im Bildungsanspruch z. B. sicher auch hinter den Schulen der Jesuiten, die sich an die Jungen richteten, zurückblieben, waren diese Ordensschulen die unmittelbaren Vorläufer der »Höheren Töchter Schulen«, die zu Beginn des 20. Jhs. die rechtliche Gleichstellung mit den entsprechenden Jungenschulen erreichten.

Der weiterhin bestehende weite Rückstand der Mädchenbildung hinter der Bildung der Jungen wird durch die auch in Deutschland sehr verbreitete Schrift Fénelons »Über die Erziehung der Töchter« (1687) belegt (vgl. M. Simmel 1980, 37 ff.). Auch August Hermann Franke veröffentlichte 1698 eine Übersetzung dieser Schrift (vgl. A. Arnstädt 1879, 56 f.). Fénelon beklagt, daß die Mädchenbildung so vernachlässigt werde: »Nichts wird mehr vernachlässigt als die Erziehung der Mädchen. Die Gewohnheit und die Launen der Mütter entscheiden oft alles dabei, man nimmt an, daß man diesem Geschlecht wenig Unterricht zu geben nötig habe. Die Erziehung der Knaben gilt für eine der hauptsächlichsten Angelegenheiten des öffentlichen Wohls« (Fénelon 1687, zitiert nach 1879, 63). Aber so sehr Fénelon eine intensivierte Ausbildung der Mädchen verlangte<sup>7</sup>, so zeigt sich schon in seiner Forderung, die immer noch Platons Argument benutzt, wiederum die starke Beschränkung des Bildungskanons der Frauen. »Es ist wahr, daß man fürchten muß, eine lächerliche Vielwisserei zu erzeugen. Die Frauen haben gewöhnlich einen noch schwächeren und wißbegierigen Geist als die Männer, auch ist es nicht angemessen, sie zu Studien zu veranlassen, die sie eingebildet machen. Sie sollen weder den

Staat regieren, noch Krieg führen, noch in das Priesteramt eintreten; mithin können sie auch gewisse ausgedehnte Kenntnisse entbehren, welche zur Politik, zur Kriegskunst, zur Jurisprudenz, zur Philosophie und zur Theologie gehören. Auch die meisten mechanischen Geschicklichkeiten passen nicht für sie, sie sind nur für mäßige Übungen geschaffen. Ihr Körper sowohl als ihr Geist sind weniger stark und weniger kräftig als die der Männer; zum Ersatz dafür hat ihnen die Natur den Fleiß, den Sinn für Ordnung und Sparsamkeit zugeteilt, damit sie im Hause in ruhiger Weise walten.« (Fénelon 1687, zitiert nach 1879, 63 f.).

Hier wird geschichtlich greifbar, wie tief die Barrieren verankert waren, die den Frauen einen gleichberechtigten Zugang zum Bildungswesen versperrten. Diese Hindernisse wurden auch in der Aufklärungszeit nicht ausgeräumt.

### 8. Aufklärungszeit

Die Aufklärungszeit hielt an der traditionellen Rolleneinteilung, die biologisch naheliegt, geschichtlich aber durch eine zu restriktive Auslegung gleichwohl das größte Hindernis einer weiterführenden Mädchenbildung war, fest. J. J. Rousseau (1712–1778) betont zwar, daß »der Verstand . . . beider Geschlechter gleichermaßen eigen« (1762, [5. Buch]) sei, aber da Sophie – das idealtypische weibliche Gegenstück zu Emile – »dazu bestimmt ist, eines Tages selbst Hausmutter zu sein, so lernt sie im väterlichen Hause ihr eigenes zu führen« (1762,[5. Buch]). Die Erziehung Sophies bleibt eng auf »die weiblichen Arbeiten« (1762,[5. Buch]) bezogen.

Mirabeau, der 1791 die Grundlinien des Erziehungsprogramms der Französischen Revolution entworfen hatte, lobte nachdrücklich die Rousseau'sche Position, »daß der Mann und das Weib von der Natur zu ganz verschiedenen Rollen bestimmt« seien «und auch im gesellschaftlichen Zustand nicht füglich dieselbe Rolle spielen könnten« (Mirabeau 1791, zitiert nach Fr. E. v. Rochow 1792, 161). Dieser generellen Aussage kann sicher kaum widersprochen werden. Problematisch ist aber die starre und restriktive konkrete geschlechtsspezifische Rollenzuweisung, die Mirabeau vornimmt: »Der feste Körperbau des Menschen, seine Tätigkeit voll Kraft, Kühnheit und Dauer, bestimmen des Eigentümliche seiner Arbeiten. Alle die, wozu Stärke, weite Reisen, Mut, Beständigkeit und strenge Auseinandersetzungen gehören, gehen ihn ausschließend an« (1791, zitiert nach Fr. E. v. Rochow 1792, 161). Dagegen wird das Aufgabenfeld der Frau so umrissen: »Die zärtlichere Leibesbeschaffenheit des weiblichen Geschlechts, zwar völlig angemessen ihrer dem Schöpfer der Menschen so wichtigen Hauptbestimmung, nämlich Kinder zu gebären, sie mit Sorgfalt in den gefährlichen Perioden der ersten Kindheit aufzuziehen, und alle Mannskraft durch die unwiderstehliche Macht der lebenswürdigen Schwäche zu fesseln: diese Beschaffenheit, sag' ich, schränkt sie auf die mutlosen häuslichen Geschäfte, auf den Geschmack an sitzenden Arbeiten ein und erlaubt ihnen nicht, ein wahres Glück anderwärts zu finden als da, wo sie die Schöpferinnen und Austerilerinnen desselben sind, nämlich in ihrem Hauswesen« (Mirabeau 1791, zitiert nach Fr. E. v. Rochow 1792, 161 f.). Obwohl er selbst sieht, daß seine eigene bildungspolitische Position von der faktischen Schulentwicklung weitgehend überholt ist, würde er, da »das häusliche Leben . . . die wahre Bestimmung der Weiber« sei, am liebsten wünschen, »daß sie nie aus den Händen ihrer Mütter kämen« (Mirabeau 1791, zitiert nach Fr. E. v. Rochow 1792, 163). Zwar wehrt er sich nicht dagegen »Lese-, Schreib- und Rechenschulen für die Mädchen beizubehalten« (a. a. O.), aber unterdrückt nicht den Hinweis, daß eigentlich nur der Junge – »zu öffentlichen Geschäften bestimmt« (Mirabeau a. a. O., 160 f.) – in öffentlichen Schulen unterrichtet werden solle, hin-

gegen solle das Mädchen – »zum häuslichen Leben bestimmt« (a. a. O., 161) – »das Eltern Haus nicht anders als in seltenen Fällen verlassen« (Mirabeau a. a. O., 161).

Gleichsam die Abschlußvariante der platonisch-aristotelischen Anthropologie wird von I. Kant eingeleitet. Die defizitorische Beschreibung des Unterschiedes zwischen Mann und Frau wird abgelöst in den »Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen« – die Schrift stammt zwar aus Kants vorkritischer Zeit (1764), seine diesbezügliche Position variiert aber auch später nicht – erklärt Kant die Frau zum »schönen Geschlecht«, den Mann zum »edlen Geschlecht« (I. Kant, Gesammelte Schriften, Bd. II, 228). Viele der angeblichen Schwächen des weiblichen Geschlechts seien – so schmeichelt Kant – »so zu reden schöne Fehler« (I. Kant a. a. O., 232). Die eingeführte neue Unterscheidung bezieht Kant auf alle Verhaltensbereiche, auch auf die intellektuellen Fähigkeiten der beiden Geschlechter: »Das schöne Geschlecht hat«, so sagt er zunächst im Anschluß an Rousseau, »eben so wohl Verstand als das männliche, nur ist es ein schöner Verstand, der unsrige soll ein tiefer Verstand sein« (I. Kant a. a. O., 229).

Verstandesakte werden von Kant dann als schön bezeichnet, wenn »sie Leichtigkeit an sich zeigen und ohne peinliche Bemühung scheinen vollzogen zu werden« (a. a. O.). Die pädagogischen Konsequenzen dieser Zuordnung reichen weit: »Mühsames Lernen oder peinliches Grübeln, wenn es gleich ein Frauenzimmer darin hoch bringen sollte, vertilgen die Vorzüge, die ihrem Geschlecht eigenthümlich sind . . . Der schöne Verstand wählt zu seinen Gegenständen alles, was mit dem feineren Gefühl verwandt ist und überläßt abstrakte Spekulationen oder Kenntnisse, die nützlich, aber trocken sind, dem . . . tiefen Verstande. Das Frauenzimmer wird demnach keine Geometrie lernen; es wird vom Satz des zureichenden Grundes . . . nur soviel wissen, als da nötig ist, um das Salz in den Spottgedichten zu vernehmen . . . Sie werden in der Geschichte sich nicht den Kopf mit Schlachten und in der Erdbeschreibung nicht mit Festungen anfüllen; denn es schickt sich für sie eben so wenig, daß sie nach Schießpulver, als für die Mannspersonen, daß sie nach Bisam riechen sollen« (I. Kant a. a. O., 230).

Mit Witz unterstreicht Kant schließlich seine Meinung, daß anstrengende Wissenschaft nicht die geeignete Beschäftigung für die Frau sei: »Es scheint eine boshafte List der Mannspersonen zu sein, daß sie das schöne Geschlecht zu diesem verkehrten Geschmacke haben verleiten wollen. Denn wohl bewußt ihrer Schwäche in Ansehung der natürlichen Reize desselben, und daß ein einziger schalkhafter Blick sie mehr in Verwirrung setze als die schwerste Schulfrage, sehen sie sich, so bald das Frauenzimmer in diesen Geschmack einschlägt, in einer entschiedenen Überlegenheit und sind in dem Vorteile, den sie sonst schwerlich haben würden, mit einer großmütigen Nachsicht den Schwächen ihrer Eitelkeiten aufzuhelfen. Der Inhalt der großen Wissenschaft des Frauenzimmers ist vielmehr der Mensch und unter den Menschen der Mann. Ihre Weltweisheit ist nicht Vernünfteln, sondern Empfinden« (I. Kant a. a. O., 230).

Wenngleich diese Positionen der großen Philosophen des 18. Jhs. geeignet waren, den Schulweg der Mädchen noch einmal mühseliger zu machen, waren diese Aussagen im geschichtlichen Zusammenhang gleichwohl nicht mehr Programm, sondern ein Nachklang, der zwar noch fast zwei Jahrhunderte nachgesungen wurde, aber schließlich von der faktischen Entwicklung überdeckt wurde. Geschichtlich siegen schließlich nicht Plato und Aristoteles, sondern Quintilian und Comenius. Schon durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht, besonders von den Pädagogen der Aufklärungszeit gefordert, wurde die Bedeutung schulischer Bildung für die Entwicklung jedes einzelnen Menschen und der gesamten Gesellschaft offenkundig, daß mehr und mehr Bastionen, mit denen den Mädchen der Zugang zur Ele-

mantarschule und zur höheren Schule verwehrt wurde, aufgegeben werden mußten (vgl. H.-J. Apel 1985, 2, 7 ff.).

### 9. Die Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert

Aber auch die schließlich um 1800 bzw. – was die höhere Schule und die Universität betrifft – um 1900 erfolgte rechtliche Öffnung aller Schulwege bedeutete natürlich keineswegs, daß diese Wege von den Mädchen nun mit Leichtigkeit zu beschreiten waren. Selbstverständlich wurde das platonisch-aristotelische Thema immer wieder noch neu intoniert (vgl. M. Simmel 1980). Fr. D. Schleiermacher wollte wie Mirabeau die Erziehung der Mädchen auf den häuslichen Kreis beschränkt sehen (Fr. D. Schleiermacher 1826, 228–230). A. Schopenhauer hielt die Frau weder großer körperlicher noch geistiger Leistungen für fähig (1851, zitiert nach 1965, 720)<sup>8</sup>. Vergleichbare Aussagen finden sich bis ins 20. Jahrhundert (vgl. H. Beilner 1971; M. Simmel 1980; L. Fertig 1984, 155–186). Deswegen waren auch die »Höheren Töchterschulen«, wie sie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründet wurden, im Vergleich zu den Jungenschulen im strengen Sinn keine höheren Schulen für Töchter, sondern eher Schulen für höhere Töchter (vgl. H.-J. Apel 1985, 45–47; L. Fertig 1984, 171).

Aber noch nachhaltiger haben sich diese Traditionen in zählebigen überkommenen geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen niedergeschlagen, in Berufsbildern und in institutionellen gesellschaftlichen Strukturen, die offensichtlich nur mit großen, über mehrere Generationen sich erstreckenden Verzögerungen ausräumbar sind (vgl. M. Simmel 1980, 15 ff.; H. Beilner 1971).

Zu diesen strukturellen Problemen, deren hinderlicher Charakter zunächst nicht in die Augen springt, zählte bis weit nach dem 2. Weltkrieg das Verbot der Koedukation, d. h. das Verbot der gemeinsamen schulischen Betreuung von Jungen und Mädchen. Mit besonderer Schärfe lehnte die katholische Kirche die Koedukation ab. Auf dem Krefelder Katholikentag von 1898 wurde beschlossen, »nicht eher zu ruhen, bis die Trennung nach Geschlechtern in allen Schulen durchgeführt ist« (Die gemeinschaftliche Erziehung der Geschlechter 1911, 400). Pius XI. bezeichnete in seiner Erziehungsenzyklika das »Koedukationssystem, das für viele gleichfalls in der naturalistischen Leugnung der Erbsünde begründet ist«, als »abwegig und für die christliche Erziehung gefährlich« (zitiert nach J. Schröteler 1933, 20). Dies gilt mit besonderer Strenge für alle Schüler der oberen Jahrgänge. Selbstverständlich ließ sich der Grundsatz der Geschlechtertrennung in kleineren Schuleinheiten, insbesondere in ländlichen Gebieten, nicht durchsetzen: »Die Vereinigung der Geschlechter in Landschulen und in städtischen Armenschulen ist meist nur durch den Mangel hinreichender äußerer Mittel geboten, oder empfiehlt sich durch die geringe Anzahl der schulpflichtigen Kinder in einem Orte« (H. Gräfe 1850<sup>2</sup>, 299). Als Regel war aber schließlich in der Mehrzahl der deutschen Länder die schulische Trennung von Jungen und Mädchen verordnet (vgl. J. Schröteler 1933, 24 ff.). Davon war die Chance der Mädchen, höhere Schulen zu besuchen, insofern betroffen, als noch Jahrzehnte nach der schulrechtlichen Gleichstellung von Jungen und Mädchen ein ausgebauteres höheres Mädchenschulwesen, auf dem die uneingeschränkte Hochschulreife erworben werden konnte, fehlte. So hätte der Schulweg der Mädchen zur Universität über die Knabenschulen führen müssen. Aber die Aufnahme von Mädchen an Knabenschulen wurde z. B. noch in der Weimarer Zeit von den Ländern Preußen und Bayern im Grundsatz abgelehnt. Die Aufnahme war nur auf Einzelantrag möglich (vgl. J. Schröteler 1933, 32 ff.). Es dauerte mehr als ein halbes Jahrhundert, bis aus einem oft nur nominellen Recht eine reale Möglichkeit wurde. Ähnlich zähe Prozesse sind auch aus der beruflichen Bildung bis zum heutigen Tag geläufig.

## 10. Das Stück Wahrheit im hartnäckigen Irrtum

Ein anthropologischer Irrtum hat Jahrtausende hindurch Bildungsschicksale mitbestimmt. Wie konnte dieser Irrtum so langlebig sein? Steckt ein Stück Wahrheit in diesem Irrtum? Es steckt ein Stück Wahrheit darin. Denn natürlich kann es keinen ernsthaften Zweifel geben, daß sich die verschiedenen Geschlechter nicht nur anatomisch, sondern auch in ihrem Verhalten unterscheiden.

Betrachtet man die stammesgeschichtliche Herkunft des Menschen und die Evolution seines Verhaltens, wäre es höchst unwahrscheinlich, daß Mann und Frau in ihren Antrieben, in ihren Fähigkeiten und in ihren Reaktionen auf Umweltreize völlig gleichartig wären (vgl. N. Bischof u. H. Preuschoft 1980; W. Wickler/U. Seibt 1983; I. Eibl-Eibesfeldt 1984, 338 f., 357, 367). Schon wegen der gegenwärtigen biologischen Abhängigkeit der Geschlechter kann damit keine Ungleichwertigkeit behauptet sein, sondern lediglich Andersartigkeit. Aber diese Andersartigkeit zu erkennen und zu analysieren, ist angesichts der Verfilzung von Natur und langlebigen Kulturtraditionen äußerst schwierig. Die Ungerechtigkeiten, die insbesondere die Mädchen auf ihrem Schulweg durch die Geschichte des Menschen zu ertragen hatten, beruhten stets auf voreiligen Festlegungen der Inhalte dieser Andersartigkeit, überdies aber auf der Unkenntnis der interindividuellen Schwankungsbereiche innerhalb einer Geschlechtsgruppe. Nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung darf man aber sicher sein, daß die Verhaltensunterschiede bis auf wenige unmittelbar mit der Fortpflanzung zusammenhängende geschlechtsspezifische physiologische Funktionen nicht qualitativer, sondern nur gradueller Art sind. D. h. die bei Männern und Frauen gleichermaßen auftretenden Verhaltensformen sind geschlechtstypisch, wie I. Eibl-Eibesfeldt (1984, 339) unterscheidet, nur in der Häufigkeit und Intensität ihres Auftretens. Wie die Verhaltensforschung auf Grund stammesgeschichtlicher Untersuchungen erwarten würde, zeigen Frauen in allen beobachtbaren Kulturen z. B. eine größere Ansprechbarkeit und ein größeres Talent im sozial-pflegerischen Bereich (vgl. I. Eibl-Eibesfeldt 1984, 342 ff.). Männer neigen in allen Kulturen zu größerer Aggressivität, d. h. »zum ›Herangehen‹ an die Objekte der Umwelt« (W. Rudolph 1980, 187). Eine Vielzahl sozialwissenschaftlicher Untersuchungen bestätigt, daß Frauen den Männern durchschnittlich u. a. im sprachlichen Bereich überlegen sind, in der Merkfähigkeit und im Auffinden von Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Objekte, die Männer haben durchschnittlich entsprechende Vorteile z. B. im rechnerischen und technischen Bereich sowie im räumlichen Vorstellungsvermögen usw. (vgl. I. Eibl-Eibesfeldt 1984, 342 ff.).

Die Untersuchungsbefunde sprechen dafür, daß die Geschlechterrollen keineswegs bloßes Produkt der zufälligen gesellschaftlichen Erziehungsform sind, sondern daß es eine große Zahl genetisch angelegter Verhaltenstendenzen gibt, in denen sich geschlechtsspezifische Fähigkeiten bzw. geschlechtsspezifische Neigungen und Talente äußern.

Es ist noch einmal zu betonen, daß der Hinweis auf genetisch angelegte unterschiedliche Verhaltenstendenzen der Geschlechter niemals eine unterschiedliche Wertigkeit der Geschlechter heißen kann. Der Hinweis kann überdies auch nicht Leitlinie individueller Berufs- oder Schulberatung sein. Zwar lassen sich grobe Prognosen über die künftige durchschnittliche Berufswahl der Geschlechter daran orientieren, eine individuelle Berufs- oder Schulberatung aber schon deshalb nicht, weil bei allen Untersuchungen, insbesondere soweit sie sich auf Schulleistungen beziehen, die interindividuellen Unterschiede innerhalb einer Geschlechtergruppe größer waren als die zwischen den Geschlechtern. D. h. es traten Spitzenleistungen von Mädchen in den Fachdomänen der Jungen wie Spitzenleistungen von Jungen in den Fachdomänen der Mädchen auf (vgl. K. Wawrzyniak 1959, 51 ff.). Eben deswegen lassen sich

grundsätzliche geschlechtsspezifische Schul- oder Bildungsschranken niemals rechtfertigen.

Als pädagogische Klugheitsregel kann für die Mädchenbildung zunächst nur gelten, ohne Druck die Mädchen ihre Fach-, Schul- und Berufswahl treffen zu lassen; ohne den Druck ideologisch eingenger Geschlechtsrollen, aber auch ohne den Druck ideologisch aufgelöster Geschlechtsrollen. Die möglichst unbeschwerte Wahlfreiheit böte die günstigste Chance, Neigungen und Talente zu erfassen. Mit Sicherheit aber würde verhindert, daß erneut durch anthropologische Vorurteile und Generalisierungen Wege versperrt würden.

Die Schulwege dürfen niemandem versperrt werden. Das nicht nur, weil angesichts der zunehmenden Wissenskumulation niemand konkurrenzfähig werden oder bleiben kann, der nicht über intensive Schulung das angesammelte Kulturgut in geeigneter Weise übernommen hat. Der Schulweg darf auch deswegen weder Mann noch Frau versperrt werden, weil mit der Teilnahme an der Wissenskumulation auch Horizonte sich verschieben, Weltbilder sich in kopernikanischem Ausmaß verändern, neue Interessen und Bedürfnisse sich entwickeln können. Eben durch diese Teilnahme können auch die elementaren Erfahrungen, aus denen der Mensch seit Millionen von Jahren Befriedigung und Lebenssinn zu schöpfen sucht und die auch künftig Basis jeder Erfahrung von Lebenssinn bleiben werden, neue Dimensionen erhalten, z. B. die Erfahrung von Freundschaft, von Liebe, von eigener und fremder Hilfsbereitschaft, die Erfahrung des Gedeihens und der Zuneigung der Kinder. Jemandem diese Möglichkeit der Teilhabe an der Wissenskumulation zu nehmen, bedeutet eine Beeinträchtigung seiner menschlichen Möglichkeiten. Diese Beeinträchtigung wächst mit dem Maß der Wissenskumulation.

Den Frauen waren diese Möglichkeiten im Laufe der Schulgeschichte stärker beschnitten als den Männern. Das kann natürlich nicht Anlaß aktueller Schulzuweisungen sein. Weil die Frauen aus biologischen Gründen wesentlich enger mit der Betreuung der Kinder verbunden sind, besteht aber auch künftig die Gefahr, daß der Schulweg der Mädchen weiter sein wird als der der Jungen. Damit wird immer auch eine wenigstens zeitweilige größere Abhängigkeit gegeben sein. Insofern muß der lange geschichtliche Schulweg der Mädchen aber für die gesamte Gesellschaft Anlaß sein, nach Wegen zu suchen, wie sich in partnerschaftlicher Weise Entwicklungen verhindern lassen, durch welche Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Geschlechter beeinträchtigt werden könnten oder auch durch welche der möglichen Andersartigkeit der Geschlechter Zwang angetan wurde.<sup>9</sup>

### *Anmerkungen*

<sup>1</sup> In der Schrift »Von der Seele« zählt Aristoteles als Teile oder Vermögen der Seele Ernährung, Begehren, Wahrnehmung, Ortsbewegung und Überlegung auf (414 a).

<sup>2</sup> Es wäre allerdings auch noch zu überprüfen, inwieweit die weitgehende Isolierung der griechischen Frau mit besonderen Schutzmaßnahmen, die Frauen in vielen Kulturen aus Sorge vor Bedrohung durch Dämonen oder durch den »bösen Blick« gewährt wurden, erklärt werden kann. »Was heute vielfach als jahrtausendelange ungerechte Hintanstellung der Frau durch den Mann betrachtet wird, ist in Wahrheit ritualisierter Ausdruck tiefverwurzelter Furcht vor Gefährdung der Nachkommenschaft (O. Koenig 1975, 120).

<sup>3</sup> Kol. 3,11: »Da heißt es dann nicht mehr: Heide und Jude, Beschnittener und Unbeschnittener; Barbar oder Skythe, Sklave und Freier: nein, nunmehr Christus überhaupt, und zwar bei allen.«

<sup>4</sup> Gal. 3,28: »Jetzt gibt es nicht mehr Juden und Heiden und nicht mehr Sklaven oder Freie und nicht mehr Mann noch Weib: in Christus Jesus seid ihr alle eins.«

<sup>5</sup> Hieronymus macht u. a. folgende Vorschläge:

»Sie darf nur Dinge hören und sprechen, die Gottesfurcht atmen. Schmutzige Worte soll sie gar nicht verstehen, weltliche Lieder sollen ihr unbekannt bleiben. Schon in den frühesten Kinderjahren soll sich die zarte Zunge mit den frommen Psalmen vertraut machen. Knaben in den Fliegeljahren halte fern von ihr! Ihre Dienerinnen und Zofen sollen von der Außenwelt abgeschlossen bleiben.« (Hieronymus, Brief an Laeta, zitiert nach 1936, 389).

»Sie esse nicht außer dem Hause und nehme vor allem nicht an den Gastmählern bei den Verwandten teil, damit sie keine Speisen kennenlernt, auf die sie lüstern wird.« (a. a. O., 395).

»Täglich lege sie Rechenschaft ab über das ihr aufgegebenes Pensum aus der Hl. Schrift.« (a. a. O., 396).

»Nur mit einer solchen Gespielin sei sie gern zusammen, die gesetzt, in der Abtötung geübt, einfach gekleidet und etwas traurig ist, nicht aber mit einer, die aufgeputzt und kokett ist und aus voller Kehle frohe Lieder schmettert. . . . Lesung löse das Gebet, Gebet löse die Lesung ab.« (a. a. O., 397).

»Mir will es überhaupt nicht passen, daß eine erwachsene Jungfrau badet, die vor sich selbst erröten sollte, wenn sie sich unbekleidet sieht.« (a. a. O., 399).

<sup>6</sup> Vgl. S. Th. quaest. 92, 3):

»Neque enim mulier debet dominari in virum, et ideo non est formata de capite. Neque debet a viro despici, tamquam serviliter subiecta, et ideo non est formata de pedibus.«

<sup>7</sup> »Aber was folgt aus der natürlichen Schwäche der Frau? Je schwächer sie sind, desto wichtiger ist es, sie stark zu machen.« (Fénelon 1687, zitiert nach 1879, 64).

<sup>8</sup> Mit erstaunlicher Apodiktik notiert A. Schopenhauer seine Gedanken »Über die Weiber«, geradezu der Niederschlag der platonisch-aristotelischen Tradition:

» § 363

Schon der Anblick der weiblichen Gestalt lehrt, daß das Weib weder zu großen geistigen noch körperlichen Arbeiten bestimmt ist. Es trägt die Schuld des Lebens nicht durch Tun, sondern durch Leiden ab, durch die Wehen der Geburt, die Sorgfalt für das Kind, die Unterwürfigkeit unter den Mann, dem es eine geduldige und aufheiternde Gefährtin sein soll. Die heftigsten Leiden, Freuden und Kraftäusserungen sind ihm nicht beschieden, sondern sein Leben soll stiller, unbedeutsamer und gelinder dahinfließen als das des Mannes, ohne wesentlich glücklicher oder unglücklicher zu sein.

§ 364

Zu Pflegerinnen und Erzieherinnen unserer ersten Kindheit eignen die Weiber sich gerade dadurch, daß sie selbst kindisch, läppisch und kurzsichtig, mit einem Worte: zeitlebens große Kinder sind – eine Art Mittelstufe zwischen dem Kinde und dem Manne, als welcher der eigentliche Mensch ist. Man betrachte nur ein Mädchen, wie sie tagelang mit einem Kinde tändelt, herumtanzt und singt, und denke sich, was ein Mann beim besten Willen an ihrer Stelle leisten könnte.

§ 366

Je edeler und vollkommener eine Sache ist, desto später und langsamer gelangt sie zur Reife. Der Mann erlangt die Reife seiner Vernunft und Geisteskräfte kaum vor dem achtundzwanzigsten Jahre, das Weib mit dem achtzehnten. Aber es ist auch eine Vernunft danach: eine gar knapp gemessene.«

(1851, zitiert nach 1965, 720 f.).

<sup>9</sup> Dieser Beitrag wurde auszugsweise vorabgedruckt in H. Kanz (Hrsg.): Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Pöggeler. Frankfurt, Bern, New York 1986, S. 139–159, außerdem in: Bayerische Schule, München 1988, H. 7, S. 4–10. Er erscheint überdies auszugsweise in: J. G. Prinz von Hohenzollern/M. Liedtke (Hrsg.): Der weite Schulweg der Mädchen. Bad Heilbrunn 1989.

## Literatur

- Apel, H.-J. (1985), *Bildung der Mädchen. – Bürgerliche Bildungsbestrebungen in Jülich zwischen 1830 und 1870*, Jülich
- Aristoteles (1922), *Über die Seele*, Neu übers. v. Adolf Busse, Leipzig
- Aristoteles (1958), *Politik*, übers. von Eugen Rolfes, Hamburg
- Aristoteles (1959), *Rhetorik*, übers. von Paul Gohlke, Paderborn
- Barthel, G. (1972), *Konnte Adam schreiben? – Weltgeschichte der Schrift*, Köln
- Beilner, H. (1971), *Die Emanzipation der bayerischen Lehrerin – aufgezeigt an der Arbeit des Bayerischen Lehrerinnenvereins (1893–1933)*, Neue Schriftenreihe des Staatsarchivs München, Heft 40
- Bischof, N. u. Preuschoft, H. (1980), *Geschlechterunterschiede; Entstehung und Entwicklung*, München
- Blochmann, E. (1966), *Das »Frauenzimmer« und die »Gelehrsamkeit«*. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland, Heidelberg
- Braunschweigische Schulordnung 1528, in: Dietrich, Th. und Klink, J. G., Hrsg., (1972), *Zur Geschichte der Volksschule*, Bd. I, Bad Heilbrunn
- Brehmer, I. (Hrsg.) (1980), *Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes*, München
- Brunner, H. (1957), *Altägyptische Erziehung*, Wiesbaden
- Comenius, A. (1632), *Didactica magna*
- Dautzenroth, E. (1971), *Kleine Geschichte der Mädchenbildung*, Ratingen
- Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter in der Schule (1911), in: *Der Bücherschatz des Lehrers*, Osterwieck-Harz und Leipzig, Bd. 19, 398–413
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1984), *Die Biologie des menschlichen Verhaltens, Grundriß der Humanethologie*, München
- Fénelon (1687), *Über Töchtererziehung*, übers. von Fr. A. Arnstädt, Leipzig 1879
- Fertig, L. (1984), *Zeitgeist und Erziehungskunst*, Darmstadt
- Gräfe, H. (1850<sup>2</sup>), *Die deutsche Volksschule, Erster Theil*, Leipzig
- Grasberger, L. (1881), *Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum*, Würzburg, Neuauflage Aalen 1971
- Heigenmooser J. / Bock, A. (1923), *Geschichte der Pädagogik*, München
- Helck, W. (1985), *»Wahrheit« und Wirklichkeit*, in: *Katalog zur Ausstellung »Nofret, die Schöne«*, Hildesheim und Mainz
- Jeremias, A. (1929), *Handbuch der altorientalischen Geisteskultur*, Berlin und Leipzig
- Juvenal, *Satiren* (1951), *Deutsche Übersetzung* von U. Knoche, München
- Kant, I. (1764), *Gesammelte Schriften*, Bd. II
- Koenig, O. (1975), *Urmotiv Auge*, München, Zürich
- Koenig, O. (1986), *Matreier Gespräche (in Vorbereitung)*
- Luther, M. (1524), *An die Radherrn aller stede Deutschlands, daß sie Christliche schulen auffrichten und halten sollen*, abgedruckt in M. Luther, *Pädagogische Schriften*, Paderborn 1957, 64 ff.
- Luther, M. (1530), *Eine Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten solle*, abgedruckt in M. Luther, *Pädagogische Schriften*, Paderborn 1957, 84 ff.
- Marrou, H. (1957), *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*, Freiburg und München
- Mirabeau (1791), *Diskurs über die Nationalerziehung*, zitiert nach Fr. E. v. Rochow, *Pädagogische Schriften*, hrsg. von Fr. Jonas u. a.
- Nofret, die Schöne (1984), *Die Frau im Alten Ägypten*, Katalog zur Ausstellung, Kairo und Mainz
- Paulus, *Brief an die Galater*
- Paulus, *Brief an die Kolosser*
- Paulus, *1. Brief an Timotheus*
- zitiert nach: *Die heilige Schrift des Alten und des Neuen Bundes*, übers. von P. Rießler und R. Storr, Mainz 1934
- Plato, *Politeia*, Rowohlts Klassiker 27/27a
- Plato, *Nomoi*, Rowohlts Klassiker 54/54a
- Plutarch (1947), *Weisung zur rechten Ehe*, übers. von Walt. c. G. Schmitthenner, Krefeld
- Pöhlmann, E. (1986), *Die Schriftreform in Athen um 403 und ihre Implikationen*, in: *Kriss-Rettenbeck, L./Liedtke, M. (Hrsg.), Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im historischen Wandel*, S. 51–64, Bad Heilbrunn
- Quintilian, M. F. (1881), *Rednerische Unterweisungen*, bearb. von G. Lindner, Wien
- Rudolph, W. (1980), *Geschlechterrollen im Kulturvergleich*, in: *Bischof, N. u. Preuschoft, H., Geschlechterunterschiede, Entstehung und Entwicklung*, München
- Rousseau, J. J. (1764), *Emile*
- Schleiermacher, Fr. D. (1826), *Pädagogische Schriften*, hrsg. von W. Flitner, Erster Band, *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, Düsseldorf und München 1957
- Schopenhauer, A. (1851), *Parerga und Paralipomena in: Sämtliche Werke*, hrsg. von W. Frhr. von Löhneseysen, Bd. V, 1965
- Schröteler, J. (1933), *Geschlechtertrennung und Geschlechtermischung*, Düsseldorf
- Schuchert, A. (1955), *Kirchengeschichte*, Bd. I, Bonn
- Simmel, M. (1980), *Erziehung zum Weibe. – Mädchenbildung im 19. Jahrhundert*, Frankfurt/M.

- Specht, Fr. JA. (1885), Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jhs., Neudruck Wiesbaden 1967
- Thomas von Aquin, Disputationes de quodlibet, Opera omnia, 1852 ff.
- Thomas von Aquin, Summa theologiae, Opera omnia, 1852 ff.
- Voss, L. (1952), Geschichte der höheren Mädchenschulen, Opladen
- Waetzoldt, H. (1986), Keilschrift und Schulen in Mesopotamien und Ebla, in: Kriss-Rettenbeck, L. / Liedtke, M. (Hrsg.), Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im historischen Wandel, Bad Heilbrunn
- Wawryniak, K. (1959), Grundfragen der Koedukation, München, Basel
- Wickler, W. / Seibst, U. (983), Männlich – Weiblich. – Der große Unterschied und seine Folgen, München und Zürich
- Wipo, Tretalogus V.
- Wühr, W. (1950), Das abendländische Bildungswesen im Mittelalter, München

# ZOBODAT - [www.zobodat.at](http://www.zobodat.at)

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 1989

Band/Volume: [1989](#)

Autor(en)/Author(s): Liedtke Max

Artikel/Article: [Männersache Bildung. - Der weite Schulweg der Mädchen. Historische Wurzeln einer Benachteiligung 117-137](#)