

Dimensionen von Bildung im Kontext von
 ›erster‹ und ›zweiter‹ Frauenbewegung in Deutschland

BILDUNGSERFAHRUNGEN IM LEBEN, LERNEN, KÄMPFEN

Susanne Maurer

Reflektiert man den Zusammenhang von Bildung und Sozialen Bewegungen, so verbindet sich damit zugleich die Frage nach dem ›Sitz von Bildung im Leben‹. Angesichts einer generell steigenden Aufmerksamkeit für informelle und non-formale Lehr-/Lernprozesse ist diese Frage von hohem Interesse. Was bedeutet es aber, sie mit Bezug auf die gesellschaftliche Dynamik zu stellen, die von Sozialen Bewegungen ausgeht? Welche besondere Qualität weist hier das dem Bildungsmotiv innewohnende kritisch-utopische Moment auf? Wolfgang Klafki hat als ›Ziel‹ von Bildung einmal die Ermöglichung und Unterstützung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit formuliert (Klafki, 1985). Ist damit schon alles gesagt, ist es genau das, wozu Soziale Bewegungen im Hinblick auf Bildung beitragen? Oder gibt es hier noch mehr zu entdecken? Diesen Fragen geht die Autorin in einer vergleichenden Reflexion der ›ersten‹ und ›zweiten‹ Frauenbewegung in Deutschland nach.

Dieser Beitrag folgt der oben angedeuteten Spur mit Bezug auf die Frauenbewegungen in Deutschland im ausgehenden 19./beginnenden 20. Jahrhundert und mit Bezug auf den erneuten feministischen Aufbruch seit Ende der 1960er Jahre. Dabei wird jeweils die Bedeutung von und der Bezug auf Bildung thematisiert, es wird von Bildungserfahrungen ›im Leben, Lernen, Kämpfen‹ die Rede sein und von neuen Orten und Praktiken der Bildung, die von den Frauenbewegungen selbst hervorgebracht und kultiviert worden sind. Welche Bildungs-Anlässe und -Gelegenheiten lassen sich ausmachen – insbesondere, wenn der Zugang zu (Institutionen der) Bildung zunächst verwehrt erscheint, nicht zugestanden wird? Welche konkreten Situationen ermöglichen Bildung, in welchen Gestalten zeigt sich so etwas wie ›Bildung‹, und woran lassen sich ihre Wirkungen erkennen? Der Beitrag ist zu begrenzt, um all die

aufgeworfenen Fragen bearbeiten zu können, die gleichwohl die Suchrichtung angeben. So werden zumindest einige der von den Frauenbewegungen jeweils hervorgebrachten ›Bildungsorte- und -praktiken angesprochen – ob das die ›Frauenforen‹ an Volkshochschulen und die Berliner Sommer-Universitäten für Frauen*¹ in den 1970er Jahren sind oder die (Abend-)Kurse, Vorträge, Konferenzen und Ausstellungen der Frauenvereine und -organisationen um 1900.

¹ Ich formuliere meine Überlegungen mit Bezug auf eine symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit (Rede von ›Männern‹ und ›Frauen‹); um die in der Zwischenzeit entwickelte geschlechtertheoretische Reflexion zumindest anzudeuten, nutze ich das Zeichen »*« – als Hinweis auf den Konstruktionscharakter von Geschlecht und die Rede von Männern* und Frauen* als spezifische (Selbst-)Positionierung resp. (Selbst-)Zuschreibung. Dies gilt nicht für historische oder zusammengesetzte Begriffe (wie ›Frauenbewegung‹).

Ein besonderes Moment, das die Bildungsbestrebungen und -bewegungen von Frauen* auch im Kontrast zu vielen anderen Sozialen Bewegungen auszeichnet, ist die (immer wieder erfahrene) Schwierigkeit und der (mehr oder weniger radikal erhobene) Anspruch auf Teilhabe am menschlich und gesellschaftlich ›Allgemeinen‹, und zwar in symbolischer, politischer wie ganz existentieller Hinsicht (Maurer, 1996; 2017).

»Wir glauben, dass kein Mensch das Recht hat, seinem Nebenmenschen, auch wenn dieser eine Frau ist, vorzuschreiben: 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 selbst erwählten, einem nicht aufgezwungenen Berufe.«

Hedwig Kettler (1851–1937)

Frauenbewegungen ›um 1900‹: Das Begehren der Bildung

Die Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung ist durchaus wechselhaft und verläuft nicht als einfache Fortschrittsgeschichte. Als sich in Folge der bürgerlichen Revolution von 1848 allmählich eine auch vom Umfang her bemerkenswerte Frauenbewegung zu entwickeln beginnt, wird Bildung zum zentralen Motiv. Dies lässt sich zumindest zweifach deuten: Zum einen ist Frauen* eine explizit politische Organisation untersagt (so zumindest das preußische Vereinsgesetz bis 1908). Zusammenschlüsse erfolgen daher in Bezug auf die scheinbar unpolitischen Felder von Bildung und Ausbildung.

Hier gibt es eine gewisse Analogie zur Geschichte der Arbeitervereine, gleichwohl führen die komplexen Verhältnisse und Überlagerungen von Klasse und Geschlecht auch zu maßgeblichen

Unterschieden: Während männliche* Sozialdemokraten als Abgeordnete schließlich in den Reichstag einziehen, bleibt es für Frauen* noch lange Jahre beim Verbot der politischen Betätigung. Zugleich hat Bildung selbst eine zentrale Bedeutung für die frühe Frauenbewegung, denn mit ihr verbindet sich die Verheißung auf gesellschaftliche Teilhabe. Das Recht auf Bildung und Zugang zum (erst allmählich systematisch sich entwickelnden) öffentlichen Bildungswesen stellt denn auch einen zentralen Topos der bürgerlichen Frauenbewegungen um 1900 dar, insbesondere wird auch um den Zugang zu höherer, akademischer Bildung gekämpft. Welche Strategien und konkreten Praktiken dabei entwickelt werden, wie radikal die Ideen und Forderungen gedacht und artikuliert werden, ist zum einen abhängig von den jeweiligen frauenbewegten Positionen, die in manchen Phasen der Entwicklung ein weites, sehr differenziertes Spektrum aufweisen. Zum anderen besteht ein Zusammenhang mit regionalen Kontexten. So wird etwa im liberalen Südbayern des Kaiserreichs – in Karlsruhe – das erste deutsche Mädchengymnasium gegründet (1893), und nicht in Berlin oder Frankfurt. Auch die Pforten der Universitäten öffnen sich in Bayern (1902), Baden (1900) und Württemberg (1904) für Frauen* deutlich früher als im preußischen Hoheitsgebiet (erst 1908).

Frauen*, die als Vorkämpferinnen für eine bürgerliche Frauenbewegung gesehen werden können (wie Fanny Lewald oder Hedwig Dohm), die jene mit ins Leben riefen und zu ihren herausragenden Protagonistinnen zählen (wie Minna Cauer oder Alice Salomon), beschrieben oft ihre eigene ›Bildungsnot‹ – die Sehnsucht zu lernen, zu wissen, zu erkennen, und die Verhältnisse, die ihnen dies aufgrund ihres Geschlechts nicht zugestanden. Wie Frauen* trotz allem zu Bildung kamen (s. auch Bachmann, 1990) ist eine Geschichte für sich – das Nutzen jeder Gelegenheit, das Mit-unterrichtet-Werden im häuslichen Kontext, wenn es eigentlich um die Brü-

der geht, die privaten Mädchenpensionate, die gelegentlich auch mehr boten als eine Vorbereitung auf das Leben einer bürgerlichen Ehe- und Hausfrau*, mehr und mehr dann aber auch die konkreten schulischen Initiativen der bürgerlichen Frauenbewegung schufen Bildungsgelegenheiten, an die aber mit einem eigenen selbstständigen Lebensentwurf noch nicht ohne weiteres angeknüpft werden konnte. Dazu musste erst noch der Zugang zur Berufstätigkeit für (bürgerliche) Frauen* – bzw. der Zugang zu qualifizierteren Tätigkeiten für Frauen* aus der Arbeiterklasse und aus dem ländlichen Raum erkämpft werden. (Um auf Bildungspraktiken im Kontext der Arbeiterinnenbewegung wenigstens kurz einzugehen: In Autobiografien von Protagonistinnen der proletarisch-sozialistischen Frauenbewegung wird immer wieder von einer Praxis des Vorlesens berichtet – ob am Arbeitsplatz, soweit dessen Bedingungen es zuließen, oder bei Treffen im Rahmen der Arbeiterinnen-Vereine. Hier wurden wichtige Texte angeeignet und Möglichkeiten geboten, die eigene Erfahrung in einen gesellschaftlichen Zusammenhang einzuordnen – eine Form der politischen Bildung ...).

Bildungsräume, Bildungserfahrungen und Bildungspraktiken

Wenn es um Bildungsräume, Bildungserfahrungen und Bildungspraktiken geht, so darf hier das ganze Feld der Frauenvereine und ihrer Aktivitäten nicht vergessen werden (um 1914 waren ca. eine halbe Million Frauen* in Frauenvereinen organisiert). Die Vereine selbst stellten Räume für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen und Themen dar; hier wurde Wissen auf vielfältige Weise erworben und vermittelt, hier wurden Lernerfahrungen auf ganz verschiedenen Ebenen gemacht (im ›Tun‹, in der manchmal auch kontroversen Auseinandersetzung, in der Argumentation für die eigenen Anliegen). Die zeitgenössischen Frauenzeitschriften (so etwa »Die Frau«,

»Die Frauenbewegung«, »Neue Bahnen«, s. dazu Geiger & Weigel, 1981) dienten als Medium der Information und Diskussion; dort finden sich u. a. Berichte über die vielfältige, intensive und weiträumige Vortragstätigkeit von frauenbewegten Akteurinnen, die offenbar auch kleinere Orte erreichte. Die Ausstrahlung und Wirksamkeit solcher Vorträge ist meines Erachtens nicht zu unterschätzen, für viele Zuhörerinnen war dies die erste Begegnung mit einer bewussten Reflexion der ›Frauenfrage‹, und in der Folge kam es nicht selten zur Gründung von Ortsgruppen der übergreifenden größeren Vereine (wie etwa des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins ADLV).

Die organisierte frühe Frauenbewegung war auch international vernetzt, dies zeigte sich etwa an den großen Kongressen der bürgerlichen (z. B. in Berlin 1904), aber auch der proletarisch-sozialistischen Frauenbewegung (z. B. in Stuttgart 1907). Neben der Binnen-Öffentlichkeit dieser Kongresse selbst führte die Berichterstattung darüber, auch in den nicht-frauenbewegten Medien, zu einer Rezeption von Inhalten in größerem Ausmaß. Erwähnen möchte ich an dieser Stelle auch das (Bildungs-)Medium Ausstellung: So wollte etwa die Ausstellung »Heimarbeiterinnen« – als gemeinsames Projekt bürgerlicher Frauenrechtlerinnen und Aktivistinnen der Arbeiterbewegung – über die realen Arbeitsbedingungen von Heimarbeiterinnen aufklären, um diese zu verbessern. Frauenbewegte Akteurinnen versuchten auf diesem Wege also die Arbeits- und Lebensumstände von Frauen* zum einen öffentlich zu problematisieren (wie etwa das Elend der Heimarbeiterinnen), zum anderen die Leistungen von Frauen* öffentlich zu dokumentieren und zu würdigen (Pepchinski, 2007).

Die vielen Wege, die nach und nach zu mehr Selbstverständlichkeit von Mädchen- und Frauenbildung führten, können hier nicht angemessen nachgezeichnet werden; es liegen dazu inzwischen bereits viele historische Studien

vor (z. B. Scherb, 2002). Dass frauenbewegten Protagonistinnen aber auch der mögliche Verlust bewusst war, der mit dem Einzug in die ›Männer*-Welten der Bildung und Wissenschaft‹ verbunden sein konnte, zeigt exemplarisch die Auseinandersetzung Alice Salomons mit der Frage, wo die (Aus-)Bildung zu Sozialer Arbeit verortet werden sollte. In ihren diesbezüglichen Überlegungen fürchtet sie um spezifische Qualitätsverluste, wenn die von ihr maßgeblich mitformulierte Idee einer »Soziale[n] Frauenbildung« (Salomon, 1908) in universitäre Arbeitszusammenhänge übersetzt würde (z. B. im Kontext einer universitären Sozialpädagogik). Salomon fürchtet hier letztlich um die Dimension des Sozialen (in meiner Lesart: auch des Gesellschaftspolitischen). Viele ihrer Überlegungen erscheinen mir insofern interessant, als sich hier Motive zeigen, die in den Bemühungen um autonome Bildungs-Räume im Kontext der jüngeren Frauenbewegung in gewisser Weise wiederkehren.

»Über die Befreiung der Hände und Füße, des Kopfes und Bauches«²

»Wenn jemand mit der Autorität eines Lehrers zum Beispiel die Welt beschreibt und du darin nicht vorkommst, dann tritt ein Moment von psychischer Gleichgewichtsstörung ein, als schautest du in einen Spiegel und sähest nichts.«

Adrienne Rich (1929–2012)

Als sich in den 1960er Jahren an vielen Orten und in vielen Ländern der Welt in studentischen und künstlerischen Szenen allmählich eine neue, junge und unkonventionelle kritische Szene des Protests herauszubilden begann, waren daran auch viele Frauen* beteiligt (Schmidt-Harzbach, 1981), auch wenn die überlieferten Bilder der Chiffre »1968« dies nicht immer (angemessen) zu erkennen geben (s. dazu L'Homme, 2009).

Das als Vorzeichen einer neuen Frauenbewegung zu verstehende Aufbegehren von Studentinnen an den Hochschulen Ende der 1960er Jahre war dabei mehrfach motiviert: Zum einen wurden neue Fragen gestellt und Themen gesetzt, die den gegenwärtigen, auch politischen Alltag und die biografischen Erfahrungen der Beteiligten (den ›Faktor Subjektivität‹) mit einbezogen. Zum anderen wurde die politische Sichtbarkeit, Hörbarkeit und Repräsentanz von Frauen* in der Studentenbewegung eingeklagt, auf deren offensichtlich schwierige Durchsetzung politisch engagierte Studentinnen in der Folge dann durchaus unterschiedlich reagierten – mit der Schaffung von »Frauenräumen« (Frauengruppen, Weiberräten, Aktionsräten der Frauen*, Consciousness-Raising-Gruppen) bis hin zu einem radikaleren Separatismus (Maurer, 1996).

Wenn weibliche* Intellektualität nicht wirklich vorgesehen ist, wenn bestimmte Beiträge, Fragen und Themen einfach übergangen werden, dann stellt sich die Frage, ob nicht der ganze Wissenschaftsbetrieb – inklusive der kritischen Strömungen – von einem Geschlechter-Bias durchzogen ist. Mit der Entwicklung feministischer Wissenschaftskritik (die sich auch auf frühere Beiträge wie Simone de Beauvoirs bereits 1949 erschienenes Werk »Le deuxième sexe« stützen konnte) wurde nicht nur die Institution Universität, sondern die etablierte Wissenschaft mitsamt ihren Erkenntnis- und Forschungsmodi selbst fragwürdig. Es verwundert daher kaum, dass die autonome Frauenbewegung der 1970er Jahre stark autodidaktische Züge aufweist: »Wir bilden uns jetzt selber!« heißt das Motto oder auch Resümee der Kritik an den Institutionen der akademischen Bildung, das zugleich die Suche nach Nischen und die Schaffung von Alternativen anzeigt, lokal und überregional, z. T. auch inspiriert von Vorbildern in anderen Ländern. Ein bedeutendes Beispiel stellen in diesem Zusammenhang die Berliner Sommer-Universitäten für Frauen* (1976 bis 1983) dar, die tausende Frauen*

erreichten. (Schon zur ersten Sommer-Universität kamen über 600 Frauen*, bei der zweiten waren es dann bereits mehr als 4.000 Teilnehmer**innen.) »Die Sommer-Universität, die etwas an der Universität verändern will, ist also nicht etwa deshalb entstanden, weil ein paar Dozentinnen etwas kapiert haben, sondern weil viele Frauen viel kapiert haben und dabei sind, etwas an der Gesellschaft zu verändern« – so die einleitenden Bemerkungen zur ersten Berliner Sommer-Universität 1976 mit dem Thema »Frauen und Wissenschaft« (Gruppe Berliner Dozentinnen, 1977, S. 15). Damit kennzeichnen die Organisatorinnen den Zusammenhang zwischen ihrer wissenschaftskritischen und zugleich (feministisch-)wissenschaftlichen Initiative und der Entwicklung von Frauenbewegungen seit Ende der 1960er Jahre. Die Berliner Sommer-Universitäten finden in universitären Räumen statt, zugleich öffnen sie diese für Gruppen, die dazu normalerweise keinen Zugang haben – auch wenn dieser Vorgang konflikthaft bleibt, wie die ebenfalls dokumentierten Erfahrungsberichte von Teilnehmerinnen zeigen, die sich als ›ausgeschlossen‹ erleben; gleichwohl zeigt der sehr praktische Kampf um die Ermöglichung von Bildungsurlaub für außeruniversitär berufstätige Frauen* den ernsthaften Anspruch an.

Frauenbewegung und Wissenschaft

Die Sommer-Universitäten öffnen zugleich das Konzept von Wissenschaft, denn hier werden zum einen Themen, Fragen und Erkenntnisperspektiven verhandelt, die im vorherrschenden Wissenschaftsbetrieb bislang keinen Ort hatten, zum anderen Erkenntniszugänge und Erkenntnisweisen einbezogen, die bislang keine Anerkennung als Wissenschaft fanden.

Den Berliner Sommer-Universitäten für Frauen* – mit einer deutlich überregionalen Ausstrahlung – folgen dann regionale Projekte wie etwa das »Frauenforum im Revier« (zuerst 1979) oder die

² Böhm, Daams & Eichenbrenner, 1977.

»Bremer Frauenwoche« (zuerst 1982). Ein Beispiel für eine lokale Initiative ist die »Frauenakademie Tübingen e.V.« (1977–1980), die den »unerhörten« Anspruch hatte, eine »autonome Frauenuniversität« zu sein (eine Selbstbezeichnung, die ihr vom ortsansässigen Registergericht dann explizit untersagt wurde; Maurer, 1999).

Wie die universitätsinterne Erfahrung und Kritik und die Bestrebungen, autonome Bildungs-Räume für Frauen* zu kreieren, zusammenhängen, kann ebenfalls an diesem Tübinger Beispiel verdeutlicht werden: Anlässlich des 500jährigen Jubiläums der Tübinger Universität im Jahr 1977 intervenierte eine Uni-Frauengruppe mit einem kritischen Beitrag und einer Ausstellung in die allgemeinen Feierlichkeiten:

»Dass studierende Frauen sich in der Universität auf einem ihnen fremden Territorium bewegen, dass ihre Erfahrungsformen und Sprechweisen quer zu denen des Wissenschaftsbetriebes liegen, dass die weibliche Sozialisation der Anpassung an die herrschenden Formen der Wissensaneignung und -vermittlung produktiv und unproduktiv im Wege steht, lässt sich nicht in einer Sprache darstellen, aus der diese Widersprüche bereits herausgefiltert sind. Wir wollen nicht von oben herab in fertigen Sätzen und scheinbarer Verfügung über den Gegenstand darstellen, was wir als Ambivalenz tagtäglich am eigenen Leib und Kopf erfahren. Vielmehr versuchen wir in den Texten, das Unfertige, Tastende und Sperrige, aber auch das Angepaßte solcher Aufbruchserfahrungen in Abgrenzung zu den herrschenden wissenschaftlichen Standards und ohne allzugroße Zugeständnisse an die verordnete Diktion zu dokumentieren. In die Texte ist daher nur eingegangen, wie wir selbst unsere Situation wahrnehmen: unser Unbehagen, unser Widerstand, unsere Vorstellungen, die unmittelbaren, gemeinsam verarbeiteten und vorsichtig verallgemeinerten Erfahrungen, die studierende Frauen an der Universität

machen« (Gleichstellungsbüro der Universität Tübingen, 2007). Einige der daran beteiligten Frauen* finden sich dann wieder in der Gruppe der Begründerinnen der Tübinger »Frauenakademie«, die für ein ganz spezifisches feministisches Bildungsverständnis stand, dessen kritisch-utopisches Moment sich etwa in der Überzeugung von der Gleichrangigkeit von Erfahrungs- und Erkenntnisweisen ausdrückte. Die egalitäre und basisdemokratische Perspektive feministischer Bewegungen führte hier zu einer radikalen Kritik am Verhältnis von Lehren und Lernen überhaupt – mit allen Schwierigkeiten und Ambivalenzen, die sich daraus ergeben konnten. Interessant ist an dieser Stelle wiederum der Bezug auf die Erfahrungen und (Bildungs-)Interessen der bislang von (weiterführenden) Bildungswegen weitgehend ausgeschlossenen Frauen* (die dann u. U. über Volkshochschulen bzw. Abendschulen versuchten, ihr Verlangen nach Bildung zu stillen; siehe hierzu auch das italienische Beispiel der »Schule der 100 Stunden«, Libreria delle donne di Milano, 1988).

Wo die Frage der Bildung (ver)steckt (ist) ...

Die Frage der Bildung stellt und zeigt sich nicht nur im Hinblick auf den Zugang zu Bildungsinstitutionen (wie der Universität), sie stellt und zeigt sich auch im Versuch, für sich »andere Antworten« zu finden, ob in Literatur oder Kunst (als Räumen, die für das Imaginäre, die Vorstellungskraft stehen) oder in der sozialen Praxis des Austauschs von Erfahrungen und Reflexionen über den »gesellschaftlichen Ort der Frau*«. War für die frühen Frauenbewegungen die Frauenfrage zunächst eine Soziale Frage, und dann (oder damit) auch eine (Aus-)Bildungsfrage, so standen bei den Frauenbewegungen ab 1970ff. eher Hierarchie- und Autoritätskritik – und dies nicht nur in Bezug auf Geschlechterverhältnisse in der

Wissenschaft – im Fokus. Der Bezug auf Bildung unterscheidet sich (was angesichts der veränderten gesellschaftlich-historischen Situation nicht überrascht), weist aber auch deutliche Gemeinsamkeiten auf: So schaffen die Bewegungen (sich) jeweils eigene Bildungs-Räume, begreifen »Bildung« als Politikum und entwickeln unterschiedlichste Bildungsinitiativen mit emanzipatorischem Anspruch. Sie nutzen dafür unterschiedliche Medien, die sie – mehr oder weniger – feministisch querlesen, durchkreuzen und auch transformieren.

Während in den frühen Frauenbewegungen das Verhältnis von Lehren und Lernen sowie die Wissensproduktion und Erkenntnispraxis selbst weniger radikal infrage gestellt werden (obwohl sich etwa bei Helene Lange oder Marianne Weber durchaus Ansätze dafür finden; Bührmann 2004) – vielleicht, weil der Zugang zu den »heiligen Hallen« der Bildung noch aussteht? –, problematisiert die neue Frauenbewegung die GeschlechterMachtVerhältnisse in den Binnen-Räumen von Bildung. Früh werden dabei auch die Machtverhältnisse in den eigenen Reihen zum Thema – wer hat Zugang zu welchen Sprecherinnen-Positionen, wessen Stimme wird gehört, wer hat welche Privilegien und wer sieht sich auch im Kosmos der Frauenbewegungen nicht repräsentiert? All diese Fragen brechen in den feministischen Bildungsinitiativen auf, und sie werden – u. a. mit wissenschaftlichen, aber auch mit politischen Mitteln und spezifischen sozialen und kommunikativen Praktiken – bearbeitet, wenn auch nicht unbedingt gelöst. Bildungsprozesse in frauenbewegten Kontexten lassen sich nicht zuletzt als spezifische Grenz-Erfahrungen (Maurer, 2015) kennzeichnen, und die feministische Auseinandersetzung mit diesen Grenzen dauert an.

Literatur

Bachmann, F. (1990). *Weibsbildung – wie Frauen trotz allem zu Wissen kamen*. Berlin: Elefantpress.

Böhm, A., Daams, D.W. & Eichenbrenner, H. (1977). *Frauenseלבstbestimmung. Über die Befreiung der Hände und Füße, des Kopfes und Bauches*. Berlin: Frauenseלבstverlag.

Büchmann, A. D. (2004). *Der Kampf um »weibliche Individualität«. Zur Transformation moderner Subjektivierungsweisen in Deutschland um 1900*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Geiger, R.-E. & Weigel, S. (Hrsg.) (1981). *»Sind das noch Damen?« Vom gelehrten Frauenzimmer-Journal zum feministischen Journalismus*. München: Frauenbuchverlag.

Gleichstellungsbüro der Universität Tübingen (Hrsg.) (2007). *100 Jahre Frauenstudium an der Universität Tübingen 1904–2004 – Historischer Überblick, Zeitzeuginnenberichte und Zeitdokumente*. Abrufbar unter <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/44021>.

Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.) (1977). *Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen 1976*. Berlin: Courage.

Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Juventa.

L'Homme (2009). *Gender & 1968* (hrsg. von I. Bauer & H. Havelková). Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

Libreria delle donne di Milano (1988). *Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis*. Berlin: Orlanda.

Maurer, H. (1999). »Wir gründen eine Autonome Frauen-Universität in Tübingen«. In Kulturamt der Universitätsstadt Tübingen (Hrsg.). *In Bewegung – 30 Jahre Neue Frauenbewegung in Tübingen* (S. 53–59). Tübingen.

Maurer, S. (1996). *Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitik im Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie*. Tübingen: edition diskord.

Maurer, S. (2015). Gelebte Kritik und experimentelle Praxis: Dimensionen von Bildung im Kontext der Neuen Frauenbewegung. In K. Walgenbach & A. Stach (Hrsg.). *Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen* (S. 205–224). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Maurer, S. (2017). Erkenntnis und Interesse – revisited. In O. Bilgi, M. Frühauf & K. Schulze (Hrsg.). *Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit* (S. 227–241). Wiesbaden: Springer VS.

Pepchinski, M. (2007). *Feminist Space. Exhibitions and Discourses between Philadelphia and Berlin 1865–1912*. Weimar: VDG Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften.

Salomon, A. (1908). *Soziale Frauenbildung*. Leipzig: B.G. Teubner.

Scherb, U. (2002). *Ich stehe in der Sonne und fühle, wie meine Flügel wachsen. Studentinnen und Wissenschaftlerinnen an der Freiburger Universität von 1900 bis in die Gegenwart*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.

Schmidt-Harzbach, I. (1981). Frauen, Bildung und Universität. In H.-W. Prahel & I. Schmidt-Harzbach (Hrsg.). *Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte* (S. 175–213). München: Bucher.

Abstract

Sowohl die Frauenbewegungen um 1900 als auch die feministischen Aufbrüche seit Ende der 1960er Jahre waren eng mit Bildungsfragen verbunden. Dieser Beitrag markiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bewegungen in Bezug auf Bildung. Für beide Bewegungen ist Bildung, so die Autorin, ein Politikum. Bildungsprozesse in frauenbewegten Kontexten kennzeichnet sie als »spezifische Grenz-Erfahrungen«, und die Auseinandersetzung mit diesen Grenzen dauere auch heute noch an.



Dr. Susanne Maurer ist Professorin für Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik an der Philips-Universität Marburg.

Kontakt: maurer@staff.uni-marburg.de