

**Astrid Kaiser/Monika Oubaid (Hrsg.)**

# **Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart**

2. unveränderte Auflage  
auf CD-ROM

**Pädagogische Schriften**

Bd. 2

hrsg. von Prof. Dr. Astrid Kaiser

**DUEHRKOHP & RADICKE**

Göttingen 1998

## *Inhalt*

Vorwort . . . . .	IX
Astrid Kaiser/Monika Oubaid Einleitung: Gibt es eine weibliche Pädagogik? . . . . .	1
<i>Sie engagieren sich für Schwache</i>	
Ariane Garlichs Christel Manske: Lehrerin der Ungeliebten . . . . .	21
Siegling Ellger-Rüttgardt Weibliche Identität als aufrechter Gang – Das Beispiel der Heilpädagogin Frieda Stoppenbrink-Buchholz . . . . .	27
Renate Thiersch Elisabeth Flitner und die ehrenamtliche Arbeit im Deutschen Kinderschutzbund . . . . .	37
Erna M. Johansen Notizen zur persönlichen Geschichte . . . . .	43
<i>Sie suchen Theorien für die Praxis</i>	
Dietlind Fischer Als Frau muß man warten, bis man gefragt wird – Doris Knab . . . . .	53
Erika Hoffmann Selbstdarstellung . . . . .	59
Edeltraud Röbe Ilse Lichtenstein-Rother – eine Erziehungswissenschaftlerin, die auch Pädagogin blieb . . . . .	67
Astrid Kaiser ... auf dem Weg zu veränderter Praxis – Ursula Scheffer . . . . .	75
<i>Sie verändern soziale Felder</i>	
Anne Frommann Elisabeth Siegel im Gespräch mit Anne Frommann . . . . .	83

Ilse Krüger Selbstdarstellung . . . . .	95
Brigitte Zander Selbstdarstellung . . . . .	101
Jutta Schöler Ingelore Gumlich . . . . .	109
Helgard Ulshoefer Ein Berufsleben für die Sozialpädagogik – Gisela Hundertmarck .	113

### *Frauen bewegen Frauen-Bildung*

Hildegard Schooß Ausbildung, ein Leben – Leben, eine Ausbildung . . . . .	123
Dorothea Kertel Familienbildung als Bildungsarbeit von Frauen für Frauen . . . . .	135
Annedore Prengel Lebensabschnitte als Perspektiven der Wünsche und des Wissens .	143
Mechtild Jansen Frauenarbeit in der Kirche – und sie bewegt sich doch? . . . . .	149

### *Sie wagen sich in pädagogische Männerdomänen*

Angela Jurinek-Stinner Angelika Wagner – die vorsichtige „Enträtselung“ einer Wissenschaftlerin . . . . .	161
Uwe Reimer Streitbare Vermittlung – Elisabeth von der Lieth . . . . .	169
Ingrid Lisop Arbeit und Bildung als Herausforderung zur Freiheit . . . . .	179
Christine Bödecker Sie dringen in Männerdomänen ein – Ilse Dahmer . . . . .	185
Barbara Schenk Gerda Freise: Das Leben – die Naturwissenschaften – die Schüler .	191

*Frauen verändern Lernen*

Helma Behme	
Die inneren Kräfte stärken ... – Ariane Garlichs . . . . .	201
Ilka Riemann	
Je angstfreier ein Mensch, umso besser kann er lernen – Inge Kähling . . . . .	207
Margret Imhof	
Zu Wort kommen dürfen – Ein Beitrag zur Psychoanalytischen Pädagogik . . . . .	215
Lucia Graeßner	
Barbara Stein – Ich freu mich schon auf morgen . . . . .	221
Anne Knauf	
Adelheid Staudte: Ein gradliniger Lebenslauf . . . . .	229

*Sie kämpfen für neue Weichen in Bildung und Erziehung*

Margret Funke-Schmitt-Rink	
Hildegard Hamm-Brücher – Ruhestörerin aus Überzeugung . . .	235
Bea Wildt	
Interview mit Anne Ratzki . . . . .	243
Ilka Riemann	
Monika Seifert: „Das soll immer noch nicht wahr sein: daß die Erziehung die politische Haltung bestimmt.“ . . . . .	251
Dietlind Fischer	
Es lohnt sich, sich zu bewegen – Irene Jung . . . . .	261
Gabriele Grauel/Charlotte Röhner	
„Die arm' Frau Beck – das dritte Mädchen!“ Glückwunsch einer Krankenschwester an Gertrud Becks Mutter . . . . .	269
Register . . . . .	273

## Vorwort

Wir wollen uns mit dem Sammelband „Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart“ nicht in den zwischen Männern häufig zu beobachtenden Konkurrenzkampf um Rang und Wert innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin einmischen, sondern uns lediglich als Pädagoginnen öffentlich einbringen. Die tagtägliche *pädagogische Kleinarbeit* von Müttern, Kindergärtnerinnen oder Sozialhelferinnen soll dabei ebenso berücksichtigt und angemessen dargestellt werden wie die Arbeit von Lehrerinnen, Sozialpädagoginnen, Erziehungswissenschaftlerinnen oder Bildungspolitikern.

Diese *andere* Zielsetzung bedingt eine *andere* Vorgehensweise. Es sollten deshalb sowohl *biographische Notizen* als auch Aussagen über *pädagogische Praxis und Positionen* in den Beiträgen miteinander verknüpft werden. Das *Werk* der jeweiligen Pädagogin steht weniger im Mittelpunkt als die *Verbindung* von Leben, Lernen und Lehren.

Es war für die 32 *Autorinnen* nicht leicht, diese Aufgabe auf den wenigen dafür zur Verfügung stehenden Seiten zu bewältigen. Viele hatten nach umfangreicher Forschungsarbeit auch die Manuskripte selbst zu tippen, weil ihnen kein weiterer Apparat zur Verfügung stand. Ihnen sei an dieser Stelle ganz besonders für die vielen Mühen gedankt.

Kein Werk entsteht ohne die entsprechende *Hintergrundsarbeit*. Bei Männern sind es meist die Frauen, die zum Gelingen Mut, Essen, Kinderbetreuung oder die kleinen Korrekturarbeiten bereitstellen. Wir wissen nicht, wieviele Frauen – und hoffentlich auch Männer! – unauffällig zum Entstehen dieses Buches beigetragen haben. Ihnen allen sei mit diesen Worten ein wenig Anerkennung gegeben. Viele Hinweise, kritische Anmerkungen und Anregungen verdanken wir den zahlreichen Pädagoginnen, die auf unser erstes Rundschreiben geantwortet haben. Auch einige Pädagogen haben uns konstruktiv in unserem Vorhaben unterstützt. Nicht zuletzt war aber auch materielle Hilfe wichtig, damit dieses Buch erscheinen konnte. Dem Feministischen Interdisziplinären Forschungsinstitut in Frankfurt (FIF) möchten wir an dieser Stelle ganz herzlich danken.

Bielefeld, im September 1986

Astrid Kaiser  
Monika Oubaid

Astrid Kaiser/Monika Oubaid

## *Einleitung: Gibt es eine weibliche Pädagogik?*

### *Eingrenzungen und Ausdehnungen*

Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart – in diesem Titel wird angekündigt, daß wir Pädagoginnen vorstellen, die heute in der Bundesrepublik Deutschland tätig sind. Stein des Anstoßes für unsere Sammlung wurde ein 1984 bei Schwann erschienener Band „Deutsche Pädagogen der Gegenwart“ von Rainer Winkel. Gesucht wurde dort nach Wissenschaftlern, die sich vorwiegend mit Pädagogik beschäftigten. Dementsprechend konnte die Mehrzahl aller pädagogisch tätigen Menschen, die Mütter, die Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Ausbilderinnen, nicht im Blickwinkel erscheinen. Bei der Auswahl derjenigen Persönlichkeiten, die – laut Vorwort – den Kriterien des Herausgebers nach „Qualität“, „Seriosität“ und „Originalität“ genügten, wurden aber auch alle Frauen ausgeblendet, die wissenschaftliche Anerkennung gefunden haben. So enthält schon das 1928 in Langensalza zum ersten Mal erschienene „Handbuch der Pädagogik“ von Herman Nohl und Ludwig Pallat eine beachtliche Anzahl von Autorinnen. Es erscheint uns aber müßig, wiederum den vielen Versäumnissen und Diskriminierungen im einzelnen nachzugehen. Vielmehr ist es unsere Absicht, die pädagogische Arbeit von Frauen deutlich zu machen und damit eine erweiterte Sicht auf Pädagogik zu ermöglichen. Dabei werden wir zum einen Teil bekannte Pädagoginnen ins Gedächtnis rufen, zum anderen auch unbekannte Frauen als Repräsentantinnen pädagogischer Konzepte und Arbeitsfelder vorstellen. Wir wollen sowohl die besonderen Merkmale weiblicher Pädagogik anhand der bekannten Dualität von überwiegend weiblicher Praxis – überwiegend männlicher Theorie als auch die theoretischen Ansätze verschiedener Pädagoginnen aufzeigen und untersuchen, ob der weibliche Lebenszusammenhang und die meist ge- und unterbrochenen Berufslaufbahnen Auswirkungen auf die pädagogischen Konzepte, Positionen und Initiativen haben. Nicht zuletzt soll Bezug genommen werden auf den beson-

deren Umgang und die spezifischen Erfahrungen der Frauen mit den männlich dominierten Institutionen. Die vorliegende Sammlung soll folgendes leisten: Eine gebührende Beachtung der pädagogischen Arbeit von Frauen und einen exemplarischen Einblick in die Vielfalt ihrer pädagogischen Konzepte, Felder und Tätigkeiten.

Es ist offensichtlich – nicht nur bei der schier unübersehbaren Zahl von erwähnenswerten „Praktikerinnen“ –, daß es dabei keinen allgemeingültigen Kanon wichtiger Pädagoginnen geben kann. Sie stehen als einzelne für viele oder mindestens mehrere ihres Arbeitsgebietes oder ihrer pädagogischen Richtung. Nicht ihre Größe im Sinne hierarchischer Abgrenzung nach unten, sondern ihr inhaltlicher Beitrag als Frauen aus bestimmten pädagogischen Gebieten – von der Kleinkinderziehung bis zur Altenarbeit – ist hier wichtig.

### *Pädagoginnen antworten*

Für dieses Buch entschlossen wir uns zu einer Expertinnenbefragung, bei der sämtliche im Pädagogenkalender 1984 auf ca. 200 Seiten verzeichneten Frauen (ca. 13 % Anteil) sowie die Mitarbeiterinnen der AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft schriftlich befragt wurden, welche Frauen sie in einem Buch mit dem Arbeitstitel „Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart“ für besonders erwähnenswert hielten. Das Resultat dieser Umfrage war verblüffend. Nicht nur die große Resonanz, auf die unser Projekt stieß, überraschte uns. Auch die vielen ausführlichen Antwortbriefe auf unser Buchkonzept zeigten uns, in welchem komplizierten Gebiet wir uns gewagt hatten. Kompliziert ist schon allein die Abgrenzung des Begriffs „Pädagogin“ von fachlichen ‚Randgebieten‘. Ist eine Kinderbuchautorin, eine Bildungspolitikerin oder eine Erziehungsberaterin pädagogisch tätig? „Wodurch ist eine Pädagogin definiert? Durch eine pädagogische Ausbildung oder dadurch, daß sie an einem Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft arbeitet oder durch das Schreiben von pädagogischen Beiträgen? Auch sind die Grenzen zwischen Pädagogik-Psychologie-Soziologie so schwer zu ziehen.“ (zitiert aus Antwortbriefen). Wir entschlossen uns, Pädagogik nicht allzu eng aufzufassen, aber auf dem Selbstverständnis der Frauen als Pädagoginnen zu bestehen.

Vielen erschien es aber auch schwierig, diese so verstandenen Pädagoginnen zu finden. So erhielten wir etliche Briefe mit der bedauernden For-

mel: „Ein gutes Vorhaben, das ich gerne unterstützen würde, aber ich kenne keine Pädagogin, die ich benennen könnte.“ Besonders schwierig fanden es einige Befragte, angesichts der tatsächlichen Unterrepräsentanz von Frauen im Wissenschaftsbereich bekannte Pädagoginnen zu benennen. „Doch mit welcher Wünschelrute suchen wir die bekannten Theoretikerinnen von Format? Ich habe die Frage mit Mitarbeitern (auch -innen!) besprochen. Wir wurden nicht sehr fündig.“ Gibt es wirklich so wenige erwähnenswerte Frauen? Oder spiegelt sich hier die Unsichtbarkeit weiblicher Arbeit – zu der die Erziehung zentral zugehört – besonders deutlich wider? In einigen pädagogischen Institutionen (z.B. Pädagogisches Zentrum Berlin, Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften Kiel) wurde die anfängliche Skepsis, „wen finden?“, durch intensive Gruppengespräche aufgelöst. Hier standen am Ende umfangreiche Vorschlagslisten. Es scheint jedenfalls einiger Anstrengungen zu bedürfen, ehe auch uns Frauen weibliche Pädagogik – hier vorerst verstanden als Pädagogik von Frauen – im Blickfeld erscheint und der Schleier weiblicher Bescheidenheit und Zurückhaltung gelüftet wird.

Für uns stellte sich schließlich nicht mehr das Problem, interessante Pädagoginnen zu finden, sondern gerade umgekehrt die Frage nach der Auswahl aus den vielen wichtigen Vorschlägen. In die Schwierigkeiten bei der Auswahl der Pädagoginnen mischten sich von Anfang an Probleme mit den Autorinnen. Eine Kombination aus Selbstdarstellungen und Fremddarstellungen schien uns wegen der Lesbarkeit der Beiträge sinnvoll, und wir hatten in der Umfrage gleich nach potentiellen Autorinnen oder der Bereitschaft, die eigene Biographie darzustellen, gefragt. Der anvisierte „Idealfall“, daß eine gebetene Pädagogin selbstverständlich über sich selbst schreibt oder eine Autorin benennt, trat kaum ein. Häufig wollte eine vorgeschlagene Pädagogin „lieber über eine andere“ schreiben als über sich selbst. Weibliche Bescheidenheit und das Fehlen weiblicher „Schulen“ und Netzwerke machten einen größeren Aufwand unsererseits notwendig – bis hin zu detektivischer Spurensuche und Beschwörungsversuchen. Enttäuschungen blieben nicht aus. Etwa ein Viertel der schriftlich vereinbarten Beiträge wurde nie eingereicht.

Ein weiterer bemerkenswerter Trend in etlichen Antwortschreiben war die Befürchtung, ob ein Buch „nur“ mit Pädagoginnen denn auch die Anerkennung in der Fachwelt finden könne. Es scheint Frauen noch keineswegs selbstverständlich zu sein, von sich aus ihr eigenes Tun und Denken öffentlich kundzugeben. Das wohlwollende Votum der männlich dominierten Fachwelt scheint immer noch ein wichtiger Maßstab zu sein,

der die Bereitschaft zur eigenen Selbstdarstellung im Kreis von Frauen einschränkt. Und die zu erwartende Antwort der männlichen Fachwelt wird dabei auch gleich gedanklich vorweggenommen: Ein abwertendes Echo wird ohne großes Zögern für selbstverständlich gehalten. Ist diese Einschätzung ein Resultat von Erfahrungen mit männlichen Reaktionen auf weibliche Pädagogik? Setzt sich in diesen Erwartungshaltungen eine Tendenz zur Selbstabwertung fort? Egal, ob männliche Zensur oder weibliche Selbstzensur die entscheidenden Hemmnisse für weibliche Selbstdarstellung sind oder waren, die Verhältnisse scheinen sich insgesamt gewandelt zu haben. Denn die große Zahl der tatsächlich uns zurückgemeldeten Vorschläge, die vielen konkreten Hinweise, kritischen Anmerkungen, Hilfestellungen und aufmunternden Appelle, das Buch zu machen (nicht ausschließlich von Frauen), drückten letztlich aber auch aus, daß viele nicht länger lamentieren mochten, sondern für eine neue Darstellung weiblicher Pädagogik sorgen wollten.

Die fertiggestellte umfangreiche erste Liste der „Pädagoginnen“ schrumpfte binnen Kürze zusammen, nachdem wir die betroffenen Frauen um ihr Einverständnis, im Buch beschrieben zu werden, gebeten hatten. Mit einer großen Argumentationsvielfalt drehten sich viele persönliche Absagen um das Muster des bescheidenen Rückzugs. Da war vom nicht abgerundeten Lebenswerk die Rede, von den vielen anderen, die mehr geleistet hätten, vom unguten Gefühl, in einem Buch beschrieben zu werden, von Furcht, an Reputation zu verlieren durch Erscheinen in einem „Frauenbuch“, von Hinweisen auf Mitarbeiterinnen, von Selbstzweifeln... Ob Rainer Winkel auch solche Pädagogen angetroffen hat? Selbst diejenigen Pädagoginnen, die ihre Positionen gern vorgestellt wissen wollten, äußerten wiederholt ihre Bedenken, sich als Personen dabei hervorzuheben. So erhielten wir bis zuletzt trotz aller Hinweise auf die biographische Struktur des Buches reine Sachbeiträge zu Fachgebieten. Einige konnten nur durch ständiges Zureden ihrer Autorinnen von ihren Befürchtungen entlastet werden. An mehreren Stellen mußten wir die so entstandenen inhaltlichen Lücken „neu füllen“. Auch in späteren Arbeitsphasen erlebten wir diese Art von Absagen. Bei einigen Pädagoginnen, die uns keine potentiellen Autorinnen über sich – aus besagten Motiven – nennen wollten, ist es uns nicht gelungen, kompetente Autorinnen ausfindig zu machen. Seltener wurde die Arbeitsüberlastung von Pädagogin und/oder Autorin zum ausschlaggebenden Grund für das Nicht-Erscheinen ursprünglich geplanter Beiträge. In unserem systematischen Raster blieben schließlich einige Lücken offen, weil wir erst sehr späte – unter-

schiedlich motivierte – Absagen erhielten. So ist es zu erklären, daß uns eine Vertreterin der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ebenso fehlt wie eine Frau, die in der Kinder- und Jugendliteraturproduktion pädagogisch tätig ist oder Elternliteratur schreibt.

Die vielen eingegangenen Vorschläge machten uns die eigene Auswahl keineswegs leichter. Wir wollten möglichst alle pädagogischen Arbeitsfelder und Konzeptionen vertreten haben. Aber bereits die Zuordnung zu solchen strukturellen Merkmalen wie Familienbildung, Gesamtschulreform und Grundschuldidaktik wurde schwierig, weil die meisten der uns vorgeschlagenen Pädagoginnen keineswegs mit einem „Spezialgebiet“ hinreichend charakterisiert werden können. Die Biographie zeigt oft Brüche und Sprünge (von der Jugendpflege zur Kindergartenarbeit), Mehrseitigkeiten (Grundschulpädagogik und psychoanalytische Pädagogik) oder Vermittlungen (Freinetpädagogik an der Hauptschule). Die letztlich erfolgte grobe Zuordnung bleibt weiterhin vage. Innerhalb dieser formalen Struktur haben wir uns – arbeitsteilig getrennt nach schulischen/institutionellen und außerschulischen Handlungsfeldern – ganz persönlich für die schließlich ausgewählten Pädagoginnen entschieden. Wir haben dabei darauf geachtet, daß nicht allzu starke Ungleichgewichte zugunsten klassischer weiblicher Domänen entstanden. So entdeckten wir beispielsweise, daß fast alle uns vorgeschlagenen Fachdidaktikerinnen mehr oder weniger stark auch gleichzeitig als Grundschuldidaktikerinnen arbeiten. Hier wollten wir bewußt ein wenig kontrapunktisch verfahren. Im nachhinein betrachtet, ist uns dies nicht immer gelungen. Es bleibt eine deutliche Dominanz der pädagogischen Arbeit mit jüngeren Kindern bestehen. Folgende Erfahrungen beim Entstehen dieses Buches scheinen uns symptomatisch zu sein für unser Thema: Viele Frauen nehmen sich und ihre Leistungen schnell zurück. Sie arbeiten eher unter Einsatz der ganzen Person und gehen in ihrer Arbeit auf, als daß sie ihre Arbeit distanzierter als Werk oder gar „Lebenswerk“ betrachten, das darstellbar ist. Männer scheinen ein anderes Verhältnis zu Werken und Lebenszielen zu haben (Ein Haus gebaut, ein Kind gezeugt....). Frauen beziehen sich eher auf Personen.

Zudem arbeiten viele Pädagoginnen in der Grauzone zwischen Privatleben und Beruf, sowohl in Bezug auf ihren Arbeitsplatz (selbstorganisiert, unbezahlt, ehrenamtlich) als auch auf den Gegenstand ihrer Arbeit, der oft im Abseits der Öffentlichkeit liegt. Ein Bankhaus ist ein reputierlicherer Arbeitsplatz als eine Spielstube. Auch wissen die Frauen, daß sie ihre pädagogische Arbeit oft einer Gruppe/Mitarbeitern/innen/Jugend-

lichen verdanken und konnten sich mit unserem Konzept der lediglich beispielhaft hervorgehobenen Einzelperson nur schwer identifizieren. Dieses Hintanstellen der eigenen Bedeutung durch diese Frauen selber scheint Ursache für die geringe öffentliche Beachtung aller Frauen wie gleichzeitig ein typisches Merkmal weiblicher Pädagogik zu sein. Die ohne Aufforderung vorgenommene Selbstdefinition von Frauen als in pädagogischen Fragen Unbedeutende bleibt angesichts der bekannten praktischen Kompetenzen merkwürdig.

Denn es war nicht unsere primäre Absicht, die großen Pädagogen mit gleichrangigen Pädagoginnen im Geschlechtskonkurrenzkampf zu konfrontieren. Wir hatten von Anfang an deutlich unsere inhaltlichen Hauptfragestellungen hervorgehoben: Wir wollten nämlich anhand der biographisch-systematischen Beiträge über „unsere Pädagoginnen“ herausfinden, ob es generelle Besonderheiten oder spezifische Herangehensweisen weiblicher Pädagogik gibt. Eine von uns nicht erwartete Antwort zeigte sich uns also bereits im Planungsstadium des Buches: Weibliche Pädagogik scheint auch dadurch gekennzeichnet zu sein, daß ihr Wert von außen und von Frauen selbst nicht angemessen eingeschätzt wird.

### *Karrieremuster*

Wenn wir den Blick von den „Defiziten“ des Buches auf die Pädagogik von Frauen lenken, indem wir uns einmal genauer anschauen, was die verschiedenen Autorinnen über „ihre Pädagogin“ (bzw. sich selbst) ausgesagt haben, dann fällt uns zunächst die große Vielfalt an Lebensläufen, Arbeitsgebieten und Individualitäten auf. Die Vielfalt scheint aber auch ein typisches Merkmal der einzelnen Biographien unser Pädagoginnen zu sein. Fast nirgends fanden wir die gradlinige Karriereleiter nach dem Muster: Abitur – Studium – Promotion – Assistentenzeit – Professur. Um so häufiger dagegen konnten wir interessant gebrochene Lebensläufe entdecken: Da gab eine erfolgversprechende Regisseurin ihre Bühnenlaufbahn auf, um nach der Heirat in den Schuldienst zu gehen (A. Ratzki). Da lösen sich Berufs- und Ausbildungswege ab: Ausbildung als Bibliothekarin – Sprachenstudium – Berufstätigkeit als Bibliothekarin – Arbeitslosigkeit – Kunststudium – pädagogisch ehrenamtliche Tätigkeit – Sozialpädagogikstudium – Arbeit mit Obdachlosen und alten Menschen (B. Zander). Oft waren Eheschließung bzw. die Rückkehr der Partner nach dem Kriege und/oder Geburt eines Kindes die entscheidenden

Wende-Punkte im Lebenslauf, die die bisherige Berufslaufbahn abbrechen ließen oder zu neuen Erfahrungen und Inhalten führten (vgl. I. Krüger, E.M. Johansen, E. v.d. Lieth, A. Ratzki, I. Jung). Neben diesen „großen Einschnitten“ finden wir jedoch auch in den weiteren Phasen der Biographie „kleinere Schleifen“ bei fast allen unseren Pädagoginnen. Da leistet die eine nach 25jährigem Hochschuldienst zwei Jahre konzeptionelle Schularbeit für das Landerziehungsheim Schloß Salem (I. Lichtenstein-Rother), da geht die andere – bislang etablierte Studienseminarleiterin für Gymnasialpädagogik – als „einfache“ Lehrerin an eine Gesamtschule (E. v. d. Lieth). Diese Frauen scheinen sich nicht für unentbehrlich an ihrem Platz zu halten, so daß sie aus bisherigen Bezügen einfach auszuweichen wagen. F. Stoppenbrink-Buchholz mit der vergleichweisen „Bilderbuchkarriere“ (Hilfsschullehrerin – Promotion – Schulleiterin – Hochschuldozentin – nach einer für Männerkarrieren unüblichen 30jährigen Schulpraxis) bereut nachträglich den „Aufstieg“ und sehnt sich danach, zu den Kindern dazuzugehören. G. Hundertmarck wechselt von einem Lehrstuhl ins Ministerium, um sozialpädagogische Praxis wirkungsvoller verändern zu können. Überhaupt scheinen viele Frauen auch dann nicht so leicht Karrieresprossen höhersteigen zu wollen, wenn dies ihnen angeboten wird. So hat B. Stein die ihr angebotene Rektorenstelle für die formell neu zu gründende Montessorischule abgelehnt, obgleich sie den organisatorischen Vorläufer selbst aufgebaut hatte, weil sie sich nach 6jähriger Lehrerinnenzeit nicht für kompetent genug hielt, ein solches Amt zu übernehmen. Systematische Karriereplanung kann auch nicht bei Erziehungswissenschaftlerinnen nachgewiesen werden. Im Gegenteil, trotz aller wissenschaftlichen Kompetenzen, trotz aller Reflexion weiblicher Bildung meint D. Knab z. B. keineswegs nur ironisch, daß man als Frau warten müsse, bis man gefragt werde.

Viele biographische Brüche werden mit Familienpflichten begründet. So hat I. Krüger wegen der Heirat ihre Berufsarbeit aufgegeben und wegen der Krankheit ihres Mannes nach dem Kriege ebenso selbstverständlich wieder aufgenommen. Um ihre Eltern in Hamburg zu pflegen, lehnte F. Stoppenbrink-Buchholz eine ihr vom Doktorvater, P. Petersen, angebotene Assistentenstelle in Jena ab. E.M. Johansen hatte nach Kriegsende mit 4 Kindern allein voller Elan gemeindenaher Sozialarbeit betrieben. Nach der Rückkehr des Ehemannes und der Geburt des 5. Kindes widmet sie sich „nur“ noch journalistischer außerhäuslicher Arbeit.

Die Lebens- und Bildungsverläufe unserer Pädagoginnen sind also keineswegs gradlinig oder gar an einer Karriereleiter ausgerichtet. Sie haben

offensichtlich vielfältige Orientierungsmarken und sind nicht so leicht in einem festgelegten Entwicklungsmuster zu verorten. Die alltagsnahen Sozialerfahrungen aus dem weiblichen Lebenszusammenhang gewinnen noch mehr an Bedeutung, wenn wir sehen, wie stark bei vielen unserer Pädagoginnen die Arbeit eine Reaktion auf ihre Umwelt ist. Besonders Sozialpädagoginnen widmen sich auch später den Problemen, mit denen sie vorher hautnahe Erfahrungen machen mußten. E.M. Johansen hat nicht nur akut auf nach dem Kriege elternlos herumvagabundierende Kinder reagiert und Hilfen organisiert, sondern sich den Fragen der Pflegekinderverhältnisse auch in anderen späteren Situationen intensiv gewidmet. B. Zander ließ sich von der Nachmittagshilfe bei türkischen Kindern zur pädagogischen Ausbildung motivieren. Praktikumserfahrungen in einer Obdachlosensiedlung hielten sie so gefangen, daß sie die nächsten zehn Jahre ihres Lebens mit Sozialarbeit bei Obdachlosen beruflich befaßt blieb. Wohnungen der Landarbeiter von innen (I. Krüger), die Situation junger Arbeiter in einer Glasfabrik (F. Stoppenbrink-Buchholz), die Selbsterfahrung des wenig geliebten Kindes (E.M. Johansen) sind nur einige dieser prägenden Sozialerfahrungen. Der Wechsel oder das Nebeneinander von beruflichen und familialen Erfahrungen oder Orientierungen kann wohl kaum ohne Auswirkung auf die Pädagogik der Frauen geblieben sein. Bei denjenigen, bei denen die Grenze zwischen Berufs- und Hausarbeit sich besonders stark verwischt hat, ist dies sehr naheliegend. Die unbezahlte Arbeit mit Familien des Dorfes aus Fürsorge und sozialem Engagement hat die Tätigkeit als Gemeindeschwester sicherlich mitgeprägt (I. Krüger). Die eigenen Erfahrungen als Mutter von vier Kindern und unbezahlte nachmittägliche Schularbeitskreise für behinderte Kinder waren sicherlich Teil und Qualifikation der späteren Arbeit im selbstgegründeten Elternselbsthilfeverein (I. Gumlich). B. Zander spricht von der Bedeutung autobiographischer Trennungsprobleme für die eigene Orientierung auf die Altenarbeit.

D. Kertel bringt die eigenen Familienerfahrungen direkt in ihre Bildungsarbeit ein und hält dies für unabdingbar. Familienarbeit und Berufsarbeit hängen aber auch bei vielen anderen Frauen sichtbar zusammen.

Schauen wir uns die 15 Biographien bei R. Winkel an, dann finden wir zwar viele verschiedene Stationen, aber keine derart verschlungenen Wege des beruflichen Werdeganges wie bei den Pädagoginnen, sondern eher den Typus: Gymnasium – kriegsbedingte Unterbrechungen – Lehramtsstudium – Lehrertätigkeit (zwischen 1 1/2 Monaten und 13 Jahren) – Promotion – Assistent – Habilitation – Dozent – Professor. Ob hier

die relative Gradlinigkeit die Hauptbedingung für die später erreichte Position eines renommierten Professors ist, mag dahingestellt bleiben. Sicher ist, daß unsere Pädagoginnen die Karriereleiter umgangen/nicht gesucht haben oder auf sie nicht hinaufgelassen wurden. Für alle drei Varianten lassen sich Beispiele bei unseren Pädagoginnen finden. Einige sind auch wieder aus mehr oder weniger großer Höhe wieder abgesprungen. Keiner unserer Pädagoginnen war es bisher vergönnt, eine steile internationale Karriere zu erreichen nach dem Muster: „Vorstandsmitglied der Gesellschaft für..., Wissenschaftlicher Leiter des Europäischen..., (und schließlich) Präsident des Weltbundes für ...“ (R. Winkel [Hrsg.], S. 226).

*Frauen-Berufs- und Bildungsbiographien:  
Von restriktiven Erwartungen geprägt*

Waren beim individuellen Karriereverhalten wenig Unterschiede zwischen den Generationen zu sehen, so fällt auf, daß die ältere Generation (der „Ruhestandspädagoginnen“) noch nicht selbstverständlich einen Beruf erlernen durfte.

So konnte F. Stoppenbrink-Buchholz nur eine Lehrerinnenausbildung beginnen, weil ihre Mutter sich die Tochter als unverheiratet vorstellte. I. Kähling u. G. Hundertmarck verdanken ihre Ausbildung der besonderen Aspiration ihrer Mutter. Bei der jüngeren Generation war in gutbürgerlichen Elternhäusern eine Berufsausbildung der Tochter zwar keine Besonderheit mehr, aber die Eltern achteten doch darauf, daß eine als für Mädchen geeignet erachtete Laufbahn, oft der Lehrerinnenberuf, eingeschlagen wurde (vgl. A. Garlich). Vorbilder in der Familie und Bekanntschaft verstärkten oft bei den jungen Frauen die von ihrer Umwelt erwartete pädagogische Ausbildungsrichtung. So war B. Steins Vater Anhänger der Reformpädagogik, ihre Tante, Helene Helming, eine bekannte Montessoripädagogin. F. Stoppenbrink-Buchholz wurde des öfteren Unterricht in der Hilfsschule durch ihre Tante vorgeführt.

Interessant ist, daß der – zumindest für einige Zeit – später ausgeübte pädagogische Beruf etwa zur Hälfte nicht den ursprünglichen Wünschen unserer Pädagoginnen entsprach. Entweder wurden „höhere“ Wünsche auf ein weiblich-realistisches Maß durch die Umwelt zurechtgestutzt, oder es wurden als nicht genügend weiblich geltende Inhalte in die pädagogische Richtung gedrängt – z.T. auch aus eigener Motivation ohne ersichtliche Umwelteinflüsse.

Wenn „unsere“ Frauen trotz aller eindämmenden gesellschaftlichen Bedingungen ihren Weg vorwärts machten, dann hatten sie das Glück, an einflußreiche männliche Förderer und Mentoren geraten zu sein. So wurde D. Knab von F. Messerschmidt und G. Picht als Protokollantin für den „Deutschen Ausschuß“ vorgeschlagen, H. Becker „holte“ sie ans Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. B. Stein konnte unter ihrem Vater als Schuldezernenten der Stadt und einem aufgeschlossenen Schulrat und Rektor den Montessorizweig an ihrer Schule aufbauen. E. Siegel und E. Hoffmann gehörten zum Kreis der Schülerinnen Nohls, der als geistiger Vater und Förderer viele Hindernisse einzuebnen verstand. So sehr wichtig diese und andere Sponsoren für unsere Pädagoginnen waren, so heißt dies doch, daß Frauen oft auf sie angewiesen sind, um in unserer Gesellschaft einflußreiche Positionen zu erlangen. Seltener berufen sich Frauen darauf, daß sie von Frauen ermuntert wurden, sich weiterzuqualifizieren, wie z.B. G. Hundertmarck. Gelegentlich werden Lehrerinnen als Förderinnen genannt. Ein Netz von Frauen wird allein unter den älteren Sozialpädagoginnen sichtbar, etwa über die Ausbildungsstätten oder z.B. den Pestalozzi-Fröbel-Verband. Insgesamt müssen wir davon ausgehen, daß die gesellschaftlichen Erwartungen beruflicher Erfolge nicht an Frauen gerichtet werden. Die andere Lösungsmöglichkeit, daß Frauen sich selbst ihre Arbeitsplätze schaffen, ist zwar bei den außerschulischen Pädagoginnen mehrfach zu beobachten (B. Zander, I. Gumlich u.a.). Derartige Umwandlungen etwa eines Praktikumsplatzes in eine bezahlte Stelle zur Obdachlosensarbeit kosten aber nicht nur viel Kraft, sondern werden meist auch nur befristet entlohnt.

Die berufliche Biographie von Frauen – auch im pädagogischen Feld – bleibt also noch an zahlreiche Unwägbarkeiten gebunden. Sie gilt auch heute nicht als sicher und selbstverständlich. Dementsprechend müssen Frauen im Wissenschaftsbetrieb doppelt fleißig sein (D. Knab), in der Bildungsplanung für zwei arbeiten (U. Scheffer), um den „Makel“ ihres Frau-Seins zu kompensieren. Sie glauben, auch die doppelte Last von Familien- und Berufsarbeit selbstverständlich auf sich nehmen zu müssen (I. Jung, E. v.d. Lieth, E. Johansen u.v.a.).

### *Pädagoginnen: Voller Einsatz und bescheidene Mütterarbeit*

Die bisher dargestellten biographischen Erfahrungen vieler unserer Pädagoginnen zeigen zwar insgesamt weniger Chancen für beruflichen

Aufstieg, aber keineswegs weniger Engagement im Beruf. Im Gegenteil – der Einsatz überschreitet in manchen Fällen die Grenze zwischen Engagement und Opferbereitschaft, wenn eine Lehrerin Zuschüsse aus eigener Kasse für Klassenfahrten ihrer Kinder macht oder als Schulleiterin anstelle von unfähigen Kollegen zusätzlichen Unterricht erteilt (F. Stoppenbrink-Buchholz). Aus fast allen Berichten wird deutlich, daß unsere Pädagoginnen ihr Engagement weniger auf die gesellschaftlich reputablen Seiten verlegen, sondern vielmehr die Berufsaufgaben sehr situativ sehen, sich dabei voll einbringen und sich auch nicht davor scheuen, einfache „mütterliche“ Arbeiten (z.B. das Duschbad für die Hilfsschulkinder) zu übernehmen. Da wird ein Kinderbuch lediglich für den Hausgebrauch der eigenen Enkel geschrieben (E. v.d. Lieth), da wird das eigene Lehrangebot den Erfordernissen der Studienordnung und nicht den eigenen Themen, die eher Ansehen verschaffen könnten, angepaßt (D. Knab). Da studierten die kirchlichen Mitarbeiter/innen „vor Ort“ mit den Studierenden mit, um deren Probleme anschaulich kennenzulernen (M. Jansen). Vielfach ist die völlige Hingabe an die Berufsaufgaben auch mit der fehlenden Trennung und Trennbarkeit von Berufs- und Familienleben zu erklären. So lebte E. Johansen nach dem 2. Weltkrieg mit elternlosen Kindern in einem neuerrichteten Heim zusammen. I. Lichtenstein-Rother hat als Zirkuslehrerin am Leben der Truppe teilnehmen müssen. Die Kinderschule und das private Leben der Eltern war für M. Seifert immer eng miteinander verknüpft.

Es bleibt deutlich, daß der gesellschaftlich geringen Anerkennung von Frauen in der Pädagogik auch persönliche Werthaltungen entsprechen. Ihre Prioritäten liegen in den konkreten Erfordernissen sozialen Lebens. Sie suchen daraus die Maßstäbe ihres Verhaltens und nicht primär aus gesellschaftlicher Anerkennung.

### *Du und ich: Personen stehen im Zentrum*

Eine pädagogische Situation ist gleichzeitig eine zwischenmenschliche Situation. Die alte Nohlsche Formel vom pädagogischen Verhältnis bezieht sich auf diese Selbstverständlichkeit. Die Nähe der pädagogischen Arbeit zur häuslichen Beziehungsarbeit ist sicherlich ein zentraler Grund dafür, warum Frauen nun so massenhaft in diese Arbeitsbereiche eindringen und sich nicht kollektiv etwa darauf spezialisieren, Maschinen zu reparieren oder Entscheidungen anzufertigen. Bereits bei der Expertinnenbefragung für dieses Buch wurden uns viele Frauen empfohlen, die

sich durch besonderes Bemühen entweder um Kinder oder um psychische Probleme und ihrer Aufarbeitung auszeichneten. Zeitweilig hatte es den Anschein, als konzentrierte sich Pädagoginnenarbeit auf Selbsterfahrung und Kindorientierung. Trotz unserer bewußten Auswahl verschiedener pädagogischer Positionen und Felder schimmert auch bei Beiträgen, die sich nicht explizit mit tiefenpsychologischen Problemen beschäftigen (Altenarbeit, Grundschuldidaktik, Jugendarbeit), sehr oft durch, daß Selbsterfahrung im Leben und Arbeiten der Pädagoginnen eine sehr wichtige Rolle spielt.

Der ausgeprägt starken Personen- und Kindorientierung entspricht es, daß z.B. eine Frau wie M. Seifert als erste versuchte, den Bedürfnissen von Kindern in der Erziehung konsequent Geltung zu verschaffen, auch wenn die öffentliche Diskussion dann wiederum von Männern getragen wurde.

Es war auch eine Frau, I. Lichtenstein-Rother, die auf dem ersten Grundschultag 1969 angesichts vieler noch sehr abstrakter Programme zur Erhöhung der Chancengleichheit und Förderung der Wissenschaftlichkeit in der Grundschule die Frage stellte: „Wo bleibt das Kind?“ Es ließe sich nun viel darüber spekulieren, welcher Anteil an Pädagogen sich auch um die Frage der Subjekte bemüht. Hier gegeneinander aufzuwiegen ist aber nicht unsere Absicht – zumal ein einseitig akzentuierter Schwerpunkt der Fragestellungen nicht notwendig einen besonderen Wert darstellt. Wir sehen lediglich, daß bei unseren Pädagoginnen das Kind einen herausragenden Stellenwert im pädagogischen Denken und Handeln einnimmt: Vom Montessori-Prinzip, daß jedes Kind seine Arbeit allein leisten solle („Hilf mir, es selbst zu tun!“), über den Weg, Kinder ernst zu nehmen, sich in sie einzufühlen, ihr Anderssein zu akzeptieren (Ch. Manske, I. Kähling, M. Imhof, E. Johansen, E. Flitner, E. Siegel), bis hin zu schülerzentrierten Unterrichts- und Schulforschungskonzepten (A.C. Wagner, G. Freise) reicht das Spektrum. Die Liebe zu Kindern wird immer wieder als etwas besonders Wichtiges betont (A. Garlichs, F. Stoppenbrink-Buchholz, U. Scheffer).

Der Personenbezug von Pädagoginnen erschöpft sich aber nicht nur im „Du“. Erstaunlich viele haben – auch zu Zeiten als dies keineswegs „in“ war – sich neben ihren sonstigen Arbeitsgebieten mit Frauen- und Mädchenproblemen beschäftigt. Die leider wenig beachteten Artikel von D. Knab zur Mädchenbildung und zur Koedukation, Abhandlungen über Frau und Technik (I. Lisop) und viele Seminare zu Frauenfragen und -problemen geben Auskunft darüber, daß Frauen in der Pädagogik nicht

unter das Etikett der opfervollen Fürsorge gehören, sondern auch bereit und willens sind, sich für die eigenen Belange stark zu machen. Auch die Wirkungen der neuen Frauenbewegung auf die pädagogische Arbeit von Frauen sind bereits deutlich nachzuzeichnen, etwa bei D. Kertel, M. Jansen, H. Schooß, oder auf der Ebene von Theoriebildung bei A. Wagner und A. Prengel.

### *Auf verschlungenen Pfaden zwischen Theorie und Praxis*

Rainer Winkels Pädagogen sind eindeutig Theoretiker – auch wenn sich einige darum ernsthaft bemühen, Theorien aus der Praxis und für die Praxis zu entwickeln. Uns scheint es so, als sei dies Verhältnis für unsere Pädagoginnen ein besonderes Problem – zumal viele nicht die theoretische Weihe haben, sich aber um die Umsetzung und Begründung ihrer Positionen bemühen.

In der Zurückschau können viele der Schriften unserer Pädagoginnen als praxisnahe Theorie klassifiziert werden, bei der weniger in Systemen und Strukturen gedacht wird, sondern mehr an – theoretisch geleitete – praktische Lösungen konkreter Probleme (I. Lichtenstein-Rother, F. Stoppenbrink-Buchholz, E. v.d. Lieth, U. Scheffer, G. Beck, Chr. Manske). Auch die Arbeitsaufgaben vieler Pädagoginnen standen und stehen an den Nahtstellen zwischen Theorie und Praxis; H. Hammbrücher versuchte, Konzepte der Chancengleichheit politisch praktikabel umzusetzen. D. Knab erhielt – sicherlich nicht ohne Grund – die Leitung der Abteilung „Theorie und Praxis“ in Münster. U. Scheffer war für schulnahe Curriculumentwicklung in Verbindung mit Lehrerinnen aus der Praxis zuständig. Ein klassisches Beispiel ist die Fröbelforscherin E. Hoffmann, die in der Aus- und Fortbildung von Kindergärtnerinnen ihre Forschungen umsetzte. Vielfach wurde die Vermittlung von Theorie und Praxis deutlich als eigene Aufgabe gestellt, wenn z.B. nach einer Überwindung universitärer Praxisferne und theorieloser Wurstelei in der Schule gesucht wird (E. v.d. Lieth) oder wenn eine Grundschulwerkstatt errichtet wird, die ein praktisches Erproben und Entwickeln von Materialien gemeinsam von Schule und Hochschule beabsichtigt (A. Garlich).

Weibliche pädagogische Praxis bewirkt dabei eine spezifische Umgestaltung theoretischer Konzepte, Praktiker(innen) müssen die Grenzen abstrakter Allgemeinheit von Theorien transzendieren, wenn sie pädagogisch handeln. Ihre Pädagogik ist notwendig differenzierter, aspektrei-

cher und konkreter auf die Alltagswirklichkeit bezogen. Frauen sind aufgrund ihrer Sozialisation in besonderer Weise in der Lage, Situationen ganzheitlich wahrzunehmen, empathisch auf Menschen einzugehen, die mitmenschliche pädagogische Situation ernst und wichtig zu nehmen.

Das Umsetzen von pädagogischen Theorien in Praxis ist die Aufgabe von Frauen. Für die unzähligen Freinet-Pädagoginnen steht hier die Hauptschullehrerin I. Jung oder für die Fröbelschule E. Hoffmann. Die Reihe ließe sich fortsetzen. Die publizistische Außenvertretung der Konzepte wird wiederum oft Männern überlassen, wie es am Beispiel des Problems der Integration von Behinderten besonders deutlich wird.

### *Dazwischen und zusammen .....*

Nicht nur die Vermittlung von Theorie und Praxis, auch die Vermittlung zwischen anderen pädagogischen Polaritäten scheint eine Spezialität unserer Frauen zu sein. Die Frau mit dem „Standpunkt dazwischen“ hat aus ihren Erfahrungen des ständigen Positions- und Interessenausgleichs im Wissenschaftsbetrieb und in Gremien die Konsequenz formuliert: „Reine Lösungen sind nicht realisierbar“ (D. Knab).

Die Fähigkeit des Vermittelns hat auch E. v.d. Lieth bewiesen, wenn sie Gedankengänge der progressiven Schulreformdiskussion aufgriff und im eher konservativen Berufsverband zur Diskussion des traditionellen Gymnasiums verwendete. Die aus der Arbeit von Müttern sehr bekannte Vermittlungsposition scheint Frauen gut zu liegen, auch wenn sie zuweilen spüren, wieviel Kraft es sie kostet, etwa zwischen männlicher Kultusadministration und Kolleginnen „vor Ort“ zu jonglieren (U. Scheffer).

Die Vermittlung wird bei vielen Frauen, die hervorgehobene Positionen (z.B. Schulleiterinnen) gegenüber ihren Kolleginnen haben, auch zum zentralen Arbeitsprinzip erklärt. Teamunterricht (A. Ratzki, I. Jung) ist einer der Versuche, Hierarchien pädagogisch produktiv abzubauen. B. Stein und I. Kähling sehen erfolgreiche Arbeit an der Schule nur bei gemeinsamen kollegialen Entscheidungen. Die volle Selbständigkeit und Verantwortung aller Kolleginnen wird für unabdingbar erklärt (U. Scheffer, I. Kähling). – Eine Folge des gering ausgeprägten Strebens nach hervorgehobenen Positionen bei Frauen? Das von A. Ratzki wesentlich mitentwickelte Team-Kleingruppenmodell scheint eine typisch weibliche Antwort auf Hierarchieprobleme zu sein, die gleichzeitig auf das Wohlbefinden von Kindern Rücksicht nimmt.

Von der Vermittlung von Polaritäten ist es nicht weit zu ganzheitlichen

Sichtweisen. Aber auch die konkrete Praxisorientierung verhindert atomisierte Sichtweisen. So wundert es uns nicht, daß bei vielen Beiträgen über Pädagoginnen ganzheitliche Betrachtungen besonders stark hervortreten. Einige – wie I. Lisop im Bereich der Männerdomäne Berufs- und Wirtschaftspädagogik – versuchen, auch auf der theoretischen Ebene stärker ganzheitliche Konzepte zu entwickeln. So sucht I. Lisop nach der „Einheit von Wirtschaft und Persönlichkeitsentfaltung“, nach „Verknüchtungen von Gesellschaftswissenschaft, Ökonomie und Tiefenpsychologie“. Die von ihr gegründete Gesellschaft hat auch die Aufgabe, integrative Familienberatung zu betreiben, deren Aufgaben von pflegerischer Hilfe bis zur Beratung in Versicherungsfragen reichen. Andere schließen sich eher ganzheitlichen pädagogischen Vorstellungen an („mit allen Sinnen lernen“, A. Garlichs) und suchen nach praktischen Realisierungsmöglichkeiten.

### *Politik und Pädagogik*

Auf den ersten Blick scheint sich die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Politik bei Pädagoginnen zu erübrigen. Tatsächlich haben sich viele unserer Pädagoginnen auch mit der gesellschaftlichen Seite pädagogischen Handelns auseinandergesetzt (I. Lichtenstein-Rother: Demokratie verlangt Personsein des Schülers). Das dabei skizzierte Bild von Politik ist aber nicht an „geschickter Machtausübung oder Schmeichelei“, sondern eher am Bild „Politik als Miteinander“ (E. Siegel) orientiert. Einmal abgesehen von H. Hamm-Brücher, die als Bildungspolitikerin primär die Seite der Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen für eine neue Schulpädagogik im Auge hat, verbinden unsere Pädagoginnen mit Politik immer sehr konkrete Aufgaben und Probleme. F. Stoppenbrink-Buchholz motivierte ihren Parteieintritt zur SPD mit erlebter Kinderarmut. M. Seifert hat sich in die lokalpolitischen Auseinandersetzungen eingemischt, als sie die Möglichkeit sah, die neuerrichteten „Kitas“ unter anderen Konzepten einzurichten, d.h. ihre bisherigen pädagogischen Ansätze etwas zu verbreitern. Auch I. Lichtenstein-Rother hebt auf ein konkretes Politikverständnis ab, wenn sie anstelle „abstrakter innovativer Ziele“ pragmatisch nach möglichen Ansätzen sucht.

Die konkrete, situative politische Orientierung kann aber auch leicht an Grenzen ihrer Wirksamkeit stoßen. So ist schon bedrückend zu erfah-

ren, daß das von I. Kähling konzipierte Spielgruppenmodell an ihrer Schule schließlich zerbrochen ist, weil die entsprechenden zusätzlichen Stellenzuweisungen nicht erfolgt waren. D. Kertel gesteht selbstkritisch zu, daß auch sie bei materiellen Einschränkungen, statt zu kämpfen, zur Not lieber auf eigene Kosten versucht, das Beste für die Teilnehmerinnen zu erreichen.

### *Pädagoginnen nach weiblichem Strickmuster?*

Nun mag es unredlich erscheinen, wenn wir hier die frauenspezifischen Merkmale gezielt hervorheben und dies auch mit biographischen Erfahrungen der beruflich „an der Basis“ Gebliebenen belegen. Wenden wir also zur Prüfung unserer Aussagen einmal unser Augenmerk ausschließlich auf die Professorinnen unserer Sammlung. Ob I. Lisop oder G. Hundertmarck, ob A. Staudte oder D. Knab, ob A. Garlichs oder E. Siegel, ob G. Beck oder I. Lichtenstein-Rother, ob A. Wagner oder ... sie alle haben „Karriere gemacht“, aber sie mußten mehr dafür bezahlen als die meisten ihrer „Winkel-Kollegen“ (Durchschnittskinderzahl über 2), nämlich fast ohne Ausnahme mit Verzicht auf Kinder. Gleichzeitig sind sie nicht die in Karikaturen beliebten vermännlichten Frauen geworden, sondern passen mit ihren Inhalten („Kind“ als zentrale Kategorie oder starke ganzheitliche Orientierung oder ...), ihren Verhaltensweisen (Vermittlung, Abwarten) und ihrer keineswegs gradlinigen Laufbahn zu ihren weniger arrivierten Fachkolleginnen.

Frauen in der Pädagogik entwickeln offensichtlich durch ihre Lebenserfahrungen, durch historisch überlieferte Sozialisationsmuster, durch ihre biographische Orientierung auf die Möglichkeit der Mutterschaft und durch entsprechend distanziertes Verhältnis zu einer gradlinigen Karriere besondere Orientierungsmuster und Verhaltensweisen. Damit ist nicht gesagt, daß Frauen nun eine Alternativgruppe zu den Männern darstellen. Dies würde die Dialektik von Sozialisationsprozessen nicht berücksichtigen, sondern entspricht eher biologischen Interpretationsmustern. Es würde auch nicht denjenigen unserer Pädagoginnen gerecht werden, die sich bereits unter gegenwärtigen Bedingungen wie H. Hamm-Brücher (Politik), E. Hoffmann (Forschung) oder I. Dahmer (Theorie) mit Freude in männliche Domänen begeben haben, ohne dabei ihre weibliche Identität aufgegeben zu haben. Wir sehen uns durch die Berichte über diese Pädagoginnen eher in der Sichtweise bestätigt, daß es auf-

grund der gesellschaftlichen Arbeitsteilung insgesamt eine Polarität zwischen weiblichen und männlichen Aneignungsmustern gibt. Dabei wirkt gegenwärtig die noch sehr rigide Geschlechtssegregation dahin, daß Mädchen und Frauen ebenso wie Jungen und Männern nur ein begrenzter Wahrnehmungs- und Verhaltensraum zur Verfügung steht. Wir wünschen uns dagegen, daß für alle mehr Möglichkeiten der eigenen Entscheidung bestehen, wie sie ihr Leben und ihre Arbeit gestalten. Eine wichtige Bedingung dafür wäre, daß auch Männer beginnen, von den Frauen zu lernen. Wenn dieses Buch dazu beiträgt, daß viele Pädagogen empört reagieren, sie als Männer würden auch das Kind in den Mittelpunkt stellen, die Theorie bewußt für die Praxis entwickeln, sich in einfache konkrete pädagogische Situationen hineinbegeben ... und dies in ihrer weiteren Arbeit uns zu beweisen versuchen, dann wäre eine wesentliche Aufgabe dieses Buches erfüllt.

*Sie engagieren sich für Schwache*

Ariane Garlichs

## *Christel Manske: Lehrerin der Ungeliebten*

Über Christel Manske kann ich unmöglich aus der Position einer distanzierten Beobachterin schreiben. Sie ist für mich die Lehrerin der Benachteiligten, Ausgesonderten, Zukurz-Gekommenen, von der offiziellen Pädagogik Totgeschwiegenen. In der Arbeit mit obdachlosen Kindern vom Hasenberg in München erkannte sie, daß alle pädagogischen Bemühungen umsonst sind, wenn sie nicht bei den Betroffenen selber ansetzen und sie befähigen, ihre Lebenssituation zu begreifen und zu verändern. Sie nahm die Bedürfnisse der Kinder und ihrer Eltern ernst. „Nur wenn sie sinnlich erfahren, daß sie selbst stufenweise ihre Situation verändern können, sind sie zu selbstbewußtem Handeln fähig“. (I. Mann 1979, S.7) Mit den Müttern der Hasenberg-Kinder erarbeitete sie auf der Grundlage der kulturhistorischen Schule Galperins und Leontjews ein Programm zum schulischen Lernen, das ihnen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wiedergab und sie in die Lage versetzte, ihren Kindern selbstbewußter zu helfen. Sie veränderte sich dabei und begriff, daß Lernen ein gegenseitiger Entwicklungsprozeß ist, der voraussetzt, daß jeder sich im anderen erkennt, vom anderen zu lernen bereit ist. In der Zusammenarbeit mit Julia, die als erwachsene Analphabetin bei ihr Lesen lernte, bedeutete dies, daß Christel Manske ihren Begriff von Normalität in Frage stellte und einen dialektischen Begriff von Behinderung entwickelte, und in der Zusammenarbeit mit Ralf Fingerhut, der noch mit 21 Jahren bei ihr die vier Grundrechenarten lernte, wurde ihr die gesellschaftliche Bedeutung des Rechnens auf neue Weise bewußt. Die These „Schlechte Schüler gibt es nicht“ bildet das Zentrum ihrer theoretischen und praktischen Arbeit.

Kontakte mit Christel Manske waren für mich stets eine Herausforderung, anregend und beunruhigend zugleich. Ihre Gedanken und Pläne haben etwas Ansteckendes für mich, aber die Entschiedenheit ihres Handelns hat mich oft schmerzlich meine eigene Unentschiedenheit fühlen

lassen. In ihren Äußerungen ist sie von einer bemerkenswerten Klarheit und Konsequenz. Sie stört den Gleichmut von Zeitgenossen, die über gesellschaftliche Probleme lieber schweigen oder sie mit falschen Über-einkünften zudecken. Ihre engagierten pädagogischen Texte haben vielerorts Erwartungen geweckt. So erzählte sie mir eines Tages, daß ein ehemaliger Student sie bat, in einer Lebenshilfe-Einrichtung in Bremerhaven über Lernprobleme zu sprechen. Er hatte hinzugefügt, daß die Hörer erwachsene Behinderte seien. Zu ihrer Überraschung mußte sie an Ort und Stelle feststellen, daß *geistig* behinderte Erwachsene gemeint waren. Vierzig von ihnen sowie einige Lehrer und Studenten saßen vor ihr. Wie sollte sie diesen Menschen ein differenziertes theoretisches Konzept vermitteln? Sie fühlte sich überfordert. Eine Viertelstunde wenigstens wollte sie es versuchen, so einfach wie möglich, auf der Basis der materialistischen Lerntheorien, ihnen zu erklären, daß es Gründe in ihrer Entwicklung geben müsse, warum sie heute als geistig behindert gelten. Nach etwa einer halben Stunde fragte sie, ob sie noch weiter sprechen solle oder eine Pause machen. Völlig unerwartet kam von den Hörern die Bitte, noch mehr zu erzählen. „Davon hätten sie noch nichts gehört.“ Sie erzählte dann von Ralf und Julia, die beide auch erwachsene geistig Behinderte gewesen seien, und mit Hilfe einer ihnen entsprechenden Methode rechnen und lesen gelernt hätten. Nach ungefähr einer Dreiviertelstunde, also nach der Zeit einer normalen Vorlesung, habe sie endlich eine Pause gemacht. Die Diskussion, die dann begann, sei lebhafter gewesen als sie es erwartet hätte. Viele Betroffene hätten ihre eigene Leidensgeschichte erzählt. Ein Mann habe sich gemächlich seine Pfeife angesteckt und dann gesagt: „Wissen Sie, Frau Manske, ich habe immer gewußt, daß in meinem Leben nochmal was kommt. Ich hab immer darauf gewartet. So konnte es ja nicht weitergehen.“ Dann habe er gesagt, das hätte er schon längst durchschaut, daß er wohl auch hätte rechnen lernen können, aber im Grunde genommen hätte es keiner wirklich gewollt. Von vielen Seiten seien die Hörer mit eigenen Fragen auf sie zugekommen. Zum Beispiel wollten sie wissen, wie Ralf mit den Tabletten und seiner Epilepsie fertig geworden sei. Sie müßten auch alle Tabletten einnehmen und wüßten nicht warum. Dann sei der Wunsch gekommen: „Können Sie nicht mal Ralf schicken, das nächste Mal, daß er uns erzählt, wie er mit seiner Behinderung fertig geworden ist?“ Ein Hörer sagte: „Ja, wir können auch nicht rechnen. Also, jedenfalls viele von uns nicht. Es sind bestimmt einige hier, die nach dem Programm, mit dem Ralf rechnen gelernt hat, gerne rechnen würden.“ So sei für diese Behinderten ein geistig Behinderter selbst zum Vorbild geworden, an dem sie sich orientieren konnten.

In der folgenden Zeit fuhr Christel Manske einmal wöchentlich von Bremen nach Bremerhaven, um im Rahmen eines Volkshochschulkurses mit 13 Behinderten Rechnen zu lernen. Ihr Umzug nach München brachte keine Veränderung. Ein neuer Lehrer führte den Kurs in der alten Zusammensetzung zwei Jahre weiter. Als dann das „Ralf-Buch“ erschien, wurde es von den Teilnehmern begierig gelesen und diskutiert. Sie erkannten Teile ihrer eigenen Geschichte wieder und waren stolz. Ein „geistig Behinderter“ war ihr Lehrer geworden und zugleich ihr Sprachrohr gegenüber Nichtbehinderten. Sie wollten nun auch ihr eigenes Buch schreiben.

Der kollektive Aufbruch der Behindertengruppe bewegte mich. Ich konnte mir beim besten Willen nicht vorstellen, wie es möglich ist, mit geistig behinderten Menschen materialistische Lerntheorien zu erörtern. Ich bat Christel Manske, sich zu erinnern, wie sie ihre damaligen Zuhörer angesprochen habe. Sie konzentrierte sich und begann:

„Ich bin heute Abend hier, um Euch zu erklären, wie gelernt wird. Ihr wißt besser als jeder andere, daß manchen Kindern das Lernen in der Schule leicht fällt und anderen schwer. Zu Euch haben die Lehrer irgendwann einmal gesagt, Euch fällt es schwer. Warum? Das ist nicht einfach zu erklären. Eines möchte ich Euch gleich am Anfang sagen: Die Lehrer hätten zu Euch sagen sollen, daß es ihnen *selbst* schwerfällt, Euch den Stoff beizubringen, den Ihr lernen sollt. Sie hätten sagen sollen: Fritz oder Regina, Ralf, ich schaffe es nicht, Dir das Rechnen beizubringen, obwohl ich dafür bezahlt werde. Und dann hättet Ihr vielleicht sagen können, warum nicht? Ihr hättet bestimmt eine Menge sagen können. Aber die Lehrer haben es versäumt, Euch zu fragen. Das war ihr Fehler. Und das will ich heute Abend nachholen. Denn ich hab' jemand gefragt. Ich hab' Ralf gefragt. Ralf war 21 Jahre alt, als er zu mir kam. Er konnte gerade bis 3 zählen. Viele von Euch können auch nur bis 3 zählen. Darum sagen die Lehrer von Euch, daß Ihr geistig behindert seid, und jetzt seid Ihr in der Lebenshilfwerkstätte, aber Ralf kann jetzt rechnen. Er hat mir erklärt, warum er in der Schule nicht rechnen gelernt hat. Das war für mich spannend zu hören. Vielleicht ist es auch für Euch spannend zu hören. Ich will es Euch zumindest erzählen. ....“

Hier beginnt sie dann die Lebens- und Lerngeschichte von Ralf zu erzählen, der parallel mit dem Rechnen auch auf neue Weise zu leben lernte, der seine Tabletten langsam absetzte und keine epileptischen Anfälle mehr bekam. Das Erlernen der Grundrechenarten wurde für Ralf zum Anstoß, um über gesellschaftliche Gerechtigkeit nachzudenken. Als er begriff, daß Teilen im mathematischen Sinn bedeutet: Jeder bekommt das Gleiche, sagte er: „Das ist das Evangelium der Gerechtigkeit. Unser

Verstand ist viel zu klein, um das Evangelium zu begreifen“. Und: „So wie ich bei Ihnen das Rechnen lerne, das war für mich ... eine Geistesrevolution. Da wußte ich plötzlich mit den Aufgaben etwas anzufangen.“ (R. Fingerhut/C. Manske 1984, 63 ff).

Die Geschichte von Ralf Fingerhut und dem Vortragsabend in Bremerhaven steht für viele andere Geschichten, die Christel Manske zu berichten hat. Die von ihr Angeredeten erkennen sich in einem Spiegel wieder und hören immer wacher in sich selbst hinein. Das Verstehen erzeugt eine innere Bewegung, die ihnen hilft, ihre eigenen Probleme zu sehen und aktiv anzugreifen. Menschen, die in Not geraten sind, die dumpf oder verzweifelt um ihre Würde kämpfen, die nicht durch eine angepaßte Erziehung kompromittiert sind, üben auf Christel Manske eine eigenartige Faszination aus. Sie erkennt in ihnen die Hoffnung auf ein sinnvolles Leben und eine gerechtere Gesellschaft. Sie begegnet ihnen mit einem Respekt, der ihnen vorher fremd war und ihnen ermöglicht, sich wieder zu achten. Sie hören auf, sich mit den Augen derjenigen zu sehen, die sie demütigen und beleidigen. Ihre wissenschaftlichen Grundlagen verdankt Christel Manske Hegel und dem jungen Marx. Die Theorien von Leontjew, Galperin und Freire hat sie mit neuem Leben erfüllt und in die Prinzipien handelnden Unterrichts eingebracht. Ihre pädagogischen Texte sind so formuliert, daß sie von den Betroffenen verstanden werden können. Immer wieder wird auch Biographisches von ihr berichtet und auf den Begriff gebracht. Die Geschichten von Ralf und Julia sind bisweilen von einer Zartheit, die die Grenze von Wissenschaft und Poesie aufhebt. Im Leser werden Seiten zum Klingen gebracht, die andere wissenschaftliche Literatur zum Verstummen bringt.

Rückwärts betrachtet, läßt sich die Lebensgeschichte von Christel Manske (die im Kriegsjahr 1941 beginnt) wie eine Vorbereitung auf ihr heutiges Wirken lesen. Sie lebte nach der Flucht mit ihrer Mutter, zwei Schwestern, Cousins und einer Großtante bei Oma und Opa in einer ländlichen Gegend Schleswig-Holsteins. Die teilnehmende Solidarität der damaligen Menschen hat sich tief in ihr Bewußtsein eingegraben und sie mit der bäuerlichen, handwerklichen und proletarischen Kultur vertraut gemacht. Eine engagierte Grundschullehrerin schickte sie auf die Oberschule. Nach dem Abitur wurde sie Lehrerin, studierte danach klinische Psychologie und promovierte zum Thema „Handelnder Unterricht bei Sonderschülern und Kindern aus Obdachlosenasylen“. Ihre Erfahrungen als Schülerin und Lehrerin sind in dem Buch „Die Kraft geht von den Kindern aus“ (Lollar 1978) nachzulesen. Der Titel des Buches ist fast so