

*Heute stehen Mädchen und junge Frauen in ihrem Drang zu Wissenschaft und Bildung ihren männlichen Kommilitonen in nichts nach. Auch ihre Berufsorientierung ist, das zeigen alle einschlägigen empirischen Untersuchungen, ebenso ausgeprägt wie die junger Männer. Trotzdem wirken die Strukturen, die Frauen seit Beginn der Moderne von politischer, ökonomischer und wissenschaftlicher Macht ausgeschlossen haben, weiter fort. Die Frage nach der „Bildung durch Wissenschaft“ stellt sich für Frauen auch gegenwärtig noch anders als für Männer.*

# Die vergessene Perspektive

## Der späte Zugang von Frauen und Mädchen zu Bildung und Wissenschaft

Von Elke Nyssen

Die Zahl der jungen Frauen unter den Studierenden ist in den letzten drei Jahrzehnten drastisch gestiegen und hat die der jungen Männer nahezu erreicht. Waren 1960 unter den Studienanfängerinnen und -anfängern der Universitäten nur 34 Prozent Frauen<sup>1</sup>, so stieg ihr Anteil bis 1994 auf 48,6 Prozent<sup>2</sup> und ist weiter steigend. Prozentual deutlich mehr Frauen promovieren. Betrug ihr Anteil 1960 noch 14,5 Prozent,

so verdoppelte er sich bis 1993 auf 30,3 Prozent<sup>3</sup>. Dies ist, historisch gesehen, ein enormer Fortschritt.

Und dennoch: Trotz dieses unübersehbaren Vordringens von Frauen in die Wissenschaft wird die Universität von Männern und Frauen – sowohl von Professorinnen und Professoren als auch von Studentinnen und Studenten – unterschiedlich erlebt, auch wenn dies häufig nicht bewußt ist. Studentinnen und Stu-

dentinnen, Professorinnen und Professoren stoßen auf universitäre Strukturen, die nach wie vor patriarchal geprägt sind.

Diese patriarchalen Strukturen haben für Frauen und Männer unterschiedliche Auswirkungen. Die Präsidentin des Bundesverfassungsgerichts, Jutta Limbach, hat, was die Anzahl der Professorinnen betrifft, die Universität die zurückgebliebenste aller Provinzen genannt. „Eine

Rarität (...). Auf vierzig Professoren kommt eine Frau“, titelte eine überregionale Zeitung im Januar 1996. Mit dieser Kritik war in erster Linie die Zusammensetzung der Professorenenschaft und deren Rekrutierung gemeint. Die patriarchale Ausrichtung der Universität manifestiert sich aber auch in der Sprache, in den Curricula, den Forschungsschwerpunkten, den Umgangsformen – last but not least – in den Macht- und Entscheidungsstrukturen. Die Professorinnen sind immer noch in einer hoffnungslosen Minderheit. Während für die C4-Professorinnen, sollten sie sich alle treffen, ein größerer Hörsaal ausreichend wäre – 1994 gab es in den alten und neuen Bundesländern 459 C4-Professorinnen –, müßte für ihre männlichen Kollegen schon ein kleineres Fußballstadion angemietet werden; im gleichen Jahr lehrten 11.058 C4-Professoren an den Hochschulen. Bei den Studierenden zeigen sich ähnliche Strukturen: In einigen Studiengängen, etwa im Studiengang Primarstufe, sind Studentinnen fast unter sich, in anderen eine seltene Ausnahme. So betrug 1993 der Anteil der Studentinnen in den Sprach- und Kulturwissenschaften 64,4 Prozent, in den Ingenieurwissenschaften jedoch nur 14,4 Prozent<sup>5</sup>. Allerdings hat in einigen Studiengängen wie Jura und Medizin in den letzten Jahren eine Angleichung der Geschlechter stattgefunden.

Der unterschiedliche Zugang von Frauen und Männern zu Wissenschaft und Universität, ihre unterschiedlichen Karrieremöglichkeiten in den Hochschulen, die unterschiedlichen Anteile an Macht- und Entscheidungsstrukturen und deren Auswirkungen sind häufig diskutiert worden. Ziel dieses Beitrags ist es nicht, Möglichkeiten aufzuweisen, die Universität zu einem quantitativ und qualitativ gleichberechtigten Arbeitsplatz für Studentinnen und Studenten, Professorinnen und Professoren und im Mittelbau zu machen. Mein Anliegen ist es, dieje-

nigen, die sich mit der empfindlichen Thematik „Wissenschaft und Frauen“ noch nicht intensiv beschäftigt haben, für die lange Tradition patriarchaler Strukturen zu sensibilisieren.

### Ausschlußmechanismen

Der unterschiedliche Zugang von Frauen und Männern zu Wissenschaft und Bildung hat viele Ursachen. Geschlechtsabhängige Sozialisation, geschlechtsspezifisch segmentierter Arbeitsmarkt, Antizipation der Vereinbarungsproblematik von Beruf und Familie bei den jungen Frauen sind unter anderem hier zu nennen. Die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten haben aber auch Ursachen, die in der Entstehung und Entwicklung von Wissenschaft und formaler Bildung in der Moderne liegen. Auf diese historische Perspektive, die die Gegenwart geprägt hat und die weiterhin wirksam ist, möchte ich in den folgenden Ausführungen meinen Blick lenken. Ich möchte damit auf eine Erklärungsursache für die unterschiedliche Position, die Frauen und Männer heute in der Wissenschaft einnehmen, abheben, die in der hochschulpolitischen und öffentlichen Diskussion um Ausgrenzung und Förderung von Wissenschaftlerinnen nur selten Berücksichtigung gefunden hat. Mädchen und junge Frauen waren – anders als Knaben und junge Männer – lange Zeit von höherer Bildung und Wissenschaft, von den Gymnasien und Universitäten ausgeschlossen. Die Geschichte der Mädchenbildung und des Frauenstudiums waren bis in die jüngste Vergangenheit kaum Thema der historischen Erziehungs- und Geschichtswissenschaften, sie sind als Thema erst in den letzten Jahren vor allem von Erziehungswissenschaftlerinnen und Historikerinnen breit erforscht worden. Das Aufzeigen von „blinden Flecken“ im Wissenschaftskanon vor allem der Sozial-, Kultur- und Erziehungswis-

senschaften war von Beginn an eine der wesentlichen Zielsetzungen der Frauen- bzw. Geschlechterforschung in der Bundesrepublik. Die Bedeutung, aber auch die Ausgrenzung von Frauen in Geschichte, Gesellschaft, Wissenschaft und Kultur ist nennenswert erst in den letzten Jahren durch die Frauenforschung zum Gegenstand von Forschung und Lehre geworden.

Im Zusammenhang des Zugangs und der Ausgrenzung von Mädchen und Frauen zu Bildung und Wissenschaft bekommen zwei Strukturmomente, die die Entstehung der Moderne im Übergang vom Feudalismus zur Industrialisierung prägen, besondere Relevanz:

- die soziale Bedeutung von Bildung und
  - die Entstehung des modernen Geschlechterverhältnisses.
- Beide Aspekte greifen unmittelbar ineinander über und bedingen sich wechselseitig, sollen der analytischen Klarheit wegen hier aber getrennt dargestellt werden.

### Die soziale Bedeutung der Bildung

Zum ersten Aspekt. Bildung bekam im Konstitutionsprozeß des deutschen Bürgertums eine doppelte Bedeutung: als formale und als allgemeine Bildung. So gab es in der Entwicklung des Schul- und Universitätswesens im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert, genauer zwischen 1780 und 1830, einen strukturellen Einschnitt: Der moderne Staat entwickelte ein starkes Interesse an Schule und Universität. Der Übergang vom Feudalismus zur Industrialisierung bedeutete die allmähliche Ablösung der Ständeordnung durch den modernen Staat, der die Geburtsprivilegien des Adels beschränkte, die Bauern aus der Leibeigenschaft befreite, kurz mehr Gleichheit seiner Bürger durchsetzen wollte. „Leistung“ sollte an die Stelle von Geburtsprivilegien treten. „Leistung“ sollte darüber entscheiden, welche gesellschaftliche Posi-



Elke Nyssen

tion jemand erringen, welchen Beruf er ausüben, wieviel Macht und Entscheidungskompetenz „er“ bekommen konnte. Dies galt allerdings nur für das Bürgertum, nicht für die Bauern und die Arbeiterschaft.

Da von nun an allmählich der Erfolg einer bestimmten Schul- und Universitätslaufbahn mit ihren jeweiligen Zertifikaten darüber entschied, welche Position jemand im Staat einnehmen konnte, wurde die Vergabe von Zertifikaten zu einer im wesentlichen gesellschaftlichen Aufgabe, vor allem des Gymnasiums und der Universität. Durch Bildung grenzte sich das Bürgertum nach oben vom Adel und nach unten von den Bauern und Arbeitern ab. Bildung erhielt eine neue Selektions- und Allokationsfunktion und diente von nun an auch zur Legitimierung gesellschaftlicher Ungleichheiten.

Gleichzeitig wurde an der Idee einer allgemeinen Bildung für alle festgehalten. Diese Idee vertrat zu Beginn des 19. Jahrhunderts maßgeblich Reinhold Bernhard Jackmann und Wilhelm von Humboldt. Jackmann brachte den Gleichheitsgedanken folgendermaßen auf den Begriff: „Da nun kein Staatsbürger mehr oder weniger Bürger ist, als der andere; da Alle gleiche Rechte und gleiche Verbindlichkeiten gegen den Staat haben: so folgt aus dem Begriff des Bürgers, daß alle Kinder in einem Staat zu einem gleichen Bürgerrecht und zu einer gleichen Bürgerpflicht erzogen werden müssen.“<sup>6</sup>

Die Entstehung des Gymnasiums und der Universität im modernen Sinne hat also zwei historische Wurzeln, die von Anfang an in Widerspruch zueinander stehen:

- Einerseits folgte aus den Ideen der Aufklärung und der Demokratisierungsbestrebungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Forderung nach allgemeiner Bildung für alle.

- Andererseits wurde in der beginnenden bürgerlichen Gesellschaft Bildung zum Medium der Abgrenzung nach oben und vor allem nach unten.

Gleichzeitig gab es eine weitere Begründung für die Notwendigkeit einer allgemeinen Bildung<sup>7</sup>, die uns heute sehr modern anmutet. In seinem Essay „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ schrieb Schiller: „Wenn das gemeine Wesen das Amt zum Maßstab des Mannes macht, wenn es an dem einen seiner Bürger nur die Memorie, an einem anderen den tabellarischen Verstand, an einem dritten nur die mechanische Fertigkeit ehrt, wenn es hier, gleichgültig gegen den Charakter, nur auf Kenntnisse dringt (...) – darf es uns da wundern, daß die übrigen Anlagen des Gemütes vernachlässigt werden, um der einzigen, welche ehrt und lohnt, alle Pflege zuzuwenden? Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus; ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft.“<sup>8</sup>

So bedurfte es, um Spezialistentum, Einseitigkeit, Entfremdung im Berufsleben zu konterkarieren, der allgemeinen Bildung – als ein Medium, das als Korrektiv für das moderne Berufsleben des bürgerlichen Mannes, „die Harmonie seines Wesens zu entwickeln“ erlaubte.

#### Geschlechterverhältnisse

Der zweite Aspekt, der für den Zugang wie für den Ausschluß von Mädchen und Frauen von Bildung und Wissenschaft bedeutsam wurde, ist die Entstehung des modernen Geschlechterverhältnisses, das wesentlich die Zuweisung der reproduktiven Aufgaben an die (bürgerliche) Frau beinhaltet. „Im Zuge des Konstituierungsprozesses des deutschen Bürgertums wurde die Familie als der eigentliche Wirkungsbereich der Frauen definiert, der davon strikt

abgegrenzte Erwerbsbereich blieb den Männern vorbehalten.“<sup>9</sup>

Anschauliches Zeugnis für die allmähliche Entstehung des modernen Geschlechterverhältnisses und der Zuschreibungen über das „Wesen“ der Frau und die Position des bürgerlichen Mannes gibt die zeitgenössische Literatur: Schillers „Glocke“, Goethes „Hermann und Dorothea“ und „Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre“, aber auch die bildende Kunst des 19. Jahrhunderts, die Veränderung der Märchen vom 17. zum 19. Jahrhundert, die Kinderlieder und nicht zuletzt der erste Erziehungsroman der Moderne – Rousseaus „Emile“, der in der Person der Sophie das bürgerliche Frauenideal entwarf. In Deutschland erschien 1789 Joachim Heinrichs Campes „Väterlicher Rath für meine Tochter“. Der folgende – häufig zitierte – Ausspruch Campes macht die Auffassung von der Wesensbestimmung der Frau, wie sie in breiten Teilen des Bürgertums vorherrschte oder doch angestrebt wurde, überaus deutlich: „Sie ist ja dazu gemacht, dem Manne auf der sauren Lebensreise, wo er immer vorangehen muß, um den Weg zu ebnen, den Schweiß von der Wange zu wischen und ihm Heiterkeit, Trost, Freude und Mut ins Herz zu lächeln.“<sup>10</sup>

Solche und ähnliche „Wesensbestimmungen“ der Frau finden sich allerorten in der Philosophie und Literatur dieser Zeit. Frauen wurden definiert über ihre Bestimmung, ihre Natur, ihr Wesen.<sup>11</sup> Nicht allgemeine Bildung, sondern „Herzensbildung“ blieb das Ziel ihrer Erziehung.

Bildung galt in dieser historischen Phase, so läßt sich aus dieser zugegebenermaßen sehr knappen historischen Rekonstruktion zusammenfassen, sowohl als formale wie als allgemeine nur dem bürgerlichen Mann: Nur er geht einer – jetzt bezahlten – Berufstätigkeit nach, für die schulische und universitäre Zertifikate, also formale Bildung Vor-

aussetzung sind, nur er unterliegt der Gefahr der Vereinseitigung, für die die allgemeine Bildung ein Korrektiv bilden soll.

Selbstredend gab es auch zu Beginn des 19. Jahrhunderts gebildete Frauen – Bettina von Arnim, Clara Schumann, Rahel von Varnhagen und viele andere lassen sich nennen – aber von Gymnasium und Universität, vom Erwerb formaler Zertifikate und Berechtigungen blieben sie ausgeschlossen.

Bei der Entstehung des Gymnasiums und der Universitäten Anfang des 19. Jahrhunderts wurden Mädchen und Frauen nicht mitgedacht. Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki kommt zu dem Schluß: „Alle konkreten Auslegungen des Prinzips allgemeiner Menschenbildung zeigen auch bei den bildungstheoretischen Klassikern eine eindeutige Konzentration auf die eine, die männliche Hälfte des menschlichen Geschlechts.“<sup>12</sup>

Die Idee der Bildung, wie sie Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts als einer Bildung für den bürgerlichen Mann entworfen wurde, bestimmte und bestimmt die Geschichte des Gymnasiums und der Universität im 19. Jahrhundert bis weit in unser Jahrhundert hinein, wenn nicht bis heute. Die Reduzierung von Frauen auf ihre „Bestimmung“ als Hausfrau, Mutter und Ehefrau durchzieht die Auseinandersetzungen um höhere Bildung und das Studium für Frauen ausdrücklich und explizit bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts. So ist der Kampf um die gymnasiale Mädchenbildung und das Frauenstudium ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in unsere Zeit eines der wesentlichen bildungspolitischen Themen gewesen und geblieben.<sup>13</sup>

Aus der herrschenden Auffassung von der Stellung der Frau im Bürgertum wurden unterschiedliche Konsequenzen gezogen. Sie reichten von heftigster Ablehnung von höherer Mädchenbildung und Frauenstudium durch den größten Teil der

wissenschaftlichen, politischen und literarischen Öffentlichkeit bis zum konsequenten Eintreten für das Recht auf Bildung für Mädchen durch die bürgerliche Frauenbewegung.

Die radikalen Gegner der gymnasialen und wissenschaftlichen Mädchen- und Frauenbildung sprachen diesen schlichtweg die intellektuelle Befähigung zu logischem Denken ab. Die Ablehnung der höheren Mädchenbildung radikalisierte sich in Teilen des Bürgertums während des 19. Jahrhunderts. Bekannt geworden für ihre frauenfeindlichen Tendenzen sind vor allem die Philosophen Arthur Schopenhauer und Friedrich Nietzsche. Zu den „Begründungen“ für die Ablehnung von Frauenbildung sei hier exemplarisch Nietzsche zitiert: „Die Frau kann nicht nach Wahrheit streben; denn was ist denn schon für eine Frau die Wahrheit? Im Grunde gibt es für die Frau nichts Fremderes, nichts Abstoßenderes und nichts Feindlicheres als die Wahrheit. – Die größte Kunst der Frau ist die Lüge, ihr höchstes Streben ist bloßer äußerer Schein und Schönheit.“<sup>14</sup>

Einen ihrer Höhepunkte findet die Frauenfeindlichkeit und damit die Ablehnung einer qualifizierten Bildung für Mädchen in dem Pamphlet des Arztes Möbius (1853 – 1907) „Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes“. Möbius vertrat die These, daß Frauen wegen des geringeren Gehirngewichts nie zu Leistungen fähig seien, die denjenigen von Männern vergleichbar wären. Deshalb seien sie – gleichsam von Natur aus – zur Unterordnung unter den Mann und zum Diensten bestimmt. Die Ausbildung von Mädchen sei auch deshalb abzulehnen, weil die Gebärfähigkeit darunter leiden könnte und so die Gefahr eines Geburtenrückgangs in Deutschland bestünde, was letztendlich zum Aussterben des deutschen Volkes führen könne.<sup>15</sup>

In dieser Argumentation der Gegner einer höheren Mädchenbil-

dung vermischten sich chauvinistische mit nationalistischen Elementen, eine Argumentation, die von den Nationalsozialisten wieder aufgegriffen wurde.

Die Argumente der Gegner von gymnasialer Bildung und Studium für Frauen zeigen eine große Variationsbreite: Sie beziehen sich nicht nur auf die „Natur“ der Frau, ihren mangelnden Intellekt und die Sorge um die Geburtenanzahl, sondern auch auf die Gefahr der Überfüllung der Universitäten und akademischen Berufe. Wie ein roter Faden durchzieht die Angst vor der Konkurrenz, neben der Angst vor der Emanzipation der Frau durch Bildung die Diskussion um die gymnasiale und akademische Mädchen- und Frauenbildung.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts intensivierte sich der Kampf der bürgerlichen Frauenbewegung um das Recht auf höhere Bildung und universitäre Teilnahme für Frauen. Die bürgerliche Frauenbewegung wurde dabei vor allem von Vätern aus dem Bildungsbürgertum unterstützt, die für ihre Töchter eine höhere Ausbildung einklagten. Letztendlich waren es ökonomische Gründe, die eine qualifizierte Ausbildung für Töchter aus dem Bildungsbürgertum notwendig werden ließen: Angesichts der wirtschaftlichen Krisen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts fiel es immer mehr Familien schwer, die unverheirateten Töchter „mit durchzuziehen“.

So breitete sich das höhere Mädchenschulwesen trotz aller Widerstände rasch aus, wenn es auch nicht die Zahl der Junggymnasien erreichte. Das höhere Mädchenschulwesen lag allerdings in privater Hand und vergab keine Zertifikate, die zum Eintritt in gehobene Positionen hätten führen können. Die unterschiedlichen Positionen, die Mädchen und Jungen im Geschlechterverhältnis zugeschrieben werden, spiegelten sich auch in den Unterschieden zwischen höherer Mäd-

chen- und Jungenbildung: „Während das höhere Knabenschulwesen auf eine ‚öffentlich‘ auszubehende Erwerbsarbeit vorbereitete, orientierte sich die Bildung der Mädchen an ihrer späteren, komplementär dazu gedachten ‚Tätigkeit im ‚privaten‘ häuslichen Bereich. Daß auch Mädchen zunehmend ‚Bildung für den Erwerb‘ anstrebten, setzte dieses Bildungsziel nicht außer Kraft, da der häusliche Bereich, trotz steigender Frauenerwerbsarbeit, in der alleinigen Verantwortung der Frauen blieb (...). Während für Knaben, vor allem in den Gymnasien, Allgemeinbildung als Programm institutionalisiert wurde, blieb die Mädchenbildung an die ‚natürliche‘ Bestimmung zur ‚Hausfrau und Mutter‘ gebunden.“<sup>16</sup>

Ebenso wie sich das höhere Mädchenschulwesen trotz aller Widersprüche rasch ausbreitete, gab es immer wieder Frauen, wenn auch vereinzelt, die sich keineswegs vom Studium abhalten ließen. Einige von ihnen erkämpften Sondergenehmigungen, um an Jungengymnasien das Abitur machen und Universitäten besuchen zu können, andere wichen in die Schweiz oder nach Frankreich aus. Mehrere europäische Länder und die USA waren bezüglich des Zugangs von Frauen zum Studium weitaus fortschrittlicher als Deutschland, obwohl auch in diesen Ländern das Frauenstudium keineswegs die Regel war. Aber immerhin: Frankreich verschloß seine Universitäten von Anfang an nicht prinzipiell den Frauen, und in den USA waren sie bereits seit 1833 an einigen Universitäten zugelassen. Daneben gab es hier schon früh Frauencolleges, Vorläuferinnen der heute bekannten „women studies“. Die Schweiz und England ließen in den 1860er Jahren Frauen zum Studium zu, und selbst in Rußland konnten ab 1872 Frauen Medizin studieren.<sup>17</sup>

In Deutschland blieb bis 1908 die höhere Bildung eine staatlich anerkannte Ausbildung von Knaben, die bei männlichen Lehrern lernten,

welche wiederum in der Universität ausschließlich von Männern geschult wurden. Auch Gymnasiallehrer galten noch als „Gelehrte“, die an den Universitäten fachlich zunächst als Theologen, später als Philologen ausgebildet wurden; auch sie gehörten dem männlichen Bürgertum an, deren männliche Kinder sie in den Gymnasien unterrichteten. Erst nach 1908 – gleichzeitig mit der Reform der höheren Mädchenbildung und der Zulassung von Mädchen zum Abitur – öffnete Preußen den Frauen die Pforten seiner Universitäten. Das bedeutet, daß Mädchen und Frauen in Deutschland mehr als hundert Jahre später als Jungen und Männer Zugang zu formalisierter allgemeiner Bildung bekamen – der späte Zugang von Mädchen und Frauen zu Bildung und Wissenschaft. Auch zur Habilitation, in der Regel Voraussetzung zur Professur, wurden Frauen hundert Jahre später als Männer zugelassen.

Berlin war die erste Universität, die 1816 das Habilitationsverfahren formal regelte. Zugelassen waren nur Männer. 1920 ließ Preußen dann erstmalig auch Frauen zu, nachdem die Philosophin Edith Stein, die in Göttingen 1919 nicht zur Habilitation zugelassen worden war, den preußischen Minister für Wissenschaft, Kunst und Völkerbildung um eine prinzipielle Klärung der Frage der Zulassung von Frauen zur Habilitation ersucht hatte. Und die Frauen kamen zu den Universitäten. Deren Zahl – allerdings nur die der Studentinnen – stieg rasch an. Lag ihr Anteil unter den Studierenden 1907/08 noch bei 0,7 Prozent, so waren es 1931/32 bereits 18,8 Prozent.

Die Auseinandersetzungen um das Frauenstudium hielten allerdings weiter an. Immer wieder verwiesen die Gegner des Frauenstudiums – und das waren nicht wenige – auf das „Wesen“ der Frau, welches hochqualifizierte intellektuelle Leistungen verhinndere. Und immer wieder war es die Angst davor, die

Frau könne sich aus ihrer „gott“- oder auch „natur“gewollten Aufgabe als Mutter und Ehefrau emanzipieren. So nimmt es nicht wunder, daß es während der Weimarer Republik nur zwei Frauen gelang, eine ordentliche Professur zu bekommen. Daneben gab es 54 Dozentinnen, von denen 23 den Professorentitel erhielten. Dabei gab es an hochqualifizierten Frauen, die die formalen Voraussetzungen für eine universitäre Laufbahn gehabt hätten, keinen Mangel: Zwischen 1908 und 1933 promovierten 10.595 Frauen.<sup>18</sup>

Der Nationalsozialismus bedeutete für die noch längst nicht in der Wissenschaft etablierten Frauen (allerdings nicht nur für diese) einen dramatischen Einschnitt und Rückfall: 1933, sehr bald nach der Machtergreifung, wurde ein geschlechtsspezifischer Numerus clausus eingeführt und die Zahl der Studentinnen auf 10 Prozent beschränkt. Gleichzeitig wurde der Anteil der jüdischen Studierenden auf 5 Prozent festgelegt. Die Hälfte der Dozentinnen mußte 1933 Deutschland verlassen, die verbeamteten Wissenschaftlerinnen wurden aufgrund des Gesetzes über das Berufsamtentum 1933 aus dem Dienst entfernt. Dabei waren – anders als bei ihren männlichen Kollegen – nicht allein politische oder sogenannte rassische Ursachen ausschlaggebend, sondern ausdrücklich die Geschlechtszugehörigkeit. Frauen in hochqualifizierten Berufen widersprachen massiv dem nationalsozialistischen Frauenbild.

Die militärische Niederlage des nationalsozialistischen Deutschland 1945 und der Neubeginn in Staat und Gesellschaft bedeutete für die in der Wissenschaft verbliebenen Frauen jedoch auch keinen radikalen Neuanfang. In den 50er Jahren befragte Hans Anger die deutschen Hochschullehrer zu ihrer Einstellung zum Frauenstudium und zu Frauen als möglichen Kolleginnen. Während Studentinnen durchaus

gute fachliche Leistungen bestätigt wurden, die viele der Befragten allerdings beziehungsweise weniger auf intellektuelle Fähigkeiten, sondern eher auf Fleiß und Auswendiglernen zurückführten, sprechen die Antworten auf die Frage nach „Frauen als Kolleginnen“ eine deutliche Sprache: Nahezu zwei Drittel der befragten Hochschullehrer äußerten sich ablehnend. Frauen fehle es an intellektuellen und kreativen Potentialen, so der häufigste Ablehnungsgrund, gefolgt von dem Argument, der Beruf der Wissenschaftlerin widerspreche dem „Wesen“ der Frau.<sup>19</sup> Der Rückgriff auf diese Argumente ist auch heute leider keineswegs überholt.

Die Strukturen, die Frauen seit Beginn der Moderne von politischer, ökonomischer und wissenschaftlicher Macht ausschlossen, wirken fort – auch in den Köpfen. Sowohl zwischen dem Erwerb von allgemeiner als auch akademischer Bildung gab und gibt es bis heute gravierende Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die sich im Curriculum des allgemeinbildenden Schulwesens bis zur allgemeinen Einführung der Koedukation in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts und an den Universitäten in der unterschiedlichen Studienwahl und der mangelnden Präsenz von Frauen in Forschung und Lehre niederschlagen. In Deutschland gibt es, so kann zusammengefaßt werden, erst eine kurze Tradition des Zugangs von Frauen zu akademischer Bildung und wissenschaftlicher Laufbahn. Dagegen kann die Praxis der Ausgrenzung von Frauen auf eine lange Tradition zurückblicken.

Und dennoch: Noch nie hat es eine so gut qualifizierte Frauengeneration gegeben wie gegenwärtig, auch in der Wissenschaft. Mädchenbildung und Frauenstudien sind für Frauen zu einem wesentlichen Vehikel ihrer sozialen Emanzipation geworden. Während soziale Mobilität für Frauen früher nur durch Heirat zu erreichen war, haben sie

heute die Möglichkeit, durch Bildung sozial aufzusteigen.

Die Frage nach der „Bildung durch Wissenschaft“ stellt sich für Frauen also historisch anders als für Männer. Sie, die über ein Jahrhundert von allgemeiner Bildung und Wissenschaft ausgeschlossen waren, haben jetzt die Möglichkeit, beides zu realisieren. Gleichzeitig wirken die historisch gewachsenen patriarchalen Strukturen in der Universität fort, die verhindern, daß Frauen gleichberechtigt mit ihren männlichen Kollegen als Professorinnen an Wissenschaft und Definitionsmacht teilnehmen. Daß diese Strukturen überwunden werden können, daß sie nicht „natürlich“ sind oder dem „Wesen“ von Frauen widersprechen, zeigt sich – als Ausnahme – im Fachbereichs „Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sport“ an der Universität GH Essen. Im Fachgebiet „Erziehungswissenschaft“ trägt der Anteil der C4-Professorinnen 50 Prozent, auch bei den C3-Professorinnen und im Mittelbau ist der Frauenanteil hoch. Mit diesem Frauenanteil ist das Fach „Erziehungswissenschaft“ in Essen bundesweit – noch – führend.

#### Anmerkungen:

- 1) vgl. Horstkemper 1995, S. 202.
- 2) vgl. Deutscher Bundestag, Drucksache 13/4041, 8. 3. 1996, S. 23.
- 3) vgl. Schlüter 1996, S. 173, und Deutscher Bundestag a. a. O., S. 27.
- 4) vgl. Deutscher Bundestag a. a. O., S. 33.
- 5) vgl. Horstkemper 1995, S. 203.
- 6) Jackman 1812, zit. nach Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 31.
- 7) vgl. Schmid 1986.
- 8) Schiller o. J., S. 74f.
- 9) Kleinau 1996, S. 10.
- 10) zit. nach Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 89.
- 11) vgl. Schmid 1986, S. 207ff.
- 12) Klafki 1991, S. 22.
- 13) vgl. dazu u. a. Blochmann 1966; Kleinau 1996; Schlüter 1986; Kral 1994; Herrlitz/Hopf/Titze 1993.
- 14) Nietzsche, zit. nach Berkay 1996, S. 369.
- 15) vgl. Blinn 1984, S. 69f.; Schlüter 1986; Gerhard 1990.
- 16) Kleinau 1996, S. 20 und S. 10f.
- 17) vgl. Costas 1992, S. 115.
- 18) vgl. Schlüter 1986, S. 23ff.
- 19) vgl. Anger 1960.

#### Literatur:

- Anger, H.: Probleme der deutschen Universität. Tübingen 1960.
- Berkay, F.: Philosophie und Frau: eine schwierige Beziehung. In: Coskun, H. (Hrsg.): Kadin. Frauen in der akademischen Welt. Ein Vergleich von Frauenkarrieren an türkischen und deutschen Hochschulen. Ankara 1996, S. 369–380.
- Blinn, H. (Hrsg.): Emanzipation und Literatur. Frankfurt/M. 1984.
- Blochmann, E.: Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland. Heidelberg 1966.
- Costas, I.: Der Kampf um das Frauenstudium im internationalen Vergleich. Begünstigende und hemmende Faktoren für die Emanzipation der Frauen, aus ihrer intellektuellen Ummündigkeit in unterschiedlichen bürgerlichen Gesellschaften. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Pionierinnen – Feministinnen – Karrierefrauen? Zur Geschichte des Frauenstudiums in Deutschland. Pfaffenweiler 1992, S. 115–144.
- Deutscher Bundestag, Drucksache 13/4041, 8. 3. 1996. Frauenförderung in Bildung und Wissenschaft.
- Gerhard, U.: Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung. Reinbek 1990.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München 1993.
- Horstkemper, M.: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Böttcher, W./Klennm, K. (Hrsg.): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim/München 1995, S. 188–226.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel, 2. erweiterte Auflage 1991.
- Kleinau, E.: Das Allgemeine und das Besondere. Beiträge historisch-pädagogischer Frauenforschung zur allgemeinen Bildungsgeschichte. In: meis, 5. Jg. (1996), H. 9, S. 9–21.
- Kral, M.: Jungen und Mädchen in einer Klasse – der Weg zur Koedukation. In: Glumpler, E. (Hrsg.): Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn 1994, S. 31–48.
- Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In: Schillers Werke in zwei Bänden. Zweiter Band. München/Zürich o. J., S. 563–641.
- Schlüter, A.: „Wenn zwei das gleiche tun, ist das noch lange nicht dasselbe“ – Diskriminierungen von Frauen in der Wissenschaft. In: Schlüter, A./Kuhn, A. (Hrsg.): Lila Schwarzbuch. Düsseldorf 1986, S. 10–33.
- Schlüter, A.: Veränderungen der sozialen Herkunft von Wissenschaftlerinnen an deutschen Hochschulen. In: Coskun, H. a. a. O., S. 169–188.
- Schmid, P.: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 202–214).