

Frauen als Spezialfall der Geschichte? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in aktuellen Schulbüchern

Susanne Popp

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne. 2007. "Frauen als Spezialfall der Geschichte? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in aktuellen Schulbüchern." In *"Sie" und "Er" interdisziplinär*, edited by Uwe Krebs and Johanna Foster, 2. Aufl., 239–72. Berlin: LIT.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Frauen als Spezialfall der Geschichte? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in aktuellen Schulbüchern

1 Einleitung

Die Emanzipation der Frau, die sich im Laufe des 20. Jahrhunderts in den entwickelten Industrienationen vollzogen hat, gilt, auch wenn sie sich noch keineswegs umfassend und oder gar weltweit durchgesetzt hat, unbestritten als eine der wichtigsten sozialen Umwälzungen des 20. Jahrhunderts. Sie hat die traditionellen Lebensverhältnisse grundlegend verändert. Und mag es heute vielerorts noch keine Selbstverständlichkeit sein, dass auch Frauen Regierungsgeschäfte führen, so wäre noch vor dem Zweiten Weltkrieg „[...] die Machtübernahme *irgendeiner* Frau in *irgendeiner* Republik unter *jeglichen* Umständen politisch völlig undenkbar gewesen.“¹ Im Jahre 1960 wurde im damaligen Ceylon mit Sirimawo Bandaranaike erstmalig eine Frau in ein Ministerpräsidentenamt gewählt.

Richtete sich der feministische Kampf zunächst auf das aktive und passive Wahlrecht, die bürgerliche Gleichstellung und den Zugang zu Bildung und Beruf, so trat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verstärkt der Anspruch in den Vordergrund, Familie und Beruf zu verbinden und nicht zuletzt mit Hilfe von Frauenfördermaßnahmen Zugang auch zu jenen beruflichen und politischen Spitzenpositionen zu erlangen, die noch immer weitgehend Domänen von Männern waren oder sind. Auf die formale Gleichberechtigung folgte der Kampf um die materiale Gleichstellung. Eine fundamentale Zäsur nicht nur innerhalb der modernen Frauengeschichte, sondern

1 Hobsbawm 1995, 397.

im Rahmen der „longue durée“ der Geschlechtergeschichte erfolgte zudem mit der Verbreitung der „Antibaby-Pille“ und anderer moderner Anti-Konzeptiva. Eric Hobsbawm spricht diesbezüglich von einem „[...] wahrhaft historische[n] Ereignis, eine[r] Art Unabhängigkeitserklärung der Frauen gegenüber den Männern [...]“², weil die Frauen eine nie zuvor gegebene Freiheit erlangten, Sexualität unabhängig von Mutterschaft zu leben. Und bilden die neu sich abzeichnenden Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung oft auch erhebliche Belastungen für moderne Frauen, so gilt doch, dass sich das Leben jener Hälfte der Menschheit, die Kinder zur Welt bringt, grundlegend verändert hat.

In seiner „Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts“ stellt Eric Hobsbawm die Emanzipation der Frauen und die damit verbundenen Veränderungen der Geschlechterbeziehungen und Familienstrukturen, des weiblichen Bildungsverhaltens und der Geschlechterkonkurrenz auf dem Arbeitsmarkt in eine Reihe mit jenen historischen Prozessen des 20. Jahrhunderts, denen er „welt-historische“ Bedeutung zuschreibt, wie z.B. dem „Untergang des Bauerntums“³, dem Verschwinden der Arbeiterklasse, einem unerhörten Anstieg des allgemeinen Qualifikationsniveaus sowie einer „kulturelle[n] Revolution“, die zum „Triumph des Individuums über die Gesellschaft“⁴ geführt habe.

Für aktuelle Geschichtsschulbücher,⁵ die freilich an entsprechende Vorgaben von Richtlinien und Lehrpläne gebunden sind, gilt hingegen, dass sie

2 Hobsbawm 2002, 168f.

3 Hobsbawm 1995, 365.

4 Hobsbawm 1995, 420.

5 Die folgenden Ausführungen stützen sich auf eine Stichprobenauswahl von fünfzehn Schulbuchreihen, bei denen jeweils die aktuellsten Ausgaben gesichtet wurden: Ansichten (Cornelsen); Das waren Zeiten (Buchners); Durchblick (Westermann); Forum Geschichte (Cornelsen); Geschichte konkret (Schroedel); Geschichte und Gegenwart (Schöningh); Geschichte plus (Volk und Wissen Verlag); Geschichtsbuch – Neue Ausgabe (Cornelsen); Horizonte. Geschichte für die Oberstufe (Westermann); Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart (Cornelsen); Lebenswelten. Quellen zur Geschichte der Menschen in ihrer Zeit (Klett); Mitmischen in Geschichte (Klett); Rückspiegel (Schöningh); Wir machen Geschichte (Diesterweg); Zeitreise (Klett). – Das Korpus umfasst sowohl reine Geschichtsbücher wie auch integrative Unterrichtswerke, die das Fach Geschichte mit anderen Fächern kombinieren. Es berücksichtigt Unterrichtswerke für die Haupt- und

zwar mehr Aspekte der Frauengeschichte als je zuvor berücksichtigen, dabei aber den historischen Stellenwert der Emanzipationsgeschichte der Frauen nicht deutlich genug herausarbeiten – weder im Bezugsrahmen der modernen Geschichte noch in einem Konzept der „longue durée“ weiblicher Subordination unter den Mann innerhalb jenes 5000-jährigen Geschichtszusammenhangs, den Geschichtscurricula und -lehrwerke üblicherweise behandeln.

Die Vagheit der historischen Bedeutungskonstruktion und Relevanzzuschreibung bei einem zentralen geschlechtergeschichtlichen Sachverhalt kann zum einen als Indiz dafür gelten, dass die konzeptionelle Gestaltung der „frauengeschichtlichen Aspekte“ in den Schulbüchern noch immer nicht ausgereift ist, obgleich Bodo von Borries schon längst moniert hat (vgl. Anm. 21), dass im Konzept des „Geschichtsbewusstseins“ die Gender-Dimension nicht fehlen dürfe. Zum anderen aber ist festzustellen, dass die Nivellierung der säkularen Bedeutung der Emanzipationsgeschichte der Frauen nicht nur Defizite in der Modellierung der modernen Frauengeschichte nach sich zieht, sondern zugleich die Männer-, Geschlechter- und allgemein die Gesellschaftsgeschichte betrifft. Man kann Frauen- und Männergeschichte nicht isoliert voneinander betrachten, weil Männer- und Frauenrollen sich gegenseitig definieren. So tangieren tief greifende Veränderungen auf der einen Seite notwendig auch die andere, bedingen einen Wandel im Gesamtsystem der Geschlechterverhältnisse und wirken sich gesamtgesellschaftlich aus, besonders wenn geschlechterspezifische Normen einen tragenden Pfeiler der sozialen Arbeitsteilung und der allgemeinen Ordnungsvorstellungen und Wertsysteme bilden.⁶ Frauengeschichte ist Teil einer umfassenden Geschlechter- und Gesellschaftsgeschichte, auch wenn sie spezifischen For-

Realschule, die Sekundarstufen und das Gymnasium. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden so weit als möglich die NRW-Ausgaben gewählt.

Dieser Beitrag fasst einige Tendenzen der Darstellung von Frauen- und Geschlechtergeschichte zusammen, die bei der Analyse des genannten Korpus recht deutlich hervortreten. Auf den Nachweis einzelner Textbelege wird im Folgenden aus dem Grund verzichtet, dass sämtliche aufgeführten historischen Beispiele in mindestens 80% der angegebenen Lehrwerke in vergleichbarer Art und Weise zu finden sind. Somit hätte man immer sämtliche Belegstellen aufführen müssen und der zugestandene Textumfang wäre erheblich überschritten worden.

6 Vgl. z.B. auch Frevert 1995.

schungs- und Vermittlungsinteressen folgt und auf einer besonderen Betonung von „frauengeschichtlichen Aspekten“ beharrt. Dies erscheint als eine durchaus plausible Konsequenz aus dem lange währenden „Vergessen“ von Frauen in historischen Narrativen.⁷

Dass dieser Beitrag vorwiegend von „Frauengeschichte“ handelt, reflektiert jedoch den Status quo der Schulbuchdarstellungen, die zwar „frauengeschichtliche Aspekte“ einfügen, dabei aber fast ausnahmslos auf männergeschichtliche Äquivalente verzichten. Abgesehen davon ist ohnehin nicht die Frauengeschichte als solche obsolet, sondern allein eine Frauengeschichte ohne geschlechtergeschichtlichen Bezugsrahmen. Darauf hat Natalie Zemon Davis schon vor einem Vierteljahrhundert nachdrücklich hingewiesen:

„It seems to me that we should be interested in the history of both women and men, that we should not be working only on the subjected sex any more than an historian of class can focus entirely on peasants. Our goal is to understand the significances of the sexes, of gender groups in the historical past. Our goal is to discover the range in sex roles and in sexual symbolism in different societies and periods, to find out what meaning they had and how they functioned to maintain the social order or to promote its change.“⁸

Frauen- als Geschlechtergeschichte zu konzipieren würde beispielsweise bedeuten, dass man die Darstellung der Frauenemanzipation im 19. und 20. Jahrhundert nicht allein auf die Veränderungen im Status der Frauen fokussiert, sondern auch fragt, was es geschlechter-, gesellschafts- und möglicherweise auch politikgeschichtlich bedeutet hat, dass Männer mit einem nie zuvor gekannten Verlust von traditionellen Statusprivilegien und mit der Konkurrenz besonders auch von verheirateten Frauen auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert waren. Ebenso würde der Aspekt Aufmerksamkeit verdienen, dass der säkulare Prestigeverlust, den die traditionelle „Hausfrauen- und Mutterrolle“ in den vergangenen Jahrzehnten erfahren hat – heute streben

7 Es gab und gibt frauenpolitisch motivierte Bedenken gegen eine Subsumtion von „Frauengeschichte“ unter „Geschlechtergeschichte“, die man durchaus nachvollziehen kann. Für die Gestaltung des historischen Lernens im Unterricht jedoch sollten diese Einwände allenfalls *Gegenstand* der Reflexion, nicht aber *strukturbildend* sein, weil die damit verbundene Ausgrenzung der „Frauengeschichte“ aus der „allgemeinen Geschichte“ irreführend wirkt. Vgl. hierzu die Abschnitte 2 und 3.

Zur Information über die Geschichte der Frauen- und Gendergeschichte im deutschen Raum vgl. Lundt 1998, 579–587.

8 Davis 1975/76, 90 (zit. n. Scott 1998, 1054).

fast alle Mädchen und jungen Frauen in Deutschland eine „hochwertige Schulausbildung und [...] eine volle Berufstätigkeit“⁹ an, die sie mit einer Familie zu verbinden wünschen –, eine erhebliche Statureinbuße auch für jene Frauen bedeutete, die sich mit den traditionellen Rollenmustern identifizierten und in der Subordination unter den Ehemann weniger eine Beschränkung als eine Möglichkeit sahen, indirekt an dessen sozialem Status zu partizipieren. Der Erfolg etwa, den die NS-Geschlechterpropaganda und -politik mit ihrer Losung „Emanzipation von der Emanzipation“ und der Aufwertung der „deutschen“ bzw. „arischen Mutter“ bei vielen deutschen Frauen erzielen konnte, ist zumindest teilweise als Reaktion auf die Statusunsicherheit zu verstehen, die mit der Modernisierung der Frauenrolle in der Weimarer Zeit eingetreten war – wobei man freilich niemals übersehen darf, dass die von NS-Seite geforderte Subordination der „deutschen/arischen“ Frau unter den „deutschen/arischen“ Mann mit einem perfiden Kompensationsangebot verbunden war: Immerhin sah sich die „deutsche/arische“ Frau als gefeierte „Gebärerin“ des „rassisch wertvollen“ Nachwuchses statusmäßig hoch über all jene *Männer* und Frauen gestellt, die angeblich „minderwertigen Rassen“ angehörten.¹⁰

Die folgenden Ausführungen schließen in mehrfacher Hinsicht an einen der jüngsten Beiträge von Brigitte Dehne¹¹ zum Thema an, in dem sie zu Recht anmahnt, dass die aktuellen Schulbücher nicht nur bei der Entwicklung genuin geschlechtergeschichtlicher Perspektiven kaum Fortschritte verzeichnen, sondern auch das Potenzial des traditionell frauengeschichtlichen Ansatzes noch immer nicht konsequent genug ausschöpfen. Dieser Befund kann, wie dies auch die einleitenden Bemerkungen zur Präsentation der Emanzipationsgeschichte oder zu einer Frauengeschichte ohne geschlechtergeschichtliche Perspektive verdeutlichen sollten, nur bestätigt werden. Die folgenden Beobachtungen zur Schulbuchpraxis rücken jedoch das komplizierte Verhältnis von Gleichheit und Differenz der Geschlechter bei der Darstellung von „frauengeschichtlichen Aspekten“ ins Zentrum. Zu

9 Deutsche Shell 2003, 38.

10 Vgl. in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit dem so genannten „Historikerinnenstreit“ und dem Selbstverständnis heutiger Mädchen und Frauen, die Mitglieder oder Anhängerinnen rechtsextremer Parteien sind, in: Popp 2001, 293–324.

11 Vgl. Dehne 2003, 31–48, hier 36f., 48.

zeigen ist, dass gut gemeinte frauengeschichtliche Ergänzungen in Schulbuchnarrativen dann außerordentlich anfällig für konzeptionelle Schiefhlagen sein können, wenn das „conundrum of equality“¹² (Joan W. Scott), das „vertrackte Problem der Gleichheit“, konzeptionell unterschätzt wird.

2 „Gender“ als geschichtsdidaktische Kategorie

Was kann und soll Frauengeschichte als Geschlechtergeschichte für die historische Bildung leisten? Eine recht verlässliche Orientierung vermittelt der Blick auf den Begriff „Gender“. Er stammt bekanntlich aus der angloamerikanischen feministischen Diskussion und wurde dazu benutzt,¹³ das Konzept eines sozial konstruierten Geschlechts (englisch: „Gender“) terminologisch von dem des biologischen oder anatomischen Geschlechts (im Englischen „Sex“)¹⁴ zu unterscheiden. Auch für das historische Denken ist es unverzicht-

12 Brigitte Dehne stützt sich im genannten Beitrag wesentlich auf den einflussreichen Aufsatz der amerikanischen Frauen- und Genderhistorikerin Joan W. Scott; vgl. Scott 1994, 27–54 [Orig.: dies. 1988, 28–50].

Auch dieser Beitrag verdankt den Arbeiten von Scott wesentliche Anregungen, insbesondere: Scott, 1988, 167–177; dies. 1996; dies. 1999 [unveröffentl.; Occasional Papers of the School of Social Science, Princeton, Number 2, March 1999]:

<<http://www.sss.ias.edu/papers/papertwo.pdf>> (zul. gepr. 15. August 2004)], dies. 2002, 19–37 (dt. Übers. a.a.O., 39–63). Zur Rezeption von Scotts Studien im deutschsprachigen Raum vgl. Opitz 2002, 95–115.

13 Nach Honegger 2002, 7–11, hier 10 (vgl. Anm. 12) wurde der Begriff „Gender“ 1972 von Ann Oakley eingeführt, um biologistischen Verkürzungen im Geschlechterdiskurs entgegenzutreten.

14 Theoretisch kann man natürlich, wie z.B. auch Joan W. Scott (in: Scott 2002, 42–47; vgl. Anm. 11), die Ansicht vertreten, dass mit dieser Unterteilung der „Körper“ als „rohe Natur“ aufgefasst werde. Dies ist aber nicht notwendigerweise impliziert; so hat Carol Hagemann-White (vgl. Hagemann-White 1984, 32–35) schon vor 20 Jahren darauf verwiesen, dass „eine streng biologische und zugleich eindeutige Geschlechtsdefinition [...] nicht existiert [...]“ (Hagemann-White 1984, 34). Auch das, was als „Sex“ bzw. als „Körper“ wahrgenommen und von „Gender“ unterschieden wird, unterliegt selbstverständlich der sozialen Konstruktion und damit der Geschichtlichkeit. – Der Band von Hagemann-White (1984) stellt trotz veralteter Daten nach wie vor eine der instruktivsten Einführungen in die kritische Auseinandersetzung mit biologischen bzw. biologistischen Deutungen

bar, soziokulturell geprägte Geschlechtererfahrungen, -identitäten, -rollen und -verhältnisse (als gelebte Realität und subjektive Identität sowie als Geschlechterdiskurs mit normativen und imaginativen Zuschreibungen an ein hypostasiertes „Wesen“ oder eine angebliche „Natur“ von Mann und Frau) begrifflich von jener Verschiedenheit der Geschlechter zu trennen, die biophysisch und -psychisch definiert ist. Denn Gender-Sachverhalte sind ein Produkt und eine Funktion soziokultureller Systeme und dementsprechend dem historischen Wandel unterworfen. Die Differenz der biologischen Geschlechtsausstattung („sex“) hingegen ist überwiegend statisch, zumindest im Hinblick auf die übliche historische Zeit, wurde und wird aber von sozialen Systemen fast immer als „Material“ für die unterschiedlichsten Konstruktionen von sozialer Differenz zwischen männlichen und weiblichen Menschen „genutzt“, so unter anderem beispielsweise auch für die Behauptung einer „gott-“ und/oder „naturgewollten“ sozialen Vorrangstellung jener Menschen, die männliche Zeugungsorgane besitzen. Somit insistiert die Unterscheidung von „Sex“ und „Gender“ darauf, dass zwischen Biologie und sozialer Realität ein Prozess der Interpretation liegt und Geschlechterordnungen nicht durch „Natur“ (z.B. die Tatsache, dass Frauen die Kinder gebären) determiniert, sondern kulturell geprägt und damit als historisch zu betrachten sind. An dieser Stelle soll der Hinweis auf die Geschichte des europäischen Ammenwesens als Beispiel für ein kulturelles System bzw. einen adeligen „ordo“ genügen, dass es sich bei der Norm, dass der Nachwuchs bei der leiblichen Mutter aufwachsen solle, um keine ahistorische Universalie handelt. Wie man jene adelige Praxis bewerten will, ist hier unerheblich; vielmehr soll dieses Beispiel auf die soziale Plastizität von Geschlechterrollenmustern verweisen, die der biologische Determinismus („Natur“) zu leugnen pflegt.

Bei Foucault erscheint der biologische Geschlechtsunterschied („Sex“) als eine an sich sozial „bedeutungsleere“ Gegebenheit, die zu einem der großen Schauplätze im sozialen Kampf um Bedeutungszuschreibungen und Macht geworden ist.¹⁵ Dabei war „Sex“ niemals der einzige „Lieferant“ von sozia-

von geschlechtstypischem Verhalten dar. Scott (2002, passim; vgl. Anm. 12) dagegen gibt einen sehr guten Überblick über die kritische Diskussion des „Gender/Sex“-Kategorien-systems.

15 Vgl. Foucault [1971]. Mit einem Essay von Ralf Konersmann, erw. A. 1997.

len Differenzpostulaten, und das Gewicht, das dem „Geschlechterunterschied“ in Relation z.B. zu Merkmalen der Abstammung, Hautfarbe, Ethnie oder Besitz, aber auch zu situativen Bedingungen jeweils beigemessen wurde bzw. wird, ist höchst variabel. So sind nicht nur Kulturen bekannt, die mehr als zwei Geschlechter kennen oder den Geschlechterrollentausch praktizieren,¹⁶ man weiß auch, dass in „Ausnahmesituationen“, wie z.B. Kriegsverhältnissen, Frauen wie selbstverständlich Männerrollen übernehmen und sie wieder abgeben, wenn die „Normalität“ zurückgekehrt ist.

Der Begriff „Gender“ definiert „Geschlecht“ als soziale Kategorie und verknüpft sie auf diese Weise mit all den weiteren Kriterien sozialer Differenz, auf die soziale Machtverhältnisse gegründet wurden und werden. So gewiss es als spezifisches Merkmal der Frauengeschichte gelten kann, dass Frauen – im Unterschied zu Männern – zumeist von einer *zusätzlichen geschlechterspezifischen* Unterdrückung und Benachteiligung betroffen waren, so gilt doch ebenso, dass Männer und Frauen, die sich hinsichtlich z.B. des Zugangs zu politischer, gesellschaftlicher, religiöser und wirtschaftlicher Macht, zu Prestige, Bildung, Besitz, Gesundheit oder Lebensdauer in *vergleichbaren* Soziallagen befanden, in subjektiv höchst relevanten Aspekten ihres Lebens durchaus mehr miteinander gemeinsam haben konnten als mit ihren jeweiligen Geschlechtsgenossen bzw. -genossinnen. Von diesen konnten sie *innerhalb der eigenen Geschlechtergruppe* auf Grund etwa von Hautfarbe, Ethnie, Besitz, Abstammung etc. durch soziale Barrieren getrennt sein, die tiefer greifend waren als die Geschlechterdifferenz *innerhalb der eigenen sozialen Gruppe*. Keineswegs war und ist die „Gender“-Differenz immer und in jeder Situation oder Hinsicht von Männern und Frauen objektiv oder subjektiv als Leitdifferenz oder sozial bedeutsamste Differenz erfahren worden. Die Regentinnen des Absolutismus sind ein bekanntes Beispiel dafür, dass das Prinzip der dynastischen Thronfolge über die zeitgenössische Norm der „natur-“ und „gottgewollten“ Subordination der Frau als „Geschlechtswesen“ dominieren konnte: Die durch Sukzessionsregelungen gesetzte Differenz zu anderen potenziellen Kandidaten war für Maria Theresias Weg zum Thron wichtiger als die Geschlechterfrage.

Somit erweist sich Frauen- und Geschlechtergeschichte – anders als die meisten Schulbücher dies darstellen – als ein Feld hoch verdichteter Kom-

16 Vgl. Herzog-Schröder 2003, 134–142.

plexität verschiedener sozialer Faktoren. Wenn hingegen die Schulbücher bei der Präsentation „frauengeschichtlicher Aspekte“ auf die Geschlechterdifferenz als einzige Leitdifferenz abstellen, die die Erwähnung von Frauen begründet, und auch nicht ansatzweise das relative Gewicht dieser Differenz im Vergleich zu anderen Faktoren sozialer Ungleichheit zwischen Menschen kennzeichnen (obgleich diese ja auch Frauen von Frauen trennten), gerät die gut gemeinte Hinwendung zu „Frauen“ mitunter in das Fahrwasser ontologischer Geschlechterkonzepte: Betrachten diese weibliche Menschen als Menschen, die immer und in jeder Hinsicht durch ihr Geschlecht definiert sind, wodurch weiter gehende Differenzierungen relativ überflüssig werden, so erwähnen auch Schulbuchtexte Frauen – im Unterschied zum männlichen Personal – fast immer nur deshalb, weil sie eben Frauen sind, d.h. nach Maßgabe des Kriteriums der Geschlechterzugehörigkeit. Sie reduzieren damit die historischen Frauen ungewollt auf das biologische Geschlecht und verwischen somit den Unterschied von „Sex“ und „Gender“ mehr, als dass sie ihn ins Bewusstsein der Lernenden heben. Denn hierfür wäre es nötig zu betonen, dass das Leben von Frauen und Männern auch viele geschlechterunabhängige Gemeinsamkeiten aufwies, damit die Lernenden im Vergleich von geschlechterspezifischen und -indifferenten sozialen Aspekten die genuin gendergeschichtlichen Sachverhalte erfassen können.

Selbstverständlich müssen Schulbücher den Heranwachsenden verdeutlichen, dass die Geschichte immer eine Geschichte von Männern und Frauen war. Doch zugleich sollen die Heranwachsenden verstehen lernen, was geschlechtergeschichtliche Fragestellungen sind und was diese zum Verständnis der historischen Entwicklung beitragen können. Nicht jede Erwähnung von Frauen ist per se geschlechtergeschichtlich, da sonst auch jedem Eingehen auf Cäsar, Karl den Großen, Ludwig XIV. etc. eine männergeschichtliche Qualität zuzuschreiben wäre. Auch wenn die Tatsache, dass es fast immer Männer waren, die historische Machtpositionen innehatten, einen signifikanten geschlechtergeschichtlichen Sachverhalt bedeutet, so wird man von Männergeschichte doch erst dann sprechen wollen, wenn man sich mit Kontinuität und Wandel von geschlechterspezifischen Rollen, Identitätskonstruktionen und Sozialcharakteren sowie mit Bedingungen, Funktionen,

Auswirkungen und Veränderungen von Geschlechterverhältnissen und -diskursen befasst.¹⁷

Was die Thematisierung von Frauen anbelangt, so ergeben sich des Weiteren oft Unschärfen in der Aussage, wenn nicht hinreichend verdeutlicht wird, ob die Darstellungsabsicht auf „Gleichstellung“ oder auf „Frauen- bzw. Geschlechtergeschichte“ zielt. So verweist Brigitte Dehne auf das Beispiel der mittelalterlichen Klöster,¹⁸ bei dem es auch aktuelle Schulbücher noch häufig versäumen, weibliche Ordensgemeinschaften und deren historische Bedeutung überhaupt zu erwähnen. Es macht jedoch einen Unterschied, ob man das Fehlen der Frauenklöster primär im Hinblick auf „Gleichstellung“ oder mit Bezug auf ein frauengeschichtliches Defizit moniert. Zu ersterem ist festzuhalten: Wenn die Schulbücher den Begriff des mittelalterlichen Klosters und dessen historische Bedeutung ausschließlich an einem männerbezogenen Exemplum präsentieren, entsteht bezüglich der Absenz von Frauenklöstern notgedrungen Unklarheit: Sind diese etwa weniger „exemplarisch“ für das Begriffskonzept als Männerklöster, hatten sie eine nachrangige historische Bedeutung, oder welche anderen Gründe sind dafür maßgeblich, dass entsprechende Schulbuchtexte ein Wissen über weibliche Ordensgemeinschaften als irrelevant für das Konzept „Klöster in der Geschichte des Mittelalters“ erachten? Richtet sich also die Kritik am Fehlen der Frauenklöster gegen das Fehlen des weiblichen *Beispiels*, wendet sie sich primär gegen die traditionelle „male bias“-Praxis, die „Allgemeines“ ganz selbstverständlich am männlichen und nicht auch am weiblichen Beispiel darstellt und „Mann“ und „Allgemein-Menschliches“ auf Kosten frauengeschichtlicher Sachverhalte gleichsetzt. Georg Simmel konstatierte hierzu:

„[...] daß man an eine, nicht nach Mann und Weib fragende, ‚rein menschliche‘ Kultur glaubt [...], entstammt demselben Grunde, aus dem sie eben nicht besteht: der Identifikation von ‚Mensch‘ und ‚Mann‘.“¹⁹

Hinzuzufügen wäre, dass diese von Simmel treffend beschriebene „male bias“-Praxis sich ein Spezifikum des binären Codes der Geschlechterdiffe-

17 Zu einer „Männergeschichte“ als Gendergeschichte vgl. z.B. Frevert 1991, 31–43; Diehl 2004; Mosse 1993; Kühne 1996; Erhart/Herrmann 1997; Mosse 1997; Dinges 1998; Meuser 1998; Schmale 1998; Reulecke 2001.

18 Vgl. Dehne 2003, 36f.

19 Simmel 1922, 280.

renz²⁰ zunutze machen kann: Sobald eine historische Darstellung die Ebene konkreter, individueller Personen erreicht, muss sie zwangsläufig von Männern bzw. Frauen sprechen: Das „Allgemeine“ verschwindet im konkreten Geschlecht der Akteurinnen und Akteure. Daraus entsteht sehr oft eine typische begriffliche Unklarheit, die offen lässt, ob das konkret angesprochene Geschlecht für ein „Allgemeines“ steht, das auch das andere, nicht erwähnte Geschlecht umfasst, oder ob es vielmehr um geschlechterspezifische Sachverhalte geht, die für das andere Geschlecht nicht zutreffen, oder ob schließlich das Geschlecht, das die betreffenden historischen Akteure nun einmal haben müssen, für den intendierten Darstellungszusammenhang irrelevant ist. Letzteres ist häufig der Fall. Gehen die Lehrwerke beispielsweise auf die Geschichte der Teilungen Polens im 18. Jahrhundert ein, nennen sie häufig konkrete Akteure auf der Ebene der Herrschenden, und diese sind naturgemäß Männer oder Frauen. Doch für den Zusammenhang der polnischen Teilungen hat es keine geschlechterspezifische Bedeutung, ob auf der einen Seite mit Maria Theresia eine Frau und auf der anderen mit Friedrich II. ein Mann agiert.

Eine andere Richtung erhielt jedoch die kritische Argumentation, wenn sie das Fehlen von Frauenklöstern aus genuin frauen- bzw. geschlechtergeschichtlicher Perspektive einforderte, etwa weil die (spät-)mittelalterlichen weiblichen Ordensgemeinschaften und das weibliche Religiosentum in der langen Geschichte des Zugangs von Frauen etwa zu Bildung und kultureller Präsenz historisch unstrittig einige Relevanz besitzen. In diesem Falle bilden nicht ein allgemeiner Begriff wie „Rolle von Klöstern für die mittelalterliche Welt“ und das Problem männer- und/oder frauenbezogener Konkretisierungen den Bezugspunkt, sondern geschlechtergeschichtliche Sachverhalte als solche.

Die Unklarheit, welche die Erwähnung oder Darstellung von Frauen in Schulbüchern oft umgibt, soll hier an einem weiteren Beispiel verdeutlicht werden, das man mehr oder minder regelmäßig in aktuellen Schulbuchkapiteln zu den Themen „Industrialisierung und Soziale Frage“ und „Gesellschaftsgeschichte des Deutschen Kaiserreichs“ findet. Wenn die Lebensbedingungen von Fabrikarbeiterinnen oder Dienstmädchen mit Hilfe kleiner biographischer Skizzen oder autobiographischer Quellen-„Schnipsel“ veran-

20 Vgl. hierzu z.B. Bourdieu 1997.

schaulicht werden, ist auf der Darstellungsebene eindeutig von konkreten Frauen die Rede. Doch zugleich bleiben viele Fragen offen: Haben *nur* oder *auch* Frauen (d.h. Frauen und Männer) die angesprochenen Erfahrungen in gleicher oder ähnlicher Weise gemacht, sind *alle Frauen* der exemplarisch repräsentierten Frauengruppen oder nur einige von ihnen gemeint – oder soll in gengeschichtlichem Sinne gezeigt werden, dass Frauen *in einer geschlechterspezifisch signifikanten Weise* an geschlechterübergreifenden Erfahrungen partizipierten? Will man etwa im Sinne einer modern gedachten „Gleichstellung“ geschlechterübergreifend gültige Verhältnisse am *Beispiel* einer Frau (statt eines Mannes) präsentieren? Oder soll gezeigt werden, dass auch Frauen z.B. mit ihren Autobiographien zum Überlieferungsbestand beigetragen haben?

Eindeutigkeit ließe sich nur dann erzielen, wenn die Schulbuchdarstellungen jeweils klar herausarbeiten würden, worum es jeweils geht, ob um genuin geschlechtergeschichtliche Fragestellungen oder um allgemeine Phänomene, von denen Männer und Frauen in vergleichbarer oder unterschiedlicher Weise betroffen waren, oder gar um eine Beispielstrategie, die aus geschlechterdidaktischen Gründen das weibliche Exemplum gegenüber dem männlichen bevorzugt. Bleibt aber die Unklarheit bestehen, droht die Gefahr, dass die Rede von Frauen dazu beiträgt, einige jener Geschlechterideologeme zu verfestigen, die für das Problem verantwortlich sind, das man mit der Addition „frauengeschichtlicher Aspekte“ eigentlich zu lösen versucht.

3 Ausgewählte Probleme der Darstellung von „frauengeschichtlichen Aspekten“ in aktuellen Schulbüchern

3.1 Das Problem der impliziten Verfestigung traditioneller Geschlechterideologeme

3.1.1 Die Frauen als „anderes Geschlecht“: Das Problem und potentielle Lösungsperspektiven

Aktuelle Schulbücher präsentieren „frauengeschichtliche Aspekte“ sehr häufig im Modus der Addition,²¹ indem sie diese fallweise und durchweg ohne erkennbare Systematik in ein Narrativ einfügen, das sich geschlechterneutral geriert, wenn es – stark verkürzt gesprochen – die Geschichte der westlichen Zivilisation von der Antike und die deutsche Nationalhistorie bis hin zur europäischen Integration skizziert. Das Fehlen eines erklärtermaßen geschlechtergeschichtlichen Bezugsrahmens für die Verortung von „frauengeschichtlichen Aspekten“ trägt ungewollt dazu bei, implizit jenes traditionelle Geschlechterideologem zu reproduzieren, das das „Allgemeine“ mit dem „Mann“ identifizierte und im Zuge dieser Gleichsetzung Frauen als „anderes Geschlecht“ aus dem „Allgemeinen“ ausschloss. Der Begriff „Frau“ steht bekanntlich in semantischer Opposition zum Begriff „Mann“. Wenn die Schulbuchtexte „frauengeschichtliche Aspekte“ unvermittelt einem „allgemeinen“ Narrativ hinzufügen, dessen Akteure wie selbstverständlich überwiegend männlichen Geschlechts sind, erscheinen die Frauen als spezielle „soziale Gruppe“, die aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit gesonderte historische Beachtung verdient, wie sie auch anderen sozialen Gruppen aufgrund bestimmter Statusmerkmale (z.B. Hautfarbe, Besitz, Arbeit) zukommen kann.

Dagegen wäre vielleicht auch nicht viel einzuwenden, wenn dieselbe Denkfigur auch auf das männliche Geschlecht angewendet und in den Texten stets auch nach sozialgeschichtlichen Sachverhalten männergeschichtli-

21 Vgl. hierzu auch die Systematisierungen z.B. in Borries 1985, 49–91; ders. 1989, 76–82; ders. 1991, 186–205.

cher Art gefragt würde, so dass nicht ausschließlich Frauen dem Sektor zugewiesen würden, der für „Geschlecht“ bzw. geschlechterspezifische Ausdifferenzierung des „Allgemeinen“ steht. Doch die Männer, die das Narrativ bevölkern, werden eben im Allgemeinen nicht als spezielle geschlechterdefinierte „soziale Gruppe“ und somit als Subkategorie eines „Allgemeinen“ angesprochen. Sie dürfen in den Schulbuchnarrativen zumeist *ausschließlich* die „allgemeine“ Geschichte vertreten, während die Frauen allein bzw. einseitig geschlechterspezifische Geschichtsaspekte repräsentieren und auf „Geschlecht“ reduziert sind. Diese ideologische Strategie der ideellen „Kasernierung der Frau“²² im Geschlecht brachte bereits Jean-Jacques Rousseau in „Émile oder über die Erziehung“ hinlänglich auf den Punkt, als er festhielt: „Der Mann ist nur in gewissen Augenblicken Mann, die Frau ihr ganzes Leben lang Frau.“²³ Damit wird der Auffassung Ausdruck gegeben, dass allein Männer die Geschlechterbestimmtheit transzendieren und „Geschichte machen“ können, was mit dem übergeschlechtlichen „Allgemein-Menschlichen“ verbunden ist. Das Leben der Frauen dagegen wird, so das ideologische Konstrukt, immer und in jeder Hinsicht von den unwandelbaren „Naturtatsachen“ der Geschlechtszugehörigkeit bestimmt sein.

Die Lösungsperspektiven für das beschriebene Problem liegen vergleichsweise nahe. Die Schulbuchtexte könnten die beschriebene Schieflage korrigieren, wenn sie die frauengeschichtlichen Passagen nicht mehr unvermittelt einem „Allgemeinen“ der Epoche oder des Themas ergänzend gegenüberstellten, sondern im Zuge einer sachlichen Untergliederung zunächst die Ebene geschlechtergeschichtlicher Fragestellungen in die allgemeine Darstellung einführten (z.B. Familie, Arbeitsteilung, Erziehung und Bildung, Alltag von Frauen *und* Männern, gesellschaftliche Machtstrukturen in ihrem Zusammenhang mit geschlechterspezifischer Benachteiligung) und anschließend die frauen- und männergeschichtlichen Inhalte in diesem Bezugsrahmen situierten. Eine solche entsprechend klar ausgewiesene kategoriale Ordnung würde es den Lernenden auch erleichtern, mit einer „doppelten Optik“²⁴ an historische Themen heranzugehen und vergleichend zu untersu-

22 Vgl. Bovenschen 1990.

23 Rousseau 1970, 727.

24 Joan Kelly-Gadel, zit. n. Dehne 2003, 35.

chen, wie sich z.B. das „allgemeine“ Bild einer Epoche oder Thematik jeweils im Licht der Frauen- und Männergeschichte ausnimmt, und diskutieren, ob und wie ggf. abweichende Ergebnisse in die Gesamtbeurteilung einfließen sollten. So könnte man sich im Geschichtsunterricht damit auseinandersetzen, dass Frauen zur Zeit des klassischen Athen oder der bürgerlichen Revolutionen zusätzliche Einschränkungen im Bezug auf ihren Status und ihre Handlungsspielräume erfahren haben. An dieses Beispiel, auf das wiederum Brigitte Dehne²⁵ hingewiesen hat, könnte man sodann Fragen der historischen Bewertung anknüpfen und diese dahingehend erörtern, ob man auf Grund dieses frauengeschichtlichen Sachverhalts die insgesamt sehr positive Bewertung differenzieren oder gar relativieren müsse, die beide historischen Komplexe gemeinhin bezüglich eines „allgemeinen“ Fortschritts der „Menschheit“ erfahren.

Als Beispiel für die intendierte geschlechtergeschichtliche Strukturierung mag das in aktuellen Schulbüchern weit verbreitete Thema der Rolle von Frauen in der Französischen Revolution dienen. Will man höchst fragwürdige Zugänge nach dem impliziten Muster „Die Französische Revolution und die Frauen“ vermeiden, empfiehlt es sich, zunächst zu fragen, wen die Aufklärer des 18. Jahrhunderts überhaupt als „Mensch“ im Sinne des freien, gleichen und brüderlichen Individuums gelten ließen. Dabei stoßen die Lernenden darauf, dass sowohl die Theoretiker der Aufklärung als auch die Akteure der Französischen Revolution zumeist Frauen – ebenso wie Kinder, Sklaven und „Wilde“ – aus dem Konzept der Menschen- und Bürgerrechte ausgeschlossen haben. Sie konnten oder wollten sich Frauen – z.B. wegen ihrer Mutterrolle und/oder wegen ihrer rechtlichen und ökonomischen Unselbstständigkeit – nicht als das abstrakte autonome Individuum denken, auf das die ELF-Normen (Égalité, Liberté, Fraternité) rekurrierten.

Hat man aber auf diese Weise die geschlechtergeschichtliche (und eben nicht nur die frauenspezifische) Ebene sektoral in der „allgemeinen“ Geschichte der Aufklärung und der bürgerlichen Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts verortet und überdies kenntlich gemacht, dass sich einige (und keineswegs alle) zeitgenössischen Frauen und überdies auch Männer (z.B. de Condorcet und von Hippel) gegen den Ausschluss der Frauen aus dem Konzept des autonomen Individuums gewandt haben, dann steht die historische

25 Vgl. Dehne 2003, 35.

Frage nach den realen Frauen nicht mehr in unmittelbarem Gegensatz zu einer „allgemeinen“ Geschichte. Diese veränderte kategoriale Zuordnung würde noch unterstrichen, wenn die Schulbücher die Emanzipation der Frauen – ausgehend von der Französischen Revolution – in einen größeren Zusammenhang der Emanzipationsgeschichte der Moderne einordnen würden, in deren Verlauf sich immer wieder verschiedene soziale Gruppen gegen einen Ausschluss aus dem Konzept des autonomen Individuums zur Wehr gesetzt haben, ob er nun damit begründet wurde, dass Menschen lohnabhängig oder besitzlos waren, eine „unpassende“ Hautfarbe hatten – oder eben zum „abhängigen Geschlecht“ zählten.²⁶

3.1.2 Die „Geschichtslosigkeit der Frau“: Probleme und potentielle Lösungsperspektiven

Die inhaltlich unsystematische und geschlechtergeschichtlich einseitige Art und Weise, in der aktuelle Schulbücher „frauengeschichtliche Aspekte“ auf ein geschlechterunabhängig-„allgemeines“ Narrativ aufaddieren, tangiert ein weiteres zentrales Geschlechterideologem: Die Behauptung einer für das „Wesen“ der Frau konstitutiven „weiblichen Geschichtslosigkeit“²⁷ bildet(e) die Kehrseite der Zuschreibung einer besonderen „weiblichen Naturhaftigkeit“ an die Frauen.

Das geschlechterideologische Konzept der „weiblichen Geschichtslosigkeit“ rekurriert zunächst auf die *realgeschichtliche* Erfahrung, dass Frauen auf Grund ihrer Ferne zu Positionen, in denen man – nach traditioneller Auffassung – „Geschichte machen“ konnte, aus der tradierten Geschichtsüberlieferung weitgehend ausgeschlossen waren und auch in dem historiographie-

26 Die Konzepte der oft zitierten Trias „Geschlecht, ‚Rasse‘ und Klasse“ sind hinsichtlich ihrer impliziten *Diskriminierungslogik* auch nicht entfernt vergleichbar, doch dienen sie in ähnlicher *Funktion* als Kriterien für einen Ausschluss von Menschengruppen vom Konzept des autonomen Individuums und vom uneingeschränkten Anspruch auf die Menschen- und Bürgerrechte.

27 Vgl. Bovenschen 1990. – Von den in Anm. 5 genannten Schulbuchreihen gilt eigentlich nur für „Geschichte konkret“, Hg. v. Hans-Jürgen Pandel, Bd. 1–3, Hannover 1996, 1997, 1998 (Schroedel), dass es die im Folgenden zu erörternden Gender-Schief lagen auf Grund einer klar entwickelten gendergeschichtlichen Perspektivierung fast immer vermeiden kann.

geschichtlich fassbaren historischen Selbstverständnis vergangener Gesellschaften nur in Ausnahmefällen eine Rolle spielten. Des Weiteren bezeichnet der genannte Begriff ein geschlechtergeschichtliches Ideologem bzw. ein Element der Zuschreibungen an das „Wesen“ oder die „Natur“ von Frauen, das insbesondere seit dem 18. Jahrhundert bedeutsam wird. Die bürgerliche Geschlechterkonzeption projizierte den realgeschichtlichen Ausschluss von Frauen aus der „Geschichte“ (in traditionellem Sinne) in ontologisierender Absicht auf die Frauen zurück, indem sie behauptete, die „weibliche Geschlechtsnatur“ sei in ihrem *Wesen* bzw. von Natur aus „geschichtslos“.

In der Tat war es bis vor wenigen Generationen ein signifikantes geschlechtsspezifisches Merkmal des Lebens von Frauen, dass sie ihr eigenes Geschlecht nicht im historischen Selbstverständnis ihrer Zeit bzw. in den historischen Perspektiven ihrer Lebenswelt entdecken konnten und zugleich mit der Behauptung konfrontiert waren, dass „Geschichte“ eigentlich (in mehrfacher Hinsicht) „Männersache“ sei. Diese subjektiv erfahrene „weibliche Geschichtslosigkeit“ wurde von Frauen vor allem dann als schmerzlich erlebt, wenn sie nach Entfaltungsmöglichkeiten suchten, die über die ihnen zugewiesenen Rollenmuster hinausreichten, und ihnen der Mangel an geschlechterspezifischen historischen Vorbildern, Mustern und Identifikationsangeboten bewusst wurde. Ein berühmtes Beispiel ist etwa Rahel Varnhagens Klage, in der sie für sich als Frau und Künstlerin den Status eines autonomen Individuums reklamierte – und damit gegen den Ausschluss der Frauen aus dem aufgeklärten Konzept des „Menschen“ und der Geschichtlichkeit protestierte:

„Ich bin so einzig, als die größte Erscheinung der Erde. Der größte Künstler, Philosoph oder Dichter ist nicht über mir. Wir sind vom selben Element. [...] Mir aber war das *Leben*²⁸ angewiesen; und ich blieb im Keim, bis zu meinem Jahrhundert, und bin von außen ganz verschüttet, drum sag' ich's selbst. Damit ein Abbild meine Existenz beschließt.“²⁹

Betrachtet man die Schulbuchpraxis der Addition von „frauengeschichtlichen Aspekten“ und das geschichtsdidaktische Postulat einer „gleichen Repräsentation von Männern und Frauen in geschichtlichen Darstellungen“³⁰ im Lichte der frauenspezifischen historischen Erfahrung der „Geschichtslo-

28 Im Gegensatz zu „Kunstschaffen“ (SP).

29 Varnhagen 1972, 266. – Das „Abbild“ als Eintritt in die Geschichte.

30 Dehne 2003, 34.

sigkeit“, so muss mit Nachdruck betont werden, dass das potenzielle Mehr an Frauengeschichte keinesfalls die beschriebene doppelte „weibliche Geschichtslosigkeit“ als konstitutives Merkmal der Geschichte von Frauen verschleiern darf. Heutigen Mädchen und jungen Frauen (wie auch jungen Männern) soll im Geschichtsunterricht bewusst werden, dass es Frauen noch vor wenigen Jahrzehnten nicht möglich war, im Geschichtsunterricht einer „Geschichte der Geschlechterverhältnisse“ zu begegnen und dabei zu erfahren, dass die jeweils zeitgenössisch gültigen Konzepte der „Natur“ von Mann und Frau geschichtliche Phänomene und damit auch wandelbar sind. Darüber hinaus sollten sie bei der Beschäftigung mit Gendergeschichte erkennen können, was über viele Jahrhunderte hinweg eine prägende realgeschichtliche Erfahrung war: Weibliche Menschen mussten beim Blick auf die relevanten Geschichtsvorstellungen ihrer Zeit und sozialen Gruppe feststellen, dass ihr eigenes Geschlecht weithin absent war, so dass es für Mädchen und Frauen (und auch Jungen und Männer) nahe liegen musste, den „geschichtsfernen“ Status des weiblichen Geschlechts als unveränderliche „Naturgegebenheit“ zu deuten.

In auffälligem Kontrast zum realgeschichtlichen wie auch zum geschlechterideologischen „Ausschluss der Frauen aus der ‚Geschichte‘“ steht ein weiterer signifikanter frauen- und gendergeschichtlicher Sachverhalt: Die

„[...] Geschichte der Bilder [von Frauen; SP], der Entwürfe, der metaphorischen Ausstattungen ist ebenso materialreich, wie die Geschichte der realen Frauen arm an überlieferten Fakten.“³¹

Der Absenz von Frauen in historischen Machtzusammenhängen, in der Historiographiegeschichte und im historischen Selbstverständnis vergangener Gesellschaften steht eine immens dichte und vielfältige Präsenz von „Frauenfiguren“ gegenüber, auf die die Symbol- und Normensysteme der unterschiedlichsten Diskurse (z.B. Philosophie, Literatur, bildende Kunst, Politik, Religion, Moral) von der Antike bis in die Moderne nicht verzichten wollten – und wollen. Auch auf diesem Sektor der „Weiblichkeits- und Frauenimaginationen“ waren die realen Frauen in der Regel nicht aktiv beteiligt: Bis zur Moderne besaßen sie im Großen und Ganzen keine Stimme, Definitionsmacht oder Deutungshoheit in jener unablässigen „Rede“ über Frauen und Männer, die zudem keineswegs immer nur Geschlechterverhältnisse

31 Bovenschen 1990, 11.

meinte, wenn sie „Frauen-“ und „Männerbilder“ verwendete.³² Sehr oft mussten Anspielungen auf (angeblich) „naturegegebene“ Geschlechterordnungen in den unterschiedlichsten Kontexten und Sachzusammenhängen als Deutungsschemata für Argumentationen herhalten, die, etwa zur Verschleierung von Machtinteressen, *soziale* und damit historisch veränderliche Sachverhalte per Analogie als unveränderliche „Naturtatsachen“ ausgeben, binär zuspitzen und zugleich als für jedermann augenfällig und begreiflich darstellen wollten. Adolf Hitler zeigte, dass er wie viele andere politische Demagogen auch das geschlechterideologische Register sehr gut beherrschte, als er eine angebliche Sehnsucht der Massen nach Diktatur mit einem (wiederum: angeblichen) erotischen „Naturgesetz“ verglich:

„Gleich dem Weibe, dessen Empfinden weniger durch Gründe abstrakter Vernunft bestimmt wird als durch solche einer undefinierbaren gefühlsmäßigen Sehnsucht nach ergänzender Kraft und das sich deshalb lieber dem Starken beugt als den Schwächling beherrscht, liebt auch die Masse mehr den Herrscher als den Bittenden und fühlt sich im Inneren mehr befriedigt durch eine Lehre, die keine andere neben sich duldet, als durch die Genehmigung liberaler Freiheit; sie weiß mit ihr auch meist nur wenig anzufangen und fühlt sich sogar leicht verlassen.“³³

Will man frauengeschichtliche Aspekte in Geschichtsbüchern stärken, sollte man den starken Kontrast zwischen realgeschichtlicher Subordination und ideengeschichtlichem Ausschluss von Frauen vom Begriff des „zoon politikon“ hier und der ausufernden Fülle männlicher „Weiblichkeitsimaginationen“ da als typischen Zug der Frauen- und Geschlechtergeschichte klar herausarbeiten und in seinen Funktionen für unterschiedlichste Machtbereiche und gesellschaftliche Argumentationsfiguren kenntlich machen. Sonst lernen die Schülerinnen und Schüler nicht zu verstehen, dass „Frausein“ bis in die jüngste Zeit immer auch bedeutete, sich selbst nur im „Blick“ des Mannes bzw. aus einer männerbezogenen Außenperspektive wahrnehmen zu können, wenn man als Frau auf die Geschichte blickte: „Fremde waren die Frauen sich selbst.“³⁴

Die Schulbücher können die in diesem Abschnitt angesprochenen geschlechter- und frauengeschichtlichen Sachverhalte einbeziehen, indem sie

32 Vgl. auch als Beispiel Blom/Hagemann/Hall 2000.

33 Hitler [Bd. 1: 1925, Bd. 2: 1927] 1942, 44. – Vgl. z.B. auch 190, 201, 371f.

34 Formuliert in Anlehnung an den Titel von Kristeva 1990.

beispielsweise darauf eingehen, wie sich die Quellsituation für die Rekonstruktion der Realgeschichte der Frauen und Männer in früheren Epochen jeweils darstellt, welche Rolle (welche) Frauen und (welche) Männer im *geschichtlichen* Selbstverständnis und in der Historiographie der Epochen spielten, welche typischen Frauen- und Männerbilder bzw. Weiblichkeits- und Männlichkeitsimaginationen favorisiert wurden und wessen Perspektive sie repräsentierten, in welchem Verhältnis die „Bilder“ zur realen Situation der Frauen (und Männer) standen und wie sie auf das reale Männer- und Frauenleben Einfluss genommen haben könnten. Dabei sollte man auch die dezidiert misogynen Imaginationen der „widerspenstigen“ oder „normverletzenden“ Frau keineswegs aussparen. Sie dokumentieren über vielfache diskursive Brechungen hinweg partiell auch jenen individuellen Widerstand, den (Ehe-)Frauen den patriarchalischen Machtverhältnissen in Gestalt des Ehemanns entgegensetzen konnten.³⁵ Damit könnten die Schulbücher das monotone Szenario einer invarianten Unterdrückung und Benachteiligung von Frauen über die Epochen hinweg insgesamt etwas „fassettenreicher“ gestalten.

Im Bereich des „Geschichtslosigkeit“-Ideologems ist jedoch insofern eine weitere Problemtenenz der Schulbuchdarstellungen zu verzeichnen, als diese sehr häufig dazu tendieren, – analog zum Komplex „Frauen als anderes Geschlecht“ – die Behauptung einer „geschichtslosen Natur“ der Frauen unterschwellig zu reproduzieren, obgleich doch alle Bemühungen um die Aufnahme frauengeschichtlicher Sachverhalte in die Lehrwerke darauf zielen, Frauen dem historischen Vergessen zu entreißen. Jener kontraproduktive Effekt ergibt sich vornehmlich aus der Fragmentierung der Darstellung frauengeschichtlicher Sachverhalte, die punktuell und unsystematisch an „allgemeine“ Epochen- oder Themenkomplexe angefügt werden und keine Perspektive auf Kontinuität und Wandel über die jeweiligen Epochen- oder Themengrenzen hinaus entfalten. Würden die Lernenden den Versuch wagen, die frauengeschichtlichen Anmerkungen in ihren Schulbüchern im Gesamtzusammenhang zu lesen, ergäben diese keinen geschichtlichen Zusammenhang und Sinn. Gewiss, dies gilt für viele Sachverhalte in den Schulbuchtexten, die punktuell ein „Allgemeines“ ergänzen. Im Fall der „frauengeschichtlichen Aspekte“ wird jedoch zusätzlich das Ideologem der „weibli-

35 Dank an Katja Gorbahn (Universität Siegen) für diesen Hinweis.

chen Geschichtslosigkeit“ unterstützt: Denn das männliche Personal des „allgemein“ sich gerierenden Geschichtszusammenhangs ist kontinuierlich präsent und mit einer „genetischen Lesart“ der Geschichte korreliert, wohingegen die „frauengeschichtlichen Aspekte“, die nicht mit einer gendergeschichtlichen *Historie* verknüpft werden, von den Lernenden nicht als „Geschichte“ im Sinne eines Zusammenhangs in der Zeit rekonstruiert werden können.

Sehr viel bedeutsamer aber erscheint im Hinblick auf das geschlechterideologische Konzept der (doppelten) „Geschichtslosigkeit der Frauen“, dass die dargebotenen frauen- und geschlechtergeschichtlichen Ausführungen fast immer einen Status quo beschreiben und, sieht man einmal von der Emanzipationsgeschichte ab, kaum *historische Veränderungen* zum Gegenstand haben. So wird beispielsweise die „Stellung der Frau“ im antiken Athen fast ausnahmslos statisch als „epochentypischer“ Zustand präsentiert, als ob die angesprochenen Frauen- und Männerrollen bzw. Geschlechterordnungen sich nicht ihrerseits gegen ältere Modelle durchgesetzt hätten und schließlich von nachfolgenden Entwicklungen überholt worden seien.

Entscheidend ist dabei, dass der statische Darstellungsmodus, der auf frauengeschichtliche Sachverhalte angewandt wird, im Kontrast zum „allgemeinen“ Narrativ steht, das eine dynamische bzw. „genetische“³⁶ (Rüsen) Struktur aufweist – und überwiegend von Männern bevölkert ist. Dadurch werden die „frauengeschichtlichen Aspekte“ in besonderer Weise mit einem Anschein von Unveränderlichkeit versehen, was wiederum die Einsicht erschwert, dass auch Geschlechterverhältnisse in sozialen Wandel, und auch in Konflikte, einbezogen sind.³⁷ Ordnen die Schulbuchtexte frauengeschichtliche Sachverhalte dominant einem statischen Modus zu, laufen sie zudem Gefahr, dass die Schüler und Schülerinnen daraus eine implizite Nachrangigkeit des historischen Gegenstandsbereiches ableiten. Denn viele der ihnen aus den Medien vertrauten Erzählmuster drücken die Qualität „Randständigkeit“ zeichenhaft dadurch aus, dass sie Nebenaspekte im Modus der Statik präsentieren, während das Hauptgeschehen in entsprechender Entwicklungsdynamik dargestellt wird.

36 Vgl. Rüsen 1997, 57–63.

37 Vgl. auch Scott 1994, 44f. bzw. Dehne 2003, 45f.

Eine mögliche Lösungsperspektive für das Darstellungsproblem „Frau/Statik/Geschichtslosigkeit“ liegt darin, den Lernenden – über spezielle Längsschnittthemen hinaus – im Bereich der Frauengeschichte *regelmäßig* Anstöße zu einer vergleichenden epochen- und themenübergreifenden Betrachtung zu geben. Werden beispielsweise weibliche Ordensgemeinschaften beim Thema „Klöster im Mittelalter“ erwähnt, so könnte zugleich die Frage aufgeworfen werden, ob es auch in der Antike und/oder Neuzeit kulturell bedeutende religiöse Frauengemeinschaften gab oder gibt und wie sie sich jeweils voneinander und darüber hinaus auch von den entsprechenden männlichen Formen unterschieden haben.

Grundsätzlich aber wäre es nötig, die vormoderne Frauengeschichte, wie sie in den „frauengeschichtlichen Aspekten“ zur Sprache kommt, weniger ausschließlich vom Standpunkt der modernen Emanzipationsgeschichte aus zu präsentieren. Denn im Vergleich mit den modernen Prinzipien der Gleichberechtigung und Gleichstellung der Geschlechter und in Anbetracht der enormen inhaltlichen Verkürzungen, die Schulbuchtexte zu bewältigen haben, muss die gesamte vormoderne Frauengeschichte zwangsläufig als weithin gleich bleibender Zustand der Subordination von Frauen erscheinen, was überdies, so wiederum Brigitte Dehne, für die geschlechtergeschichtliche Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler nicht gerade förderlich zu sein scheint.³⁸ Soll dagegen Frauen- bzw. Geschlechtergeschichte – wie die „allgemeine“ Geschichte auch – in Form einer „genetischen Lesart“ (Rüsen) in Erscheinung treten, muss auch für die vormoderne Frauengeschichte Wandel betont werden. So haben sich in der Tat auch innerhalb der Vormoderne die Begründungszusammenhänge für Geschlechterordnungen, die Geschlechterimaginationen, die Handlungsspielräume von (Ehe-)Frauen und (Ehe-)Männern oder die Ziele und Praktiken der Geschlechtersozialisation, um nur wenige Beispiele zu nennen, immer wieder auf vielfältigste Weise und unter unterschiedlichen Vorzeichen verändert. Überhaupt geht es beim geschlechtergeschichtlichen Lernen nicht allein oder vorrangig um die Feststellung, dass die vormodernen Gesellschaften die Norm der Gleichheit von Mann und Frau in heutigem Sinne nicht kannten, sondern vielmehr um die Auseinandersetzung mit der Frage, wie vergangene Gesellschaften die Geschlechterverschiedenheit interpretiert, mit anderen Kriterien sozialer Diffe-

38 Vgl. Dehne 2003, 42f.

renzierung verknüpft und daraus geschlechterspezifische Machtstrukturen abgeleitet und umgesetzt haben.

3.2 Probleme bei den verschiedenen Additionstypen

Nicht anders als ihre Vorläufer, fügen auch aktuelle Lehrwerke die „frauengeschichtlichen Aspekte“ eher fallweise als einer erkennbaren Systematik folgend den „allgemeinen“ Epochenkapiteln oder Themenkomplexen bei. Dabei stehen das (fast ausnahmslos) männliche Personal des „allgemeinen“ Diskurses und die Frauen, die in der Frauen- bzw. Geschlechtergeschichte auftreten, in keinem komplementären Verhältnis; sie gehören verschiedenen „Darstellungswelten“ an. In der einen kommen vor allem Männer vor, weil eben Männer (und nicht Frauen) die historischen Akteure bildeten, in der anderen „Welt“ aber geht es speziell um „Frauengeschichte“. Um die damit unerschwellig verbundene Ausgrenzung von Frauen aus dem „Allgemeinen“ zu beheben, muss man konsequent den Begriff „Mann“ im Narrativ verdoppeln und neben dem männlichen Personal der „allgemeinen“ Geschichte auch Männer ansprechen, die „Männergeschichte“ so repräsentieren wie die thematisierten Frauen die „Frauengeschichte“.

Die Spur der unfreiwilligen Reproduktion und Verfestigung von traditionellen Geschlechterstereotypen, die eigentlich beseitigt werden sollten, wird im Folgenden in die drei frauengeschichtlichen Additionstypen hinein verfolgt, die in den Lehrwerken vorherrschen. So ist nun zu fragen bzw. wurde bei der Schulbuchanalyse untersucht, ob sich die bisher erkannten Tendenzen bei den verschiedenen Additionstypen gleich oder verschieden auswirken. Denn hinter den drei dominierenden Additionstypen stehen sehr verschiedene geschlechtergeschichtliche Argumentationstypen: Es macht einen Unterschied, ob die Hinzufügung von Frauen zu einem „allgemeinen“ Narrativ erfolgt, weil nicht allein das männliche *Beispiel* für einen Sachverhalt erwähnt werden soll, oder ob Frauen zur Sprache kommen, weil die Schulbücher Lebens- und Erfahrungsbereiche, wie den Alltag, beschreiben, in denen Frauen historisch fassbar sind, oder ob es schließlich darum geht, die Emanzipationsgeschichte der Frauen als integralen Teil der modernen Geschichte darzustellen. Dabei beschränken sich die folgenden Ausführungen darauf, nur ein oder zwei sehr oft anzutreffende Beispiele für typische Schief lagen darzulegen.

3.2.1 „Auch Frauen können ‚Geschichte machen‘ ...“

Der erste Additionstyp, der dem Motto „*Auch Frauen können ‚Geschichte machen‘ (bzw. ‚haben Geschichte gemacht‘)*“ folgt, fügt den „allgemein“ gehaltenen Epochendarstellungen (oder Themenkomplexen) einzelne Hinweise auf individuelle Frauen hinzu, die aufgrund von herausragenden Leistungen – z.B. auf den Gebieten der Wissenschaft, Kunst, Medizin oder Politik (auch: politischer Protest und Widerstand) – dasselbe (geschlechts-unabhängige) Recht auf historische Erinnerung wie vergleichbare „Mannspersonen“ haben, das ihnen jedoch oft genug vorenthalten wurde, weil sie eben keine Männer waren. Die Stoßrichtung zielt hier auf Beseitigung eines „male bias“ bei der Würdigung herausragender historischer Leistungen.

In geschichtsdidaktischer und geschlechterpädagogischer Hinsicht steht dieser Additionstyp für ein egalitätstheoretisches Argument. Dieses besagt, dass nicht allein Männer, sondern auch Frauen *grundsätzlich* zu „Epochemachenden“ Leistungen in den üblichen „Sparten“ der Politik-, Kultur- oder Fortschrittsgeschichte fähig waren und nur deshalb weniger präsent sind, weil ihnen z.B. eine entsprechende Sozialisation und auch der Zugang zu entsprechenden Karrieren und Positionen vorenthalten wurden. Damit wird ein Sachverhalt als *historische Fragestellung* definiert, die viele Schülerinnen und Schüler häufig genug gar nicht als solche wahrnehmen können, weil es für sie allzu selbstverständlich ist, dass „frau“

„[...] nicht zur Landkarte gehen und sagen [kann; SP] Columbus entdeckte Amerika und Columbus war eine Frau; oder einen Apfel nehmen und bemerken, Newton entdeckte das Gesetz der Gravitation und Newton war eine Frau; oder in den Himmel schauen und sagen, es fliegen Flugzeuge über uns und Flugzeuge wurden von Frauen erfunden.“³⁹

Doch die Art und Weise, wie viele Schulbücher diese „Ausnahmefrauen“ präsentieren, regt zumeist wenig zu genuin geschlechtergeschichtlichen Reflexionen an. Oft begnügen sich die Darstellungen damit zu verdeutlichen, dass *auch Frauen* in Bereichen etwas Großes geleistet haben, wo man früher nur Männer erwähnte. Sie stoßen keine weiterführenden Überlegungen an, ob und inwiefern die vorgestellten Frauen etwa repräsentative Beispiele für die betreffende Epoche, die zeitgenössische Frauengeschichte, für einen

39 Woolf 1978, 13. (Die hier wiedergegebene Orthographie entspricht derjenigen der zitierten Ausgabe.)

Wandel der Frauenleitbilder oder auch für eine unter speziellen Bedingungen gegebene Durchlässigkeit von Geschlechternormen sein könnten. Die „Frauenbeispiele“ beziehen sich vielmehr ausschließlich auf das genannte frauengeschichtliche Argument (z.B. „Nicht nur Männer, sondern auch Frauen haben ...“), wohingegen die entsprechenden Kurzporträts von historisch bedeutenden Männern, z.B. von Galilei oder Newton, niemals für einen geschlechtergeschichtlichen Sachverhalt, sondern stets für die exemplarische Veranschaulichung eines Epochenkonzeptes oder sonstige „allgemeine“ Sachverhalte stehen: Niemals will eine Newton-Skizze sagen, dass *auch* Männer am wissenschaftlichen Fortschritt beteiligt gewesen seien – weil dies eben ohnehin selbstverständlich ist. So wird auf recht subtile Weise die „berühmte Frau“ bzw. die wegen ihrer Leistungen erinnerungswürdige Frau aus dem „allgemeinen“ Bildersaal der historischen „hall of fame“ exkludiert und in einem Nebenraum untergebracht, wo man eine frauengeschichtliche „Spezialausstellung“ zu sehen bekommt.

3.2.2 „Frauengeschichte ist *auch* Geschichte“

Den zweiten Additionstyp könnte man mit dem Etikett versehen: *„Frauengeschichte ist auch Geschichte“*. Denn es kommen Aspekte vergangener Wirklichkeit zur Sprache, die von unmittelbarer geschlechter- und frauenspezifischer Relevanz sind, wie z.B. die rechtliche und soziale Stellung der Geschlechter, Ehe- und Familienstrukturen, Gendernormen und -rollen sowie geschlechtertypische Formen der Arbeitsteilung oder Sozialisationspraktiken. Dieser Typus vertritt zugleich das geschichtsdidaktische Postulat, dass unser heutiges, demokratisches Geschichtsverständnis die „Alltagswelt“ vergangener Gesellschaften einschließt und dass alle Menschen, Männer *und* Frauen in gleicher Weise, als Träger und Gestalter von „Geschichte“ zu betrachten sind, unabhängig vom jeweiligen Zugang zu zentralen Machtpositionen oder auch von der Hervorbringung „Epoche machender“ Leistungen. Da man die weibliche Bevölkerung vordemokratischer Gesellschaften historisch zumeist nur in Bereichen erfassen kann, die man „Alltag“ zu nennen pflegt, war und ist die Aufwertung von Sozial- und Alltagsgeschichte eine sehr wichtige Voraussetzung für die Entfaltung dieser sozialhistorischen Frauengeschichte.

Deshalb ist auch die Einseitigkeit vieler Schulbuchdarstellungen nur schwer nachvollziehbar, die darin sichtbar wird, dass sie nur oder fast nur

von Frauen handeln, wenn sie sich explizit vergangenem „Alltag“ zuwenden – als ob nicht auch Männer „Bewohner des Alltags“ gewesen wären. Es gibt immer auch einen männergeschichtlichen „Alltag“, selbst für jene Männer, die das Narrativ als überragende Entscheidungsträger der Politik- und Machtgeschichte aufführt. Definieren nun aber die Schulbuchtexte den darzustellenden „Alltag“ allein oder einseitig als Frauenangelegenheit, verschieben sie implizit die Bedeutung des sozialgeschichtlichen „Alltag“-Begriffs, der diesen als integralen Teil der Historie definiert, in die Richtung des geschlechterideologischen „Alltag“-Begriffs, der als Inbegriff des „Immergleichen“ und „Reproduktiven“ in semantischer Opposition zu den Begriffen „Geschichte“ und „Kultur“ steht, welche mit „Entwicklung“ und „Produktivität“ konnotiert sind. Somit wirkt sich das Fehlen einer klaren gendergeschichtlichen Strukturierung, die Frauen- und Männergeschichte nebeneinander stellt, über die genuin frauengeschichtliche Schieflage hinaus auch auf die Konzeption eines zentralen Begriffskonzepts der „allgemeinen“ Geschichte aus.

3.2.3 Die Emanzipationsgeschichte der Frauen

Den dritten Typ der additiv-ergänzenden Präsentation von Frauengeschichte könnte man mit dem Etikett *„Frauengeschichte als Emanzipationsgeschichte“* versehen. Hier erscheint die Geschichte der Frauen unmittelbar als integraler Teil der „allgemeinen“ Geschichte der Moderne, die von tief greifenden und umfassenden Emanzipations- und Autonomisierungsprozessen geprägt ist. In geschichtsdidaktischer und geschlechterpädagogischer Hinsicht vertritt dieses Themenfeld das Argument, dass die Emanzipation der Frau untrennbar mit der Geschichte der Demokratisierung und Liberalisierung der modernen Gesellschaft und der Durchsetzung der Menschen- und Bürgerrechte verbunden sei. Indem die aktuellen Schulbücher regelmäßig frauenemanzipationsgeschichtliche Aspekte in die verschiedenen Kapitel der neueren und neuesten Geschichte (z.B. Französische Revolution und deutsche Revolution von 1848, deutsche Gesellschaftsgeschichte des Kaiserreichs, Weimarer Republik, Nationalsozialismus, deutsche Nachkriegsgeschichte) aufnehmen, zeigen sie Frauen erstmalig als *politische* Kraft, als Kämpferinnen für *eigene* Interessen, als Vorreiterinnen von gesellschaftlichem *Fortschritt* sowie als aktive Trägerinnen von (überaus dynamischem) historischem *Wandel*. „Geschichte“, hier als folgenreiches Handeln auf poli-

tischer und gesellschaftlicher Ebene aufgefasst, ist nun nicht mehr allein mit „Mann“ konnotiert, und Frauengeschichte kann heutigen Schülerinnen „endlich“ ein positives (und nicht nur ein kritisch zu wendendes) historisches Identifikationsangebot machen, das über die ehrwürdige „Ahnengalerie“ von „Ausnahmefrauen“ hinausreicht.

Dass gerade bei der Darstellung der Emanzipationsgeschichte eine die Männerseite einbeziehende geschlechtergeschichtliche Konzeption dringend nötig wäre, wurde einleitend angemerkt. Doch auch für die vorherrschende, allein auf Frauen fokussierende Version muss man feststellen, dass sie sich mitunter recht merkwürdig ausnimmt, wenn man sie über die einzelnen Schulbuchkapitel hinweg als Zusammenhang zu lesen versucht, was bei diesem „Additionstyp“ doch eigentlich nahe liegt. So bleiben, um nur ein Beispiel aufzugreifen, in allen untersuchten Schulbüchern zwei sehr unterschiedlich bewertete Konzepte weiblicher Erwerbstätigkeit unvermittelt nebeneinander stehen: die als „Ausbeutung von Frauen“ negativ bewertete Arbeit von Frauen in den Fabriken des 19. Jahrhunderts (sowie in den Rüstungsbetrieben des Ersten und Zweiten Weltkrieges) und die als „Emanzipation“ positiv bewertete „Berufstätigkeit“ von Frauen. Natürlich macht es einen Unterschied, ob Frauen (oder Männer) gezwungen sind, eine schlecht bezahlte Arbeit anzunehmen, oder ob sie einer qualifizierten Erwerbstätigkeit nachgehen können, die sie als zufrieden stellende Berufsausübung erfahren können. Das Problem ist vielmehr, dass die Schulbücher die erstgenannte Variante („Ausbeutung“) zumeist dem Themenkomplex „Industrialisierung und Soziale Frage“ und damit der Sozialgeschichte der Industrialisierung zuordnen, wohingegen sie die zweite Variante im Sektor „Frauen- und Geschlechtergeschichte“ verorten. Damit übernehmen die Texte stillschweigend historische Positionen der bürgerlichen Frauenbewegung, die sich gegen die Frauenbewegung innerhalb der Arbeiterbewegung strikt abgrenzte. Doch wir wissen heute nur allzu gut, dass neben der „Erfolgsgeschichte“ der politischen und bürgerlichen Gleichstellung der Frauen eine andere *Frauen-geschichte* der geschlechtsspezifischen Ausbeutung weiblicher Arbeitskraft herläuft, die bis in die Gegenwart andauert. In vielen wirtschaftlichen Sektoren erhalten Frauen für vergleichbare Tätigkeiten noch immer weniger Lohn als Männer, von vergleichbaren beruflichen Aufstiegschancen und den damit verbundenen Einkommenszuwächsen einmal abgesehen.

Wenn die Schulbuchdarstellungen frauengeschichtliche Sachverhalte auseinanderdividieren, die eigentlich einen Zusammenhang bilden, ist dies m.E. als Folge der Tendenz zu bewerten, beim Thema „Frauen“ auf jene weitergehenden sozialen Differenzierungen zu verzichten, die ganz selbstverständlich bei der Beschreibung beispielsweise des sozialen Aufbaus einer Gesellschaft angewendet werden. Dabei bedeutet die Strategie, auf die Beschreibung einer sozialen Gruppe keine weiteren Differenzierungsmerkmale als dasjenige anzuwenden, das sie primär definiert, sehr oft eine latente Ausgrenzung: Während die Wahrnehmung der „Wir“-Gruppe hoch differenziert ist, werden die „Anderen“ allein schon dadurch zu den „Anderen“, dass man weniger genau hinsieht und eine Homogenität annimmt, die sich angeblich über ein einziges Merkmal – in unserem Falle das Geschlecht – herstellt.⁴⁰

Darüber hinaus ist für die Darstellung der Emanzipationsgeschichte zu konstatieren, dass aktuelle Schulbücher stark dazu neigen, diese als glatte, nicht-kontroverse demokratische „Erfolgsgeschichte“ zu konfigurieren: Sie lassen – zugespitzt gesprochen – auf eine die gesamte Vormoderne übergreifende Unterdrückung im 18., 19. und 20. Jahrhundert Forderungen nach Gleichberechtigung folgen, die mehr oder minder bereits in der Weimarer Republik in einen demokratischen Konsens gemündet sei, die geschlechter-spezifische Diskriminierungen von Frauen schrittweise zu beseitigen. Da die frauenemanzipationsfeindliche Politik der NS-Diktatur – freilich zu Recht – als typischer Zug des Regimes präsentiert wird, die Schulbücher aber eher eine scharfe Zäsur beim Zusammenbruch des Systems setzen als Kontinuitätslinien in die Nachkriegsgeschichte hinein aufzuzeigen, kommen die bis in die späten 60er und die 70er Jahre gegebenen frauenfeindlichen Züge beispielsweise des bundesrepublikanischen Zivilrechts kaum in den Blick. Dies wirkt sich dann konzeptionell bei der Darstellung der modernen Frauenbewegung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus. Die Forderungen nach materialer Gleichstellung der Geschlechter, die über die formale Gleichberechtigung hinausführen, bleiben somit nur schwach konturiert,

40 Eine ähnliche Problematik zeigen übrigens aktuelle Schulbücher auch bei der Darstellung der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus, sofern sie diese mit Leitdiffferenz „die Deutschen“ vs. „die Juden“ indirekt aus der deutschen Bevölkerung ausschließen und sodann ohne weitere Unterscheidung unter dem einzigen Bestimmungsmerkmal „jüdisch“ summieren. Vgl. Popp 2004, 105–119.

obgleich doch die Aufnahme „frauengeschichtlicher Aspekte“ in Curricula und Schulbücher selbst teilweise in diesem Kontext zu sehen ist.

4 Zusammenfassung

Abschließend ist festzuhalten, dass die Schwächen des gegebenen additiven Verfahrens im Allgemeinen wie auch der drei wichtigsten Additionstypen vorwiegend darin liegen, dass die Schulbuchnarrative das „Allgemeine“ nicht auf der Ebene einer Männer *und* Frauen umfassenden Geschlechtergeschichte ausdifferenzieren, sondern die Frauengeschichte als „Spezialgeschichte“ unmittelbar mit einer „allgemeinen“ Geschichte konfrontieren. Dadurch kommt es implizit zur sachlich irreführenden Gegenüberstellung von männlichen Akteuren, die die „allgemeine“ und keine Geschlechter-Geschichte repräsentieren, und einer „Frauenwelt“, die nicht in das „Allgemeine“ inkludiert ist, – ein Problem, das man nur damit lösen kann, dass man ganz systematisch – im Sinne etwa des „Gender Mainstreaming“ – bei jedem Epochen- oder Themenkomplex die geschlechtergeschichtliche Frage stellt und diese auf Männer *und* Frauen bezieht. Nur wenn man den Frauenaspekt eindeutig in einem geschlechtergeschichtlichen Kontext und diesen wiederum systematisch und konsequent im Gesamtnarrativ verortet, wird Gender als historische und geschichtsdidaktische *Kategorie* fassbar. Dies aber ist notwendig, wenn die Thematisierung von Frauengeschichte eindeutig und für Schülerinnen und Schüler erkennbar auf die Kategorie „Gender“ bezogen sein soll. Definiert man dagegen die Frauen der dargestellten Welt – im Unterschied zum männlichen Personal – primär mit ihrem biologischen Geschlecht, werden die traditionellen Geschlechterideologeme wirksam, gegen die man mit der „Frauen- und Geschlechtergeschichte“ eigentlich antritt.

Ein weiterer Aspekt ist das Missverhältnis zwischen der Zuordnung des männlichen Personals der „allgemeinen“ Geschichte zu einer „genetischen Lesart“ (Rüsen) der Historie und der Beschränkung des (frauengeschichtlich verorteten) weiblichen Personals auf punktuelle und statische Sachverhalte, die keinen eigenständigen historischen Zusammenhang entfalten und damit von der Assoziation des Ahistorischen begleitet sind. Schließlich zeigen die meisten aktuellen Lehrwerke ein mangelndes Problembewusstsein im Um-

gang mit den besonderen begrifflichen Herausforderungen des binären Codes der Geschlechterdifferenz. Man kann an sehr vielen Textbeispielen nachweisen, dass häufig dann, wenn konkret Männer oder Frauen auftreten, Unklarheit entsteht, ob dies nun geschlechterunspezifisch gemeint sei (wie z.B. bei Regentinnen und Regenten) oder ob „Mann“ oder „Frau“ exemplarisch für bestimmte „allgemeine“ historische Sachverhalte oder Konzepte stehen sollen oder ob schließlich genuin *geschlechtergeschichtliche* Sachverhalte gemeint sind.

Daher sollten Schulbuch-Texte zum Thema Frauen- und Männergeschichte die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich immer dazu anregen, bei der Begegnung mit Behauptungen zu historischen Gender-Sachverhalten – im Schulbuch selbst und außerhalb desselben – eine möglichst systematische Analyse vorzunehmen und zu fragen:

- Welche *Art der Verschiedenheit der Geschlechter* (anatomisch, beobachtbare geschlechtertypische Verhaltensweisen, soziale Ungleichheit/ Geschlechterhierarchie) wird behauptet?
- Welche *sozialen Kriterien* werden zur Beschreibung der sozialen Lage von Männern und Frauen herangezogen (nur das Geschlecht oder auch weitere Kriterien – und dies in analoger Weise bei Männern und Frauen)?
- Wie *relevant* sind biologisches und soziales Geschlecht und Geschlechtsunterschiede für den thematisierten Sachverhalt?
- Welche *Erklärung von Verschiedenheit* (Natur, Evolution, Sozialisation) wird bevorzugt?
- Wird eine *Relation von Verschiedenheit und Gleichheit* der Geschlechter hergestellt, oder thematisiert man einseitig Verschiedenheit oder Gleichheit?⁴¹

Denn die Frauen- und Geschlechtergeschichte kann im Geschichtsunterricht nur dann zur Einsicht in die Rolle und Herausforderungen der Kategorie „Gender“ beitragen, wenn sie den Lernenden hinreichend verdeutlicht, dass es nicht um Männer und Frauen an sich, sondern um die speziellen historischen bzw. sozialen Erfahrungen von Frauen und Männern geht, die daraus resultieren, dass sie als Menschen mit dem einen oder anderen Geschlecht

41 Mit diesem Fragenkatalog können die Lernenden auch die Gender-Aspekte in den verschiedenen Kapiteln ihrer Schulbücher untersuchen.

geboren wurden. In einem Programm aber, das Geschlechtergeschichte als sozialgeschichtlichen Sektor korrekt ausweist und somit auch Männergeschichte einbezieht, könnte die Frauengeschichte endlich den Platz einnehmen, der ihr zukommt, und dies meint einen Platz, der nicht mehr von zahlreichen impliziten Missverständnis-Möglichkeiten durchsetzt ist, wie sie derzeit leider noch allzu häufig gegeben sind.

Literatur

- Blom, I./Hagemann, K./Hall, C. (Hg.) 2000: *Gendered Nations. Nationalisms and Gender Order in the Long Nineteenth Century*. Oxford.
- Borries, B. von 1985: *Forschen und Lernen an Frauengeschichte*. In: Joeres, R.-E./Kuhn, A. (Hg.): *Frauen in der Geschichte VI*. Düsseldorf, 49–91.
- Borries, B. von 1989: *Frauengeschichte – Mode, Sekte, Wende?* In: *Friedrich Jahresheft 7: Feminin – Maskulin, Konventionen, Kontroversen, Korrespondenzen*, 76–82.
- Borries, B. von 1991: *Noch einmal: Frauengeschichte und Kindheitsgeschichte im Unterricht – Von der Schwierigkeit, Vernünftiges und Humanes durchzusetzen*. In: Süssmuth, H. (Hg.): *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung. Teil II*. Baden-Baden, 186–205.
- Bourdieu, P. 1997: *Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Gender Studies. Frankfurt/Main.
- Bovenschen, 1990: *Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen*. 6. A. Frankfurt/Main.
- Davis, N.Z. 1975/76: *Women's History in Transition: The European Case*. *Feminist Studies* 3, 90 (zit. n. Scott 1998, 1054).
- Dehne, B. 2003: *Gender – eine nützliche Kategorie für den Geschichtsunterricht?* In: Körber, A. (Hg.): *Geschichte – Leben – Lernen*. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts., 31–48.

- Deutsche Shell (Hg.) 2003: Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 4. A. Frankfurt/Main.
- Diehl, P.B. 2004: Macht – Mythos – Utopie. Die Körperbilder der SS-Männer. Berlin.
- Dinges, M. (Hg.) 1998: Hausväter, Priester, Kastraten. Zur Konstruktion von Männlichkeit in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Göttingen.
- Erhart, W./Herrmann, B. (Hg.) 1997: Wann ist der Mann ein Mann? Zur Geschichte der Männlichkeit. Stuttgart.
- Foucault, M. 1997: Die Ordnung des Diskurses [1971]. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Erw. A. Frankfurt/Main.
- Frevert, U. 1991: „Männergeschichte oder die Suche nach dem ‚ersten‘ Geschlecht“. In: Hettling, M./Huerkamp, C. (Hg.): Was ist Gesellschaftsgeschichte? Positionen, Themen, Analysen. München, 31–43.
- Frevert, U. 1995: Mann und Weib, und Weib und Mann. Geschlechter-Differenzen in der Moderne. München.
- Hagemann-White, C. 1984: Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen.
- Herzog-Schröder, G. 2003: Die Kategorie *gender* aus ethnologischer Perspektive. In: Popp, S./Forster, J. (Hg.): Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 134–142.
- Hitler, A. 1942: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band [Bd. 1: 1925, Bd. 2: 1927]. München.
- Hobsbawm, E. 1995: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München.
- Hobsbawm, E. 2002: Das Gesicht des 21. Jahrhunderts. Ein Gespräch mit Antonio Polito. München.
- Honegger, C./Armi, C. (Hg.) 2002: Gender. Die Tücken einer Kategorie. Zürich.
- Kristeva, J. 1990: Fremde sind wir uns selbst. [Etrangers à nous-mêmes]. Frankfurt/Main.

- Kühne, Th. (Hg.) 1996: Männergeschichte – Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne. Frankfurt/Main.
- Lundt, B. 1998: Stichwort „Frauen- und Geschlechtergeschichte“. In: Goertz, H.-J. (Hg.): Geschichte. Ein Grundkurs. Reinbek, 579–587.
- Meuser, M. 1998: Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen.
- Mosse, G.L. 1993: Gefallen für das Vaterland. Nationales Heldentum und namenloses Sterben. Stuttgart.
- Mosse, G.L. 1997: Das Bild des Mannes. Zur Konstruktion der modernen Männlichkeit. Frankfurt/Main.
- Opitz, C. 2002: Gender – eine unverzichtbare Kategorie der historischen Analyse. Zur Rezeption von Joan W. Scotts Studien in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Honegger/Arni. Zürich, 95–115.
- Popp, S. 2001: Der schwierige Umgang mit der Kategorie „gender“. Geschichtsdidaktische Reflexionen zu einer „universalen“ Kategorie des Geschichtsunterrichts. In: Pellens, K./Behre, G./Erdmann, E./Meier, F./Popp, S. (Hg.): Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Frankfurt/Main, 293–324.
- Popp, S. 2004: Anmerkungen zur Darstellung von Opfergruppen des Nationalsozialismus in aktuellen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht. In: Fritz, G. (Hg.): Landesgeschichte und Geschichtsdidaktik. Festschrift für Rainer Jooß. Schwäbisch Gmünd, 105–119.
- Reulecke, J. 2001: „Ich möchte einer werden so wie die“. Männerbünde im 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main u.a.
- Rousseau, J.-J. 1970: Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart.
- Rüsen, J. 1997: Stichwort „Historisches Erzählen“. In: Bergmann, K. u.a. (Hg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. 5., überarb. A. Seelze-Velber, 57–63.
- Schmale, W. 1998: MannBilder. Ein Lese- und Quellenbuch zur historischen Männerforschung. Berlin.

- Scott, J.W. 1988: The Sears Case. In: Scott, J.W. (Hg.): Gender and the politics of history. New York, 167–177.
- Scott, J.W. 1994: Gender. Eine nützliche Kategorie der historischen Analyse. In: Kaiser, N. (Hg.): Selbst Bewusst. Frauen in den USA. Leipzig, 27–54. [Orig.: dies. 1988): Gender. A Useful Category of Historical Analysis. In: Scott, J.W. (Hg.): Gender and the Politics of History. New York, 28–50].
- Scott, J.W. 1996: Only Paradoxes to Offer. French Feminists and the Rights of Man. Cambridge, Mass.
- Scott, J.W. 1999: The Conundrum of Equality, Princeton [unveröffentl.; Occasional Papers of the School of Social Science, Princeton, Number 2, March 1999] <<http://www.sss.ias.edu/papers/papertwo.pdf>> (zul. gepr. 15. August 2004)].
- Scott, J.W. 2002: Millennial Fantasies. The Future of „Gender“ in the 21st Century. In: Honegger/Arni. Zürich.
- Simmel, G. 1922: Weibliche Kultur. In: Philosophische Kultur. Leipzig.
- Varnhagen, R. 1772: Ein Buch des Andenkens für ihre Freunde. ND d. Ausg. v. 1834. Erster Theil, Bern.
- Woolf, V. 1978: ein zimmer für sich allein. Berlin.