



# 100 Jahre Mädchen-Gymnasium in Deutschland



Karlsruhe





# 100 Jahre Mädchen-Gymnasium in Deutschland



Karlsruhe







# 100 Jahre Mädchen-Gymnasium in Deutschland



Karlsruhe

Herausgeber Stadt Karlsruhe

G. Braun





## Geleitwort

Der Begriff „badische Liberalität“ ist zu einem Markenzeichen geworden, das seine Wurzeln im 19. Jahrhundert hat. Die badische Verfassung von 1818 galt als die freiheitlichste ihrer Zeit. Die Juden erlangten in Baden früher als in anderen Ländern Deutschlands die volle Gleichberechtigung.

Wie neueste Forschungen inzwischen eindrucksvoll belegt haben, spielten Baden und seine Haupt- und Residenzstadt Karlsruhe nicht nur hier eine Vorreiterrolle. Auch in einer Frage, die noch in der aktuellen politischen Diskussion eine wichtige Bedeutung hat, in der Frage nach der Stellung und der Chancen der Frauen in unserer Gesellschaft, erlangte Karlsruhe eine Schrittmacherfunktion.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich die Frauenbewegung zu einer der größten Bewegungen Deutschlands. Es gab zwei zentrale Forderungen: die nach der politischen Gleichberechtigung und die nach gleichen Chancen in der Bildung. Schon seit 1874 konnten Frauen als Armenpflegerinnen mitarbeiten, während 3 000 preußische Armenpfleger noch 1896 mit sofortiger Amtsniederlegung drohten, falls sie nur eine Frau in ihre Reihen aufnehmen müßten. Die badische Gemeindereform von 1910 schrieb dann sogar verpflichtend vor, daß in bestimmten kommunalen Kommissionen Frauen mitarbeiten sollten.

Einen wahren Meilenstein auf dem Weg in die Gleichberechtigung legte die Karlsruher Stadtverwaltung aber im September 1893, als mit ihrer Hilfe hier in den Räumen der Höheren Mäd-

chenschule das erste Gymnasium für Mädchen eröffnet werden konnte. Bis dahin durften Frauen nirgendwo Abitur machen, der Zugang zu den Universitäten war ihnen versperrt. Zwar legte die Privatinitiative einiger Frauen, angeführt von Hedwig Kettler, den Grundstein für die volle Gleichberechtigung in der Bildung, doch das wäre ohne die Unterstützung der Stadt damals nicht möglich gewesen. Als sich 1897 abzeichnete, daß die Schule als private Institution nicht mehr weitergeführt werden konnte, übernahm die Stadt das Gymnasium und gab ihm damit den Status einer öffentlichen Schule mit fest besoldeten Professoren als Lehrkräfte. Damit war ihr Bestand gesichert, so daß 1899 die ersten Abiturientinnen von Karlsruhe aus auf die Universitäten in Baden gehen konnten.

Wir dürfen also mit Stolz auf die Eröffnung des ersten Mädchen-Gymnasiums Deutschlands in den Mauern unserer Stadt zurückblicken und sehen das Ereignis als Auftrag, auch weiterhin in der Tradition der badischen Liberalität die Chancengleichheit aller Bürgerinnen und Bürger Karlsruhes herzustellen und zu gewährleisten.

Prof. Dr. Gerhard Seiler  
Oberbürgermeister

## Grußwort der Anita Augspurg

*Eine Stimme aus der Vergangenheit, ein Grußwort von einer Frau, die als eine der ersten die Türen zur Universität aufgestoßen hatte: Anita Augspurg (1857–1943), treibende Kraft der bürgerlichen Frauenbewegung und Mitglied des „Frauenvereins Reform“, lebte zunächst in München, später in Berlin. 1893 ging sie nach Zürich, um ein Studium der Jura aufzunehmen, das sie 1897 mit einer Promotion abschloß. Energisch und voller Optimismus setzte sie sich für die Gleichstellung der Frauen in der deutschen Verfassung ein, ab 1900 galt ihr weiteres Engagement insbesondere dem Frauenwahlrecht. Hatte sie 1893 zur Eröffnung des Mädchen-Gymnasiums in Karlsruhe gesprochen, so mag sie nun – 100 Jahre später – ein fiktives Resümee ziehen.*



*Anita Augspurg. Mitbegründerin des „Internationalen Ausschusses für einen dauernden Frieden“ (1918). Sie wurde 1933 aus Deutschland ausgebürgert und starb 1943 im Exil in Zürich*

Vor 100 Jahren wurde das erste deutsche Mädchen-Gymnasium gegründet! Lud man mich damals ein, die Schlußworte zu sprechen, so ist es mir heute eine noch viel größere Ehre, mit meinem Gruße die Reihe der Beiträge einzuleiten.

Niemand kann heute mehr ermessen, welch bedeutender Schritt innerhalb der langen Geschichte des trotzen Ringens um gleiche Rechte für die Frau mit der Eröffnung dieses Gymnasiums getan wurde. Denn was in rückblickender historischer Betrachtung als eine unaufhaltsame und folgerichtige Tatsache erscheinen mag, daß Frauen endlich den Schauplatz der Kultur betreten und daß ihre Hände endlich in den Gang der politischen Geschehnisse eingreifen durften, erforderte damals den unerschrockenen Kampf und die organisierte Arbeit vieler.

Erinnert sei deshalb an den dornenreichen Weg, der erst zu überwinden, an das Gestrüpp, durch das sich Bahn zu brechen war:

Daß die Frau an Anmut verlieren würde, je mehr sie an geistiger Reife zugewinne, so lautete unter den Einwänden gegen das Frauenstudium nur der gängigste. Zum „Beweise“, daß alle intellektuelle Förderung des weiblichen Geschlechts sich mit Naturnot-



wendigkeit als vergeblich herausstellen müsse, berief man sich bald auf der Frau kleineres Gehirn, bald auf ihre „Putzsucht“, die dem Bildungsdrange im Wege stünden.

„So laßt es uns Frauen doch zuerst versuchen und urteilt hernach!“, verlangten wir immer wieder und – lange Zeit ungehört. Fast eines Jahrhunderts bedurfte es, bis aus den frühen Rufen nach höherer Bildung für die Frau Wirklichkeit werden konnte.

Auch bezüglich der engeren Geschichte des Karlsruher Gymnasiums verstrichen Jahre von den ersten Petitionen bis zu dessen feierlicher Eröffnung. Erst dem 1888 gegründeten „Frauenverein Reform“, später in „Verein Frauenbildungsreform“ umbenannt, an dessen Spitze die unerschrockene Frau Hedwig Johanna Kettler stand, gelang der Durchbruch, als er 1888/89 an die Landtage petitionierte.

Mit der Gründung der Schulstätte in Karlsruhe im Jahre 1893 wurde ein Meilenstein gesetzt – aber auch erst ein Grundstein gelegt, galt es doch überhaupt erst einmal, einen Schulbetrieb zu organisieren, welcher dem der Knaben-Gymnasien ebenbürtig war, und welcher den Mädchen die Möglichkeit der Reifeprüfung sichern konnte!

Als ich am 16. September 1893 sagte, endlich brauche die deutsche Frau nicht mehr im Auslande zu suchen, was ihr das Vaterland verwehrt, den Schlüssel zum Hochschulstudium, ahnte ich nicht, daß es weitere Jahre würde auf sich warten lassen, bis es den Frauen nicht nur erlaubt wäre, die notwendige Vorbildung für ein wissenschaftliches Studium zu erwerben, sondern auch „ordentlich“ zu studieren – überall in Deutschland. Es war auch hier das Land Baden, das sich an die Spitze der Bewegung stellte und schon im Jahre 1900 Frauen zum Studium zuließ.

Wir gedenken heute der Geburtsstunde einer Bildungsstätte, die im wahrsten Sinne „Schule gemacht“ hat. Längst ist es üblich geworden, auch in den Frauen die Blüte der Intelligenz zu vermuten! Daß Mädchen die Reifeprüfung ablegen, ist heute eine Selbstverständlichkeit. Scharen von Frauen streben an die Hochschulen, und von ferne scheint es, als seien all unsere damaligen bildungsreformerischen Ideen in die Tat umgesetzt und am Werke. Und doch sehe ich mit Wehmut im Herzen, daß es noch viele Bereiche gibt, wo sich die Gerechtigkeit gegen das weibliche Geschlecht immer noch Bahn brechen muß.

Zum heutigen Festakte laßt uns mit Stolz und Freude all dessen gedenken, was bisher für die Frauenbildung errungen wurde und Mut daraus schöpfen für alles weitere, das es noch zu erringen gilt! (*Gaby Pailer*)

**Karlsruhe**

für das Jahr

**1993.**

# Ein Jahrhundert gymnasiale Mädchenbildung

*Die wilhelminische Ära: traditionelle Werte  
und erwachendes Selbstbewußtsein.  
Oberprima der Fichte-Schule 1905/06.  
Unter den Lehrern im Bildhintergrund  
Friedrich Keim (zweiter von links), später  
Direktor des neubauten Lessing-Gymna-  
siums, und Dr. Edmund Sallwürk (vierter  
von rechts), Leiter des Lehrerinnen-Semi-  
nars in Karlsruhe*









# Kaiserzeit und Weimarer Republik

*Wenn gesellschaftliche Rollenbilder verändert werden, so löst das Irritationen aus. Eva Hirtler schildert, wie sich die Debatte von Befürwortern und Gegnern eines Mädchen-Gymnaisums immer wieder am gedachten Widerspruch zwischen „echter Weiblichkeit“ und Abitur entzündete. Die Auseinandersetzung sollte das Mädchen-Gymnasium von der Gründung bis in die zwanziger Jahre hinein begleiten. Die Autorin ist Lehrerin am Lessing-Gymnasium in Karlsruhe.*

## Positionen in der Epoche der Aufklärung

„Mühsames Lernen oder peinliches Grübeln, wenn es gleich ein Frauenzimmer darin hoch bringen sollte, vertilgen die Vorzüge, die ihrem Geschlechte eigentümlich sind, und können dieselbe wohl um der Seltenheit willen zum Gegenstande einer kalten Bewunderung machen, aber sie werden zugleich die Reize schwächen, wodurch sie ihre große Gewalt über das andere Geschlecht ausüben.“<sup>1</sup>

Diese Auffassung, die Immanuel Kant in seiner frühen Schrift „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ vertritt, ist typisch für die damalige Zeit. Sie spricht den Frauen die Fähigkeit zu geistiger Arbeit zwar nicht grundsätzlich ab, verwirft sie aber als unangemessen mit der Begründung, dies mindere ihre besonderen Vorzüge und ihre Attraktivität für das männliche Geschlecht. Der Verzicht auf die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten, der Vernunft, wird somit als wesensgemäß für Frauen erklärt. Sie sollen damit genau jenes Instrument vernachlässigen, dessen Kultivierung in der Epoche der Aufklärung als unabdingbare Voraussetzung zur Schaffung einer besseren, humanen Gesellschaft aus freien, selbstbestimmten Individuen erkannt wird.

Trotzdem war diese Auffassung von der weiblichen Bestimmung, wie eine Vielzahl ähnlicher Äußerungen zeigt, noch auf Jahrzehnte hinaus vorherrschend. Kant selbst distanzierte sich später – anders als die meisten seiner Zeitgenossen – von diesem Standpunkt. In seiner Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung“ kritisiert er die daraus folgende Konsequenz der Unmündigkeit, die er unter anderem bei der Gesamtheit der Frauen gegeben sieht. Mit der Aufforderung „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“<sup>2</sup> verwirft er alle Bestrebungen, vom eigenen Denken abzuhalten und charakterisiert sie als Anmaßung: „Daß der bei weitem größte Teil der Menschen (darunter das ganze schöne Geschlecht) den Schritt zur Mündigkeit, außer dem daß er beschwerlich ist, auch für sehr gefährlich halte: dafür sorgen schon jene Vormünder, die die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen haben. Nachdem sie ihr Hausvieh zuerst dumm gemacht haben, und sorgfältig verhüteten, daß diese ruhigen Geschöpfe ja keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie sie einsperreten, wagen durften: so zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen drohet, wenn sie es versuchen, allein zu gehen. Nun ist diese Gefahr zwar eben so groß nicht, denn sie würden durch einigemal Fallen wohl end-

lich gehen lernen; allein ein Beispiel von der Art macht doch schüchtern, und schreckt gemeinlich von allen ferneren Versuchen ab.“<sup>3</sup>

Mit dieser von Kant hier geäußerten Auffassung stimmt auch die Position des aufgeklärten Bürgertums überein, die von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen aufgrund der allgemeinen Vernunftfähigkeit ausgeht. Eine solche Haltung erfordert in wesentlichen Punkten die gleiche Erziehung für beide Geschlechter.

Ganz in diesem Sinn verlangt der mit Kant befreundete Th. G. v. Hippel in seinem Buch „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“, auch in der Mädchenbildung die Erziehung zum mündigen Staatsbürger in den Mittelpunkt zu stellen und den für die Erfüllung der Rolle als Hausfrau und Mutter notwendigen besonderen Inhalten nur sekundären Rang einzuräumen: „Man erziehe Bürger für den Staat, ohne Rücksicht auf den Geschlechtsunterschied, und überlasse das, was Weiber als Mütter, als Hausfrauen wissen müssen, dem besondern Unterricht; und alles wird zur Ordnung der Natur zurückkehren.“<sup>4</sup>

Bei der allmählichen Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts setzte sich jedoch diese fortschrittliche, von aufklärerischem Geist getragene Haltung nicht durch.





*Die Veränderung der Familienstruktur im 19. Jahrhundert*

Das ausgehende 18. Jahrhundert und die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts wurden geprägt von der wachsenden Bedeutung des Bildungsbürgertums, bestehend aus Verwaltungsbeamten, Professoren, Ärzten und anderen.<sup>5</sup> Ausgehend von deren Erfordernissen entstand als neues Leitbild – anstelle des von ständischen Normen geprägten Menschen – das autonome Individuum, das durch Selbstdisziplin, Eigenverantwortung und soziale Mobilität bestimmt ist. Die Einübung der heranwachsenden Generation in die bürgerlichen Tugenden wurde im wesentlichen zur Aufgabe der Familie, die daraus eine veränderte, wichtige Funktion erhielt. Die frühere Produktions- und Konsumtionseinheit des Hauswesens mit den verschiedenen aufeinander bezogenen Funktionen ihrer Mitglieder wurde in dieser neuen Schicht dadurch aufgelöst, daß die Erwerbstätigkeit außer Hause stattfand. Damit ging eine rigide Trennung der Aufgaben in der Familie vor sich: Die zum Unterhalt der Familie

nötige Erwerbsarbeit fiel ausschließlich dem Mann zu, der Frau dagegen die stark intensivierte Erziehung der Kinder und die Pflege des familiären Bereichs, der zu einem von der Arbeitswelt völlig abgeschnittenen Refugium wurde. Die Verpflichtung der Frauen auf diese Rolle führte dazu, daß sie im Bereich der bürgerlichen Öffentlichkeit keinerlei Einfluß gewinnen konnten.

*Ein Schulausflug, Pfingsten 1912. Ganz rechts auf dem Felsen sitzend Johanna Schlechter, die 1949 als erste Frau die Leitung des Fichte-Gymnasiums übernehmen sollte*

*Musik in freier Natur, Pfingsten 1912. Rechts Johanna Schlechter*





Zwar gab es zunächst Entwürfe, die aus der Befreiung von der Erwerbstätigkeit und der daraus resultierenden Möglichkeit, sich ohne äußere Zwänge der Pflege der Kultur zu widmen, den Frauen die dominierende Rolle in der Gesellschaft als Kulturträgerinnen zuschrieben (der Mann sollte für das bloße Überleben, die Frau dagegen für das Leben im emphatischen Sinn zuständig sein<sup>6</sup>). Jedoch wurden keine Versuche gemacht, den Frauen in öffentlichen Einrichtungen die umfassende Bildung zu ermöglichen, die dafür notwendig gewesen wäre. Die auf das Bildungsbürgertum bezogene neuhumanistische Bildungsinstitution, das Gymnasium, war ihnen verschlossen. Deshalb konnten die Beispiele emanzipierter und (durch Privatunterricht) hochgebildeter Frauen aus dem Großbürgertum wie beispielsweise Rahel Varnhagen oder Bettina von Brentano, die sich, teilweise gegen massiven Druck ihrer Umgebung, ein eigenständiges Leben erkämpften und in den Salons ein kulturelles Betätigungsfeld schufen, für die Frauen des mittleren Bürgertums kein Vorbild werden.

#### *Ziele der bürgerlichen Mädchenbildung in den Anfängen*

Die den Bürgertöchtern zugestandene Bildung war stattdessen vollständig durch das bestimmt, was als notwendig für die Erfüllung der Rolle als Gattin, Hausfrau und Mutter galt. Dazu wurden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in vielen Städten Schulen für die Mädchen des Bürgertums gegründet, die „Höheren Töchter-schulen“. In Karlsruhe entstand relativ früh, 1827, eine solche Schule am Ettlinger Tor, die 1838 in städtische Verwaltung übernommen wurde. Während des gesamten 19. Jahrhunderts standen die meisten dieser Schulen unter privater Leitung. Daher lagen die Anforderungen auf unterschiedlichem, meist jedoch auf sehr niedrigem Niveau, weil wegen schlechter

Bezahlung die Fluktuation unter den Lehrkräften hoch war<sup>7</sup>. Mit der Übernahme der Karlsruher Schule durch die Stadt wurde sie als „erweiterte Volksschule“ eingestuft. In ihren Unterrichtszielen und der Wahl der Inhalte war sie ganz durch die bürgerliche Vorstellung von der Besonderheit eines „weiblichen Wesens“ und der daraus folgenden Bestimmung der Frau zur Gattin, Hausfrau und Mutter geprägt. So wird im Entwurf der Schulordnung von 1838 betont, bei der Auswahl der Lehrerinnen und Lehrer werde darauf geachtet, „daß sie über die künftige Bestimmung der Töchter richtig denken, daß sie die Kunst verstehen, aus der ganzen Masse von Unterrichtsgegenständen das dem weiblichen Geschlecht Angemessene auszuheben“.<sup>8</sup>

Selbst zwanzig Jahre später bedeutete das, wie dem Jahresbericht über das Schuljahr 1859/60 zu entnehmen ist, daß in der ersten Klasse die Fächer Deutsch, Rechnen, Schreib- und Gesangsunterricht zusammen elf Stunden unterrichtet wurden, gegenüber zwölf Stunden für „weibliche Handarbeiten“. Noch in der fünften Klasse hatte kein anderes Fach so viele Unterrichtsstunden, nämlich sechs. Von Gewicht waren während der gesamten Schulzeit ansonsten nur die Fächer Deutsch und Französisch mit durchschnittlich fünf Wochenstunden pro Klasse.<sup>9</sup>

Ganz im Gegensatz zu den Intentionen eines von Hippel und anderer wurden die speziellen Inhalte der Mädchenbildung nicht der allgemeinen staatsbürgerlichen Bildung untergeordnet, sondern umgekehrt die gesamte Erziehung auf das eingeschränkt, was für die gesellschaftlich vorgegebene Rolle der Gattin, Hausfrau und Mutter als angemessen galt. Die Verweigerung einer allgemeinen Erziehung zum „Bürger für den Staat“ (v. Hippel) fand ihre Ergänzung durch die umfassende Verweigerung bürgerlicher Rechte: So hatten Frauen kein Wahlrecht und besaßen nach der Verheiratung nur eingeschränktes Recht

über ihr Vermögen. Dies wurde mit dem besonderen „weiblichen Wesen“ begründet, das die Frauen auf die Familiensphäre verweise. Auch eine Berufstätigkeit erachtete man nicht als mögliche Perspektive der Mädchenbildung; denn bereits im Kleinbürgertum, später auch vom Facharbeiter an aufwärts, galt Berufstätigkeit der Ehefrau als nicht standesgemäß.<sup>10</sup> An eine Vorsorge für den Fall, daß kein Ehemann als Ernährer zur Verfügung stand, wurde nicht gedacht. Unverheiratet gebliebenene und verwitwete Frauen hatten vielfach Schwierigkeiten; sie waren, wenn sie nicht von ihrer Familie mitversorgt werden konnten, auf öffentliche Unterstützung angewiesen oder mußten in schlecht-bezahlte Tätigkeiten ausweichen: als Erzieherin in privaten Haushalten oder als Lehrerin an einer Mädchenschule, wobei in Karlsruhe (und auch anderswo) in der städtischen „Höheren Töchter-schule“ Frauen lange Zeit nicht als Hauptlehrerin angestellt wurden und nur im Fach „weibliche Handarbeiten“ und in den Fremdsprachen unterrichteten.<sup>11</sup> Eine weitere, jedoch nicht von vielen wahrnehmbare Möglichkeit bestand in der Leitung eines Mädchenpensionats.<sup>12</sup> Insgesamt blieben die Möglichkeiten zur Existenzsicherung für Frauen des Bürgertums bis zum Ende des 19. Jahrhunderts sehr spärlich.

#### *Die Bedeutung der Wohltätigkeitsvereine in Baden*

In Baden gelang es den Frauen, aufgrund des hier herrschenden Liberalismus und durch die tatkräftige Unterstützung der Großherzoginnen Sophie und Luise jedoch früher als in anderen deutschen Staaten, den Spielraum innerhalb der Grenzen, die durch die Festlegung auf das „weibliche Wesen“ gesetzt waren, zu erweitern.<sup>13</sup> So wurden bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Wohltätigkeitsvereine aufgebaut und wesentlich von Frauen mitgetragen. Da sich



diese Tätigkeiten als Erweiterung der in der Familie ausgeübten Funktionen des Erziehens und Helfens verstehen ließen, konnten die Frauen sich damit ein ehrenamtliches Betätigungsfeld in der Öffentlichkeit schaffen, das trotzdem nicht in Widerspruch zur „weiblichen Bestimmung“ stand. Große Bedeutung erlangte vor allem der Badische Frauenverein, der 1859 aus Anlaß des österreichisch-italienischen Krieges mit dem Zweck der Hilfe für die Hinterbliebenen von Gefallenen gegründet wurde und sich nach der raschen Beendigung des Krieges allgemein der Krankenpflege und Wohltätigkeit verschrieb. 1873 wurde zu diesen Aufgaben ausdrücklich auch die „Förderung der Bildung und Erwerbsfähigkeit des weiblichen Geschlechts“<sup>14</sup> hinzugenommen. Darin erwies sich der Verein als fortschrittlich und weitblickend, da er über die Symptome hinaus auch die Ursachen, die erst die von ihm praktizierte



*Großherzogin Luise von Baden (1838-1923). Ihrer Initiative und Unterstützung sind die Fortschritte in der Frauenbildung in Baden zu verdanken*

*Zweite Klasse des Viktoria-Pensionats in Karlsruhe 1901. Das von Großherzogin Luise gegründete Institut galt als führende Einrichtung für die Erziehung der höheren Töchter*

Armenfürsorge notwendig machten, bekämpfen wollte. Obwohl seine Mitglieder der traditionellen Vorstellung von der auf die Familie gerichteten Bestimmung der Frauen verhaftet waren, ergab sich in diesem Punkt eine Übereinstimmung zu den Forderungen der Frauenbewegung, die sich nach 1848 in Deutschland bildete und den Kampf um die Berufstätigkeit und die Verwirklichung der staatsbürgerlichen Rechte für Frauen aufnahm. Anders als bei den Bemühungen um politische Gleichberechtigung, die noch auf lange Zeit erfolglos blieben, wurden auf dem Gebiet der Mädchenbildung und der Förderung der Berufstätigkeit von Frauen Fortschritte erzielt, wenn auch nur langsam.

Daß in Baden die Aufgeschlossenheit für die Gründung eines Mädchen-Gymnasiums größer als anderswo war, ist mit Sicherheit nicht unwesentlich auf die umfangreiche Tätigkeit des Badischen Frauenvereins zurückzu-







*Kinderpflege als traditionelle Frauenarbeit. Die Schwestern der städtischen Kinderkrippe gehörten dem Badischen Frauenverein an. Gleichzeitig dienten die Krippen der Ausbildung von Kinderpflegerinnen*

*Schwesternschaft vom Roten Kreuz des Ludwig-Wilhelm-Krankenheims, das finanziell vom Badischen Frauenverein getragen wurde. „Erziehung“, „Armenpflege“, „Erwerbstätigkeit von Frauen“ und „Kinder- und Krankenpflege“ bildeten die vier Richtlinien des Badischen Frauenvereins*







*Eine Klasse der Höheren Mädchenschule (spätere Fichte-Schule) 1903 mit ihrer Lehrerin Therese Schmitz-Auerbach*

führen. Da konnte nicht nur das Problem der finanziell unversorgten Frauen deutlicher als anderswo artikuliert werden, die Tätigkeit von Frauen in der Öffentlichkeit, wenn auch nur auf einem begrenzten Gebiet, war überhaupt besser akzeptiert.

#### *Sozialer Wandel durch die Industrialisierung*

Einschneidende soziale Veränderungen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts bildeten die Hauptursache dafür, daß das Leitbild der auf die Familie ausgerichteten Frau brüchig wurde. So fand im mittleren Beamtentum eine tendenzielle Verarmung statt, hervorgerufen durch mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten aufgrund eines Bewerberüberschusses und – daraus folgend – für viele eine geringe Besoldung über viele Jahre. Dies führte dazu, daß viele Männer erst in höherem Lebensalter eine Familie gründen

konnten und zahlreiche Ehefrauen gezwungen waren, durch versteckte Heimarbeit das Familieneinkommen aufzubessern.<sup>15</sup> Damit zusammenhängend stieg das Heiratsalter und auch die Zahl der unverheiratet bleibenden Frauen stark an. Die wenigen Berufe, die den Frauen aufgrund ihrer Vorbildung offen standen, wie derjenige der Lehrerin, waren bald hoffnungslos überfüllt. Bereits 1864 beklagte die Industrie- und Handelskammer Karlsruhe diesen Mißstand.<sup>16</sup> Darin zeigt sich, daß inzwischen von gesellschaftlich relevanter Seite ein gewisses Interesse an der erweiterten Ausbildung der Mädchen bestand. Insbesondere mit der wirtschaftlichen Expansion nach der Reichsgründung von 1871 entstand ein riesiger Bedarf an Arbeitskräften im industriellen Sektor sowie in der Verwaltung. Die Vorbehalte gegenüber einer derart veränderten gesellschaftlichen Rolle der Frauen waren jedoch gleichfalls immens. Ein eher kurioses Dokument des Zwiespalts zwischen der Anerkennung gesellschaftlichen Wandels und dem Wunsch nach Bewahrung der bisherigen Rollenaufteilung stellt die

von der Organisation der Lehrer an Mädchenschulen verfaßte Weimarer Denkschrift von 1872 dar. Dort wird die Notwendigkeit, die Mädchenbildung zu verbessern, zwar anerkannt, gleichzeitig aber die Perspektive einer Berufstätigkeit ausgeklammert. Statt dessen wird eine mögliche Beeinträchtigung des Ehemannes durch die mangelhafte Bildung der Frauen beschworen: „Es gilt, dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und der Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herde gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde, daß ihm vielmehr das Weib mit Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühls für dieselben zur Seite stehe ...“<sup>17</sup>

#### *Erste Reformen der Mädchenbildung*

Anfang der siebziger Jahre wurde in einem ersten Schritt das Niveau der „Höheren Töchterschulen“ vereinheitlicht. In Baden wurde ab 1877, auf



einer dreiklassigen Vorschule aufbauend, die fünfklassige „Mittlere Töchter-schule“ und die siebenklassige „Höhere Töchterschule“, später „Höhere Mädchenschule“ genannt, unterschieden.<sup>18</sup> Der siebenklassige Zug wurde formal den Mittelschulen der Knaben gleichgestellt, blieb inhaltlich aber nach wie vor am bisherigen weiblichen Erziehungsideal orientiert, so daß eine Vergleichbarkeit zu den Knabenschulen nicht gegeben war. So blieb nach den Fächern Deutsch und Französisch mit durchschnittlich fünf Wochenstunden das Fach „Weibliche Nadelarbeiten“ (vier Wochenstunden) wichtigstes Fach.<sup>19</sup>

Inzwischen wurde aber von Vertreterinnen der Frauenbewegung immer lauter die Forderung erhoben, den Mädchen die Gymnasialbildung zu ermöglichen: Denn in anderen europäischen Ländern wurden vereinzelt Frauen zum Studium zugelassen, während die Universitäten in Deutschland dies mit dem Hinweis auf das fehlende Abitur verweigerten.<sup>20</sup> Nach vorsichtigen, aber erfolglosen Bemühungen des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins gegen Ende der sechziger Jahre, Landtage und Städte zur Schaffung der Voraussetzungen für die Gymnasialbildung von Mädchen zu gewinnen<sup>21</sup>, wurde 1888 ein erneuter Versuch unternommen.

Daß trotz der Reform der Mädchenbildung in den siebziger Jahren der Kampf um die Gymnasialbildung so schwierig und lang war, lag mit Sicherheit daran, daß damit auch die überkommene Rolle der Frauen in Frage gestellt wurde. Zwar konnte die Forderung nach Gymnasialbildung durchaus im Sinne des traditionellen Verständnisses weiblicher Aufgaben durch den Hinweis begründet werden, daß mit der Zulassung zum Studium der Medizin und der Fächer für das Lehramt der Bereich der helfenden und erziehenden Tätigkeiten nicht verlassen, sondern nur erweitert werde, jedoch war mit dem Abitur die Zulassung zu allen universitären Fachrichtungen verknüpft. Mit diesem

Zugeständnis formaler Gleichberechtigung wurde zumindest im begrenzten Bereich der Bildung die Behauptung eines besonderen „weiblichen Wesens“ negiert. Außerdem war damit implizit anerkannt, daß den Frauen nicht grundsätzlich ein geringeres intellektuelles Vermögen als den Männern zu unterstellen sei. Zudem mußte davon ausgegangen werden, daß eine größere Anzahl geistig geschulter Frauen auch verstärkt Forderungen nach politischer Gleichberechtigung stellen würden. Die Zulassung der Mädchen zur Gymnasialbildung stellte also grundlegende Überzeugungen der damaligen Gesellschaft und insbesondere eines Großteils der Männer in Frage. Sie war deshalb von prinzipiellem Interesse für die Frauenbewegung und stieß aus dem gleichen Grund auch auf erheblichen Widerstand.

In der Vorgehensweise bei der Durchsetzung dieser Forderung zeigt sich das Bemühen um eine möglichst breite Basis in der Gesellschaft. Dies konnte nur gelingen, wenn die damit verbundenen allgemein emanzipatorischen Ansprüche möglichst wenig hervorgehoben wurden, damit auch Teile der Bevölkerung, die diesen ablehnend gegenüberstanden, dafür gewonnen werden konnten.

#### *Die Durchsetzung eines ersten Mädchen-Gymnasiums*

Mit der Gründung des „Frauenvereins Reform“, der nur das Ziel der Gymnasialbildung für Mädchen verfolgte, aber keine politischen Rechte forderte, wurde den Vorbehalten in der Öffentlichkeit organisatorisch Rechnung getragen. Auch in der Argumentation der Gründungsauftrufe vermied man jeden emanzipatorischen Anspruch.

Daß dies aber nicht auf einen Mangel an Bewußtsein bei den Verfasserinnen schließen läßt, zeigt insbesondere der zweite Aufruf.

In geradezu virtuoser Weise werden in der Argumentation dem Anschein

nach die herrschenden Vorstellungen übernommen, bei genauer Lektüre zeigt sich jedoch, daß diesen exakt widersprochen wird.

Den Auftakt bildete im Januar 1888 ein Rundschreiben der Herausgeberin der seit 1886 bestehenden Zeitschrift „Frauenberuf“ an Mitarbeiterinnen. Darin wird sehr stark das soziale Problem der unverheirateten, finanziell unversorgten Frauen des Bürgertums hervorgehoben. Die schlechten Möglichkeiten zur Berufsausbildung werden zum „Kernpunkt der Frauen-Frage“ erklärt: „Niemandkennt, daß die Zahl der den Töchtern der gebildeten Stände offenstehenden Berufe heute eine noch sehr beschränkte ist, daß infolgedessen der Zudrang zu jedem einzelnen dieser wenigen Erwerbszweige ein enormer geworden ist (man erinnere sich z. B. nur der heutigen Massenproduktion an Klavierlehrerinnen!), und daß selbstverständlich aus diesem Grunde das Einkommen der Einzelnen in den meisten Fällen ein durchaus unbefriedigendes sein muß. Diejenigen also, welche sich für den Fall des Unverheiratetbleibens durch Ausbildung zu einer Erwerbstätigkeit zu sichern suchen, müssen dies mit dem drückenden Gefühl der Aussicht auf nur geringen Erfolg thun!“<sup>22</sup>

Zur Lösung dieses Problems wird gefordert, „jene Schulbildung, die der männlichen Jugend den Weg zu allen Berufsthätigkeiten der gebildeten Stände eröffnet: die Gymnasial- bzw. die Realschulbildung“<sup>23</sup> auch für Mädchen zu ermöglichen. Bereits in diesem internen Rundschreiben aber fühlt sich die nicht genannte Autorin genötigt, mögliche Befürchtungen zu zerstreuen, „daß die Frau sich dann, wenn ihr solche Vorbildung gegeben, auch auf ihr naturgemäß fremde, ihrem natürlichen Berufe feindliche Gebiete begeben würde“<sup>24</sup>, das heißt, daß die formale Gleichberechtigung in der Bildung die Frauen auf den Gedanken bringen könnte, sich über die gängige Vorstellung von ihrer Bestimmung hinwegzusetzen. So hebt sie



besonders hervor, daß Frauen damit die Möglichkeit gegeben würde, den Beruf der Ärztin anzustreben, der dem traditionellen Verständnis von der helfenden Rolle der Frau entgegenkomme, und sie fügt die Überzeugung hinzu, „daß jene Berufe, für welche sich unser Geschlecht aus irgend einem Grunde als nicht geeignet tatsächlich erweisen sollte, sobald man überhaupt erst einmal zu einer solchen Erweisung Gelegenheit geboten haben wird, uns andauernd und mit vollem Recht unzugänglich bleiben werden.“<sup>25</sup>

Diese Reverenz vor der herrschenden Meinung wird jedoch durch eine spätere Passage im Text relativiert, die sich in der Forderung nach erweiterter Bildung auf die Würde der Frauen beruft und Vorbehalte dagegen als Vorurteile zurückweist: „Unserer Würde und dem Ernste der Zeit entsprechend verlangen wir eine Ausbildung, die uns so viel gewährt und so wenig vorenthält, wie jene den Männern gewidmete: die uns in den Stand setzt, alle Vorurteile, die eine jahrhundertelange vernachlässigte Erziehung gegen uns und unsere Fähigkeiten erzeugt hat, zu beseitigen.“<sup>26</sup>

Der Grundtenor im anschließenden, an die Öffentlichkeit gerichteten Aufruf des „Frauenvereins Reform“ dagegen zeigt ein erheblich höheres Selbstbewußtsein. Es drückt sich in der spielerischen Ironisierung hergebrachter Vorstellungen aus. Der Aufruf beginnt mit der Feststellung: „Der ‚natürliche Beruf‘ des Weibes (wie nicht minder der des Mannes) ist die Ehe.“<sup>27</sup> Aus dem so oder ähnlich bestimmten „natürlichen Beruf“ der Frau war während des ganzen 19. Jahrhunderts die Verschiedenheit der Bildung und der gesellschaftlichen Rolle der Frauen, das heißt tatsächlich die Vernachlässigung der Bildung und die Verweigerung staatsbürgerlicher Rechte begründet worden. Bereits dadurch, daß der Begriff des „natürlichen Berufs“ in Anführungszeichen gesetzt ist, findet eine leichte Distanzierung statt. Die als beiläufig in Klammern gesetzte Er-



*Traditionelle Rollenverteilung um die Jahrhundertwende. Operationsschwester und Ärzte des Ludwig-Wilhelm-Krankenhauses (spätere Landesfrauenklinik in der Kaiserallee)*

gänzung, daß auch für den Mann die Ehe den natürlichen Beruf bilde, macht schließlich vollends den gewohnten Begründungszusammenhang zunichte; denn wenn für den Mann in gleicher Weise wie für die Frau die Ehe zur höchsten Bestimmung erklärt wird, taugt sie nicht mehr als Begründung, den Frauen Bildung und staatsbürgerliche Rechte zu verweigern.

Die Rollenverteilung der bürgerlichen Ehe wird im darauffolgenden Satz als gegeben festgestellt: „In der Ehe ist nach unserer heute geltenden Auffassung der Mann der Ernährer der Familie, also auch des Weibes.“<sup>28</sup> Durch den Zusatz, der dies als Auffassung der Zeit charakterisiert, wird implizit ausgesagt, daß diese Konstellation nicht naturgegeben, sondern veränderbar ist.

Weder der Vorstellung einer spezifisch weiblichen Sphäre noch dem Leitbild des Mannes als des Ernährers wird

offen widersprochen; trotzdem ist ihrer Geltung als Prinzipien der Lebensgestaltung bereits der Grund entzogen. Auch im folgenden gibt es nirgendwo offene Kritik. Statt dessen wird die Gründung von Mädchen-Gymnasien als Lösung für die Schwierigkeiten, die der Erfüllung der Ehe als Lebensperspektive im Wege stehen, dargestellt. Wie im bereits zitierten Rundschreiben an Mitarbeiterinnen wird ausführlich die Notwendigkeit beschworen, die zum sozialen Problem gewordene große Anzahl von „unverheiratet bleibenden Mädchen mit Sicherheit vor Not zu schützen“<sup>29</sup>, das heißt, die Berufstätigkeit ist für den Fall, daß eine Eheschließung nicht zustande kommt, vorgesehen. Darüber hinaus wird die „Beteiligung der verheirateten Frau am Erwerbsleben“ mit dem Hinweis auf das Beispiel der „sog. arbeitenden Klassen“ als Mittel empfohlen, um „die Eheschließung auch der wachsenden Zahl jener Männer zu ermöglichen, deren Einkommen nicht ausreichen würde, eine den gesellschaftlichen Ansprüchen ihres Standes entsprechende Familienhaushaltung zu führen“.<sup>30</sup> Dieser Vorschlag stellte – gerade auch durch





*Die Schülerinnen und Lehrkräfte des Prinzessin-Wilhelm-Stifts 1913, einem Ausbildungsseminar für zukünftige Lehrerinnen. In der Mitte der ersten Reihe Dr. Edmund Sallwürk, Direktor des Stifts von 1911 bis zu dessen Auflösung 1924. Die Absolventinnen galten als ausgezeichnet geschult und wurden bevorzugt in den Höheren Mädchenschulen eingesetzt*

den Hinweis auf die Unterschicht – das soziale Normgefüge stark in Frage. Er konnte, da er ein wesentliches Element des männlichen Selbstverständnisses berührte (wie erwähnt, galt bereits vom Facharbeiter an aufwärts die Berufstätigkeit der Ehefrau – zumindest die öffentlich erscheinende – als nicht standesgemäß), nicht ernsthaft als Argument gedacht sein, um eine zögernde bis ablehnende Öff-

fentlichkeit zur Zustimmung zu bewegen; eher wohl sollte er ironisierend aufzeigen, was eine Gesellschaft, für die das Ideal der Ehe vorgeblich so großes Gewicht hat, unternehmen müßte, wenn ihr an der Verwirklichung tatsächlich so viel gelegen wäre. Im weiteren Text des Aufrufs werden die zu erwartenden Widerstände seitens der Regierungsvertreter erörtert und realistisch eingeschätzt; man vertraut jedoch auf die List der Vernunft, „denn unter den gesetzgebenden Volksvertretern so gut wie in den maßgebenden Kreisen der Regierungsbehörden fehlt es leider (oder sollen wir diesmal sagen: gottlob?) nicht an Vätern unverheirateter Töchter“.<sup>31</sup>

Nachdem die Entscheidung über eine erste Petition 1888/89 im Badischen

Landtag vertagt worden war<sup>32</sup>, trat der seit 1891 den Namen „Frauenbildungs-Reform“ tragende Verein wieder mit Petitionen an die verschiedenen Landtage, in denen um die Erlaubnis zur Eröffnung eines Mädchen-Gymnasiums auf privater Basis ersucht wurde. Überall erfolgte eine Ablehnung, mit Ausnahme von Baden, wo sich insbesondere der nationalliberale Abgeordnete Kiefer dafür einsetzte.<sup>33</sup>

#### *Eröffnung und Anfangsprobleme des ersten deutschen Mädchen-Gymnasiums*

Am 16. September 1893 wurde das vom Verein „Frauenbildungs-Reform“ organisatorisch getragene und finanziell unterstützte Gymnasium mit ei-



ner ersten Klasse feierlich eröffnet. Die beiden Vorstandsmitglieder Hedwig (Johanna) Kettler und Anita Augspurg sprachen in diesem Zusammenhang auch erstmals aus, daß es nicht nur um das isolierte Problem der Versorgung unverheirateter Frauen ging, sondern daß mit dieser Gründung Hoffnungen auf Fortschritte im Kampf um eine gleichberechtigte Partizipation der Frauen am öffentlichen Leben insgesamt verknüpft wurden. So rief Hedwig (Johanna) Kettler in der Eröffnungsansprache die Schülerinnen auf: „Halten Sie sich stets vor Augen, daß ... Sie mit jedem gemachten Fortschritt, mit jedem gut bestandenen Examen mithelfen, den Beweis zu erbringen von der natürlichen Ebenbürtigkeit des Frauengeistes, von seiner Entwicklungsfähigkeit weit über die ihm heute gesteckten Grenzen hinaus, und daß Sie auf diese Weise mit teilnehmen an dem großen Kampfe, den Tausende Ihres Geschlechtes heute kämpfen für Frauenbildung und Frauenrecht!“<sup>34</sup> Anita Augspurg mahnte in der Schlußansprache die aktive Rolle der Frauen bei der Gestaltung des öffentlichen Lebens an: „Denn der Gang der Geschichte will es und die sozialen Aufgaben heischen es, daß die Frau auf dem Kulturschauplatze erscheine und daß Frauenhände eingreifen in das Gestalten der sozialen Verhältnisse.“<sup>35</sup> Auf das hier erhoffte emanzipatorische Potential dieser Schulgründung richteten sich auch die Befürchtungen der Gegner der Frauenbildung; wie groß das Mißtrauen eines erheblichen Teils der Öffentlichkeit war, zeigte sich in vielen Äußerungen. Deshalb schrieb der dem Mädchen-Gymnasium wohlgesonnene Geheime Rat Gustav Wendt 1899 einen Bericht, in dem er auf die Befürchtungen einging und sie zu zerstreuen suchte: „Davon, daß auch nur eine einzige der dort unterrichteten Schülerinnen, die mir in der Prüfung vorgeführt wurden, durch die vergangene ernste und gründliche Beschäftigung mit den alten Schriftstellern (Homer, Herodot, Sophokles



*Audienz im Karlsruher Schloß um 1903: Prinzessin Auguste Viktoria, Gattin Wilhelms II., neben Großherzogin Luise in der Schloßauffahrt*

usw.) an echter Weiblichkeit auch nur im mindesten Einbuße erlitten hätte, kann gar nicht die Rede sein.“<sup>36</sup> Daß auch Wohlwollen der Schule gegenüber vielfach mit Skepsis gepaart war, zeigt der Jahresbericht der Schule von 1903/1904. Darin wird über eine Audienz bei der Kaiserin im Karlsruher Schloß berichtet: „Diese Grundgedanken, daß der gesteigerte Bildungsdrang der Mädchen befriedigt werden müsse ebenso durch besonders geregelte Schuleinrichtungen, die auch zum Hochschulstudium befähigen, ..., erkannte Ihre Majestät die Kaiserin in der oben erwähnten huldreichen Audienz mit regstem Interesse an, und mit wohlthuender Wärme zeigte sie sich namentlich erfreut über die Tatsache, daß die Schülerinnen des Karlsruher Mädchengymnasiums bei aller Hingabe an den dem Weibe

scheinbar fernliegenden Stoff sich auch herzliche Fröhlichkeit und volle Weiblichkeit des Wesens erhalten.“<sup>37</sup> Die ersten Jahre des Gymnasiums gestalteten sich schwierig. Auseinandersetzungen um die Unterrichtsinhalte, finanzielle Probleme wegen zu großzügiger Vergabe von Stipendien und organisatorische Probleme, bedingt durch die weite Entfernung zum Hauptsitz des Vereins, Hannover, häuften sich derart, daß die Schule im Jahr 1897 von der Schließung bedroht war.<sup>38</sup> In dieser Situation erklärte sich die Stadt Karlsruhe bereit, die Schule zu übernehmen. Darauf zog sich der Vorstand des Vereins unter Hedwig (Johanna) Kettler von dem Projekt zurück mit dem Ziel, anderswo ein Mädchen-Gymnasium zu gründen. Hedwig (Johanna) Kettler bestritt dem Karlsruher Gymnasium sogar das Recht, sich weiterhin als erstes deutsches Mädchen-Gymnasium zu bezeichnen.<sup>39</sup> Da die Schule aber weiterbestand, blieb dies wirkungslos. Sie wurde als Gymnasialzug der Höheren Mädchen-





*„... volle Weiblichkeit des Wesens“.  
Mädchen während der Schulferien anläß-  
lich des 25jährigen Regierungsjubiläums  
Kaiser Wilhelms II. am 15. Juni 1913 auf  
dem Engländerplatz*

schule in der Sophienstraße 14 angegliedert. Damit war das Überleben des Karlsruher Mädchen-Gymnasiums gesichert, allerdings um den Preis, daß es stärker als vorher als Teil des spezifischen Mädchenschulwesens erschien. Da die Gymnasialklassen jedoch ohnehin auf der siebten Klasse der Höheren Mädchenschule aufbauten, erleichterte diese Lösung mit Sicherheit einer größeren Anzahl von Eltern den Entschluß, ihre Töchter diese Schullaufbahn einschlagen zu lassen. Die allgemeinen Vorbehalte bekamen auch die Schülerinnen zu spüren. So berichtete Rahel Straus, geborene Goitein, eine der vier ersten Abiturientinnen, von den abfälligen Bemerkungen, die auch in ihrer Umgebung über emanzipierte Frauen und insbesondere über die englischen Suffragetten gemacht wurden, und von der Überwindung, die es kostete, sich zu ihnen zu bekennen.<sup>40</sup> Auch in der von ihr gehaltenen Abiturrede zum ersten Abitur dieses Mädchen-Gymnasiums im Jahre 1899 zeigte sie das Dilemma auf, in das die Mädchen gerieten, die den Weg der Gymnasialbildung einschlugen. Sie versichert darin:

„Nein, wir wollen nicht emanzipiert sein im schlechten Sinn, häufig gebrauchten Sinn dieses Wortes. Wir wollen nicht – das Schreckbild der Emanzipation – unsere Haare kurz scheren und Zigarren rauchen, wir wollen nicht unsere weibliche Natur, unser Wesen aufgeben, um den Männern nachzuahmen, in der Meinung, daß wir dadurch etwas Besseres, Höheres werden.“ Aber sie erkennt auch klar die emanzipatorischen Möglichkeiten zu einer selbstbestimmten Existenz, die in diesem Weg liegen. So betont sie, ganz im Sinne der Aufklärung, „wir wollten lernen, wie man lernt, wie man durch das Wissen selbständig wird und innerlich frei; damit wir uns eigene Ansichten, eigene Gedanken bilden könnten; damit wir befähigt werden, von dieser Grundlage des Gelernten aus, uns selbst weiter vorwärts zu bringen.“<sup>41</sup>

#### *Die Entwicklung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts*

Schwierigkeiten gab es zunächst noch bei der Anerkennung des Abiturs durch die Universitäten; manche weigerten sich, Abiturientinnen des Mädchen-Gymnasiums aufzunehmen. Erst 1904 wurde das Abitur des Mädchen-Gymnasiums in Karlsruhe offiziell durch eine großherzogliche Verordnung mit dem anderer

Gymnasien gleichgestellt.<sup>42</sup> Trotz dieser anfänglichen Hindernisse war aber inzwischen der Bann gebrochen; etwa gleichzeitig zur Gründung in Karlsruhe richtete in Berlin Helene Lange Gymnasialkurse ein, die auf dem Besuch der Höheren Mädchenschule aufbauten<sup>43</sup>, in zahlreichen anderen Städten Deutschlands entstanden Mädchen-Gymnasien, und der gymnasiale Zweig in Karlsruhe erhielt allmählich so großen Zulauf, daß beschlossen wurde, ein neues Gebäude zu errichten, das 1911 bezogen werden konnte. Aus diesem Anlaß wurden die verschiedenen bisher an der Höheren Mädchenschule vereinten Züge wieder getrennt. Darüber berichtet die „Chronik der Residenzstadt Karlsruhe“ von 1911: „Die Höhere Mädchenschule wurde im September 1911 in zwei Schulen getrennt. In dem früheren Anstaltsgebäude in der Sophienstraße blieb eine Vorschule und eine Höhere Mädchenschule. Diese Anstalt führt nunmehr

*Lehrerkollegium der Fichte-Schule.  
Rechts am Tisch sitzend Direktor Löhlein*

*Die Höhere Mädchenschule, Sophien-  
straße 14 (heutiges Fichte-Gymnasium),  
um die Jahrhundertwende*









*Professor Friedrich Keim, Direktor der Höheren Mädchenschule von 1902 bis 1911, danach Leiter der neuerbauten Lessing-Schule*

den Namen ‚Fichte-Schule‘. In das neue Gebäude am Gutenberg-Platz wurde eine Vorschule, eine Höhere Mädchenschule mit Oberstufe und das Mädchengymnasium verlegt. Diese Anstalt führt den Namen ‚Lessing-Schule‘.<sup>44</sup> Der Direktor der bisherigen Schule, Friedrich Keim, zog in das neue Gebäude; Direktor der Fichte-Schule wurde Joseph Metzger. Er bemühte sich schon bald nach dem Wegzug der Gymnasialabteilung um eine Erweiterung durch eine Oberrealschule mit Oberrealschulabitur als Kontrast und Ergänzung zur Lessing-Schule. Dies wurde 1926 verwirklicht: Von nun an existierten zwei Mädchen-Gymnasien in Karlsruhe, und an der Fichte-Schule konnten 1929 die ersten Oberrealschülerinnen das Abitur ablegen.<sup>45</sup>

Die Berufstätigkeit, zumindest von unverheirateten Frauen, nahm, bedingt durch die wachsende Industrialisierung, in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts stetig zu; wenn sich die auch größtenteils auf wenige „frauengeeignete“ Berufe wie Krankenschwester, Sekretärin und Verkäu-



*Hofansicht der Lessing-Schule. Postkarte aus dem Jahr 1915*

ferin beschränkte, so bildete diese Entwicklung doch die Basis für die wachsende Akzeptanz auch der wissenschaftlichen Ausbildung von Frauen. Als durch die Novemberrevolution 1918 das seit langem von der Frauenbewegung geforderte Wahlrecht für Frauen eingeführt wurde, war ein weiteres Hindernis auf dem Weg zur gleichberechtigten Teilhabe von Frauen am öffentlichen Leben aus dem Weg geräumt.

Weiterhin galt Berufstätigkeit von Frauen nur als Notlösung, die für ledige Frauen generell, für verheiratete Frauen aber nur in einer Ausnahmesituation in Frage kommen sollte. Als solche wurde ein Krieg angesehen, für den die Berufsausbildung von Frauen als nützlich erkannt wurde. So schrieb der an der Lessing-Schule tätige Dr. Sigmund Reichenberger im Jahr 1918, am Ende des Ersten Weltkriegs, in seinem Rückblick auf das erste Vierteljahrhundert des Mädchen-Gymnasiums: „Der gewaltige Kampf, in dem wir jetzt seit vier Jahren stehen, hat an die deutsche Frau die höchsten Anforderungen gestellt. Er hat aber auch gelehrt, von wie un-

schätzbarem Wert es ist, wenn wir Frauen haben, die mit der umfassendsten Bildung ausgerüstet sind.“<sup>46</sup> Am Ende seines Berichts, bei der Erläuterung einer Tabelle über Studium, Verheiratung und Berufstätigkeit der ehemaligen Abiturientinnen, konkretisiert er diese Aussage im Hinblick auf die Berufstätigkeit verheirateter Frauen: „Welche Frauen sind nach der Verheiratung noch berufstätig? Unser Verzeichnis beantwortet die Frage mit Ja bei 21; und zwar bei 15 Ärztinnen, drei Philologinnen, zwei Volkswirtschaftlerinnen, einer Apothekerin.“ Bezeichnend ist seine Interpretation dieser Fakten: „Doch hängt die Höhe dieser Zahl mit dem Kriege zusammen. In mehreren Fällen, wo die Frau den Beruf zugunsten ihrer Frauenpflichten aufgeben hatte, kehrte sie im Krie-

*„Beim Packen von Liebespaketchen für unsere Grauen“, so lautet die Bildunterschrift für diese Fotografie aus dem Jahr 1915. Frauen wurden während des Krieges dringend als Arbeitskräfte benötigt, wenn auch in erster Linie in der Kriegsproduktion und als Ersatz für die an die Front einrückenden Männer*

*Schaffnerinnen 1915*







ge wieder zu ihm zurück. Die Gattin des Arztes, des Apothekers, die selbst Ärztin und Apothekerin ist, hat entschlossen die Pflichten des im Felde stehenden Gatten auf sich genommen. Die Lehramtspraktikantin oder Oberlehrerin tritt an die Stelle des einberufenen Amtsgenossen; und ein reiches und dankbares Betätigungsfeld bietet sich der Volkswirtschaftlerin. Diese Frauen werden, zumal wenn sie Mütter sind, im Frieden wieder ins Haus zurückkehren. Nur einige Ärztinnen üben auch als Ehefrauen regelmäßige Berufstätigkeit aus.<sup>47</sup> Die selbstverständliche Annahme, daß die Frauen sich wieder aus dem Berufsleben zurückziehen würden, zeigt, daß auch bei einem für die Frauenbildung aufgeschlossenen Autor und Lehrer an der Lessing-Schule eine Berufstätigkeit nur als Ersatzfunktion galt. Insgesamt aber wurde in den zwanziger Jahren der Frauenbildung größere Bedeutung zugemessen, und Frauen beteiligten sich in immer stärkerem Maß an öffentlichen Aufgaben. Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurde diese Entwicklung jedoch abrupt beendet.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Immanuel Kant, Werkausgabe, Band 2, W. Weischedel (Hrsg.), Frankfurt 1977, S. 852

<sup>2</sup> a. a. O., Band 11, S. 53

<sup>3</sup> a. a. O., Band 11, S. 53/54

<sup>4</sup> Th. G. v. Hippel, Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber, Frankfurt 1977, S. 133

<sup>5</sup> vergleiche hierzu und zum folgenden: Heidi Rosenbaum, Formen der Familie, Frankfurt 1982, S. 255ff; außerdem: Daniela Alexander, Bürgerliche Frauenbildung als Bestandteil der Standesproblematik des Bürgertums im Deutschen Reich von 1871 bis 1918, unveröffentlichte Diplomarbeit im Fach Geschichte, Universität Bamberg 1989, S. 4ff.

<sup>6</sup> a. a. O., S. 26ff.

<sup>7</sup> a. a. O., S. 61/62

<sup>8</sup> zitiert nach dem Jahresbericht von 1859/60, S. 12

<sup>9</sup> a. a. O., S. 19 bis 28

<sup>10</sup> siehe zum Beispiel: „Karlsruher Frauen 1715–1945“, Ausstellung der Karlsruher Stadtgeschichte 1992, Karlsruhe 1992, S. 186; Daniela Alexander, a. a. O., S. 49

<sup>11</sup> vergleiche den Jahresbericht von 1859/60, S. 29

<sup>12</sup> siehe dazu: „Karlsruher Frauen 1715–1945“, S. 136

<sup>13</sup> a. a. O., S. 150ff.

<sup>14</sup> a. a. O., S. 208

<sup>15</sup> siehe dazu: Daniela Alexander, a. a. O., S. 49f.

<sup>16</sup> siehe dazu: „Karlsruher Frauen 1715–1945“, S. 201

<sup>17</sup> zitiert nach: Hannelore Faulstich-Wieland, Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?, Darmstadt 1991, S. 16; H. Lange und G. Bäumer (Hrsg.), Handbuch der Frauenbewegung, III. Teil, Berlin 1902, S. 111

<sup>18</sup> vergleiche den Jahresbericht der Höheren Töchterschule von 1877/78. Die daraus abgetrennte Höhere Mädchenschule residierte ab 1878 in der Sophienstraße 14

<sup>19</sup> siehe den Jahresbericht von 1877/78, S. 8

<sup>20</sup> G. Kaller, „Mädchenbildung und Frauenstudium“, in: Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins 140, 1992, S. 361/362

<sup>21</sup> vergleiche M. Twellmann, Die deutsche Frauenbewegung, Meisenheim 1972, S. 77ff.

<sup>22</sup> zitiert nach: Das Mädchengymnasium in Karlsruhe. Amtlicher Bericht, Weimar 1894, S. 5/6

<sup>23</sup> a. a. O.

<sup>24</sup> a. a. O., S. 7

<sup>25</sup> a. a. O.

<sup>26</sup> a. a. O., S. 8

<sup>27</sup> a. a. O., S. 10

<sup>28</sup> a. a. O.

<sup>29</sup> a. a. O., S. 11

<sup>30</sup> a. a. O.

<sup>31</sup> a. a. O., S. 15

<sup>32</sup> siehe G. Kaller, a. a. O., S. 362

<sup>33</sup> Das Mädchengymnasium in Karlsruhe, S. 18

<sup>34</sup> a. a. O., S. 30

<sup>35</sup> a. a. O., S. 34

<sup>36</sup> zitiert nach S. Reichenberger: Das Karlsruher Mädchengymnasium in den ersten fünfundzwanzig Jahren, Karlsruhe 1918, S. 23

<sup>37</sup> Jahresbericht von 1903/1904, S. 8

<sup>38</sup> vergleiche G. Kaller, a. a. O., S. 361ff

<sup>39</sup> Luise Riegger, Geschichte der Mädchenbildung in Karlsruhe, Karlsruhe 1973, S. 20; GLA 235/42414

<sup>40</sup> Rahel Straus, Wir lebten in Deutschland, Stuttgart 1961, S. 76/77

<sup>41</sup> Die Rede von Rahel Straus, geb. Goitein ist abgedruckt auf Seite 46ff

<sup>42</sup> vergleiche dazu die ausführliche Darstellung bei G. Kaller, a. a. O., S. 373

<sup>43</sup> vergleiche dazu G. Kaller, a. a. O., S. 373

<sup>44</sup> Chronik der Residenzstadt Karlsruhe von 1911, S. 68

<sup>45</sup> vergleiche: Hundert Jahre Fichtegymnasium in Karlsruhe, S. 10

<sup>46</sup> S. Reichenberger, a. a. O., S. 7

<sup>47</sup> a. a. O., S. 58/59



## Eingriff - Umbruch - Neuaufbau

*Wechselvoll ist die Geschichte des Mädchen-Gymnasiums seit 1933: Unterwerfung unter nationalsozialistische Doktrin, kriegsbedingte allmähliche Auflösung des schulischen Lebens, nach 1945 Wiederaufbau und schließlich die massiven Veränderungen der Bildungsreform. 1973 findet mit der Einführung der Koedukation die Geschichte des Mädchen-Gymnasiums, aber nicht die Geschichte der Mädchen an Gymnasien, ein Ende. Ilse Wegel berichtet zum Teil aus eigenem Miterleben: Sie ist Schülerin, Lehrerin und zuletzt Leiterin des Fichte-Gymnasiums in Karlsruhe gewesen.*

*Die Entwicklung des Mädchenbildungswesens bis 1933 – ein gesicherter Erfolg?*

Waren jene ersten Abiturientinnen, die kurz vor der Jahrhundertwende ihre Reifeprüfung bestanden hatten und sich dem Studium zuwenden wollten, eine rare Seltenheit, so wuchs die Zahl der Studentinnen an unseren Universitäten im Lauf der folgenden zwei Jahrzehnte immerhin auf 7 000, stieg bis 1927 auf fast 10 000, und schließlich waren am Ende der Weimarer Republik 20 % aller Studierenden weiblichen Geschlechts. Überwunden schienen die Zeiten, in denen häufig vertretene Meinung war, 13 Jahre die Schule zu besuchen und dann das Abitur abzulegen, sei für ein Mädchen eigentlich unnötig, überflüssig, wenn nicht sogar abträglich. Durften die Freunde und Befürworter des Mädchen-Gymnasiums da nicht die berechnete Hoffnung hegen, daß es akzeptiert, sein Wirken anerkannt und geachtet war?

Weithin getilgt war auch das nicht nur von Männern gepflegte Vorurteil: Hübsche Mädchen bleiben daheim, nur die häßlichen gehen an die Universität. Sie „studieren“ aus Verlegenheit, weil sie sonst nichts mit sich anzufangen wissen, oder in der Hoffnung, einen Mann

zu angeln, ernsthaft allenfalls, wenn sie einem Beruf entgegenstreben müssen, zum Beispiel dem der Lehrerin, in dem sie später freilich weniger als ihre männlichen Kollegen leisten und rasch altern.

Abiturientinnen sahen sich auf dem Weg zur Universität und in ihrem Studium solch belastender negativer Voreingenommenheit inzwischen kaum mehr ausgesetzt.

Dennoch hat die Entwicklung in den 30er Jahren nicht dazu geführt, Stellung und Ansehen der Mädchen-Gymnasien zu bewahren oder gar zu stärken, noch den Zugang ihrer Absolventinnen zu den Hochschulen weiter zu steigern. Im Gegenteil: Nur wenige Jahre reichten uns, um zu beschneiden, teilweise sogar ganz zu tilgen, was langwierig und mühevoll im Mädchenbildungswesen zuvor erreicht worden war, und auch das Frauenstudium, zumindest zeitweise, bedrückend zu begrenzen.

Angebahnt hatte sich dieser Umbruch schon vor 1933 als offenbar unvermeidliche Auswirkung der katastrophalen wirtschaftlichen Lage der späten Weimarer Republik, gewollt und zunächst nahezu kompromißlos durchgeführt wurde er im wesentlichen im ersten Jahrzehnt nationalsozialistischer Herrschaft.

*Die NS-Ziele der Mädchenbildung: „Hüterin des Heims“ und „Hüterin der Art“*

Wie lassen sich die Veränderungen zum Negativen erklären? Welche Ursachen, welche Antriebe bewirkten es, daß zum Beispiel ab 1933 die Zahl der Lehrerinnen an Höheren Schulen gesenkt wurde, 1934 der Anteil der Mädchen 10 % aller Abiturienten und Abiturientinnen, denen die Hochschulreife zuerkannt wurde, nicht überschreiten durfte, ab 1935 der gymnasiale Zweig am Karlsruher Mädchen-Gymnasium abgebaut wurde?

Nach welchen Zielvorstellungen Kinder und Jugendliche erzogen werden sollen, welches Welt- und Menschenbild ihnen die Schule orientierend aufzeigt, wie sie die jungen Menschen darauf vorbereitet, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und auszufüllen, ist geschichtlichem Wandel unterworfen.

Da Schule kaum je nur in sich ruht, in einem von der Außenwelt völlig abgeschirmten Raum, sondern in die konkrete gesellschaftliche Umwelt eingebunden ist, spiegelt sie auch deren Verfaßtheit und Entwicklung wider, wird berührt, unter Umständen sogar entscheidend bestimmt von jenen Kräften, die in Gesellschaft und Staat





*Aufmarsch junger Mädchen während einer Festlichkeit im Kindergarten Meisenweg 1, Rheinstrandsiedlung*

besonderes Gewicht, die Ansehen und Einfluß besitzen oder gar beherrschend zu wirken vermögen.

Mit Hitlers Machtergreifung drängten zunehmend Forderungen und Vorschriften, Sichtweisen und Wertungen in die Institution Schule und das Erziehungswesen ein, die an den überkommenen Strukturen rüttelten und dem humanistischen Bildungsideal kraß widersprachen.

Gelten sollte fortan der Vorrang der Politik vor der Pädagogik, die nationalsozialistische Weltanschauung Fundament des Unterrichts sein. Jungen Menschen die Normen und Maßstäbe der offiziell verkündeten Ideologie einzupflanzen, sie für ihren künftigen Dienst in Staat und Partei, ihren Einsatz für Führer und Volk zu formen, war nun Aufgabe auch der Schule, die, ein Erziehungsfaktor unter anderen, deutlich geringer gewertet wurde als die nationalsozialistischen Jugendorganisationen HJ und BDM.

Propagiertes Ziel war, „die Jugend zu bilden von der Nation als Ganzem aus“. „Nicht Humanität, sondern vollendete Nationalität“, so umriß der bekannte NS-Ideologe E. Anrich das

Grundgesetz aller Erziehung: statt Menschenbildung also die Erziehung zum deutschen Menschen.

„Nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens“, verlangte Hitler, müsse die intensive Einwirkung auf Jungen und Mädchen ausgerichtet werden, sondern vorrangig „auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters ... und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung.“<sup>1</sup>

Besondere Bedeutung maß er der Rassenlehre bei: „Kein Knabe und kein Mädchen soll die Schule verlassen, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit geführt worden zu sein.“<sup>2</sup>

Eine gemeinsame Erziehung von Buben und Mädchen wurde allerdings nicht intendiert, betonten doch Hitler und die führenden Vertreter der NS-Pädagogik übereinstimmend die naturgegebene Verschiedenheit der Geschlechter, hoben die seelischen Kräfte der Frau hervor, ihre Disposition zum Bewahren und Schützen, zu Opfer und Dienst, zur Hingabe an die Familie, den Mann und die Kinder. Kein „Abklatsch der Erziehung der männlichen Jugend“ sollte die Mädchenbildung sein, sich vielmehr nach eigenen Gesetzen vollziehen. Ihr Ziel,

bestimmte Hitler, hatte „unverrückbar die kommende Mutter zu sein“, die „Hüterin des Heims“ und vor allem die „Hüterin der Art“.

#### *Umfang und Grenzen schulischer Gleichschaltung*

Gewiß haben die Schulen während des Dritten Reiches nicht uneingeschränkt diese Leitvorstellungen aufgenommen und verwirklicht, aber im Prozeß der „Gleichschaltung“, der dem Umsturz von 1933 in allen Bereichen folgte, wurde auch das Erziehungswesen auf die Parteilinie, auf die NS-Ideologie hin ausgerichtet.

Schon im Jahresbericht 1933/34 der Fichte-Schule war zu lesen: „Die Schularbeit des ganzen Jahres stand in allen Fächern und bei allen Lehrkräften unter dem Gesichtspunkt des Hineinführens der Mädchen in das biologische und kulturelle Gedankengut des Nationalsozialismus. Wenn auch die Jugend an sich aufgeschlossen ist für die großen Strömungen der Gegenwart, so ist es doch nötig, die psychologischen und historischen Grundlagen der nationalsozialistischen Revolution in vertieftem Sinne durchzugehen und zum dauernden Besitz der Jugend zu machen.“ Zu diesem Zweck empfahl der Direktor die Reden des Reichsministers Dr. Goeb-



bels als „ganz hervorragendes Material für die Klassenlektüre der oberen Klassen“. Positiv beurteilte er das neue Gesetz „gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“, bewirke es doch die „gewünschte Leerung der oberen Klassen“; allerdings fügte er an, viele ältere Schülerinnen zeigten sich „seelisch etwas bedrückt“ durch die „Aussichtslosigkeit der Verwirklichung ihrer inneren Berufswünsche“.<sup>3</sup>

In ganz Baden wurden 1934 nämlich nur 574 Abiturienten und Abiturientinnen zum Studium zugelassen, der weibliche Anteil durfte 10 % nicht übersteigen. Daher erhielten beispielsweise von den 35 Oberprimanerinnen der Lessing-Schule, obwohl sie alle das Abitur bestanden hatten, nur vier die Hochschulreife und damit das Recht zu studieren. Die Durchführung des Gesetzes zeitigte zwar den angestrebten Erfolg, führte aber zu solch offenkundigen Härten und Unzuträglichkeiten, daß noch im Laufe der Jahre 1934/35 die Höchstzahlbegrenzung gemildert beziehungsweise aufgehoben wurde. Bezeichnend allerdings die mannigfachen Einschränkungen, unter denen die Hochschulreife nachträglich erteilt werden konnte, so nur an politisch Zuverlässige, keinesfalls an „Nichtarier“ und bloß auf Antrag hin, obwohl der entsprechende Erlaß „für den inneren Dienstgebrauch“ bestimmt und ausdrücklich nicht zu veröffentlichen war. Immerhin hatten ein Jahr nach ihrem Abitur insgesamt 13 ehemalige Lessing-Schülerinnen das Hochschulreifezeugnis erworben, doch erst ab 1940 konnten die Abiturienten und Abiturientinnen des Jahrgangs 1934, „sofern sie die sonstigen Zulassungsbedingungen“ erfüllten, auch ohne diesen speziellen Nachweis ein Studium aufnehmen.<sup>4</sup> Inzwischen hatten sich im deutschen Bildungswesen erhebliche Umbrüche vollzogen. Ungleich gravierender als der Rückgang der Schülerzahlen (Lessing-Schule zum Beispiel 1933/34: 649 Schülerinnen; 1934/35: 587<sup>5</sup>; 1937/38: 511) waren tiefgreifende strukturelle Veränderungen, die na-

hezu alle tradierte Vielfalt zugunsten reichseinheitlicher Nivellierung auslöschten: Oberschulen für Jungen und Oberschulen für Mädchen waren entstanden, und diese vor allem einem herben Niveau- und Anspruchsverlust ausgesetzt, als ob besonders für sie Hitlers Wort „Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend“ gegolten hätte.

Knapp und kommentarlos teilt bereits der Jahresbericht 1935/36 der Lessing-Schule mit: „Laut Erlaß ... vom 18.4.1935 wurde der gymnasiale Zweig ... abgebaut, beginnend an Ostern 1935, nur die begonnenen Gymnasialklassen werden zu Ende geführt.“<sup>6</sup>

Der Jahresbericht 1937/38 informiert – und wiederum streift den Text nicht einmal der Anflug eines Bedauerns – über die an Ostern 1938 entlassenen letzten Gymnasialabiturientinnen und läßt seine Leser außerdem wissen: „Infolge der vom Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung seit Ostern 1937 begonnenen ‚Vereinheitlichung des Höheren Schulwesens‘ ist auch unser Realgymnasium im Abbau begriffen .... Gleichzeitig vollzog sich seit Ostern 1937 die Umstellung unserer Schule auf die neue Form der Mädchenoberschule.“<sup>7</sup>

Die letzte Aussage traf ebenso für die bisherige Fichte-Oberrealschule zu. An beiden Karlsruher Höheren Lehranstalten für Mädchen begann der Fremdsprachenunterricht nun mit Englisch, wurde Latein von seinem starken zweiten Platz (am Gymnasium und Realgymnasium) allenfalls auf die schwache Position freiwilliger Teilnahme verdrängt, das Griechische (Gymnasium) vollkommen ausgeschlossen, während Französisch, bisher grundständig, erst in U III, genauer: in Klasse 4 einsetzen sollte. Einschneidender als die Umbenennung der Klassenbezeichnungen Sexta bis Oberprima (VI – I) in Klasse 1–8 war die sie begründende Verkürzung der Schulzeit um ein Jahr.

Allein zugelassene Differenzierung an



Das „Heranzüchten kerngesunder Körper ist vorrangig“. Wehrkampftage 1942 im Karlsruher Hochschulstadion

Mädchenoberschulen war künftig die Gabelung der Oberstufe in einen sprachlichen und einen hauswirtschaftlichen Zug, den neue, der Höheren Schule bislang ganz fremde Fächer wie Kochen, Haus- und Gartenarbeit, Gesundheitslehre und -pflege, Beschäftigungslehre und jeweils in vierwöchiger zusammenhängender Arbeit zu leistende Dienste in Säuglingsheim, Kindergarten und Familie charakterisierten, und in dem als einzige Pflichtfremdsprache Englisch mit zwei Wochenstunden gelehrt wurde. Von direktorialer Seite gelobt, wurde der hauswirtschaftliche Zweig der „Fürsorge der vorgesetzten Behörde“ empfohlen, verdiene er doch „als die der Frauenart natürliche und gemäß höhere Schule besondere Pflege“<sup>8</sup>. Wer die sprachliche Abteilung der Oberschule für Mädchen besuchen wollte, mußte sich ab 1939 einer eintägigen „Aufnahmeprüfung für die wissenschaftliche Oberstufe“ unterziehen, in der es galt, hausfrauliche Arbeiten wie Kochen, Waschen und Putzen zu leisten – ein ziemlich harmloses „Examen“, an dem vermutlich nie eine Kandidatin gescheitert ist.





Das Ziel der Mädchenbildung hatte „unverrückbar die kommende Mutter zu sein.“  
Die Sexta der Fichte-Schule 1934.  
Dieselben Mädchen in der folgenden  
Bilderreihe ...

... nunmehr zur Quinta aufgerückt.  
Beim Schulausflug 1935

Die Stundentafel dieser sprachlichen Form näher zu betrachten, ist recht aufschlußreich, schon die Rangordnung der Fächer ist bezeichnend: An erster Stelle stand die „Leibeserziehung“ (Unter- und Mittelstufe: fünf Wochenstunden, Oberstufe: vier), es folgte die „Deutschkunde“, wozu Deutsch (in Klasse 5 und 6: fünf Wochenstunden, sonst: vier), Geschichte

(in Klasse 5 beginnend und ab Klasse 7 mit je drei Wochenstunden ausgestattet), Erdkunde, Kunsterziehung, Handarbeit und Musik zählten. Naturwissenschaften und Mathematik, auf die ab Klasse 6 nur je zwei Wochenstunden entfallen sollten (mitunter wurden allerdings mehr erteilt), nahmen wie die Fremdsprachen eine geringere Bedeutungsposition ein, und ganz am Ende rangierte die Religionslehre, die in der Oberstufe später völlig gestrichen wurde.

Weil sie ebenso wie ihre Lehrer und Lehrerinnen es als Härte empfanden, „wie sehr die Mädels gegenüber den Jungen in der fremdsprachlichen Ausbildung benachteiligt“ wurden, wie sie „mit ihrer so stark zurückgeschraubten Bildung“ gegenüber den männlichen Studierenden auf der Universität ins Hintertreffen geraten mußten, wandten sich in getrennten, aber inhaltlich übereinstimmenden Schreiben bereits im Herbst 1938 die Direktoren von Fichte- und Lessing-Schule an ihre vorgesetzte Behörde mit der Bitte, „das badische Unterrichtsministerium möge beim Herrn Reichserziehungsminister zu erreichen suchen, daß auch die Mädchenoberschule ab 3. Klasse eine zweite Fremdsprache als Pflichtfach – und zwar Latein wie die Knaben – erhalte“.<sup>9</sup>

Tatsächlich bestand auch später lediglich die Möglichkeit, von dieser Klasse an sich für Latein als Wahlfach zu entscheiden.

Lassen die Stundentafeln bereits bestimmte Intentionen der Bildungsplaner erkennen, mehr noch verraten die Lehrpläne, erhellt der Blick in die eingeführten Schulbücher. Selbst wo man es kaum erwartet hätte, aus dem Lehrplan für Latein und Griechisch, der für das Mädchen-Gymnasium ja noch eine Reihe von Jahren verbindlich war, spricht unverhüllt der Wille zur Indoktrination. In den alten Sprachen sind „sämtliche Werke ... im Blick auf die Ziele des Nationalsozialismus neu zu betrachten. Erfüllen kann diese Aufgabe nur der Lehrer, der nicht nur Kenner, sondern begei-



sterter Knder der Grundsätze des nationalsozialistischen Staates und seiner Weltanschauung ist und in dessen Bewußtsein die Lehre des neuen Staates von Blut und Boden stets wach ist".<sup>10</sup>

Verwandte Töne schlagen jeweils gleich eingangs die 1941 erschienenen Oberstufenbnde „Führer und Völker“ an: „Der entscheidende Maßstab für die Bewertung der führenden deutschen Männer und der richtunggebenden Ideen ... des deutschen Geschichtsablaufes wird sich immer aus der Leistung für die Erhaltung von Blut und Boden, für die Sicherung der artgemäßen sittlichen Güter ergeben.“ Wer sich historischem Denken verpflichtet fühlte, den mußten nicht nur einzelne fachliche Irrtümer dieser Bnde ärgern, sondern eine zum Teil geradezu groteske Fehlakzentuierung irritieren (die Französische Revolution und „Jahn, der Volksmann“ werden zum Beispiel auf je zwei Seiten behandelt!).

Der Lehrplan für Deutsch schreibt vor: „Der Deutschunterricht aller Stufen dient der Erziehung zu deutscher Art und deutschem Wesen. Darin wird er in sämtlichen übrigen Fächern, auch in den Fremdsprachen, unterstützt.“ „Hirt's Deutsches Lesebuch“<sup>11</sup> für Mädchen, offenbar reichsweit zwingend eingeführt, wird zwar wegen seiner zu „niederdeutsche(n) Färbung“ – der Bezug zum süddeutschen Lebensraum und seinen Schriftstellern fehlt weithin – kritisiert, positiv indes wird vermerkt, daß es „sehr viel schönen Stoff“ biete.<sup>12</sup>

Um ein Bild von der NS-Einfärbung dieses Lesewerks zu erhalten, genügt beinahe, die Kapitelüberschriften ins Auge zu fassen, so aus Band 8 zum Beispiel „Von Volk und Führung“, „Vom Suchen deutscher Seele“, „Von Ehre, Freiheit, Selbstbehauptung“, aus Band 7 etwa „Von Staat, Nation und Reich“, „Männer – Kämpfer“, „Frauen – Hüterinnen“. Dieser letzte Abschnitt erstickt fast an der geschlechtsspezifisch ausgerichteten Bündelung seiner Texte, nicht anders



das Kapitel über „Mann, Weib und Kind“ in Band 8 – für die Abiturklassen –, in dem sich Beiträge von zu- meist recht zweit- oder dritrangigen Autoren über die Familie und vor allem über die Bestimmung der Frau häufen („Meine Mutter“, „An meine Mutter“, „Der Mutter Antlitz“, „Mutters Hände“, „Weikpfchen nimmt Abschied“).

... und sie wuchsen heran zu jungen Damen. Untertertia 1938

...in den Ernst des Lebens entlassen. Als Abiturientinnen in der Unterprima 1941



Günstige Möglichkeiten, die Schülerinnen auf ihre künftige Aufgabe als deutsche Frauen, ihre völkische Verantwortung vorzubereiten, gewährte selbstverständlich die Unterweisung in Biologie, aber offensichtlich auch der Chemieunterricht; das seit 1940 benutzte Chemiebuch<sup>13</sup> widmete sich in seinem für die Mädchenoberklassen konzipierten zweiten Teil nachdrücklich diesem Anliegen (Kapitelüberschriften zum Beispiel: „Die Brennstoffe in ihrer Verwendung im Haushalt“, „Einige für die Hauswirtschaft wichtige organische Naturstoffe“, „Die Chemie im Dienst der Volksgesundheit“, „Gasschutz im Luftschutz und täglichen Leben“).

Der beklemmende Eindruck, daß nicht nur die „Gesinnungsfächer“ den Intentionen des NS-Erziehungssystems unterworfen wurden, sondern sämtlicher Lehrstoff auf seine ideologische und politische Verwendbarkeit hin überprüft und arrangiert wurde (Bedauern über den eng begrenzten Einsatz der Mathematik), festigt sich mit zunehmender Kenntnis von Lehrplänen und -büchern, Vorschriften und Hinweisen.

#### *Lehrer = Nazi, eine unzutreffende Gleichung*

Wie tief die heranwachsende Jugend durch den Unterricht tatsächlich vom Geist des Nationalsozialismus beeinflusst wurde, läßt sich wohl kaum exakt ermitteln, zumal keineswegs alle Lehrer und Lehrerinnen die NS-Bildungskonzeptionen bejahten, überzeuhte Nationalsozialisten oder auch nur Mitläufer waren. Es gab unter ihnen christlich geprägte, liberal denkende Menschen, die ihren Schülerinnen tradierte Werte vermittelten und die Einstellung in ihnen zu begründen suchten; Auch für Mädchen ist wichtig, Wissen und Einsichten zu gewinnen, sich zur Persönlichkeit zu bilden, einen qualifizierten Beruf zu erlernen. Schon bald nach der Machtergreifung wurden freilich sämtliche „politisch und rassistisch nicht geeigneten“ Päd-



*Professor Dr. Hermann Franz, Direktor der Lessing-Schule, 1934 amtsentoben*

agogen und Pädagoginnen relegiert. Direktor Karl Broßmer von der Fichte-Schule, dessen Frau Jüdin war, wurde während der Osterferien 1934 mitgeteilt: „Der Herr Reichsstatthalter hat unterm 23. März 1934 ... beschlossen, Sie aufgrund des §55 des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 mit Wirkung vom 16. April 1934 an als Professor an das Gymnasium Karlsruhe zu versetzen. Hiervon werden Sie in Kenntnis gesetzt mit dem Anfügen, daß Sie den Dienst am 16.4.1934 anzutreten haben.“<sup>14</sup>

Auch Dr. Hermann Franz, der Direktor der Lessing-Schule, der sich dem politischen Katholizismus verpflichtet wußte, wurde mit Beginn des Schuljahres 1934/35 seines Amtes entoben, blieb aber als Professor weiterhin an seiner alten Wirkungsstätte.<sup>15</sup> Alle Lehrer und Lehrerinnen wurden 1934 auf Hitler vereidigt und vorab die jüngeren, zumindest bis Kriegsbeginn, häufig zur Teilnahme an politischen Schulungskursen beurlaubt und auf Reichschulungslager geschickt.

Im Blick auf Versetzungen an die hie-

sigen Schulen geschah sogar, daß der Schulträger Erkundigungen über die politische Zuverlässigkeit des betreffenden Lehrers bei der zuständigen auswärtigen Kreisleitung der NSDAP einzog. Kam von dort eine Nachricht wie: „Gegen X bestehen in persönlicher sowie politischer Hinsicht keine Bedenken. X ist seit ... Mitglied der NSDAP und trägt die Mitgliedsnummer...“, dann stand der geplanten Versetzung nichts mehr im Wege.<sup>16</sup>

Wer als Pädagoge dem Regime mit Vorbehalten oder gar ablehnend begegnete, riskierte viel, sah sich bis zu einem gewissen Grad der Kontrolle auch der Jugendlichen und ihrer Eltern ausgesetzt. Die meisten Beschwerden waren unmittelbar an das Badische Kultusministerium adressiert, selbst wenn es sich um recht unerhebliche Vorgänge handelte. So richtete zum Beispiel der Bund Deutscher Mädel, Gau Mittelbaden, seine Angriffe gegen zwei Professoren der Fichte-Schule, weil sie Schülerinnen, die zugleich BDM-Führerinnen waren, schlechte Noten gegeben hatten. Beide Pädagogen mußten und konnten sich rechtfertigen, hinsichtlich der Notengebung unter anderem mit folgender Klarstellung: „Welche Note ich einer Schülerin gebe, habe ich erstens vor meinem Gewissen, zweitens vor meinem Direktor und schließlich vor meinem Ministerium, aber niemals vor einer BDM-Führerin zu vertreten.“<sup>17</sup>

In einem anderen Beschwerdefall – es ging um eine Geringfügigkeit – drohte ein Vater der Direktion der Lessing-Schule: „Wir leben weder mehr unter Wilhelms Zeiten noch in der schwarz-rot-goldenen Gummiknüppelperiode, sondern im Reiche eines Adolf Hitler. Und ich darf erwarten, daß diese Nachricht im Jahre 1941 endlich auch zu den Ohren des letzten Deutschen gedrungen ist ... wäre ich gezwungen, ohne vorherige Vorwarnung den Vorfall dem zuständigen Ministerium in Baden oder des Reiches vorzutragen mit der Bitte um energische Gegenmaßnahmen. Heil



Hitler! Pg...". Erfreulicherweise vermochte dieser Vater keinen Schaden zu stiften, antwortete ihm doch der Kultusminister: „Ihr Schreiben ... gibt mir Veranlassung, darauf hinzuweisen, daß die mir unterstellten Schulleitungen und Lehrkräfte keiner Belehrung darüber bedürfen, daß wir im 3. Reich leben. Insbesondere war für Sie keine Veranlassung zu einer Drohung gegeben.“<sup>18</sup>

Beispiele für erfolgreich geführte Beschwerden finden sich in den Akten nicht.

### *Jüdische Schülerinnen*

Wie sich der Einfluß der Lehrerpersönlichkeiten und ihres Unterrichts auf die Schülerinnen nicht genau fassen läßt, so bleibt letztlich auch nicht präzise zu bestimmen, welchen Beitrag zu ihrer Indoktrination die spezifische Ausprägung des schulischen Lebens in der NS-Zeit geleistet hat: durch Zeichen und Symbole (Hitlergruß, Flaggenhissung), durch eine Überfülle von Veranstaltungen und Aktionen („Werbung für Beteiligung an der Reichstagswahl durch Sprechchöre der Schülerinnen“ 1933, „Beteiligung an der Spalierbildung anlässlich der Feier der Regierungsübernahme in Baden“, „Nagelung des Hitlerjugendschildes“ und anderes mehr), von politischen Gedenktagen und Feiern (Schlageterfeier, Hindenburgtag, Reichsgründungsfeier, Gedenkfeier für den 30. Januar 1933 ...).

Exakt, soweit sich die Vorgänge in Zahlen wiedergeben lassen – und nur unter diesem Betracht –, informieren dagegen die Statistiken und Jahresberichte über die zunehmende Zurückdrängung und schließlich völlige Entfernung der jüdischen Schülerinnen. Ihr Anteil lag Anfang der 30er Jahre an den beiden Höheren Mädchenschulen bei durchschnittlich etwa 5 %, war allerdings in den einzelnen Klassen recht unterschiedlich hoch. Bereits im Herbst 1933 wandte sich eine „deutsche Frau und Mutter“ an das „hohe Ministerium“, weil in der

Klasse ihrer Tochter, einer Quarta der Fichte-Schule, „immer noch von 35 Schülerinnen 10 Jüdinnen“ waren und bei einem Klassenausflug die „schönen nationalsozialistischen Lieder“ in deren Beisein nicht gesungen werden sollten. Sie schlug vor, die zehn jüdischen Kinder „auf alle drei Quarten gleichmäßig zu verteilen“, und bat bei einer eventuellen Untersuchung um Geheimhaltung ihres Namens.<sup>19</sup> – Die Reaktion auf dieses schlimme Ansinnen ist nicht mehr greifbar.

Israelitischer Religionsunterricht wurde letztmals 1934/35 erteilt, als beispielsweise von 587 Lessing-Schülerinnen noch 28 jüdischen Glaubens waren;<sup>20</sup> ihre Zahl sank auf zehn und damit auf etwas weniger als 2 % im Schuljahr 1937/38, in dem in der Statistik zum ersten Mal „Gottgläubige“ (ein schillernder Begriff: einerseits Desinteresse an der Religion bis hin zur völligen Glaubenslosigkeit, andererseits Glaube an die „Vorsehung“ im NS-Sinn, an den „völkischen Gott“) auftauchten. Nur die Bemerkung: „Als Folge des feigen Mordanschlags auf Gesandtschaftsrat vom Rath wurde die Säuberung der Anstalt von Juden durchgeführt.“<sup>21</sup> – kein weiteres Wort zu dem letzten leidvollen Schulkapitel junger jüdischer Menschen, Ausfluß der inhumanen und verbrecherischen NS-Rassenpolitik, enthält der Jahresbericht 1938/39.

### *Schule im Zweiten Weltkrieg*

Die folgenden Jahresberichte beider Karlsruher Oberschulen für Mädchen sind inhaltlich recht dünn und brechen 1940/41 (Fichte-Schule), 1941/42 (Lessing-Schule) ganz ab. In der Lessing-Schule setzen sie 1946 wieder ein, werden später zunehmend schmaler und gleichförmiger und versiegen 1959/60 ganz. Die Fichte-Schule nimmt erst 1956 die Tradition der Jahresberichte wieder auf. In beiden Fällen ist die Lektüre dieser Schriften nicht allzu ergiebig. Unvermeidlich war, daß Gang und Er-

eignisse des Zweiten Weltkrieges auch das Schulleben erschwerten. Einige ausnahmsweise positive Veränderungen wie die ab 1941 ohne Zusatzprüfung gewährte Zulassung der Abiturientinnen des hauswirtschaftlichen Zweiges zum Studium und die verbesserten Berufschancen von Lehrerinnen sind nicht einer ideologischen Neuorientierung, sondern ausschließlich kriegsbedingten Notwendigkeiten zu verdanken.

In der Grenzstadt Karlsruhe begann das Herbsttutorat 1939 nach überlangen Ferien nicht vor Mitte Oktober; die ursprüngliche Klassenzahl war erst zwei Monate später wieder erreicht, nicht jedoch die Vorkriegsnormalität zurückerlangt. Denn inzwischen war das Gebäude der Lessing-Schule zur Hälfte von verschiedenen Organisationen belegt, ebenso mehrere Zimmer der Fichte-Schule; Luftschutzräume waren noch nicht in der erforderlichen Zahl eingerichtet, Vor- und Nachmittagsunterricht, sogenannter Schichtunterricht, also unumgänglich. Im Januar/Februar 1940 wurden zudem vierwöchige „Kohleferien“ angeordnet; Unterrichtsausfall war daher unvermeidbar und die Liste über den „nicht durchgenommenen Lehrstoff“ lang.

Ab April 1940 schien zwar das schulische Leben und Arbeiten sich Friedensverhältnissen wieder anzunähern, doch dauerte die günstigere Situation nur kurz. Die folgenden Jahre führten zu wachsenden Belastungen und Einschränkungen: Wiederholt mußten „Kohleferien“ anberaumt werden, Lehrermangel zwang bald dazu, die Stundenzahl in mehreren Fächern und in verschiedenen Klassen zu kürzen, und vor allem Fliegerangriffe bei Nacht, später auch am Tage, blieben nicht ohne physische, unter Umständen auch psychische Auswirkungen, besonders auf die jüngeren Mädchen, und verschlechterten zudem die Schulraumsituation gravierend. Nachdem in einer Bombennacht im September 1942 der vierte Stock der Lessing-Schule völlig aus-





Das Rückgebäude der Fichte-Schule nach dem 4. Dezember 1944

gebrannt war, mußte, da zwei weitere Etagen vom Sicherheitsdienst genutzt wurden, der Unterricht ganz in das Gebäude der Fichte-Schule verlegt werden, wo jeder der beiden Lehranstalten drei Vor- und drei Nachmittage zur Verfügung standen und durchschnittlich 20 bis 22 Wochenstunden

pro Klasse erteilt werden konnten. (Zum Vergleich: laut Stundentafel von 1938: 32 bis 36 Wochenstunden).

Solch verminderter Unterrichtsumfang bedeutete in der sich verschärfenden Not der Kriegszeit selbstverständlich nicht Zuwachs an Freizeit für die Schülerinnen. Seit 1941 hatten die älteren unter ihnen beispielsweise jeweils über mehrere Wochen hin in der Landwirtschaft mitzuhelfen beziehungsweise

se Fabrikdienst zu leisten, die Mädchen der Mittelstufe wurden ab 1942 an einzelnen Nachmittagen zur Arbeit vor allem in Gartenbaubetrieben herangezogen. Am härtesten freilich griff in das Leben der Oberstufenschülerinnen ein, daß sie, – nachdem im September 1944 jeglicher Unterricht in Karlsruhe aufgehört hatte und an ein Abitur 1945 ohnehin nicht mehr zu denken war – ihren spezifischen Beitrag zum „totalen Krieg“ erbringen und ab Spätjahr 1944 in der Gegend von Mörsch Panzergräben ausheben mußten.

#### *Die unmittelbare Nachkriegszeit: Jugendlicher Wissens- und Bildungshunger in materiell dürtiger Zeit*

Als die NS-Herrschaft ihr Ende gefunden, war Karlsruhe wie die meisten deutschen Städte von schweren Kriegszerstörungen gezeichnet, ein Großteil seiner Bauten vernichtet, zumindest beschädigt, und die beiden Höheren Mädchenschulen bildeten hierin keine Ausnahme, war im Dezember 1944 doch auch das Rückgebäude der Fichte-Schule noch ein Opfer der Flammen geworden.

Kurz vor Weihnachten 1945 begann der Unterricht für die Oberprimanerinnen wieder, die übrigen Jahrgänge folgten nach und nach, die Sextanerinnen zuletzt, im Juni 1946.

Wie aber stand es um diese Kinder und Jugendlichen, um ihre Lehrer und Lehrerinnen und um ihre Schulen, die 1946/47 von wesentlich mehr beziehungsweise fast genau so viel Mädchen besucht wurden wie 1939/40 (Fichte: 753, 1939/40: 525; Lesing: 538, 1939/40: 536)?

Entsprechend der allgemeinen materiellen Not in der Nachkriegszeit waren die äußeren Bedingungen schulischen Arbeitens höchst unzulänglich und beengend. Sie belasteten es trotz allmählicher Besserung über lange Jahre hin, so daß sogar noch im kalten Februar 1956 überall in Karlsruhe der Unterricht – die Stunden der Abiturklassen ausgenommen – we-





Wiederaufbau der Fichte-Schule.  
Das Hofgebäude 1950

gen Kohlemangels ausfallen mußte. Die Lessing-Schule, deren Gebäude ab April 1945 vom französischen Militär, dann von der chirurgischen Abteilung des Städtischen Krankenhauses belegt war, mußte bis Ende Mai 1946 bei der Fichte-Schule zu Gast sein. Hier wie dort reichte auch lange nach diesem Zeitpunkt die Zahl der verfügbaren Klassenzimmer und Fachräume nicht aus – und in welch desolatem Zustand befanden sie sich zumeist! –, mangelte es an dringend notwendiger Einrichtung und Ausstattung, fehlten die erforderlichen Lehrbücher. Um die äußeren Voraussetzungen eines geordneten Unterrichts wieder zu schaffen, bedurfte es harter Arbeit, mitunter half aber auch die Kunst des Improvisierens etwas weiter. Beein-

druckend, wie alle am Schulleben Beteiligten sich einsetzten und was sie in gemeinsamer Anstrengung zu leisten vermochten. Als beispielsweise Ende 1951 das wieder errichtete Rückgebäude der Fichte-Schule eingeweiht wurde, galt der ausdrückliche Dank der Direktorin nicht zuletzt den Eltern und ihrem tatkräftigen Engagement. „... daß sich ein Vater gedrängt [gefühlte hatte], Bretter für Bücherschäfte zu stiften“, war im Zeitungsbericht über diese Feier zu lesen.<sup>22</sup> Entscheidend mitbestimmt waren die ersten Jahre nach Kriegsende durch eine unvergleichliche Offenheit und Bereitschaft von Lehrern und Schülern zum Miteinander auch in der unterrichtlichen und pädagogischen Praxis. Schlecht ernährt und dürrtig gekleidet, aber hungrig nach geistiger Orientierung, nach sinnhafter Zukunft suchend, war diese Jugend wie

kaum eine vor oder nach ihr aufgebrochen, arbeitswillig, geradezu lernbegierig.

#### *Schul- und erziehungspolitische Entscheidungen im restaurativen Sinn: „Bleibende Werte“*

Was konnten dieser Jugend die Höheren Schulen bieten? Nach welchen Vorstellungen sollten sie umgebaut werden, in welchem Geist wollten die Verantwortlichen sie reformieren? Anfangs von der Besatzungsmacht stark abhängig, war das Bildungswesen in der US-Zone zunächst amerikanischer Kontrolle und Beeinflussung ausgesetzt. So mußten in der ersten Zeit etwa Schulbücher und Lesestoffe von der Militärregierung genehmigt werden; bezüglich der Vorkriegsausgabe des englischen Lehrbuches von Lincke hieß es 1946 unter anderem:



„Gedicht ... darf nicht behandelt werden ... Lektion ... ganz wegzulassen ... Lektion über Königin Viktoria vorsichtig zu behandeln, nicht direkt verboten“,<sup>23</sup> – zwei Vertreter der Militärregierung waren 1948 beim mündlichen Abitur der Fichte-Schule sogar zugegen.

Besonderes Augenmerk der Amerikaner galt der Umerziehung der Deutschen zu Demokratiebewußtsein und Frieden, geeigneter Weg zu diesem Ziel schien ihnen kaum das tradierte dreigliedrige Schulsystem (Volks-, Mittel- und Höhere Schule) zu sein, eher dachten sie in Richtung Gesamt- oder Einheitsschule. Dagegen allerdings erhob sich erbitterter Widerstand von deutscher Seite, die führenden Kräfte in Politik und Gesellschaft verteidigten erfolgreich ihre Konzeption: kein umwälzend Neues, sondern Rückzug auf die letzte gesicherte Position, das heißt Wiederherstellung der Zustände von vor 1933.

Restaurativ also, nicht anders als Politik und Wirtschaft, war die Schule in den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten ausgerichtet, lief in den Gleisen wiederbelebter Tradition. Der Unterricht sollte in der Weise modifiziert werden, daß es möglich würde, „zu einer Synthese der durch Antike, Christentum und Naturwissenschaften gegebenen Bildungswerte [zu] gelangen“.<sup>24</sup>

Der Rückgriff auf die Situation vor 1933 führte die neunjährige Höhere Schule (mit den alten Klassenbezeichnungen VI – XI) wieder herauf und tilgte außer der nationalsozialistischen auch die geschlechtsspezifische Einfärbung der gymnasialen Lehrinhalte und -bücher.

1946/47 nur mit den Kernfächern (in allen Klassen je vier Stunden Deutsch und Mathematik, dazu die Fremdsprachen Englisch, Latein und Französisch) einsetzend, konnte der Unterricht im folgenden Jahr erweitert werden, ohne jedoch den vorgeschriebenen Umfang schon zu erreichen.

Die beiden Höheren Mädchenschulen in Karlsruhe waren nun Realgym-

nasien, und zwar führte die Lessing-Schule die Sprachenfolge Englisch, Latein, Französisch, einem Elternwunsch entsprechend außerdem ab 1949/50 Englisch und Französisch. Im Herbst 1950 änderte sich das Angebot abermals, das fortan sich in den B-Zug mit Latein, Englisch, Französisch, den C-Zug mit Englisch, Latein, Französisch und den D-Zug mit Englisch und Französisch aufspaltete, wobei B- und C-Zug sich in etwa an den Lehrzielen des früheren Realgymnasiums orientierten, während der D-Zug, der stärker mathematisch-naturwissenschaftlichen Charakter hatte, der alten Oberrealschule nahe kam.<sup>25</sup> Als 1956 eine Straffung der Züge notwendig wurde, entschied sich das Lessing-Gymnasium – seit 1954 trugen alle höheren Schulen des Landes die Bezeichnung „Gymnasium“ –, den bisherigen D-Zug auslaufen zu lassen und sich auf die Züge B (N I) und C (N II) zu beschränken, um „der Tradition der Schule entsprechend nur noch ein neusprachliches Gymnasium (zu) sein, in dem ... der Schwerpunkt auf dem Erlernen der Fremdsprachen liegt.“<sup>26</sup>

Der Tradition des ehemaligen humanistischen Mädchen-Gymnasiums wäre zweifellos die Einrichtung des A-Zuges (Latein, Englisch, Griechisch) gemäßer gewesen, allein diese altsprachliche Variante wurde ihm nicht zugebilligt.

Auch das Fichte-Gymnasium hatte die drei Züge B, C und D eingeführt, verzichtete aber nach wenigen Jahren wieder auf das C-Modell. Nachdrückliches Anliegen war der Schule, die klassischen Sprachen, das grundlegende Latein und das fakultative Griechisch zu pflegen. Diese Arbeitsgemeinschaft, seit 1949 eingerichtet, gern und verhältnismäßig zahlreich besucht, bot den Teilnehmerinnen die Chance, nach vierjähriger erfolgreicher Mitarbeit eine Abschlußprüfung, das Graecum, abzulegen. Vor allem jedoch wollte der freiwillige Griechischunterricht „in einer Zeit, die geneigt ist, auch die höhere Schule ... nach dem

Maßstab der Nützlichkeit und unmittelbaren Anwendbarkeit des vermittelten Wissensstoffes zu bewerten“, seinen „bescheidenen Teil dazu beitragen, etwas wachzuhalten und weiterzugeben von dem kostbaren Vermächtnis, das uns das Griechentum hinterlassen hat. Und das ist ... der geistig freie und zugleich sittlich gebundene Mensch.“<sup>27</sup>

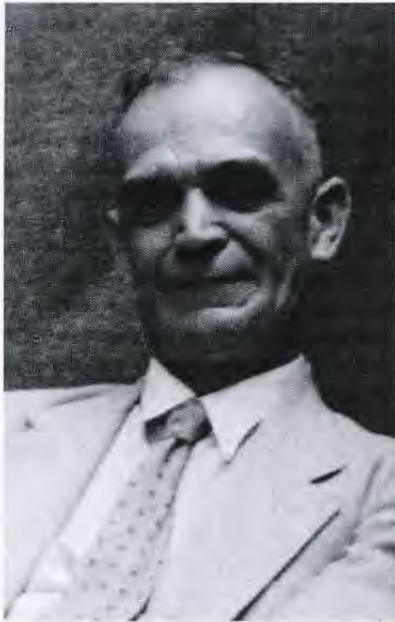
Über alle Fachgrenzen hinaus herrschte in jenen Jahren weithin Übereinstimmung der Pädagogen, was gymnasiale Bildung meine: nicht allein Erwerb von Wissen und Achtung vor den überlieferten Kulturgütern, auch Aneignung als gültig anerkannter Wertmaßstäbe, um sich mit der Tradition auseinanderzusetzen, – noch grundsätzlicher ausgedrückt: „Formung des Menschen ... zu dem, was er – nicht sein muß, ... sondern zu dem, was er sein soll, das heißt, was ihm als Freiheitsinhalt aufgegeben ist.“ (R. Guardini)

Immer wieder findet sich auf entsprechende Zielvorstellungen verwiesen, wer etwa die Themen der Oberstufenaufsätze oder der Abiturientenreden befragt, beispielsweise 1957: „Bleibende Werte“, 1960: „Mensch, werde wesentlich“, 1964: „Über die Tugenden“. (Im Vergleich dazu Themen der Reifeprüfungsaufsätze der NS-Zeit, zum Beispiel 1939: „In welchem Sinn gehört die Frau zur Wehrgemeinschaft des deutschen Volkes?“, 1941: „Persönliche Freiheit muß zurücktreten vor der Entfaltung des Volkes“ und „Dein Leben gehört deinem ganzen Volk“.)

#### *Schülersauslese und Sorge „für eine hohe Leistung der Lehrer“*

Die allermeisten Lehrer und Lehrerinnen hatten damals genügend Mut, sowohl Orientierungshilfen und Leitbilder ihren Schülern und Schülerinnen aufzuzeigen, als auch Leistungen von ihnen zu verlangen. Schon ein Blick zum Beispiel auf die Reifeprüfung im Sommer 1948 verrät, wie hoch die Beanspruchung der Abiturienten und





*Professor Wilhelm Baumann, 1933 amtsenthoben, 1945 bis 1949 Direktor des Fichte-Gymnasiums*

Abiturientinnen war, wurden sie doch an Realgymnasien alle in Deutsch, Englisch, Latein, Französisch, Geschichte, Mathematik, Physik und Chemie geprüft, in Deutsch allerdings im allgemeinen nur schriftlich, in Geschichte ausschließlich mündlich. Trotz geringfügiger Erleichterungen im Folgejahr blieben die Belastungen weiterhin so beachtlich, daß Karlsruher Eltern bald nicht nur über die Anzahl der Fächer und den „vielen Stoff innerhalb der einzelnen Fächer“, sondern auch darüber klagten, daß die Schüler und Schülerinnen „bei der Reifeprüfung und damit beim Übertritt in Beruf oder Studium abgearbeitet und nervös“ seien, eine Feststellung, deren Richtigkeit sich die Direktoren „nicht verschließen“ konnten.

Die Anforderungen wurden daraufhin nicht wesentlich gesenkt, da das Niveau erhalten bleiben sollte und, anders als später, der Elitgedanke noch nicht verpönt war. Aufschlußreich in diesem Zusammenhang ist

die Entschließung der Kultusministerkonferenz vom Oktober 1950: „... bei der Aufnahme in die höhere Schule und im Laufe der Schulzeit ist durch geeignete Maßnahmen für eine Auslese der Schüler, insbesondere beim Übergang in die Oberstufe, und für eine hohe Leistung der Lehrer zu sorgen.“

Nicht alle vor 1945 tätigen Pädagogen konnten nach der Wiedereröffnung der Schulen weiterhin aktiv sein, da im Zusammenhang der sogenannten Entnazifizierung manche von ihnen suspendiert, wenige ganz entlassen wurden; daher mußten nicht selten Hilfslehrer und Pensionäre den Unterricht übernehmen. Nach einigen Jahren schien die Lehrersituation durch die allmähliche Rückkehr der vorübergehend Ausgeschiedenen und die Einstellung junger Assessoren und Assessorinnen in etwa wieder normalisiert und zugleich erfreulich gestaltet zu sein, übten doch die allermeisten Pädagogen und Pädagoginnen mit großer Hingabe ihren Beruf aus.



*Johanna Schlechter, erste Studiendirektorin in Baden, Leiterin des Fichte-Gymnasiums von 1949 bis 1960*

#### *„Damenkollegium“ – Eine Frau als Schulleiterin?*

Wer sich in den 50er und 60er Jahren noch an die Lehrerkollegien der Fichte- bzw. Lessing-Schule der Vorkriegszeit erinnerte, begegnete nun zu seinem Erstaunen einer stark veränderten Situation. Fanden sich in den 30er Jahren an beiden höheren Mädchenlehranstalten unter den Professoren, den planmäßigen vollakademischen Lehrkräften also, nur etwa 10 % Frauen (die außerplanmäßigen Lehrkräfte waren freilich vorwiegend weiblich), so unterrichteten mit vollem Deputat beispielsweise 1955/56 am Fichte-Gymnasium 26 Lehrerinnen, aber nur sechs Lehrer, von denen die Jüngeren es nahezu als „Schock“ empfunden hatten, an eine reine Mädchenschule mit einem vorwiegenden Damenkollegium versetzt zu werden, und im Vorbereitungsdienst standen ausschließlich Studienreferendarinnen. (Im Lessing-Gymnasium lagen die Verhältnisse ganz ähnlich.)

Seit den 60er Jahren wirkten und wirken zunehmend auch verheiratete Frauen, selbst werdende Mütter im aktiven Schuldienst, – eine damals fast sensationelle Neuerung.

Die Leitung eines öffentlichen Gymnasiums gar einer Frau anzuvertrauen, in der NS-Zeit so gut wie ausgeschlossen, konnte, als sie 1949 mit der Berufung von Johanna Schlechter zur ersten Oberstudiendirektorin in Baden sich ereignete, zwar als deutlicher Schritt auf dem Wege wachsender weiblicher Gleichberechtigung und Chancenteilhabe verstanden werden, löste indes nicht bloß Zustimmung und Genugtuung aus, sondern rief besonders bei einigen männlichen Kollegen, gerade auch der betroffenen Schule, des Fichte-Gymnasiums, grundsätzliche Bedenken hervor, ob eine Frau überhaupt einer solchen Führungsaufgabe gewachsen sein könne. Weder emanzipiert, die Ansichten moderner Feministinnen vorwegnehmend, noch auf ihr Durchsetzungs-



vermögen und ihre Willensenergie pochend, faßte diese von ihrer christlichen Grundhaltung geprägte Direktorin ihren Erzieherberuf und ihre Leitungsfunktion letztlich in einem hohen Sinne als „Dienst“ auf. Die Zweifel an ihrer Führungsfähigkeit verstummten bald, und die nachfolgenden Direktorinnen des Fichte- wie auch des Lessing-Gymnasiums, wo mit Dr. Lina Kirchenbauer erstmals ab 1955 eine Frau die Schule leitete, sahen sich kaum mehr geschlechtsspezifisch bedingten Widerständen ausgesetzt.

### „Typische“ Mädchen-Schullaufbahn

Während sich also in den Lehrerkollegien ziemlich viel bewegte, überlebten zur gleichen Zeit auf seiten der Schülerinnen, ihrer Eltern und in weiten Teilen der Gesellschaft einige, freilich folgeschwere Einstellungen und Praktiken, galt etwa noch lange die Obersekundareife für Mädchen als anerkannter Schulabschluß, so daß recht viele – und keineswegs bloß schwach Begabte – nach der 10. Klasse, der Untersekunda, die Schule verließen.

Wie oft suchten finanziell beengte Familien zum Beispiel zwar dem Sohn, den Söhnen einen neunjährigen Besuch des Gymnasiums zu ermöglichen, waren es aber zufrieden oder werteten es unter Umständen sogar als Selbstverständlichkeit, wenn Töchter, die vermutlich ohnehin später heiraten, der Familie sich widmen würden und also keine Reifeprüfung, kein Studium brauchten, die schulische Ausbildung vorzeitig beendeten. Die hohe Abbruchquote erhellt sich beispielsweise aus folgendem Zahlenvergleich: Fichte-Schülerinnen 1955/56: 684, davon 85 Sextanerinnen – und neun Jahre später 24 Abiturientinnen (= 28 %).

### Trotz Riesenklassen – keine Proteste

Noch in manch anderer Hinsicht, etwa im Blick auf heute schier unvorstellba-



Oberstudiendirektorin Dr. Lina Kirchenbauer, Leiterin des Lessing-Gymnasiums von 1955 bis 1966

re Klassengrößen, erweist sich die Lektüre der Statistik als aufschlußreich. Betrug die 1954 festgesetzten offiziellen Richtwerte für die Klassenfrequenzen 45 (Unterstufe), 40 (Mittelstufe), 30 (Oberstufe) und mußten zusätzlich „geringfügige Überschreitungen“ hingenommen werden, so stiegen die tatsächlichen Zahlen jener Jahre bis auf 50 Kinder in einzelnen Unterklassen an – eine außerordentliche Erschwerung des Unterrichts für Lehrer und Lehrerinnen wie für Schülerinnen, wobei vor allem am Lessing-Gymnasium mit seinen nicht allzu großen Schulräumen, die zeitweise bis zu 31 % überbelegt waren, die drangvolle Enge geradezu physisch beklemmend sich auswirkte.

Sehr allmählich nur gingen die Klassenstärken zurück, schnellten dann aber in der zweiten Hälfte der 60er Jahre wieder alarmierend in die Höhe. Besonders hart betroffen war nun das Fichte-Gymnasium, dessen Schülerzahlen sprunghaft anwuchsen (1964/65: 638, 1966/67: 870, 1968/

69: 1017), ohne daß das Lehrerkollegium sich in entsprechendem Ausmaß vergrößert, die Raumverfügung sich genügend ausgeweitet hätte. Obwohl die Stadtverwaltung 1966 zwei Lehrsäle in der Sophienstraße 39/41 anmietete und ab 1969 zusätzlich sechs Klassenzimmer in der benachbarten Gartenschule zur Verfügung stellte, behinderte Raumnot weiterhin den geordneten Unterrichtsbetrieb und erreichten die Klassenfrequenzen der Oberstufe Werte bisher nicht gekannten Umfangs (zum Beispiel 1966/67: 38 Obersekundanerinnen in einer Klasse).

Es sollte noch Jahre dauern, bis die nachhaltigen Anstrengungen der Direktionen, zusätzliche Lehrkräfte an ihre Schulen zu ziehen – in beiden Kollegien stellte sich annähernd ein zahlenmäßiges Gleichgewicht zwischen ihren männlichen und weiblichen Mitgliedern schließlich her –, aber auch die allmähliche Senkung der Richtwerte eine spürbare Entspannung bewirkten.

In der Rückschau verwundert fast, wie verständnisvoll die damaligen Gymnasiastinnen auf die mannigfachen Unzuträglichkeiten und Belastungen reagierten, wie sie nicht ungehalten oder rebellisch gar aufbegehrten, sondern hinnahmen, was kurzfristig keinesfalls zu ändern war. „Die vornehmste Aufgabe der Schülermitverwaltung ist ... darin zu sehen, daß die Schülerinnen einander fördern und erziehen zum rechten Verhalten und zu freudiger Mitarbeit am Leben der Schule.“<sup>28</sup>

In diesem Sinne, vom Wunsch nach Harmonie geleitet, übernahm die Schülermitverwaltung (SMV) kleinere Pflichten, betreute die Unterstufe, ja sie veranstaltete am Fichte-Gymnasium 1953/54 gar eine „Woche der Ordnung und Höflichkeit“, dankte ihrer „verehrten Frau Direktorin für ihr Entgegenkommen, ihr Verständnis und die Geduld, mit welcher sie ... die Bitten (der SMV) anhörte und sogar weitgehend erfüllte“<sup>29</sup> und sprach der Schulleiterin „innigen Dank für alle ihre aufopfernde Arbeit“ aus.<sup>30</sup>





*Wandel im Lehrerkollegium am Beispiel des  
Lessing-Gymnasiums: 1951 ...*



*... und 1961. Ein sichtlicher Wechsel in  
Habitus und Altersdurchschnitt*



*Im Banne der 68er Bewegung:  
„Demokratisierung“ und „Konflikt“*

So „brav“ getönte Äußerungen der SMV waren ein Jahrzehnt später nicht mehr zu vernehmen, schienen einer überwundenen Zeit anzugehören, denn inzwischen waren im Gefolge der 68er Bewegung Unruhe und Wille zum Widerstand und Umbruch bis in die Gymnasien vorgedrungen. „Mehr Demokratie“ hieß nun die Zielvorstellung auch auf Schülerseite, Zuwachs an Verantwortung, Einfluß und Mitspracherecht – konkret: die SMV erachtete es fortan nicht mehr als ihre Aufgabe, sich zum Beispiel um die Pausenaufsicht oder die Verwaltung der Fundsachen zu kümmern. Vielmehr sollten Vertreter und Vertreterinnen der Schülerschaft an Lehrer- und Notenkonferenzen teilnehmen, die Auswahl des Lehrstoffes mitbestimmen, die Jugendlichen bei Elternabenden anwesend sein können und anderes mehr. Diese Wünsche, oder besser, Forderungen, wurden nicht immer sachgerecht begründet vorgebracht, sondern öfters auch in überbordender Diskussionsseife, im Stile leidenschaftlicher, selbst zügelloser Angriffe auf die bisherigen Ordnungen und Praktiken vorgebracht. Züge kritischer Auseinandersetzung und Abrechnung mit tradierten Orientierungen schlugen sich, begrenzt zwar, dennoch faßbar, zum Beispiel in den 1969 und 1970 erschienenen Jahresberichten des Fichte-Gymnasiums nieder, in denen thematisiert wurde: die Krise der Autorität, die Rebellion der Frauen, die durch den Wandel der Gesellschaft erzwungene Veränderung der Schule, die Politisierung der SMV und der Schülerstreik. Wie hätte das Gymnasium unbeeinflusst bleiben sollen von den Auswirkungen der antiautoritären Bewegung und der Studentenrevolte, die unsere gesamtgesellschaftliche Realität so tief und nachhaltig veränderten, wie Gemeinsamkeit und Einklang aller am Schulleben Beteiligten weiterhin kultivieren, indes „Konflikt“

zum Bestimmungswort jener Jahre wurde und alle überlieferten, „verkrusteten“ Strukturen aufgebrochen werden sollten, und schließlich: wie hätte die Losung von der „Demokratisierung“, auf sämtliche Institutionen und Einrichtungen angewandt, ja, auf alle Lebensbereiche ausgedehnt, nicht von der Schule ergriffen werden sollen?

Schon 1970 wiesen die neue „Vorläufige Konferenzordnung“ sowie Bestimmungen über den „Gemeinsamen Ausschuß“ und die „Schülermitverantwortung“ in diese Richtung. Fortan waren Vertreter der Eltern und der Schüler berechtigt, an Gesamtlehrer-, nicht jedoch an Zeugnis- und Versetzungskonferenzen, teilzunehmen; sie gehörten ebenfalls dem Gemeinsamen Ausschuß an, der „Angelegenheiten, die für die Schule von besonderer Bedeutung sind“, beraten und vor allem Meinungsverschiedenheiten beilegen sollte.<sup>31</sup>

Genau läßt sich nicht umreißen, in welchem Maß Unmut über Bestehendes und Drang nach Neuem die Schülerinnen erfüllte, da zumeist nur wenige Einzelne oder kleine Gruppen sich artikulierten, Flugblätter und Handzettel verteilten, Plakate und Wandzeitungen klebten.

Am Fichte-Gymnasium entwickelten sich anfangs der 70er Jahre beispielsweise neben der offiziellen SMV, beziehungsweise gegen sie, eine „Schülerselbstorganisation“, ein „Schulkollektiv“, eine „Basisgruppe Fichte“ ..., die alle recht radikalen Zuschnitts waren. Sie engagierten sich nachdrücklich zum einen für die „Interessenvertretung der Schüler durch Organisation von direktdemokratischen Aktionen zur Durchsetzung (ihrer) legitimen Rechte innerhalb der Schule a) in Form von Unterschriftenaktionen b) in Form von Selbsthilfeaktionen“ – und zum anderen für „politische Information“ und „kämpften“ für „freie politische Betätigung an der Schule für alle Schüler“ mit dem „Ziel, politische Entmündigung durch Bewußtwer-

dung zu ersetzen“, den „bürgerlich-demokratischen Staat“ und sein Bildungswesen an ihren Mängeln und Schwächen aufzuspießen.<sup>32</sup>

*Abbau von Bildungsdefiziten:  
Die „vernachlässigten Mädchen“*

Dabei war die Bildungspolitik bereits seit Mitte der 60er Jahre in Fluß geraten, hatte vor allem G. Pichts Warnruf „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (1964) nicht nur publizistische Wellen geschlagen, sondern tätigen Reformeifer ausgelöst. Eine deutliche Zunahme von Abiturienten, Lehrern und von Übertritten in weiterführende Schulen, Ausgabensteigerungen für Schulen und Universitäten, Abbau von geschlechtsspezifischer, sozialer und regionaler Benachteiligung – gemeint waren damit insbesondere die „vernachlässigten Mädchen“, das Bildungsdefizit der Katholiken, der Kinder aus Arbeiterfamilien und aus stadtfernen ländlichen Bereichen –, so lauteten die Forderungen, die mit dem Schlagwort von der „Chancengleichheit“ verschmolzen.

Ob sich dieses vorrangige Ziel im Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems verwirklichen ließ oder ob es dazu der Absage an das Gymnasium und der Organisationsform der integrierten Gesamtschule bedurfte, blieb eine kontrovers diskutierte, die interessierte Öffentlichkeit beunruhigende Grundsatzfrage, die auch der „Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission (15.6.1973) nicht eindeutig beantworten konnte, da fünf Länder, darunter Baden-Württemberg, im Widerspruch zu den übrigen daran festhielten, „daß in einem differenzierten Schulwesen die Förderung unterschiedlicher Begabungen besser gesichert werden“ könne als in einer Gesamtschule.

So blieb das Gymnasium hierzulande zwar erhalten, aber blieb es sich selber gleich?

Während noch 1963 nur 16 % aller Viertkläßler in die Höhere Schule überwechselten, waren es vor allem unter





*Übermut trotz merklich geschrumpfter  
Klassenstärke. Abiturentinnen 1963*



*Die 68er-Bewegung ist spürbar geworden:  
Eine neue Lässigkeit hat Einzug in die  
Klassenzimmer gefunden*



dem Einfluß einer mitunter fast unüberlegt praktizierten Bildungswerbung zehn Jahre später schon 25 %, wobei auch der Anteil der bisher Unterrepräsentierten gestiegen war, wuchsen die Schülerzahlen in einem früher nicht erlebten Ausmaß.

Auf andere, keineswegs geringere Weise als die zunehmende Größe (zum Beispiel am Fichte-Gymnasium innerhalb von vier Jahren um rund 400 Schülerinnen) belastete die Gymnasien, und hier besonders den Verantwortungsentscheid des einzelnen Lehrers, daß ihnen zugemutet oder aufgenötigt wurde, sozusagen als „Verteilerstellen von Sozialchancen“ zu fungieren.

#### *Wissenschaftsorientierte Schule und „kritische Rationalität“*

Zur gleichen Zeit suchte die Höhere Schule sich wissenschaftsorientiert auszurichten, die relative Ausgewogenheit zwischen Erziehung und Unterricht war gefährdet, wenn sie nicht bisweilen sogar verloren ging. War es die weit verbreitete Neigung zur Überschätzung von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit, die eine Überakzentuierung der kognitiven Kräfte begünstigte, war es ein übersteigertes Pluralismusverständnis, das zur Scheu vor eigenen Festlegungen führte, um die Positionen anderer nicht zu verletzen – nicht selten verkümmerte der Mut, den Schülern geistige Orientierungshilfen zu geben, ihnen Vorbilder und Leitfiguren aufzuzeigen.

Mit der Tendenz, zugunsten intellektueller Leistung auf Werterziehung zu verzichten, mußten die in der Folge der 68er Bewegung lautstark verkündeten Bildungsentwürfe, die in den 70er Jahren in die Gymnasien einzogen, keineswegs im Widerstreit liegen. Dieser emanzipatorischen Pädagogik ging es, wo sie radikal vertreten wurde, nicht um den zu Erziehenden, den jungen Menschen um seiner selbst willen, vielmehr diente ihr Schule als Hebel, wurde eingespannt

im Kampf für eine andere, vermeintlich bessere Gesellschaft.

Die Jugendlichen sollte „kritische Rationalität“ befähigen, der vorhandenen Gesellschaft abzusagen. Rücksichtslos in Frage gestellt und herabsetzender Kritik unterworfen wurden die vorgegebenen Ordnungen und Strukturen, das „Establishment“, ganz unterschieden auch die überlieferten Traditionen, Verhaltensmuster und Werte.

Wer die in jenen Jahren erschienenen Lehrbücher für den Deutsch-, selbst für den Religionsunterricht durchforscht, kann Spuren emanzipatorischer Pädagogik und konfliktbezogenen Denkens entdecken. Da heißt es zum Beispiel: „Die kritische Vernunft, ... die sich dem Bestehenden widersetzt und dem Machtspruch nicht unterwirft, ... sie hat in diesem Lesebuch das Wort“<sup>33</sup>, oder es werden, höchst absichtsvoll den Vergleich herausfordernd, Auszüge aus der „Allgemeinen Schulordnung für Höhere Lehranstalten Badens 1904“ und aus der „Erklärung der Ständigen Konferenz der Kultusminister ... vom 25.5.1973“ unmittelbar einander gegenübergestellt: dort die „Gewöhnung der Schüler an Ordnung, Aufmerksamkeit, Fleiß, Gehorsam, Anstand und Sitte, ... [die] Pflege des jugendlichen Gefühlslebens, des Sinnes für das Wahre, Schöne und Gute, der Liebe zu den Menschen, der Ehrfurcht vor Gott und dem Heiligen“ als „höhere Aufgabe der Schulzucht“, ferner unter anderem auch das Verbot der „Beteiligung von Schülern an der Herstellung, Herausgabe und Verbreitung von Druckerzeugnissen jeder Art ohne besondere Genehmigung des Unterrichtsministeriums“ – hier dagegen zum Beispiel die Betonung der freien Meinungsäußerung des Schülers, „auch dort ...“, wo sie unbegründet scheint“<sup>34</sup>. Unter dem Titel „Man muß sich nur wehren“ kann man in einem Religionsbuch für Zehnjährige lesen:

„Der Chef brüllt den Kruse an,  
der Kruse brüllt den Vati an,  
der Vati brüllt die Mutti an,  
die Mutti brüllt mit uns,  
denn wir hauen ab von Mutti,  
denn Mutti kuschelt vor Vati.

...

Wer sich duckt, der fühlt sich mies  
und ist dafür nachher zum Nächsten  
fies.

...

Man muß sich nur wehren.“<sup>35</sup>

Die Schule nicht kraß übersteigerten Forderungen und bedenklichen Einwirkungen bedingungslos auszuliefern, erwies sich in jenen Jahren als nicht geringe Aufgabe, die aber am Lessing- wie am Fichte-Gymnasium letztlich doch bewältigt werden konnte.

Überhaupt wurden, allgemein gesehen, die extremen Orientierungen überwunden, fand im pädagogischen Bereich eine Rückbesinnung auf überlieferte Erziehungsziele und -maßstäbe statt, und dennoch war die frühere Befindlichkeit nicht wiederhergestellt, sondern Leben und Sichtweise der einzelnen und der gesellschaftlichen Gruppen von nachhaltigen Veränderungen betroffen, in die allmählich immer spürbareren Folgen eines tiefgreifenden Traditionsbruchs gestürzt.

#### *Koedukation als Traditionsbruch?*

##### *Das Ende des Mädchen-Gymnasiums 1973*

Als „Traditionsbruch“, freilich nicht in diesem schwerwiegenden Sinne und letztlich auch nicht zu Recht, begriffen manche „Ehemalige“, vor allem des Lessing-Gymnasiums, aber nicht nur sie, die Umwandlung der beiden Karlsruher Mädchen-Gymnasien in koedukativ geführte Schulen.

„Die Einführung der Gemeinschaftserziehung an den vier Karlsruher Gymnasien (durch den Stadtratsbeschuß vom 13.3.1973 und die anschließende Zustimmung des Oberschulamtes Nordbaden wurden auch Goethe- und Helmholtz-Gymnasium, bisher





*Die letzte Bastion ... reine Mädchen-Quarta des Lessing-Gymnasiums 1974. Danach gab es nur noch gemischte Klassen*

reine Jungenschulen, koedukativ) ... ist schon lange überfällig. Diskussionen und teilweise auch lebhafte Auseinandersetzungen über diese Frage laufen seit geraumer Zeit hinter den Kulissen ... Während Direktion, Lehrerkollegium und Elternvertreter von Fichte-, Goethe- und Helmholtz-Gymnasium die Einführung der Gemeinschaftserziehung in ihren Schulen ab dem Schuljahr 1973/74 ... beantragt haben, gab es im Lessing-Gymna-

sium auch zuletzt noch Widerstände ... Direktion, Lehrerkollegium und eine Minderheit der Elternschaft des Lessing-Gymnasiums [haben sich] für eine Weiterführung dieser Schule als reines Mädchengymnasium ausgesprochen.<sup>36</sup>

Ob eine gemeinsame oder eine getrennte Schulerziehung von Buben und Mädchen vorzuziehen sei, darüber waren in den 50er und 60er Jahren umfangreiche empirische Untersuchungen vorgenommen worden, ohne allerdings eindeutige Resultate zu erzielen. Dennoch wurde die Einführung der Koedukation in den frühen

70er Jahren fast allgemein als Fortschritt gewertet, wollte ihren Verfechtern nicht einleuchten, warum zum Beispiel Mädchen-Gymnasien erhalten bleiben sollten, obwohl jegliches gymnasiale Bildungskonzept für die weibliche Jugend fehlte, warum die notwendige Verzahnung der einzelnen Schulabschnitte nicht endlich erfolgen sollte, obgleich es beispielsweise an keiner der Karlsruher Grund- und Hauptschulen mehr gleichgeschlechtlich zusammengesetzte Klassen gab, so daß beim Übertritt in die höheren Lehranstalten alle Kinder in die Koedukation eingeübt und an sie





*Gemeinsam gehen wir das Wagnis an ...  
Lehrerkollegium 1974, im Jahr der Einführung  
der Koedukation am Lessing-Gymnasium*

gewöhnt waren. Außerdem legte die erwartete Oberstufenreform, die dann freilich erst ab 1978 verwirklicht wurde, den Gedanken einer Kooperation zweier benachbarter Gymnasien nahe (im Fall des Fichte-Gymnasiums die Zusammenarbeit mit dem Goethe-Gymnasium), wobei es in pädagogischer Hinsicht als schwierig und unbefriedigend erschien, Schüler und Schülerinnen, die während der Dauer

der gymnasialen Unter- und Mittelstufe in scharfer Trennung voneinander unterrichtet worden waren, in der Sekundarstufe II plötzlich zu einem miteinander führen zu wollen.

Erwägungen dieser Art sowie einige Hinweise auf schulpraktische Notwendigkeiten, nicht aber grundsätzliche pädagogische Überlegungen über Bedeutung und Vorzüge der Koedukation, die als bekannt und überwiegend bejaht vorausgesetzt wurden, fanden sich in einer schriftlichen Ausarbeitung der Direktion des Fichte-Gymnasiums und waren dem Karlsruher Gemeinderat und dem Schulbeirat

zugeleitet worden. Jedes Mitglied dieser beiden Gremien im persönlichen Gespräch von der Notwendigkeit zu überzeugen, der Gemeinschaftserziehung am Fichte-Gymnasium zuzustimmen, darum hatten sich eine stattliche Reihe von Kollegen und Kolleginnen und die Schulleiterin mit Erfolg bemüht. Aus dem Jahresbericht 1973/74 spricht die Genugtuung, daß mit der Einführung der Koedukation am Fichte-Gymnasium „ein einhellig geäußelter Wunsch des Kollegiums“ (und übrigens auch der Schülerinnen) sich erfüllt habe und daß „erfreulicherweise, als im Herbst



1973 erstmals Mädchen und Buben in die neuen Sexten einrückten, das zahlenmäßige Verhältnis zwischen den Geschlechtern gleich von Anfang an einigermaßen ausgeglichen" war.<sup>37</sup> Während im Fichte-Gymnasium die Koedukation begrüßt wurde, mußten am Lessing-Gymnasium erst noch Bedenken ausgeräumt werden, wozu der Modus der Einführung wesentlich beitrug: im ersten Jahr nur in der Sexta beginnend, in den folgenden Jahren sich jeweils um eine zusätzliche Klassenstufe erweiternd – eine Verfahrensweise, die sich als vernünftig und zuträglich erweisen sollte. Überhaupt fällt auf, wie gut es den Lehrern und Lehrerinnen der betroffenen Schulen glückte, die veränderte Unterrichtssituation zu meistern, und wie bald schon es am Fichte- und Lessing-Gymnasium für alle ganz selbstverständlich war, daß nun auch Jungen zur Schulgemeinschaft gehörten. Danach bleibt 1973 ein einschneidendes Datum: 80 Jahre nach seiner Gründung hat das Mädchen-Gymnasium – und diesmal wohl für immer – sein Ende gefunden. Von heute aus betrachtet mag vielleicht erstaunen, welche optimistischen Erwartungen nicht wenige Menschen, und keineswegs nur Pädagogen, vor 20 Jahren an die Einführung der Gemeinschaftserziehung geknüpft haben. In der koedukativen Schule und durch sie, so glaubten viele, könne endgültig die Benachteiligung der Mädchen im Bildungswesen überwunden, ja, eine entscheidende Strecke auf dem Weg zur vollen, zur gelebten Gleichberechtigung und Chancengleichheit des weiblichen Geschlechts zurückgelegt werden. Hoffnungen, die sich erfüllten? oder zutreffender: Hoffnungen, die getragen haben?

#### Anmerkungen:

- <sup>1</sup> Hitler, Mein Kampf (zit. bei Conradt-Heckmann-Janz, „...du heiratest ja doch!“, S.135)
- <sup>2</sup> a.a.O., S. 135
- <sup>3</sup> Jahresbericht der Fichte-Schule 1933/34, S.1ff.
- <sup>4</sup> Erlaß des Reichsministers des Innern vom 28. Dezember 1933; nähere Ausführungsbestimmungen durch Erlaß des Badischen Ministeriums des Kultus und Unterrichts vom 15. Februar 1934; nachträgliche Lockerungsbestimmungen durch Erlaß des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 19. Februar 1935
- <sup>5</sup> Die in der 1986 erschienenen Festschrift „75 Jahre Lessing-Gymnasium Karlsruhe“ für 1936 auf S. 24 und S. 43 genannte Zahl 923 ist unzutreffend und beruht auf einer fehlerhaften Berechnung
- <sup>6</sup> Jahresbericht der Lessing-Schule 1935/36, S. 1
- <sup>7</sup> Jahresbericht der Lessing-Schule 1937/38, S. 1
- <sup>8</sup> Jahresbericht der Fichte-Schule 1936/37, S. 1 f.
- <sup>9</sup> GLA 235.32262 (2) und GLA 235.32379 (2)
- <sup>10</sup> Anlage zu Nr. B 17168 vom 24. Mai 1935
- <sup>11</sup> „Hirt's Deutsches Lesebuch“ Ausgabe B, Oberschule für Mädchen
- <sup>12</sup> Jahresbericht der Fichte-Schule 1939/40, o. Sz.
- <sup>13</sup> Scheid-Flörke, Lehrbuch der Chemie, Ausgabe B für Mädchen
- <sup>14</sup> St.A. H.Reg., Abt. A, Nr. 116 (1)
- <sup>15</sup> Jahresbericht der Lessing-Schule 1934/35, S. 1
- <sup>16</sup> St.A. H.Reg., Abt. A, Nr. 116 (1)
- <sup>17</sup> GLA 235.32248
- <sup>18</sup> GLA 235.32369
- <sup>19</sup> GLA 235.32262 (1)
- <sup>20</sup> Vgl. Anmerkung 5. Auch hier beruht die in der Festschrift „75 Jahre Lessing-Gymnasium Karlsruhe“ auf S. 24 und S.43 genannte Zahl auf einem Berechnungsfehler
- <sup>21</sup> Jahresbericht der Fichte-Schule 1938 / 39, S. 4

- <sup>22</sup> Badische Allgemeine Zeitung vom 15. November 1951
- <sup>23</sup> GLA 467.3673
- <sup>24</sup> G. König, Der Wandel im deutschen Schulwesen, 1949, S. 13
- <sup>25</sup> Erste Fremdsprache ab Sexta (VI, heutige Klasse 5), zweite Fremdsprache ab Quarta (IV, heutige Klasse 7), dritte Fremdsprache zunächst ab Untersekunda (U II, heutige Klasse 10), später ab Obertertia (O III, heutige Klasse 9)
- <sup>26</sup> Jahresbericht des Lessing-Gymnasiums 1956/57, S. 4
- <sup>27</sup> Jahresbericht des Fichte-Gymnasiums 1955/56, S 19 f.
- <sup>28</sup> Jahresbericht des Lessing-Gymnasiums 1954/55, S. 13
- <sup>29</sup> Jahresbericht des Fichte-Gymnasiums 1958/59, S. 34
- <sup>30</sup> Jahresbericht des Fichte-Gymnasiums 1960/61, S. 35
- <sup>31</sup> „Vorläufige Konferenzordnung ... für die Schulen sämtlicher Schularten“ vom 25. August 1970; „Vorläufige Schulordnung über den Gemeinsamen Ausschuß“ vom 25.08.1970
- <sup>32</sup> Aus Flugblättern und Handzetteln
- <sup>33</sup> „Fragen. Kritische Texte für den Deutschunterricht“. Oberstufe, 1969 (Vorwort)
- <sup>34</sup> „schwarz auf weiß“. Gymnasium. Texte 8, S. 30 ff.
- <sup>35</sup> „Kursbuch Religion“ Bd. 1, S. 90
- <sup>36</sup> Badische Neueste Nachrichten vom 14. März 1973
- <sup>37</sup> Jahresbericht des Fichte-Gymnasiums 1973/74, S. 6



## Aus der Gründungszeit

*Weimarer Republik: Aufbruch in eine ungewisse Zukunft.  
Oberprima des Lessing-Gymnasiums  
1920. In der Mitte der ersten Reihe Direktor  
Baumann, links daneben Johanna  
Schlechter als junge Lehrerin. Sie sollte  
von 1949-55 als erste Frau das Fichte-  
Gymnasium leiten*









## Rede der Abiturientin Rahel Goitein

*Im Jahr 1899 legten die ersten Schülerinnen in Karlsruhe das Abitur ab. Es waren vier junge Frauen, darunter Rahel Goitein. Sie hielt die hier abgedruckte Abiturrede, der sie ein Zitat aus Lessings Stück „Nathan der Weise“ unterlegte. So verband sie implizit die Emanzipation der Juden mit der der Frauen. Rahel Goitein kam 1880 in Karlsruhe als Tochter des Rabbiners der orthodoxen Austrittsgemeinde zur Welt. Nach dem Abitur studierte sie in Heidelberg Medizin und eröffnete nach ihrer Heirat mit dem Anwalt Elis Straus, mit dem sie fünf Kinder hatte, in München eine Arztpraxis. 1933 flüchtete die überzeugte Zionistin nach dem Tod ihres Mannes mit ihren zwei jüngsten Kindern vor den Nationalsozialisten nach Palästina. Hier rief sie, überzeugt von der friedensvermittelnden Aufgabe der Frauen, 1952 die „Woman International League for Peace and Freedom“ ins Leben. Rahel Straus, geborene Goitein, starb im Mai 1963.*

Mir ist die Ehre zu Teil geworden, bevor wir auf immer aus diesen uns so lieb gewordenen Räumen scheiden, von hier aus einige Worte des Abschieds sprechen zu dürfen. Ein bedeutungsvoller Moment ist dies; nicht nur für meine Colleginnen und für mich, die wir die Schule verlassen, nein, ich glaube, diesen Augenblick nicht zu überschätzen, wenn ich sage, er ist auch bedeutungsvoll für diese ganze Anstalt, für viel weitere Kreise noch, bedeutungsvoll für ganz Deutschland. Ist es doch das erste Mal, daß Schülerinnen eines regelrechten Gymnasiums in unserem Vaterland das Abiturium machen durften, daß Abiturientinnen hinauszogen aus der Schule, um zu weiterem Studium auf die Hochschule zu gehen. Ja, etwas Neues, etwas noch nie Dagewesenes ist es. Und im Hinblick darauf habe ich auch diesen meinen Abschiedsworten ein Wort zu Grunde gelegt, das wohl auf den ersten Blick manchem sonderbar erscheinen mag. Ich habe das Wort gewählt, das einst Lessing seinem Nathan vorausgeschickt, als er ihn in die Öffentlichkeit sandte. Sei-

nen Nathan, in dem er einen neuen herrlichen Gedanken predigte, den Gedanken der Duldsamkeit, der allgemeinen Menschenliebe. Ja, dieser Gedanke war neu, nur wenige edle Menschen hatten ihn in sich getragen, wenige Auserlesene hatten ihn verstanden, die große Mehrzahl aber hatte ihn noch nie begriffen. Und Lessing wußte, sie hat ihn nicht nur nicht begriffen, sie wird ihn auch nicht begreifen wollen. Sie werden, weil sie es nicht verstehen, Gefahr darin wittern und diesen hohen Gedanken schmähen. Darum schrieb Lessing an die Spitze dieses Werkes: Introite nam et hic dii sunt – tretet ein, auch hier sind Götter.

Wieder ist ein großer Gedanke im Werden, ein neues Leben will aufblühen. Ja, einzelne haben es längst gefühlt. Bedeutende Menschen helfen mit Einsetzung ihrer ganzen Persönlichkeit daran zu arbeiten – die große Mehrzahl aber verlacht's und belächelt's höhnisch: Der Gedanke, daß Gymnasien, Universitäten auch den Frauen offenstehen sollen. Drum rufe ich Euch zu: folget mir, ich will Euch füh-

ren, tretet ein, und ich will Euch zeigen, auch hier sind Götter. Ich will hier nicht über Frauenbildung, Frauenstudium, über die Frauenfrage im allgemeinen sprechen, dazu fühle ich mich weder berufen noch befähigt, auch wäre dies wohl nicht der rechte Platz dafür. Nein, ein Bekenntnis will ich hier ablegen in meinem und meiner Freundinnen Namen, warum wir diesen Weg gehen, warum wir unsere Befriedigung auf diesem Wege zu finden hoffen. Etwa weil wir emanzipiert sein wollen? Etwas anderes sein wollen als unsere Mitschwestern? Nein, wir wollen nicht emanzipiert sein im schlechten Sinn, häufig gebrauchten Sinn dieses Wortes. Wir wollen nicht – das Schreckbild der Emanzipation – unsere Haare kurz scheren und Zigarren rauchen, wollen nicht unsere weibliche Natur, unser Wesen aufgeben, um den Männern nachzuahmen, in der Meinung, daß wir dadurch etwas Besseres, Höheres werden. Nein, wir bleiben in unserem Wesen unverändert, wir fühlen uns nach wie vor eins mit unseren Schwestern, denn wir wollen gar nichts anderes sein als sie



alle. – Warum habt ihr dann diese Laufbahn betreten? so höre ich fragen. Ich habe ja gesagt, ich werde ein Bekenntnis ablegen. Und das will ich auch thun. Vor allem war es die Lust am Lernen, am Wissen, das uns diesen Weg gewiesen. Wir wollten nicht nur lernen, um von vielen Dingen eine Ahnung zu haben, um bei allem mitreden zu können, wir wollten lernen, wie man lernt, wie man durch das Wissen selbständig wird und innerlich frei; damit wir uns eigene Ansichten, eigene Gedanken bilden könnten; damit wir befähigt werden, von dieser Grundlage des Gelernten aus, uns selbst weiter vorwärts zu bringen. Wer kann heute noch glauben, daß das Streben nach Wissen Sünde, daß Bildung Verderben ist, wenn wir glaubten, dies da finden zu können, wo auch die Knaben den Grund legen zu ihrem ferneren Studienstreben, in dem Gymnasium? Ja, ich weiß es, keine von uns, die wir jetzt das Gymnasium verlassen, hat es je bereut, den Weg des Wissens betreten zu haben, und wenn es uns auch oft schwer fiel und wenn die Arbeit viel wurde, ja selbst wenn wir ein oder das andere Mal über allzuviel geseufzt, immer sind wir doch mit innerer Freude ans Werk gegangen, und diese Freude hat uns für alle Mühe belohnt. Der zweite und stärkere Grund aber war der Gedanke: Wir wollen einen Beruf haben, wir wollen einen Platz im Leben ausfüllen. Nicht daß wir damit behaupten wollen, andere Frauen haben keinen Beruf, haben keine genügende Stelle auszufüllen. Nein, so töricht denken wir nicht! Aber können wir wissen, wohin das Schicksal uns führt? Kann nicht eine Zeit kommen, wo das Geschick uns auf uns selbst anweist und auf einen Posten stellt und uns zuruft: steht fest! Wie sollen wir dann stehen können, wenn wir das Stehen nie gelernt? Wir mußten fallen, zu eigner und anderer Last leben. Das wollen wir nicht; dagegen wollen wir gewappnet sein. Ja, es giebt noch andere Wege, das zu erreichen; es ist wahr. Aber wer



*Rahel Goitein als Studentin nach bestandener Abiturprüfung. Das Thema ihres Deutschaufsatzes zum Abitur hatte gelautet: „Der Einfluß veredelnder Weiblichkeit auf ihre Umgebung, gezeigt an Goethes Iphigenie“*

kann es uns verargen, wenn wir denn stehen lernen müssen, daß wir da stehen wollen, wo wir es am besten für uns halten; daß wir den Posten suchen, wo wir glauben, etwas leisten zu können. Darum haben wir diesen Weg gewählt, darum streben wir, auf diesem Wege mutig vorwärts zu schreiten. Auch noch ein dritter Gedanke hat uns diesen Weg vorgezeichnet, wenigstens denen unter uns, die sich, wie heute die meisten studierenden Frauen, dem medizinischen Studium zuwenden wollen. Der Gedanke, den Armen und Kranken, den Leidenden und Schmerzbeladenen zu helfen, ihre Schmerzen zu lindern, ihre Leiden zu beheben! Und das ist doch ein Wunsch, den jede Frau nachfühlen und verstehen muß. – Vielleicht höre ich hierauf die Erwiderung: Ja, das ist alles schön und gut, besser und schöner, als wir gedacht, aber was sollen wir einem

Gedanken nähertreten, der unausführbar, der unmöglich ist! Doch dieser Gedanke ist keine Utopie, ist kein leerer Traum nur, längst haben ihn bedeutende Frauen schon zur herrlichen Wirklichkeit gemacht.

Ich will hier nicht viele Namen nennen, die als bloße Namensaufzeichnung doch wertlos wäre. Nein, einen Namen will ich nennen, der allgemein bekannt ist, den ich allen meinen Gefährten [unleserlich], ich meine Sonja Kowalewska(ja), die erste Frau, die in unserem Jahrhundert einen Lehrstuhl an einer Universität inne hatte. Sie war nämlich Professor der Mathematik zu Stockholm. Sie stammte aus einer altrussischen Adelsfamilie und wurde noch in jenen alten Vorurteilen erzogen, daß für ein Mädchen zu viel Gelehrsamkeit Gefahr bringe. Sie war auch immer ein stilles eigentümliches Kind, so daß wohl weder ihre Eltern noch sie selbst es ahnte, was aus ihr werden sollte. Da kam für Rußland jene Zeit, in der ein neuer Geist die Jugend, männliche und weibliche, erfüllte, als Bildung das Lösungswort wurde. Und auch Sonja wurde von dieser Strömung ergriffen, es war ihr plötzlich klar geworden, wohin ihr Wesen neigte, was ihr bis jetzt gefehlt, sie so still und verschlossen gemacht hatte.

Sonja Kowalewska(ja) wollte studieren [unleserlich] wie so viele ihrer jungen Gefährten und Gefährtinnen. Doch nie hätten ihre Eltern, die schroff und fremd diesen Bewegungen gegenüberstanden, es zugelassen, daß ihr junges Töchterchen hinauszöge auf eine Hochschule. Da griff Sonja zu einem Mittel, das damals viele jungen Russen und Russinnen, voll von den neuen Idealen, ergriffen, um den Mädchen die Gelegenheit zu geben, hinauszukommen nach Deutschland, um ihren Studien zu leben. Sie ging eine Scheinehe ein; nun konnten die Eltern nichts mehr dagegen haben, zog sie doch an der Seite ihres Mannes zu einem neuen Leben hinaus nach Heidelberg. Die größten Schwierigkeiten waren so überwunden; doch



noch immer war der Weg, den sie betreten, dornig genug. Denn nicht leicht wurden ihr die Universitäten geöffnet, ließen die Professoren sie zu ihren Vorlesungen. Nur ihrer ganz außerordentlichen Energie gelang es, vorwärts zu dringen, und vor allem ihre großen geistigen Fähigkeiten waren es, die ihr den Eingang bei den bedeutendsten Professoren verschafften, sodaß besonders Weierstraß in Berlin sich für sie interessierte, daß sie bei ihm arbeiten durfte, bei ihm sich zum Doktor Examen vorbereitete, das sie in Göttingen ablegte. Durch die Examensarbeit und durch weitere Schriften hatte Sonja Kowalewska(ja) sich einen bedeutenden Namen verschafft, sodaß es Stockholm wohl wagen konnte, diesen neuen Schritt zu unternehmen, Sonja Kowalewska(ja) als Professor nach Stockholm zu berufen, wo sie in ihrem Amte bis zu ihrem Tode im Jahre 1891 wirkte. Nur in ganz kurzen Umrissen habe ich das Leben dieser bedeutenden Frau zeichnen können; denn auf ihr Privatleben, auf ihr Gefühlsleben einzugehen, wie lohnend dies auch wäre, dazu reicht hier die Zeit nicht. Ich wollte hier auch in erster Linie zeigen, daß das Studium für eine Frau keine Unmöglichkeit ist, sondern daß sie auf diesem Gebiete auch Großes zu erreichen vermag.

Natürlich wissen wir alle, daß keine von uns eine zweite Sonja Kowalewska(ja) wird. Aber ein bedeutendes Vorbild kann sie uns werden zum mutigen Vorwärtstreben, eine Stütze wird uns der Gedanke an sie, die vor keiner Schwierigkeit zurückgeschreckt, und wenn immer Stunden der Entmutigung über uns kommen, dann können wir auf sie schauen, die es so viel schwerer gehabt, die doch das goldne Ziel erreichte, und neuer Mut wird in uns einziehen, auf unserem Weg, der schon um so vieles leichter ist, weiter zu dringen. Ja, viel leichter ist unser Weg; hilfreich hat man uns schon die Bahnen

zu ebnen gesucht, man hat uns Mittel und Wege in die Hand gegeben, auf weniger steilen Pfaden emporzuklimmen. Tief empfinden wir dies, und gerade heute fühlen wir's mit doppelter Gewalt, heute wo wir von hier scheiden, wie viel an uns gethan worden, wie ewig dankbar wir allen denen sein müssen, die mitgeholfen durch Wort und That; ihnen allen, (auch) den Gründerinnen dieses Gymnasiums, allen im Namen aller innigsten Dank. Und ganz besonders will ich noch Ihnen, meinen verehrten Lehrern, unseren Dank aussprechen. Sie haben uns zu diesem Ziele geführt, Ihnen haben wir es in erster Linie zu danken, daß wir heute als Abiturientinnen die Schule verlassen können. Ja, wir wissen wohl, Ihr Amt war schwierig. Während all dieser Jahre hindurch, als so oft die Schule zusammenzustürzen drohte, Sie sind nicht gewichen. Vielleicht ist es Ihnen doch eine kleine Belohnung für Ihre Mühe, wenn ich Ihnen versichere, daß wir alle voll und ganz empfinden, was Sie für uns gethan, und daß unsere Dankbarkeit für Sie, auch für die Professoren, die leider im letzten Jahr nicht mehr bei uns wirkten, nie schwinden wird.

Und nun noch ein kurzes Wort zu Euch, meine lieben Mitschülerinnen! Ich meine nicht nur meine direkten Klassengenossinnen, nein, ich meine Euch alle, die Ihr nach dem gleichen Ziele strebt, die Ihr das Gymnasium besucht. Denn ich weiß, auch für Euch ist dies ein Abschied, ein schmerzlicher Abschied sicherlich, nach dem schönen kollegialischen Verhältnis, das bis jetzt und hoffentlich auch späterhin in diesen Hallen herrscht. Nehmt es freundlich auf, wenn Eure abgehende Mitschülerin noch außer einem herzlichen Lebewohl Euch zuruft: Strebt mutig vorwärts! Denkt daran, an welch großem Werke Ihr arbeitet, daß viele Tausende

auf Euch schauen, von Euch die Antwort auf eine schwere Frage erwarten. Ob Ihr alle das Ziel, das Ihr euch setzt [unleserlich], erreicht, ob das Schicksal Euch an (einen) anderen Platz im Leben stellt, darin wollen wir alle gleich sein; wir wollen uns an jeder Stelle bestreben, ein ganzer Mensch zu sein, sodaß jeder, der auf uns sieht, sagen soll: Ja, wahrlich, etwas Schlechtes kann es nicht sein, laßt auch uns dem neuen Gedanken näher treten, denn siehe, auch hier sind Götter.

*Transkription: Rita Dahm  
Fundstelle: Stadtarchiv Karlsruhe  
8 – STS 13–344*



# Das erste deutsche Mädchen-Gymnasium

## Stimmen aus der Gründungszeit

*Die Gründung des ersten Mädchen-Gymnasiums in Deutschland fand große Aufmerksamkeit in der Presse auch außerhalb des Großherzogtums Baden. Die von vielen als skandalös empfundenen Forderungen, die Hedwig Dohm seit 1874 erhoben hatte und die Hedwig Kettler schon seit Jahren vertrat, wurden nun erfüllt. Hier sind einige der – befürwortenden oder gegnerischen – Stimmen aus der Gründungszeit des Gymnasiums von Erhard Hottenroth zusammengestellt worden. Er ist Leiter des Lessing-Gymnasiums.*

Der Deutsche Frauenverein Reform, gegründet am 30. März 1888 in Weimar, benannte sich im Oktober 1891 um in Verein Frauenbildungs-Reform. Das Ziel dieses Vereins war ausschließlich darauf ausgerichtet, „für die Erschließung der auf wissenschaftlichen Studien beruhenden Berufe für das weibliche Geschlecht zu wirken; und zwar vertritt der Verein die Ansicht, daß die Frau gleich dem Manne zum Studium aller Wissenschaften Zutritt haben soll“. Aus diesem Grunde forderte der Verein die „Errichtung von Mädchengymnasien mit dem gleichen Lehrplan, wie ihn die auf die Universität vorbereitenden Knabenschulen haben“, sowie die „Zulassung des weiblichen Geschlechts zum Studium auf Universitäten und anderen wissenschaftlichen Hochschulen“. Durch eine gezielte Informationspolitik nahm der Verein Einfluß auf die öffentliche Meinung. Gleichzeitig wurde durch ständige Petitionen an die Parlamente der deutschen Staaten und durch Eingaben an die Kultusbehörden der Versuch unternommen, die Errichtung von Mädchenlyceen voranzutreiben.

Die Vorsitzende des Vereins Frauenbildungs-Reform, Hedwig Kettler, vertrat in Zeitschriften und Reden mit Vehemenz und großer Ausdauer den Gedanken der höheren Bildung für Mäd-

chen. „Die Frauen (haben) die Pflicht, für sich zu reden, da niemand zu ihren Gunsten die Stimme erhebt ... Sie verteidigen ihr erstes und wichtigstes Recht, das Recht auf die eigene Existenz.“<sup>1</sup>

In einem Vortrag im Jahre 1891 bezog sie deutlich Stellung: „Diese Gleichheit in der Erziehung der beiden Geschlechter ist es, die wir erstreben, zum Wohle der Frau und damit zum Wohle des Mannes.“<sup>2</sup>

Zur bestehenden gesellschaftlichen Lage der Frau sagte sie: „Für die Ursache dieses Zustandes erklärt man die angeborene geistige Inferiorität der Frau. Diese hält man für erwiesen. Die Resultate einer der Frau gewährten schlechteren Schulbildung vergleicht man mit den Resultaten einer dem Manne gewährten besseren Schulbildung ... Da die Leistungen der schlecht unterrichteten Frauen im Vergleich zu denen der gut unterrichteten Männer im allgemeinen inferior sind – so folgert man daraus die angeborene geistige Inferiorität der Frau ... Zwei Pflanzen, von denen man die eine in die Sonne und die andere in den Schatten gestellt hat, die kann man nicht miteinander vergleichen. Denn wenn eine Pflanze, die man in die Sonne stellte, eine schönere Blüte treibt als eine andere, die im Schatten stand, hat sie dann bewiesen, daß sie

eine bessere, eine kräftigere Pflanze ist als diese?“<sup>3</sup>

Die Forderung nach Gleichberechtigung in der Bildung als eine Forderung der Gerechtigkeit vertrat als eine der ersten im Deutschen Kaiserreich die Ehrenpräsidentin des Vereins, Hedwig Dohm. Sie schrieb schon 1874 in einer Streitschrift über die „wissenschaftliche Emancipation“<sup>4</sup> der Frau:

„Untersagt man der Frau das Studium auf Grund ihrer ungenügenden Geisteskräfte, so müßte man auch allen mittelmäßig begabten und unbedeutenden Männern ... die Universitätsporten vor der Nase zuschlagen ... Was der dümmste Jüngling in seinen Schädel hineinzwängen kann (unter den gelehrten Herren finden sich bekanntlich auffallend häufig Exemplare ausbündiger Unwissenheit und Beschränktheit), davon wird auch ein weiblicher Schädel nicht bersten.“<sup>5</sup>

„Die Frau soll studieren.

1. Sie soll studieren, weil jeglicher Mensch Anspruch hat auf die individuelle Freiheit, ein seiner Neigung entsprechendes Geschäft zu treiben [...] Freiheit in der Berufswahl ist die unerläßliche Bedingung für individuelles Glück.

2. Sie soll studieren, weil sie, aller Wahrscheinlichkeit nach, eine vom Manne





*Hedwig Kettler (1851-1937)  
Durch das Wirken Hedwig Kettlers,  
Vorsitzende des Vereins „Frauenbildungs-  
Reform“, wurde das erste Mädchen-  
Gymnasium Deutschlands 1893 in  
Karlsruhe gegründet*



*Dr. Edmund von Sallwürk  
(1874-1942)  
1903 zum Professor der Höheren Mäd-  
chenschule berufen und 1911 Direktor des  
Lehrerinnen-Seminars „Prinzessin-Wil-  
helm-Stift“*

verschiedene geistige Organisation besitzt, (verschieden, aber nicht von geringerer Qualität) [...]

3. Medicin aber soll die Frau studiren, einmal im Interesse der Moral, und zweitens, um dem weiblichen Geschlecht die verlorene Gesundheit wiederzugewinnen. Die Frau kennt das physische Wirken ihres eigenen

*Diese Anzeige erschien am Samstag, dem  
12. August 1893, im „Karlsruher Tagblatt“*

Körpers besser als der Mann [...] 4. Die Frau soll studiren, um ihrer Subsistenz willen. Niemand hat das Recht, eine Menschenklasse in ihren Subsistenzmitteln zu beschränken.“<sup>6</sup>

Ihr Ziel ist: „Völlige Gleichberechtigung der Geschlechter auf dem Gebiete der Wissenschaft, in Bezug auf Bildungsmittel und Verwertung der erworbenen Kenntnisse.“<sup>7</sup>

Daß diese Forderungen im Großherzogtum Baden nicht völlig abgelehnt

wurden und daher in Karlsruhe das erste Mädchen-Gymnasium Deutschlands eröffnet wurde, ist schon an anderer Stelle beschrieben worden. Hier seien einige zeitgenössische Reaktionen auf dieses Ereignis zitiert.

In der Karlsruher Zeitung erschien am 12. August 1893 ein ausführlicher Artikel des großherzoglichen Oberschulrates Dr. E. von Sallwürk über das demnächst zu errichtende erste Mädchen-Gymnasium in der badischen Residenz: „In den Mädchenschulen, wie sie bisher bestanden haben, hat man ja über den Fleiß und die pünktliche Arbeit der Zöglinge stets weniger zu klagen gehabt, als in den höheren Knabenschulen. [...]“

Wir scheuen uns jetzt nicht mehr, unsere Mädchen tüchtig rechnen und zeichnen zu lassen; wir sprechen gerne mit ihnen von den nächsten Naturdingen, die sie umgeben ... Und was ist das Ergebnis? Unsere Mädchen rechnen so gut wie die Knaben; unsere Lehrerinnen ... zeigen gerade im Unterrichte für diese Fächer ein besonderes Geschick. Wir haben also gewiß weiblichen Geist und weiblichen Verstand falsch beurteilt, irreführt durch eine Mode, der jetzt jede Berechtigung fehlt. [...]“

Die Gründung des Mädchengymnasiums [...] stellt zugleich den entschiedensten Bruch dar mit jeder undeutschen und lügenhaften Erziehung, welche unsere Mädchen zu einem Luxusgegenstand machte, ihnen Duft und Flitter anhängte, Herz und Geist ihnen aber leer ließ.“

Am gleichen Tag erschien eine Anzeige des Vereins im Karlsruher Tagblatt. Am 19. August 1893 berichtete die Straßburger Post über die Eröffnung des ersten deutschen Mädchen-Gymnasiums.

#### Vermischte Nachrichten

Karlsruhe, 14. Für das erste deutsche Mädchengymnasium, das bekanntlich am 11. September hier eröffnet wird, sind der „Bad. Landesztg.“ zufolge, nachstehende Lehrkräfte gewonnen worden: Stadtpfarrer Längin für den Religions-



## Erstes deutsches Mädchengymnasium

wird in Karlsruhe am 11. Sept. d. J. eröffnet; Schulgeld  
200 M. jährlich. Anmeldungen zu richten an den Verein „Frauen-  
bildungs-Reform“ in Hannover, von dem auch der Lehrplan,  
sowie Auskunft über Pensionate zu erhalten. 3075.9.2



unterricht, Dr. Eigenbrodt für Deutsch und Geschichte, Professor Dr. Müller für Lateinisch, Fräulein Bourdillon für Französisch, Professor Dr. Bauer für Mathematik, Reallehrer Müller für Naturbeschreibung. Als Schullocal dienen von der städtischen Behörde hierzu überlassene Räumlichkeiten in dem städtischen Schulgebäude an der Lammstraße. Zum Besuch der Anstalt werden außer den eigentlichen Schülerinnen auch Hospitantinnen zugelassen, die nur am lateinischen oder mathematischen Unterricht teilnehmen wollen; dieselben zahlen für das Halbjahr 40 M für jedes der genannten beiden Fächer und müssen bezüglich ihrer Arbeiten sich vollständig den für die übrigen Schülerinnen geltenden Anordnungen fügen. Anmeldungen von Hospitantinnen wie von Schülerinnen nimmt der Vorstand des Vereins „Frauenbildungs-Reform“, in Hannover entgegen. Als Lehrbücher werden die am großherzoglichen Gymnasium in Karlsruhe gebräuchlichen auch am Mädchen-gymnasium eingeführt, mit alleiniger Ausnahme des lateinischen Unterrichts, für den in der Uebergangsklasse des Mädchen-gymnasiums das Lehrbuch des Professors Dr. Haag von der Universität Bern zur Anwendung gelangt.

In ihrer Eröffnungsrede am 16. September 1893 sagte die Vorsitzende des Vereins Frauenbildungs-Reform, Hedwig Kettler: „Zwar klein ist noch die Zahl derer, die sich der neuen Schule anvertrauen wollen, vorsichtiges Abwarten halten einstweilen noch viele fern, deren froher Zustimmung wir gewiß sind. Doch das kann nicht anders sein. Zu neu ist heute noch bei uns in Deutschland, was kommende Jahrzehnte für das einzig Natürliche halten werden: die Einsicht, daß es Pflicht ist, strebenden Geisteskräften volle Entwicklung zu gestatten, mögen diese im Manne oder im Weibe wohnen. Allgemein wird heute noch die Behauptung aufgestellt, daß die Frau nicht im Stande sei, dieselbe Ausbildung geistiger Fähigkeiten zu erreichen wie der Mann.“

Den versammelten Gästen rief sie zu: „Sorgt für Eure Töchter so treu, so gewissenhaft wie für Eure Söhne, überlaßt ihr Schicksal nicht dem blinden Zufall. Sorgt, daß sie nicht körperlich und gei-

stig Hunger leiden. Habt soviel Gerechtigkeit für Eure Töchter, daß Ihr den intelligentesten unter ihnen nicht verwehrt, was Ihr den unintelligentesten Eurer Söhne mit offenen Händen bietet: Bildungsfreiheit!“

Den Schülerinnen machte Frau Kettler eindringlich klar, welche Intentionen mit der Gründung des ersten deutschen Mädchen-Gymnasiums verfolgt wurden: „Sie meine jungen Damen, unsere Schülerinnen, Sie begrüße ich im Namen unseres Vereins herzlichst als die ersten deutschen Gymnastinnen! Vergessen Sie nicht, daß viele Augen auf Sie gerichtet sind, hoffnungsfreudige, liebevolle, aber auch neidische, feindliche. Unsere Gegner hoffen und prophezeien, daß Sie bald am Wege liegen bleiben, daß Sie als junge Mädchen nicht den Ernst und den Fleiß haben werden, das Ihnen so neue Wissen aufzunehmen. Wir hoffen, Sie werden diese Hoffnung unserer Gegner bald recht gründlich zu Schanden machen, Sie werden denen Recht geben, die da glauben, daß intelligente Töchter lernen können, was intelligente Söhne lernen, vorausgesetzt, daß man es Ihnen zu lernen erlaubt [...] Liebe Schülerinnen! treten Sie mit Eifer und Freude an Ihre Aufgabe heran. Halten Sie sich stets vor Augen, daß es nicht einzig und allein Ihre Privatangelegenheit ist, [...] sondern [...] daß Sie mit jedem gut bestandenen Examen mithelfen, den Beweis zu erbringen von der natürlichen Ebenbürtigkeit des Frauengeistes, von seiner Entwicklungsfähigkeit weit über die ihm heute gesteckten Grenzen hinaus, und daß Sie auf diese Weise mit teilnehmen an dem großen Kampfe, den Tausende Ihres Geschlechts heute kämpfen für Frauenbildung und Frauenrecht!“

Die Badische Landeszeitung widmete dem Festabend in der Höheren Mädchenschule einen ausführlichen Artikel:

Eröffnung des 1. deutschen Mädchen-gymnasiums in Karlsruhe

Karlsruhe, 18. September 1893

Die Feier der Eröffnung des hiesigen Mädchengymnasiums fand heute Abend

6 Uhr in der Aula der höheren Mädchenschule statt und hatte sich hiezu ein zahlreiches Publikum der besseren Stände eingefunden. Außer den Vertretern staatlicher und städtischer Behörden und der Geistlichkeit hatte besonders der Lehrerstand beinahe aller hiesigen Anstalten und Schulen seine Vertreter geschickt und die Damenwelt bildete das stärkste Kontingent der Versammlung. Ein Viertel nach 6 Uhr bestieg die Vorsitzende des Vereins Frauenbildungsreform, Frau J. Kettler<sup>2</sup> aus Hannover, die Rednertribüne, begrüßte im Namen desselben die Erschienenen und heißt sie willkommen [...]

Hierauf betritt Oberschulrath Dr. v. Sallwürk das Podium, spricht die Hoffnung aus, daß das Unternehmen in Stadt und Land Anklang fände und Gedeihen. Er wünscht, daß das neue Unternehmen Bahn brechen und Lehrende wie Lernende den Segen der Arbeit voll an sich erfahren möchten.

Hierauf ergreift der Leiter des Mädchen-gymnasiums, Professor Dr. Haag aus Bern, das Wort. Er werde für einige Monate die Leitung übernehmen, das pädagogische Programm werde ein gutes sein, es solle Liebe und gegenseitige Achtung walten, er bringe den Töchtern sein ganzes Herz entgegen [...]

Nicht das viele, sondern das tüchtige Wissen gäbe die Reife. Vom zwangvollen Lernen wolle man so viel als thunlich fern bleiben, zu Hause sollen sich die Schülerinnen frei und fröhlich ergehen. Man werde aber Alles fern halten, was mit den modernen Sittlichkeitsbegriffen im Widerspruch stehe. Alles solle rein und edel sein, sie wollten sich in's Seelenleben der Töchter vertiefen, um ihre Charaktere kennen zu lernen, Herz und Gefühl sollen bewegt werden.

Die Schlußansprache hielt das Vereinsvorstandsmitglied Fräulein Augspurg aus München. Das erste deutsche Gymnasium sei eröffnet worden, wie es sich gestalten, werden die Folgen zeigen, ob sie zurückblieben oder überflügelt würden. Eines stehe fest, eine gute Saat sei gelegt worden. Die Gegenwart sei eine bewegte im sozialen Leben, das Streben, zu helfen und zu verbessern, habe alle Nationen und Stände ergriffen, die Nothwendigkeit und die Noth habe die



Frauen zur Selbsthilfe gezwungen, doch breche sich die Gerechtigkeit gegen ihr Geschlecht nur langsam Bahn [...] Die deutsche Frau brauche jetzt nicht mehr im Auslande die Bildung zu suchen, die ihr das Vaterland versagt. Mit dem heutigen Tage sei eine neue Aera eingebrochen, sie hätte jetzt in unserem Vaterlande sich erst ihre Heimathsrecht erworben.

Die heutige Gründung sei eigentlich das Werk der unermüdlichen Frau Kettler und 800 Mitglieder des Vereines blickten heute mit Stolz auf ihr Werk in Karlsruhe. Nachdem die Rednerin noch auffordert, das Errungene hoch zu halten, dankt Frau Kettler nochmals für die zahlreiche Theilnahme des Publikums und erklärt sodann die Feier für beendet.“

Die Eröffnung des ersten Mädchen-Gymnasiums in Karlsruhe fand nicht überall allgemeine Zustimmung. Kritische wie humorvolle Anmerkungen gab es zu diesem Ereignis, das über die Grenzen Karlsruhes und Badens hinaus große Aufmerksamkeit erregte. In typisch „Karlsruher“ Mundart wurde die Errichtung des ersten Mädchen-Gymnasiums am 29. September 1893 in den Karlsruher Nachrichten kommentiert:

Karlsruhe, im September 1893

Also jetzt isch das Mädchengymnasium wirklich hier errichtet worre; wo hätten frieher an so was denkt! Sie werre sich vielleicht noch erinnere, daß ich mich seiner Zeit auch quasi dergege ausg'schproche hab; weil die Sach awer jetzt von d'r Schtadt aus so unterschtitzt worren isch, so will ich nix weiters g'saagt hawe in dere Beziehung; auch soll sich d'Regierung sehr wohlwollend daderzu verhalte, was iwrichens mit keine weitere Unkoschte verbunden isch, indem deß ja ein Privatenschtitut sein soll.

G'wundert hat mich's awer doch e Bißle, daß mer hier un in Berlin die Errichtung durchg'setzt hat, wo sich erscht kürzlich der preußisch Kultusminister – sein Name fällt mer jetzt net grad ein, weil so oft en Wechsel isch an dere Schtell – ganz

entschiede geger diese Art von Anschaltete ausg'schproche hat; doch, ich sag's ja immer, wann die Frauenzimmer sich emal was in Kopf g'setzt hawe, so dricke se's ah durich, da kann kein Ehmann un kein Kultusminischter was dergege mache. Un dann hawe ja, wie mer g'lese hat, auch die Schtudente b'schlosse, alle Uneversidäte in Verruf z'erkläre, wo junge Dame zum Schtudium zug'lasse werre; doch deß sinn halt so Schtudentebosse, wo mer net so ernscht nemme derf, denn die Herre glauwe wahrscheinlich, daß Eins nicht zum Uneversidätsschtudium befähicht wäre, wann sich's net auf's Kneipen un Pauke verschteht. Außerdem sollen awer auch viele beriehmte G'heimeräth un sonschtiche Professore ganz prenzipiell dergege sein, destzweg werd's noch was absetze, glauw-ich als, bis die junge Dame, wann se ihr Gymnasium absolvirt henn, irgendwo in Deutschland in e Hochschul neing'lasse werre. Ich nemm's ja denne Herre auch gar net in Iwel, denn ich war ja früher ah ganz entschiede dergege; ich hab mich awer belehre lasse, daß so en Anschalt z. B. jetz grad hier for d' G'schäftsleut un for die Familie, wo Zimmer vermiethe odder so junge Dame in Pension nemme, ein großer Vordail isch. Un dann scheint mir deß neu Gymnasium iwerhaupt gar nicht so iwel z'sein, denn mein Enkel z. B. (meinere ältschte Dochter, wo hier verheirath isch, ihr Gröschter nämlich), der hat ganz ernschthaft g'saagt, er ginge jetzt viel liewer in deß „Mädlesgymnasium“ denn da hätte se als Morjens g'wehnlich nor drei Schtund Schul, sie dächte fascht gar nix aufkriege un briechte ah net so viel unneedichs Zeigs auswendich z'lerne; un dann sollt ja, wie selwicher Tirekter g'saagt hätt, d'r ganz Unterricht in aller Freundlichkeit un Gemietlichkeit g'halte werre; so was dächt denne Buwe nadierlich besser g'falle, als wie wann's so schtreng un präzis hergeht. Wer weiß, vielleicht isch deß am End d'r Gaischt von ere neue Zeit, wo jetzt in dem Mädchengymnasium zum Durchbruch kommt, denn ich saag's ja immer, die Frauenzimmer sinn oft viel praktischer un vernünftlicher in so Sache, als wie mir Mannsleit, wo sich oft nor mit iwerflissiche Formalidäde's Lewe sauer mache. Un dann, mag die Sach jetz na-

durgemäß sein odder nicht, so muußt mer doch als Reschpekt hawwe vor so junge Dame, wo auch an ihr Zukunft denke un d'r Kopf anschtreng, un net nor Vergniege un Unterhaltung hawe wolle. Denn so Ladeinisch un Griechisch z'lerne, deß isch meinerseits kein Kleinlichkeit, un bei wöchentlich vier bis sechs Schtund Mathemadik, da kammer's Lache halte, glauw-ich als. Destzweg isch ah net z'befürchte, daß in dere Anschalt gleich so en Iwerfüllung eintrette duht, wie z. B. bei d' Lehrerinne un Klavierlehrerinne odder bei dene Malerinne un sonschtiche kunschtgewerbliche Dame, wo so oft klagt werd, daß die Aussichte auf eine lohnende Exischtenz sehr g'ring wäre. S'isch ewen als ah mehr Modesach, als wie ein Bedürfniß, wann Alles auf so Berufsarte sich hindrängt; nor's Heirathe, wo eigentlich die bassendschte Versorgung wär, kommt bei unsere junge Herre immer mehr aus d'r Mode. Sie glauwen nicht, wie froh daß mir destzweg sinn, daß unser Elsa wenigschens so e gute Bardie g'macht hat, obwohl auch Manches anderscht un nicht so itheal ausg'fallen isch, wie sich's als träumt hat. Sie sieht's jetz auch ein, d'Elsa, daß ich als Recht g'habt hab, wann ich ere so oft von Einfachheit un Schparsamkeit predicht hab, denn, e Familie mit eme Kind un mehrere Dienschtbotte, deß isch en Aufgab heut-zudag for so e junge Frau.

Ergewenscht C. Biermaier,  
Part., Rent. u. Privat.

In der Diskussion um die Gründung eines Mädchen-Gymnasiums wurde von den Gegnern die Frage nach der Belastbarkeit der Mädchen gestellt, nach ihrer Fähigkeit, sich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen und sich mit für Mädchen damals atypischen Fächern zu beschäftigen. Dies ist der Hintergrund für den Artikel, der im Karlsruher Tagblatt am 5. November 1893 in den Mitteilungen über das Mädchen-Gymnasium erschien:

„Der Vorsitzende teilt mit, daß er mit dem Herrn Bürgermeister Siegrist, Stadtrat Leichtlin und Stadtschulrat Specht dem von Professor Haag aus



## Aus dem Mädchengymnasium in Karlsruhe.

Lehrer. Meine Damen, Sie werden mir das Zeugniß ausstellen, daß ich Sie nicht mit dem Auswendiglernen von Regeln der lateinischen Grammatik geplagt habe (Bravo!) Die Erlernung dieser Sprache, die sich eng an das Ihnen bekannte Französische anschließt, versteht Sie nach fünfwöchigem Unterricht bereits in die Lage, Horazische Oden zu lesen. (Zustimmung.) Beginnen wir also mit der Ode, an Aristius Fuscus. Bitte, lesen Sie!

Laura. Integer vitae scelerisque purus non eget Mauris jaculis neque arcu nec venenatis gravida sagittis, Fusce pharetra.

Lehrer. Schön! Integer, an welches französische Wort werden Sie erinnert?

Laura. Intègre, rechtschaffen.

Lehrer. Richtig; und vitae?

Laura. Vite, schnell. Der rechtschaffene Schnelle.

Lehrer. Halt! Die Ähnlichkeit zwischen vitae und vite ist zwar unleugbar, aber was ist schnell, was vergeht schnell?

Mieze. Das Leben!

Lehrer. Richtig! Weiter! Scelerisque, was heißt das? Ich bemerke, es besteht aus zwei Wörtern.

Mieze. Soellé, Siegel und risque, Gefahr.

Lehrer. Schön. Das ist ganz richtig, aber Horaz hat an das gedacht, was auch einem feinen Siegel Gefahr bringt, an das Verbrechen.

Mieze. Verbrechen!

Lehrer. Also nun parus.

Anna. Parus besteht aus den zwei Wörtern, par, rein und us, Gebrauch.

Lehrer. Richtig, Horaz meinte: rein. Nun kommt non?

Mieze. Nein, nicht!

Lehrer. Sehr gut! Non eget, er bedarf nicht Mauris?

Sophie. Maurice; Moris!

Lehrer. Richtig, es heißt aber auch Maurisch. Jaculis, welches Stammwort liegt ihm zu Grunde?

Anna. Cal?

Laura. } Jacques?

Mieze. } Witz?

Lehrer. Nicht Jacques, sondern jeter; jaculam, der Pfeil.

Mieze. Fette?

Lehrer. Richtig! Neque?

Klara. Nur.

Lehrer. Gut, hier heißt es aber weder — noch in Verbindung mit nec. Was heißt arcu.

Klara. Arcou, die Krüge.

Lehrer. Richtig, Sie leiten es aber noch besser von dem Ihnen näher liegenden arc de triomphe ab. Also arcus, der Bogen; venenatis? (Chor: vénéaux!) gravida? (Chor: gravité!) sagittis? (Chor: sagette!) Fusce pharetra? (Chor: Fusce pharetra!) Ausgezeichnet. Ich schließe die Stunde. Morgen fahren wir fort. Sie waren heute brillant präpariert. Ich danke Ihnen, meine Damen.

Abgedruckt ist hier ein Auszug aus einer Lateinstunde — wie aus dem Leben gegriffen

Bern erteilten Lateinunterricht im Mädchengymnasium angewohnt habe. Der Unterricht habe einen vorzüglichen Eindruck gemacht, die Leistungen der Schülerinnen seien geradezu staunenswert gewesen. Von Überanstrengung der selben habe man nichts merken können; sie seien vielmehr dem Unterricht sichtlich mit größter Aufmerksamkeit und dabei noch in heiterer Frische gefolgt."

Der Lateinunterricht an einem Mädchen-Gymnasium war auch an anderer Stelle eine Betrachtung wert.

Und noch im Jahr 1893 stand ein kurzer Bericht in der Zeitschrift „Die Gartenlaube“ über das Mädchen-Gymnasium in Karlsruhe.

Mit dieser recht kleinen Auswahl an Quellen wurde gezeigt, wie um die Idee geworben werden mußte, welche Publizität diese Gründung in Karlsruhe, in Baden und darüber hinaus zu Recht bekommen hat und wie kritisch diese neue Schule beäugt wurde. Doch der gute Ruf des Gymnasiums muß sich trotz anfänglicher Schwierigkeiten bald verbreitet haben.

### Anmerkungen:

- Johanna Kettler, Die Konkurrenz der Frau, 1890 in: Hannelore Schröder, Hrsg., Die Frau ist frei geboren. Texte zur Frauenemanzipation, Bd. II: 1870–1918, München 1981, S. 212
- Johanna Kettler, Gleiche Bildung für Mann und Frau, 1891, in: a.a.O., S. 233
- a.a.O., S. 237
- Hedwig Dohm, Die wissenschaftliche Emancipation der Frau, Berlin 1874
- a.a.O., S. 93
- a.a.O., S. 179f.
- a.a.O., S. 186
- „J“ steht für den Vornamen ihres Mannes Julius Kettler



## Abiturientinnen erzählen



*Das Dritte Reich: Zukunftsperspektive als  
Hüterin des Heims und Mutter im Dienste  
des Volkes am Vorabend des Zweiten  
Weltkriegs.  
Obertertia des Fichte-Gymnasiums 1938*







# Gedanken zum humanistischen Frauen-Abitur vor 70 Jahren

*Abitur 1923 – die älteste der Zeitzeuginnen dieser Festschrift ergreift das Wort, um ihren Alltag als Lessing-Schülerin der ersten Stunde zu schildern. Studienbeginn, Abbruch, Heirat, Kriegswirren und zu erbringende Opfer sind des weiteren Gegenstand der Erzählung von Hildegard Steppuhn-Glücksch. Frei bekennt sie sich zu der Tatsache, daß sie nie einen Beruf ausgeübt und Verzicht einen guten Teil ihres Lebens bestimmt hatte. Doch als vergebens sieht sie ihre Gymnasialausbildung zu keiner Zeit, ist sie doch überzeugt, „nicht für die Schule, sondern für das Leben“ gelernt zu haben.*

Abitur 1923 – das war im ersten deutschen humanistischen Mädchen-Gymnasium in Karlsruhe vor siebzig Jahren! Kaum zu fassen! Latein und Griechisch für Mädchen – und davon zehn Wochenstunden – eine furchtbare Vorstellung! Doch wir haben es geschafft und überstanden – mit viel Arbeit und Mühe und mit Erfolg!

Heute sind mir und meinen drei noch lebenden Con-Abiturientinnen – alle um die 90 Jahre alt und geistig rege – diese Schuljahre noch in guter Erinnerung. Es war eine wunderbare Schulzeit, voll neuer Erkenntnisse, interessanter Wissensvermittlung, unge-trübter Harmonie und gemeinsamer Freuden und Leiden. 39 Schülerinnen begannen in der UIII („Untertertia“) die Gymnasialjahre, nur 18 erreichten schließlich die OI („Oberprima“). Was aber wichtig war: Sie alle bestanden die Abiturprüfung und erwarben damit das Recht auf ein Universitätsstudium. Dank sei hier gesagt allen unseren Lehrern, die es mit viel Geduld und Engagement verstanden, in uns Begeisterung für die Schönheiten der Antike als Wiege unserer europäischen Kultur zu wecken.

Wir waren also „Blaustrümpfe“ (woher kommt eigentlich diese Bezeichnung?), oder sprach man damals schon von „Emanzipation“? Unsere

eifrigen Vorkämpferinnen und Gründerinnen unseres ersten Mädchen-Gymnasiums in Deutschland dachten wohl schon so in ihrem Bestreben nach einer anspruchsvolleren Schulbildung für uns Mädchen. Bis dahin war sie ja nur dem männlichen Geschlecht vorbehalten – genau wie der Besuch der Universitäten. Den Begriff „Selbstverwirklichung“ kannten wir nicht. Wohl aber erstrebten wir eine Selbstverantwortung zur Gestaltung unseres eigenen Lebens.

So fing es damals an: Im Jahre 1910 – weil noch nicht ganz sechs Jahre alt – zur Probe in der „Höheren Mädchenschule“ (das war die spätere Fichteschule in der Sophienstraße 14) aufgenommen, siedelte ich 1911 als Weststadtkind in die neuerbaute Höhere Mädchenschule um, auch in der Sophienstraße, aber Nr. 147. Mein täglicher Schulweg führte mich danach zwölf Jahre lang in dieses Schulhaus. Der 1893 integrierte Gymnasialzweig für Mädchen wurde in dieser nach Lessing benannten neuen Schule weitergeführt, wobei die ersten sieben Schulklassen (X bis IV – wir zählten rückwärts) mit bereits vier Jahren Französisch als Vorstufe für den sich anschließenden gymnasialen Zweig galten.

Mit vielen Mitschülerinnen entschloß

auch ich mich – es war 1917 mitten im ersten Weltkrieg – für diesen gymnasialen Schulzweig, der uns schließlich 1923 das ersehnte Ziel bescherte: die Hochschulreife.

Warum nun entschied ich mich für diesen gymnasialen Weg zum Abitur? Es waren mehrere Gründe: Sicher gehörten dazu Erfahrungen des damaligen Krieges, die meine Eltern wohl daran denken ließen, mir eine möglichst fundierte Schulbildung und damit bessere Berufschancen – vielleicht sogar durch ein späteres Studium – zu ermöglichen. Mich reizten aber auch die neuen Fächer, die uns vor allem Kenntnisse vermitteln sollten von der Antike, ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung für das ganze Abendland; all das wurde den männlichen Schülern schon immer selbstverständlich angeboten. Und siehe da: Plötzlich sahen wir uns ganz ohne unser Wollen auf den Barrikaden zusammen mit den Gründerinnen unserer Schule im Streit für unsere Rechte.

Daß diese anspruchsvollen Lehrinhalte dem weiblichen Wesen abträglich sein sollten, kam uns jedoch nie in den Sinn. Ich muß schmunzeln, wenn ich heute lese, daß der bekannte Geheimrat Gustav Wendt, lange Jahre auch Leiter des Karlsruher Bismarck-Gymnasiums, der bei uns





*Die Sophienstraße um die Jahrhundertwende*

Abiturprüfungen abnahm, sich 1899 in einer schriftlichen Stellungnahme vehement gegen eine solche Einstellung wehrte und niederschrieb, daß keine der ihm bekannt gewordenen Abiturientinnen „auch nur im mindesten Einbuße an echter Weiblichkeit erlitten habe“, daß vielmehr nach dem Urteil aller Lehrer „die gesamte Haltung der Schülerinnen eine durchaus musterhafte ist und daß weibliche Anmut und Bescheidenheit bei keiner gelitten hat“.

Mit dem erkämpften Abitur in der Tasche begann dann etwa die Hälfte meiner Klasse ein Studium und erreichte einen akademischen Abschluß. Auch meine Pläne gingen in diese Richtung. Doch nach einigen Semestern Volkswirtschaft zog ich eine baldige Heirat weiteren geistigen

und wissenschaftlichen Anstrengungen vor. Ich hatte das Glück, den für mich idealen Mann gefunden zu haben: ebenfalls humanistisch erzogen, mit großer Allgemeinbildung, gleicher Lebensauffassung und vielen übereinstimmenden Interessen. Ich erinnere mich an gemeinsame Lesungen der Schriften Platons auf griechisch und vieler lateinischer Texte in unseren ersten gemeinsamen Jahren. Wir besuchten wissenschaftliche Vorträge über viele Themen aus der Erlebniswelt der Antike, ihrer Philosophie, ihrer Weltsicht, ihrer Bezüge zum humanistischen Bildungsideal und ihrer geschichtlichen Auswirkungen. Wir interessierten uns eben beide bis zum Tode meines Mannes für viele Dinge außerhalb des Alltäglichen und fanden uns immer wieder auf dem Boden gemeinsamer Überzeugungen und Meinungen. Als es möglich wurde zu verreisen, wurden Besuche an

klassischen Stätten der Antike in Griechenland, Italien, Spanien und der Mittelmeerküste für uns zu oft aufregenden Erlebnissen und brachten Erfüllung mancher Schulträume.

61 glückliche Ehejahre waren uns beschieden, mit vier Kindern, mit Enkeln und Urenkeln. Mit mir drückten dann bereits drei Generationen bis zum Abitur dieselben Bänke der jetzt Lessing-Gymnasium genannten Schule: drei Töchter und zwei Enkelinnen – auch sie fingen gleich mit Latein an. Unser Sohn besuchte das humanistische Bismarck-Gymnasium.

Beglückend war es, alle Sorgen und Nöte der Schulzeit meiner Kinder nachempfinden zu können, auch ihre Freuden und Erfolge, hatte ich doch alles selbst erlebt! Es fiel mir immer leicht, bei Hausaufgaben (gerade für Griechisch und Latein) behilflich zu sein. Bis zum Abitur konnte ich so an ihrem Schulgeschehen stets lebendig,





*Weibliche Anmut hat nicht gelitten ...  
Schulsausflug 1920*



*Schultheater 1920: „Der Fremdling“*

aktiv und interessiert teilnehmen, lange Zeit auch als Elternvertreterin. Ihnen Liebe zu den Menschen zu vermitteln und Ehrfurcht vor anderen Überzeugungen war mein Bestreben. Meine Kinder meinen noch heute, daß ich sie damals mit meinen historischen Erläuterungen – Geschichte war eines meiner Lieblingsfächer – bei größeren Ausflügen von Karlsruhe etwa nach Straßburg, Speyer, Worms oder Aachen oft stark „genervt“ hätte. Mir waren – und sind auch heute noch – zu meiner Freude die historischen und kunstgeschichtlichen Zusammenhänge immer gegenwärtig.

Die Jahre entschwanden rasch und schenkten nicht nur unbeschwerte Zeiten. Auch manches Bedrückende mußte durchgestanden werden: das uns bedrohende „Dritte Reich“, der oft kaum ertragbare Zweite Weltkrieg, mein Mann an der Front, ich jung und allein verantwortlich für zehn – auch alte – Menschen in meinem Haushalt, vier Fliegeropfer im engsten Familienkreis und noch vieles mehr, später Krankheit und Tod und schließlich Alleinsein – wie bei vielen anderen auch. Heute bin ich überzeugt, daß mein stets waches Interesse an allem, was um mich herum geschieht – im Kleinen wie im Großen – mir viel innere Kraft und Zuversicht gab und noch gibt, um mit Widrigkeiten fertig zu werden. Und ebenso sicher bin ich mir, daß die in meiner Schulzeit gewonnenen Erkenntnisse und Bewußtseinsinhalte des humanistischen Bildungsideals zusammen mit meiner christlichen Grundhaltung eine eigene Quelle sind, aus der ich auch heute noch Kraft zum selbständigen Handeln schöpfe.

Ich habe nie einen „Beruf“ ausgeübt, schon gar nicht einen akademischen, für den ich ja vorbereitet war. Ich war immer nur Hausfrau und Mutter. Und doch fühlte ich mich stets getragen von einer Idee und einer Lebenshaltung, wie sie mir in meiner damaligen gymnasialen Schulausbildung vermittelt worden war.

Ich kann nur hoffen und wünschen,



daß von diesem Geist, in dem wir damals erzogen wurden, in meiner alten Schule noch viel erhalten bleibt. Wir haben dort damals – wie es Frau Oberstudiendirektorin Dr. Lina Kirchenbauer in der Festschrift zum 75jährigen Jubiläum 1986 so treffend beschreibt – eine freiheitlich liberale Gesinnung erlebt, die Verantwortung, Menschlichkeit und Toleranz als wesentliche Tugenden begriff. Wir kannten keine rassischen oder konfessionellen Gegensätze – auch unsere jüdischen Mitschülerinnen gehörten ganz selbstverständlich zu uns. Wir lebten einen Klassenverbund, in dem eine die andere bis zum Abitur mittrug. Immer noch unfafbar und erschüt-

ternd ist der Gedanke daran, daß eine meiner jüdischen Mitschülerinnen später ein KZ-Opfer der Nazis wurde.

Viel könnte auch erzählt werden von großen und kleinen und von uns allen stark miterlebten Begebenheiten, von Aufführungen – wie die von meiner Klasse damals dargestellten „Frösche“ von Aristophanes –, von musikalischen Darbietungen, von unserem gemeinsamen Singen auf Ausflügen, von Feiern mit unseren Lehrern, von Diskussionen und von vielen amüsanten Ereignissen des täglichen Schullebens. Überlassen wir sie den Erinnerungen. Ich empfinde das alles aber als wesentli-

ches Element, das meine damaligen Lebensjahre prägte.

Vielleicht haben sich die Zeiten und ihre Anforderungen an Bildung, Ausbildung und berufliche Qualifizierung bis heute wirklich so umwälzend geändert, wie man das immer wieder liest und hört. Und vielleicht gelten heute tatsächlich andere Maßstäbe für die Schul- und Berufsplanung. Ich bin aber sicher, daß Persönlichkeiten – Frauen wie Männer – immer nottun, die nach den alten und nach meiner Überzeugung unverändert gültigen humanistischen Werten ausgebildet sind, sie in ihr Denken aufnehmen und an die Jüngeren weitergeben.



*Sehnsucht nach Arkadien ... Reminiszenz  
an das humanistische Bildungsideal  
(Wandkeramik im Lessing-Gymnasium)*



## Zur Jubiläumsfeier

*Gertrud Ullmer, geborene Schweinfurth, besuchte das Fichte-Gymnasium von 1920 bis 1930 und gehörte somit zum zweiten Jahrgang, der dort das Abitur ablegen konnte. Ihr Rückblick ist umfassend und von erstaunlicher Detailkenntnis: Vom Erlernen des Hofknickses, von der Kleidung der Schulumädchen bis hin zu Einzelheiten des Stundenplans reichen ihre Erinnerungen, die sie im folgenden erzählt. Eine kurze tabellarische Übersicht über die Laufbahn einiger ihrer Mitschülerinnen rundet diesen Beitrag ab.*



*Lehrer 1920: Respektheischende Persönlichkeiten*

*Geflochtene Zöpfe und Matrosenkleider prägten das Aussehen der Schülerinnen in den zwanziger Jahren. Eine Tertia der Fichte-Schule 1925 demonstriert dem Fotografen innige Verbundenheit – die jedoch strikt beim Lehrer endet*

*Eine Sexta des Fichte-Gymnasiums 1930. Im Hintergrund des Klassenzimmers der gußeisernen Ofen, der regelmäßig mit Koks beheizt wurde*

Ich beginne mit der Revolution von 1918. Sie hatte zwar gründlich aufgeräumt mit alten Sitten und Gebräuchen, aber so manches „Höfische“ war dennoch geblieben: Rein äußerlich hob sich ein Schulleiter von seinen Kollegen durch das Tragen von Cut und steifem Hut ab, der Pfarrer der Stadtkirche trug auch an Werktagen Gehrock mit Zylinder. Schülerinnen grüßten auf der Straße einen Erwachsenen mit einem Knicks, das Erlernen des Hofknickses war in der Tanzstunde noch im Jahre 1926 Pflicht; und daß in einer Mädchenschule hauptsächlich weibliche, unverheiratete Lehrkräfte unterrichteten, steht wohl außer Zweifel.

Weil ich von 1920 bis 1930 selbst eine Fichte-Schülerin war und zum zweiten Abitur-Jahrgang gehöre, seien mir einige Rückblicke gestattet.

Meine Eltern wünschten für mich das Erlernen der französischen und englischen Fremdsprache und meldeten mich nach dreieinhalbjähriger Grundschulzeit im Sommer 1920 auf der Direktion unserer Schule an. Der Schulbesuch war gebührenpflichtig, sämtliche Lernmittel, also Bücher und Schreibhefte, gingen zu Lasten der Eltern, deren Geldbeutel nach dem durchgestandenen Ersten Weltkrieg, nach der Revolution und bei der sich bereits damals schon anbahnenden Geldentwertung nicht allzu-

sehr gefüllt war. Wie auch heute noch üblich, mußte man sich einer Aufnahmeprüfung unterziehen. Trotzdem gab es vier Anfängerklassen mit zum Teil mehr als 40 Schülerinnen! Ich wurde der Klasse 7c zugeteilt.

Der Schulweg war auch in damaliger Zeit nicht ungefährlich: Als Vorstädterin aus Rüppurr benutzte ich die Albtalbahn, betrieben von einer meist unzuverlässigen Dampflok, und wechselte dann in die städtische Straßenbahn über. Der gesamte Schülerverkehr wurde dann von Pferdefuhrwerken übernommen, hinzu kamen die Dienstkutschen – also die heutigen Taxis –, die gelben Pferdekutschen der Post mit den Paketzustellungen und die „roten Radler“, die eilige Botschaften oder Dienstleistungen überbrachten. Der heute übliche Transport mittels Auto, auch private Telefonanschlüsse, waren noch nicht bekannt. Zu „Stoßzeiten“ wurde an wichtigen Straßenkreuzungen der Verkehr durch einen weißbemanelten Polizisten mit Trillerpfeife geregelt. Größere Entfernungen zwischen Straßenbahnhaltestellen und dem jeweiligem Zielort wurden zu Fuß zurückgelegt. War zum Beispiel nach einer Theatervorstellung kein Anschluß der Altbahn mehr zu erreichen, so legte man selbstverständlich den Heimweg nach Rüppurr zu Fuß zurück.







Wie war man als Mädchen von damals gekleidet? Die gängigen Textilfasern waren Nessel, Baumwolle und Wolle. Völlig unbekannt waren pflegeleichte Unterwäsche und entsprechende Oberbekleidung, desgleichen die Waschmaschine und das elektrische Bügeleisen, auch nicht die schmalen Gummizüge bei den Dessous. Die Unterwäsche war aus mehr oder weniger dünnem Battist gefertigt und mit Streifen besetzt. Bänder, Knöpfe und Knopflöcher sorgten für den nötigen Halt und das Wohlbefinden. Obgleich die Kleiderordnung streng unterschied zwischen Werktags- und Sonntagskleidung und den entsprechenden Kopfbedeckungen, waren die Kommoden und Schränke nicht sehr üppig bestückt; die Kleidungsstücke wurden peinlichst gepflegt und länger getragen als heute. Beliebt waren die Matrosenkleider mit Faltenrock und eine Bluse mit großem Kragen, je nach Jahreszeit aus Baumwolle oder Wolle. Mädchen unter 13 Jahren trugen ihre Zopffrisuren geschmückt mit bunten Seidenschleifen; Teenager trugen ihre Zöpfe aufgesteckt. Bubiköpfe kamen erst in den 30er Jahren „en mode“. Neidvoll blickte man auf die Kameradinnen des Gymnasiums oder der Oberrealschule, die je nach Klassenstufe bunte Mützen trugen: die Unterstufe rot, die Mittelstufe grün, die Oberstufe weiß. Diese Regelung galt für das ganze Land Baden. Die Klassenräume waren in den zwanziger Jahren, wie auch heute noch, zu beiden Seiten des großen Schulhofs angeordnet. Zu Schuljahresbeginn waren die Böden aus Tannenholz frisch geölt, die Bänke standen genau ausgerichtet hintereinander, die Tintenfässer waren randvoll aufgefüllt (sie waren dann eine Gefahrenquelle für die Bezopften, auch für die eigenen Finger, wenn der Halter mit der Stahlfeder zu tief eingetaucht wurde oder gar einen Klecks auf die Heftseite machte). In der hinteren Wandecke stand ein Riesenofen aus Gußeisen, der im Winter vom Schuldieners beheizt, je nach Witterung sogar mehr-

mals mit Koks aufgefüllt werden mußte. Umstande halber gab es deshalb in einem Raum drei Temperaturzonen: eine sehr warme im hinteren Viertel, eine gemäßigte in der Mitte und eine kühle im vorderen Bereich. Die Zehnuhrpause verbrachte man im Schulhof, aber im geordneten Rundgang um den Aufsichtslehrer. Das runde Zifferblatt der Uhr über der Turnhalle kündigte auch damals schon das Pausenende an. Nur Oberklässler konnten sich vor diesen Muß-Pausen drücken. Erwähnenswert ist noch die Tatsache, daß es die Möglichkeit gab, die Quäkerspeisung in der Turnhalle zu nehmen; diese amerikanische Spende wurde aber nach 1921 eingestellt. Das Lernen in der Unterstufe war sehr mühsam: Die Schülerzahl mußte reduziert werden, die Lehrer mußten ihr Stoffpensum bei entsprechend strenger Benotung durchziehen. Sicher machte auch ihnen das Unterrichten keinen Spaß: Sie mußten jedem einzelnen die ungewohnten französischen Nasallaute beibringen, sie mußten den Wortschatz mehren, und sie mußten die Heftführung überwachen. Die deutsche Sprache mußte mit deutschen Schriftzeichen (Sütterlin) geschrieben werden. Das kleine Wörterheft in Französisch war deshalb auf der linken Seite mit dem französischen Vokabular in lateinischer, rechts aber in deutscher Schrift zu schreiben! Die einzige Turnstunde des Wochenplanes war immer sehr erholend: Zu ganz normaler Kleidung trugen wir Turnschuhe, machten Gehübungen nach dem Takt eines Tambourins oder Ballspiele. Eine Lieblingsstunde war auch die des Handarbeitens, man lernte stricken, häkeln und sticken. Der Religionsunterricht für Protestantinnen oder Katholikinnen unterstand den jeweils zuständigen Pfarrämtern. Die Israelitinnen waren samstags vom Schreiben befreit (deshalb wurden samstags nie Klassenarbeiten geschrieben). Die drei Jahre der Unterstufe waren sehr freudlos und anstrengend, mit ei-

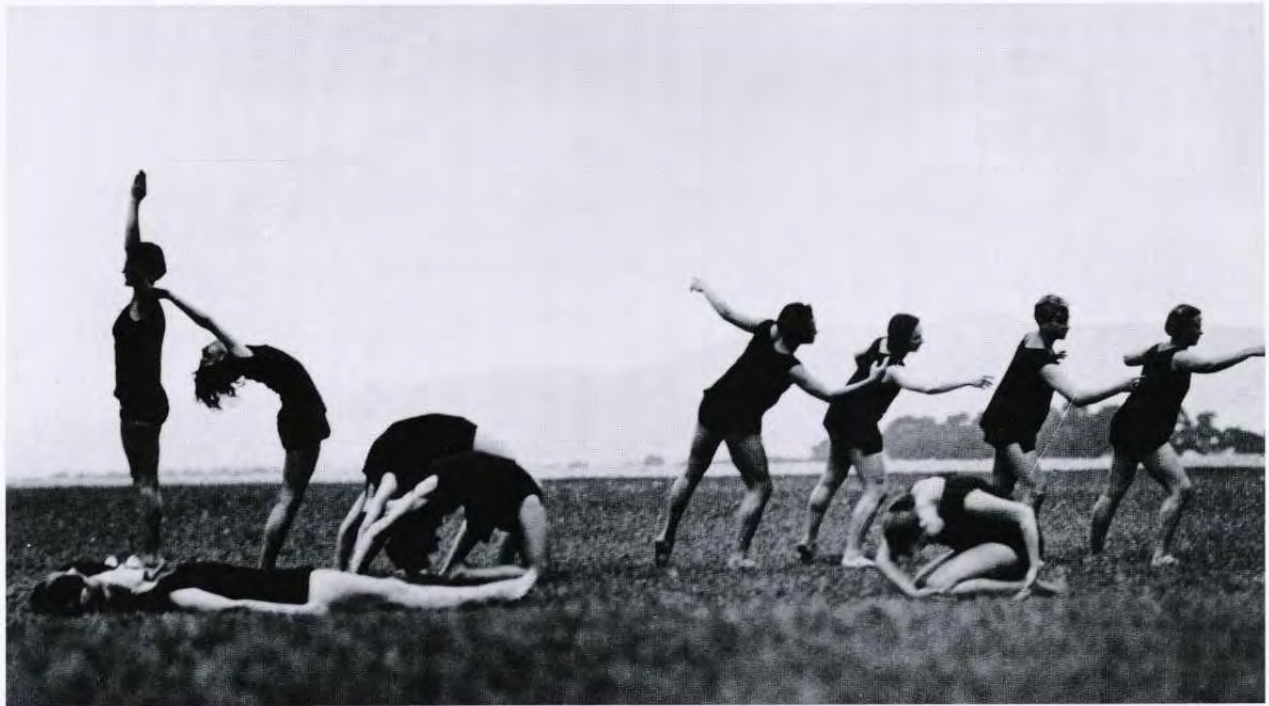
nem Übermaß an Hausaufgaben und angefüllt mit dem Üben für die Klavierstunde im privaten Konservatorium. Bei jeder Klassenarbeit gab es viel Herzklopfen, und alles wäre ohne Klassenfreundinnen nicht durchzustehen gewesen.

In der Mittelstufe machte das Lernen mehr Spaß: Schon nach drei Jahren Unterstufe war die Klassenstärke nur noch bei etwa 30 Schülerinnen, ein Klassenjahrgang war sogar völlig verschwunden! Wir genossen das Recht, die Schulbibliothek zu benutzen, wir lernten Englisch mit der mühsamen Aussprache des „th“ und der „r's“; es gab einen gezielten Turnunterricht, sogar im Städtischen Hallenbad Schwimmunterricht im Klassenverband. Im Fach Handarbeiten wurde ein Achselschlußhemd genäht aus Shirtingstoff, verschönert durch eine Häkelspitze und mit eingesticktem Monogramm – aber wehe, wenn der Fingerhut nicht mit im Einsatz war. Im Konzerthausaal fand die erste Stummfilmvorführung statt mit eingeblendetem Text. Man besuchte sie im geschlossenen Klassenverband zusammen mit dem Klassenlehrer, und man schämte sich beim Tod des blonden Siegfried nicht seiner Tränen. An besonders grimmig kalten Wintertagen gab es sogar hausaufgabenfrei zum Schlittschuhlaufen auf dem zugefrorenen Stadtgartensee.

Derlei Erlebnisse stärkten den Klassengeist und sorgten für Freundschaften. Aber es gab nie ein menschliches Näherkommen zur Klassenlehrerin; auch beim Klassenausflug wurden persönliche Gespräche vermieden. Es gab auch keine gemeinsamen Gottesdienste, weder zu Beginn noch am Ende eines Schuljahres; es gab auch keine Sportfeste, wohl aber eine Feststunde zum Schuljahresabschluß im kleinen Konzerthausaal.

1926 kam dann die atemberaubende Mitteilung, daß die Fichte-Schule, die Höhere Mädchenschule, zur Oberrealschule ausgebaut werde, mit einer Reifeprüfung als Zugang zum Universitätsstudium. Nun taten sich für eine





*Turnen als Kunstform – Schülerinnen in der  
Badischen Landesturnanstalt 1928*



HÖHERE KNABENSCHULEN  
KARLSRUHE.



## SCHWIMM-ZEUGNIS

Gertrud Pink

Schülerin der

Fichteschule

hat heute die Schwimmprobe mit

sehr gutem Erfolg  
abgelegt.

Karlsruhe, den 22. Juli 1922

Die Direktion der städtischen Badeanstalten.

Friedrich Knodel, Karlsruhe i. B.

*Selbst in den zwanziger Jahren gab es noch keine Schwimmzeugnisse speziell für Mädchen. Vordrucke hierzu mußten jeweils abgeändert werden.*

Frau neue Berufsaussichten auf, und für das Schulsystem gab es eine Neuordnung: Die Schuljahre waren von nun an an Ostern zu Ende; die neuen Klasseneinteilungen liefen von der Sexta bis zur Oberprima, die neu eingestellten Lehrkräfte waren vornehm-

lich männlich und nannten sich „Professor“. Die vertrauten Anreden der Schülerinnen kehrten sich von „Du“ zu „Sie“, aber nun nur noch bei Nennung des Nachnamens.

Anstelle von Musik- und Zeichenunterricht waren am Nachmittag Lateinstunden angesetzt. Nach erfolgreicher schriftlicher Prüfung im Abitur konnte das „Kleine Latinum“ bescheinigt werden. Das grammatikalische Korsett war in diesem Fach nicht sehr eng, aber dank der unsichtbaren Hilfe eines Elternteiles oder eines sonstigen Familienmitglieds waren die vorgeschriebenen Lektüren von Caesar, Livius und Ovid dennoch „gemeistert“ worden.

Im Deutschunterricht der Oberstufe wurden Gedichte, Abhandlungen und Dramen der Klassiker behandelt und in vielen Hausaufsätzen die entsprechenden Charaktere beschrieben. Wir bemühten uns um die Ideen der Freiheitsdichter, doch wurde ein zeitkritisches Denken nie angeregt. Man erlernte die gesamte Literaturgeschichte bis zur Neuzeit, erfuhr aber nichts über Bert Brecht.

Im Fach Geschichte wurde vornehmlich die des Deutschen Reiches bis zur demokratischen Verfassung behandelt, die Abfolgen der Kolonialkriege waren stundenfüllend.

Mathematik und Physik vermittelten mittels Logarithmen und Integralrechnungen Lösungen für so manche interessante Aufgabe eines Ingenieurs. Chemische Versuche im entsprechend hergerichteten Saal waren in jeder Hinsicht oft atemberaubend.

In den Fremdsprachen wurde eine einwandfreie Wiedergabe der Lektüren gefordert. Diesbezügliche Übungen begannen mit Dickens „Christmas Carol“, fanden ihre Fortsetzung in „Silas Marner“ und vervollkommneten sich in Galsworthy's „Forsytes Saga“. Dank des sich über die Jahre angesammelten Vokabular-Schatzes konnte man dann auch bei der Abitur-Arbeit den Leitartikel der Tagesausgabe in der „Badischen Presse“ in eine Fremdsprache übersetzen.





*Eine Oberprima beim Klassenausflug 1921.  
Im Zentrum Professor Baumann, damaliger  
Direktor der Lessing-Schule*

Leider kann ich mich an Einzelheiten unseres Oberstufen-Lehrstoffes nicht mehr erinnern, auch entschwanden die Texte der Abitur-Aufsätze. Aber daß auch diese unter Chiffre in deutscher Schrift mit feinen Auf- und dickeren Abstrichen abgegeben werden mußten, weiß ich noch.

Da ein „Abwählen“ einzelner Fächer im Oberstufenbereich nicht üblich war, war der Aufgabenbereich zuhause sehr zeitaufwendig. Nachhilfestunden durch eine Fachkraft waren unüblich. „Schwachstellen“ eines Schulfaches mußte man im Eigenverfahren ausmerzen oder sich von einer Kameradin helfen lassen. Dadurch wurde das Gefühl des Zusammengehörens und des gegenseitigen Vertrauens sehr gefestigt. Unbekannt war ein Strebertum einzelner. Unser Klassengeist war – leider – so stark geprägt, daß wir die Kameradinnen der Parallel-

klasse nicht beachteten, obgleich wir gemeinsamen Religions- und Lateinunterricht hatten. So blieb uns deren Lebensweg verborgen.

Das Verhältnis zu unseren Lehrern blieb immer unpersönlich. Selbst beim zweitägigen Oberprima-Ausflug zum Feldberg kamen sich Lehrer und Schülerinnen nicht näher: Die O lb nächtigte in der Jugendherberge, die beiden Lehrer im Hotel. Nach dem Empfang des Reifezeugnisses beim feierlichen Schlußakt im Kleinen Konzerthausaal posierten wir, die ehemalige O lb, zwar Arm in Arm mit dem Klassenlehrer Professor Michenfelder für den Fotografen, aber es war ein einmaliges Zufallsbild.

Im Jahre 1930 gab es von der Seite der Schulleitung noch keine Berufsberatung. Man verließ sich auf die Ratschläge der eigenen Familie und steckte sich sein Berufsziel selbst ab. Zu zäher Ausdauer erzogen, wollte man sein Bestes tun, erfolgreich zu sein. Die Berufsauffächerung war aber für eine Frau nicht sehr mannigfaltig. Zu spät wurde uns die Tatsache

bewußt, daß Vater Staat zu knapp bei Kasse war, die künftigen Anwärterinnen für den Schuldienst besolden zu können: Der Numerus Clausus wurde eingeführt, die Lehrerbildungsanstalt auf zehn Jahre geschlossen, Beamten wurde untersagt, mit einer berufstätigen Frau verheiratet zu sein. Man hatte zwar die Hochschulreife bescheinigt bekommen, aber die Nutzungschancen waren gering. Wer dennoch für Fächer im Höheren Lehramt studierte, tat es auf eigenes Risiko. Die Universität verlangte eine allgemeine Studiengebühr, die einzelnen Vorlesungen waren honorargebunden.

Fast jede Klassenkameradin hat ein Studium ihrer Wahl begonnen, aber nicht zu Ende geführt. Bis 1945 wurden nach und nach sämtliche Privatschulen aufgehoben, eine Abwanderung ins Ausland wurde unmöglich, weil dafür benötigte Devisen verweigert wurden. Einer beruflichen Selbstverwirklichung waren enge Bandagen angelegt: Man suchte sie im Nächsten, fand sie und heiratete!



20 Jahre nach dem Abitur (von 1930) haben wir uns aus der ehemaligen O lb zum ersten Mal zu einem Treffen verabredet, und auf der anschließenden Tabelle stehen auch die Einzelschicksale – nur zwei haben den PKW-Führerschein besessen!

Was aus den Kameradinnen der Parallelklasse geworden ist, konnte nie in Erfahrung gebracht werden, auch nichts über die des ersten Abiturjahrganges. Auch sie werden allen Durchsetzungswillen gebraucht haben, die Kriegsfolgen zu überstehen.

Unsere ehemalige Klasse hat sich wie eine Festung gehalten: Wir haben uns regelmäßig im Abstand von fünf, dann von drei, schließlich von einem Jahr getroffen, immer so, daß nach Möglichkeit jede Kameradin anwesend war, selbst die aus der ehemaligen DDR und die aus Israel. Unser letztes Treffen war 60 Jahre nach dem Abitur. Seitdem haben gesundheitliche Schäden die Oberhand, doch die Kontakte bestehen weiter über Briefe oder fernmündliche Gespräche.

Wer aus dem Dezennium 1920–30 zurückblickt, sollte es mit einem Dank an die nunmehr alle verstorbenen Lehrer tun. Sie haben versucht, ihr bestes Wissen an uns weiterzugeben. Sie waren, wie unsere Eltern auch, autoritär erzogen worden und sind auf diesem vorgegebenen Gleis geblieben. Sie haben auf uns einen starken Leistungsdruck ausgeübt und konnten deshalb keine Leistungsfreude unsererseits erwarten. Aber ich bin überzeugt, daß wir unser Leben nach all den Kriegswirren hätten nicht gestalten können ohne die anerzogene Zuverlässigkeit, Disziplin und Pünktlichkeit. Man hat uns befähigt, englische und französische Aufsätze zu lesen und zu verstehen, wir wurden aufgeschlossen für Kunst und Literatur jenseits unserer Staatsgrenzen, auf Reisen ins Ausland bekamen wir Interesse für fremdes Kulturgut.

#### Der Abiturjahrgang 1930 des Fichte-Gymnasiums

|                      |                                      |                                      |                  |                                     |
|----------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------|-------------------------------------|
| Bullinger Josephine  | *1910                                | Beamtin mittlere Beamtenlaufbahn     | ledig            | Karlsruhe                           |
| David Käte           | *1910                                | stud.med.                            | verh. Levertow   | El-Haifa                            |
| Füller Edeltrud      | *1910                                | stud.phil.                           | verh. Engel      | Karlsruhe                           |
| Hamburger Suse       | Geburtsdatum und Lebensweg unbekannt |                                      |                  |                                     |
| Heinze Liselotte     | *1910                                | Hauswirtschafts-seminarlehrerin      | verh. Seiler     | Karlsruhe                           |
| Junghans Friedel     | *1910                                | stud.pharm.                          | verh. Störzinger | München                             |
| Rupp Charlotte       | *1912                                | Höhere Handelsschule                 | verh. Delventhal | Karlsruhe                           |
| Schweinfurth Gertrud | *1910                                | stud.rer.nat<br>Lehramtsreferendarin | verh. Ullmer     | Neckar-gemünd                       |
| Wander Rosa          | *1911                                | stud.phil.                           | verh. Horlbeck   | Grünsfeld                           |
| Weber Margarete      | *1911                                | stud.med.<br>Ärztin                  | verh. ?          | ?                                   |
| Weber Johanna        | *1911                                | stud.ing.<br>Architektin             | verh. Meffert    | Walldürn                            |
| Wuppert Ilse         | *1910                                | stud.paed.<br>Sonderschullehrerin    | verh. Padel      | Eisenhütten-stadt/Fürsten-berg,Oder |
| Zemke Erika          | *1910                                | Dr. rer.nat.<br>stud.rer.nat.        | verh. Schroeder  | Kronshagen/<br>Kiel                 |

Wer die Möglichkeit hatte, in den letzten Jahren einmal seine alte Schule im Vorbeigehen zu besuchen, konnte natürlich im Blick auf die eigene Vergangenheit nur neidvoll auf die aufgeweckten und fröhlichen Schüler und Schülerinnen blicken, die sich, leger gekleidet, so zwanglos mit ihren Lehrern durch die Gänge und auf den

Treppen des Hauses bewegten. Aber auch ihnen läutet die altvertraute Stundenuhr über dem Eingang zur Turnhalle, auch sie sind einer Schulregel unterstellt, auch sie sollen täglich ihr Bestes leisten. Daß sie ihre Aufgabe immer mit selbstbewußter Freude tun, das ist der Wunsch von uns ehemaligen Alten!



## Erinnerungen an meine Schulzeit

*Cordula Knoblochs Erinnerungen an die Schulzeit sind eng mit dem Zweiten Weltkrieg verbunden, lag sie doch größtenteils in diesem zeitlichen Rahmen. So spannt sich in ihrer Erzählung ein Bogen von den ersten – noch friedlichen – Schuljahren am Lessing-Gymnasium über improvisierten Unterricht nach Bombenangriffen und Kriegsdienstverpflichtung der Schülerinnen bis hin zum Abitur 1948 unter den erschwerten Bedingungen der Nachkriegszeit.*



*Schülerinnen und Schüler im Dritten Reich:  
Treffen der Hitler-Jugend im Mai 1933 in  
Karlsruhe*

In den denkwürdigen Jahren 1939 bis 1948 besuchte ich die Lessing-Schule, die vom Ende der 30er Jahre an bis Kriegsende „Höhere Mädchenschule“ war. Im April 1939 begannen etwa 90 Schülerinnen in den Klassen 1a und 1b das erste Schuljahr. Meinen fünf Kilometer langen Schulweg legte ich mit dem Fahrrad zurück, in den Win-

termonaten mit Bus oder Bahn, was aber damals sehr umständlich und zeitraubend war.

Ein paar Monate später brach der Krieg aus. In der Schule haben wir zunächst nicht viel davon gemerkt, eigentlich nur beim Frühstücksangebot in der großen Pause. Dreimal jährlich gab es Zeugnisse – vor den Sommer-





*Arabeske auf dem Feldberg.  
Wintersport 1933*

ferien im Juli, zu Weihnachten und am Ende des Schuljahres. Im Jahre 1941 wurde der Schuljahresbeginn von April auf die Zeit nach den Sommerferien verlegt, so daß das Schuljahr 1940/41 ein Vierteljahr länger gedauert hat. Unsere erste Fremdsprache war Englisch, und zu Beginn der dritten Klasse erhielten wir wahlfrei Latein.

Ab Schuljahr 1942/43 kam Physik dazu, und die Note für Religion durfte nicht mehr auf dem üblichen Zeugnisformular erscheinen; wir erhielten dafür ein Extrablatt. Eine Zeitlang mußten wir, um ein neues Heft kaufen zu können, das vollgeschriebene zuerst auf dem Sekretariat abstempeln lassen. Diese Maßnahme hat sich nicht be-

währt, sie wurde wieder eingestellt. Jeweils in den Weihnachtsferien lag reichlich Schnee, und die Seen waren zugefroren, so daß alle Möglichkeiten des Wintersports quasi vor der Haustür lagen und wir dabei eine Menge Spaß haben konnten.

Für die Zeit der Sommerferien bekamen wir von der Schulleitung den Auftrag zum Sammeln von Heilkräutern. Da ich außerhalb des Stadtgebietes wohnte, konnte ich recht viel ernten: Kamillenblüten, Himbeer-, Brombeer- und Spitzwegerichblätter sowie eine kleine Menge Ackerschachtelhalm. Die Kräuter wurden dann am Ende der Ferien in getrocknetem Zustand abgeliefert. Am 21. Mai 1943 haben sogar vier Klassen einen Nachmittagsausflug ins Hügelland bei Grötzingen unternommen, bei dem große

Mengen Maiblumenblätter gesammelt werden konnten.

In jener Zeit gab es schon erhebliche Lücken im Unterricht. Wenn in der Nacht Fliegeralarm gewesen war, fielen die ersten beiden Stunden aus. Wenn vormittags Alarm gegeben wurde, stürmten wir in den Luftschutzkeller des Schulhauses, wo manches Mal der Kellerraum zum Klassenzimmer wurde. In der Nacht zum 3. September 1942 wurden Dachgeschoß und oberstes Stockwerk der Lessing-Schule durch Brandbomben zerstört; von da an waren wir Gäste in der Fichte-Schule. Nun war Schichtunterricht angesagt: Eine Woche lang durften die Fichte-Schülerinnen am Vormittag kommen und die Lessing-Schülerinnen nachmittags; dann wurde abgewechselt. Außerhalb der regulären Ferien gab es während der strengsten Frosttage im Januar und Februar noch Kohleferien. Alle diese Erschwernisse verhinderten einen geordneten Stundenplan.

In den Sommerferien wurden die über 14jährigen Schülerinnen zu einem kleinen Kriegsdienst verpflichtet. Dieser Arbeitseinsatz dauerte jeweils zwei Wochen und konnte entweder in einer Fabrik, bei der Seidenraupenzucht (Fallschirmseide) oder in einem Jugendlager mit Küchenarbeit abgeleistet werden.

Zu Beginn des Schuljahres 1943/44 wurden die beiden Parallelklassen a und b neu aufgeteilt. Es entstand eine sprachliche und eine hauswirtschaftliche Abteilung. Von da an hatten wir auch Chemieunterricht und konnten wahlfrei Kuzschrift lernen. Dieser Bildungsweg dauerte für uns nur ein Jahr; denn nach den Sommerferien 1944 fand jeglicher Schulunterricht in Karlsruhe ein plötzliches Ende. Von Juli bis Dezember richteten schwere Luftangriffe mit Brand- und Sprengbomben unendlich viel Zerstörung an. Ich erinnere mich daran, in den ersten Tagen nach einem solchen Angriff zu einem Hilfsdienst in einer Großküche eingeteilt gewesen zu sein, die Fliegergeschädigte ver-



pfl egte. Ansonsten waren auf unbestimmte Zeit Ferien.

Im Januar 1945, teilweise auch früher, mußten Schüler und Schülerinnen, die noch zu Hause waren, einer Wehrmachtseinheit beim Ausheben von Schützengraben außerhalb der Stadt helfen. Das Thermometer zeigte täglich 18–20° unter Null; zur Vesperpause wurde eine Feuerstelle errichtet, wo dann jeder Teilnehmer sein hart gefrorenes Stücklein Brot und vielleicht sonst etwas Eß- oder Trinkbares auftauen konnte.

Wer dann im Laufe des Jahres 1945 die Möglichkeit hatte, privat etwas zu lernen, war gut dran, denn der Schulunterricht konnte für uns erst wieder im März 1946 beginnen, nach mehr als eineinhalb Jahren Pause.

Unsere liebe Lessing-Schule nannte sich jetzt wieder Mädchen-Realgymnasium; niemand wurde mehr zur perfekten Hausfrau ausgebildet. Das Schulhaus war zwar nur noch drei Stockwerke hoch, aber sonst wieder in recht gutem Zustand.

Nachdem unser Jahrgang im Sommer 1944 die damalige Klasse 5 – heute Klasse 9 entsprechend – gerade beendet hatte, als der totale Krieg über uns hereinbrach, sind wir bei unserem Neubeginn aufgerückt in die Obersekunda, welche heute der Klasse 11 entspricht. Dieses Schuljahr dauerte für uns knapp fünf Monate, und schon wurden wir versetzt nach Unterprima. Aus 15jährigen Kindern waren in der Zwischenzeit 17 Jahre junge Erwachsene geworden, die von den Lehrern plötzlich mit „Sie“ angesprochen wurden.

Wieviel Wissensstoff uns doch damals fehlte! So viel Vergessenes mußte aufgefrischt, Versäumtes nachgeholt und Lehrplanmäßiges neu durchgenommen werden. Unsere Lehrer gaben sich gewiß die größte Mühe mit uns heilgebliebenen, zurückgekehrten Schülerinnen, und wir haben eifrig gebüffelt. Zu unserer Stärkung gab es lange Zeit jeden

Tag in der großen Pause eine Schulspeisung. In ein mitgebrachtes Geschirr wanderte entweder eine große Kelle leckere Nudeln mit Rosinen oder eine Portion wohlgeschmeckender Haferbrei, damit wir wieder zu Kräften kämen.

In unserer Sechs-Tage-Woche hatten wir einen sehr konzentrierten Stundenplan; er bestand praktisch nur aus Hauptfächern: Deutsch, Geschichte, Mathematik, drei Fremdsprachen und drei naturwissenschaftliche Fächer. Diese wurden nur von je zwei Stunden Turnen und Religion unterbrochen. Schulbücher gab es noch nicht. Was uns von unseren Lehrkräften vermittelt wurde, mußte alles mitgeschrieben und zu Hause dann „ins reine“ übertragen werden. Gewiß ist durch das zweimalige Schreiben des wesentlichen Lehrstoffs mehr in unserem Gedächtnis hängen geblieben als beim Lernen aus weitschweifigen Schulbüchern. Leider gab es zu jener Zeit auch noch keine DIN-A4-Hefte, so daß wir sehr sorgfältig arbeiten mußten, um alles überschaubar in den kleinen Heften unterzubringen.

Die letzte Wegstrecke meiner Schulzeit legte ich in der friedlichen Zwölfergemeinschaft der Oberprima A zurück. Die Hälfte von uns Mitschülerinnen war persönlich hart von den Einwirkungen des Krieges und der Nachkriegszeit betroffen. Umso mehr gaben wir uns wohl Mühe, die von uns angestrebte Reifeprüfung gut zu bestehen. Eine interessante Bereicherung unseres Deutschunterrichts war eine Reihe von Leseabenden in der Wohnung unserer Lehrerin.

Am Ende des letzten Schuljahres, es war am 6. Juni 1948, wurden wir während der zweiten Schulstunde ganz schön aufgeschreckt durch ein kurzes, heftiges Erdbeben. Vor dem Fenster unseres Klassenzimmers flogen mit großem Getöse Steine auf die

Erde, aber der Schaden am Schulgebäude hielt sich in Grenzen.

Die schriftlichen Arbeiten für das Abitur begannen am Montag, dem 14. Juni, und dauerten fünf Tage. Am 19. Juni war die Proklamation der „Währungsreform“, die auch unsere weitere Fortbildung mitbestimmen sollte. Zwischen der schriftlichen und mündlichen Prüfung lagen drei Wochen intensiven Unterrichts, war es doch die letzte Möglichkeit, noch etwas dazulernen. Von einem Prüfungskommissar und dem Lehrer des jeweiligen Fachs wurde jede Schülerin in allen Fächern geprüft, und alle haben es geschafft.

Doch was konnten wir jungen Menschen damals mit unserem Reifezeugnis anfangen? An den Universitäten und anderen Ausbildungsstätten war es besonders für Mädchen schwer anzukommen, auch nicht mit guten Zensuren. Heimgekehrte Soldaten mußten gerechterweise bevorzugt werden, und außerdem fehlte es in manchen Familien wirklich am Geld für ein Studium. So war oft eine längere Wartezeit angesagt, oder es wurde eine Berufsausbildung „der Not gehorchend, nicht dem eig'nen Triebe“ begonnen. Aber auch daraus ist manch segensreicher Lebensinhalt erwachsen; denn nicht immer entsprechen unsere eigenen Wünsche dem besseren Weg.

Diese unsere Kriegs- und Nachkriegsgeneration konnte nicht so viel Schulwissen erlangen, sie hatte aber anderen gegenüber einiges an Lebenserfahrung voraus. Mit Hindernissen rechnen, mit Beschränkungen auskommen, mit Begrenzungen leben und gegen Widerstände den Kampf aufnehmen, das haben wir gelernt. Selbstverwirklichung blieb meistens eine Utopie. Das Materielle trat in den Hintergrund, und das Wesentliche, was das Leben sinnvoll und das Zusammenleben der Menschen erträglich und fruchtbar macht, hatte mehr Gewicht.



## Gedanken und Erinnerungen an meine Zeit in der Lessing-Schule 1952 bis 1959

*Katarina Zacharias nennt ihren Beitrag einen „offenen Brief“. Doch was scheinbar an ihre Patentochter gerichtet ist, läßt auch an eine private Eintragung in die Seite eines Tagebuchs denken. Ausgelöst durch das Zusammentreffen mit einer Lehrerin lebt die Schulzeit wieder auf: Gedankenbruchstücke, eine lose Folge von wohlbekannten Gefühlen, die zugleich mit der Erinnerung an Einzelheiten aufblitzen. Bloße Stichworte verdichten sich zu Situationsbildern, im gleichen Maß, wie die Schulzeit immer deutlicher auflebt, sie geraten in Fluß, wenn Katarina Zacharias zu erzählen beginnt. In diesem fiktiven Brief überläßt sie sich dem Strom ihrer Gedanken über die Schulzeit am Lessing-Gymnasium, und der Leser mag ihm folgen.*

Liebe Annette,

„meine Schule“, an der ich Abitur gemacht habe nach acht Jahren Schulbankdrücken, feiert ihren hundertsten Geburtstag. Diese Schule, das Lessing-Gymnasium Karlsruhe, war übrigens das erste deutsche Mädchen-Gymnasium.

Soweit, so gut. Ich habe vor wenigen Monaten einen achtzigsten und einen neunzigsten Geburtstag gefeiert. Sollen doch diesmal andere zu Wort kommen, Reden halten, Erinnerungslücken schließen, vergrabenen Gefühlen auf die Spur kommen, Namen wieder nennen und Beziehungen herstellen zu einer mehr oder weniger verlorenen Zeit. Ohne mich.

Hätte ich nicht zufällig eine sehr verehrte ehemalige Lehrerin zum ersten Mal seit der Schulzeit aufgesucht. Zufällig? Echte Zufälle gibt es kaum, eher die Synchronizität von Ereignissen, die irgendwie zusammengehören ... Wir hatten damals während meiner Schulzeit französisches Theater gespielt, sie als die treibende Kraft, und ich in der Gruppe enthusiastischer Schülerinnen. Die intensive Arbeit und der anschließende Lohn durch eine begeisterte Aufnahme bleiben mir unver-

gessen – ein rundes Erlebnis: harte Arbeit, frohe Feste ...

Im Gespräch beim Tee begann dann doch das Nachdenken über meine Zeit am Lessing-Gymnasium. Sie meinte, ob ich nicht etwas schreiben könnte für die Festschrift.

Ich krame in alten Fächern nach greifbaren Erinnerungen. Die Ausbeute ist zunächst mager: Das Abitur-Foto, das Zeugnisheft, Fotos von Klassenfahrten und Theateraufführungen. Lehrer fallen mir ein, Gesichter, Ämter, Auswendig-gelerntes, alles ziemlich ungeordnet.

„A, ab, e, ex und de, cum und sine, pro und prae“ stehen mit Ablativ. Nanu – das ist geblieben? Non scholae, sed vitae discimus?

„Hier im Dunkeln, wenn mattes Mondlicht aus den Zweigen fällt, des Tages Hitze wich, aus feuchtem Gras mir Kühlung zuweht, bin ich wohlgebor-gen ...“ Eigenartig, daß ich diesen Text memoriere. Ich habe ihn gar nicht selbst gesprochen. Er stammt aus „Des Königs Schatten“ (B. v. Heiseler), ich spielte den König, der sich verblendet in die Sprecherin dieser Worte verliebt und dabei fast an der wahren Liebe vorübergeht.

Andere Bruchstücke, darunter Rilkes „Herr, es ist Zeit, der Sommer war

sehr groß ...“ Dieses für den Deutschunterricht gelernte und nie vergessene Gedicht hat mich kürzlich tröstlich durch eine Lebenskrise begleitet.

Nun machen sich auch Gefühle bemerkbar. Ein eigenartiges Gemisch, das Erstaunliche daran, daß sie so stark sind!

Mulmige Anst vor einer Lateinarbeit ... selbstsicherer Stolz beim Aufsagen des gut gelernten Gedichts ... die Beschämung, etwas, was der anderen leicht fällt, nicht zu können ... die starke Verbundenheit in einer Klassenverschöpfung ... die Enttäuschung (auch heute noch, nach 30 Jahren!), daß großer Einsatz und enorme Anstrengung und ach, so viel Hoffnung sich nicht in meiner Zeugnisnote widerspiegeln ... auch Neid auf Glücklichere und wilder Ärger über die Ungerechtigkeit ...

Heute weiß ich, daß das äußere System einer Schule, sozusagen das Korsett, bestehend aus allem Formalen, Programmierbaren (Lehrplan, Schulordnung, Benotung, der Unterricht und so weiter), nur Teil des ganzes Komplexes Schule ist. Das andere, innere Leben, die Atmosphäre, das Informelle, ist die Gegen-, oft auch die Kehrseite, bei der sich sogar Lehrer-



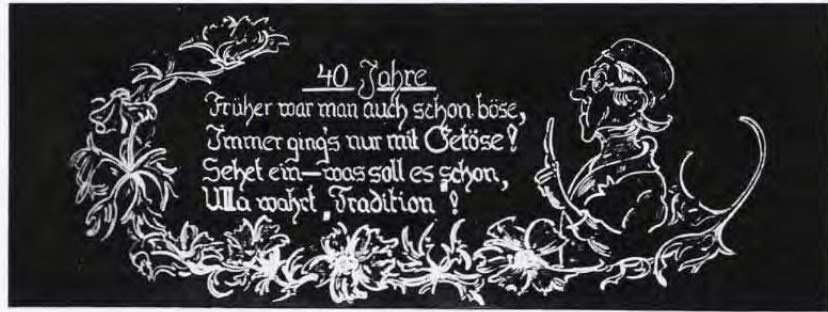
und Schülerrollen vermischen. Ich meine alle die tausendundeins Erscheinungsformen des „Klassengeistes“, Spickzettel, Lehrerkarikaturen, Abschreibenlassen, die Freundschaften und Geheimnisse. Das spielt sich alles im Rahmen von Beziehungen und Gefühlen ab, oft im Gegensatz zum Curriculum. In unserer Klassengemeinschaft bestand über viele Jahre eine Subkultur, der gar nicht alle Mädchen angehörten, die kreiste um zwei vornehme Familien: die Knell von Krähenhorsts, die sich durch Eheschließung mit den Blau von Blumenkohls verbunden hatten. Wir sprachen uns nur noch mit den angenommenen Namen an (Hugo, Kuno, Bruno, Idah, Iwan), und ich höre heute noch auf „Hugo“!

In den fünfziger Jahren hatten die Funken der studentischen und Schülerrevolte noch nicht in unseren Klassenzimmern gezündet. Echten Widerstand oder wirkliche Sabotage haben wir nicht fertiggebracht, obwohl manche Lehrer dazu herausforderten.

Aber eine Quinta, die ich als Oberprimanerin betreute, hatte schon diese Wende zum Ungehorsam geprobt: Eine bedauernswerte Lehrkraft wurde von ihnen mit absurdem Theater gepeinigt, die ganze Klasse hatte sich mit dem Rücken zur Lehrerin gesetzt, die weiter zu unterrichten versuchte, während ab und zu eine Schülerin rief: „Wo sind Sie denn, wo sind Sie denn, Fräulein X, wir hören Sie, aber wir sehen Sie nicht! Zeigen Sie sich doch!“

Mich hat das damals sehr erschreckt, und ich konnte die Schadenfreude der Jüngeren nicht teilen.

Mein Amt als Schulsprecherin habe ich auch nur im Rahmen der äußeren Repräsentanz von Ordnung und status quo verstanden und ausgeführt. Daß wir Schülerinnen eine Macht sind oder haben, war mir damals unklar. Wir waren noch sehr brave, angepaßte Mädchen, und wenn nicht,



„Tafelmalerei“ im Geiste Wilhelm Buschs

dann ging man eben von der Schule ab. Die Welt des heilen Mädchen-Gymnasiums war noch in Ordnung. Jungen begegneten wir nur außerhalb der Mauern, in der Tanzstunde oder auf anderen Umwegen. Hätte man uns nach Koedukation gefragt, hätten wir ungläubig gelacht oder sogar überzeugt abgelehnt.

Liebe Annette, wieso schreibe ich das alles an Dich?

Ich bin mir sehr bewußt – sicher durch meine langen Auslandsaufenthalte noch verstärkt –, daß ich eine deutsche Schule besucht habe. So unkommentiert kann ich diese einfache Tatsache möglicherweise heute, im Jahr 1993, wieder stehenlassen. Aber zu meiner Schulzeit in den fünfziger Jahren und dann mehr und mehr in den Jahren bis zur „deutschen Wende“ wurde behauptet, daß die Schulbildung in Westdeutschland eine ganz andere, freiere, schlicht bessere sei als Deine nach kommunistischem Muster am Theodor-Neubauer-Gymnasium, Rudolstadt, in der DDR.

Heute bis Du angehende Tierärztin und ich praktizierende Psychologin. Und obwohl wir durch verschiedene Schulsysteme gegangen sind und verschiedenen Generationen angehören, verwirklichen wir doch beide die Hoffnung der Gründerinnen dieses ersten deutschen Mädchen-Gymnasiums auf Chancengleichheit für

Mädchen, „einen selbsterwählten, nicht aufgezwungenen Beruf zu erlernen“.

Ich denke darüber nach und wundere mich: Wo bleibt dann noch ein Unterschied? Was kann Schule überhaupt, und was kann sie nicht bewirken?

Lessing, dessen Name mit meiner Schule verbunden wurde, sagt in der „Erziehung zum Menschengeschlecht“: „Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte ... nur geschwinder und leichter.“

Was ich gelernt habe und heute noch gebrauchen kann: Ich habe Lernen gelernt, und daß sich Lernen lohnt und nie endet; Enttäuschung zu ertragen und wieder von vorn anzufangen, wenn es schief ging; den Wert von Kameradschaft und einer die Generationen übergreifenden fruchtbaren Beziehung zu Lehrern; daß jeder neue Tag zu genießen und zu nutzen ist, das war vielleicht die eindringlichste Lehre von allen, in einer Latein-Sternstunde fürs Leben und den Beruf „kapiert“:

„Tu ne quaesieris, scire nefas, quem mihi, quem tibi finem di dederint, Leuconoe ... carpe diem quam minimum credula postero.“

„Du frage nicht – zu wissen wäre Frevel –, was mir, was dir als Ziel die Götter gesetzt, Leukonoe ... Greif diesen Tag, nimmer traue dem nächsten!“ (Übersetzung von Bernhard Krytzler). Kennst Du diese Horaz-Ode, und sagt sie Dir auch etwas?

In Liebe, Deine Kat



# Schule heute

## Probleme - Konzepte - Meinungen



*Die Kinder des Wirtschaftswunders:  
Abiturientinnen 1961 im Hof des Lessing-  
Gymnasiums*







## „Namentliches“ Über die Umbenennung des Fichte-Gymnasiums in Hedwig-Kettler-Gymnasium



*Festhalten an Vertrautem oder Aufbruch zu neuen Ufern? Johann Gottlieb Fichte – Hedwig Johanna Kettler*

*In den ersten drei Monaten des Jubiläumsjahrs wurde am Fichte-Gymnasium und weit darüber hinaus in der mit der Schule verbundenen Öffentlichkeit der Vorschlag diskutiert, die Schule in Hedwig-Kettler-Gymnasium umzubenennen. Damit hätten die Verdienste der Gründerin und Vorsitzenden des Vereins Frauenbildungsreform gewürdigt werden können, der im Jahre 1893 das erste deutsche Mädchen-Gymnasium in Karlsruhe eröffnete. Hedwig Kettler ist die herausragende der „tapferen Frauen, die mit bewundernswerter Hingabe, Tatkraft, Zähigkeit sich für die Sache einsetzten, gegen eine Welt von Gleichgültigkeit, Vorurtheilen und anderen Widerständen“. (S. Reichenberger, Das Karlsruher Mädchengymnasium, 1918, S. 7).*

*Hedwig (Johanna) Kettler lebte von 1851–1937. Dreißig Jahre stritt sie für die Zulassung von Frauen an die Universitäten – was die Einrichtung von Vollgymnasien für Mädchen voraussetzte. In Artikeln, Vorträgen und mit Petitionen an die Unterrichtsministerien und Landtage forderte sie die gleiche Schulbildung für die Töchter, die auch den Söhnen gewährt wurde. Ihre Forderungen wurden als radikal und utopisch abgetan und erbittert bekämpft.*

*Der Vorschlag von 1933, eine der beiden Schulen nach ihr zu benennen, die ihre Existenz der schließlich erfolgreichen Überzeugungsarbeit Hedwig Kettlers verdanken, da sie aus dem 1893 gegründeten Mädchen-Gymnasium hervorgingen, wurde ähnlich erbittert abgelehnt. Im Lehrerkollegium, in der Schülerschaft und bei den ehemaligen Schülerinnen, Lehrern und Lehrerinnen des „Fichte“ fanden sich zwar durchaus viele Fürsprecher und Fürsprecherinnen für eine Würdigung Hedwig Kettlers und eine kritische Auseinandersetzung mit dem bisherigen Namenspatron Johann Gottlieb Fichte, aber in der Mehrzahl überwogen das Eintreten für die Tradition und das Bedürfnis, am Vertrauten festzuhalten.*

*Paradoxerweise war das meistgehörte Argument gegen die Umbenennung, daß man von „dieser Dame“ ja noch nie gehört habe.*

*Daß gerade darin ein Versäumnis der von dem Einsatz Hedwig Kettlers Profitierenden sichtbar wird, wurde nicht erkannt.*

*Nach vielen Diskussionen in allen Schulgremien wurde der Antrag auf Umbenennung mit knappster Mehrheit vom Lehrerkollegium abgelehnt und danach fallengelassen.*

*Die folgenden Beiträge zeigen, welch starken Widerhall der Antrag auf Umbenennung in der Schule hatte: Das Gedicht von Margarete Kraft ist als Stoßseufzer der den Antrag stellenden Schulleiterin zu lesen. Die beiden Texte von Sarah Bonzanin und Jasmin Hellmann sind frei gewählte Argumentationsübungen als Einübung in den sogenannten Erörterungsaufsatz einer 9. Klasse. Mario Hoff schrieb seinen Text spontan vor der Diskussion in der Schulkonferenz, dessen Mitglied er ist. Bei einer Performance zur Schulgeschichte wurde der Text szenisch aufgeführt (neben anderen Szenen zum Thema Fichte oder Kettler).*



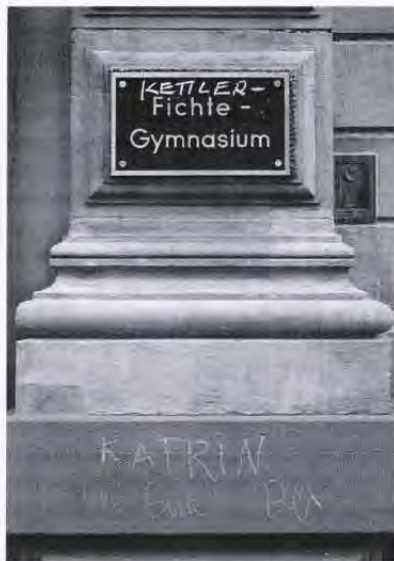
## Pro

Viele werden sich fragen, warum man unsere Schule nicht gleich nach ihrer Begründerin genannt hatte. Hedwig Kettler hätte eine solche Ehrung unbestreitbar verdient, und zwar noch zu Lebzeiten! Doch gewählt wurde der Name Fichtes, denn Fichte war ein großer Philosoph und ziemlich bekannt. Die Benennung des Gymnasiums nach Fichte war wohl in erster Linie Folge der damaligen Zeitströmung, Gymnasien nach „geistigen Größen“ zu taufen.

Aber sind wir doch ehrlich, wer von uns kennt denn heute noch Fichte? – die allerwenigsten. Und was er gesagt hat, weiß so gut wie niemand und interessiert auch keinen. Wer weiß im übrigen auch, daß Fichtes Thesen so ganz und gar nicht „frauenbildungsfreundlich“ waren?

Wollte man gar die Schule schon in ihren Anfängen sabotieren, als man sie nach ihm benannte? Es scheint so überhaupt nicht zusammengehen zu wollen, ein Mädchen-Gymnasium nach einem „Frauenfeind“ zu benennen. Ebenso käme man schließlich heute auch kaum auf die Idee, eine Jungenschule (sofern es noch eine solche gäbe) nach einer Voll-Emanze zu benennen – oder kennt jemand ein Jungen-Gymnasium, benannt nach Alice Schwarzer?

Der Name Hedwig Kettlers ist heute noch viel zu unbeachtet, und ihr Verdienst um das erste Mädchen-Gymnasium fast vergessen. Anlässlich des Jubiläums wäre nun der Zeitpunkt gekommen, sie ins Bewußtsein einer breiteren Öffentlichkeit zu rücken. So wäre eine Umbenennung im Sinne eines Gedenkens an diese Frau mehr als nur angebracht; es bedeutete eine Würdigung ihrer Leistung.



Ganz richtig: Namen sind sehr wichtig. Sie zeichnen aus, heben hervor, verleihen allem offensichtlich Bedeutung, Rang – auch Schmuck und Flor.

Der Höh'ren Mädchenschule fehlte ein Name 1911; und, männlich ernst, der Stadtrat wählte Persönlichkeit – kein Notbehelf.

Gewählt ward Johann Gottlieb Fichte: Mann, Philosoph, deutschnational, ein unbestreitbar Geistgewichte. Bezug zur Schule? Nicht der Fall.

Nicht Fichte, Hedwig Kettler schaffte, Gymnasien Mädchen aufzutun! (Hieß es doch noch, die Frau verkrafte, Gelehrtheit nicht. Als dummes Huhn?)

Mit Scharfsinn, Witz und Macht der Rede, begeisternd, rastlos – ja, auch stur, erstritt sie, trotzend jeder Fehde, für Mädchen auch das Abitur.

Das ist jetzt 100 Jahre her. Die Schule stolz nach IHR zu nennen, Respekt und Dankbarkeit zu kennen? Wär' dies wirklich so verquer?

## Contra

Hedwig Kettler hat damals eine reine Mädchenschule gegründet. Nur Mädchen – einsam und verlassen! Heute haben wir dagegen eine ganz andere Situation: Mädchen leben und lernen mit Jungen zusammen, und das sehr gerne. Daran hatte zu Hedwig Kettlers Zeiten noch niemand gedacht, und auch sonst hat sich bis heute einiges im Gymnasium geändert; alles ohne Hedwig Kettler, dafür unter dem Namen „Fichte“.

Will man sich heute für die Emanzipation einsetzen, ist es doch nicht wichtig, welcher Name dafür stehen soll! Andere Kriterien sollten eine viel größere Rolle spielen. Selbst der Name „Fichte-Gymnasium“ läßt nicht zwingend an Fichtes Position Frauen gegenüber denken. Aber – wie vertraut klingt er in den Ohren eines Fichte-Schülers! Wie viele Jahre würde es dagegen dauern, bis der Name Hedwig-Kettler-Gymnasium für uns die gleiche Vertrautheit besäße?

Tausende von Schülern hat das „Fichte“ schon aufgenommen und wieder in die Freiheit entlassen, mit der Erinnerung, neun Jahre lang (manchmal auch etwas länger) im „Fichte“ gelebt zu haben. Die Schüler und Schülerinnen haben sich mit „ihrer“ Schule und ihrem Namen identifiziert. Wie viele Gefühle stecken hinter dem Kürzel „Fichte“!

Unwissenheit wird einem entgegenschlagen, wenn man sagen muß: „Ich bin auf dem HKG“. Bleiben wir doch lieber bei „Fichte“.



# Ein Kneipengespräch

## Erste Szene

Verrauchte Kneipe zu später Stunde. Die meisten Tische sind leer. Eine Bedienung geht zwischen den Tischen herum, wischt ab und trägt Gläser hin und her. Man hört Gemurmel, ab und zu Geschirrklopfen. An einem Tisch im Vordergrund sitzen das Alpträumende Ich und seine beiden neuen Freunde.

Neuer Freund: Sag mal, was machst du denn so, wenn du nicht in Kneipen rumsitzt?

Alpträumendes Ich: Ich geh' noch auf die Schule, aber nur noch zwei Jahre – hoffe ich zumindest!

Neuer Freund (desinteressiert): So, auf welche denn?

Alpträumendes Ich: Auf's Kettler-Gymnasium.

Neue Freundin: Auf's waaaas??

Alpträumendes Ich: Auf's HKG; Kettler-Gymnasium eben.

Neue Freundin: Wo ist denn das? Hier in Karlsruhe doch nicht, oder?

Neuer Freund: Das ist bestimmt so eine exotische Berufsausbildungsförderungspflegeallgemeinfachhochschule!

Alpträumendes Ich: Nein, das ist ein ganz gewöhnliches neusprachlich-naturwissenschaftliches Gymnasium.

Neue Freundin: Ja, wo ist denn das nun? Ist das neu, ich kenn' das noch gar nicht?

Alpträumendes Ich: Nein, das ist schon ziemlich alt, wir hatten erst hundertjähriges Jubiläum. Das ist in

der Sophienstraße, fast Ecke Karlstraße.

Neue Freundin: Da beim Fichte oder wo?

Alpträumendes Ich: Nein, das ist doch das Fichte, ich meine, das ehemalige Fichte. Das hab ...

Neue Freundin (unterbricht sie): Na, sag's doch gleich! Das Fichte kennt man doch. Ach, apropos kennen: Kennst du den ...

Alpträumendes Ich (unterbricht sie ebenso): Das ist es doch eben: Das Kettler ist das ehemalige, also das, was früher einmal das Fichte war. Wir haben es umbenannt, wei ...

Neuer Freund: Das Sponsoring macht neuerdings vor gar nichts mehr halt. Was habt ihr denn von dem Fahrrad-Fritzen dafür bekommen, oder kriegt ihr gar regelmäßiges was, sag?

Alpträumendes Ich: Das hat doch gar nichts mit dem Kettler zu tun.

Neuer Freund: Das sagen sie alle!

Alpträumendes Ich: Nein, wirklich, wir kriegen nichts! Wir haben es umbenannt, weil der Fichte, der Johann Gottlieb, dieser ... dieser Aufklärungs-onkel eben so merkwürdige Ansichten über Frauen und deren Erziehung hatte. Und schließlich war das Fich ... äh, das frühere Fichte, also das heutige Kettler, einmal eine Mädchenschule.

Neue Freundin: Und dieser Kettler, hat der darüber weniger Merkwürdiges gedacht, oder wie? Und wer war der denn überhaupt, den kennt ja kein Mensch.

Neuer Freund: Natürlich kennt man den, hättest halt in Physik besser aufpassen müssen! Das ist doch der mit dem Kettlerschen Lehrsatz, das mit den Planetenbewegungen.

Alpträumendes Ich: Neiiiin!!! Das ist der Keplersche Lehrsatz! Der hat mit unserer Kettler, – mit Doppel-t! – rein gar nichts zu tun. Und außerdem ist die kein der, sondern eine die, eine Hedwig.

Merkt ihr endlich was? Mädchen-Gymnasium! Das erste in ganz Deutschland – nur so nebenbei – sollte halt einen Frauennamen kriegen.

Neuer Freund: Und warum habt ihr eure Schule dann nicht Liesl-Wurzelbürste-Gymnasium genannt?

Neue Freundin: Ja eben, wer war denn diese Kettler?

Alpträumendes Ich: Das war eine Frauenrechtlerin im neunzeh ...

Neuer Freund (unterbrechend): Oder Alice-Schwarzer-Gymnasium?

Alpträumendes Ich: Aaaaaaargh! (springt auf, stampft, gebärdet sich wie toll und stürzt aus dem Raum.)

Bedienung (schreit mit erhobener Faust hinterher): Heee! Sie haben gar nicht bezahlt, Sie Saukerl, Sie patriarchalisches Schwein, Sie ... (wird leiser. Licht aus.)

## Zweite Szene

Das Alpträumende Ich baumelt erhängt an der Decke.

Literaturkritiker: Und der Abschlußmonolog? Wo bleibt der Abschlußmonolog?

Die Leiche dreht sich langsam: Sie hat ein Pappschild umhängen, worauf steht:

„Schüler des Hedwig-Kettler-Gymnasiums“.



# Ein Diskussionsbeitrag zur Koedukation

„Die Zukunft ist weiblich, oder es gibt sie nicht“  
(Margarete Mitscherlich)<sup>1</sup>

*In den letzten Jahren geriet die Koedukation wieder in die öffentliche Diskussion. Welche Möglichkeiten bietet sie für die Chancengleichheit der Geschlechter, welche Begrenztheiten gehen mit ihr einher? Auf diese Fragen und die, welchen Beitrag die Koedukation für die Lösung gesamtgesellschaftlicher Probleme bietet, gibt Ingrid Rumpf, Lehrerin für das Fach Ethik am Fichte-Gymnasium, eine mögliche Antwort.*

In den 70er Jahren wurden fast überall in der Bundesrepublik die letzten nicht-koedukativen Gymnasien für das jeweils andere Geschlecht geöffnet. Die Schnelligkeit, mit der damals gehandelt wurde, sowie das fast völlige Ausbleiben einer Diskussion zeigten, daß die Koedukation dem gesellschaftlichen Konsens entsprach. In der schulpolitischen Praxis spielten zwar auch Gesichtspunkte der interschulischen Konkurrenz und des Modernitätsimages eine Rolle, sie ließen sich jedoch nahtlos mit dem Gleichberechtigungsgedanken verbinden. Auch in Karlsruhe wurden alle öffentlichen Gymnasien koedukativ, so das Lessing- und das Fichte-Gymnasium. 20 Jahre Koedukation an zwei ehemaligen Mädchen-Gymnasien, die mit dieser Festschrift eine 100 Jahre alte Tradition feiern, laden ein zu der Frage, ob wir denn nun „gut gefahren“ sind mit der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung von Jungen und Mädchen und vor allem, ob dem Ziel der Ermöglichung gleicher Berufs- und Entfaltungschancen so am besten gedient war. Mit dieser Frage schalten wir uns ein in die seit einigen Jahren neu entflammte Diskussion über die Grenzen der Koedukation zur Erreichung der Chancengleichheit. Stellvertretend für die vielen Bücher zu diesem Thema und die Aufsätze in Fachzeitschriften und

großen überregionalen Zeitungen sei hier nur das Buch von Franziska Stalman genannt: „Die Schule macht die Mädchen dumm“<sup>2</sup>, gemeint ist natürlich die koedukative Schule. Das Buch ist nicht unumstritten; die Neue Zürcher Zeitung meint in ihrer Ausgabe vom 17. März 1992 gar, es sei „... eine wenig kritische Zusammenschau von Forschungsergebnissen und Meinungen“. Es ist jedoch engagiert geschrieben und gibt einen guten Überblick über die Argumente gegen die Koedukation. Vielleicht ist es gerade wegen einer gewissen Angreifbarkeit in den Belegen und wegen der häufig überspitzten Aussagen eine ganz anregende Diskussionsgrundlage. Franziska Stalman behauptet, daß die Mädchen in der koedukativen Schule nicht die gleichen Entfaltungsmöglichkeiten hätten und nicht in gleicher Weise gefördert werden könnten wie die Jungen, ja daß sogar ihr Selbstbewußtsein – und damit die späteren Chancen, sich im Karriere-Wettkampf durchzusetzen – durch die gemeinsame Unterrichtung mit den Jungen geschwächt würde. Als Gründe dafür nennt sie im wesentlichen folgende:

Besonders in den Naturwissenschaften und der Mathematik leisten die Mädchen weniger und können sich mit ihren eventuell anderen Fragestel-

”

lungen in Erdkunde werden die Jungs bevorzugt, und kein Mädchen traut sich, sich mehr zu melden, weil die Jungs, falls man etwas Falsches sagt, lachen. Oder wenn wir Mathe haben und an die Tafel müssen und etwas falsch machen, machen die Jungs immer „ööööhhhh“. Im Gegenteil also, wenn die Jungs etwas falsch machen, lachen wir meistens nicht.

“

lungen nicht behaupten, weil die Rollenerwartungen der Gesellschaft hier eine Minderbegabung unterstellen. Die Mädchen passen sich – um bei Lehrern und bei den Jungen nicht unangenehm aufzufallen – diesem Erwartungsdruck an und nehmen sich selbst zurück.

Auch außerhalb des naturwissenschaftlich-mathematischen Bereiches haben sie weniger Chancen. Lehrerinnen und Lehrer schenken den Jungen erheblich mehr Aufmerksamkeit und Einzelzuwendung, meist unbewußt, aber auch bewußt aus Gründen der Aufrechterhaltung der Ruhe und Disziplin im Unterricht. Die Mädchen werden oft geradezu als Disziplinierungsmittel gegen die Jungen ausgespielt.



Der Sexismus der Jungen und ihre Aggressivität schüchtern die Mädchen ein und hindern sie, ihre Leistungsfähigkeit voll zu entfalten.

Unsere koedukativen Schulen sind Jungenschulen, ausgerichtet auf die Erfordernisse der männlich dominierten Wirtschaftswelt, in denen nun auch Mädchen sitzen dürfen und Erfolg haben können, wenn sie sich anpassen; ihre Erfolgsaussichten sind jedoch wesentlich geringer.

Franziska Stalman ist nun keinesfalls der Ansicht, daß auf die Koedukation für alle Zeiten verzichtet werden sollte. Unsere Gesellschaft sei noch nicht reif für die Koedukation, denn diese sei die Krönung des Weges zur Gleichberechtigung, nicht aber das Mittel, sie zu erreichen.

Soweit die Stimme einer engagierten Feministin.

Im Zusammenhang dieses Aufsatzes möchte ich die Frage nach dem Ziel stellen, das uns gesamtgesellschaftlich vorschwebt, wenn wir die etwas überstrapazierten und unscharfen Begriffe Gleichberechtigung und Emanzipation verwenden.

Ich bin der Meinung, daß Emanzipation und Gleichberechtigung kein Selbstzweck sein dürfen. Was haben wir Frauen denn erreicht, wenn wir endlich überall da in gleicher Anzahl stehen, wo heute die Männer immer noch fast allein die Bühne beherrschen, und wenn sie statt unser in nennenswerter Zahl auch mal das Baby wickeln, den Staubsauger unter Betten und Schränke gleiten lassen und die pflegebedürftige Großmutter zum Nachtstuhl führen? Das Ziel der Bemühungen um den gleichberechtigten Zugang zu (fast) allen Berufen und zu öffentlichem Einfluß sollte eine Humanisierung der Gesellschaft und eine Ermöglichung von Zukunft sein. Ich denke dabei daran, daß Frauen mit zunehmendem Eindringen in die bekannten männlich dominierten Be-

reiche eine Ethik der Verantwortung und des Wissens um die Verletzlichkeit des Lebens und der Würde des Menschen einfordern könnten.

Nachdem der Sozialismus als kritische Alternative ausgefallen ist, brauchen wir neue, ideologisch nicht fixierte Räume gesellschaftlichen Bewußtseins, von denen aus unüberhörbare Fragen an rein zweckrationales und menschenverachtendes oder Lebensräume zerstörendes Denken und Handeln gerichtet werden.

Die hier so allgemein formulierten Ziele „Humanisierung der Gesellschaft“ und „Ermöglichung von Zukunft“ werden keinen Widerspruch finden. Was das jedoch in der Praxis bedeutet, muß von Fall zu Fall durchbuchstabiert werden, um die verborgene – und konkrete Veränderungen herausfordernde – Problematik zu offenbaren.

Das Gemeinte sei im folgenden kurz an einem Beispiel aus dem Schulbereich verdeutlicht:

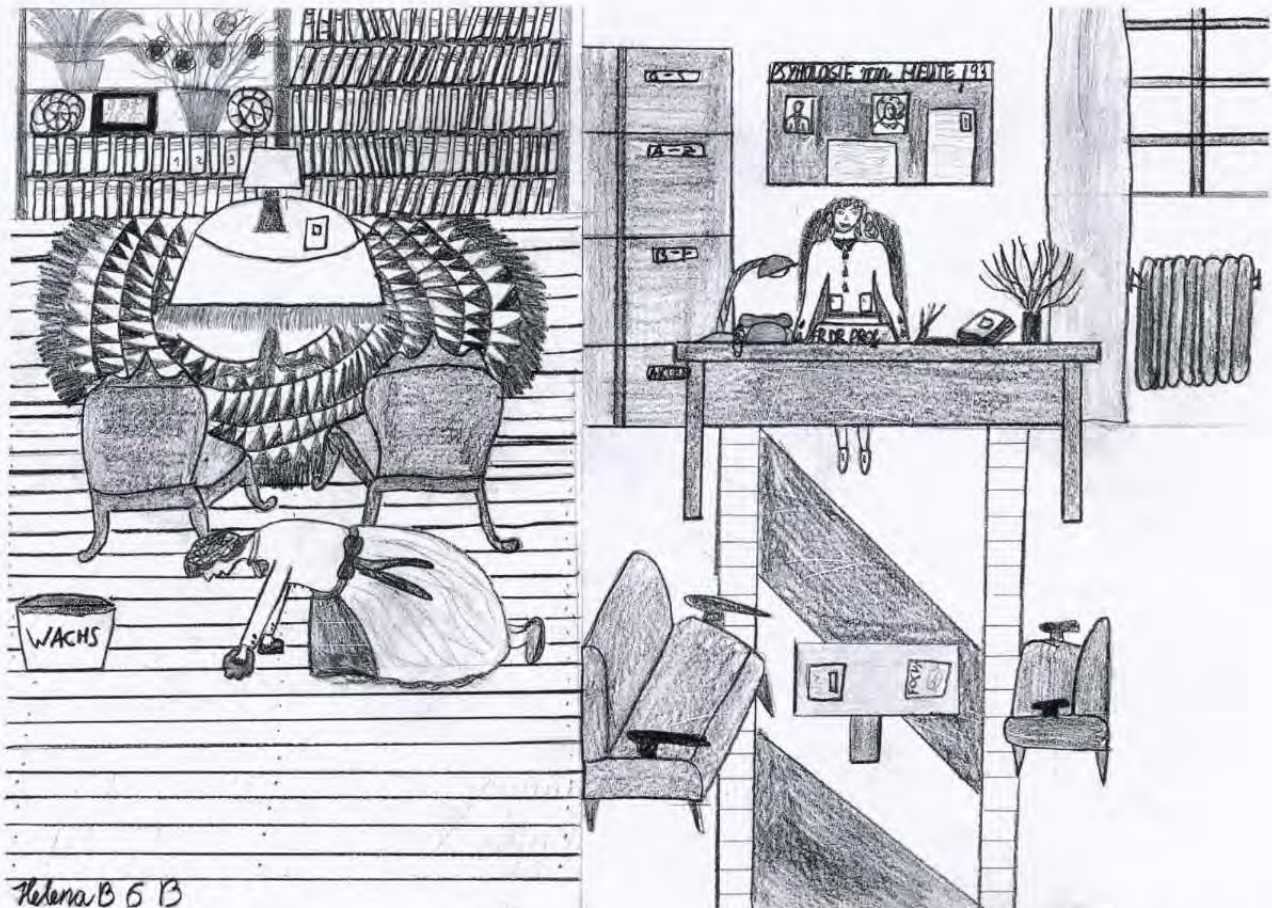
Was wird in der Verkehrserziehung der Schulen und in den öffentlich konzessionierten Fahrschulen gelehrt? Verkehrsgerechtes Verhalten, Beherrschung von Spontaneität zugunsten des reibungslosen Verkehrsablaufs, Regeln und noch einmal Regeln, Fehlerausschaltung, Beherrschung des Apparates, optimale Nutzung der Maschine. Der Mensch hat sich dem Auto anzupassen, denn schließlich ist seine Herstellung ein tragender Faktor unseres Wirtschaftslebens. Eine humane Orientierung dieses Lebensbereiches und eine Ermöglichung von Zukunft würden zusätzlich ganz andere Lernprozesse erfordern: Aktivierung von Phantasie für die Befindlichkeit anderer, Sensibilisierung für kleinste Reaktionen, Ergründung und Beherrschung des eigenen triebhaften Dranges zum Rasen und Überholen, Einüben von Unrechtsbewußtsein nicht nur im Pflicht- und Regelverletzungsbereich, sondern im Bereich menschlicher und ökologischer Verletzlichkeit, Mitleidensfähigkeit mit potentiellen Opfern: Querschnittsgelähmten, Angehörigen von Ver-

unglückten, neurodermitiskranken Kindern. Einiges geschieht schon, angeregt vor allem durch Gruppen, in denen Frauen überrepräsentiert sind. Wann dringt dieses Denken endlich in die Schulen und Fahrschulen ein? Wenn also darum gestritten wird, ob die Koedukation sinnvoll ist oder nicht, sollten gesamtgesellschaftliche Anliegen im Vordergrund stehen. Nicht den „Einstieg“ der Frauen in die „Männerwelt“ zu optimieren, sollte das Ziel sein, sondern die Eroberung männlich dominierter Bereiche für eine andere Ethik. Es könnte sein, daß diese neue Ethik – aus welchen Gründen auch immer – dieser Frage wenden wir uns im folgenden Absatz zu – den Frauen gemäßer ist als den Männern. Dabei soll es nicht bleiben. Eine Trennung in verschiedene Denkweisen, die sich gegenseitig süffisant abqualifizieren und in der Praxis austricksen, darf es nicht geben. Nicht nur Mädchen, die es dabei eventuell leichter haben, müssen diese neue Sensibilität zum Beispiel im Verkehrsverhalten entwickeln, auch und gerade die Jungen sollen das einüben; nicht nur die Jungen, denen das eventuell leichter fällt, sollen ihre guten Anliegen zweckrational durchzusetzen versuchen, auch und gerade die Mädchen sollen das einüben. In diesem Sinne würde ich für eine gewisse Zurückhaltung beim Gebrauch des Begriffs „Emanzipation“ plädieren. Nicht auf getrennten Wegen, sondern nur in der Kooperation und in der Akzeptanz des anderen kommen wir dem oben genannten Ziel näher.

Dürfen wir das nun sagen, daß gewisse Denk- und Verhaltensweisen eher weiblich oder eher männlich sind? Hat Margarete Mitscherlich mit ihrem Diktum recht: „Die Zukunft ist weiblich, oder es gibt sie nicht?“ Was ist das, „männlich“ und „weiblich“?

Wenn die Unterschiede zwischen Frau und Mann vor allem biologisch, also naturgegeben sind, dann läßt sich dar-





Helena B. B.

*Früher Haushalt – heute Karriere. Eine Schülerin zeichnet ihre Idealvorstellung von Frauenverwirklichung im Berufsleben*

aus ein Rollendeterminismus im gesellschaftlichen Leben ableiten. Dieses Erklärungsmuster hat jahrtausendlang funktioniert und beträchtliche Ungerechtigkeiten produziert. Sein anthropologischer Determinismus ist inzwischen überholt, die objektiven Fakten bleiben und mit ihnen die Versuchung, sich – uneingestanden – immer wieder daran zu orientieren. Selbst die modernste Forschung – auch die von Frauen – knüpft immer wieder daran an, wenn man Presseberichten über erstaunliche Ergebnisse der vergleichenden Gehirnanatomie Glauben schenken darf.<sup>3</sup>

Es gibt jedoch auch Positionen am

anderen Extrem der Erklärungspalette: Dort wo man meint, die Unterschiede allein mit der Anpassung der Jungen und Mädchen an die Rollenerwartungen der Gesellschaft erklären zu können. Da die Rollenaufteilung zurückgeführt werden muß auf die historische Dominanz der Männer und natürlich deren Interessenlage entspricht, kann „frau“ nur fordern, daß sie so schnell wie möglich aufgehoben wird. Der zähleibige Unterschied zwischen den Geschlechtern ist also das Produkt einer falschen Wahrnehmung, eines Rollenzwanges, und gilt im Prinzip als aufhebbar. Die Qualität einer Schulform – koedukativ oder nicht – entscheidet sich vor allem an ihrer Fähigkeit, den Druck der Rollenerwartungen der Gesellschaft auf die Mädchen zu minimieren.

Eine gewisse Inkonsistenz liegt dann allerdings darin, daß gerade die vehementesten Verfechterinnen dieser Theorie – allen voran Margarete Mitscherlich – gleichzeitig meinen, am weiblichen Wesen solle die Welt genesen. Das könnte doch nur sein, wenn das weibliche Wesen grundsätzlich und unaufhebbar anders wäre.

Ratlos zwischen den Lagern stehend kann es für den ideologisch noch nicht festgelegten Zeitgenossen interessant sein, das Buch der amerikanischen Psychologin Carol Gilligan „Die andere Stimme“<sup>4</sup> zu lesen. Es bietet zunächst auch eine Erklärung für die unterschiedliche Wesensart von Mädchen und Jungen, Männern und Frauen. Die Ursache soll im Raum der familiären, sehr frühen Identifikations-



”

Ich möchte kein Mädchen sein, weil man schöne Kleider anziehen muß und in der Schule beim Sport immer den Softball bekommt. Als Junge hat man mehr Freiraum; man kann auf Bäume klettern, darf sich schlampig anziehen und wird von der Mutter gewöhnlich in Ruhe gelassen.  
Ruben, 5c

“

und Lösungsprozesse liegen, einfacher gesagt, im Unterschied zwischen Mutter-Tochter- und Mutter-Sohn-Verhältnis. (Eine Untersuchung darüber, ob die Ausprägung der so verursachten Wesensart bei von Vätern erzogenen Kindern genau umgekehrt ist, habe ich nicht gefunden.) Mir erscheint diese Erklärung – falls monokausal verstanden – auch nicht viel einleuchtender als alle anderen, vor allem aber nicht ausreichend. Im Lesen von Carol Gilligans Buch wirkt auf jeden Fall die Fülle des Erkundeten und dem Menschen mit großer Sensibilität Abgelauchten überzeugender als ihre monokausale Erklärung, die dann auch noch ängstlich abgesichert wird durch die Versicherung, natürlich wolle man nicht das alte Lied der naturgegebenen Unterschiede nach einer neuen Melodie singen.

Vor der Wiedergabe der wichtigsten Thesen von Carol Gilligans Buch muß hier noch ein kleiner Hintertreppwitz der Forschungsgeschichte erzählt werden: Der bekannte amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg, dessen zeitweilige Mitarbeiterin Carol Gilligan war, hat sich vor allem mit dem Reifungsprozeß Jugendlicher befaßt und diesen als einen stufenweisen Prozeß des zunehmend reiferen moralischen Urteils dargestellt. Seine Ergebnisse wurden in der Fachwelt weitgehend akzeptiert. Carol Gilligan entdeckte, daß ihr verehrter Lehrer – bewußt oder unbewußt – „geschum-

melt“ hatte: Er hatte nämlich ausschließlich männliche Jugendliche untersucht und das Ergebnis dann allgemein auf „Jugendliche“ bezogen. Keiner merkte etwas. „Typisch“, kann „frau“ da nur sagen.

Nun zu Carol Gilligans eigenen Untersuchungen. Sie erscheinen mir deshalb so bemerkenswert, weil sie die Wesensunterschiede, um die es hier geht, auf einem bei uns wenig diskutierten Gebiet, dem des moralischen Urteils, erforschen. Es erscheint mir wichtiger als die „Leistungsfähigkeit“ auf den verschiedensten Gebieten, von der üblicherweise bei dieser Kontroverse die Rede ist.

Wenn Carol Gilligan den Reifungsprozeß männlicher Jugendlicher untersucht, bestätigen sich im wesentlichen die Ergebnisse von Lawrence Kohlberg: Es ist ein Prozeß der stufenweisen Trennung oder Individuation, des stufenweisen Gewinns von Autonomie der Persönlichkeit. Identifikation mit und dann Trennung von der Mutter, Identifikation mit und dann wieder kritische Distanz zu außerfamiliären Personen, Gruppen oder gesellschaftlichen Institutionen lösen einander in einem fünfstufigen Prozeß ab. Im positiven Fall steht am Ende eine Persönlichkeit, die moralische Imperative kritisch überprüft und sie in eine sinnvolle Beziehung zu den eigenen Lebenszielen und den Normen der Gesellschaft zu setzen gelernt hat. Dabei sind abstrakte – das heißt von der konkret-individuellen Situation und ihrem komplizierten Beziehungsgeflecht abstrahierende – Werte, Prinzipien oder Ideen, zum Beispiel Gerechtigkeit oder Menschenwürde, Pflicht oder Gemeinwohl, die wichtigsten Orientierungspunkte. Bei Lawrence Kohlberg galt ein Abweichen von diesem Modell in einem für die jeweilige Stufe vorgesehenen Alter als Mangel an Reife. Angewandt auf weibliche Jugendliche wurde dann von den Wissenschaftlern, die Kohlbergs Modell folgten, immer wieder Mangel an Reife konstatiert. Carol Gilligan war nicht bereit, diese Diagnose zu akzeptieren

und ging der Sache auf den Grund. In umfangreichen eigenen Untersuchungsreihen bringt Carol Gilligan nun die „Stimme“ der Mädchen und jungen Frauen zu Gehör. Sie zeigt, daß bei ihnen ein Reifungsprozeß ganz anderer Art stattfindet: Das Mädchen verbleibt in der Identifikation mit der Mutter (eventuell generell mit dem erziehenden Elternteil oder der Bezugsperson) und nimmt das Leben als Bindung, als Geflecht von Beziehungen wahr. In ihnen sich zuneh-

”

Jungs sind rau! Laufend müssen sie ihre Kräfte messen, können nie verlieren oder auch mal nur nachgeben, und am Haushalt fühlen sie sich auch nicht beteiligt. Das müssen immer die Mädchen machen. Wir Mädchen werden oft unterschätzt, vielleicht weil wir lieber mit Puppen spielen als uns raufen. Als Mädchen kann ich viele Freundinnen haben, und auch mit Mama läßt es sich besser reden.

Katharina, 5c

“

mend bewußter zu orientieren, bedeutet für das Mädchen Reifung. Den Ort des eigenen Ichs in diesen Bindungen zu entdecken und Raum zu fordern für die eigenen Ansprüche gegen die Ansprüche der anderen, ist die erste Stufe. Da jedoch die Bindungen keinen Schaden nehmen dürften, führt das in Stufen, die meist durch schwere Beziehungskonflikte oder Lebenskrisen markiert sind, zur Entdeckung der Berechtigung der Ansprüche der anderen. Die Fähigkeit zur Identifikation mit dem Mitmenschen (nicht mit Institutionen) ist bleibender Bestandteil dieses Reifungsprozesses des Mädchens, nicht nur Durchgangsstufe zu einer neuen Ablösungsfähigkeit. Diese Identifikation geschieht zunehmend weniger naiv, wird zu einer Fähigkeit, das eigene Ich und die anderen in ihren realen Bindungen in ihrer personalen Eingebundenheit, die hier



erst personale Ganzheit wird – wahrzunehmen. Aus dieser reifen Wahrnehmungsfähigkeit wächst der moralische Wert der Verantwortung, die sich sowohl auf die Intaktheit des Beziehungsgeflechtes, in dem jeder lebt, als auch auf das Lebensglück und die Würde des anderen Menschen bezieht. Daraus erwächst weiterhin eine Ethik der Vermeidung von Destruktion, des Mitleidens und der Orientierung an der realen, unentwirrt komplexen Situation. Eine Orientierung an klaren Rechten und abstrakten Prinzipien in Konflikten wird dadurch sehr erschwert.

Wir entdecken hier also ein anderes Verständnis von Reife. Das Kohlberg'sche Schema stimmte so einleuchtend mit unserer an der Aufklärung und an Kant geschulten Auffassung von Mündigkeit überein, daß es dem Gebildeten schwerfällt umzulernen. Das unscharfe, aber realitätsgerechte, seiner Verantwortung bewußte und Verletzlichkeit bedenkende Urteil eines Mädchens, einer Frau, ist vielleicht ein größerer Ausweis von Reife als die Fähigkeit eines Jungen, eines Mannes, juristisch eindeutig zu sagen, „wie die Dinge liegen“.

Nun geschieht nicht alles, was bei Jungen und Mädchen anders läuft, auf diesem hohen ethischen Niveau. Lassen wir uns ruhig einen kurzen Blick in die scheußlichen Niederungen gefallen, in denen sich einige Bereiche der Jugendkultur abspielen: Wer sitzt denn in so großer Zahl vor den Horrorvideos und verbringt seine Zeit mit unsäglich aggressiven „War-Games“ und „Nazi-Games“? Auf einer Tagung der Evangelischen Akademie Arnoldheim zu diesem Thema<sup>5</sup>, an der ich kürzlich teilnahm, stellten die anwesenden Fachleute übereinstimmend fest, daß das auf dieser Tagung behandelte Problem praktisch ausschließlich ein Problem männlicher Jugendlicher sei. In der rechten Randal-Szene fehlen die Mädchen zwar nicht ganz, aber wer

bestreitet, daß sie dort unterrepräsentiert sind, der ist mit Blindheit geschlagen. Die Mädchen können wohl kaum einen größeren Beweis von Reife bringen als den, daß sie sich von solchen Unternehmungen fernhalten (selbst wenn sie zu den Sympathisanten zählen). Auf Demonstrationen gegen Ausländerhaß sind Mädchen und Frauen auf jeden Fall nicht so deutlich unterrepräsentiert.

„Die Zukunft ist weiblich, oder es gibt sie nicht“, ganz falsch kann das wohl nicht sein.

Nun können wir uns zum Schluß der Frage zuwenden, was das für unser am Anfang gestelltes Problem bedeutet.

Es steht völlig außer Zweifel, daß von den beiden Arten des moralischen Urteilens und der Konfliktlösung diejenige, die eher den Männern eigen ist, in unserer Gesellschaft in erdrückender Weise dominiert. Wenn man das vorher in diesem Aufsatz Dargelegte akzeptiert, kann das nur heißen, daß die weibliche Art des Urteilens mit allen erdenklichen Mitteln zur Gleichberechtigung geführt werden muß. Das wird ein schweres Stück Arbeit sein. Unsere Schulen sollten sich diese Aufgabe bewußt machen und Strategien der Realisierung für Lehrpläne und Unterrichtsgeschehen entwickeln. Das erfordert Strukturreformen im gesamten Bildungsbereich. Ein Kampf darum wäre auf jeden Fall stark vorbelastet durch die Erfahrungen der 70er Jahre. Da braucht es eine geduldige Überzeugungs- und Experimentierarbeit, um etwas zu bewegen.

Wir Lehrerinnen, Lehrer und Eltern sollten uns mit großer Selbstdisziplin kontrollieren bei unserem erzieherischen Tun, damit wir nicht immer wieder Opfer der berühmten Rollenerwartungen werden und diesen Druck an unsere Mädchen weitergeben. Weiter sollten wir offen sein für Experimente. Warum

nicht gelegentlich jahrgangsweise oder in einigen Fächern getrennter Unterricht? Das hilft außerdem, die Unterschiede, die Hemmungen und Ängste ans Tageslicht zu heben. Das ist ganz wichtig, denn nur so wird es uns gelingen, die unterschiedliche Art der Mädchen, sich auf den Unterrichtsstoff und auf Konfliktsituationen einzulassen, überhaupt erst bewußt zu machen. Diese Bewußtseinsbildung könnte dann die Voraussetzung dafür werden, den Mädchen Mut zu ihren eigenen Fragestellungen zu machen. Wir Lehrerinnen und Lehrer müssen die Konfrontation beider Wesensarten kontrolliert zulassen, ja herausfordern und der weiblichen Weise zu urteilen den gebührenden Raum verschaffen. Wir müssen die andere Art des Urteilens mit Mädchen und Jungen so lange einüben – denn das tun wir ja heute umgekehrt auch, zum Beispiel mit dem Einüben des „abstrakten Denkens“ – bis auch „der letzte Macho“ begriffen hat, was die Schule ihm hier zumutet. Dafür aber müssen beide, Mädchen und Jungen, in einem Gebäude und meist auch in einer Klasse unterrichtet und erzogen werden.

Bleiben wir also bei der Koedukation und bemühen wir uns, sie als Herausforderung zu begreifen und sie sinnvoll zu gestalten.

#### Anmerkungen:

- <sup>1</sup> Margarete Mitscherlich, Die Zukunft ist weiblich, Serie Piper 968, Verlag Piper, München 1990, S.54
- <sup>2</sup> Franziska Stalman, Die Schule macht die Mädchen dumm, Serie Piper (Frauen) 1323, Verlag Piper, München 1991
- <sup>3</sup> Siegfried Schober, Sandra Witelson und Gloria Steinem, „Der große Unterschied“, in: Stern, Nr. 20, 1992
- <sup>4</sup> Carol Gilligan, Die andere Stimme, Serie Piper (Frauen) 838, Verlag Piper, München 1988
- <sup>5</sup> Tagung vom 25. bis 27. September 1992 der Evangelischen Akademie Arnoldheim. Thema: „Die Lust am Grauen“.



## Äpfel mit Birnen

### Warum die koedukative Schule heute nicht Gleichheit bringt

*„Nein, keineswegs! Im Gegenteil: Mädchen bekommen eindeutig die besseren Noten, heimsen mehr Preise ein und bekommen weniger Einträge als Jungen. Nein, bei uns an der Schule/bei mir in der Klasse werden die Mädchen keineswegs benachteiligt.“ – Wer heute, nach zwanzig Jahren, die Segnungen der Koedukation auch nur leise anzweifelt und nach Benachteiligungen von Mädchen in der Schule fragt, erhält oft energische Antworten von den Lehrkräften und Schulleitern der Gymnasien. Solche Behauptungen sind schwer zu widerlegen – weil sie stimmen. Dennoch zeigen solche Reaktionen auf sublimale Weise das leise Unbehagen auf der Seite der Lehrenden, weil die Geschlechterrollen sich bis heute kaum verändert haben. Wie sieht nun die koedukative Wirklichkeit aus? Der prägnante Titel hat Leitfunktion: Warum eine gemeinsame Erziehung manchmal dem Vergleichen von Äpfeln mit Birnen ähnelt, das zeigt im folgenden Margarete Kraft. Sie eröffnet so eine Diskussion, die in den nachfolgenden Beiträgen jeweils aus unterschiedlicher Sicht ihre Fortsetzung findet. Knapp und eher auflistend als beschreibend und erklärend faßt Frau Kraft eigene Beobachtungen und Ergebnisse empirischer psychologischer Untersuchungen zusammen. Ihre Erfahrungen stammen aus erster Hand: Sie ist Leiterin des Fichte-Gymnasiums.*

#### Die Auswahl des Stoffes

Immer noch orientieren sich Schulbücher vorwiegend an der Männerwelt. Die Mathematikaufgaben präsentieren Männer in interessanteren Berufen und Situationen als Frauen; die Lesebücher enthalten überwiegend Texte aus der Sicht von Jungen oder Männern. Jungen lehnen Mädchen-themen und -bücher ab, Mädchen protestieren im umgekehrten Fall nicht oder finden die Jungenthemen auch interessanter.

#### Versagen in Prüfungssituationen

Mädchen führen ihren Mißerfolg auf mangelnde Fähigkeiten zurück. Deshalb erwarten sie auch in Zukunft schlechte Ergebnisse, und diese stellen sich auch ein. Sie vermeiden so weit möglich Situationen, wo sie versagen könnten.

Jungen erklären ihre schlechte Note mit zu geringer Anstrengung. Ein Mißerfolg fordert sie heraus, es das nächste Mal besser zu machen. Sie zeigen in der Folge öfter verbesserte Leistungen. Ihr Selbstvertrauen bleibt intakt.

#### Lehrer- und Lehrerinnenurteile

Die Rückmeldung über Leistungen wird für Mädchen und Jungen unterschiedlich gegeben.

Jungen werden schnell und häufig für ihr Verhalten getadelt. Ihr Betragen wird als schlechter eingeschätzt. Die Lehrer und Lehrerinnen halten Jungen für weniger motiviert und für fauler. Die negativen Rückmeldungen sind oft undifferenziert.

Mädchen erhalten positivere Rückmeldungen. Nach der Einschätzung der Lehrer und Lehrerinnen sind Mädchen motiviert, sozial angepaßt, zuverlässig und fleißig. Werden sie negativ

bewertet, so können Mädchen das nur auf ihre intellektuellen Leistungen und Fähigkeiten zurückführen.

Jungen dagegen lernen, daß der Tadel sich nicht auf den intellektuellen Bereich, sondern auf das Verhalten bezieht. Sie erklären sich die oft diffuse negative Rückmeldung mit Sätzen wie: „Ich hab’ nicht genug aufgepaßt.“ oder: „Ich muß halt das nächste Mal mehr lernen.“ oder auch: „Der/die mag mich nicht.“

Mädchen erhalten spezifischere Rückmeldungen, die meist Informationen beinhalten wie: „Das war offenbar zu schwer für dich.“ oder „Schade, aber das liegt dir halt nicht.“ Also lernen Mädchen, daß negative Urteile durch ihre mangelnde Intelligenz bedingt sind.

Lob gibt es für Jungen für Fähigkeiten und Kenntnisse; Mädchen werden für intellektuell irrelevante „Leistungen“ gelobt, falsche Antworten werden oft nicht korrigiert. Je vager ein Lehrer oder eine Lehrerin Mädchen für eine Antwort lobt, um so eher interpretieren diese das Lob als Nettigkeit der Lehrkraft.

Folge: Die Selbsteinschätzung von

”

Die Mädchen malen immer, und wenn sie gemahnt werden, malen sie weiter. Die Mädchen sagen in Erdkunde nie was, und wenn man sie dran nimmt, reden sie sich irgendwie raus, so daß ein Junge antworten muß. Die Mädchen schreiben untereinander im Unterricht Briefe. Die Mädchen malen die Bänke voll.

“



Mädchen und Jungen in Bezug auf Intelligenz und Fähigkeiten sind sehr verschieden. Mädchen trauen sich bei gleicher Leistung weniger zu; Jungen haben mehr Selbstvertrauen und beziehen ihr Versagen nicht wie die Mädchen auch auf die Zukunft, sondern nur auf ihre augenblickliche Situation. Ein Lehrerwechsel kann ihnen verheißungsvoll erscheinen, machen sie doch oft den Lehrer für ihr Versagen verantwortlich.

#### *Wessen Urteil gilt?*

Mädchen und Jungen orientieren sich an unterschiedlichen Bezugspersonen. Mädchen lernen die falsche Art, mit Mißerfolg umzugehen bei negativer Kritik von Erwachsenen, Jungen bei der von Gleichaltrigen. Beide lassen sich dabei am meisten von gleichgeschlechtlichen Personen beeinflussen. Für die Jungen ist es deshalb schlimm, wenn gleichaltrige Jungen sie negativ bewerten, für Mädchen, wenn dies erwachsene Frauen (Lehrerinnen!) tun.

#### *Erwartungen und Haltungen*

Mädchen oder Jungen werden nicht generell bevorzugt oder benachteiligt.

”

Ich finde die Koedukation gut. Mädchen und Jungen lernen sich besser kennen. In Erdkunde jedoch kommen die Jungen öfter dran. In Latein habe ich einmal eine Strafarbeit bekommen, als ich das Heft vergessen habe. Als aber einmal ein Mädchen das Heft vergaß, hieß es nur: „Zeig es morgen vor.“

“

Deutlich wird allerdings, daß Lehrer und Lehrerinnen annehmen, daß Jungen in naturwissenschaftlichen Fächern, Mädchen in sprachlichen Fä-

chern bessere Leistungen zeigen. Dazu paßt, daß Jungen bei falschen Antworten in „ihren“ Fächern mehr Toleranz entgegengebracht wurde als Mädchen und umgekehrt. Mädchen werden also in den naturwissenschaftlichen, Jungen in den sprachlichen Fächern schneller kritisiert. Dies gilt mutatis mutandis für das Lob. Man kann deshalb vermuten, daß Jungen im naturwissenschaftlichen und Mädchen im sprachlichen Unterricht bevorzugt, beziehungsweise benachteiligt werden.

Die Unterschiede betreffen auch so beiläufige Lehrerhandlungen wie das Aufrufen. Obwohl sich Mädchen und Jungen ungefähr gleich oft melden, werden Jungen signifikant häufiger aufgerufen. In Einzel- und Gruppenarbeit gehen Lehrer und Lehrerinnen häufiger auf Jungen zu, diese wiederum auch häufiger auf die Lehrkräfte. Dies gilt besonders für die sachkundlichen Fächer (Erdkunde, Geschichte, Biologie), am wenigsten für Deutsch. Grundsätzlich wird Jungen in der Schule deutlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet als Mädchen, auch „negative Aufmerksamkeit“ in Form von Kritik für Verhalten.

#### *Fazit*

Die Ergebnisse von Untersuchungen und Beobachtungen zeigen, daß Lehrerinnen und Lehrer durchaus nicht Gleiches von den Mädchen und Jungen erwarten, wobei Selbsteinschätzung und Verhalten im Unterricht oft nicht übereinstimmen. Besorgnis muß die Tatsache erwecken, daß Mädchen ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit aus den obengenannten Gründen als geringer einschätzen, ja einschätzen müssen, was sich in den tatsächlich erbrachten Leistungen niederschlägt. Es kann niemandes Interesse sein, daß dieser Zustand perpetuiert wird. Sowohl das Verhalten als auch die Leistung von Mädchen und

Jungen müssen nach den gleichen Kriterien beurteilt werden, positive und negative Rückmeldungen müssen sich auf Gleiches beziehen.

Die Lehrerinnen und Lehrer können dies aber nur dann leisten, wenn schon die Kinder, nicht erst die ja bereits sozialisierten Schülerinnen und Schüler ihrem persönlichen Entwicklungsstand entsprechend Raum zum Aufbau und zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit bekommen. In der Schule heute, die davon noch nicht ausgehen kann, müßten durchaus geschlechtsspezifische Angebote gemacht werden können, die helfen, Defizite auszugleichen. Experimente mit zeitweilig getrenntem Unterricht oder die Einrichtung getrennter Kurse für Mädchen und Jungen in Naturwissenschaften und Fremdsprachen sind notwendig. Für Ausprobieren und Erfahrungsgewinn sollten auch Strukturen geändert werden können.

Vor allem aber darf man nicht von den Lehrerinnen und Lehrern erwarten, daß sie autodidaktisch und ohne kompetente Unterstützung eine echte Ko-Eduktion, die ja differenzieren muß, statt der bisher praktizierten undifferenzierten Ko-Instruktion verwirklichen. Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, der Soziologie und der Erziehungswissenschaften müssen in Fortbildungsveranstaltungen allgemein bekannt gemacht werden. Davon sind Impulse zu erwarten, die die Wahrnehmung schärfen, bewußteres Handeln ermöglichen und pädagogischen Spielraum zurückgewinnen lassen. Nützen wird es uns allen.

#### *Anmerkung:*

(Weiterführende) Literaturangaben und Befunde finden sich in: Bettina Hannover/ Susanne Bettge, Mädchen und Technik, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle (Hogrefe) 1993



# Mädchen in Naturwissenschaften und Technik

*„Mädchen mögen Mathe“, das ist die These von Werner Kimmig, Mathematiklehrer am Fichte-Gymnasium. Doch der Weg dahin ist nicht wenig dornenreich, denn selbst von seiten der Mädchen ist manches Vorurteil zu überwinden, so manche Hemmschwelle abzubauen, um mit den Jungen in dieser Hinsicht gleichzuziehen. Wie sehen nun die Projekte aus, die Berührungspunkte der Mädchen angesichts der „männlichen Domäne“ Naturwissenschaften abbauen sollen? Und vielmehr noch, wie kann man schon in der Schule Mädchen auf dem Weg in einen eventuellen technischen Beruf unterstützen?*

## Die Ausgangslage

Frauen sind in der Schule und in der Arbeitswelt im naturwissenschaftlich-technischen Bereich deutlich unterrepräsentiert. Dies zeigt sich in vielen Befragungen und ist in zahlreichen Veröffentlichungen der letzten Jahre nachzulesen. Augenfällig ist aber auch, daß Absolventinnen von reinen Mädchen-Gymnasien wesentlich häufiger Mathematik und Naturwissenschaften studieren oder einen Ingenieurberuf wählen als Abiturientinnen koedukativer Gymnasien. Da die fortschreitende Technologisierung die technisch-mathematisch weniger versierten Frauen auf dem Arbeitsmarkt und beim beruflichen Aufstieg benachteiligt, ist es wichtig, eine Veränderung dieses Verhaltens anzustreben.

Im wesentlichen werden drei Gründe erkennbar, warum sich Mädchen weniger als Jungen für Naturwissenschaften und Technik interessieren und seltener Berufe dieser Richtung wählen:

Mädchen haben weniger praktische Erfahrungen im Umgang mit technischen Problemen. Während sehr viele Jungen schon einmal eine Bohrmaschine benutzt, ihr Fahrrad selber

repariert oder ein Computerprogramm geschrieben haben, trifft dies auf die allerwenigsten Mädchen zu. Weil Mädchen so wenig praktische Erfahrungen mit Technik haben, interessieren sie sich auch in der Schule weniger für technische oder naturwissenschaftliche Themen.

Mädchen trauen sich weniger zu als Jungen. Obwohl Mädchen keineswegs schlechtere Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern erbringen, halten sie sich trotzdem für sehr viel schlechter als Jungen. Weil Mädchen ihre Fähigkeiten unterschätzen,

”

Ich bin lieber ein Junge, weil wir schneller rennen können (das ist wichtig beim Fußball). Außerdem können viele sehr gut Mathematik. Mädchen haben da eher ihren Schwachpunkt, auch für Mannschaftsspiele sind sie schlecht geeignet. Aber Mädchen werden einfach unterschätzt, was natürlich überhaupt nicht stimmt! Denn die meisten spielen ein Instrument, häkeln, stricken, springen Seil und schlagen Räder, und das alles einfach perfekt!

Christian, 5c

zen, interessieren sie sich in der Schule auch weniger für diese Fächer.

Mädchen haben ein negatives Bild von naturwissenschaftlich-technischen Berufen. Sie befürchten, sich bei einer Berufswahl nicht für Menschen und Umwelt voll einsetzen zu können – sie vermuten statt dessen, den ganzen Tag im Büro sitzen zu müssen und durch ihre Tätigkeit zu den negativen Folgen der Technik aktiv beizutragen.

## Maßnahmen und Erfahrungen am Fichte-Gymnasium

### Ein Projekt

Aus diesen Erkenntnissen heraus versucht das Fichte-Gymnasium bereits seit dem Schuljahr 1988/89, das Interesse der Schülerinnen an Naturwissenschaften und Technik zu wecken. So beteiligte sich die Schule (neben 15 anderen Schulen bundesweit) in jenem Schuljahr am Projekt der TU Berlin „Mehr Mädchen in Naturwissenschaften und Technik“ und führt es intern unter der Bezeichnung „MINT“ bis heute weiter.

Bereits am 1. September 1988 erfolgte eine erste Befragung der Schülerinnen der 9. Klassen durch eine For-

“





*Chemieunterricht im Fichte-Gymnasium. Gute pädagogische Betreuung und gemeinsames Arbeiten erleichtern den Einstieg in die Materie*

schungsgruppe. Gefragt wurde nach der Bewertung der Fächer, dem eigenen Erfolg darin, der Selbsteinschätzung und den Zukunftsplänen. Diese Befragungen dienten als Ausgangsbasis für Maßnahmen, die eine positive Verhaltensänderung im Umgang mit Naturwissenschaften vermitteln und dadurch die Einstellung von Jugendlichen verändern und sie für naturwissenschaftlich-technische Berufe interessieren sollten. Im Rahmen des Projekts erlebten zwei 9. Klassen Betriebsbesichtigungen und Diskussionen mit Betriebsleiterinnen und Auszubildenden bei der Firma Siemens und dem Kernforschungszentrum Karlsruhe, sowie der Firma Messerschmitt-Bölkow-Blohm (MBB) in Hamburg – anlässlich des Schullandheimaufenthaltes in Eckernförde. Die einhellige Meinung der Schüler und Schülerinnen war, daß ihnen durch diese Bekanntschaft mit der Praxis die Problematik „Mehr Mädchen in Naturwissenschaften und Technik“ nähergebracht wurde.

Eine zweite Befragung sollte diese Erfahrung bereits deutlich werden lassen und genauer Motive und Urteile ergründen. Mädchen und Jungen mußten nach einer sechsstündigen Unterrichtseinheit, erarbeitet von der TU Berlin, quadratische Gleichungen lösen und ihr Abschneiden prognostizieren. Ganz besonders wertvoll fanden nicht nur die Teilnehmenden dieses Projektes, daß sie in Gruppen zu je zwei (gleichgeschlechtlichen) Schülern und Schülerinnen praktische Aufgaben gestellt bekamen, die sie zu Hause selbstständig lösen mußten. Zu diesem Zweck erhielten sie unter anderem eine Solarzelle, die einen Motor betrieb. Damit konnte jede Gruppe kreativ arbeiten. Es entstanden sehr interessante („taugliche“) Objekte wie Windmühlen, CD-Reiniger, Jalousien und vieles mehr. Weiter galt es zum Beispiel, eine Taschenlampe aus Einzelteilen zusammenzusetzen. Die Zusammenarbeit klappte sehr gut und wurde durch den internen Wettbewerb beflügelt.

Als Abschluß des gesamten Projektes fand noch ein Wochenendseminar in Adelsheim statt. Es standen folgende Themen an:

- Mädchen besiegen den Computer
- Physikalisches Experiment
- Wir drehen einen Film

Gerade dieses gemeinsame Wochenende begeisterte die Schüler und Schülerinnen sehr. Besonders auch durch das Spiel „Mädchen besiegen den Computer“ konnte bei einigen Schülerinnen die Scheu vor dem Computer abgelegt und Freude geweckt werden. Christine meinte: „Ich wußte gar nicht, daß mir das Arbeiten am und das Umgehen mit dem Computer so viel Spaß machen kann.“ Der Umgang mit der Videokamera machte allen – trotz der Technik, die man dazu benötigte – viel Freude. Eine letzte Befragung durch die TU Berlin rundete das Projekt ab.

Sie ließ erkennen: Durch gezielte Einflußnahme läßt sich das Interesse von Mädchen für Naturwissenschaften und Technik erheblich steigern. Die Auseinandersetzung mit praktischen technischen Problemen und deren Lösung kann den Mädchen durchaus Erfolgserlebnisse vermitteln, die ihnen der Alltag in der Schule und zu Hause versagte.

Ein Mathematikwettbewerb zeigte, daß sie unter bestimmten Bedingun-



gen genauso erfolgreich sind wie Jungen. Analysen der Gruppendynamik veränderten das Bewußtsein um die Problematik sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen.

Durch all diese Erfahrungen wurde das Selbstbewußtsein der Mädchen gestärkt. Ihr Interesse an naturwissenschaftlichen und technischen Fächern wuchs und damit auch die Bereitschaft, in diese Bereiche später einmal beruflich einzusteigen. Weder bei der Leistungskurswahl noch bei den angestrebten Berufssparten war jedoch eine unmittelbare Veränderung gegenüber den Schülerinnen anderer Jahrgänge festzustellen: Zu spät und zu singulär war die Beeinflussung,

”

In Erdkunde werden die Jungs immer bevorzugt, und wenn wir Mädchen nichts kapieren und drangenommen werden, eine falsche Antwort sagen und nicht richtig mitkommen, hört man von den Jungs immer ein lautes: Oh, bist du dumm! Und da wundern sich die Lehrer, wenn sich die Mädchen nicht melden! Das ist doch logisch!! Man will ja nicht von den Jungs ausgelacht werden! Oder in Mathe: Da traut sich ja gar kein Mädchen an die Tafel, weil die Jungs sonst wieder ihre Gebärden loslassen. Das ist ja total peinlich!

“

um außer der affektiven Einstellung auch das Verhalten zu ändern.

Ein unmittelbares Ergebnis dieses Projektes war, daß sichtbar wurde, daß Jungen zur Selbstüberschätzung im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich neigen. Sie sehen nun ihre Leistung in Mathematik realistischer. Hiervon konnten die Mädchen profitieren. Die demotivierende Wirkung der „Angeber“ fiel weg, die Mädchen lernten, daß sie de facto genauso kompetent in Mathematik sind wie Jungen.

Aus den Erfahrungen scheint mir eine

eindeutige Forderung zu resultieren: Keine generelle Trennung der Geschlechter! Eine gute pädagogische Betreuung vorausgesetzt, beeinflussen sich Mädchen und Jungen gegenseitig positiv und nähern sich einander an. Dies schließt jedoch keineswegs aus, daß immer wieder einmal die Geschlechter getrennt unterrichtet werden, um ihnen gerecht zu werden. Vor allem muß den Mädchen Mut gemacht werden! Dann wird erkennbar werden: Mädchen mögen Mathe!

#### *Computerkurse in der Unterstufe*

Als unmittelbare Reaktion auf die Erfahrungen im Projekt richteten wir am Fichte-Gymnasium Computerkurse bereits für die 6. Klasse ein. Angeboten wurden wahlweise gemischte Kurse und Kurse speziell für Mädchen. Deren Interesse war so groß, daß eine Aufnahmesperre eingeführt werden mußte. Für die sieben Computerplätze lag die Höchstzahl bei 14 Teilnehmerinnen. Doch wurden zu Beginn als maximale Zahl 18 zugelassen. Folgende Themen wurden angeboten: Erstellen von Graphiken, Einführung in die Textverarbeitung, Melodien am Computer programmieren und ertönen lassen, Fadenspannbilder entwerfen. Wichtig und hilfreich für Mädchen war auch die Bekanntschaft mit den Elementen der Fischer-Technik. Die Begeisterung war und ist noch sehr groß, denn auch in diesem Schuljahr 1992/93 laufen wieder zwei ausgebuchte Kurse für die 6. Klassen. Alle sind sich darin einig: „Angst vor dem Computer hatten wir keine.“ Als sehr wichtig war für Yvonne (Klasse 6): „Mädchen sollten lernen, sich vor dem Computer gegen Jungen durchzusetzen.“

Während der Arbeit mit dieser Altersgruppe – und auch später besonders in der Klasse 8 – stellte sich heraus, daß Mädchen zunächst zögern, am Computer zu experimentieren. Sie verlangen genaue Anweisungen und auch genügend Zeit, um das auszuprobieren, was sie erarbeitet haben.

Sehr deutlich wurde das beim Gebiet Graphik. Nach einer gewissen Einarbeitungszeit waren wenige Mädchen bereit, alleine am Computer zu arbeiten, bei Jungen tauchte dieser Wunsch häufig auf. Der kommunikative Aspekt der Gruppenarbeit ist den Schülerinnen sehr wichtig. Außerdem vermittelt ihnen die Gruppe Sicherheit.

#### *Eine neue Lehrplaneinheit: Die „Informationstechnische Grundbildung – ITG“*

Sie wurde für die 8. Klassen mit Beginn des Schuljahres 1992/93 eingeführt und soll einen fachübergreifenden Einstieg in Fragen der Informationstechnologie, ihre praktische Gestaltung und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen vermitteln. Man beginnt augenblicklich mit dieser Ausbildung im Rahmen der Mathematik, später sollen Biologie, Erdkunde, Deutsch, Bildende Kunst und Physik hinzukommen.

#### *Mädchen als Zielgruppe*

Einen grundlegenden Gedanken des ITG-Konzepts bildete die Verbesserung der Zugangsmöglichkeit für Mädchen zu den neuen Technologien. Neben inhaltlichen Fragen, wie zum Beispiel der Auswahl von Unterrichtsthemen unter Berücksichtigung der Interessen und Erfahrungen der Mädchen, sind auch didaktische und unterrichtsorganisatorische Fragen unter dem Gesichtspunkt der Motivation und Ansprache von Mädchen berücksichtigt worden. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang der Zeitpunkt des Beginns der ITG, die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen am Computer, die Aufgabenstellung, die Schaffung von Möglichkeiten zur außerunterrichtlichen Nutzung des Computers sowie die Einbindung der ITG in übergreifende Unterrichtsprojekte. Im Rahmen der Vorbereitung sind zudem gezielt Lehrerinnen angesprochen und in die Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen worden, um die



ITG nicht als eine Domäne männlicher Lehrer erscheinen zu lassen und damit die Abgrenzung der Mädchen zu perpetuieren.

### *Erste Erfahrungen mit der ITG*

Am Fichte-Gymnasium werden in den 8. Klassen zwei verschiedene Wege der ITG im Leitfach Mathematik eingeschlagen. Die eine Gruppe arbeitet mit dem Programm „NIKI – Der Roboter“, die andere mit dem Programmpaket WORKS. Letztere Gruppe lernt zunächst drei Bereiche kennen: Textverarbeitung, Tabellenkalkulation und Arbeiten mit einer Datenbank. Dies geschieht anhand der Planung eines Schullandheimaufenthaltes. Dieses Thema eignet sich deshalb besonders für die Klasse 8, weil es aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler stammt und andererseits umfangreich genug ist, alle Bereiche abzudecken.

Die Begeisterung bei Jungen und Mädchen ist gleichermaßen groß. Aussagen wie „Endlich mal etwas anderes!“ oder „Am besten hat mir gefallen, daß wir keinen Unterricht hatten“ waren nicht selten. Die Abwechslung, das „lockere Verhalten“ des Lehrers trug ganz offensichtlich dazu bei, diese Stunden nicht als „normalen Unterricht“ zu sehen. Jungen wie Mädchen stehen oft bereits vor dem Läuten am Computerraum und überhören am Ende der Stunde gern das Klingeln. Es ist auch sehr schön zu beobachten, wie die anfängliche Scheu bei manchem Mädchen, „etwas kaputt zu machen“ oder gar die Angst, „sich vor den Jungen zu blamieren, sich lächerlich zu machen“ verfliegt und einer freudigen Erwartung, was die nächste Stunde bringt, weicht. Das gegenseitige Helfen wird zur Selbstverständlichkeit. Es entsteht nicht mehr die Rolle des hilfegebenden Jungen und die des hilflosen Mädchens, sondern auch ein Schüler läßt sich gerne von einer Schülerin unterstützen. Starre Rollenmuster können so aufgebrochen werden.

Allerdings erfordert gerade die Einführungsphase eine hohe Sensibilität für die Bedürfnisse der Mädchen. Es ist eine Atmosphäre der Sicherheit zu schaffen, in der die Schülerin sagen kann: „Der Lehrer hat Zeit für mich.“ Mädchen halten sich sehr genau an die Anweisungen des Lehrers, sind sehr zurückhaltend, während Jungen meistens schon weitere Möglichkeiten ausprobieren, ja sogar versuchen, „den Computer auszutricksen“. Anschließend an die Arbeit mit WORKS beschäftigen sich die Schüler und Schülerinnen mit der Programmiersprache TURBO PASCAL. Hierbei ist nicht daran gedacht, sie zu Programmieren und Programmierern auszubilden. Es sollen die beim Programmieren aufeinanderfolgenden Schritte von Problemanalyse, Algorithmenentwurf, Programmentwicklung und -ausführung bewußt gemacht werden. Neben den Vorteilen sind auch die Grenzen und Gefahren im Zusammenhang mit der Anwendung der Computer-Technik zu verdeutlichen und die Schüler und Schülerinnen anzuleiten, verantwortungsbewußt damit umzugehen.

### *Hochschule zum Anfassen*

Ein weiterer Versuch, Mädchen an Naturwissenschaften und Technik heranzuführen, sind die Workshops „Hochschule zum Anfassen“, die die Universität Karlsruhe seit nunmehr zwei Jahren durchführt. Auch hier ist das Fichte-Gymnasium von Anfang an dabei. Ziel dieses Projektes ist es, Mädchen das Studium in den Fachbereichen Mathematik, Physik, Informatik und Maschinenbau erfahrbar zu machen. Die Bedeutung einer solchen Veranstaltung „Mädchen erleben Technik“ wird auch dadurch unterstrichen, daß das Oberschulamt die Teilnehmerinnen für diesen Tag freistellt.

So nahmen im Januar 1992 13 Schülerinnen der 11. Klassen am Workshop teil. Angeboten wurde:

Mathematik: Probleme der ange-

wandten Mathematik am Beispiel einer Flächenberechnung  
Physik: Der „schwebende“ Magnet  
Informatik: Der Roboter: graphische Simulation, Spracherkennung, Programmierung

Von der Möglichkeit, sich mit Studentinnen, Dozentinnen, Doktorandinnen unterhalten zu können und Fragen stellen zu dürfen, wurde ausgiebig Gebrauch gemacht. In der anschließenden Schlußbesprechung wurden vor allem mit den anwesenden Studentinnen anderer Fachrichtungen sehr viele Gruppengespräche geführt.

Reaktionen der Oberstufenschülerinnen:

Insgesamt wurde der erste Workshop von allen Schülerinnen sehr positiv aufgenommen. Beeindruckt hatten am meisten die Vorführungen in Physik und Informatik. Die Studienfachwahl kann nun eindeutig auf einer breiteren Wissensbasis erfolgen. Das zeigen die Reaktionen der Schülerinnen:

„Ich konnte reinschnuppern und Fragen stellen.“

„... welche Fächer ich als Leistungskurs wählen werde.“

„... welche Studiengänge für mich in Frage kommen.“

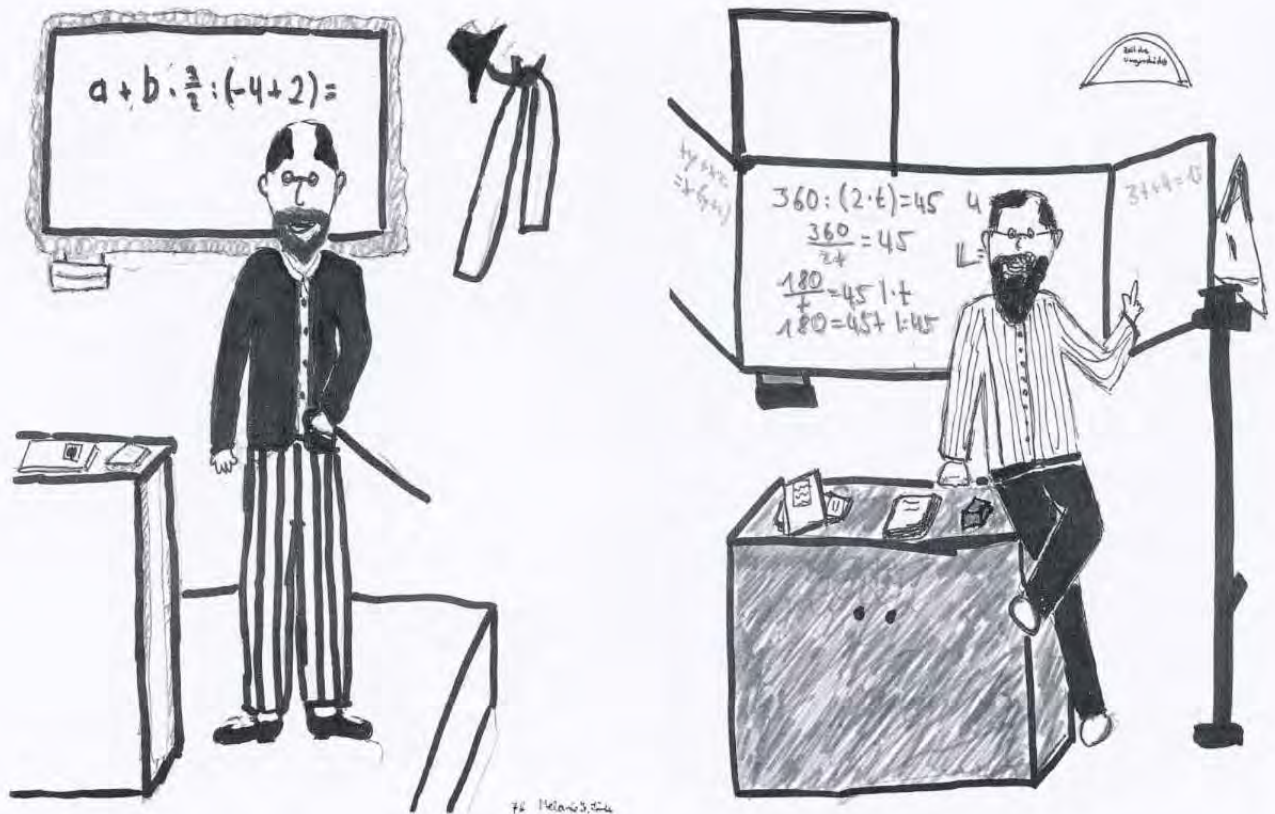
„Ich weiß jetzt, daß naturwissenschaftliche Fächer faszinierend sein können.“

„Ich weiß jetzt, was ich nicht studieren möchte.“

Da der Gesamteindruck dieser Veranstaltung – bei Schülerinnen, Lehrkräften, den Vertretern der Fakultäten sowie der Frauenbeauftragten der Universität – sehr positiv war, wurde der Workshop im Januar 1993 wiederholt. Er war mit insgesamt über 80 Teilnehmerinnen nahezu überfüllt.

Dies zeigt deutlich, daß die Schülerinnen die Möglichkeit schätzen, umfassend und in persönlichem Austausch Hilfe für die Wahl der Leistungskurse und gezielt Informationen über Berufsbilder zu erhalten. Sie erfuhren von Frauen selbst, welche Chancen die





Lehrerkarikaturen als Füll-Stoff langweiliger Unterrichtsstunden: Mathematiklehrer im Wandel der Zeit aus der Sicht einer Schülerin

Frauen in den technischen Berufen haben, aber auch welchen Schwierigkeiten sie begegnen könnten. Wenn die Informationen dazu führten, sich gegen ein naturwissenschaftliches Leistungs- und/oder Studienfach zu entscheiden, war auch etwas gewonnen, denn diese Entscheidung auf der Basis von Wissen ist einem Studienabbruch weit vorzuziehen.

#### Wie geht es später weiter?

Die Bemühungen, mehr Schülerinnen für Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik zu interessieren, ihre

Befangenheit in Neugier und Sicherheit umzuwandeln, wird weiterhin eine vorrangige Aufgabe in der Schule sein. Computerkurse und Technik-Arbeitsgemeinschaften in der Unterstufe und Angebote allein für Mädchen müssen auch an unserer Schule verstärkt angeboten werden, damit in kleinen Gruppen gearbeitet werden kann. Haben Mädchen daran teilgenommen, so können sie auch mit größerem Gewinn und ohne Scheu vor den computererfahrenen Mitschülern die informationstechnische Grundausbildung absolvieren.

Es ist nicht nur zu hoffen, sondern mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen, daß dann auch die Bereitschaft steigt, sich in der Oberstufe und ganz besonders in den Leistungskursen diesen Stoffen zuzuwenden. Augen-

blicklich stellen am Fichte-Gymnasium die Schülerinnen nur etwas mehr als ein Drittel der Teilnehmenden des Leistungskurses Mathematik, eine verschwindende Minderheit der Kurse Physik und Informatik, aber immerhin zwei Drittel des Leistungskurses Chemie. Noch liegen keine Erfahrungswerte vor, wie die Schülerinnen wählen werden, die schon in der Unterstufe an die „Jungen-Domänen“ herangeführt wurden. Das positive Echo auf all die Angebote aber läßt hoffen, daß „Mehr Mädchen in Naturwissenschaft und Technik“ vom Slogan zum Programm und schließlich zur Realität wird.



## Umfrage unter den Abiturjahrgängen 1964 bis 1968

*Die Abiturjahrgänge 1964 bis 1968 fallen in die Zeit des sogenannten Bildungsnotstandes, aber auch in die Zeit des reinen Mädchen-Gymnasiums. Ingrid Neuburger-Kappis hat die Abiturientinnen von damals befragt: Wie sie unter anderem ihr Berufsleben gemeistert haben und ob hochfliegende Karrierepläne erfüllt wurden. Im Zentrum ihres Interesses stand jedoch die Frage, welche Hürden in einer männlich orientierten Berufswelt zu nehmen waren nach den Jahren im Elfenbeinturm eines Mädchen-Gymnasiums.*

Ursprünglich hatte ich den Abiturjahrgang 1966 zur Befragung ausgewählt, weil dessen Schülerinnen in der Zeit des „Bildungsnotstandes“ mit einer verkürzten 13. Klasse ermuntert wurden, möglichst schnell einen akademischen Beruf anzustreben. Viele Schülerinnen haben diese Herausforderung angenommen und erfolgreich abgeschlossen. Es wurden von mir zwei Themen angesprochen: Das erste in engem Zusammenhang mit der Schulzeit am Mädchen-Gymnasium und das zweite, zu welchen Erfahrungen das bei der Berufsausbildung führte. Fragen hierzu lauteten beispielsweise: Glauben Sie, Ihr Lernerfolg wäre an einer gemischten Schule anders gewesen? Glauben Sie, der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung wäre anders gewesen, wenn Sie aus einer gemischten Schule gekommen wären?

Da Frauen mit qualifiziertem Beruf mit Frauen in ähnlichen Berufen vielfach Kontakt pflegen, habe ich den Kreis der befragten Frauen über meine Schülerinnen erweitert: Es wurden dazu die Abiturjahrgänge 1964 bis 1968 zugelassen. Aus Gesprächen, Beobachtungen und aus Erfahrungen über viele Jahre hinweg wurden Antworten auf die Fragen erarbeitet, die unter anderem folgendermaßen lauteten: Aus welchen Gründen haben Frauen mit Kindern ihre Berufstätig-

keit teilweise beibehalten? Welche Chancen haben Frauen, entsprechend Ihren Kenntnissen beruflich vorwärts zu kommen? Ich wollte herausfinden, inwieweit sich diese Frauen im Beruf durchsetzen konnten und wie weit es ihnen gelungen ist, im engsten Beziehungskreis den Beschränkungen der traditionellen Rolle der Frau zu entgehen.

Zunächst wurden die 26 Abiturientinnen des Abiturjahrgangs 1966 befragt, 17 davon haben geantwortet, eine lebt in Amerika, eine ist gestorben, von zweien war die Adresse nicht aufzufinden, fünf waren zum Zeitpunkt der Befragung sehr gestreßt durch Probleme bei der Betreuung der Eltern, durch Veränderungen im Haus zur effizienteren Gestaltung der Berufsausübung, durch akute Probleme mit den Schulleistungen der Kinder oder deren Umschulung.

### *Die Antworten des Abiturjahrgangs 1966*

Nach der Befragung war es für sie vor 30 Jahren selbstverständlich, in ein Mädchen-Gymnasium zu gehen, wenn auch vier in der Oberstufe lieber in einer gemischten Schule gewesen wären.

Ob sie von Lehrerinnen oder Lehrern unterrichtet wurden, war gleichgültig.

Wichtig waren Fairneß und Kompetenz.

Das Verhältnis zu Jungen wurde mehr von Brüdern, deren Freunden und den Begegnungen bei Sport und Tanz bestimmt. Vier glauben, sie seien Jungen gegenüber stark gehemmt, drei, sie seien Jungen gegenüber besonders selbstbewußt gewesen.

Den Lernerfolg halten sie in einer gemischten Schule für gleich oder sogar besser.

Die Schulzeit beurteilen 14 vorwiegend positiv, zwei nicht positiv. Eine fühlt sich davon nicht mehr berührt.

Die Berufswahl hing mehr vom Elternhaus ab. Der Übergang von der Mädchenschule in eine männlich orientierte „Ausbildungswelt“ war schwer. Von Minderwertigkeitsgefühlen, weil man das Wissen der Kommilitonen nicht einschätzen konnte bis zur Hemmung, in die Mensa zum Essen zu gehen, reicht die Skala der Schwierigkeiten.

Für das Zusammenleben mit dem Lebenspartner wird die Erfahrung aus der Schule gering eingeschätzt. Die Erfahrungen aus der Familie geben, so die Befragung, den Mut partnerschaftliches Verhalten durchzusetzen und Minderwertigkeitsgefühle abzubauen.



Im folgenden wurden 73 Frauen der Abiturjahrgänge 1964 bis 1968 mit qualifizierten Berufen befragt.

#### *Die Erfahrungen der Abiturjahrgänge 1964 bis 1968*

Danach haben diese Frauen während ihrer Berufsausbildung keine Benachteiligung von außen erfahren. 32 glauben aber, sich selbst benachteiligt zu haben – aus Angst aufzufallen, wegen zu großer Zurückhaltung oder der Meinung, Fehler zu machen wäre für sie schädlich.

Den Beruf ganz aufgegeben, um Kinder zu betreuen, haben nur sehr wenige, und diese haben es bereut, weil sie, als die Kinder selbständig waren, den Anschluß verloren hatten.

Eine Pause im Beruf zugunsten der Kinder haben 42 eingelegt, 29 davon sogar begeistert. Die anderen wurden eher durch die geringe Hilfe des Partners dazu gezwungen und vermißten die Kontakte, die der Beruf mit sich bringt.

30 Frauen haben die Berufstätigkeit auch mit kleinen Kindern teilweise beibehalten, vor allem aus Freude am Beruf, aber auch um den Freundeskreis zu behalten und über eigenes Geld zu verfügen.

Alle wollen, wenn die Kinder selbständig sind, den Beruf wieder aufnehmen oder sie haben ihn schon wieder aufgenommen. Dabei sind die Kontakte zu Menschen und die finanzielle Unabhängigkeit die ausschlaggebenden Faktoren.

Die Chancen, entsprechend ihrer Kenntnisse vorwärts zu kommen, beurteilen diese Frauen als gut – vor allem im unteren und mittleren Bereich. Für den höheren Bereich werden die

Chancen durch die Doppel- und Dreifachbelastung, auch der gebildeten Frau, als gering angesehen. Die Last, den Haushalt zu organisieren, einzukaufen und mit den Kindern zu lernen liegt auch hier auf der Frau. Das schränkt die Bewegungsfreiheit sehr ein und zehrt so an den Nerven, daß ihnen das Karrieregerangel zuwider ist.

Frauen, die höhere Stellen erreicht haben, wirken auf Frauen ermutigend. Von Männern gehen in dieser Richtung kaum Signale aus.

Durch den Gedanken an eine spätere Familie ließen sie sich als junge Mädchen bei der Berufswahl einschränken, dabei scheinen gleichermaßen der Druck der Eltern und das eigene Verantwortungsgefühl mitgewirkt zu haben.

Damit auch junge gebildete Frauen Familie und Beruf in Einklang bringen können, müßte, so die Beobachtung, sich einiges ändern. Vor allem müßten Väter in echtem partnerschaftlichen Verhalten an der Betreuung der Kinder vom Baby bis zum Schulkind teilnehmen.



## 20 Jahre Koedukation Wie denken unsere Schüler darüber?

*Der folgende Beitrag faßt die Ergebnisse einer Umfrage unter Oberstufenschülern und -schülerinnen des Lessing-Gymnasiums zusammen. Den Rahmen bildet das Thema der Koedukation. Nach Jahren, in denen die Problematik des koedukativen Schulunterrichts kaum näher erörtert wurde, wird sie nun wieder, im zweiten Dezennium ihrer Einführung, mehr denn je diskutiert. Walter von Kienle, Lehrer am Lessing-Gymnasium, hat Direkt-Betroffene, Absolventen und Absolventinnen der Oberstufe, befragt, ihre Antworten analysiert und kommentiert.*

Nachdem vor zwanzig Jahren die Koedukation am Lessing-Gymnasium in Karlsruhe eingeführt worden war, lag es nahe, aus Anlaß dieses Jubiläums uns einen Eindruck davon zu verschaffen, wie unsere Schülerinnen und Schüler von heute zu der damaligen Entscheidung stehen. Um ein Bild der heutigen Stimmung zu erhalten, habe ich zwei Klassen schriftlich befragt und die Ergebnisse ausgewertet. Die Beschäftigung mit den Antworten hat mich dabei auch zu ein paar kritischen Einlassungen veranlaßt, die anfänglich nicht geplant waren.

Zunächst zu den einzelnen Fragen:  
Die erste Frage stellt die eigentliche Leitfrage dar: „Durch die Einführung der Koedukation wurde das bis dahin reine Mädchen-Gymnasium zu einer gemischten Schule. Die Umwandlung wurde damals von den Schülerinnen und Schülern begrüßt. Halten Sie den damaligen Entschluß aus heutiger Sicht für richtig? Wie würden Sie die Entscheidung aus heutiger Sicht begründen?“

Mit der zweiten und dritten Frage versuchte ich, das konkrete Zusammenleben unserer Schülerinnen und Schüler zu erfassen:

„Wie gut funktioniert nach Ihrer Meinung das Zusammenleben der bei-

den Geschlechter an unserer Schule? Wie würden Sie den Zusammenhalt Ihrer Klasse beschreiben: als ein Miteinander – ein Nebeneinander – oder als ein Gegeneinander? Oder spielt das Geschlecht bei den Gruppenbildungen überhaupt keine Rolle?“

„Sie haben nun schon fast neun Jahre an dieser Schule miteinander verbracht; hat sich das Zusammenleben im Verlauf der Jahre verändert? Wie würden Sie diese Veränderung beschreiben?“

Die vierte Frage griff Kritik auf, die in letzter Zeit an der Koedukation geübt wurde. Die Antworten auf diese Frage sollten Aufschluß geben, ob sich unsere Schülerinnen und Schüler noch lebendig mit der Frage der Koedukation auseinandersetzen:

„Neuere pädagogische Untersuchungen sehen in der Koedukation eher Nachteile für die Mädchen, etwa fol-

”

Ich finde, daß die Jungs im Unterricht etwas mehr Quatsch machen, aber die Mädchen sind auch nicht immer sehr brav. Getrennten Unterricht finde ich blöd, denn man kann auch über den Quatsch der Jungs lachen.

“

gender Art: Mädchen seien begabter für das Erlernen von Sprachen und außerdem fleißiger, sie würden deshalb durch die weniger lernwilligen Jungen am Fortschreiten gehindert. Umgekehrt sei es in den Fächern Mathematik, Informatik und den Naturwissenschaften. Hier besäßen die Jungen oft erhebliches Vorwissen; Mädchen hätten hier oft Hemmungen, ihr Unwissen einzugestehen oder den Lehrer nach dem zu fragen, was sie noch nicht wüßten, um nicht als dumm zu gelten. Diese Nachteile scheinen dadurch bestätigt zu werden, daß die Mädchen in reinen Mädchenschulen (die es ja immer noch gibt) in Mathematik, Informatik und den Naturwissenschaften bessere Zensuren aufzuweisen haben als in gemischten Schulen. In einem Bundesland wurde bereits darüber nachgedacht, ob es sinnvoll sei, neue Mädchen-Gymnasien zu gründen. Wie stehen Sie zu solchen Überlegungen?“

Und nun zu den Antworten:

Die Verantwortlichen, die die Koedukation am Lessing-Gymnasium eingeführt haben, dürfen zufrieden sein: Alle Schülerinnen und Schüler von heute halten den damaligen Beschluß für richtig. Ja, unter den zustimmenden





*Momentaufnahmen ...*

Antworten sind viele, die bekennen: „Wäre dies damals nicht geschehen, ich wäre nie in diese Schule gegangen.“ Die Begründungen für solch einhellige Zustimmung stimmen inhaltlich weitgehend überein. Typisch sind etwa die folgenden zwei Antworten: „Die Koedukation bringt sehr viel für das Zusammenleben zwischen Mädchen und Jungen. Eine Trennung der Geschlechter schafft Probleme, und sie ist unnatürlich. Früher waren die Geschlechter ja auch in allen anderen Lebensbereichen getrennt, und zwischengeschlechtliche Beziehungen begannen erst später, was heute ja nicht mehr so ist.“

„Ich halte die damalige Entscheidung für die Koedukation für richtig, da es heute auch im Beruf keine reinen Männer- oder Frauenberufe mehr gibt, sondern beide Geschlechter am Arbeitsplatz zusammenarbeiten. Ein gemischtes Gymnasium finde ich deshalb vernünftig, da eine Chancengleichheit gewährleistet wird und es sowohl Frauen als auch Männern möglich gemacht wird, in einen Beruf einzusteigen, der nicht typisch für ihr Geschlecht ist.“

Die wichtigsten Gründe werden also in

unseren gesellschaftlichen Verhältnissen, besonders in der Berufswelt, gesehen, wo es eine Trennung nach Geschlechtern nicht mehr gebe. Wo die Begründungen genauer sind, wird häufig die Notwendigkeit betont, daß Mädchen lernen müßten, sich gegen das männliche Geschlecht durchzusetzen. Merkwürdigerweise aber kommen trotz Äußerungen wie „Bei uns dominieren die Mädchen“ die Befragten nicht auf den Gedanken, es könne auch – in umgekehrter Richtung – nötig sein, Toleranz zu lernen und dominantes Verhalten zu vermeiden.

Der Grundton der Äußerung ist sachlich, von Nutzen und Vorteil ist in diesem Zusammenhang die Rede. Selten werden differenziertere Gründe vorgebracht: Überwindung von Vorurteilen und Hemmungen, die Einübung in Partnerschaft und Toleranz werden als positive Wirkungen der Koedukation angegeben. Manchmal heißt es auch nur: „Koedukation macht mehr Spaß“. Und bezeichnend ist ein Wunsch, der in einem Beitrag geäußert wird, nämlich, daß die Koedukation doch recht bald auch einen Bereich erfassen möge, der bislang noch von ihr ausgenommen sei; gemeint ist hier der nach Geschlechtern getrennte Sportunterricht. Man ersieht daraus, wie selbstverständlich heute Koedukation ist.

Auch bei der Beantwortung der zweiten Frage sind sich Schülerinnen und Schüler weitestgehend einig: Das all-

”

Die Mädchen sind auch nicht so ohne, und es gibt ja auch ruhige Jungen, es ist halt Natur, daß die Jungen etwas temperamentvoller sind. Daß Sport getrennt ist, finde ich sehr gut, denn die Mädchen haben ja ganz andere Interessen. Zum Beispiel würden die Jungen eher Fußball spielen, das würden Mädchen niemals spielen, sondern Völkerball und andere Spiele.



gemeine Zusammenleben der Geschlechter wird durchweg als gut bis sehr gut bezeichnet. Kommt man allerdings auf die Verhältnisse in der eigenen Klasse zu sprechen, so wird zurückhaltender geurteilt. Nur eine kleine Gruppe, meist Jungen, hält die Zustände in der eigenen Klasse für problemlos und harmonisch. Wenn Spannungen zugegeben werden, wird betont, diese hätten nichts mit den verschiedenen Geschlechtern zu tun. Die folgenden Beispiele sind typisch für eine positive Grundeinstellung, bei der gleichzeitig auch gewisse Grenzen sichtbar werden:

„Das Zusammenleben der beiden Geschlechter an unserer Schule funktioniert gut, warum auch nicht? Ich würde meine Klasse als Gemeinschaft bezeichnen. Daß jeder außerhalb der Schule eigene Wege geht, ist ebenso natürlich. Doch würde ich sagen, daß in schulischen Dingen eine Gemeinschaft besteht. Gewisse Spannungen in den Klassen 9 und 10 sind wohl immer vorhanden.“

„Das Verhältnis in der Klasse läßt sich als ein Miteinander charakterisieren. Alles wird miteinander geplant, durchgeführt, erlebt, ohne Vorurteile oder Ausschlüsse, schon gar nicht bezüglich des Geschlechts. Man hat genau-

“





so gute oder vielleicht noch bessere Freunde beim anderen Geschlecht. Gruppenbildung in Bezug auf ein Geschlecht läßt sich nie vermeiden, ist aber wohl kein Kriterium des heutigen Verhältnisses der Schüler untereinander.“

„Unser Zusammenleben ist auf jeden Fall besser geworden. Man lernt sich ja auch in diesen neun Jahren besser kennen, und wenn man sich nun mal neun Jahre lang sieht, geht man auch auf den einen oder anderen zu. Man trifft sich jetzt auch mal gemeinsam im privaten Bereich und feiert zusammen oder ruft auch mal jemand anderen an (auch vom anderen Geschlecht), wenn man ein schulisches Problem hat.“

Die zitierten Antworten lassen erkennen, daß unsere Schülerinnen und Schüler ganz vernünftige Maßstäbe für ihre Klassengemeinschaft zugrunde legen. Zu hinterfragen wäre die vernünftige Einstellung allerdings in einem Punkt: Kann es wirklich befriedigen, daß diese Gemeinschaft sich ausschließlich auf die Schulstunden erstreckt (wie meist versichert wird), oder sind die Ansprüche an ein solches Zusammenleben doch eher bescheiden?

Weitaus die meisten Schülerinnen und

Schüler stuften gemäß der Vorgabe des Fragebogens das Leben in der Klasse nur als ein Nebeneinander ein. In der Schule helfe man sich zwar, aber außerhalb der Schule fehle der Zusammenhalt. Zu berücksichtigen ist bei diesen Urteilen, daß sie aus der Oberstufe kommen, obwohl die Mädchen und Jungen darin übereinstimmen, daß das Verhältnis der Geschlechter nach den eher kritischen Jahren der Pubertät in der Oberstufe am besten sei. Auch wenn man solche Problematik nicht allein der Koedukation anlasten darf, sondern sie als für unsere Zeit typisch ansehen kann, so liegt darin doch ein Anlaß für die Pädagogen, um über eine Verbesserung der Klassengemeinschaft nachzudenken. In diesem Zusammenhang wird vereinzelt – sicher zu Recht – auch dem Kurssystem der Oberstufe eine Mitschuld zugewiesen: „Jeder kommt in die Schule, um sein Soll zu erfüllen und verläßt dann auf schnellstem Weg das Schulhaus.“ Ebenso fallen hier auch lobende Worte über die Klassenfahrten, wo Schülerinnen und Schüler offensichtlich erleben, daß ihr Zusammenleben auch anders sein kann. Was hier als Meinung über das Zusammenleben in den Klassen geäußert wird, findet eine optische Bestätigung, wenn man durch die Klassenräume geht, wo die Geschlechter meist getrennt sitzen – eine bunte Reihe ist die Ausnahme.

Daß die Zustimmung zur Koedukation so eindeutig ausfällt, darf Schulbehörden und Politiker mit Genugtuung erfüllen. Dennoch sollte das hohe Maß an Zustimmung niemand daran hindern, sich auch mit der Kritik am gemischten Gymnasium auseinanderzusetzen, die mit der vierten Frage thematisiert wurde. Hier zeigten sich deutlich Schwierigkeiten, die nicht nur bei Schülerinnen und Schülern weit verbreitet sind: Gleichheit ist in unserer Demokratie so selbstverständlich geworden, daß sie für natürlich gehalten wird. Es bedarf im Unterricht stets einiger Überzeugungsarbeit, bis begrif-



fen wird, daß in sogenannten „natürlichen Gesellschaften“ – zum Beispiel in Tiergesellschaften – keine Gleichheit herrscht, sondern daß die Gleichheit der Menschen eine philosophische Idee ist, die erstmals in der Spätantike aufkam. Noch schwerer aber fällt es, zu begreifen, daß Gleichberechtigung und Chancengleichheit nicht de facto Gleichheit bedeuten. Erst wenn man sich diesen Unterschied klargemacht hat, wird man für die Frage offen, ob die gemischte Schule wirklich der beste Weg ist, die Chancengleichheit zu realisieren.

Entsprechend dieser Situation fallen die Antworten aus. Die Frage wird nicht diskutiert. Als Beispiel sei wieder eine typische Antwort zitiert:

„Ich halte es nicht für sinnvoll, nochmals Mädchen-Gymnasien zu gründen. Auch den Mädchen/Frauen dürfte der Entschluß nicht gefallen, da sie mehr und mehr gleichberechtigt werden sollen. Dazu gehört ein gemeinsamer Arbeitsplatz mit Männern und auch eine gemeinsame Schule! Außerdem sind es Vorurteile, daß Mädchen begabter seien für das Erlernen von Sprachen und fleißiger und in Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften schlechter als Jungen wären. Es gibt gute Schüler in



Sprachen und gute Schülerinnen in den Naturwissenschaften. Das Verhältnis von guten und schlechten Schülern/Schülerinnen teilt sich in Sprachen und Naturwissenschaften gleichmäßig auf.“

Die Jungen taten sich bei dieser Frage durch entschiedene Ablehnung hervor, sie taten solche Gedanken als Unsinn ab, stets gestützt auf Fakten wie zum Beispiel „Im Mathematik-Leistungskurs ist das Verhältnis der Geschlechter 1:1“ oder „Bei uns haben die Mädchen bessere Zensuren in den Naturwissenschaften als die Jungen“. Von den Mädchen hingegen kommen vereinzelt auch nachdenklichere Stimmen. Ein paarmal konnte man folgende Antworten lesen: „Es ist eine Tatsache, daß viele Mädchen Probleme in der Schule nicht ansprechen, um sich vor den Jungen nicht lächerlich zu machen“. An eine spezifische Begabung der Geschlechter mochten allerdings die wenigsten glauben: die unterschiedlichen Leistungen wurden durch unterschiedliche Interessen erklärt. Auch die Mehrzahl der Mädchen betrachtet also die unterschiedliche Begabung der Geschlechter in den Naturwissenschaften als ein heute überwundenes Vorurteil. Bemerkenswert erscheint dabei, daß trotz eingestandener Hemmungen, in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden Fragen zu stellen, niemand das Problem durch die Beendigung der Koedukation gelöst sehen möchte. „Man muß diesen Nachteil in Kauf nehmen, da die Vorteile überwiegen“. Und an die Adressen der Lehrer richtet sich die Bemerkung einiger Schülerinnen, daß auch das Verhalten des Lehrers erheblich dazu beitrage, diese Situation zu entschärfen, ebenso natürlich die Klassengemeinschaft. Und wie denkt man über reine Mädchenschulen? Tolerant; warum auch nicht? „Aber für uns wäre das nichts“.

”

Die Jungs können bleiben. Im Deutschunterricht werden die Jungs manchmal ermahnt, die Mädchen auch. Aber ohne die Jungs würde es keinen Spaß machen. Vielleicht ist es besser, daß Jungs und Mädchen getrennt sind im Sport, sonst nicht!!!

“

Das Ergebnis ist eindeutig und klar: Übereinstimmend sieht die Schülerschaft in der gemischten Schule die einzig akzeptable Schulform unserer Zeit. Das ist nicht überraschend und ist andererseits eine solide Basis für die Arbeit an unserer Schule. Ist damit alles gesagt? Es ist abendländische Tradition seit den Griechen, daß sich gerade dort, wo ein großes Maß an Übereinstimmung herrscht, stets auch der Zweifel entzündet. Angesichts der breiten Zustimmung zu dieser Schulform stellt sich die Frage, ob die natürlichen Unterschiede der Geschlechter bei solcher Einstellung nicht völlig übersehen werden. Denn es ist wohl ein Unterschied, ob man durch konsequente Gleichbehandlung die Unterschiede der Geschlechter vertuscht oder ob man, im Bewußtsein um das Anderssein männlichen und weiblichen Wesens, die Geschlechter zu einer harmonischen Partnerschaft in Leben und Gesellschaft zu erziehen sucht.

Es ist kaum zu erwarten, daß die Koedukation wieder rückgängig gemacht wird; ich halte es aber für denkbar, daß man die heutige Form der Koedukation später einmal als zu mechanisch und unsensibel kritisieren wird. Der äußere Rahmen der Koedukation ist geschaffen, es bedarf weiterer Bemühungen, um ihre Aufgaben optimal zu erfüllen.



# Koedukation und Emanzipation

*Sind Frauen nicht auch heute noch benachteiligt? Beginnt diese Benachteiligung nicht schon in der koedukativen Schule? – Diese Fragestellungen werden im Aufsatz von Katharina Herz, Claudia Kolbinger und Judith Nöller kurz beleuchtet. Obwohl scheinbar vieles gegen die Koedukation spricht, sind sich die drei Oberstufenschülerinnen des Lessing-Gymnasiums darin einig, daß eine gemeinsame Ausbildung von Jungen und Mädchen heute unverzichtbar ist.*

Die Geschichte der Emanzipation der Frau ist relativ kurz. Vor etwa hundert Jahren wurden der Frau nicht nur Rechte, sondern auch Befähigungen abgesprochen, die man heute für selbstverständlich hält. Noch 1870 sieht der Stundenplan einer sich als emanzipiert verstehenden „Gehobenen Töchterschule“ wöchentlich vier bis fünf Stunden für „Weibliche Handarbeiten“ und zwei bis drei Stunden für das Fach „Rechnen“ vor.

Heute kann man feststellen, daß bezüglich der Frauenemanzipation große Leistungen vollbracht und ein wirklich beachtlicher Schritt in Richtung Gleichberechtigung getan wurde.

Allerdings sollte man auch bedenken, daß diese Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist. Im Berufsleben zum Beispiel sieht das nicht anders aus. Frauen haben beim beruflichen Aufstieg deutlich schlechtere Chancen als Männer. Als Begründung wird zwar meist die Tatsache genannt, daß die Frau die Kinder bekommt und deshalb aus dem Beruf ganz oder zumindest eine Zeitlang aussteigt; dies allerdings als Begründung für die Benachteiligung der Frau zu nennen, ist nicht tragbar. Auch in der Schule kann man gelegentlich Benachteiligungen erfahren.

So wird zum Beispiel in den technisch-mathematischen Fächern den Jungen von vornherein mehr zugetraut als den Mädchen, von denen ein Interesse für Technik gar nicht erwartet wird. Diese Rollenverteilung beginnt schon in frühester Kindheit. Welcher Vater baut denn schon mit seiner Tochter ein Modellflugzeug? Dementsprechend motiviert begibt sich ein Mädchen in den Physikunterricht, obwohl es Mädchen an technischem Verständnis nicht fehlt.

Auch wird behauptet, daß in gemischten Klassen den Jungen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird und sie mehr gefördert werden als die Mädchen. Allerdings ist das heute nicht mehr so selbstverständlich wie es früher einmal war. Mädchen engagieren sich in der Schule mehr und bringen sich auch im Unterricht öfter ein. So gibt es Lehrerinnen und Lehrer, die diese Emanzipation unterstützen und objektiv sind, andere wiederum bevorzugen die Jungen offensichtlich und stellen sich gegen die Entwicklung, die Mädchen und Frauen schon einige Zeit durchmachen.

Es ist jedoch zu bezweifeln, daß Mädchen an einem Mädchen-Gymnasium besser gefördert werden können. In gemischten Klassen werden Mäd-

chen mit Problemen konfrontiert, die in einer reinen Mädchenklasse nicht aufkommen. Sie lernen damit umzugehen und haben so einen besseren Start in die Gesellschaft. Dies spricht für eine Koedukation.

Sollten Mädchen überhaupt Abitur machen? Diese Frage ist eindeutig mit „ja“ zu beantworten. Durch die 13jährige Schulausbildung erhalten Mädchen eine wesentliche Grundlage für die spätere Berufsausbildung. Nicht wenige Frauen werden so zu hervorragenden und bewährten Führungskräften herangebildet.

Hedwig Kettler sagte 1893 in ihrer Fest-Ansprache zur Gründungsfeier des ersten deutschen Mädchen-Gymnasiums: „... wir wollen der Frau ermöglichen, ihre geistigen Fähigkeiten so zu entwickeln wie der Mann. Wir glauben, daß kein Mensch das Recht hat, seinem Nebenmenschen zu sagen: ‚Bis hierher entwickelst Du Dich, aber um keine Linie weiter; bis hierher denkst Du, aber um keinen Gedanken weiter!‘ Und wir glauben, daß kein Mensch das Recht hat, seinem Nebenmenschen aus Prinzip das größte Glück des Lebens zu rauben: befriedigende Arbeit in einem selbsterwählten, nicht aufgezwungenen Beruf.“



# Koedukation im Schulalltag

*Ein „Knaller“ leitet den Beitrag von Sabine Siebold ein: Die provozierende Äußerung eines Lehrers dient ihr als Reibungsfläche für ein vehementes Plädoyer zugunsten der Koedukation – aus der Perspektive einer Oberstufenschülerin des Lessing-Gymnasiums.*

„Der Sittenverfall im westlichen Abendland hat unter anderem damit zu tun, daß die Frauen hier kein Kopftuch tragen müssen.“ So äußerte sich sinngemäß ein Lehrer des Lessing-Gymnasiums während einer Unterrichtsstunde im Jahre des Herrn (!) 1992. Sollte es sein Ziel gewesen sein, uns damit aufzuwecken, so gelang ihm nicht nur dies: Da der Ausdruck für unsere Ohren damals – und auch noch heute – recht ernst gemeint klang, brach eine heftige Diskussion aus. Der Lehrer nahm sie denn auch gelassen hin. Unter den Schülern und Schülerinnen unserer elften Klasse fand sich allerdings keiner, der ihm beigeipflichtet hätte. Statt dessen flogen die – nicht immer ganz ernst gemeinten – Argumente durch den Raum. Nur das meiner Meinung nach plausibelste will ich hier nennen: „Wenn sich die Männer nicht beherrschen können, warum tragen dann nicht sie die Kopftücher?“ Die Antwort des Lehrers blieb mir nicht im Gedächtnis. Die Feststellung zuvor genügte.

Eine garstige Geschichte, und das schlimmste an ihr: Sie hat sich im vergangenen Jahr tatsächlich so ereignet. Zum Glück sind derlei Bemerkungen jedoch selten zu hören, weit öfter eher aus den Gesichtern der betreffenden Lehrer abzulesen. Denn derart veraltetes Gedankengut scheint noch in manchem Lehrerkopf zu existieren. Seine Erscheinungsformen al-

lerdings sind mit der Zeit gegangen, weit subtiler geworden. Manche Ungleichbehandlung mag auch unbeachtet zustandekommen. Es kann schlicht die unterschiedliche Art sein, in der ein Lehrer auf Bemerkungen reagiert: Kommt ein Entwurf, frech, aber vielleicht begründet, von einem Jungen, so wird er ernstgenommen oder aber mit einem Scherz abgetan. Kommt der Einwurf, ebenso frech und ebenso begründet vielleicht, von einem Mädchen, so ... Nun, in meiner Erinnerung setzte es bei dem betreffenden Lehrer dann eine zynische Bemerkung oder einen patzigen Konter. Der gleiche Lehrer jedoch machte es sich zur Gewohnheit, just einen Knaben aus der hintersten Reihe gar häufig aufzurufen – wahrlich, ein seltener Zufall bei mehr als 25 Mädchen und weniger als zehn Jungen.

Mancher Wissenschaftler würde – aufgrund solcher und ähnlicher Erfahrun-

”

Mädchen sind empfindlich und haben weniger Hirn. Sie ekeln sich vor allem. Und weil sie nicht so kräftig sind, haben wir Männer immer die Oberhand und können Mädchen besser ärgern. Auch das Sportangebot ist für Männer besser! Gibt es etwa einen Frauen-KSC?

Peter, 5c

gen – die Koedukation am liebsten wieder abschaffen: Den Mädchen sei schlecht geholfen damit, sie würden benachteiligt, hätten im Konkurrenzkampf gegen die Jungen geringere Chancen, entwickelten „unter sich“ mehr Selbstvertrauen, gerade was das Engagement in den Naturwissenschaften betreffe – so melden sich heute die Kritiker der Koedukation zu Wort. Und eines ihrer schlagkräftigsten Argumente vielleicht: Sie fordern eine getrennte Schule, damit sich die Mädchen unter Ausschluß der angeblichen männlichen Ruppigkeit besser wappnen können – mit qualifiziertem Wissen und Selbstvertrauen – gegen die böse Welt später. Diese Theorie ist verführerisch und von vielen sicherlich ernst- und wohlgemeint. Aber, so ließe sich dagegen setzen, was, wenn sich die Mädchen dann an ihren goldenen Käfig, an ihr Biotop gewöhnen, sich darin 13 Jahre lang wohlfühlen, um dann nach dem Abitur den großen Schock zu erleben? Zum Beispiel dann, wenn sie sich im Kampf um eine Arbeitsstelle mit lauter Männern auseinanderzusetzen haben, mit Männern als Konkurrenten und als Chefs?

Liegt in einer „gemischten“ Schulzeit stattdessen nicht die Chance, sich bereits hier Gleichberechtigung zu erkämpfen oder Strategien im Kampf gegen Benachteiligungen zu erlernen? Womöglich mag dies alles gar nicht in einen wüsten Kampf – den es an unse-

“



Lesing-heute



Helene

*Der Schulhof erweist sich stets als ein ideales Erprobungsfeld für die Entwicklung neuer Strategien auf dem Weg in ein friedliches Miteinander der Geschlechter*

ren Schulen wohl kaum gibt – ausarten, sondern in ein partnerschaftliches Zusammenleben. Denn Gleichberechtigung ist schließlich viel weniger Zustand denn Entwicklung. Wo sie sich nicht entwickeln darf, da wird um sie gekämpft. Erst, nachdem dieser Kampf gewonnen ist, kann die Entwicklung beginnen, die Gleichberechtigung sich in einem Normalisierungsprozeß in den Köpfen festsetzen. Wir haben die Koedukation und wir

haben die Probleme, die sie durchaus mit sich bringt. Aber wir haben auch die Möglichkeit, diese wenigen Pro-

”

Mädchen haben's schwer: Beim Ballspielen mit Jungen sind sie im Nachteil, in Mathe haben sie Probleme, und gegen Jungs müssen sie sich auch noch wehren! Dafür finde ich toll, daß sie so musikalisch sind, schöne Handarbeiten machen können und viel gelenkiger sind als wir.

Michael, 5c

“

bleme anzugehen und mit Sicherheit ist die Koedukation nach 20 Jahren der Entwicklung bereits recht weit mit der „Gleichberechtigung“ vorangeschritten. Das Umdenken auch der letzten Lehrer wird kommen, und wo es nicht kommt, da ist die Courage der Schüler und Schülerinnen gefragt, sich gegen Benachteiligungen zu wehren.

Nicht nur von Jungen oder Mädchen, sondern auch von Ausländern, die vielleicht nicht so gut Deutsch sprechen, von Leuten, die sich vielleicht anders kleiden, die vielleicht andere Ansichten haben als der Lehrer – oder die Lehrerin.



## Gedanken eines Koeduzierten

*Allein unter Mädchen – dieses Gefühl muß Andreas Ramin gespürt haben, als er, dem Jahrgang der ersten zu koeduzierenden Knaben angehörend, das Lessing-Gymnasium 1973 zum ersten Mal betrat. Wie erlebte er nun angesichts der scheinbaren weiblichen Übermacht seine Schülerlaufbahn? Wie gelangte er von einer „Blöde Weiber“-Attitüde (fünfte Klasse) zum Gefühl des „sinnlichen Prikkelns“ bei der Aussicht, einziges männliches Wesen in einem Leistungskurs zu sein (zwölfte Klasse)? Mit Augenzwinkern beschreibt Andreas Ramin, Studienreferendar an „seiner“ Schule, wie er es schaffte, mit Mädchen groß zu werden.*

Vor 20 Jahren – genau am 13. März 1973 – beschloß der Karlsruher Gemeinderat nach damals leidenschaftlich geführten Diskussionen die Einführung der Koedukation für Gymnasien in der Fächerstadt. Der neue Gemeinschaftsunterricht für Mädchen und Jungen sollte von diesem Zeitpunkt an das schulische Leben an Goethe- und Helmholtz-, Fichte- und Lessing-Gymnasium entscheidend umgestalten.

Völlig unberührt vom damaligen emanzipatorischen Fieber sah ich meinem ersten Schultag im Lessing-Gymnasium entgegen. Von der Grundschule her kannte ich es nicht anders, als mit Mädchen gemeinsam in eine Klasse zu gehen. Und so werde ich heute mit dem Abstand einiger Jahre den Verdacht nicht los, daß sich die damaligen pädagogischen Aufregtheiten mehr an der Erhaltung von Traditionen entzündeten als an den längst überfälligen Forderungen der Befürworter eines gemeinschaftlichen Unterrichts, den es auf anderer Ebene längst gab.

So waren die, auf die es eigentlich ankam, die ersten Jungs im Lessing-Gymnasium nämlich, viel besser auf die kommenden Jahre vorbereitet als die Schule selbst. Aus heutiger Sicht

kann ich das zu einem guten Teil verstehen, damals verlor jedoch die Selbstverständlichkeit, mit Mädchen zusammen in eine Klasse zu gehen, etwas von der wohlthuenden Natürlichkeit der Grundschule. Dies betraf die neu entstehende Klassengemeinschaft, die zu einem Drittel aus Jungs bestand, zum Glück nicht. Vielmehr gab sich ein Teil des Lehrerkollegiums alle Mühe, mit dem berüchtigten erhobenen Zeigefinger auf negative Veränderungen hinzuweisen, die sich durch die Aufnahme des „unbekannten“ Geschlechts einstellten. Leider wurden schlechthin alle Veränderungen als negativ gebranntmarkt, was ich heute mit einer Art Modernitätsschock umschreiben würde. Der Elfenbeinturm begann zu bröckeln, und Dornröschen erschrak heftig, als es wachgeküßt wurde.

Verstehen Sie mich jedoch nicht falsch. Dies bezog sich nur auf einen Teil des Kollegiums und wohl auf den kleineren, der aber mit Macht versuchte, seinen Einfluß nicht zu verlieren. Der weitaus größere Teil bemühte sich, mit diskretem Charme den Jungs eine weltoffene und moderne Schule zu präsentieren, was zwar manchmal noch ein wenig Wunschgedanke war, sich aber langsam durchsetzte. Ich

möchte den Modernitätsschub heute nicht mehr so unhinterfragt mit dem Auftauchen der ersten Jungs in Verbindung bringen, wie dies damals im Selbstbewußtsein der ersten männlichen Abiturienten fest verankert war, dennoch bin ich immer noch über die Parallelität der Ereignisse überrascht. Doch lassen Sie mich noch einmal zurückblicken auf die ersten Jahre. Einen diskreten Charme entwickelten nicht nur viele Lehrer, sondern auch die Schulleitung und die Oberstufenschülerinnen. Beim ersten Klassenausflug ließ sich die sonst so strenge Mathematiklehrerin klaglos an den Marterpfehl fesseln, ganz im Stile eines echten Karl-May-Indianers, Muttergefühle entwickelnde Abiturientinnen nahmen es „mit Freuden“ hin, im Schulhof bis auf die Haut naßgespritzt zu werden, und die Direktorin verteidigte „ihre“ Jungs gegen die Traditionalisten im Kollegium. Im Gefühlsleben des Fünftkläßlers war allerdings dann die Grenze erreicht, wenn er sich in seinem Mannsein allzu sehr verharmlost sah. Nie werde ich den Ärger vergessen, den ich verspürte, als ich beim Kreideholen in einer Oberstufenklasse lustvollem Entzücken ausgesetzt war: „Mein Gott, ist der goldig!“ Die Jahre zwischen der fünften Klasse





*Ob diese Oberstufenschülerinnen des Lessing-Gymnasiums 1974 es „mit Freuden“ hingenommen hätten, naßgespritzt zu werden, wie Andreas Ramin es formulierte, bleibt dahingestellt*

und dem Abitur verfliegen auf dem Papier allzu schnell. Während in der Schule mit jedem neuen Jahrgang die Minderheit nachhaltiger vertreten war, schrumpfte die Anzahl der männlichen Mitglieder in unserer Klasse mit zunehmendem Alter. Die Gefühle, die sich damit verbanden, dürften niemanden überraschen. Zunächst entstand eine verschworene männliche Gemeinschaft, die sich gerade durch ihre zahlenmäßige Unterlegenheit bewußt von den Mädchen der Klasse abzugrenzen suchte. „Blöde Weiber!“ – Sie kennen diesen Ausspruch heranwachsender Männer, die nichts anderes sind als pubertierende Jungs. Doch gerade in dieser Phase verbringt das tägliche Zusammensein mit Mädchen in der Schule ihre kleinen und großen Wunder. Auf dem Weg zum Abitur, der durch einen weiteren Rückgang des männlichen Anteils der Klasse und später der Jahrgangsstufe gekennzeichnet war, kam dann die Phase, in der das Minderheitenda-

sein als durchaus angenehm beschrieben werden muß. Spätestens hier waren die Anfangsschwierigkeiten auf einem ehemaligen Mädchen-Gymnasium vergessen und vergeben. Als einziges männliches Wesen im Französisch-Leistungskurs: Ich mußte leugnen, dieses leichte sinnliche Prickeln nicht als angenehm empfunden zu haben.

”

Jungen lassen Mädchen nie mitspielen und sind gemein zu uns. „Das legt sich mit der Zeit“, sagt meine Mutter. Lieber bin ich ein Mädchen. Ein Mädchen war ich eigentlich schon immer, dagegen kann man nichts machen. So lebe ich mit dem Geschlecht, welches mir angeboren ist, und ich muß sagen, ich bin mit mir ganz zufrieden. Wenn ich ein Junge wär, dann wär ich eben ein Junge. Man soll mit dem zufrieden sein, was man ist. Ich könnte viele Antworten bringen, aber keine wäre wirklich richtig. Deswegen schreibe ich auch keine richtige.

Katrin, 5c

“

Die Leichtigkeit, mit der ich den Übergang vom Mädchen- zum gemischten Gymnasium erlebt habe, möchte ich als Beleg für das Natürliche am gemischten Unterricht anführen. Emanzipation war auch für die Jungs – zumindest in der Oberstufe – ein wichtiges Thema, aber keines, das in der Diskussion die Errungenschaft der Koedukation in Frage stellte. Aus der Sicht der ersten Mädchen, die die Koedukation erfahren haben, mag dieses Urteil vielleicht anders ausfallen, aber – ehrlich gesagt – ich glaube es nicht. Dennoch möchte ich einen kritischen Aspekt, der in der Abiturzeitung des ersten gemischten Jahrgangs geäußert wurde, nicht unterschlagen. Hier beschrieb eine Abiturientin ihre eigene Minderheitenproblematik folgendermaßen:

Allein unter Wölfen!

„Mädchen zu sein ist manchmal ganz schön schwer!

Das mußte man feststellen, wenn man zu den bedauernswerten Kreaturen gehörte, die ihre Leistungskurse aus dem mathematisch-physikalischen Bereich wählten und dazu noch weiblichen Geschlechts waren. Das wenigste, was man zu hören bekam, war: ‚Was, du hast Mathe und Physik? Na dann viel Spaß!‘ oder: ‚Sie als Mädchen? Ja, meinen Sie, daß das das richtige ist ...?‘ – und dann noch die etwas unverschämteren Bemerkungen: ‚Mädchen haben kein räumliches Vorstellungsvermögen, keine mathematischen Fähigkeiten und können nicht logisch denken‘ – oder auch nur das vielsagende ‚Sumpfhuhn.‘

All diese Meinungen kamen nicht ohne die tatkräftige Mitwirkung gewisser

”

Ich wäre gern ein Mädchen, weil sie viel mehr an sich hübsch machen können mit Make up und Frisuren; Jungen dagegen können sich höchstens stylen.

Tilman, 5c

“





1973–1982. Der erste gemischte Jahrgang des Lessing-Gymnasiums hat das Abitur gemacht

Lehrer zustande, die ihre Kräfte besser darauf verwendet hätten, zu nutzen als zu schaden. Aber was einen nicht umbringt, das härtet ab, und so geht man, gewissen Bemerkungen gegenüber gleichgültig, 'den Weg in den neuen Lebensabschnitt'. Unbestritten aber bleibt, daß die zwei Jahre sich hätten angenehmer gestalten können, was denn wohl auch zu einem besseren Abschluß geführt hätte.

Jedoch: Hoch lebe das Vorurteil, denn sonst müßte man sich ja eine eigene Meinung bilden, und dazu müßte man nachdenken, was viel zu anstrengend ist."

Sicherlich ist hier eine bedenkenswerte Seite der Koedukation angesprochen, die ja immer wieder von ihren Gegnern und Gegnerinnen angeführt wird: Gemeinsamer Unterricht unterstützt das traditionelle Rollenverständnis, und

die mathematisch-naturwissenschaftliche Förderung der Mädchen kommt zu kurz, ja findet eigentlich gar nicht statt. Hier liegen Defizite, die es immer noch auszugleichen gilt. Projekte wie „Mädchen und Naturwissenschaften“ leisten einen wichtigen Beitrag dazu.

”

Im Sport wäre ich schon gern ein Junge, denn da machen wir so oft Jungenspiele. Auch in den Berufen wie Automechaniker, Geschäftsführer, Dachdecker wäre Junge sein bestimmt ganz schön. Trotzdem, ich möchte kein Junge sein, weil sie keine Röcke oder Kleider tragen können. Mädchen können 1. alle Klamotten anziehen und 2. sehen sie meist besser aus. Außer bei Tieren, da sind die Männchen hübscher.  
Nastassia, 5c

Ein weiterer wesentlicher Ansatzpunkt müßte jedoch die Lehrerausbildung sein, wo dieses Thema viel zu kurz kommt. Verständlich, wenn man sich die Anzahl der weiblichen Lehrkräfte an den schulpädagogischen Seminaren anschaut?

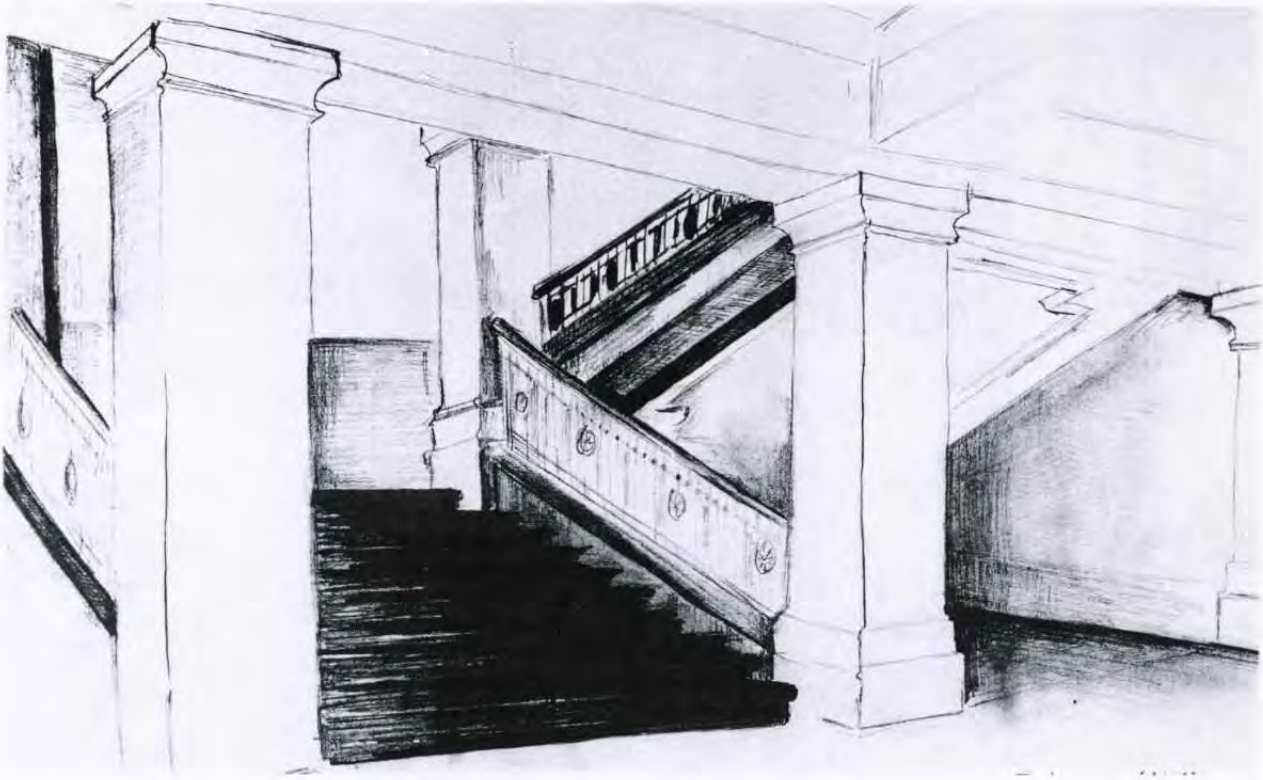
Und dennoch lautet mein Urteil und hoffentlich auch das der weiblichen Mehrheit meiner ehemaligen Klassenkameradinnen: Schule darf auf die Natürlichkeit im Umgang der Geschlechter nicht verzichten, sie darf sich vor allem nicht von der Wirklichkeit entfernen und das gemeinsame Kennenlernen von Welt ausgerechnet in einem zentralen Lebensbereich von Kindern und Jugendlichen unterbinden. Fazit: Mit der Koedukation hat sich das Lessing-Gymnasium weiterentwickelt, zu seinem Vorteil, wie ich nicht nur hoffe, sondern mir ganz sicher bin ... und die ersten Jungs haben sich auf dieser Schule – mit den üblichen Abstrichen – zusammen mit den Mädchen wohl gefühlt.

“



## „Das goldene Blatt“

Phantasie ließe sich verstehen als Möglichkeit zur geistigen Bewegung in Raum und Zeit, über alle Grenzen der Wirklichkeit hinweg. Liegt darin ein Grund für das brennende Interesse von Kindern an diesen Dingen? – Eine fünfte Klasse setzte sich mit dem Thema „Schule in der Zukunft“ auseinander. Das Stichwort war gegeben – die Zeitreise in Aufsatzform konnte beginnen. Thema und Ort des Geschehens standen fest, alles andere blieb der freien Bewegung einer Phantasiegeschichte überlassen. Die Schülerinnen und Schüler Anna Rösinger („Das goldene Blatt“), Ute Schulte („Das Traumei“), Sebastian Gluch („Die Lessing-Zeitmaschine“) und Paul Popa („2001“) haben diese Bewegungsfreiheit aufs reizvollste genutzt, um nun darin die „Zeitschranken“ zu überwinden, mit Hilfe von „Zukunftsmaschinen“ turbulente Entdeckungen zu machen oder auch nur per Computer Spickzettel zu erstellen.



Melina träumt, die Architektin ihrer Schule zu sein. Blick ins Treppenhaus ...





*... und Fassadenausschnitt vom Hof des Lessing-Gymnasiums*

Melina sah zum Fenster hinaus. Es regnete in Strömen. Ihr schossen vielerlei Gedanken durch den Kopf. Sie dachte: „Jungen kann ich nicht leiden. Es müßte eine Schule für Mädchen geben, für Mädchen ganz alleine.“

Plötzlich fiel ein Blatt auf das Fensterbrett. Als Melina es genauer betrachtete, sah sie, daß es goldschimmernd war. Sie merkte, daß mit dem Blatt etwas Besonderes los war. Sie seufzte, denn sie mußte die Hausaufgaben hinter sich bringen. Als diese erledigt waren, legte sie sich kurz hin,

um sich auszuruhen. Sie hatte einen seltsamen Traum. Sie träumte, sie wäre eine junge Frau, die im Jahre 1893 mit viel Mühe das Studium der Architektur hinter sich gebracht hatte. Jetzt war sie eine Architektin, ihr erster Auftrag war der Bau einer Schule. Als sie den vorgesehenen Bauplatz besichtigte, der in der Sophienstraße lag, und sie über dies und das nachdachte, erinnerte sie sich an ihre Mädchenzeit. Sie erinnerte sich daran, wie schwierig es für sie und die anderen Mädchen gewesen war, weil die Jungen sich in fast allen Fächern immer größer vorkamen und sich vordrängelten. Sie dachte auch daran, daß jenes Gymnasium, das sie bauen wollte,

eine Mädchenschule sein sollte. Als sie sich ihrer Arbeit widmete, fing es plötzlich an zu regnen. Da es Herbst war, fielen auch Blätter. Melina arbeitete weiter, als plötzlich das goldene Blatt vor ihre Füße fiel. Nun wußte sie, daß sie die Erbauerin dieser Mädchenschule sein wollte. Als sie schließlich nach schwerer Arbeit stand – sie sah sehr originell aus –, und die neuen Schüler nach der Eröffnung der Schule, die 1911 war, hineinströmten, wachte Melina auf und war wieder die normale Melina.

Aber, war sie vielleicht wirklich die Erbauerin der Mädchenschule?



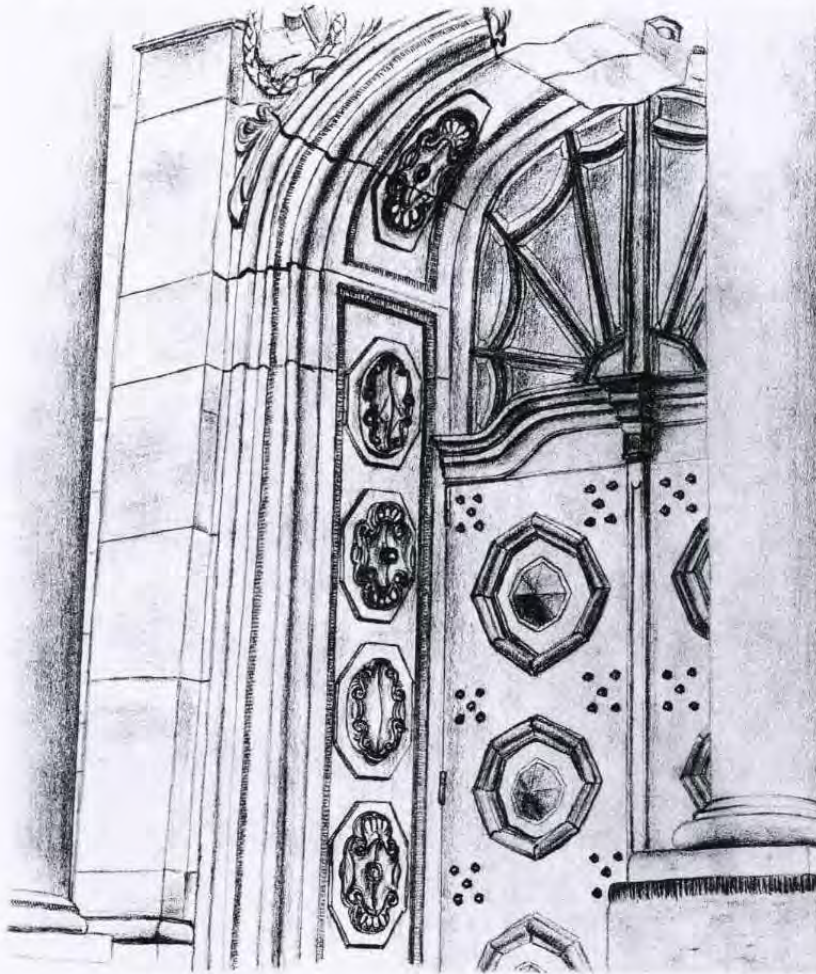
# „Das Traumei“

Es war Mittag, und die kleine Lisa kam erschöpft von der Schule nach Hause. Sie ging in den Garten und setzte sich in den Liegestuhl. Nach einer Weile schlief sie ein und fing an zu träumen. Lisa sah im Traum ein riesengroßes Ei im Garten stehen. Sie ging näher her-

an. Da sah sie eine Tür an dem Ei. Lisa öffnete die Tür und stieg hinein. Dort waren lauter Knöpfe, auf denen verschiedene Dinge zu lesen waren, zum Beispiel „Eiszeit“ oder „Steinzeit“. Auf einem stand „Zukunft“. „Den drücke ich, mal sehen, was pas-

siert!“ Kurz darauf begann das Ei zu schleudern, und Lisa flog hin und her. Als das Ei wieder stillstand, stieg sie aus. „Wo bin ich?“, fragte sie sich. Sie war ins Jahr 2000 geschleudert worden. Als Lisa sich umschaute, sah sie, daß sie vor einer Schule gelandet war. Sie las an dem Gebäude: „Lessing-Gymnasium Jungenschule.“ Lisa war neugierig und wollte wissen, wie es in der Jungenschule so zuginge. Also verschlug sie einen Jungen, zog ihm die Schulkleider aus und fesselte ihn. Schnell zog sie sich die Kleider über, ging ans Eingangstor und schaute hinein. Da kam ein Mann angelaufen und sagte: „Ja, da haben wir ja einen neuen Schüler! Na, dann komm mal mit!“ Er nahm Lisa mit in einen Raum, an dem „Direktion“ geschrieben stand. Lisa stellte sich mit falschem Namen vor. Nun brachte der Mann sie in eine Klasse, und Lisa setzte sich an einen Tisch. Die Lehrerin sagte: „Wir haben Geschichte. Heute beschäftigen wir uns mit dem Thema ‚Lessing-Gymnasium im Jahre 1972‘. Da war die Schule ja noch ein Mädchen-Gymnasium.“ Plötzlich rief ein Junge: „Mädchen sind doof!“ „Das stimmt nicht! Alle sind gleich gut, Mädchen und Jungen!“, rief Lisa und zog wütend ihre Mütze vom Kopf. Da sahen alle, daß Lisa ein Mädchen war, und schrien: „Du hast hier nichts zu suchen!“ Lisa lief so schnell sie konnte zum Ei und stieg hinein, denn ein Junge rannte hinter ihr her. Schnell drückte sie den Knopf, auf dem 1993 stand. Nun wirbelte es Lisa wieder durch das ganze Ei. Ihr wurde schwindelig, doch auf einmal tippte ihr jemand auf die Schulter, und Lisa wachte auf.

„Du hast geschlafen, Lisa“, sagte eine Stimme hinter ihr. Als Lisa sich umdrehte, stand ihre Mutter hinter ihr. Sie hatte eine große Schüssel mit Pudding in der Hand und sagte: „Laß es dir schmecken.“ Als Lisa am nächsten Tag in die Schule ging und alles erzählte, war die Klasse baff, und jeder dachte: „Hoffentlich wird der Traum nie wahr!“



Hauptportal des Lessing-Gymnasiums.  
Bleistift-Zeichnung



Wir haben jetzt das Jahr 1993, und in unserer Schule geht es ziemlich heiß her, denn die Jungs ärgern die Mädchen und umgekehrt. Trotzdem vertrauen wir uns ansonsten ziemlich gut. Eines Tages rief mich Professor Schlauhirn an und fragte, ob ich seine Zeitmaschine testen würde. Natürlich sagte ich zu. Der Professor zeigte mir die Maschine, die wie ein Sessel aussah. Ich setzte mich hinein und gab das Jahr 1972 an. Sofort fing die Maschine an zu arbeiten. Etwa nach zwei Minuten kam ich 1972 im Lessing-Gymnasium an und sah nur Mädchen im Gang. Sie zogen sich gegenseitig an den Haaren und prügelten sich. Ich hatte einen unsichtbar machenden Anzug mitgenommen und schmuggelte mich in den Unterricht. Auf einmal kam Herr Sauer ins Klassenzimmer spaziert und sagte: „Guten Morgen, liebe Mädchen!“ Die Mädchen taten so, als hätten sie ihn nicht gehört und plauderten weiter. Da schmiß er wü-

tend sein dickes Lesebuch auf den Pult. Sofort war es still. „Wir wiederholen heute die Grammatik!“ Die Mädchen seufzten und holten ihre Spickzettel heraus. Als die Stunde zu Ende war, raste ich zu der Zeitmaschine, tippte das Jahr 2000 ein und drückte auf START. Kurz darauf war ich wieder im Lessing-Gymnasium. Diesmal zogen sich nicht mehr die Mädchen gegenseitig an den Haaren, sondern die Jungs den Mädchen. Ich ging wieder in den Unterricht und fing an zu staunen, denn an jedem Platz war ein Computer, sogar am Pult des Lehrers. Schließlich kam wieder Herr Sauer herein und sagte: „Guten Morgen!“ Alle Mädchen und Jungs sangen zurück: „Guten Morgen, Herr Sauer.“ „Wir wiederholen heute die Grammatik.“ Alle seufzten und holten den im Computer eingespeicherten Spickzettel hoch. Nach der Stunde ging ich zur Zeitmaschine: „Nichts wie zurück in das Jahr 1993!“

Wir schreiben das Jahr 2011. Am Morgen kommen die Mädchen des Lessing-Gymnasiums wie jeden Tag um 7.45 Uhr zur Schule. Ihr müßt wissen, daß das Lessing-Gymnasium ein reines Mädchen-Gymnasium ist. So war es auch bis 1973, als aus dem reinen Mädchen-Gymnasium ein gemischtes Gymnasium wurde. Ich, Esra Schmidt, komme jeden Morgen mit meinem Northrop B 2 Stealth Bomber zur Schule. Jedes Mädchen in der Schule hat einen Northrop B 2 Stealth Bomber. Die Straßenbahn ist schon längst aus der Mode. Jetzt ist die Lockheed F 117 A-Bahn der letzte Schrei. In der Schule unterrichten nicht mehr Lehrer, sondern Roboter, die für Mathe, Deutsch, Biologie, Welt- raumkunde, Musik, Bildende Kunst, Religion, Englisch und Sport vorpro- grammiert sind. Nur für Schwimmen haben wir keine Roboter, sondern stinknormale Lehrer; Bücher und Hefte existieren auch nicht mehr. Je- des Mädchen, das ins Lessing-Gym- nasium geht, hat einen eigenen Com- puter. So braucht man auch kein Schreibzeug mehr. Ist das nicht toll!



Zehnpause bei Regenwetter im Treppenhaus. Die Knaben und Mädchen gehen gesittet diversen Beschäftigungen nach – zur Freude der aufsichtführenden Lehrerin



# Schule und Gleichberechtigung

## Eine unendliche Geschichte?

*Schule und Gleichberechtigung – Frauenbeauftragte Annette Niesyto nennt Zahlen und Fakten, die mit manchem Vorurteil aufräumen dürften. Ihr Blick auf die Schule ist eher skeptisch. Ihr Fazit: Es bedarf noch erheblicher Anstrengungen, bis auch das Bildungssystem seinen Beitrag zum Abbau der Geschlechterhierarchie und zum partnerschaftlichen Miteinander von Mann und Frau leistet.*

Die Gründung des ersten deutschen Mädchen-Gymnasiums 1893 in Karlsruhe war zweifellos ein Meilenstein auf dem Weg zur Gleichberechtigung von Frau und Mann, schuf sie die Voraussetzung für die – 1900 in Baden erfolgte – Zulassung von Frauen zum Studium und damit zu einer qualifizierten Berufstätigkeit. Dieser Erfolg war vor allem Ergebnis des hartnäckigen Engagements von Frauen der Frauenbewegung, die für gleiche Chancen in der Bildung und politische Rechte für Frauen stritt.

Es sollte allerdings noch fast 100 Jahre dauern, bis Mädchen beim Abitur mit den Jungen gleichzogen: Erst im Jahr 1991 erreichten in den alten Bundesländern die Mädchen bei den Schulabgängern mit allgemeiner Hochschulreife einen Anteil von 50 %; die Schulabgängerinnen mit Fachhochschulreife machen jedoch auch 1991 nur einen Anteil von knapp 38 % aus.<sup>1</sup> Demgegenüber haben die Mädchen beim mittleren Bildungsabschluß die Jungen inzwischen sogar überholt.

Voraussetzung hierfür war die Bildungsreform in den 70er Jahren, mit der regionale, schichtenspezifische, konfessionelle und geschlechtsspezifische Bildungsbenachteiligungen überwunden werden sollten. Bis zum Beginn der 70er Jahre betrug der Anteil der Mädchen beim Abitur weniger als 40 %.

Die weitere Entwicklung ist kritisch zu beobachten, deuten doch neuere Zahlen darauf hin, daß seit Mitte der 80er Jahre der Mädchenanteil bei den Schulabgängern mit Hochschulreife (Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife zusammengekommen) rückläufig ist: Er sank von 47,4 % im Jahr 1985 auf 46,6 % im Jahr 1991.<sup>1</sup> Im Stadtbezirk Karlsruhe ist auch bei den Abiturientinnen seit 1987 eine rückläufige Tendenz zu verzeichnen. Dies zeigt sich insbesondere bei den allgemeinbildenden öffentlichen Gymnasien, an denen der Abiturientinnen-Anteil von 49,6 % im Jahr 1987 auf 43,5 % im Jahr 1992 zurückging.<sup>2</sup>

*Frauen an der Universität:  
Trotz besserer Schulabschlüsse  
schlechtere Chancen*

Beim Studium und der akademischen Laufbahn zeigen sich geschlechtsspezifische Ausleseprozesse; mit jeder weiteren Stufe verringert sich der Frauenanteil:

Deutlich weniger Frauen als Männer mit Hochschulreife beginnen ein Studium. So hatten neun von zehn Männern, aber nur zwei Drittel aller Frauen, die 1986 die Hochschulreife erworben hatten, bis zum Jahr 1991 ein Studium begonnen.<sup>3</sup>

In naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen sind Frauen nach wie vor stark unterrepräsentiert.

Mehr Studentinnen als Studenten brechen ein begonnenes Studium ab.<sup>4</sup> (Dies gilt allerdings gerade nicht für naturwissenschaftliche und technische Studiengänge.)

Noch geringer ist der Anteil der Frauen, die erfolgreich promovieren.<sup>4</sup>

Bei den Habilitationen sinkt der Frauenanteil weiter; er erreichte in den alten Bundesländern nie mehr als 10 %.<sup>5</sup>

Unter den an den Hochschulen Lehrenden finden sich nochmals weniger Frauen. Bei der höchstbezahltesten Professoren-Gruppe (C 4) ist gerade jede(r) 40. eine Frau.<sup>6</sup>

*Entscheidungspositionen  
sind nach wie vor überwiegend  
in Männerhand*

Nicht nur an den Universitäten, sondern auch in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen sind Frauen in Führungspositionen nach wie vor eine Minderheit: Der Entwicklung besserer Bildungschancen für Mädchen und Frauen in der Schule folgten keine entsprechenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt.



In der Wirtschaft sind in den Spitzenfunktionen seit Jahren nahezu unverändert Frauen nur zu 4 % anzutreffen. Auf der mittleren und unteren Führungsebene konnten sie in den letzten Jahren jedoch zulegen. Das Berufsspektrum von Frauen ist nach wie vor erheblich enger als das von Männern.

Frauen sind überwiegend auf den unteren Funktionsebenen beschäftigt, verdienen durchschnittlich fast ein Drittel weniger als Männer und sind von Arbeitslosigkeit überproportional betroffen.<sup>7</sup>

Auch in der Politik sind Frauen nach wie vor deutlich unterrepräsentiert. Zwar wurden bei den letzten Wahlen mehr Frauen als bisher in den Bundestag gewählt, der von seinem Anspruch her alle gesellschaftlichen Gruppen angemessen repräsentieren soll. Die Mehrheit der Gesellschaft spiegelt sich in dessen Zusammensetzung jedoch keineswegs wieder: Nur jede(r) fünfte(r) Abgeordnete ist eine Frau. In den Landesparlamenten schwankt der Frauenanteil zwischen 11 % und 34,8 %.<sup>7</sup> In den Kommunalparlamenten ist inzwischen jedes fünfte Ratsmitglied eine Frau, wobei Großstädte einen höheren Anteil aufweisen. In Karlsruhe stellen Frauen ein knappes Drittel des Gemeinderats.

### *Bildung allein reicht nicht*

Bereits 1969 wies Helge Pross in ihrer Untersuchung über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik darauf hin, daß „die Hebung des Bildungs- und Ausbildungsniveaus von Mädchen und Frauen für sich genommen nicht genügt, um ihre Teilnahme an außerhäuslichen Prozessen, sei es in der Erwerbsphäre, sei es im öffentlichen Bereich, zu erhöhen. Bildung allein kann die soziale Ungleichheit nicht überwinden, und Bildungsreformen ... bleiben nutzlose Investitionen, solange sie nicht mit anderen Maßnahmen verbunden werden.“<sup>8</sup>

Um das Gleichberechtigungsgebot

unseres Grundgesetzes einzulösen, ist ein ganzes Bündel von weiteren Maßnahmen notwendig. Hierzu zählen die Schaffung rechtlicher Instrumentarien (unter anderem Gleichberechtigungsgesetz), gezielte Maßnahmen in der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik, betriebliche Initiativen zur Frauenförderung, die Schaffung eines ausreichenden, bedarfsgerechten Kinderbetreuungsangebots, kulturelle Initiativen, die Installierung kommunaler Frauenbeauftragten ebenso wie konkrete Programme in der Schulpolitik.

### *Schulreform im Interesse von Mädchen*

Es waren vor allem Frauen der neuen Frauenbewegung, die seit Ende der 70er Jahre die damals (und heute) weit verbreitete Auffassung widerlegten, daß mit der Bildungsreform und der Einführung der Koedukation die Benachteiligung der Mädchen im Bildungswesen überwunden sei.<sup>9</sup> Sie kritisierten die Schule als eine der zentralen Agenturen, die zur Aufrechterhaltung des überkommenen hierarchischen Geschlechterverhältnisses beitrage. Ihre Kritik bezog sich auf die Schulbücher und Lerninhalte, Hierarchien in der Schule, Interaktionen und Sprachgebrauch und nicht zuletzt auf die Hausaufgabenpraxis, die in erheblichem Umfang die zusätzliche unbezahlte Arbeit der Mütter voraussetzt.<sup>10</sup>

Diese Kritik wurde vor allem außerhalb der traditionellen Institutionen des Bildungswesens formuliert und fand kaum Eingang in die Institutionen der Lehrer-Aus- und -Fortbildung.<sup>11</sup> Im folgenden sollen kurz ausgewählte Bereiche in ihrer Entwicklung beziehungsweise Diskussion dargestellt werden.

### *Schulbücher – viel kritisiert und wenig geändert!*

Die Kritik an den einseitigen und damit diskriminierenden Darstellungen von

Frauen in den Schulbüchern wurde von den für Bildung zuständigen Stellen der Länder und des Bundes aufgegriffen. Bereits 1978 erfolgte auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft eine Bestandsaufnahme. Untersuchungen von Geschichts-, Mathematik- und Englischbüchern kamen zu folgendem Ergebnis:

In den Schulbüchern kommen Mädchen und Frauen quantitativ erheblich seltener vor als Jungen und Männer, insbesondere sind sie als Handlungsträgerinnen stark unterrepräsentiert.

Das in Schulbüchern dargestellte Tätigkeitsfeld von Frauen beschränkt sich weitgehend auf haushalt- und familienbezogene Tätigkeiten.

Das Verhältnis zwischen Männern und Frauen wird meist so dargestellt, daß Männer im öffentlichen und im privaten Leben die Entscheidungen treffen, während Frauen im wesentlichen dann solche Entscheidungen auszuführen haben.

Weibliche Identifikationsmuster fehlen weitgehend.

Die Lebenswirklichkeit von Frauen in unserer Gesellschaft – sowohl im Hinblick auf Belastungen und Konflikte wie auch hinsichtlich ihrer Teilnahme am Berufsleben und am öffentlichen Leben wird unzureichend dargestellt.<sup>12</sup>

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen zahlreiche weitere Untersuchungen, die im Auftrag einzelner Bundesländer erarbeitet wurden.

Auch 1993 – seit der Bestandsaufnahme von 1978 sind immerhin 15 Jahre verstrichen – gilt die oben zitierte Analyse für die Mehrheit der zugelassenen Schulbücher. So stellt beispielsweise ein 1991 im Auftrag des Saarlandes vorgelegtes Schulbuchgutachten über 18 Lesebücher der Sekundarstufe I fest, daß keines (!) durchgehend als empfehlenswert zu



5 Statt Ute und Peter kannst du auch andere Wörter schreiben! Sieh dir die Bilder an! Streiche aus!

1 Sieh dir Peters Gesicht an! Der hat doch einen Streich vor!

2 So wollte Peter seine Schwester erschrecken!

3 Ute hat aber große Angst!  
Ute ist doch kein Bub, wie Peter, sondern ein

5 Ute ist

|                                                                                                                    |                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <del>er, Lausbub, Schlingel</del><br>Bengel<br><br>Gespenst, Geist<br><br>Angsthase<br>Mädchen<br>Peters Schwester | 1er 2 Gespenst<br>1 Lausbub<br>5 Schwester<br>4 Mädchen<br>1 Schlingel sie<br>2 Geist<br>1 Bengel<br>3 Angsthase |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Dies Wörtchen kann man fast immer für Peter schreiben!

Dies Wörtchen kann man fast immer für Ute schreiben!

7 Weißt du, welche Wörter zu Peter und welche zu Ute passen? Streiche aus!

Mutter ~~er~~ Mädchen ~~Schlingel~~  
 Peters Schwester ~~Gespenst~~ Geist sie Angsthase  
 Langschläfer Tante Vater Bengel

| Peter                                         | Ute                                                  |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> er        | <input checked="" type="checkbox"/> Mädchen          |
| <input checked="" type="checkbox"/> Schlingel | <input checked="" type="checkbox"/> Peters Schwester |
| <input checked="" type="checkbox"/> Gespenst  | <input checked="" type="checkbox"/> sie              |
| <input checked="" type="checkbox"/> Geist     | <input checked="" type="checkbox"/> Angsthase        |
| <input checked="" type="checkbox"/> Bengel    |                                                      |

Rollenklischees in Schulbüchern und Schreibheften. Deutschhausaufgaben 1993 für die zweite Grundschulklasse

bezeichnen sei. Lediglich zwei Lesebücher – so das Gutachten – tendieren zu einer ausgeglichenen, nicht durchgängig geschlechtsrollenstereotypen Darstellung. Zwei weitere enthalten auch Ansätze positiver Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen. Die Mehrzahl – 14 Lesebücher – bie-

ten keine oder kaum nennenswerte Ansätze einer solchen positiven Identifikationsmöglichkeit. „Nur in einem Lesebuch (Wort und Sinn, Schöningh Verlag, Jahrgangsstufe 10) sind mehr als ein Drittel der dargestellten Personen Frauen und Mädchen. In vielen Lesebüchern liegt ihr Anteil sogar unter 20 %. Das bedeutet: Schülerinnen haben im Vergleich zu Schülern wesentlich weniger Identifikationsmöglichkeiten. Die zahlenmäßige Überre-

präsentanz von männlichen Personen läßt sowohl bei Schülerinnen als auch bei Schülern den Eindruck entstehen, Männer und Jungen seien die eigentlich wichtigen Personen im beruflichen und gesellschaftlichen Leben.“<sup>13</sup>

Bereits fünf Jahre vor diesem Gutachten hatte die Konferenz der Kultusminister detaillierte Empfehlungen zur Darstellung von Frau und Mann in den Schulbüchern beschlossen. Offensichtlich greifen Empfehlungen alleine wenig. Notwendig ist darüber hinaus die explizite Formulierung und Anwendung entsprechender Zulassungskriterien sowie eine konsequente Überprüfung bereits zugelassener Schulbücher durch die jeweiligen Kultusministerien. Dies wird auch heute noch immer wieder von Frauenverbänden – wie erst kürzlich vom Landesfrauenrat Baden-Württemberg – gefordert.<sup>14</sup>

Solange Schulbücher eine chancengleiche Erziehung von Mädchen und Jungen ver- und behindern, können auch engagierte Lehrerinnen und Lehrer dies nur zum Teil über eine bewußte Auswahl und Ergänzung von Unterrichtsmaterialien ausgleichen.

Lehrpläne und Lehrplan-Kommissionen

Schule hat den Anspruch, Mädchen und Jungen auf ein gleichberechtigtes Leben in unserer Gesellschaft vorzubereiten. Hierzu benötigen Mädchen und Jungen ein systematisches Wissen über die soziale Lage, die Bedeutung und die Leistungen von Frauen in Geschichte und Gegenwart. Noch keine Schülerinnen- und auch noch keine Lehrerinnengeneration konnte dieses bisher im institutionel-

”

Jungs sind besser als Mädchen! Sie sind viel schlauer und kriegen Muskeln, weil sie kräftig rangenommen werden.

Cemal, 5c

“



”

Mädchen sind geschickt: Sie können kochen und sind sehr beweglich. Jungen sind stärker; sie müssen nicht den Haushalt machen, können gut Fußball spielen und sind sehr handwerklich! Manche Jungen sind Muttersöhne.  
Felix, 5c

“

len Rahmen unseres Schulwesens erwerben beziehungsweise vermitteln. Somit wird Mädchen und Jungen ein wichtiger Teil der Realität vorenthalten: Wie sollen Mädchen ein positives Selbstwertgefühl entwickeln können, wenn sie nicht (ausreichend) Identifikationsangebote und Kenntnisse weiblicher Traditionen erhalten? Wie sollen Jungen die Leistungen von Mädchen und Frauen kennen und schätzen lernen, wenn diese in der Schule nur punktuell und reduziert sichtbar werden?

Vor allem in den letzten zehn Jahren hat die Forschung wesentliche neue Erkenntnisse über bisherige „blinde Flecken“ erbracht. Das heute verfügbare Wissen und die institutionellen Bildungsinhalte klaffen zunehmend auseinander. Diese Schere ist nur zu schließen, wenn die Erkenntnisse der Frauenforschung zur Kenntnis genommen und in bestehende Curricula integriert werden. Hierzu bietet die derzeitige Fortschreibung der Lehrpläne für die Schulen Baden-Württembergs eine Chance.

Als ein wesentliches Ziel dieser Lehrplanfortschreibung wird die gleichberechtigte Förderung von Mädchen und Jungen genannt. In den Kommissionen, die diese Fortschreibung erarbeiten, ist nicht einmal jedes fünfte Mitglied eine Frau, obwohl die Mehrzahl der an öffentlichen Schulen Unterrichtenden Frauen sind. Viele Kommissionen im naturwissenschaftlichen Bereich sind rein männlich besetzt, während die Kommissionen für Hauswirtschaft und Textiles Werken ausschließlich aus Frauen bestehen. Das

Kultusministerium hat angekündigt, daß in der zweiten Arbeitsphase in jeder Kommission mindestens eine Frau beziehungsweise ein Mann vertreten sein soll.

Diese Unterrepräsentation von Frauen in wichtigen Gremien ist auch ein Ausdruck der nachgeordneten Stellung von Lehrerinnen in der Schulhierarchie selbst, wurden doch für die Kommission meist Fachberater, das heißt Funktionslehrende vorgeschlagen, und diese sind überwiegend männlich.

#### *Auch in der Schule: Karrieren für Männer – Barrieren für Frauen?*

„Männer, die unter der Leitung einer Frau stehen, werden nicht als vollwertig angesehen“, formulierte noch zu Beginn unseres Jahrhunderts der Verband der Oberlehrer an Höheren Mädchenschulen.<sup>15</sup>

Den uneingeschränkten Zugang zum Lehrerinnenberuf mußten sich Frauen erst gegen vielerlei ideologische und rechtliche Hürden mühsam erkämpfen. So waren Frauen in der Kaiserzeit der Unterricht in Jungen-Gymnasien ganz, der in den Oberstufen der Mädchenschulen weitgehend verschlossen. Darüber hinaus galt bis zur Weimarer Republik das „Lehrerinnen-Zölibat“, das nur unverheiratete Frauen als Lehrerinnen im staatlichen Schuldienst zuließ. Mit der Heirat verloren Lehrerinnen ihre Anstellung und ihre Altersversorgung als Beamtin. Der radikale Flügel der bürgerlichen Frauenbewegung und – später in den Jahren des Ersten Weltkrieges auch der Bund Deutscher Frauenvereine – forderten die Abschaffung dieser Zölibatsklausel. Nach ihrer Abschaffung 1919 wurde sie jedoch 1932 erneuert, als der Reichstag ein Gesetz beschloß, wonach weibliche Beamtinnen jederzeit entlassen werden konnten. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg wurde sie – wenn auch in abgeschwächter Form – erneuert: So beschloß 1950 der Deutsche Bundestag ein Gesetz, das eine Verbeamtung von Frauen erst ab dem 35. Lebens-

jahr ermöglichte und die Möglichkeit vorsah, wirtschaftlich abgesicherte Beamtinnen zu entlassen.

Begründet wurde das Lehrerinnen-Zölibat immer wieder mit der Verpflichtung des Beamten zur „vollen Berufshingabe“ und der vorrangigen Verantwortlichkeit der Ehefrau für die Haushaltsführung und Kindererziehung. Arbeitsmarktpolitisch diente es der Sicherung von qualifizierten, abgesicherten Arbeitsplätzen für Männer in Zeiten wirtschaftlicher Krise. Diese rechtlichen Schranken weiblicher Berufstätigkeit schwanden erst mit der Verabschiedung des Grundgesetzes und insbesondere des von Elisabeth Selbert erkämpften Gleichberechtigungsgesetzes.

Mit der gesetzlichen Regelung des Anspruchs von Beamtinnen auf Teilzeitarbeit und Beurlaubung schließlich, die 1969 – auf nachdrückliche, fraktionsübergreifende Forderungen von Frauen und des Deutschen Juristenbundes hin – verabschiedet wurde, schienen für die Lehrerinnen die Zeiten ihrer Benachteiligung zu Ende zu sein. Mit den neuen Regelungen war ihnen eine kontinuierliche Berufsausübung möglich. (Eine Beurlaubung von Vätern war in diesem Gesetz allerdings noch nicht vorgesehen und wurde erst Mitte der 70er Jahre möglich.) Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft löste 1974 ihren Bundesfrauenausschuß auf, da nach ihrer damaligen Auffassung die Gleichberechtigung der Lehrerinnen bereits verwirklicht war. Dies mag heute verwundern, da 1974 die neue Frauenbewegung bereits massiv in der Öffentlichkeit präsent war. Im Vordergrund der Aktionen der Frauen stand der Kampf gegen den § 218, die Aufdeckung der alltäglichen Gewalt gegen Frauen sowie die Forderung nach „gleichem Lohn für gleiche Arbeit“. Frauendiskriminierung wurde hier mit Lohndiskriminierung gleichgesetzt.

Seit ungefähr zwei Jahrzehnten stellen Frauen nun die Mehrzahl der im allgemeinen Schulwesen Lehrenden. Bezogen auf die Schularten gilt dies



jedoch nur für Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschulen. In den Gymnasien beträgt der Anteil der Lehrerinnen nur knapp 40 %. Schulleitungspositionen werden überwiegend von Männern eingenommen – und zwar in allen Schularten. Die Karlsruher Daten vom Februar 1993<sup>16</sup> belegen dies eindeutig. Besonders kraß ist das Mißverhältnis an den Grund- und Hauptschulen: Hier sind mehr als drei Viertel der Lehrenden Frauen, aber nur ein gutes Drittel dieser Schulen werden von einer Frau geleitet. Nur eines der elf allgemeinbildenden staatlichen Gymnasien in Karlsruhe wird von einer Frau geleitet. Diese Unterrepräsentation von Frauen nimmt mit steigenden Hierarchiestufen in der Schulverwaltung zu. Eine Ausnahme bildet hier die amtierende Kultusministerin des Landes Baden-Württemberg, Marianne Schultz-Hector.

Hier zeigt sich – wie in allen gesellschaftlichen Bereichen – die typische Karrierepyramide: In den besser bezahlten und in den leitenden Positionen dominieren die Männer.

Da die in einer Schulart Lehrenden über einen formal gleichen Bildungsabschluß verfügen, können die Ursachen für die geschlechtshierarchische Verteilung der beruflichen Positionen in der Schule nicht in der fehlenden formalen Bildung der Frauen liegen.

Vielmehr muß zur Erklärung ein ganzes Bündel von Ursachen herangezogen werden. Stichworte hierzu sind:

”

Jungs haben den Vorteil, daß sie technisch und handwerklich begabt sind und größere Aufstiegschancen im Beruf haben. Wir Mädchen können zwar Kleider und Röcke tragen und müssen nicht zum Militär, dafür haben wir später die doppelte Belastung von Beruf und Haushalt und werden schlechter bezahlt als Jungs, obwohl wir gleichviel arbeiten.

Stefanie, 5c

eingeschliffene Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster; die hartnäckige Verweigerung (auch der meisten der sogenannten „Neuen Väter“) von Männern, konkrete Familienarbeit zu übernehmen; die fehlende positive Erfahrung von Frauen, sich Raum zu nehmen und eigene Kompetenz offensichtlich darzustellen und vieles mehr.

Was bedeutet dies für die Schülerinnen und Schüler?

Kinder und Jugendliche nehmen sehr sensibel wahr, wer mit welchem Status beziehungsweise welcher Machtposition ausgestattet ist. Bereits beim ersten Kontakt mit der neuen Schule – bei der Einschulung – erleben die Kinder den Rektor/die Rektorin als Repräsentant beziehungsweise Repräsentantin der Schule. In besonderen Konfliktfällen in der Schule steht ein Gespräch mit dem „Direx“ an. Die Wahrnehmung der ungleichen Machtverteilung zwischen Lehrerinnen und Lehrern in der Schule verfestigt Geschlechtsrollen-Stereotype. Frauen werden als untergeordnete, zweitrangige erlebt. Schülerinnen brauchen Vorbilder, müssen diese im Alltag erleben können. Sonst bleibt jede Gleichstellungsforderung leer.

#### *Die heimliche Macht der Alltagskommunikation*

Ende der 70er Jahre begannen Wissenschaftlerinnen in der Bundesrepublik – angeregt durch Forschungsergebnisse aus den USA – die alltäglichen Interaktionen in der Schule zu untersuchen. Diese wechselseitigen, prozeßhaften Handlungen zwischen Personen sind komplex. Deshalb sind ihre Muster im Alltag schwer erkennbar und oft unserer bewußten Wahrnehmung entzogen.

Ihre Beobachtung: Da mit der Einführung der Koedukation keine methodischen und didaktischen Konsequenzen entwickelt wurden, hat sich Koedukation bisher nur als formales, nicht aber als inhaltliches Prinzip von Schule erwiesen. „Ko-Edukation“ ist in der Praxis vielmehr eine „Ko-Instruk-

tion“. Mädchen und Jungen werden zwar gemeinsam im Klassenverband unterrichtet – aber:

Mädchen und Jungen verhalten sich unterschiedlich,

ihr Verhalten wird von den Lehrenden unterschiedlich wahrgenommen, interpretiert und beantwortet,

Mädchen und Jungen lernen dabei Unterschiedliches.

Durchschnittlich erhalten Jungen ungefähr zwei Drittel der Aufmerksamkeit der Lehrenden. Mädchen erhalten weniger Lob, weniger Tadel, weniger Rückfragen und Rückmeldungen, weniger Blickkontakt und weniger räumliche Nähe. Geringe Aufmerksamkeitsverschiebungen zugunsten der Mädchen wurden von allen Beteiligten – Mädchen, Jungen und Lehrenden – als eine Bevorzugung der Mädchen wahrgenommen, auch wenn Mädchen noch nicht einmal die Hälfte der Aufmerksamkeit erhielten. Dies zeigt, daß wir hier unsere Wahrnehmung filtern.<sup>17</sup>

Eine Grundlage für die größere Aufmerksamkeit, die Jungen in der Schule erhalten, ist die Erwartung von Lehrenden, daß Disziplinstörungen stärker von Jungen ausgehen, die „von Hause aus“ aggressiver seien. Was Mädchen alles entgeht, während sie scheinbar so gut zurechtkommen, tritt weniger offen zu Tage.

Damit verkehrt sich ein Verhaltens-Vorteil von Mädchen in eine Benachteiligung: Über die ungleiche Aufmerksamkeitsverteilung lernen Mädchen

”

Mädchen sind immer fleißig: Sie machen ziemlich oft Handarbeiten und haben deshalb keine Zeit, sich zu prüfen. Wir Jungs mögen lieber Technik und Logik und sind nicht so empfindlich, dafür aber ein bißchen brutal.

Peter, 5c

“



und Jungen, daß es „normal“ ist, wenn Jungen mehr Raum einnehmen, daß Jungen dominieren dürfen. Mädchen werden so in ihrer Zurücknahme gegenüber Jungen nur noch bestärkt. Mädchen und Jungen werden für unterschiedliches gelobt und getadelt. Mädchen erhalten Lob vor allem für soziales Verhalten und Ordentlichkeit. Deutlich seltener als Jungen werden sie für Leistungen gelobt, obwohl ihre Leistungen oft besser sind als die der Jungen. Tadel gegenüber Mädchen bezieht sich überwiegend auf Leistungen, das heißt Mädchen erleben Reaktionen auf Leistungen vor allem bei ungenügenden Leistungen. Ihre guten Leistungen werden oft nicht explizit wahrgenommen und benannt. Erhalten Mädchen Lob für gute Leistungen, so bezieht sich dieses häufig auf nicht-intellektuelle Aspekte, zum Beispiel Fleiß, Ordentlichkeit. Damit wird ihnen Unterstützung vorenthalten, die notwendig ist, um ein Zutrauen in eigene Fähigkeiten, um Selbstbewußtsein zu entwickeln. Mädchen deuten Mißerfolge in der Schule häufig als Ausdruck der Grenze ihrer Fähigkeiten und erleben diese nicht als Ansporn zu verstärkten eigenen Bemühungen. Die guten schulischen Leistungen der Mädchen schlagen sich nicht in der Entwicklung eines entsprechenden Selbstbewußtseins nieder. Zugespißt formuliert: Mädchen sind besser, Jungen fühlen sich besser. (Allerdings muß hier darauf hingewiesen werden, daß die Unterschiede im Selbstvertrauen nicht allein durch schulinterne Faktoren erklärbar sind.) Ihre guten Leistungen werten Mädchen demgegenüber häufig als Resultat eines entsprechenden Verhaltens. Auch Jungen führen die (häufig besseren) Leistungen von Mädchen oftmals nicht auf deren intellektuelle Fähigkeiten, sondern auf das Verhalten oder die Beziehung der Mädchen zu den Lehrenden zurück und interpretieren diese als Ergebnis einer ungerechtfertigten Bevorzugung der Mädchen durch die Lehrenden.

Jungen erhalten Lob fast ausschließlich für Leistungen oder aber für Verhalten, das eher dem Mädchen-Stereotyp entspricht. Tadel bezieht sich bei ihnen vor allem auf ihr Verhalten.<sup>18</sup> Insgesamt führen Tadel bei Jungen selten zu tiefgreifenden Verunsicherungen hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten. Jungen führen Leistungsmängel auf Verhalten zurück: „Ich könnte ja, wenn ich nur wollte“. Gleichzeitig interpretieren Jungen Tadel als Bestätigung ihrer männlichen Rolle.<sup>19</sup> Auch in der Schule ist Gewalt gegen Mädchen alltäglich. Monika Barz stellte bei Interviews mit Schülerinnen und Schülern von insgesamt sieben sechsten Klassen fest, daß bei den Äußerungen, die die Beziehung zwischen Jungen und Mädchen betreffen, Gewalt gegen Mädchen das am häufigsten genannte Thema war. Obwohl nicht direkt nach körperlicher Gewalt gefragt war, schilderten 20 % aller Äußerungen körperliche Gewalt gegen Mädchen. Knapp die Hälfte aller Aussagen von Mädchen schilderten, wie sie von Jungen geärgert oder geschlagen werden. Dem gegenüber berichteten nur 9 % der Jungen in ihren Aussagen, von Mädchen geschlagen oder geärgert zu werden.<sup>20</sup> Aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler wurden zwei Begründungszusammenhänge deutlich:

Mädchen werden häufig von Erwachsenen in der Schule in Schutz genommen. Die Jungen ärgern sich, daß Jungen Mädchen nicht schlagen dürfen, während Mädchen, die Jungen schlagen, nicht immer in gleicher Weise von Lehrenden zurechtgewiesen werden. Jungen deuten dies als ungerechte Bevorzugung der Mädchen und reagieren mit Wut und Aggression. (Mit einer Parteinahme für die Mädchen werden ihnen oftmals zugleich die Möglichkeiten einer ebenbürtigen Auseinandersetzung genommen, erleben sie sich als hilfsbedürftige und können eigene Stärken weniger entwickeln.)

Jungen schlagen, weil sie ihre eigene Vormachtstellung in der Schule in Gefahr sehen und die leistungsmäßigen Stärken der Mädchen als Bedrohung für die eigene Identität erleben. Zugleich interpretieren sie diese auch als ungerechtfertigte Bevorzugung. (Diese vermeintliche Bevorzugung war auch das zweithäufigste Thema der Jungen, das häufigste war Abwertung der Mädchen.)

Aus diesen Erklärungen der Jungen selbst kann keinesfalls geschlossen werden, daß die Ursache von Gewalt gegen Mädchen primär im Verhalten der Lehrenden zu suchen ist. Vielmehr ist hier der Einfluß aller Sozialisierungsinstanzen zu sehen.<sup>21</sup> Da es keine systematischen Untersuchungen zum realen Ausmaß von Gewalt gegen Mädchen in der Schule gibt, kann aus den Äußerungen der Kinder nur geschlossen werden, daß diese vorhanden und prägend für das Erleben der Beziehung zwischen Jungen und Mädchen in der Schule ist. Wenn diese Gewalt nicht adäquat in der Schule thematisiert wird, verzichtet die Schule auf eine Chance, hier präventiv im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche Gewalt gegen Frauen tätig zu sein und trägt umgekehrt dazu bei, Mädchen und Jungen frühzeitig an die „Normalität“ dieser Gewalt zu gewöhnen.

In der aktuellen Diskussion um Gewaltbereitschaft von Jugendlichen wird anerkannt, daß Gewalt fast ausschließlich von männlichen Jugendlichen ausgeübt wird. Gleichzeitig werden aus dieser Erkenntnis jedoch (noch) keine systematische Schlußfolgerungen für die Entwicklung von Maßnahmen zur Prävention von Gewalt gezogen.

Zahlreiche Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern in meiner alltäglichen Arbeit zeigten immer wieder: Lehrerinnen und Lehrer nehmen zunehmend diese alltägliche Gewalt wahr. Sie wollen dieser Gewalt Einhalt gebieten und ihr weiteres Entstehen verhindern. Um sie hierbei zu unterstützen, ist weitere





*Getrenntgeschlechtlicher Unterricht, um Jungen und Mädchen gleiche Entwicklungschancen einzuräumen?*

Forschung ebenso wie die Entwicklung und Vermittlung konkreter Handlungsmöglichkeiten notwendig. Diese müssen sowohl an der Stärkung der Mädchen als auch an den Entwicklungs-Bedürfnissen der Jungen orientiert sein. Geschlechtsspezifische Benachteiligungen in der Schule zeigen sich darüber in weiteren Bereichen – wie zum Beispiel im Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern –, die hier nicht weiter ausgeführt werden sollen (vergleiche Festschriftbeitrag: Mädchen in naturwissenschaftlichen Fächern).

#### *Fazit*

Wenn die koedukative Schule Mädchen und Jungen gleiche Entwicklungschancen eröffnen soll, wenn die Schule zum Abbau der Geschlechterhierarchie beitragen und die Chance zu einem partnerschaftlichen Miteinander der Geschlechter nutzen will,

sind tiefgreifende Veränderungen notwendig. Hierzu können die Erfahrungen der zahlreichen Modellprojekte, die in den letzten Jahren entwickelt und durchgeführt wurden, genutzt werden.

Notwendig ist die Entwicklung eines Mädchen- und Frauenförderprogramms für die Schule, das auf unterschiedlichen Ebenen ansetzt und die vorhandenen Einzelmodelle in die Regelpraxis in der Schule überführt und weiterentwickelt. Hierzu gehört:

Die Verankerung von Frauenforschung an den Hochschulen insbesondere auch an den pädagogischen Hochschulen,

die Aufgabe des Universalitätsanspruchs der Erziehungswissenschaft zugunsten eines geschlechtsdifferenzierten Blicks,

die Entwicklung und Umsetzung von Aus- und Fortbildungskonzepten für Lehrende (Grundlagenkenntnisse über Identitätsentwicklung von Mädchen und Jungen, Vermittlung profes-

sioneller Handlungsmöglichkeiten, mit denen im Unterricht Interaktionsstrukturen erkannt, der Interaktionsstil verändert und das Lernklima verbessert werden kann),

die Revision der Lehrinhalte und insbesondere die Erweiterung des Bildungsbegriffs im Hinblick auf Familienarbeit,

die Überprüfung und Überarbeitung zugelassener Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien,

die Entwicklung neuer Formen des „Team-teaching“ und Angebote zur Unterrichtsbeobachtung und Begleitung,

(zeitweilig) geschlechtsgetrennte Angebote für Mädchen und Jungen, so zum Beispiel die systematische Einführung eines naturwissenschaftlichen Förderangebotes für Mädchen und eines sozialen Förderangebotes für Jungen,

die Installierung von Selbstverteidi-





*Obersekunda 1931. Sittsamkeit unter den wachsamen Augen der Lehrer*



*Sexta 1993: „Bloß cool bleiben.“ Lässigkeit und Selbstbehauptung sind ausschlaggebende Faktoren*

gungs- und Selbstbehauptungskursen für Mädchen an allen Schulen,

die Entwicklung und Umsetzung eines Konzepts der Berufsorientierung in der Schule, welches die gesamte Lebensplanung – also nicht nur die Berufsplanung – von Mädchen und Jungen in den Mittelpunkt stellt,

gezielte Frauenförderung im Schulbereich, unter anderem die Installierung von Frauenbeauftragten für Schulen (wie in Berlin bereits geschehen).

Auch wenn kommunale Frauenbeauftragte nicht direkt zur Entwicklung eines solchen Programms beitragen können, da die Schulen der Kulturhöhe der Ländern unterstehen, bieten sich ihnen dennoch auf örtlicher Ebene Ansatzpunkte für die Entwicklung konkreter Kooperationen mit den Schulen. Hierzu zählen Projekte zur Berufsorientierung (vergleiche: „Mädchen machen Nägel mit Köpf(ch)en“ – Ausstellung 1991 in Karlsruhe), Beteiligung an Fortbildungsveranstaltungen für Lehrende, ebenso wie die Unterstützung von konkreten Initiativen zur Prävention von Gewalt. (Die Sozial- und Jugendbehörde der Stadt Karlsruhe hat hier bereits mehrfach Veranstaltungen mit und in Schulen durchgeführt. Der Stadtjugendausschuß e.V. bietet in Zusammenarbeit mit den Schulen Selbstverteidigungskurse für Mädchen an.)

Aufgrund der – in allen Städten geringen – personellen Kapazitäten kommunaler Frauenbüros/Frauenbeauftragter konnten bisher nur in begrenztem Umfang Initiativen entwickelt werden. Die bisherigen Erfahrungen hierbei dokumentieren jedoch eine hohe Motivation vieler Lehrerinnen und – wenn auch in geringerem Umfang – Lehrer, die eigene Praxis weiterzuentwickeln, um so auch den Interessen von Mädchen gerecht werden zu können. Dies läßt hoffen.



## Anmerkungen:

<sup>1</sup> Grund- und Strukturdaten des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft 1992/93, S. 95

<sup>2</sup> Vom Büro der Frauenbeauftragten erstellte Tabelle

<sup>3</sup> Grund- und Strukturdaten des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, S. 164/165, S. 95 beziehungsweise S. 201

Unter den Studierenden lag der Frauenanteil in den letzten fünf Jahren bei ungefähr 38 % (1991: 38,7 %).

<sup>4</sup> ebenda, S. 233 und S. 264

Nur 36,4 % derer, die 1990 die Hochschulen mit bestandener Prüfung verließen, waren Frauen. Dabei war ihre Studiendauer im Durchschnitt kürzer als die der Männer. Im Jahr 1990 wurden nur 27,8 % aller Doktorprüfungen von Frauen abgelegt

<sup>5</sup> ebenda, S. 259

<sup>6</sup> ebenda, S. 254

<sup>7</sup> Frauen in der Bundesrepublik, Bundesministerium für Frauen und Jugend 1992, S. 50/51

Sie verdienten im Jahr 1991 als Arbeiterinnen durchschnittlich 70,8 % des Durchschnittslohns der Männer, als Angestellte kamen sie in Industrie und Handel nur auf 65,3 % des durchschnittlichen Einkommens der männlichen Angestellten

<sup>8</sup> Helge Pross, Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt 1969, S. 104

<sup>9</sup> siehe zum Beispiel die seit 1982 regelmäßig stattfindenden bundesweiten Fachtagungen der AG Frauen und Schule

<sup>10</sup> Uta Enders-Dragässer, Die Mütterdresur. Eine Untersuchung zur schulischen Sozialisation der Mutter und ihrer Folgen, Basel 1981

<sup>11</sup> Auf politischer Ebene wurde mit dem sechsten Jugendbericht der Bundesregierung zum Thema Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland (1984), dem UN-Frauenaktionsprogramm 1985, und dem EG-Programm Chancengleichheit von Frauen 1986 bis 1990 benachteiligende Strukturen im Bildungswesen thematisiert und Veränderungen gefordert

<sup>12</sup> Zitiert nach: Ulrike Fichera, Elmar Weyershäuser, „... und drinnen waltet der tüchtige Hausmann“, in: Schulbildung und Gleichberechtigung, Brengel, Aneidore und andere (Hrsg.), Frankfurt 1987

<sup>13</sup> Margarte Kees, Mathilde Popesco, Charlotte Schießmann, Mädchen und Frauen in Lesebüchern der Sekundarstufe 1, Hrsg. vom Ministerium für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales und vom Ministerium für Bildung und Sport des Saarlandes, Saarbrücken 1991

<sup>14</sup> Rundbrief des Landesfrauenrates Baden-Württemberg, Mai 1993

<sup>15</sup> Zitiert nach Christa Karras in: Karrieren für Männer, Barrieren für Frauen, Tagungsdokumentation, Hannover 1992

<sup>16</sup> Daten des Karlsruher Schulamtes, April 1993

Mehr als drei Viertel (76,3 %) der Lehrenden an Grund- und Hauptschulen sind Frauen – aber nur ein gutes Drittel (34,8 %) dieser Schulen werden von einer Frau geleitet. Bei den Sonderschulen ist nicht einmal jede fünfte (18,2 %) Rektoratsstelle von einer Frau besetzt, während mehr als zwei Drittel (66,7 %) des Kollegiums Frauen sind. Auch bei den Lehrenden an den Realschulen sind Frauen in der Überzahl (56,3 %); an den neun Karlsruher Realschulen finden wir nur eine (11,1 %) Rektorin. Von den elf allgemeinbildenden staatlichen Gymnasien wird auch nur eines von einer Frau geleitet (9,1 %), hier beträgt der Anteil der Lehrerinnen demgegenüber fast 40 % (39,1 %)

<sup>17</sup> Uta Enders, Claudia Fuchs, Interaktionen in der Schule, Weinheim 1989

<sup>18</sup> Für Jungen sind die Auswirkungen je nach Herkunftsschicht unterschiedlich: Für männliche Arbeiter – Jugendliche verfestigt sich hier eher ihre soziale Benachteiligung

<sup>19</sup> siehe auch Marianne Horst-Kemper, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen, Weinheim 1987

<sup>20</sup> Monika Barz, Körperliche Gewalt gegen Mädchen in: Enders-Dragässer, Frauensache Schule, Frankfurt 1990, S. 95

<sup>21</sup> Lothar Bönnisch, Reinhard Winter, Männliche Sozialisation, Weinheim 1993, S. 63 bis 67



## Und weiter? Politikerinnen nehmen Stellung



*Die Erben der 68er-Bewegung:  
Oberprima des Fichte-Gymnasiums 1974*







## Mädchenbildung und Erwerbsarbeit

*Nach dreißig Jahren Bildungsreform hat sich die Bildungsbeteiligung von Mädchen in weiten Bereichen der von Jungen angeglichen. Der Übergang in die Erwerbstätigkeit (und erst recht der Verbleib) ist aber für Mädchen und Frauen immer noch um vieles schwieriger. Bundesministerin Angela Merkel schildert die Ursachen von Berufsproblemen der Frauen und nennt konkrete Ansatzpunkte politischen Handelns.*

Die Erziehung von Mädchen und jungen Frauen orientierte sich im früheren Bundesgebiet bis in die Mitte der 60er Jahre weitgehend an traditionellen Rollenvorstellungen. Besonderen Wert wurde auf die Vorbereitung auf die Hausfrauen- und Mutterrolle gelegt. Inzwischen hat sich dies geändert. Heute ist es selbstverständlich, daß Frauen eine qualifizierte Ausbildung erhalten, und eine entsprechende Berufstätigkeit in ihrer Lebensplanung einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Die Mehrzahl möchte gleichzeitig Kinder haben.

Die Chancengleichheit im Bildungs- und Ausbildungsbereich ist wesentliche Voraussetzung für die Verwirklichung der Gleichberechtigung in allen anderen Lebensbereichen. Gerade im Bildungswesen sind in den letzten Jahrzehnten bei dem Versuch, Mädchen und Frauen gleiche Chancen für die Entfaltung ihrer Interessen, Fähigkeiten und Begabungen zu eröffnen, in den alten Bundesländern entscheidende Fortschritte erzielt worden. Im Verlauf der letzten 30 Jahre sind die Anteile von Mädchen und Frauen an Realschulen, Gymnasien und Hochschulen erheblich gestiegen. An Realschulen und Gymnasien sind sie bereits in der Mehrzahl, die Zahl der Abiturientinnen hat sich seit 1975 fast verdoppelt. Mädchen sind heute von der schulischen Ausbildung her zwei-

fellos ebenso qualifiziert wie Jungen. In der beruflichen Bildung hat sich die Situation von Mädchen und jungen Frauen ebenfalls verbessert. Der Anteil der erwerbstätigen Frauen mit (abgeschlossener) beruflicher Ausbildung hat sich in den alten Bundesländern von 1970 bis 1989 von 38 % auf 70 % erhöht. Seit 1975 ist die Zahl der weiblichen Auszubildenden ständig stärker gestiegen als die der männlichen. Rund 90 % der Mädchen haben 1990 ihre Abschlußprüfungen bestanden, knapp 3 % mehr als ihre männlichen Kollegen.

Auch der Anteil der Studentinnen an den Hochschulen hat sich in den alten Bundesländern von 1972 bis 1990 deutlich erhöht. Gesamtdeutsche Erhebungen im Wintersemester 1991/92 weisen einen Frauenanteil von 38,7 % in den alten Bundesländern und 44,3 % in den neuen Bundesländern aus.

Zu fragen ist jedoch, weshalb sich der Übergang in die Erwerbstätigkeit nach schulischer Ausbildung, Berufsausbildung oder Studium vergleichsweise für Mädchen und junge Frauen wesentlich schwieriger gestaltet als für Jungen und junge Männer – ein seit Jahren nachgewiesenes, beklagenswertes Phänomen. Entscheidend erscheinen nach den vorliegenden Zahlen und Studien dafür folgende Erkenntnisse:

In den alten Bundesländern konzentrieren sich Frauen bei ihrer Berufswahl auf relativ wenige Berufe. Fast zwei Drittel der erwerbstätigen Frauen sind in nur zehn Berufsgruppen tätig. Frauen arbeiten vor allem in Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufen, als Warenkaufleute sowie in Gesundheitsberufen.

Trotz der sehr viel höheren Erwerbstätigenquote von Frauen – es waren über 90 % berufstätig – konzentrierten sich auch in der ehemaligen DDR die Frauen in Berufen, die ihnen die Vereinbarung ihrer Aufgaben in Beruf und Familie erlaubten. Mädchen wurden hauptsächlich in jenen Berufen ausgebildet, die schon bisher einen hohen Frauenanteil aufwiesen. Lehrstellenangebote in technischen Berufen gab es in den letzten Jahren des Bestehens der DDR immer weniger.

Um diesem Trend entgegenzuwirken und um eine Erweiterung des Berufsspektrums für Frauen zu erreichen, fördert die Bundesregierung Maßnahmen sowie Modellprojekte und führt Informationskampagnen durch, um Frauen den Einstieg in gewerblich-technische Berufe zu erleichtern. Dabei besteht eine große Bereitschaft der Frauen, in nicht-frauenspezifischen Berufen zu arbeiten, allerdings ist das Angebot noch zu gering und auf einzelne Regionen beschränkt. Hier gilt es, die Voraussetzungen dafür zu



schaffen, daß Frauen neue, zukunfts-trächtige Arbeitsplätze übernehmen können.

Der Anteil weiblicher Auszubildender in gewerblich-technischen Berufen ist in den letzten Jahren zwar deutlich gestiegen, aber der Frauenanteil beträgt damit insgesamt nicht mehr als 8,9 %. Das ist keineswegs ein „Durchbruch“, sondern allenfalls ein „Silberstreif am Horizont“. Dabei fällt unter anderem auf, daß Mädchen ihre Ausbildungsverträge überproportional in diesen Bereichen gelöst haben (vor allem Hauptschülerinnen, wobei der hauptsächlichste Grund in der Regel das Leistungsversagen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Teil ist). Dies verweist auf die Verpflichtung der Schule, die Entscheidung über Wahl- und Wahlpflichtfächer nicht geschlechtsspezifischen Gewohnheiten auszuliefern. Gravierend ist auch, daß Mädchen seltener als Jungen in diesen Berufen ein Übernahmeangebot von den Ausbildungsbetrieben erhielten. Die Einlassung der Betriebe geht dahin, daß sie – bei ohnehin bestehendem Facharbeitermangel – dem kontinuierlich zur Verfügung stehenden Mann den Vorzug vor der „vom Mutter-schutz bedrohten“ Frau geben. Eine Ausweitung des Berufswahlspektrums ohne gleichzeitige reale Ausweitung des Beschäftigungsangebots in diesem Bereich wäre ein verhängnis-voller und unter allen Umständen zu vermeidender Irrweg.

Eine weitere Überwindung geschlechtsspezifischer Ungleichheit liegt in der Aufwertung und Qualifizierung der typischen Frauenberufe, die regelmäßig durch schlechte Bezahlung und geringe Aufstiegsmöglichkeiten gekennzeichnet sind. Ein positiver Ansatz in dieser Hinsicht findet sich in der neu gestalteten Ausbildungsordnung für den Einzelhandel, durch die die bislang zweijährige Ausbildungszeit um ein Jahr erweitert worden ist, um auf diese Weise die Chancen für

eine berufliche Weiterbildung zu verbessern.

Darüber hinaus müssen, um die Erwerbstätigkeit auch für Frauen mit Kindern zu ermöglichen, Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es ihnen erlauben, Beruf und Familie zu vereinbaren. Frauen heute wollen weder auf Beruf noch auf Kinder verzichten. Zunehmend sind auch Väter bereit, sich an der Kindererziehung und -betreuung zu beteiligen. Der Staat, die Tarifparteien und die Betriebe sind gefordert, die Arbeitswelt familienfreundlicher zu gestalten. Hierzu gehört vor allem, daß die Arbeitszeit den Bedürfnissen von Familien noch besser angepaßt wird. Teilzeitarbeit auch in qualifizierter Form für Männer und Frauen wäre hier ein wichtiger Ansatz. Dabei muß ein ausreichendes Angebot von Kindergartenplätzen vorhanden sein und auch das Angebot von Ganztagschulen erweitert werden.

Neben ihrer Berufstätigkeit erfüllen Frauen vielfach Verpflichtungen in der Familie. Folge dieses „geteilten Arbeitsmarktes“ ist, daß Frauen im Durchschnitt noch immer weniger verdienen als Männer. Diese Einkommensunterschiede beruhen immer weniger auf direkter Lohndiskriminierung, vielmehr haben sie „strukturelle“ Gründe. Frauen sind nämlich vor allem in niedrigeren Lohngruppen beschäftigt, arbeiten weniger Stunden pro Woche, leisten in geringerem Umfang mit Tarifzuschlägen begünstigte Schichtarbeit, verbringen im Durchschnitt weniger Jahre im Beruf und gehen meist früher in Rente als Männer.

Die Arbeitslosenquote der Frauen liegt über der der Männer. Bei der Frage nach den Ursachen sind folgende Punkte von Bedeutung: Der technische Wandel kostete bisher vor allem Arbeitsplätze im gewerblichen Bereich, die mit an- beziehungsweise ungelernten Frauen besetzt waren. Bei zunehmender Einführung von Informa-

tions- und Kommunikationstechniken in Büro und Verwaltung muß auch dort mit einem Abbau von Arbeitsplätzen gerechnet werden, für die bisher nur geringe Qualifikationen erforderlich waren. Auf diesen Arbeitsplätzen sind zum größten Teil Frauen beschäftigt (Bürogehilfinnen, Schreibkräfte). Hier müssen sich Frauen den Qualifizierungsansprüchen stellen. Unqualifizierte Arbeitsplätze werden maschinell ersetzt. Insofern ist das Problem der Arbeitslosigkeit eine Herausforderung an die Ausbildung der Frauen und Mädchen. Ein weiterer Grund ist darin zu sehen, daß viele Frauen aus familiären Gründen ihre Berufstätigkeit unterbrechen. Ihre Berufsrückkehr nach dieser Familienphase ist oft mit großen Schwierigkeiten verbunden. Chancengleichheit für Frauen auf dem Arbeitsmarkt ist daher noch nicht erreicht. Hier gilt es, durch gezielte Maßnahmen – soweit als möglich – einzugreifen und Aufklärungsarbeit zu leisten. Mädchen haben bei gleicher Bildung nur dann dieselben Chancen auf dem Arbeitsmarkt, wenn sie bereit sind, auch in gewerblich-technischen Berufen tätig zu sein und sich nicht nur auf die begrenzte Auswahl der frauentypischen Berufe zu beschränken. Betriebe müssen den in nicht frauentypischen Berufen ausgebildeten Mädchen eine Beschäftigungschance geben, die der Jungen entspricht. Typische Frauenberufe müssen durch Qualifizierung aufgewertet werden. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf darf nicht mehr allein auf Kosten der Anstellungsmöglichkeiten und Karrierechancen von Frauen und Mädchen gehen. Vielmehr müssen die Rahmenbedingungen so geändert werden, daß Arbeitszeit und Arbeitsbedingungen für Männer und Frauen familienfreundlich gestaltet werden.



## Ministerinnen im Gespräch Gleichberechtigung und Schule heute

*Die Gründung des ersten deutschen Mädchen-Gymnasiums 1893 war ein Erfolg der damaligen Frauenbewegung; der Verein Frauenbildungsreform war zunächst Träger der Schule, die 1898 von der Stadt Karlsruhe übernommen und damit öffentliche Schule wurde. Wie beurteilen heute die für Schule und Frauen zuständigen Ministerinnen des Landes Baden-Württemberg den Stand des Erreichten, wo sehen sie Handlungsbedarf und ihre politischen Möglichkeiten? Mit der Kultusministerin, Dr. Marianne Schultz-Hector, und der Frauenministerin, Brigitte Unger-Soyka, sprachen die Karlsruher Stadthistorikerin Dr. Susanne Asche und die Karlsruher Frauenbeauftragte Annette Niesyto.*

Asche:

Mit der Eröffnung des ersten vollwertigen Gymnasiums für Mädchen im September 1893 in Karlsruhe sollte auch ein Grundstein gelegt werden für die gesellschaftliche – und langfristig auch für die politische – Gleichberechtigung der Frauen. Anita Augspurg sprach damals davon, daß erst jetzt Frauen in Deutschland ihr Heimatrecht erworben hätten. 100 Jahre später ist die Zeit gekommen für eine Bilanz: Inwiefern ermöglichte die Gleichberechtigung in der Bildung auch die gesamtgesellschaftliche Gleichberechtigung von Frauen?

Unger-Soyka:

In den Anfängen der Frauenbewegung – und auch der sozialdemokratischen Bewegung – wurde der Bildung eine Schlüsselrolle für die Emanzipation der Frau zugeschrieben: Nur über Bildung und Ausbildung der eigenen Fähigkeiten sei ein Mensch in der Lage, sich erstens selber kennenzulernen und als Person zu begreifen. Zweitens ermögliche erst die Bildung, als wirklich mündiges Mitglied innerhalb einer Gesellschaft an dieser mitzuarbeiten und diese aktiv gestalten zu können. Für mich ist dies nach wie vor ein ganz wichtiger Ausgangspunkt für

viele Bereiche. Wenn man die Geschichte der Frauen zuvor betrachtet, dann gelang es zwar einigen, auf Umwegen auch zu einer sehr umfassenden Bildung zu kommen. Dies waren in der Regel privilegierte Frauen, und sie hatten nicht die Möglichkeit, mit ihrer Bildung und ihrem Wissen in das Berufsleben einzusteigen. Insofern glaube ich, daß damals der richtige Ansatzpunkt gewählt wurde. Zunächst ging es einfach um die gleichen Möglichkeiten der Ausbildung und Bildung, um die Öffnung der Institutionen beziehungsweise die Gründung eigener Institutionen wie der des Mädchen-Gymnasiums. Und später, in der Nachkriegsgeschichte, war die Bildungsoffensive in den 70er Jahren für mich einer der wesentlichen politischen Erfolge. Hier gab es eine wirkliche Debatte. Obwohl ich damals noch recht jung war, kann ich mich gut erinnern, war es etwas Sensationelles. Breit diskutiert wurde, wer von unserem Bildungssystem noch benachteiligt ist. Die schlechtesten Startbedingungen hatten Kinder mit folgenden vier Merkmalen: Mädchen, auf dem Land lebend, in einer Arbeiterfamilie und katholisch. Die öffentliche Diskussion führte zu praktischen Konsequenzen, und dies gelingt gerade im

Bereich der Politik ja nicht immer. Diese Bildungsoffensive war somit ein weiterer Meilenstein. Anders sieht es dann natürlich im höheren Bildungsbereich aus, zum Beispiel an den Universitäten. Hier sind Frauen nach wie vor entscheidend unterrepräsentiert. Dies können sie in den einschlägigen Statistiken genau erkennen.

Schultz-Hector:

Für mich stellt sich zunächst die Frage: Ist die Gleichberechtigung in der Bildung erreicht worden? Wir haben Erfolgszahlen in unserer Bilanz, aber wir haben auch noch ein paar Lücken, um die wir uns kümmern müssen. Die Erfolgszahlen sind sicher überzeugend: Noch im Jahr 1970 haben 83 % der Mädchen den Hauptschulabschluß gemacht. Im Jahr 1987 haben erstmals die Mädchen entsprechend dem Anteil der weiblichen Personen eines Jahrgangs das

”

Frauen haben den Haushalt, und Männer haben Kraft.  
Hakan, 5c

“



1893



1993



Kerstin, 6. Klasse, sieht es ganz klar: Vieles hat sich seit 1893 geändert. Heute ist die Frau berufstätig, und dem Mann bleibt die Hausarbeit zwischen Bügelwäsche und quäkenden Kindern überlassen

Abitur abgelegt. Insgesamt sieht die Verteilung der Mädchen auf die drei Schularten bei uns so aus, daß wir in den Gymnasien mehr Mädchen als Jungen haben. Dies trifft auch für die Realschule zu. In der Hauptschule sind die Jungen stärker vertreten. Hinzu kommt, daß Mädchen wohl fleißiger sind, was oft schon mit einer leichten Geringschätzung konstatiert wird. Mädchen bleiben weniger sitzen und legen ihre schulischen Abschlüsse mit besseren Noten ab, wenn auch nur geringfügig. Lücken gibt es in den naturwissenschaftlichen Fächern. Überall dort, wo gewählt wer-

den kann, neigen die Mädchen dazu, den Naturwissenschaften und Mathematik auszuweichen. Das gilt für die Hauptschule ebenso wie für die Realschule, und das gilt auch – aber da nur eingeschränkt – für die gymnasiale Oberstufe.

Niesyto:

Frau Dr. Schultz-Hector, Sie weisen darauf hin, daß 1987 erstmals Mädchen entsprechend ihrem Anteil an allgemeinbildenden Schulen das Abitur abgelegt haben. Frau Unger-Soyka mißt der Bildung eine Schlüsselrolle bei für die Entwicklung von Persönlichkeiten und für die Herausbildung von Fähigkeiten zur aktiven Gestaltung unserer Gesellschaft. Die Frage für mich ist nun, welche Elemente zur Persönlichkeitsbildung vermittelt das Gymnasium heute den Mädchen, was lernen

Mädchen heute im Gymnasium für ihren gesellschaftlichen Standort? Welche Leitbilder vermittelt das Gymnasium heute den Mädchen, wo erleben sie Vorbilder, wo erleben sie eine Bestätigung ihrer Fähigkeiten? Ist es so, wie Frau Dr. Asche vorhin zitierte, daß die Frauen heute ein Heimatrecht haben – sind Mädchen heute in den Gymnasien tatsächlich in diesem inhaltlichen Sinne zu Hause?

Schultz-Hector:

Davon bin ich überzeugt. Die Koedukation hat mehr Vorteile gebracht als Nachteile. Das Zusammenleben in der Schule ist zu einer Selbstverständlichkeit geworden. In der Pubertätsphase kann es hin und wieder zu Spannungen oder auch zu separatistischen Tendenzen zwischen Mädchen und Jungen kommen. Dies ist etwas



völlig Natürliches, was am besten durch die Koedukation überwunden werden kann. Ich glaube, darüber braucht man heute nicht mehr zu reden. Wichtig erscheint mir vor allen Dingen, daß wir uns bemühen, die Jungen so zu erziehen, daß Partnerschaft möglich ist. Ich bin davon überzeugt, daß wir viele der Probleme, mit denen wir uns abplagen müssen, nicht mehr hätten, wenn alle Aufgaben auf dieser Welt, die unbezahlt getan werden müssen, wie zum Beispiel die Familientätigkeiten, gleichmäßig zwischen Männern und Frauen verteilt wären. Hierfür scheint mir der erzieherische Ansatz zu einer gelebten Partnerschaft in der Schule von zentraler Bedeutung. Ich habe mich viel mit der Frage auseinandergesetzt, ob Schule oder ob Gymnasium nicht primär nur für Jungen angelegt ist. Diese Frage möchte ich verneinen. Wir haben noch rollenbedingte Sperren, was den Zugang zu manchen Fächern betrifft. Hier müssen wir uns überlegen, ob wir vielleicht mit vorübergehenden Angeboten nur für Mädchen bessere Einstiegschancen bieten können. Dies gilt zum Beispiel für die Informatik. Hier können wir einiges verbessern. Die Arbeitsgemeinschaften, die wir jetzt in Informatik nur für Mädchen eingerichtet haben, haben dazu geführt, daß sehr konsequent und entschieden gefordert wird, Französischangebote nur für Jungen zu entwickeln. Hierzu sehe ich eine gewisse Berechtigung. Der Fächerkanon als solcher ist eigentlich nicht zu kritisieren. In Wahlbereichen zeigen Mädchen Abneigung gegen bestimmte Fächer. Dies pflanzt sich fort in der Berufswahl und in der Entscheidung für ein Studienfach.

Unger-Soyka:

Ich beurteile die Koedukation auch weitgehend positiv. Es wäre ein Rückschritt, wieder zu trennen und zu glauben, Mädchen hätten nur dadurch Chancen, daß man sie unter sich läßt. Dies ist an der Realität vorbeigedacht. Auf Elternabenden erlebe ich

allerdings oft, daß festgestellt wird, die Mädchen seien zurückhaltender und müßten sich eigentlich auch ein bißchen mehr durchsetzen, während die Buben sich ganz schön ihrem Temperament gemäß – und ich möchte mal sagen auch ihrem Rudelverhalten gemäß – benehmen. Hier würde ich ein Fragezeichen machen.

”

Ich denke, die Mädchen sind auch immer manchmal rüpelhaft, und daß die Jungs öfters dran kommen wie die Mädchen, das stimmt nicht. Ich denke, Jungen und Mädchen werden gleich behandelt, und in einer Stunde werden vielleicht die Mädchen ein bißchen mehr dran kommen oder anderst rum. Und daß Sport getrennt ist, ist gut, denn die Mädchen haben andere Interessen. Die Jungs möchten Fußball spielen und die Mädchen Völkerball oder was anderes. Deswegen denke ich ist das gut, daß wir getrennt sind, denn ich möchte mal sagen, daß die Mädchen nicht unbedingt Fußball spielen wollen.

“

Sollte es etwa ein Grundgedanke der Koedukation sein, daß Mädchen sich an dieses Verhalten von Jungen anpassen sollen, oder – und ich glaube das entspricht auch mehr ihrem Sinne, Frau Dr. Schultz-Hector, – muß es nicht eigentlich umgekehrt laufen: Die Zielrichtung muß die Partnerschaftlichkeit sein. Es dürfen nicht immer nur die einen sein, die sich anpassen müssen, die für sich schauen müssen, wie sie durch diese schwierigen Situationen durchkommen, während die anderen relativ rücksichtslos ihren Weg gehen können, weil im Prinzip zu Hause und auch in der Schule gesagt wird: Na ja, die Buben sind halt so. Ich habe auch schon erlebt, daß die Jungen gewisse Präferenzen hatten, die Mädchen andere und dann einfach mehrheitlich für den Wunsch der Jungen entschieden wurde –

auch bei den Eltern. Hiermit müssen wir uns schon auseinandersetzen, und gerade deswegen finde ich es so positiv, daß jetzt bei der Novellierung des Schulgesetzes, was die Frau Kollegin im Kabinett vorgestellt hat, vom Kultusministerium auch der Begriff der partnerschaftlichen Erziehung mit verankert ist. Dies halte ich für einen wirklichen Fortschritt.

### *Subtile Diskriminierung im Unterrichtsaltag*

Niesyto:

Ich will hier noch einmal nachhaken: Ende der 80er Jahre wurde im Auftrag der Hessischen Landesregierung die sogenannte Interaktionsstudie erarbeitet. Ein Ziel war, über die systematische Untersuchung von Alltagsgeschehen in Klassen herauszufinden, inwieweit dort Strukturen existieren, die Mädchen benachteiligen. Ein Ergebnis war, daß Mädchen weniger Zuwendung, weniger Unterstützung erhielten. Die Jungen bekamen durchschnittlich mehr Redezeit, wurden stärker verbal unterstützt, kamen schneller an die Reihe, wenn sie sich meldeten. Geringe Aufmerksamkeitsverschiebungen zugunsten der Mädchen, die noch nicht einmal an eine Gleichverteilung heranreichten, wurden von allen Beteiligten als eine Bevorzugung der Mädchen wahrgenommen. Hieraus zogen die Wissenschaftlerinnen der Studie die Schlußfolgerung, daß die subtilen Mechanismen, mit denen Jungen bevorzugt werden, nicht bewußt sind, sondern in unserer Wahrnehmung ausgeblendet werden. Da unsere Wahrnehmung daran gewohnt ist, daß Jungen mehr Raum bekommen als Mädchen, nehmen wir Realität meist durch diesen erlernten Filter wahr. Wenn wir dieser Analyse folgen, dann stellt sich die Frage, wo es Ansatzpunkte gibt, diese Strukturen aufzubrechen. Inwieweit gibt es bei Ihnen hierzu Überlegungen, wie solche Erkenntnisse umgesetzt werden können?



Schultz-Hector:

Wir haben uns sehr intensiv mit den Arbeitsgemeinschaften nur für Mädchen in den Naturwissenschaften befaßt. Wir haben die Lehrerinnen und Lehrer befragt: Was ist anders bei den reinen Mädchengruppen? Inwieweit ist die Annäherung der Mädchen an die Informatik eine andere? Welche Erkenntnisse gewinnt ihr aus diesem Unterricht, die man auch für den Unterricht in gemischten Gruppen umsetzen kann? Festgestellt wurde, daß Mädchen einen lebensnäheren Einstieg bevorzugen und daß sie mehr ermuntert werden müssen, ihre Meinung zu sagen. Keine Unterschiede wurden beobachtet zwischen dem Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern – auch nicht von den Schülerinnen, merkwürdigerweise. Inzwischen haben wir nicht nur Arbeitsgemeinschaften. An ein oder zwei Gymnasien findet auch in Physik ein getrennter Unterricht statt. Hier hatten die Schulen ein Interesse daran, und die Gruppengrößen ermöglichten diese Trennung. Auch hier versuchen wir, aus dieser Arbeit für uns Erkenntnisse zu gewinnen. Inwieweit diese Dinge insgesamt in die Lehrerbildung und in die Fortbildung einfließen, kann ich noch nicht sagen. Auf jeden Fall findet hier eine Auseinandersetzung statt.

Ich selbst bin sehr viel in Schulen. Hier kann ich nicht beobachten, daß sich die Mädchen durch die Jungen dominieren lassen. Ich glaube, alles in allem werden den Mädchen gegenüber keine allzu großen Fehler gemacht, weil man in den letzten Jahren viel sensibler geworden ist für dieses Thema. Im Gegenteil, es gibt ja schon Gegenreaktionen. Es gibt Leute, die meinen, uns darauf aufmerksam machen zu müssen, daß wir nun endlich auch mal die Buben wieder mehr fördern müßten ... Daß wir partnerschaftliches Verhalten – auch im äußeren Sinn – ganz gut an die Jungen herantragen, zeigt zum Beispiel das Interesse an Kochkursen. Hier sind die Buben manchmal sogar in der Überzahl.



*Kochen ist eine männliche Kunst..., die mit Sorgfalt zelebriert werden will, soll das Ergebnis zur allgemeinen Zufriedenheit ausfallen*

Asche:

Kochen ist auch eine männliche Kunst.

Schultz-Hector:

Ja, wenn sie so wollen. Ich freue mich über jeden, der Spaghetti kocht – auch ohne großen Anteil von Kunst. Aber es gibt natürlich zu denken, daß dort, wo Kochen hoch bezahlt wird, Männer sitzen.

Niesyto:

Sicherlich hat in den letzten Jahren eine Sensibilisierung stattgefunden. Vor allem Lehrerinnen, aber auch Lehrer bemühen sich, die eigene Praxis kritisch zu beobachten und weiterzuentwickeln. Subtile Formen von Benachteiligungen im Alltagsgeschehen, in der Interaktion in der Klasse sind jedoch für uns alle meist nicht auf den ersten Blick erkennbar. Die Ausbildung derer, die heute unterrichten, liegt oft viele Jahre zurück, und die Themen, die wir jetzt ansprechen, spielten damals noch keine Rolle. Und schließlich: Lehrerinnen und Leh-



rer stehen in der Regel alleine in der Klasse. Ist es in dieser Situation nicht notwendig, deren Bemühen durch Begleitangebote wie Unterrichtsbeobachtung und Auswertung, Fortbildung und anderes zu unterstützen? Wo sehen Sie als Kultusministerin hier Möglichkeiten?

Schultz-Hector:

Wir sind auf dem Wege, die Fortbildung umzustellen entsprechend den Wünschen der Lehrer und Lehrerinnen. Gespräche über Unterricht, gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein Weg der schulinternen Fortbildung, den wir außerordentlich propagieren. Lehrerinnen und Lehrer neigen sehr oft zu einem Einzeldasein. Jeder macht seinen Unterricht. Jeder ist seinem Fach verhaftet. Nachdem aber die erzieherischen Probleme zunehmen und auch die Schwierigkeiten der Lehrer, hoffe ich, daß es hier sehr viel häufiger den Brückenschlag gibt, daß man sich gegenseitig beobachtet und einander hilft. Gerade Lehrerinnen und Lehrer, die das Thema Mädchenbildung wichtig nehmen, sind bereit, sich gegenseitig auszutauschen.

Unger-Soyka:

Ich würde die Ergebnisse solcher Studien nicht überinterpretieren – dennoch haben sie ihre Bedeutung. Wir können nicht vergessen, daß jeder, der in der Erziehung tätig ist, einfach auch eine eigene Sozialisation mitgemacht hat. Ich glaube, wenn er sich noch so sehr bemüht um eine sensible Wahrnehmung, kann er doch manche Dinge als Person nicht einfach abstreifen. Ich sehe dies auch bei mir selbst. Als Mutter habe ich mich schon oft genug dabei ertappt, wie ich zum Beispiel manche Dinge automatisch dem etwas kräftigeren Sohn zugemutet habe und den Mädchen dann andere Aufgaben überließ. Ganz wichtig scheint mir, diese Dinge verstärkt in den Ausbildungsbereichen zu thematisieren und zu schulen. Dies betrifft Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädago-

”

Als Mädchen hat man mehr Klamotten als die Jungs und kann schöne Sachen kaufen. Aber man hat auch viele Nachteile: Man kann nicht so einfach alle Sportarten machen, man muß daheim rumsitzen und die Spülmaschine ausräumen. Aber das Schlimmste ist, wenn man sich anhören muß, wie die Erwachsenen sagen: Nein, laß das, das ist zu schwer für dich!  
Yasmin, 5c

“

gen und auch Lehrerinnen und Lehrer. Ich selbst habe an der PH Ausbildung gemacht und eine Sonderschullehrerausbildung. Dabei bin ich auf keine entsprechenden Angebote gestoßen. Meine Ausbildung liegt sicherlich einige Jahre zurück, aber ich habe nie gehört, daß solche Angebote jetzt wirklich sehr verstärkt entwickelt wurden. Ich glaube, wenn man das Glück hat, in der Ausbildung einen Professor oder eine Professorin zu haben, die sich damit beschäftigt, dann wird man hier sensibilisiert. Hier kann ich mir Ansatzpunkte vorstellen. Wir haben vorhin das Wort Partnerschaftlichkeit hervorgehoben. Mädchen und Frauen sind teilweise anders, nicht bloß durch die Erziehung, sondern auch durch ihre andere Körperlichkeit. Wir sollten uns hüten, den Buben und den Mädchen in ihrer Kinder- und Jugendphase aufzuzeigen, daß sie anders werden sollten. Erziehung sollte darauf abzielen, sich gegenseitig als wirkliche vollwertige Partner zu akzeptieren. Dann zählt jeder wirklich gleich. Bezogen auf das Erwachsenenleben wäre dies dann wirklich die Gleichberechtigung von Männern und Frauen.

Asche:

Diese Diskussion knüpft im Grunde an die Diskussionen des letzten Jahrhunderts an. Die bürgerliche Frauenbewegung, auf die ja auch die Gründung des ersten deutschen Mädchen-Gym-

nasiums zurückgeht, ging davon aus, daß es männliche und weibliche Charaktere gibt. Sie wollte „die Gleichwertigkeit des Ungleichen in der Gesellschaft hervorbringen“. Sie kritisierte die Koedukation. Mädchen würden den männlichen Normen ganz und gar unterworfen werden und nicht mehr von Lehrerinnen, sondern von Lehrern unterrichtet. Damit sind wir bei der aktuellen Diskussion: Wie kann in der Schule diese Gleichwertigkeit ermöglicht werden?

... und die Schulbücher?

Niesyto:

In diesem Zusammenhang muß nach den Identifikationsangeboten gefragt werden, die Mädchen und Jungen heute in der Schule gemacht werden. Es gibt zahlreiche Schulbuchuntersuchungen, die teilweise auch von den Ländern in Auftrag gegeben wurden. In allen Untersuchungen wurde und wird immer wieder festgestellt, daß diese Bücher überwiegend traditionelle Rollenbilder vermitteln – die oft der Realität sogar hinterherhinken. Vielleicht ist dies am subtilsten in den Sachbüchern, wie zum Beispiel in Mathematikbüchern, in denen dann – etwas vereinfacht ausgedrückt – die Männer das Auto tanken und die Frauen Eier einkaufen. Ich kenne die Diskussionen seit Mitte der siebziger Jahre, und ich frage mich, warum Veränderungen hier so zäh sind, warum – nach meiner Einschätzung – bisher kein wirklicher Durchbruch zu verzeichnen ist. Welchen Stellenwert messen Sie den Rollenbildern in Schulbüchern bei und wie beurteilen Sie das Erreichte?

Schultz-Hector:

Ich messe den Schulbüchern einen hohen Stellenwert zu. Allerdings bin ich der Meinung, daß wir die Situation, die Sie geschildert haben, längst überwunden haben. Für uns gehört seit vielen Jahren zu den Kriterien der Schulbuchbegutachtung die Prüfung, ob hier nicht Klischeebilder im Rollen-



verhalten von Männern und Frauen enthalten sind. Ich sage auch immer wieder, ich möchte nicht, daß aus all unseren Schulbüchern eine Mutter mit einem Kind auf dem Arm völlig verschwindet und die Mutter nur noch mit dem Aktenkoffer durch die Landschaft läuft. Wir haben mit den Schulbuchverlagen einen engen Kontakt bei diesem Thema. Ich bin überzeugt davon, daß wir da keine Schwierigkeiten mehr haben. Wenn Sie mich fragen, wo sind denn die Vorbilder in der Wirklichkeit – wo sind die Frauen, die Karriere gemacht haben, wo sind die Frauen, die in den Rundfunkröhren sitzen und sich um die ganze Medienbeeinflussung von Kindern kümmern, die gerade auch im Zusammenhang mit unserem Thema nicht immer ideal ist – dann muß ich Ihnen sagen, daß dort hohe Defizite sind. Aber ich meine wirklich, bei den Schulbüchern finden wir sie nicht mehr. Schließlich haben wir auch in der Schule einen hohen Anteil von Frauen als Lehrerinnen. In der Grundschule überwiegen sogar die Frauen. Kinder finden heute in der Schule männliche und weibliche Vorbilder. Im Gegenteil, wir müssen heute für die Grundschulen überlegen, ob es denn so ideal ist, daß wir fast nur Lehrerinnen haben bei der großen Anzahl Kinder von Alleinerziehenden, die mit ihrer Mutter aufwachsen. Vielleicht gibt es dann manchmal zu wenig Männer als Bezugspersonen.

Asche:

Wenn wir im Grundschulbereich hauptsächlich Lehrerinnen finden, im Gymnasium ein stärker durchmisches Kollegium mit wachsendem Frauenanteil und dann in die Universitäten schauen: da wird es dann ganz dünn. Das heißt, dort, wo das Wissen hergestellt wird, finden wir noch einen fast rein männlichen Bereich. Dies hat sicher etwas mit der gesellschaftlichen Anerkennung zu tun. Ich denke, hier müssen wir auch den Schulbereich verlassen, weil die Schule zwar eine wichtige gesellschaftliche Schnittstel-

le ist, aber andererseits sich an ihr da ein gesamtgesellschaftliches Problem kristallisiert: Es geht hier auch um die Verteilung von Macht.

Unger-Soyka:

Ja, das stimmt durchaus. Aber ich möchte noch einmal auf die Schulbücher zurückkommen. Hier hat sich

”

Jungen sind wilder als Mädchen, aber Mädchen sind auch wild. Ich finde nicht, daß Mädchen mehr bevorzugt werden als Jungs, und Jungs werden auch nicht mehr bevorzugt als Mädchen. Ich finde es besser, daß Jungs und Mädchen in Sport getrennt werden, denn die meisten Mädchen wollen keine Spiele spielen, die Jungs gern spielen (zum Beispiel Fußball), und andersrum ist es genau so. Ich als Junge finde, es wäre langweilig ohne Mädchen, denn man kann die Mädchen gut ärgern, aber manche treten dann. Nach meiner Meinung können viele Mädchen besser malen als Jungen. Manche Jungen können aber auch gut malen.

“

sehr viel verändert, vor allem im Lesebuchbereich in den Grundschulen. Manchmal finde ich dies sogar für Grundschulkindern schon schwer zu verkraften, wenn zum Beispiel in einem Lesebuch eigentlich nur noch Familiensituationen dargestellt werden, in denen die Mutter traurig ist, weil der Vater sie gerade verlassen hat. Über diese Situationen wird sicher gesprochen, und die Kinder erleben sie ja auch hautnah. Mir ist jedoch aufgefallen, daß zum Beispiel in den Sprachbüchern, in denen es ja vorrangig nicht um den Inhalt, sondern um Grammatik geht, noch Klischees vorhanden sind. Zum Beispiel: Die Mutter kocht. Die Mutter kocht am Herd. – Da lesen sie nirgendwo, daß ein Vater kocht. Gemessen an unserer Schulzeit und an unseren Schulbüchern hat sich da

dennoch gewaltiges geändert. Sehr viel stärker erlebe ich diese Rollenklischees im Medienbereich, insbesondere im Werbefernsehen, aber auch bei den Spielfilmen.

Schultz-Hector:

Das ganze Spielfilmprogramm ist viel stärker daraufhin zu untersuchen, ob es kinder- und jugendgerecht ist oder nicht.

Unger-Soyka:

Dies betrifft auch die Darstellung von Gewalt, die ja in der Regel mit einer männlichen Person verbunden ist. Hier könnte man wirklich ansetzen, um etwas zu verändern.

*„... zentral ist der erzieherische Ansatz zur gelebten Partnerschaft“.*

Schultz-Hector:

Für mich ist in diesem Zusammenhang die Erziehung zur Partnerschaft und zur Gleichberechtigung im Sinne von Familienerziehung und Geschlechtererziehung ein ganz wichtiger Bereich in der Schule. Wir brauchen die Familie. Die Kinder brauchen ihre Eltern dringend. All das, was wir jetzt an Schwierigkeiten im Kinder- und Jugendbereich haben, resultiert zuallererst doch aus der Tatsache, daß den Kindern Liebe und Geborgenheit fehlt, daß niemand ihre Fragen beantwortet und niemand ihnen das Gefühl gibt, sie werden gebraucht, sie sind wichtig. Die Schule kann da nur in einem gewissen Sinne stellvertretend einspringen. Die Schule bemüht sich auch und muß sich bemühen, zukünftige Eltern zu erziehen, damit das Thema „Verantwortung im Zusammenleben“ den Jugendlichen bewußt wird. Ich halte es für ungeheuer wichtig, daß wir versuchen, in Richtung Partnerschaft, Verlässlichkeit, Ehe und Familie zu erziehen und dabei auch alle Fragen des Geschlechtlichen in das Thema Verantwortung und Partnerschaft einzubinden. Deshalb ändern wir jetzt auch den Bereich der Geschlechtererziehung, in dem es ja



immer einen freiwilligen und einen obligatorischen Teil gab. Dafür braucht man sehr verantwortungsbewußte Lehrer und Lehrerinnen. Aber die Frage, wie leben die Geschlechter miteinander, ist außerordentlich wichtig auch für die Kinder. In diesem Bereich haben wir Frauen in der Vergangenheit viel Verantwortung übernommen. Es wäre sicher gut für Frauen und Männer, wenn man diese Verantwortung in Zukunft stärker teilen würde.

Unger-Soyka:

Also da muß ich mal konkret nachfragen. Ich habe mich wirklich gefreut, daß in diesem neuen Passus des novellierten Schulgesetzes das Wort „partnerschaftlich“ steht. Aber jetzt kommt es natürlich sehr darauf an, wie das inhaltlich gefüllt wird. Vielleicht fehlt es mir da ein wenig an Phantasie, aber ich stelle mir die Frage: Wie kann man im normalen Schulbetrieb im 45-Minuten-Rhythmus zur Familie hin erziehen? So wichtig ich die Grundidee finde, so habe ich doch ein bißchen Angst, daß es letztlich nur irgendwo geschrieben steht. Und nicht jeder Lehrer ist ein genialer Pädagoge. Also man bräuchte, um da wirklich etwas auf die Dauer gesehen bewegen zu können, gute Unterrichtsmittel oder eine hervorragende Weiterbildung der Lehrer und Lehrerinnen. Haben Sie da schon irgendwelche Ansätze?

Schultz-Hector:

Wir wollen versuchen, die Frage „Wie gehen wir miteinander um?“ viel stärker in der Schule in den Mittelpunkt zu stellen. Das ist übrigens die Frage, mit der ich mein Amt angetreten habe, sie ist für mich bei meiner Arbeit der Leitfaden. Es hat sich ja nun durch die Gewalt und die Aggressionen bei Jugendlichen auf eine fast schmerzliche Weise bewahrheitet, wie wichtig dieses Thema ist. Ich glaube, daß in den Schulen viel darüber reflektiert werden muß, was es heißt, sich zu begegnen, und was es heißt, Bindungen zu knüpfen bis hin zu dem größeren Schritt, als

Mann und Frau partnerschaftlich zusammenzuleben, und was es heißt, eine Ehe einzugehen und sich zu Kindern zu entschließen. Ich denke, daß wir die Jugendlichen mit solchen Fragen viel zu sehr alleingelassen haben. Da sind dann mehr Fächer einzubeziehen als vielleicht Religion oder Deutsch oder Ethik. Wir wollen diesen Themenkreis zu einer fächerübergreifenden Fragestellung machen und dazu Handreichungen geben und Fortbildungen durchführen. Aber Sie haben natürlich recht, Frau Unger-Soyka, wenn Sie sagen, daß wir dafür ganz stark auf die Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer angewiesen sind. Es wird auch Fragen geben, warum denn nun der bisher freiwillige Teil in den Unterricht einbezogen wird. Insgesamt aber meine ich, daß gerade in der jetzigen Situation, in der ja immer mehr Lehrer darunter leiden, daß es einen Mangel an elterlicher Zuwendung für die Kinder gibt, sich immer mehr Lehrer dafür entscheiden einsetzen werden. Wir wollen dabei auch in manchem aus dem 45-Minuten-Takt aussteigen. Obwohl das schwer ist, besonders im Gymnasium, wo sehr fachbezogen gearbeitet wird. Es wird nicht überall glücken, aber das kann kein Grund sein, es nicht zu versuchen.

*Hindernis: Unterrichtsstruktur?*

Unger-Soyka:

Das stimmt sicher. Die Frage ist aber, ob man, wenn man wirklich etwas so Grundlegendes erreichen will, nicht die Unterrichtsstruktur und das Schulleben insgesamt gravierender verändern müßte – unter dem Ansatz einer ganzheitlichen Pädagogik auch im Gymnasium. Daß man sagt, der Mensch besteht nicht nur aus Kopf und Wissen. Nach wie vor gibt es doch wenig Möglichkeiten in den 45 Minuten einer Unterrichtsstunde, Schüler und Lehrer ganzheitlich zu begreifen. Das geht bisher doch höchstens in den ergänzenden Unterrichtsbereichen, in den AGs. Aber ich habe

Bedenken, ob das, was wir beide wollen, also die Erziehung zu Partnerschaftlichkeit, überhaupt möglich ist in dieser Art der Schulstruktur.

Schultz-Hector:

Wir wollen die Struktur ja auflockern. Es soll mehr in Projekten und fächerübergreifend gearbeitet werden, so daß man häufiger aus der Stundentafel aussteigen kann. Wir machen ja auch Jahrgangslehrpläne, um die Fächer mehr in die Frage einzubinden, wie sich der Bildungshorizont eines Kindes je nach Altersstufe verändert. Wir müssen es schaffen, daß Brücken zwischen den einzelnen Fächern und Unterrichtsstunden geschlagen werden und daß in großen Zusammenhängen gedacht wird. Dazu ist es sicher notwendig, hin und wieder die Stundentafel zu verlassen. Daß man daneben die Inhalte der Fächer solide erarbeiten muß, ist ganz selbstverständlich. Es gibt sicher auch graduelle Unterschiede zwischen den SPD- und CDU-Ländern in der Auffassung, wie weit man die Strukturen aufweichen kann. Da bin ich eher an einem Punkt, an dem ich sage, bis hierher und nicht weiter. Wir brauchen eine Verlässlichkeit und einen gewissen gleichmäßigen Bildungskanon, wir brauchen Chancengerechtigkeit. Darum bin ich ja auch für zentrale Abschlußprüfungen, denn die binden an einen Kanon, der zumindest einen großen Teil des Unterrichts in Anspruch nimmt. Aber auch ich möchte Freiräume schaffen, in denen dann selbst Ziele gesetzt werden können und in denen aus dem Moment heraus das, was als Problem erlebt wird, aufgegriffen wird.

*... wo bleibt Frau Rektorin?*

Niesyto:

Die Frage der Partnerschaft und die Frage „Wie erlebe ich Geschlechterverhältnisse“ hängt doch aber auch mit anderen Erfahrungen in der Schule zusammen. Sie, Frau Dr. Schultz-Hector, haben vorhin gesagt, daß be-



sonders im Grundschulbereich sehr viele Lehrerinnen vertreten sind. Gerade hier ist es aber auch so – ich überspitze es mal: Frauen sind Lehrerinnen und manchmal Rektorinnen, Männer sind manchmal Lehrer und oft Rektor. Das ist im gymnasialen Bereich das gleiche. Wir haben in Karlsruhe elf öffentliche allgemeinbildende Gymnasien, nur eines wird von einer Frau geleitet. So etwas vermittelt den Kindern auch ein subtiles Alltagswissen über die gesellschaftliche Bedeutung und die Wichtigkeit der Geschlechter. Wie beurteilen Sie die Situation? Sehen Sie Ansatzpunkte, das zu ändern?

Schultz-Hector:

Wir tun außerordentlich viel, um Frauen zu ermutigen, sich für Schulleitungen zu interessieren. Wir haben vorbereitende Kurse, in denen wir uns immer wieder bemühen, Frauen in gleichem Maße zu aktivieren wie Männer. Wir überlegen zudem, ob Teilzeitmöglichkeiten geschaffen werden können. So ist es bei der Leitung sehr kleiner Schulen möglich, auf einen Teil der Unterrichtsverpflichtung zu verzichten. Aber es bleibt eine Tatsache, daß das Interesse von Frauen an solchen Positionen, in denen ein erhöhtes Maß an Verantwortung erwartet wird, geringer ist. Sehr oft ist die Karriere nicht der Wunsch der Frauen. Ich glaube aber, das liegt nicht nur daran, daß die Frauen sicherlich mehr Schwierigkeiten haben auf dem Weg zu einer Karriere, vor allem, wenn sie eine Familie zu versorgen haben.

Unger-Soyka:

Ich kann Ihre Beobachtung bestätigen, daß sich wesentlich weniger Frauen bewerben, daß Frauen oft in letzter Minute zurückschrecken, selbst dann, wenn sie ein Angebot bekommen. Das ist leider eine Tatsache. Aber dafür gibt es Gründe. Sie sagen: Frauen streben oft keine Karriere an. Aber ich frage mal umgekehrt: Was macht es für eine Frau reizvoll, eine



*Seilschaften und Bündnisse...  
Männersolidarität im Klassenzimmer*

Karriere anzustreben? Die Lebensläufe derjenigen, die auf solch ein Ziel hinsteuern, das sind meist ja Männer, sind nicht ohne weiteres erstrebenswert für eine Frau. Und mit Kindern wird es dann sehr kompliziert. Der Kinderwunsch geht bei Frauen häufig in die Berufsplanung mit ein. Wenn ein Mann sagt, ich will irgendwann mal heiraten und Kinder haben, dann hin-

dert ihn dieser Wunsch ja gar nicht, schnurstracks irgendwelche andere Ziele zu verfolgen. Aber eine Frau plant oft nach wie vor so, daß sie die Berufswahl an die Möglichkeit bindet, auch Kinder zu haben. Ich muß ehrlich sagen, für mich war das nach dem Abitur auch eine Frage. Da hat mir meine Mutter auch kräftig zugeredet. Sie meinte: Bei dem Lehrerinnenberuf hast du was Sicheres, bist nachmittags überwiegend zu Hause und kannst dann auch mit Kindern noch



in deinem Beruf arbeiten. Und das ist ja auch gut möglich. Etwas ganz anderes ist es aber, wenn man andere Ziele anstrebt. Die Frauen sehen doch überall, wie schwierig es ist, Beruf und Familie zu vereinbaren, und daß das in der Regel eine Doppel- und Dreifachbelastung für die Frau bedeutet. Wenn wir schon so weit wären, daß viele Männer und Frauen sagen würden, wir teilen uns einen Teil der Aufgaben in der Familie, dann würden nicht mehr so viele Frauen vor dem Schritt, erhöhte Verantwortung zu übernehmen, zurückschrecken.

Niesyto:

Aus meinen Gesprächen mit Lehrerinnen, die ich gefragt habe, warum sie sich nicht um einen Rektorenposten bewerben, kenne ich zudem das Argument, daß es ihnen wichtiger ist, was sie jetzt in ihrer Klasse machen, und daß sie meinen, sich als Schulleiterin für die Kinder nicht mehr so engagieren zu können. Wenn wir nun noch einmal auf den Aspekt der sogenannten humanen Schule zurückkommen, kann man doch sagen, wir brauchen auch eine neue Bestimmung der Rolle der Schulleitung. Diese sollte wesentlich stärker soziale Funktionen wahrnehmen und solche Prozesse in der Schule organisieren, die diesem Verständnis der Frauen sehr entgegenkommen. Ich schließe daraus: Die humane Schule kommt ohne die Erfahrung solch engagierter Lehrerinnen, die jahrelang versucht haben, in ihren Klassen etwas neues auszuprobieren, nicht aus. Aber diese Lehrerinnen haben noch keine Visionen, wie sie Schulleiterin sein könnten. Muß es nicht auch darum gehen, Schulleitungsrollen neu zu überdenken?

Schultz-Hector:

Also Schulleitung heißt sicher auch die Bewältigung von organisatorischen Dingen. Aber die Schulleiterin oder der Schulleiter, von denen wir träumen, ist in der Lage, in einem modernen, eher weichen Führungsstil eine Schule zu leiten. Dafür braucht man

viele Eigenschaften, die im allgemeinen als weiblich bezeichnet werden. Das gilt für die Wirtschaft übrigens genauso. Und trotzdem lassen sich Frauen von dem Anteil an Verwaltungsaufgaben oder auch von der Einarbeitung in einfache juristische Sachverhalte abschrecken. Oft ist es mehr die Gesamtverantwortung und die damit verbundene Belastung, die sie zurückschrecken lassen.

Unger-Soyka:

Mein ureigenstes Problem in diesem Zusammenhang ist das der Arbeitszeit. Die männliche Arbeitswelt und Karriere definiert sich doch darüber, daß man über das normale Maß der Arbeitszeit hinaus tüchtig zu sein und sich mit besonderem Ausmaß einzusetzen hat. Die meisten Männer sind so „straight forward“ in Richtung Beruf, daß sie sich nur dadurch selber erfahren. Und manchmal kann man ja miterleben, was es für Männer bedeutet, wenn sie ein bestimmtes Berufsziel nicht erreichen. Dann stürzt ihre ganze Persönlichkeitsstruktur zusammen. Auch erfahren sich viele Männer in der männlich dominierten Berufswelt darüber, in welchen Gehaltsgruppierungen sie landen. Das ist dann der Maßstab, den sie an sich selber setzen und von dem sie meinen, er zeige, was sie in dieser Gesellschaft wert sind. Frauen erfahren sich selbst nicht so ausschließlich über ihren Beruf. Das finde ich ausgesprochen positiv. Frauen sind dadurch nämlich die Flexibleren und eigentlich auch die Stärkeren und Fähigeren. Ich lebe nicht nur davon, Ministerin zu sein. Das Amt habe ich nie angestrebt, und ich glaube, Sie, Frau Dr. Schultz-Hector, auch nicht. Das hat die Situation so ergeben, und wir waren eben mutig genug in diesem Moment zu sagen, ja, wir übernehmen jetzt die Verantwortung.

*Frauen können mehr...*

Schultz-Hector:

Also hin und wieder, wenn ich über-

mütig bin, sage ich, die Frauen können mehr. Sie können nur nicht alles gleichzeitig. Ich glaube, das Maß an Flexibilität, auch die Möglichkeiten der Optionen, die Fülle der Lebensstile, die wir leben können, das ist eine Stärke. Aber wir neigen dazu, ungeduldig zu sein, uns hin und wieder zu überfordern, alles gleichzeitig zu wollen. Und das geht nicht, dann bricht alles zusammen, und dieses Mißerfolgserlebnis schreckt dann so viele andere ab, daß diese Welle immer wieder zusammenbricht.

Unger-Soyka:

Es müßte irgendwann mal gelingen, auch diese Art von Bewußtsein den Frauen selber zu vermitteln. Viele Frauen machen doch, wenn sie sich vornehmen, irgendwie vorwärts zu kommen, immer den Fehler, so wie Männer im Beruf werden zu wollen. Das halte ich wirklich für falsch. Es gibt natürlich den Bereich der sachlichen Ebene, und wenn eine Frau Staatsanwältin werden will, dann muß sie juristische Kenntnisse mitbringen und ihr Handwerkszeug beherrschen. Aber das heißt nicht von vorn herein, daß sie nur noch auf dieses Ziel zugeht und alles andere beiseite läßt und dann, wenn sie dieses Ziel erreicht hat, vielleicht das nächste anstrebt. Daß sie sich tatsächlich im berühmten 14-, 15-, 16-Stunden-Tag austobt und keine Möglichkeiten mehr hat, auch andere Qualitäten ihres Menschseins noch leben zu können. Ich halte es übrigens auch im politischen Bereich für ausgesprochen wichtig, daß man erst in die Politik einsteigt, wenn man schon gelebt hat und Lebenserfahrung hat. Das muß nicht in der Familie sein, das können auch andere Bereiche sein. Nur dann ist eine gewisse Selbstdistanz möglich. Neulich bei der Frauenministerinnenkonferenz, die ich hier im November hatte, ist mir aufgefallen, wie viele imponierende Frauen es in diesem Kreis gibt, die nicht nur, um irgendwann Minister zu werden, jahrelang in der Partei waren. Sie kommen



oft von einem konkreteren und lebenspraktischeren Ansatz her und sind gleichzeitig genauso wie die Männer in der Lage, theoretisch und intellektuell ein Problem anzupacken. Wir sollten als Frauen einfach mutig sein und dieses Mehr an Möglichkeiten und dieses Mehr an Können selbstbewußt und ohne Übertreibung darstellen.

#### *Frauensolidarität unter Politikerinnen*

Asche:

Wenn ich Sie richtig verstanden habe, läßt sich aus Ihrer beider Äußerungen die Aufforderung heraushören, daß Frauen sich untereinander über ihre Möglichkeiten verständigen sollten. Wenn es nämlich so ist, daß Frauen mehr Kompetenzen haben – so übernehmen sie, wenn es einen kleinen Bruder gibt, ja zum Beispiel häufig schon im Mädchenalter Verantwortung –, dann haben Frauen auch eine andere Wahrnehmung dessen, was alltäglich läuft. Das wäre eine Grundlage für eine Verständigung unter Frauen und zugleich ein Plädoyer für eine Zusammenarbeit unter Politikerinnen. Nun ist das erste Mädchen-Gymnasium ja auch entstanden durch eine Verständigung mancher Frauen untereinander. Nun meine Frage: Gibt es solche Möglichkeiten der Zusammenarbeit auch ganz konkret zwischen Ihnen?

Schultz-Hector:

Ich wehre mich dagegen, Frauentheemen nur mit Frauen zusammen vorwärts zu bringen. Wir verändern die Welt nur mit den Männern zusammen. Es wäre der falsche Weg, sich zu distanzieren und zu glauben, daß man nur mit Frauen als Verbündeten die Dinge weiter treiben kann. Ich bin mehr dafür, auch die Männer zu gewinnen für die Ziele, die die Frauen verfolgen. Sonst erreichen wir nichts. Daß man sich hin und wieder gegenseitig stärken kann, was das Selbstbewußtsein betrifft, das sind Dinge, die man vielleicht ab und zu braucht. Aber ich wäre nicht dafür, auch auf

der politischen Ebene, daß wir uns nur als Frauen zusammenschließen. Ich kann in meiner Fraktion nur etwas bewegen, wenn ich mit meiner Fraktion arbeite, und nicht, wenn ich über Parteigrenzen hinweg nur mit anderen Frauen zusammenarbeite. Dann habe ich einen Mangel an Überzeugungskraft in den eigenen Reihen und bringe nichts weiter.

*„Frauenpolitik muß auch Männerpolitik werden“*

Unger-Soyka:

Da gibt es unterschiedliche Betrachtungsweisen. Prinzipiell ist es ganz sicher so, daß Frauenpolitik, wenn sie erfolgreich sein will, auch Männerpolitik werden muß. Das liegt schon an den Mehrheitsverhältnissen in den Gremien. Aber selbst dann, wenn wir alle Parlamente und alle Ausschüsse mit 50 % Frauen und 50 % Männern besetzt hätten, müßten wir versuchen, eine Einigung zwischen Männern und Frauen zustande zu bringen. Aber es gibt auch Beispiele, zum Beispiel in meiner eigenen Partei, bei denen es ausgesprochen sinnvoll war, im Vorfeld einer Entscheidung wirklich gebündelt Frauenargumente und Frauenmacht auszuüben. Wir hätten sonst in der SPD das Thema Quotierung nie durchgebracht, wenn wir uns nicht als SPD-Frauen zusammengetan hätten, um zu zeigen: Es gibt 35 % Frauen in dieser Partei. Es stimmt schon: Das Frauenwahlrecht konnten die Frauen auch nur erreichen, weil wichtige Männer die Frauen in ihrem Anliegen unterstützt haben. Aber die Vorarbeit und vor allem das Bewußtsein für diese Forderung, das haben Frauen geschaffen. So gibt es immer wieder Beispiele, die zeigen: Es macht Sinn, sich in gewissen Phasen zusammenzutun. Ich persönlich halte sehr viel von dem Aspekt der Solidarität unter Frauen. Allerdings erlebe ich nur negative Beispiele bei diesem Thema, es ist eher betrüblich. Ich habe den Eindruck, daß Frauen sich schwerer tun mit der Solidarität

als Männer. Die haben eine ganz andere Tradition, was zum Beispiel Seilschaften und Bündnisse anbelangt. Sie hatten eben bis zum heutigen Tag in vielen Bereichen die Mehrheit und haben immer ihre Nachfolger nachgezogen. Frauen dagegen sind sehr oft durch ihre Biographie auch geprägt dadurch, daß sie zu Einzelkämpferinnen wurden. Sie werden sehr oft allein gelassen, mit den Kindern, mit der Vereinbarung von Beruf und Familie, und entwickeln auf diese Art enorme Organisationstalente und die Fähigkeit, vieles allein zu schaffen. Und das wirkt manchmal wie eine Barriere für das Ziel, daß Frauen versuchen sollten, in vielen Bereichen an einem Strang zu ziehen. Mit anderen Worten: Generell halte ich es für sinnvoll, daß Frauen zusammenarbeiten, wohlwissend, daß man viele Dinge ohne die Männer nicht hinkommt. Aber auch bei uns in der Fraktion gibt es immer wieder Situationen, in denen es sinnvoll ist, daß wir Frauen uns absprechen. Insofern denke ich, man muß das sehr differenziert sehen.

Schultz-Hector:

Ich glaube, daß der Begriff der Solidarität manchmal auch zur Fessel wird. Man erwartet von uns, daß wir solidarisch sind, daß Frauen sich untereinander nicht widersprechen. Das ist etwas, wogegen ich mich wehre. Natürlich gibt es unter Frauen unterschiedliche Standpunkte, und die sollten auch ausgetragen werden. Daß wir insgesamt dabei die Ziele der Frauen im Auge behalten, hat damit nichts zu tun. Den Vorwurf, den Frauen gemacht bekommen, sie seien nicht solidarisch, halte ich für ungerecht. Männer streiten sich, daß die Fetzen fliegen, und das findet man herrlich.

Unger-Soyka:

Ja, sich streiten, heißt nicht unsolidarisch sein. Aber unsolidarisch ist es, wenn man sehr gezielt versucht, über männliches Strukturgehabe eine andere Frau auszusteichen. Oder wenn eine Frau etwas bewußt blockiert,



was eine andere gerne machen möchte. Das empfinde ich schon am Kabinettsch. Ich würde es mir zehnmal überlegen, wenn Sie oder Frau Solinger etwas vortragen, hier eine heftige Kritik anzubringen. Wenn ich wirklich mit etwas grundlegend nicht einverstanden wäre, würde ich ganz sicher versuchen, das mit Ihnen oder mit Frau Solinger kurz vorher zu besprechen.

Asche:

Das hat etwas mit der Politik der Frauenbewegung zu tun. Es ist der Versuch, Schonräume zu schaffen. Das kann langfristig aber auch dazu führen, daß es keine Auseinandersetzungen mehr gibt, daß fast ein Redeverbot besteht.

Niesyto:

Ich denke, das ist eine Gratwanderung. Es fehlt uns häufig eine entwickelte Streitkultur, die Abgrenzungen stehen läßt und Gemeinsamkeiten dennoch sieht. Dennoch glaube ich, daß es notwendig ist, da Frauen in der Politik nach wie vor nicht die Mehrheit haben, „Seilschaften“ zu bilden und Plätze zu schaffen und zu reservieren.

Schultz-Hector:

Es gibt ja auch gute Argumente für uns. Wenn die Parteien Frauen aufgestellt haben, sind die Wahlergebnisse gut, oft sogar hervorragend. Bei den Landtagswahlen 1988 war das sehr deutlich, 1992 dann vielleicht nicht in dem Maße. Aber Frauen haben gute Chancen, wenn sie als Kandidatinnen aufgestellt worden sind.

Unger-Soyka:

Aber das läuft doch oft so, daß eine Partei sehr kurzfristig auf eine Frau zugeht. Wenn sie dann Familie hat, wird es schwierig. Diese Struktur, daß Frauen immer noch zu 99 % zuständig sind für die Kinder, führt dazu, daß Frauen dann doch sagen, sie wollten es erst

später versuchen, wenn die Kinder größer sind. Bei Männern ist diese Hemmschwelle natürlich nicht die Regel; wenn die so ein Angebot bekommen, dann greifen sie auch zu. Meine Jüngste war vier Jahre alt, als ich 1988 in den ersten Wahlkampf gegangen bin. Das ging nur, weil ich mich auf meinen Mann hundertprozentig verlassen konnte. Und das war möglich, weil mein Mann als Universitätsprofessor in einer privilegierten Situation ist, daß er nicht von morgens um 8.00 Uhr bis nachmittags um 17.00 Uhr am Fließband stehen muß, sondern seine Arbeitszeit einteilen kann. Er ist einfach in der Lage, mittags mal nach Hause zu kommen, um das Mittagessen für die Kinder zu kochen. Sie sehen allein an meinem Beispiel, wie viele Punkte stimmen müssen, damit der Schritt in die Politik möglich ist. Ich verstehe zunehmend, daß sehr viele Frauen sagen, daß ihnen das zu kompliziert ist. Es gibt auch genügend Beispiele, wo die Ehen zerbrochen sind, gerade weil die Frauen den Schritt in die Öffentlichkeit gewagt haben.

Schultz-Hector:

Ich glaube, es ist nicht nur die Schwierigkeit auszubalancieren, daß die Frau auf einmal der Mittelpunkt ist und der Ehemann daneben steht, also daß er die Rolle hat, die wir vor Hunderten von Jahren selbstverständlich übernommen haben. Es ist auch die Schwierigkeit, daß man ewig unterwegs und nie zu Hause ist, und daß das Belastungen sind, die eben dann, wenn es sich um die Frau handelt, schwerer ertragen werden als umgekehrt.

Niesyto:

Ich habe zum Schluß noch eine Frage. Sie haben beide in Ihrem Verständnis von Politik Ansprüche formuliert, die ich schon häufiger von Politikerinnen als von Männern so gehört habe. Was glauben Sie, was sind Ihre Mög-

lichkeiten als Ministerinnen, dazu beizutragen, daß so ein Verständnis von Politik auch lebbar wird? Es ist doch schwierig, solche Ansprüche auch zu leben und umzusetzen.

Schultz-Hector:

Also wenn es hier um Vorbildfunktionen gehen soll, bin ich ein Negativbeispiel. Dieses Ministerium ist ja ein riesiges – 100.000 Lehrer, 4.000 Schulen – und ein sehr lebendiges dazu. Dazu kommt noch die Jugendarbeit und der Sport. Ich habe also ein riesiges Arbeitspensum, das ich jeden Tag bewältige. Von den Wochenenden bleibt nicht mehr viel übrig. Ich habe mir das eigentlich ganz anders vorgestellt, werde aber überrollt und stelle mich auch der Forderung, die ich an mich selbst richte, meine Arbeit gut zu machen.

Unger-Soyka:

Ich könnte auch in Arbeit ertrinken, wenn ich es wollte. Aber ich versuche, für mich harte Prioritäten zu setzen. Ich bin natürlich in einer völlig anderen Lebenssituation als Sie, Frau Dr. Schultz-Hector. Sie sind ja nach der Familienphase in die Politik eingestiegen. Sie haben jetzt ein bißchen Ihr Licht unter den Scheffel gestellt. Ich fand es nämlich damals, als Sie angefangen haben, frauenpolitisch ein ermutigendes Zeichen, daß so etwas durchaus möglich ist. Sie haben es sich getraut, und für Frauen in dieser Lebensphase war das auch in Baden-Württemberg ein Signal. Da kommt eine Frau in diesem Alter, macht einen Neuanfang und versucht Dinge auch mit ihrer Lebenserfahrung zu bewegen. Ich fand das sehr positiv.

Schultz-Hector:

Gerade diese Lebenserfahrung prägt auch meine Ansprüche an die Politik und an die Schule.





*Punkte statt Noten, Kurse anstelle von  
Klassen:  
Abiturjahrgang des Lessing-Gymnasiums  
1992 nach der Bildungsreform*



Impressum:

Herausgeber:  
Stadt Karlsruhe

Redaktion:  
Peter Behringer,  
Gabriela Zejpert-Haßinger

Texte:  
Gabriela Zejpert-Haßinger,  
sowie Susanne Asche, Peter Behringer,  
Margarete Kraft

Umschlag:  
Anne Kup

Gesamtherstellung:  
G. Braun Druckerei GmbH & Co. KG,  
Karlsruhe

Papier: LuxoSatin chlorfrei gebleicht

Copyright:  
1993 Stadt Karlsruhe und G. Braun  
(vorm. G. Braunsche Hofbuchdruckerei  
und Verlag) GmbH, Karlsruhe

Bildnachweis:

Archiv der Stadt Karlsruhe:

7, 13 oben, unten, 14 oben, unten, 17, 18,  
19, 23 oben, unten, 26, 27, 33, 50 oben  
rechts, unten, 53, 67

Festschrift 100 Jahre Fichtegymnasium  
32, 35 rechts, 74 oben

Sammlung Fichte-Gymnasium:  
21 oben, 57, 85

Juden in Karlsruhe. Veröffentlichungen des  
Karlsruher Stadtarchivs, Band 8, Karlsruhe  
1990: 47

Margarete Kraft:  
92 links, rechts, 93 links, rechts, 111, 125

Sammlung Lessing-Gymnasium:  
8/9, 36, 37 oben, unten, 39 unten, 42, 44/  
45, 59, 79, 88, 97, 99, 101, 102, 103, 104,  
112 unten, 119, 121

Lexikon der Frau, Band 1, Zürich 1953: 6

Privatbesitz:  
11, oben, unten, 15, 20, 21 unten, 22 links,  
rechts, 28 oben, unten, 29 oben, unten, 30,  
35 links, 39 oben, 41, 50 oben links, 54/55,  
58 oben, unten, 60, 61 oben, unten, 63  
oben, unten, 64, 65, 68, 71, 72/73, 74  
unten, 75, 100, 112 oben, 114/115, 129

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsauf-  
nahme

**100 Jahre Mädchen-Gymnasium in  
Deutschland / Karlsruhe.** –

Karlsruhe : Braun, 1993

ISBN 3-7650-0408-1

NE: Hundert Jahre Mädchen-Gymnasium  
in Deutschland



# Inhalt

|                                                                                   |    |                                                                                |                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----|
| Geleitwort                                                                        | 5  | <b>Schule heute</b>                                                            | „Zeitreisen“                                          |     |
| Grußwort der Anita Augspurg                                                       | 6  | <b>Probleme – Konzepte – Meinungen</b>                                         | <i>Anna Rösinger</i>                                  |     |
| <b>Ein Jahrhundert<br/>gymnasiale Mädchenbildung</b>                              |    | „Namentliches“                                                                 | „Das goldene Blatt“                                   | 101 |
| <i>Eva Hirtler</i>                                                                |    | Über die Umbenennung des Fichte-<br>Gymnasiums in Hedwig-Kettler-<br>Gymnasium | <i>Ute Schulte</i>                                    | 103 |
| Kaiserzeit und Weimarer Republik                                                  | 10 | <i>Mario Hoff</i>                                                              | „Das Traumei“                                         | 104 |
| <i>Ilse Wegel</i>                                                                 |    | Ein Kneipengespräch                                                            | <i>Sebastian Gluch</i>                                | 104 |
| Eingriff – Umbruch – Neuaufbau                                                    | 25 | Lernen in gemischten Klassen                                                   | <i>Paul Popa</i>                                      | 104 |
| <b>Aus der Gründungszeit</b>                                                      |    | <i>Ingrid Rumpf</i>                                                            | Schule und Gleichberechtigung                         |     |
| Rede der Abiturientin                                                             |    | Ein Diskussionsbeitrag zur<br>Koedukation                                      | <i>Annette Niesyto</i>                                |     |
| Rahel Goitein                                                                     | 46 | <i>Margarete Kraft</i>                                                         | Schule und Gleichberechtigung                         | 105 |
| <i>Erhard Hottenroth</i>                                                          |    | Äpfel mit Birnen                                                               | Eine unendliche Geschichte?                           | 105 |
| Das erste deutsche Mädchen-<br>Gymnasium                                          |    | Warum die koedukative Schule<br>heute nicht Gleichheit bringt                  | <b>Und weiter? Politikerinnen nehmen<br/>Stellung</b> |     |
| Stimmen aus der Gründungszeit                                                     | 49 | <i>Werner Kimmig</i>                                                           | <i>Angela Merkel</i>                                  |     |
| <b>Abiturientinnen erzählen</b>                                                   |    | Mädchen in Naturwissenschaften<br>und Technik                                  | Mädchenbildung und Erwerbs-<br>arbeit                 | 116 |
| <i>Hildegard Steppuhn-Glutsch</i>                                                 |    | <i>Ingrid Neuburger-Kappis</i>                                                 | Ministerinnen im Gespräch                             |     |
| Gedanken zum humanistischen<br>Frauen-Abitur vor 70 Jahren                        | 56 | Umfrage unter den Abiturjahr-<br>gängen 1964 bis 1968                          | Gleichberechtigung und Schule<br>heute                | 118 |
| <i>Gertrud Ullmer</i>                                                             |    | <i>Walter von Kienle</i>                                                       |                                                       |     |
| Zur Jubiläumsfeier                                                                | 60 | 20 Jahre Koedukation                                                           |                                                       |     |
| <i>Cordula Knobloch</i>                                                           |    | Wie denken unsere Schüler<br>darüber?                                          |                                                       |     |
| Erinnerungen an meine Schulzeit                                                   | 67 | <i>Katharina Herz, Claudia Kolbinger,<br/>Judith Nöller</i>                    |                                                       |     |
| <i>Katarina Zacharias</i>                                                         |    | Koedukation und Emanzipation                                                   |                                                       |     |
| Gedanken und Erinnerungen an<br>meine Zeit in der Lessing-Schule<br>1952 bis 1959 | 70 | <i>Sabine Siebold</i>                                                          |                                                       |     |
|                                                                                   |    | Koedukation im Schulalltag                                                     |                                                       |     |
|                                                                                   |    | <i>Andreas Ramin</i>                                                           |                                                       |     |
|                                                                                   |    | Gedanken eines Koeduzierten                                                    |                                                       |     |













# Erstes deutsches Mädchengymnasium

wird in Karlsruhe am 11. Sept. d. J. eröffnet; Schulgeld  
200 M. jährlich. Anmeldungen zu richten an den Verein „Frauen-  
bildungs-Reform“ in Hannover, von dem auch der Lehrplan,  
sowie Auskunft über Pensionate zu erhalten.

3075.3.2