

Tätigkeitstheorie

Geschlechtsideologie und Sprache

Isolde Albrecht

2012, Heft 8

ICHs

TÄTIGKEITSTHEORIE

Journal für tätigkeitsstheoretische Forschung in Deutschland •
herausgegeben von Georg Rückriem und Hartmut Giest

Isolde Albrecht

Geschlechtsideologie und Sprache

**Wie technische und soziale Arbeitsbegriffe
alte Geschlechtslogiken transferieren**

Eine kulturhistorische Studie

Neu bearbeitete Kurzfassung von

Isolde Albrecht (2008): *Sprache, Arbeit und geschlechtliche Identität. Wie moderne Arbeitsbegriffe alte Geschlechtslogiken transportieren*, Bielefeld, Transcript

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Informationen sind im Internet unter: <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

2012 © by Tätigkeitstheorie (www.ich-sciences.de)
Herausgeber: Georg Rückriem und Hartmut Giest
Umschlagsgestaltung: Hartmut Giest

Verlag: lehmanns media
Hardenbergstraße 5 • 10623 Berlin
Published in Germany
ISSN 2191-6667
ISBN: 978-3-86541-425-0

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien.

Inhalt

Abstract	8
Einleitung	9
Teil A <i>Geschichte und Bedeutung des hegemonialen Arbeitsbegriffs</i>	
1 Zur Ideengeschichte von produktiver Arbeit und methodischer Rationalität	15
1.1 Aufstieg produktiver Arbeit zur kulturfundierenden Tätigkeit	16
1.2 Philosophische und subjekttheoretische Systematisierung	20
Teil B <i>Sprache als Mittel der Kommunikation und des Denkens</i>	
2 Vygotskij und die Kulturhistorische Schule	28
3 Historische Entwicklung höherer psychischer Funktionen	30
3.1 Verhältnis naturgeschichtlicher und kultureller Entwicklung	30
3.2 Kulturelle Entwicklung als instrumentell vermittelter Prozess	31
3.3 Soziale Genese der Zeichen und höheren psychischen Funktionen	33
3.4 Soziale Struktur sprachlicher Zeichen	35
4 Genetische Wurzeln von Denken und Sprechen	37
4.1 Verschränkung von Denken und Sprechen	37
4.2 Handlungspraktisch-soziale Sprachgenese	38
4.3 Handlungsleitende Funktion der Sprache	41
4.4 Vom Sozialen zum Individuellen	43
5 Über sprachliche Bedeutungen	46
5.1 Tätigkeitspraxis, sozialer Verkehr und Verallgemeinerung	49
5.2 Verallgemeinerung und soziale Struktur	53
5.3 Öffentliche Diskursteilhabe und geschlechtliche Kategorien	54
5.4 Abstraktive Begriffslogik und gesellschaftliche Entwicklung	55
6 Ontogenetische und historische Begriffsentwicklung	60
6.1 Experimentelle Untersuchung zur Begriffsentwicklung	61
6.2 Komplexer und verballogischer Begriff im historischen Bezug	67
6.3 Zur Kompatibilität von wissenschaftlichen und Alltagsbegriffen	70

7	Entwicklungspsychologische Bedeutung der Sprache und Wirkung geschlechtlicher Kategorien	73
7.1	Interfunktionale Reorganisation des Bewusstseins	74
7.2	Vom sozialen zum individuellen Gendering	76
Teil C Historische Entwicklung geschlechtlicher Arbeitsbegriffe		
8	„Geschlechtscharaktere“ – ein soziopsychisches Schema der Moderne	85
8.1	Rolle der Anthropologie	86
8.2	Die Pädagogik und ihre pragmatischen Folgen	88
8.3	Motive und kulturpolitische Bedeutung	90
8.4	Sozial- und berufspolitische Folgen	91
8.5	Bedeutungsgeschichtliche Einordnung	94
8.6	Eindeutliche Männlichkeit und die weibliche Summenfigur	98
8.7	Sprachgeschichtliche Folgerungen	99
9	Genderförmige Entwicklung von Arbeit und Leben seit der Frühen Neuzeit	103
9.1	Familiarisierung der Arbeit	103
9.2	Absorption der Ehefrau im Begriff des individuellen Subjekts	108
9.3	Zur Rolle der Universitäten	118
9.4	Begriffliche Synthese intellektuellen und handwerklichen Hervorbringens	126
9.5	Mütterlichkeit als psychosoziale Basis des rationalen Subjekts	129
10	Ungleichzeitigkeiten der Begriffsentwicklung	133
10.1	Logische Differenzen genderförmiger Arbeitsbegriffe	133
10.2	Parallelen frühneuzeitlicher und moderner Begriffe	139
10.3	Diskursive Verallgemeinerung und Begriffslogik	142
10.4	Anschauliche Begriffslogik und die Debatte um Care	149
11	Analyse aktueller Berufsbilder	152
11.1	Berufsbild Dipl. Ing. Maschinenbau der Arbeitsagentur	153
11.2	Berufsbild Dipl. Sozialarbeiter/in der Arbeitsagentur	158
11.3	Ratio und Empathie beim Hochschulranking des CHE	162
11.4	Fazit	165
Zusammenfassung und Ausblick		169
Literatur		173

Personenregister	180
Sachregister	181
Autorin	182
Glossar: Begriffe der Tätigkeitstheorie	183

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Rolle die Sprache bei der Verstetigung alter Geschlechtsstereotype spielt. Von Vygotskijs Verständnis der Sprache als einem historisch entwickelten Mittel des Denkens und Sprechens ausgehend, wird die geschlechtliche Semantik technischer und sozialer Arbeitsbegriffe aufgedeckt. Im Anschluss an eine sprach- und sozialgeschichtliche Untersuchung zeigt die Analyse berufskundlicher Texte, dass moderne Arbeitsbegriffe altüberlieferte Geschlechtsdeutungen und Verallgemeinerungslogiken übermitteln, deren sozialhistorische Entstehung bis in die Renaissance zurückreicht. Welche denk- und entwicklungspsychologischen Konsequenzen hieraus erwachsen, wird eingehend diskutiert.

This contribution focuses on the role language plays in the stabilization of old gender stereotypes. On the basis of Vygotsky's understanding of language as a historically developed medium of thinking and speaking, the gendered semantics of technical and social concepts of work are being uncovered. After an in-depth analysis in terms of historical linguistics and social history, the analysis of texts on occupational studies shows that modern concepts of work convey gender definitions and logics of generalization, whose socio-historical development can be traced back to the Renaissance. The consequences for developmental psychology as well as for the psychology of thought processes arising thereby are thoroughly discussed.

Einleitung

Das geschlechtlich geprägte Verhältnis von Produktion und „Re-Produktion“, Erwerbs- und Familienarbeit, marktförmiger „Wertschöpfung“ und personennaher „Dienstleistung“ ist mit der gegenwärtigen Transformation der Erwerbswirtschaft erneut ins Zentrum arbeits- und genderpolitischer Debatten gerückt. Einschlägige Forschungsarbeiten belegen, dass sich der strukturelle Zusammenhang von Gender und Arbeit trotz staatlichen Gendermainstreamings und trotz des Anstiegs von Frauenerwerbsarbeit auf einer neuen Ebene reproduziert (u.a. Kurz-Scherf et al. 2006; Nickel 2007).

Mit der Entgrenzung der Arbeitszeit, dem verstärkten betrieblichen Zugriff auf subjektive Steuerungspotentiale (Schmiede 2006) sowie dem Übertragen lebenslanger Qualifikations- und Vermarktungsverantwortung auf den individualisierten Sozialtyp des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß/Pongratz 1998) sind die Anforderungen an familiäre Reproduktion gestiegen. Familien werden zu Zentren eines „komplexen Managements“ (Winkler 2011, 335), das gegenwärtiger und zukünftiger Beschäftigungsfähigkeit dient. Bei gleichzeitiger Reduktion sozialstaatlicher Leistungen sind sie zudem vor neue Aufgaben der Existenzsicherung, der körperlichen und psychischen Gesunderhaltung sowie der Pflege von Familienangehörigen gestellt.

Vor dem Hintergrund der höheren Bildungsbeteiligung von Frauen ging die beschriebene Entwicklung zwar mit einem Anstieg von Frauenerwerbsarbeit (unter Zunahme von Teilzeitarbeit und prekärer Beschäftigung) einher (Kurz-Scherf et al. 2006). Allerdings scheint die Ablösung des alten Familienernährer-Hausfrauen-Modells durch das Zwei-Verdienste-Modell im Kontext sinkender Einkommen nicht nur der Emanzipation, sondern auch der Existenzsicherung geschuldet (Winkler 2011). Auch hat der Trend zum Doppelverdienst keineswegs zu einer ausgewogeneren geschlechtlichen Verteilung familiärer Versorgungs- und Erziehungsarbeit geführt, die ein weibliches Terrain geblieben ist (Kurz-Scherf et al. 2006; Nickel 2007).

Das Überdauern weiblicher Zuständigkeit für familiäre Aufgaben korreliert mit der zeitentgrenzten Vernutzung von „Arbeitskraftunternehmern“, von der besonders Beschäftigte in männlich dominierten technischen Bereichen betroffen sind (Kurz-Scherf et al. 2006). Hinzu kommen die immer noch hohen Verdienstunterschiede in geschlechtlich segregierten Erwerbsbereichen

(ebd.), als deren subjektive Seite sich geschlechtsspezifische Berufswahl ausmachen lässt. So richten junge Menschen noch nach 50 Jahren Koedukation ihre Lebensentwürfe geschlechtlich aus. Junge Männer wählen mehrheitlich technische Berufe und Studienfächer. Junge Frauen bevorzugen Arbeitsinhalte mit sozialen Bezügen und nehmen die damit verbundenen finanziellen Nachteile in Kauf (BMBF 2011, Lenze/Strauß 2009). Lediglich ökonomische Berufe scheinen *beide* Geschlechter zu interessieren.

Die Transformation der Erwerbsarbeit ging mit neuen Formen der Diversifizierung von Frauenarbeit einher. So konnte sich ein Teil hoch qualifizierter Frauen im Zuge von Gendermainstreaming wenn auch nicht auf hohen, so doch auf mittleren Managementebenen etablieren und – meist unter Delegation bzw. Freiheit von Familienarbeit – der entgrenzten Zeitlogik des Arbeitskraftunternehmers folgen (Nickel 2007). Für andere mehrte sich der familiäre Aufwand und die damit verbundene Doppelbelastung (ebd.). Besonders betroffen von diesen Verwerfungen sind Migrantinnen, die aufgrund geringer bzw. nicht anerkannter formaler Qualifikation Haus- und Pflegearbeit in schlecht bezahlten Dienstleistungsjobs oder privaten Haushalten unter prekären Bedingungen verrichten (Plonz 2011). Die geschlechtliche Kodierung von „Produktions- und Reproduktionsarbeit“ gewinnt damit eine neue, ethnisch aufgeladene, Qualität.

Zukunftsfähiger Arbeitsbegriff und geschlechtliche Kategorien

In Anbetracht der Prekarisierung und Ausgrenzung großer Bevölkerungskreise aus dem Arbeitsprozess sowie der fortschreitenden Unterordnung aller gesellschaftlicher Bereiche unter das Primat der Ökonomie geht es in der – nennen wir sie – linken wissenschaftlichen Debatte zur *Neuformulierung eines zukunftsfähigen Arbeitsbegriffs* u.a. um die *(Re-)Integration sozialethischer Dimensionen*. In Verbindung damit steht die *Reflexion sozialer Strukturbildungen*, die, wie Gender und Ethnie, für die Gestaltung des Zusammenhangs von Arbeit und menschlicher Vergesellschaftung grundlegend sind. Ein zentraler Aspekt dieser Debatte ist die Verhältnisbestimmung von *produktiver*, vornehmlich industrieller und sogenannter „*reproduktiver*“ Arbeit, die als private Familienarbeit oder erwerbsmäßige „Dienstleistung“ verrichtet wird.

Im Bemühen um eine eigenständigere Bezeichnung, wird der Begriff „Reproduktions“-Arbeit in feministischen Diskursen seit Längerem durch die Worte „Care“ bzw. „Sorge“ oder „Sorgearbeit“ ersetzt (Brückner 2010; Plonz 2011). Die deutschen Ausdrücke sind der Terminologie sozialer Frauenberufe entlehnt, die ihrerseits auf die Wortwahl der Frauenbewegung zur Zeit der Wende vom 19. zum 20. Jh. zurückgeht (Sachße 2003). „Care“ – in der Bedeutung von „Sorgen bzw. Versorgen (Brückner 2010, 2) – wird in der internationalen Care Debatte als Sammelbegriff für überwiegend von Frauen ausgeführte soziale und hauswirtschaftliche Arbeit in öffentlichen und privaten Kontexten gebraucht (Brückner 2010). Auch in gewerkschaftsnahen Projekten, etwa im Konzept der *Soziabilität der Arbeit* von Ingrid Kurz-Scherf und anderen (2006), sind „Care“ und „Sorge“ prominent.

Frigga Haug (2011a, 329) die einen regelrechten „Boom“ der Care Debatte konstatiert, formuliert Unbehagen hinsichtlich der unklaren Bedeutung des Wortes „Care“, die zwischen Alltagsethik, emotionaler Intuition und diffuser Dienstbarkeit changiert. Jedoch weiß sich selbst Haug (2011b, 363) nicht anders zu helfen, als den Anglizismus in den – wie sie selbst einräumt – „altertümlichen“ deutschen Ausdruck „des Füreinandersorgens“ zu übersetzen, was die Aussage auch nicht präziser macht.

Das Beispiel ist symptomatisch für die Ausdrucksnot, die sich bei der Auseinandersetzung mit sozialer Betätigung im familiären oder beruflichen Kontext zwangsläufig herstellt. Denn es existiert kein aussagekräftiges begriffliches Repertoire, das die spezifische Qualität dieser Arbeit ausleuchtet, *ohne* sie auf eine Funktion des Produktionsprozesses („Reproduktion“) oder eine anschauliche Gemengelage intentionalen praktischen Tuns („Sorge“, „Hilfe“, „Care“) zu verkürzen.

Während für produktive Arbeit *neuzeitlich* entwickelte Wortbedeutungen wie „konstruieren“ oder „fräsen“ zur Verfügung stehen, die auch gedankliche Prozesse wie etwa zielgerichtete methodische Rationalität symbolisieren, kommt der gebräuchliche Begriff für soziale Arbeitsprozesse in durchweg alten, sprich: *vorneuzeitlichen* Wortbildungen a là „Fürsorge“ oder „Pflege“ daher, die Tätigkeiten auf einer anschaulichen Ebene referieren (Albrecht 2008). Wie ich noch eingehender erörtern will, fokussieren solche Worte emotionale Intentionalität, die an konkrete Gestalten gebunden ist. Die re-

flexive gedankliche Qualität sozialer Arbeitsprozesse jedoch übermittelt sich durch die anschauliche Logik dieser Worte nicht.

Hier deutet sich schon an, dass der alte ideologische Gegensatz von kultureller „männlicher Ratio“ und naturnaher „weiblicher Empathie“ in der Sprache eingelassen ist und sich über die differentielle Logik ungleich entwickelter Arbeitsbegriffe herstellt.

Die kategorialen Unterschiede genderförmiger Begriffe erklären sich aus der neuzeitlichen Sozial- und Ideengeschichte, in der *produktives Hervorbringen* über Jahrhunderte als gestaltgebende, subjekt- und kulturfundierende Tätigkeit ausgeleuchtet wurde, während intersubjektive familiäre Leistungen als deren „*häuslicher*“ *Hintergrund* thematisiert worden sind. Ein wichtiger Bestandteil dieser Entwicklung war der hohe subjekt- und erkenntnistheoretische Stellenwert, den man im Zuge des gesellschaftlichen Bedeutungsaufstiegs produktiver Arbeit dem *Paradigma der Vergegenständlichung* eingeräumt hat. Indem produktives Herstellen zunehmend als Vergegenständlichung subjektiver Leistung im Sinne ihres Sicht- und Denkbarmachens im Produkt reflektiert wurde, erlangte produktive Arbeit nicht nur eine subjekt-konstituierende Bedeutung. Sie wurde auch als das *intelligiblere, vorstellbare Modell* zur allgemeinen Deutungsfolie menschlicher Arbeit, deren Kriterien sich intersubjektive Arbeit entzieht.

Aus den genannten Entwicklungsunterschieden – dem präziseren begrifflichen Ausleuchtungsgrad und der höheren Intelligibilität produktiver Arbeit – erklärt sich zumindest teilweise, warum der produktive Arbeitsbegriff trotz des quantitativen Zuwachses des „Dienstleistungs“-Sektors immer noch die (u.a. finanziell) höher bewertete Deutungsmatrix qualifizierter Arbeit vorstellt, in deren Gegensein soziale und pflegerische Arbeit defizitär wirkt.

Für die *aktuelle Debatte zum Verhältnis von produktiven und sozialen Arbeitstätigkeiten* bedeutet das, dass wir mit *Ungleichzeitigkeiten und Verwerfungen der historischen Begriffsentwicklung* konfrontiert sind, die sich auch auf die Reflexion und mithin auf die Neuformulierung von Arbeitsbegriffen auswirken. Deswegen halte auch ich den Rückgriff auf alte Begrifflichkeiten – ob sie nun den sozialen oder den produktiven Arbeitsbegriff betreffen – für problematisch, wenn er nicht mit der *Reflexion* dieser Begriffe und ihrer *historisch herausgebildeten geschlechtlichen Aussagelogik* einhergeht.

Ausgehend von einem Verständnis der Sprache als historisch entwickeltem Mittel des Denkens und Sprechens (Vygotskij 2002), bin ich der Überzeugung, dass historisch generierte *geschlechtliche oder ethnische Bedeutungsgehalte, die das sprachliche Kategoriensystem* transferiert, eine zentrale Rolle bei der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen spielen. So messe ich dem Gebrauch der Sprache, die wir ja nicht nur zum Kommunizieren, sondern auch zum Denken nutzen, einen sehr hohen Stellenwert bei inter- und intrasubjektiven Zuordnungsprozessen bei. Zugleich ist die Sprache ein unumgängliches Instrument wissenschaftlicher Kategorienbildung, das – je nach begrifflicher Reflektiertheit – zur kritischen Bestandsaufnahme und Neuformulierung oder aber auch zur Verstetigung traditioneller Bedeutungsgehalte gereicht.

In diesem Sinne verstehe ich diesen Band als sprachtheoretischen Beitrag zu der Debatte über die Neuformulierung des Arbeitsbegriffs.

Themenstellung und Aufbau

Gegenstand der Abhandlung ist die historische Entwicklung und psychologische Bedeutung sozialer und technischer Arbeitsbegriffe. Die Auseinandersetzung richtet sich auf zwei Ebenen:

- auf die historische Entwicklung genderförmiger Arbeitsbegriffe, die ich in Auseinandersetzung mit sozial- und ideengeschichtlichen Entwicklungslinien bis in die Renaissance zurückverfolge, um die Verstetigung traditioneller Deutungsmuster im modernen Sprachgebrauch aufzeigen zu können; und
- auf die ontogenetische Sprachentwicklung, die ich hinsichtlich des psychologischen Stellenwerts geschlechtlicher Kategorien für die persönliche Identitäts- und Interessensentwicklung erörtere.

Methodologische Grundlage ist die kulturhistorische Psycholinguistik Lev S. Vygotskijs, die in Zusammenschau mit historischen, zivilisationstheoretischen und ideengeschichtlichen Theoriebildungen auf aktuelle gender- und arbeitstheoretische Fragen bezogen wird.

Die *leitende Fragestellung* lautet:

Vor welchen sozial- und ideengeschichtlichen Hintergründen hat sich die ideologische Entgegensetzung von „männlicher Ratio“ und „weiblicher Empathie“ herausgebildet? Und wie verstetigt sie sich in der Bedeutung moderner sozialer und technischer Arbeitsbegriffe?

Die Untersuchung ist in drei Teile gegliedert:

Der *erste Teil* leuchtet in einem kritischen Problemaufriss die vordergründige Ideengeschichte des hegemonialen technischen Arbeitsbegriffs und des mit ihm verbundenen Vergegenständlichungsparadigmas aus.

Der *zweite Teil* ist der sprachtheoretischen Auseinandersetzung mit Problemen der sprachlichen Bedeutungskonstitution, Logik- und Begriffsentwicklung sowie der psychologischen Funktion der Sprache gewidmet. Hier wird auch ein psycholinguistisches Doing-Gender-Modell entwickelt.

Ausgestattet mit dem sprachtheoretischen Instrumentarium, rekonstruiere ich dann im *dritten Teil* die historische Entwicklung genderförmiger Arbeitsbegriffe seit der Frühen Neuzeit. Die Rekonstruktion mündet in eine Erörterung moderner sozialer und technischer Arbeitsbegriffe. Die Relevanz der Auseinandersetzung wird durch die Analyse aktueller Berufsbilder demonstriert.

Da dieser Band eine neu bearbeitete Kurzfassung meines 2008 veröffentlichten Buches *Sprache, Arbeit und geschlechtliche Identität* ist, verzichte ich auf einige Teile der ersten Veröffentlichung. Neben Erörterungen anderer feministischer und (psycho-)linguistischer Positionen betrifft das v.a. die Auseinandersetzung mit Norbert Elias' Zivilisationstheorie, die ich um sprachtheoretische Aspekte angereichert habe und jetzt verkürzt in der Argumentation mitführe. Herausgenommen ist auch eine Erörterung der identitätskonstituierenden Bedeutung von vergegenständlichender und intersubjektiver Arbeit, die ich anderweitig aufbereiten werde.

Teil A

Geschichte und Bedeutung des hegemonialen Arbeitsbegriffs

1 Zur Ideengeschichte von produktiver Arbeit und methodischer Rationalität

Die Entwicklung des produktiven Arbeitsbegriffs in der vorherrschenden Bedeutung von zweckbestimmter, werte- und erkenntnisbildender Tätigkeit geht auf den tief greifenden gesellschaftlichen Wandel zurück, der in der Frühen Neuzeit eingeleitet wurde und in der bürgerlichen Gesellschaft zum Durchbruch kam. Mit dem Bedeutungszuwachs handwerklicher Arbeit und dem Aufkommen neuzeitlicher Technik- und Naturwissenschaften hat sich seit der Renaissance ein Arbeits- und Rechtsverständnis herausgebildet, das produktionserzeugende Arbeit als Ursache von Eigentum und Recht ansieht (Böhme 1985; Riedel 1973; Walther 1990). Mathematische Messung und auf gegenständliche Objekte gerichtete methodische Herstellungsverfahren wurden zum Inbegriff hervorbringender Rationalität. Im Zusammenhang der Aufwertung warenproduzierender Arbeit zur kulturfundierenden Handlungsweise stand die ideengeschichtliche Konturierung des individuellen Subjekts als schöpferischem Zentrum von Erkenntnis, Wertebildung und Recht.

Obwohl produktive Arbeit sozialgeschichtlich keineswegs eine Männerdomäne ist, sondern Frauen seit der Frühen Neuzeit stets auch herstellende, marktverwertbare Arbeit geleistet haben (Wunder 1993a; Willms 1983b), entwickelte sich der rationale, hervorbringende Subjektbegriff zur männlichen Kategorie. In der bürgerlichen Gesellschaft schlug sich dieser Subjektbegriff in einem individualisierten männlichen Berufskonzept nieder (Mayer 1996; Voß 2002).

Die Kehrseite dieser Entwicklung war die Generalisierung fürsorglicher Handlungsqualitäten als „natürliche“ weibliche Fähigkeiten, die die sprachliche Referenz personennaher Frauenarbeiten bis heute prägt. Zur Zeit der

Spätaufklärung und Klassik als bio-psychisches Schema des „weiblichen Geschlechtscharakters“ essentialisiert, prägte diese Geschlechtsauffassung die Mädchenbildung des 19. Jhs. und wurde Anfang des 20. Jhs. maßgeblich für die Entwicklung sozialer Frauenberufe (Mayer 1996; Sachße 2003).

Warum der moderne Subjektstatus trotz der durchgängig hohen Beteiligung der Frauen am produktiven Erwerbgeschehen bis ins beginnende 20. Jh. Männern vorbehalten blieb und in welchem entwicklungsgeschichtlichen Verhältnis der männlich konnotierte Arbeitsbegriff zur Geschichte weiblich eingeordneter Arbeits- und Persönlichkeitsattribute steht, werde ich im Zusammenhang sozialgeschichtlicher Entwicklungsprozesse abhandeln.

In diesem Kapitel soll die vordergründige Ideengeschichte des vorherrschenden produktiven Arbeitsbegriffs und seines Agenten, des schöpferischen Erkenntnissubjekts, betrachtet werden. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung wird die Reflexion von Erkenntnis- und Handlungsprinzipien stehen, die zur Deutungsfolie qualifizierter Berufsarbeit geworden sind: Die *Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt*, das Prinzip der *Vergegenständlichung* sowie das Ideal emotional unbelasteter *sachlicher Rationalität*.

1.1 Aufstieg produktiver Arbeit zur kulturfundierenden Tätigkeit

Das Wort „Arbeit“ ist ein umgangssprachlicher Ausdruck, der in der abendländischen Geschichte sehr verschiedene Bedeutungen angenommen hat. In der antiken Sklavenhaltergesellschaft war hervorbringende Arbeit keineswegs als kulturfundierend angesehen worden, sondern als etwas Unwürdiges, das den Zwängen der Natur unterlag (Böhme 1985). An der Spitze der Werteordnung der platonisch-aristotelischen Philosophie stand die *soziale Prâxis*, das politisch-ethische Handeln, das seinen Zweck in sich selbst trug und auf das glückliche, tugendhafte Leben zielte (Böhme 1985; Hirschberger 1980). Der *Prâxis* untergeordnet waren hervorbringende Tätigkeiten, die im Begriff *Poiesis* zusammengefasst waren. Eng verknüpft mit *Poiesis* war bei Aristoteles der Begriff *Téchnē* (Handwerk, Kunst, Wissenschaft), die zweckdienliche Umwandlung von Materialien (ebd.).

Im Mittelalter, wo körperliche Arbeit ein Merkmal der niedrigen Stände war, war nicht der schöpferische, sondern der Mühsal- und Lastcharakter von Arbeit betont (Riedel 1973; Conze 1972). Die Geltung dieser Denkweise

änderte sich ab dem 14./15. Jh., als mit dem Aufblühen städtischer Handwerkskunst und dem Entstehen neuzeitlicher Wissenschaften ein neues Verständnis zweckgerichteter Naturbearbeitung entstand (Böhme 1985; Riedel 1973). Unter dem Paradigma, die Natur zu benutzen und als „objektiven“ physikalischen Gesetzeszusammenhang zu erkennen, wurde das Verhältnis von Mensch und Natur nunmehr als Gegensatz definiert (Böhme 1998). War im mittelalterlichen Denken das Verhältnis von Mensch und Bearbeitungsgegenstand als sozial intendierte Bezugnahme verstanden worden, und hatte noch Thomas von Aquin die Materie als „*materia circa quam*“ – also nicht als losgelöstes Erkenntnisobjekt, sondern als das, worum es den Menschen geht (vgl. Oittinen 1999) – interpretiert, trat mit den naturwissenschaftlichen Methoden das erkennende, hervorbringende Subjekt seinem „objektiven“ Gegenstand gegenüber (ebd.).

Institutionalisierung hervorbringender Arbeit und die Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt

Der Aufstieg herstellender Arbeit zur kulturfundierenden Tätigkeit geht im Wesentlichen auf zwei institutionelle Entwicklungslinien zurück: Die Entwicklung der neuzeitlichen Natur- und Technikwissenschaften an den städtischen Universitäten und die Ausdifferenzierung des Zunfthandwerks, die der wissenschaftlichen Entwicklung vorausgegangen war.

Im Handwerk waren schon seit dem 12. Jh. mechanische Kenntnisse auf der Basis von Erfahrungswissen hervorgetreten, das in den Zünften kultiviert wurde. Infolge des Kontakts mit der Mathematik und den Konstruktionsweisen arabischer Länder differenzierten sich immer spezialisiertere Herstellungsweisen und Handwerksberufe heraus (Krohn 1977). Im 15. und 16. Jh. gingen daraus die methodischen Verfahren der Künstler und Ingenieure der Renaissance hervor, die den Übergang von der systematischen Handwerkskunst zur technischen Wissenschaft einleiteten (ebd.). Die neue methodische Qualität bestand darin, immer spezialisiertere Verfahren in Architektur, Mühlenbau, Kriegstechnologie oder Malerei *experimentell* zu erproben und *mathematisch* zu systematisieren (ebd.). Als Beispiel für die Synthese von künstlerischer Handwerkspraxis, Geometrie und Arithmetik führt Krohn (1997, 77) Leonardo da Vinci (1452-1519) an, der „das Experiment und die Messung zur Erkenntnismethode“ erhoben habe und damit impulsgebend für wissenschaftliche Verfahren gewesen sei.

In der Folgezeit wurden experimentelle Beobachtung und mathematische Berechnung zum technikwissenschaftlichen Programm (Krohn 1977), in den Naturwissenschaften des 16. Jhs. stiegen sie zum Modus der Naturerklärung auf. Gernot Böhme (1998, 90) spricht von einer technischen „Thematisierung“ der Natur, die dem wissenschaftlichen Konstruktivismus jener Zeit zu Grunde gelegen habe. Welche *erkenntnistheoretischen Konsequenzen* daraus erwachsen sind, sei anhand der Begründung der modernen Mechanik durch Galilei (1564-1642) und Newton (1643-1727) exemplifiziert:

Galilei wird die Leistung zugeschrieben, die Grundlagen der modernen Mechanik geschaffen zu haben, die später zur Verabsolutierung einer quantitativ-mechanischen Seinsauffassung geführt hat (Hirschberger 1980 Bd. 2; Böhme 1998). Dabei waren es nicht nur die Entdeckungen (Bestätigung des kopernikanischen Weltbildes, Trägheits- und Fallgesetz), die Galileis herausragende Stellung in der Ideengeschichte ausgemacht haben, sondern auch seine *Methode technisch vermittelter Induktion* (ebd.). Bekanntlich hatte Galilei die Phänomene des freien Falls nicht einfach an herabfallenden Gegenständen beobachtet. Vielmehr hatte er mittels einer *technischen Konstruktion*, der schiefen Ebene, invariante Bedingungen hergestellt, anhand derer sich Regelmäßigkeiten ermessen ließen. Das konstruktive Moment dieser Erkenntnismethode bestand also darin, die Natur einer „bestimmten Hinsicht“ (Böhme 1998, 90) zu unterziehen. Unter Abstraktion von qualitativen Gegebenheiten wurden quantifizierbare Erscheinungen isoliert, die dann als Gesetzmäßigkeiten systematisiert wurden. Da Galilei nicht etwa die Vielfalt leiblich-affektiver Wirkungen herunterfallender Gegenstände registrierte, sondern ausschließlich die Fallgeschwindigkeit anhand invarianter Parameter ermittelte, war das Verhältnis von Raum, Zeit und Gewicht als „objektives“, den Dingen anhaftendes, Verhältnis hervorgetreten, das die menschliche Vernunft induziert hatte.

Hatte Galilei regelmäßig aufscheinende Naturphänomene als Gesetzmäßigkeiten formuliert, bestimmte Newton später die Prinzipien der Gesetze selbst (Böhme 1998). Aufgrund der methodischen Festlegung des Trägheitsprinzips und des Prinzips proportionaler Krafteinwirkung bei Bewegungsänderungen wurden Naturgesetze danach prinzipiell so inszeniert, dass Zustandsänderungen mit äußeren Kräften in Verbindung gebracht werden konnten (ebd.). Natur wurde fortan definiert als „Mechanismus, als

eine Mannigfaltigkeit von Zuständen, deren Änderung auf äußere Kräfte zurückgeführt wird“ (Böhme 1998, 91).

Charakteristisch für die quantitativ-mechanische Naturbetrachtung waren die *Fokussierung der Sache* im Sinne eines *quantifizierbaren Objekts* und der sich verselbstständigende *logische Gedanke des methodisch handelnden Subjekts* (Hirschberger 1980 Bd. 2). Obwohl grundlegende Annahmen der quantitativ-mechanischen Naturauffassung später durch die Quantentheorie und die Kategorie der Ganzheit revidiert wurden, blieben quantifizierende Bemessung sowie die Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt maßgeblich für das neuzeitliche Verständnis von Arbeit und subjektiver Leistung (Riedel 1973).

Die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise erlangte großen Einfluss auf die Philosophie und wurde seit dem 17. Jh. auch auf das Verständnis des Menschen angewandt. So räumte René Descartes (1594-1650), der bekannteste Vertreter des philosophischen Rationalismus, der quantifizierenden Betrachtungsmethode absoluten erkenntnistheoretischen Vorrang ein. Das Erfassen *quantitativer Merkmale* (Ausdehnung, Gestalt, Größe, Zahl, Ort und Zeit), die er als objektive Eigenschaften physischer Gegenstände definierte, ordnete Descartes der echten Erkenntnis (*intellecto*) des rationalen, sprich: mathematisch arbeitenden Verstandes zu. *Qualitative Merkmale* (Farben, Gerüche etc.) verwies er hingegen in den Bereich der Imagination (vgl. Hügli/Lübcke 2000).

Mit der Dualität von Körper und Geist hatte Descartes zugleich eine *innermenschliche* Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt formuliert, bei der ein rationaler Geist seiner zum physikalischen Körper undefinierten Leiblichkeit gegenübertritt. Indessen war Descartes nicht der Urheber der Trennung von Körper und Geist. Vielmehr beurteilt Gernot Böhme (1985) den cartesianischen Dualismus als naturwissenschaftlich unterfütterte Systematisierung einer lange tradierten christlichen Leibfeindlichkeit.

Die Dichotomie von quantifizierender Vernunft und qualitativer Erkenntnis, von Geist, Körper und Affekt wurde zum traditionsreichen erkenntnistheoretischen Muster der neuzeitlichen Philosophie, das sich u.a. bei Locke, Leibniz und Kant niederschlug (Böhme 1985; Burgio 1999). Hinsichtlich der Reflexion von Arbeits- und Bewusstseinsqualitäten bedeutete die „Mathematisierung“ der Vernunft (Burgio 1999, 1693) nicht nur, dass technisch indu-

zierten metrischen Verfahren ein höherer Erkenntnisrang eingeräumt wurde als qualitativen Wahrnehmungsmodalitäten. Sie hatte auch zur Folge, dass die *Quantifizierbarkeit* und *materielle Gegenständlichkeit* von Arbeitsprodukten zum vorrangigen Erkenntnismodus subjektiver Arbeits- und Denkleistung geworden ist.

Hinterfragt man, wie ein solcher Vernunftbegriff mit der Bewältigung leibseelischer Bedürfnisse und generativer Aufgaben zu vereinbaren war, drängt sich die Vermutung auf, dass die Trennung von Ratio, Körper und Affekt arbeitsteilig geregelt gewesen sein muss. So bleibt noch zu zeigen, dass diese Trennung im Verlauf der neuzeitlichen Geschichte zunehmend als *geschlechtlicher Gegensatz* ausgelegt worden ist. Fragt man weiter, warum quantifizierende Leistungszuerkennung trotz der durchgängigen produktiven Erwerbsbeteiligung von Frauen zu einem Merkmal *männlicher* Arbeit geworden ist, deuten sich weitere sprachliche Abstraktions- und Übertragungsprozesse an, auf die ich später zu sprechen komme.

1.2 Philosophische und subjekttheoretische Systematisierung

Die systematische Umwertung produktiver Arbeit setzte im 17. Jh. ein (Riedel 1973; Castoriadis 1983). Zeitnah zu Galilei hatte Francis Bacon (1561-1626) einen methodischen Wissenschaftsbegriff formuliert. Seine Botschaft „Wissen ist Macht“ gilt als symptomatisch für einen utilitaristischen Arbeitsbegriff, dessen Rationalität auf einem strengen methodischen Regelkanon beruhte und auf das Besiegen der Natur gerichtet war (ebd.). Das Legitimieren der totalen Verfügbarkeit natürlicher Gegebenheiten verdrängte politisch pointierte wissenschaftliche Orientierungen (Krohn 1977). Descartes (1596-1650) brachte die neue Seinsauffassung auf die Formel, die Natur beherrschen und besitzen (Castoriadis 1983). Im Anschluss an das neue Machbarkeitsideal leitete John Locke (1632-1704) die These des bürgerlichen Liberalismus ein, dass Arbeit als Eingriff des Menschen in die Natur Recht verschaffe, natürliches Eigentum an Grund und Boden verleihe und jedem Ding seinen Wert gebe (Conze 1972; Walther 1990).

Mit der philosophischen Begründung der rechts- und wertschöpfenden Eigenschaft von Arbeit begann der Durchbruch des modernen produktiven Arbeitsbegriffs. Gesellschaftlich durchgesetzt wurde er während der indus-

triellen Revolution in England. Systematisch formuliert hatte ihn erstmals Adam Smith (1723-1790), der Lockes Arbeits- und Rechtsverständnis auf den gesamten Kulturzustand bezog (Conze 1972). Entscheidend in der Politischen Ökonomie Adam Smiths war die Forderung nach „Vervielfältigung“ der „Produktion“ und „Wachstum“ des nationalen „Reichtums“ (zit. nach Conze 1972, 175). Das sozialpraktische Handeln der vorindustriellen Herrschaftsstände hielt er für wertlos, weil es sich nicht in dauerhaften Werken realisiert (ebd.). Die neue *Werteauffassung* reflektierte Smith, indem er Warenwerte erstmals nach Produktionszeit statt anhand der bis dahin üblichen Tauschwertvereinbarung nach Bedürfnisäquivalenzen bemaß (Hochgerner 1986). So wurden bei Smith – wie später bei Ricardo und Marx systematischer entwickelt – die zur Produktherstellung erforderlichen Arbeitsstunden Maß der Warenwertbestimmung (ebd.). Damit waren es „nicht mehr Bedarfsgegenstände, die sich gegenseitig repräsentieren, sondern transformierte, verborgene, vergessene Zeit und Mühe“ (Foucault 1978, 278). Neben den Geldwert als quantitative Größe der Vermittlung von Arbeit und Bedürfnis war quantifizierbare Zeit als weitere Maßeinheit getreten. Produktive Arbeit war eine von Bedürfnissen abstrahierte Größe geworden, die auf Zeitstandards und Veräußerungswerten als objektivierten Maßeinheiten von subjektivem Einsatz basierte.

In der klassischen deutschen Philosophie wurde herstellende Arbeit Kristallisationspunkt des menschlichen Subjekts. Rund 30 Jahre nach Smith' *Wealth of Nations* wertete Hegel (1807/1988) vergegenständlichende Arbeit als intersubjektive Erkenntnismodalität aus der der Begriff des bewussten Subjekts erwächst. Wenige Jahre zuvor hatte Fichte (1798, zit. nach Conze 1972, 148) Arbeit als Konkretion der „absoluten Tätigkeit“ reflektiert, in der sich das Ich konstituiert. Marx (1867/1972) definierte produktive Arbeit als anthropologische Basis, mittels der sich der gesellschaftliche Mensch konstituiert. All diesen Deutungen liegt eine Betrachtungsweise inne, die *materielle Vergegenständlichung* als Modus der Subjekterkennung fokussiert.

Wie hoch die subjekt- und erkenntnistheoretische Bedeutung hervorbringender Arbeit bewertet wurde, und wie diffus demgegenüber die Interpretation interpersonaler Tätigkeiten ausfiel, sei – sehr pointiert – sich am Beispiel Hegels gezeigt (ausführlicher Albrecht 2008, 45 ff.).

Vergegenständlichende Subjektreflexion und die bewusste Frau in Hegels Phänomenologie (Exkurs)

In der *Phänomenologie des Geistes* (1807/1988) setzt sich Hegel mit der Entwicklung des reflexiven Selbstbewusstseins auseinander, das er als historische Vorstufe des allgemeinen Geistes begreift. Er zeichnet diese Entwicklung als dialogischen Prozess, der durch doppeltes Tun vermittelt ist und zum einem allgemeinen Begriff des Selbstbewusstseins führt.

Zu den wichtigsten historischen Entwicklungsmodalitäten des selbstreflexiven Bewusstseins, das sowohl *Denkbewegung* („für sich“) als auch *Gegenstand des Denkens* („an sich“) ist, zählt Hegel *intersubjektiv organisierte Arbeit*. Er veranschaulicht diese Entwicklung in der Herr-Knecht-Dialektik, wo er zwei prototypische soziale Seiten intersubjektiver Bewusstseinsbildung interagieren lässt, die er mit unterschiedlichen Funktionen versieht.

Der *Herr* symbolisiert die subjektive Denkbewegung, das unmittelbare, „für sich seiende“ Selbstbewusstsein (ebd. 132, Hvh. im Orig.), dessen wesentliches Moment die Selbstständigkeit ist. Aus seinen „Begierden“ (ebd. 132) erwachsen die Motive der Arbeit, durch die von ihm ausgeübte „Zucht des Dienstes“ (ebd. 136) wird die Form der Arbeit strukturiert. Der *Knecht*, über dessen Tätigkeit sich der Herr auf die Dinge bezieht, repräsentiert die gegenständliche Seite des Denkens. Hegel charakterisiert ihn als unselbständiges, „seiendes Bewußtsein oder Bewußtsein in Gestalt der *Dingheit*“ (ebd. 132, Hvh. im Orig.). Zu seinem objektivierbaren Wesen gehört, „mit der Dingheit überhaupt synthetisiert“ zu sein (ebd.).

Indem nun durch des Knechtes Arbeit die „Begierden“, sprich: die motivationalen Bezugnahmen des Herrn auf die Natur in etwas Bleibendes überführt werden, wird die Bewusstseinsbewegung des Herrn anschaulich vergegenständlicht und somit denkbar. Das herrschaftliche Bewusstsein wird also durch die Arbeit und Anerkennung des Knechtes mit sich selbst vermittelt.

Innerhalb des ungleichen Anerkennungsverhältnisses von Herrschaft und Knechtschaft wird sich das dienende Bewusstsein seinerseits „im Formieren als Form der gebildeten Dinge selbst zum Gegenstande“ (ebd. 137). Weil es jedoch nicht für sich selbst arbeitet und keine Anerkennung seitens des Herrn erfährt, schaut sich des Knechtes Bewusstsein pikanterweise „an

dem Herrn“ das „Fürsichsein“, sprich: die motivationale Denkbewegung, „zugleich als Bewußtsein an“ (ebd.).

„Die Arbeit [...] ist *gehemmte* Begierde, *aufgehaltenes* Verschwinden, oder sie *bildet*. Die negative Beziehung auf den Gegenstand wird zur Form derselben, und zu einem *Bleibenden*; weil eben dem Arbeitenden der Gegenstand Selbstständigkeit ist. Diese *negative* Mitte oder das formierende *Tun* ist zugleich *Einzelheit* oder das reine Fürsichsein des Bewußtseins, welches nun in der Arbeit außer es in das Element des Bleibens tritt; das arbeitende Bewußtsein kommt also hierdurch zur Anschauung des selbstständigen Seins, als *seiner selbst*“ (Hegel 1988, 135, Hvh. im Orig.).

Aus der Dialektik von herrschaftlicher Begierde und arbeitender Vergegenständlichung erwächst schließlich der allgemeine *Begriff* des selbstreflexiven Subjekts. Hegel begreift ihn als Objektivierung der *gedoppelten Selbstreflexion*, die das Verhältnis von Bewusstsein als Bewegung und als Gegenstand des Denkens auf allgemeiner Ebene repräsentiert.

Mit welcher Absolutheit Hegel poetische Vergegenständlichung als Modus von subjektreflexiver Begriffsbildung behauptet, und was das für die Auslegung weiblich angesiedelter familiärer Prâxis bedeutet, erschließt sich Seiten später bei der Abhandlung des allgemeinen Geistes:

Der *allgemeine Geist* steht für die Sittlichkeit des Gemeinwesens. Hegel nennt ihn das „*menschliche Gesetz*“, das „*in der Form der ihrer selbst bewußten Wirklichkeit ist*“ (ebd. 293 Hvh. im Orig.). Es repräsentiert das bekannte Gesetz, die praktizierte Sitte und realisiert sich im bewussten Tun des wohlweislich *männlichen* Individuums und im Handeln der Regierung.

Mit diesem menschlichen Gesetz interagiert nun ein „natürliches sittliches Gemeinwesen“ (ebd. 294): die Welt der Familie und Frauen, die noch dem *göttlichen Gesetz* unterliegt. Sie tritt „als der *bewußtlose* noch innre Begriff“ [...] der durch die *Arbeit* für das Allgemeine sich bildenden und erhaltenden Sittlichkeit gegenüber“ (ebd. Hvh. im Orig.).

Gleichwohl Hegel (ebd. 301) betont, dass das selbstbewusste männliche Individuum „Kraft und Bewährung“ aus „seinem Element“, der Welt der Familie und Frauen, schöpft, siedelt er bedeutungstiftende *intersubjektive Anerkennung* nur in der Sphäre des weltlichen Gesetzes an. Der Anerken-

nung zwischen Mann und Frau, Eltern und Kindern billigt er keinen identitätsstiftenden Charakter zu. Beide Verhältnisse – Mann und Frau sowie Eltern und Kinder – bleiben, so Hegel (ebd. 299), bei der „Ungleichheit der Seiten“ stehen. Demzufolge kann im familiären Zusammenhang die *Bedeutung* von Bedürfnissen oder Handlungen nicht im Tun des/der Anderen gespiegelt werden. Zum Bewusstwerden des Bewusstseins fehlen für Hegel die Momente der *Vergegenständlichung* und *Verallgemeinerung*, die er nur in hierarchisch strukturierten Produktionsprozessen gegeben sieht.

So räumt der Philosoph intersubjektiver Arbeit wie Erziehung oder Pflege *keinen begriffskonstituierenden Stellenwert* ein. Solches Tun der Gattin, Mutter oder Tochter verflüchtigt sich in der „Einzelheit“ (ebd. 300), gelte dem *einzelnen* Mann oder Kind und sei dazu bestimmt, im Werden der Kinder bzw. im Verschwinden der Eltern zu versiegen (ebd.).

Die Betrachtung mündet in eine verschraubte Dialektik, die die entzweiten geschlechtlichen Welten vereinigt:

„Das eine Extrem, der allgemeine sich bewußte Geist, wird mit seinem anderen Extrem, seiner Kraft und seinem Element, mit dem *bewusstlosen* Geiste, durch die *Individualität des Mannes* zusammengeschlossen. Dagegen hat das *göttliche* Gesetz seine Individualisierung, oder der *bewußtlose* Geist des Einzelnen sein Dasein an dem Weibe, durch welches als die Mitte er aus seiner Unwirklichkeit in die Wirklichkeit, aus dem Unwissenden und Ungewußten in das bewußte Reich herauftritt. Die Vereinigung des Mannes und des Weibes macht die tätige Mitte und das Element aus [...] das diese Extreme [...] in Eine vereinigt“ (Hegel 1988, 303/304, Hvh. im Orig.).

Soweit Hegel zum Verhältnis von Mann und Frau.

Was ich mit dieser Betrachtung vor allem verdeutlichen will, ist

- der absolut gesetzte erkenntnis- und subjekttheoretische Stellenwert des *Vergegenständlichungsparadigmas*, das bei der Reflexion sozialer Arbeitsweisen nicht greift, sowie
- die damit einhergehende kryptische *Geschlechtsdialektik*, bei der eine „bewußtlose“ weibliche Welt der gesellschaftsöffentlichen Vernunft des Mannes vorausgesetzt ist und sogar das „Element“, die Lebensbedingung bildet, aus der das rationale Subjekt seine „Kraft“ bezieht.

Böhme (1985, 237) spricht diesbezüglich von einer „dialektisch verquere[n] Wechselbeziehung von Herrschaft“. Ich werte diese Wechselbeziehung als Ausdruck einer dem Vergegenständlichungsparadigma verhafteten *Begriffstradition*, mittels der zwar männlich konnotierte produktive Arbeit reflektiert werden kann, weiblich verortete intersubjektive Arbeit jedoch mystisch verdunkelt bleibt.

In der historiolinguistischen Auseinandersetzung wird sich erweisen, dass die Beziehung von begrifflich fassbarer produktiver und sprachlich diffus bleibender intersubjektiver Arbeit die klassische Literatur durchzieht und symptomatisch ist für die differentielle Logik neuzeitlicher Geschlechtskategorien.

Teil B

Sprache als Mittel der Kommunikation und des Denkens

In einem ersten Problemaufriss wurde die vordergründige Ideengeschichte des männlich konnotierten produktiven Arbeitsbegriffs skizziert und die Gegensatzbildung von erkenntnistiftender Vergegenständlichung versus begrifflos bleibender Familienarbeit problematisiert.

Um später rekonstruieren zu können, wie sich dieser Gegensatz in heutigen Arbeitsbegriffen fortsetzt, warum der produktive Arbeitsbegriff die erwerbswirtschaftlichen Leistungen von Frauen unterschlägt und welche denkpsychologische Bedeutung dem Transfer alter Geschlechtsdeutungen zukommt, steige ich jetzt in die psycholinguistische Auseinandersetzung ein. Ziel ist, ein sprachtheoretisches Instrumentarium zu erarbeiten, um

- sozialgeschichtliche Entwicklungslinien genderförmiger Bedeutungen rekonstruieren zu können, die hinter modernen Arbeitsbegriffen stehen
- und den mentalen Stellenwert geschlechtlicher Kategorien bei Prozessen der Identitäts- und Interessensentwicklung zu erhellen.

So werde ich zum Ende dieses zweiten Teils ein psycholinguistisch unterfüttertes Doing-Gender-Modell vorstellen. Die historiolinguistische Rekonstruktion genderförmiger Begriffsentwicklung und Probleme ihrer Verstetigung im heutigen Sprachgebrauch erörtere ich dann im dritten Teil.

Wie gesagt, stützt sich die sprachtheoretische Abhandlung auf die Theoriebildung Lev S. Vygotskijs, in die ich zu Anfang kurz einführen will.

2 Vygotskij und die Kulturhistorische Schule

Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) war Begründer der Kulturhistorischen Schule, einer bestimmten Richtung der sowjetischen Psychologie, die Mitte der 1920er Jahre im Zuge der revolutionsbedingten Umgestaltung des kulturellen Lebens entstanden war. Kennzeichnend für die Kulturhistorische Schule Vygotskij'scher Prägung ist die Annahme der *Historizität des menschlichen Bewusstseins* und *seiner Entwicklung als zeichenvermittelter Prozess*. Ihr Gegenstandsbereich umfasste u.a. das Verhältnis von Sprache und Bewusstsein, kindliche Sprach- und Bewusstseinsentwicklung, Behindertenpsychologie, Erziehung und Unterricht. Damit hob sich der kulturhistorische Ansatz deutlich von physiologischen Richtungen der sowjetischen Psychologie wie der Reaktologie Bechterews oder der Reflexologie Pawlows ab. Zu den engsten Mitarbeitern Vygotskijs hatten Alexander R. Lurija (1902-1977) und Alexej N. Leontjew (1903-1979) gehört.

In der damaligen Sowjetunion entstanden, sind Vygotskijs Arbeiten von der eingehenden Auseinandersetzung sowohl mit der sowjetischen als auch der westlichen Psychologie geprägt. Seine Theoriebildung zeichnet sich durch eine *interfunktionale entwicklungstheoretische* Herangehensweise aus, die soziale, handlungspraktische und historische Ebenen der Sprach- und Bewusstseinsentwicklung integriert. So sieht er in der Sprache ein historisch hervorgebrachtes Zeichensystem, das im Wege kooperativer Daseinsvorsorge als soziales Verständigungsmittel entstanden und zu einem Medium des individuellen Denkens geworden ist. Mit der soziohistorischen Herleitung der Sprache verbindet er die Annahme der gnostischen Einlagerung soziokultureller Bedeutungen in sprachliche Zeichen (Worte), die kognitive und emotionale, sachlich-gegenständliche und soziostrukturelle Informationen integrieren.

Mit der ganzheitlichen Konzeptualisierung sprachlicher Bedeutungen überwindet Vygotskij die Trennung von instrumentellem und sozialkommunikativem Handeln und weist zugleich auf die Historizität begriffsgeleiteten Sprechens und Denkens hin. Beides erweist sich als fruchtbar, um die Genese und die logischen Strukturen geschlechtlich konnotierter Arbeits- und Subjektkategorien zu reflektieren.

Methodologische Grundannahmen

Vygotskijs Psycholinguistik bildete das Kernstück seiner Psychologie, die sich grob umschreiben lässt als Integration von Zeichentheorie, Entwicklungspsychologie und historischer Gesellschaftstheorie. Methodologisch bezog er sich auf die marxistische Philosophie. Allerdings verwahrte er sich gegen eine mechanische Übertragung der bis dahin vor allem unter naturwissenschaftlicher und ökonomischer Perspektive entfalteten marxistischen Philosophie auf das Gebiet der Psychologie. Vielmehr forderte er eine am *Gegenstand der Psychologie* entwickelte Methodologie, was nach seinem Verständnis eine philosophisch induzierte Auseinandersetzung mit der Geschichte der Psychologie voraussetzte (Vygotskij 1985).

Zu seinen wichtigsten philosophisch-methodologischen Prinzipien gehören:

- Die Anerkennung des *Entwicklungsprinzips* und damit des *genetischen* Aufbaus von Kultur, Ontogenese, Sprache und Psyche.¹
- Der entwicklungstheoretische Ansatz korrespondiert mit einer *historischen Auffassung der Logik*, was sich für Vygotskij nicht nur als philosophisches, sondern auch methodisches Problem stellte.
- Mit der historischen Auffassung der Logik wiederum verbindet sich die Anerkennung *intersubjektiver Begriffsbildung* als erkenntnisleitendem Prinzip. Er erörterte diese Auffassung erstmals im Essay über *Die Krise der Psychologie* (1985) anhand des reziprok zum Untersuchungsgegenstand generierten wissenschaftlichen Begriffs und wendete sie später in seinen sprachtheoretischen Arbeiten an.

Aus den drei genannten methodologischen Prinzipien erwuchs Vygotskijs *These der Entwicklung des individuellen Bewusstseins aus dem sozialen*. Diese These nimmt in meiner Abhandlung relativ breiten Raum ein, weil sie hinsichtlich der sprachlichen Übermittlung soziostruktureller und psychosozialer Bedeutungsstrukturen wie Gender von großem Erklärungswert ist.

¹ „Genetisch“ bedeutet bei Vygotskij entwicklungsformig. Ich wende den Ausdruck ebenfalls in dieser Bedeutung an.

3 Historische Entwicklung höherer psychischer Funktionen

Der kulturhistorische Charakter von Vygotskijs Theorie erschließt sich aus drei ineinander greifenden Thesen, mit denen er die Entwicklung von individueller psychischer Orientierung aus sozialen Beziehungen herleitet:

Den Thesen über

- die Herausdifferenzierung der kulturellen Entwicklungslinie aus der naturgeschichtlichen,
- den sozialen Ursprung höheren psychischen Funktionen des Menschen sowie deren Entwicklung als zeichenvermittelter Prozess,
- die Entwicklungsförmigkeit sprachlicher Zeichen, die als ursprünglich soziale Kommunikationsmittel zum Mittel des individuellen Denkens werden.

Er entwickelt diese Aussagen in der *Geschichte der höheren psychischen Funktionen* (1931/1992) und präzisiert sie später in seinem bekanntesten Buch *Denken und Sprechen* (1934/2002).

3.1 Zum Verhältnis von naturgeschichtlicher und kultureller Entwicklung

Aus dem anthropologischen Befund des hinsichtlich seiner körperlichen und elementaren psycho-physischen Funktionen weitgehend gleich gebliebenen *Homo sapiens sapiens* leitet Vygotskij (1931/1992) zwei Entwicklungslinien des modernen Menschen her: die *biologische* Evolution und die darauf aufbauende *historische* Entwicklung.

Die kulturelle Entwicklungslinie qualifiziert er als völlig neue, durch den Gebrauch von Werkzeug und soziale Verkehrsformen gekennzeichnete Art der Anpassung, die naturgeschichtliche Orientierungsweisen transformiert. Nach seiner Ansicht verflechten sich die natürliche und die kulturelle Linie in der Ontogenese. Körperliche und kulturelle Entwicklung bilden demzufolge einen wechselseitig verbundenen, einheitlichen Prozess (Vygotskij 1992).

Als kulturelle Wendepunkte der kindlichen Entwicklung sieht Vygotskij (1987; 1992) den ersten Werkzeuggebrauch und den etwas späteren Erwerb der Kultursprache. Beide Übergänge betrachtet er als tiefgreifende *in-*

terfunktionale Entwicklungsschübe, die das System der Körperorganisation, Wahrnehmung, Bedeutungserfassung und Gedächtnis verändern (Vygotskij 1987; 1992). Ähnlich wie Piaget misst Vygotskij (1992) der kindlichen Exploration und mithin der *aktiven praktischen Operation* eine große entwicklungs-dynamische Bedeutung bei. Doch geht er grundsätzlich – und hier liegt der Unterschied zu Piaget – von der *soziokulturellen Vermitteltheit* der ontogenetischen Entwicklung durch den Gebrauch historisch generierter Zeichen aus.

Mit der These von der *Einheit* der naturgeschichtlichen und kulturellen Entwicklungslinie – nicht zu verwechseln mit deren Identität – wendet sich Vygotskij (1992, 104) gegen die naturalistische Annahme eines physiopsychischen Parallelismus, der den „dialektischen Sprung“ von der evolutionären Anpassung zur kulturellen Entwicklung menschlicher Orientierung ignoriere.

Die 1931 veröffentlichte These von der Verflechtung der evolutionären und historischen Entwicklungsebene wurde Gegenstand heftiger Anfechtungen seitens der nachfolgenden sowjetischen Psychologie.² Ich sehe sie als Durchbruch zu der ganzheitlichen Sichtweise von Körper, Psyche und Kultur, die Vygotskij in der *Lehre von den Emotionen* (1933/1996) unter der expliziten Annahme der Historizität des körpergebundenen Affektes vertieft.

3.2 Kulturelle Entwicklung als instrumentell vermittelter Prozess

Der dialektische Sprung von der evolutionären zur kulturellen Entwicklung manifestiert sich für Vygotskij nicht nur im Werkzeuggebrauch, sondern auch im Gebrauch kulturell hervorgebrachter „künstlicher“ Denkmittel, wozu er sprachliche und mathematische Symbole, ikonische Darstellungen und gedächtnisstützende Mittel zählt, die er „Zeichen“ nennt (1992, 135).

² Die Kritik erklärt sich vor dem Hintergrund der Rephysiologisierung der sowjetischen Psychologie (Keiler 1997), die auch Konsequenzen für die westliche Vygotskij-Rezeption nach sich zog (ebd.). Sie bewegt sich zwischen verfälschenden Vorwürfen Rubinsteins (1973), Vygotskij habe die Naturgeschichte übergangen bis zur gönnerhaften Kritik ihrer „noch“ ungenügenden Berücksichtigung seitens des Chicagoer Tätigkeits-theoretikers Wertsch (1996).

Diese Position basiert auf zwei (anfänglich noch relativ unverbundenen) Ausgangsthesen: Nämlich 1.) auf der marxistischen Formel des sich durch produktive Naturveränderung selbst verändernden Menschen, die er 2.) mit der Annahme historisch generierter Zeichen als Mittel der sozialen Verhaltenssteuerung zusammenführt.

„Engels sagt: ‚Naturwissenschaft wie Philosophie haben den Einfluss der Tätigkeit des Menschen auf sein Denken bisher ganz vernachlässigt, sie kennen nur Natur einerseits, Gedanken andererseits. Aber gerade die *Veränderung der Natur durch den Menschen* [...] ist die wesentlichste und nächste Grundlage des menschlichen Denkens, und im Verhältnis, wie der Mensch die Natur verändern lernte, in dem Verhältnis wuchs seine Intelligenz.‘

Diesem neuen Verhaltenstyp muß notwendigerweise ein neues Prinzip der Verhaltenssteuerung entsprechen. Wir finden es in der sozialen Determiniertheit des Verhaltens, das sich in der Zuhilfenahme von Zeichen äußert“ (Vygotskij 1992, 141/142, bezogen auf Engels 1975, 489, Hvh. im Orig.).

Das verhaltenssteuernde Zeichen konzeptualisiert Vygotskij in offensichtlicher Anlehnung an den französischen Aufklärer Condillac,³ der das „künstliche Zeichen“ als kommunikativ hergestelltes Mittel von „höheren“, der situativ-sinnlichen Wahrnehmung überlegenen, „willentlichen Geistesoperationen“ thematisiert hatte und ebenfalls von der Entwicklungsförmigkeit des Zeichens ausgegangen war (zit. nach Franzen 1996, 168 f.). Condillacs’ Zeichentheorie historisch und reflexologisch wendend, definiert Vygotskij das Zeichen als *vermittelnden* Reiz, der der *willkürlichen* inter- oder intra-subjektiven Verhaltenssteuerung dient und der historischen wie ontogenetischen Entwicklung unterliegt.

³ Winfried Franzen (1996) würdigt Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780) als wichtigsten Erkenntnistheoretiker der französischen Aufklärung und Hauptvertreter des Empirismus in Frankreich. Selbst von Locke beeinflusst, nahm Condillac starken Einfluss auf die moderne Linguistik, darunter die Sprachtheorien Herders, Humboldts und de Saussures. Zu seinen wichtigsten Schriften gehört das *Essai sur l'origine des connaissances humaines* von 1746, wo auf sensualistisch-naturphilosophischer Grundlage semiotische Positionen dargelegt sind, die Vygotskij in der *Geschichte der höheren psychischen Funktionen* (1992) aufgenommen hat.

Die besondere Qualität des Zeichens macht für Vygotskij (1992, 125) die „gewollte Einmischung des Menschen in die Situation, seine aktive Rolle“ beim „Einführen neuer, auf die Beherrschung des eigenen Verhaltens gerichteter Reize“ aus, was die Emanzipation von der situativen Reizdeterminiertheit ermögliche.

Die Kulturursprünglichkeit der Zeichen expliziert er anhand der Sprache als einer aktiven „*Signifikationstätigkeit*“ (ebd. 138, Hvh. im Orig.). Während die auf Signalisation beruhenden tierischen Zerebralverbindungen nur eine reaktive „Widerspiegelung der natürlichen Beziehungen“ seien, zeichne sich die „menschliche Anpassung durch eine aktive Veränderung der Natur“ aus, was die „aktive Veränderung des menschlichen Verhaltens unabdingbar“ mache. Indem der „Mensch [...] künstliche Reize“ einsetzt, „signifiziert [er] das Verhalten und stellt, von außen einwirkend, mit Hilfe von Zeichen neue Verbindungen im Gehirn her“ (Vygotskij 1992, 139).⁴

Durch den Zeichengebrauch sieht Vygotskij die Struktur und Wirkungsweise psychischer Funktionen (Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Denken) zugunsten von *willkürlicher* Aufmerksamkeit, *logischem* Gedächtnis, *begrifflichem* Denken und *bedeutungshafter* Wahrnehmung transformiert, was er durch Untersuchungen der kindlichen Wahrnehmungs- und Gedächtnisentwicklung verifiziert (Vygotskij 1978; 1987). Als Beispiel für die Transformation der Bewusstseinsfunktionen durch den Zeichengebrauch führt er u.a. das Fingerrechnen an, durch das sich die ursprünglich qualitative Wahrnehmung zugunsten abstraktiver Quantifikation verändere.

3.3 Soziale Genese der Zeichen und höheren psychischen Funktionen

Mit der These des soziokulturellen Entstehens verhaltenssteuernder Zeichen verbindet Vygotskij (1992) die Annahme, dass sie aus kooperativen

⁴ Vygotskij (1992) erläutert willkürliche zeichengestützte Verhaltenssteuerung u.a. am Beispiel des Taschentuchknotens als äußere Gedächtnisstütze. Das Verwenden solcher Hilfsmittel interpretiert er als willkürliches Schaffen künstlicher Reize, so genannter Mittler-Reize, durch die sich das assoziative Reiz-Reaktions-Schema (A-B) in ein vermitteltes Schema (A-X-B) wandle.

Tätigkeiten und sozialen Praktiken hergeleitet sind und im Wege psychischer Verinnerlichung Mittel der individuellen Verhaltenssteuerung werden. Sozietät gilt somit als Grundlage der zeichenvermittelten historischen wie individuellen Bewusstseinsentwicklung. Gestützt auf die anthropologische Annahme der genetischen Mehrschichtigkeit kulturellen Verhaltens⁵ sowie die psychologische These Karl Bühlers, Kinder wendeten im Laufe ihrer Entwicklung jene Verhaltensweisen gegenüber sich selbst an, die sie ursprünglich von anderen erfahren haben, schreibt er zur Entwicklung des kulturellen Verhaltens:

„Wenn es stimmt, daß das Zeichen zunächst Kommunikationsmittel ist und erst sekundär Mittel des individuellen Verhaltens, dann ist evident, daß die kulturelle Entwicklung auf dem Gebrauch von Zeichen basiert, die zunächst in gesellschaftlicher, äußerer Form in das allgemeine Verhaltenssystem einbezogen wurden“ (Vygotskij 1992, 231).

Unter implizitem Bezug auf Ludwig Feuerbach (1967),

„daß wir erst durch andere wir selbst werden [...] gilt nicht nur für die Gesamtperson, sondern für die Geschichte jeder einzelnen [psychischen] Funktion“ (Vygotskij 1992, 235).

formuliert Vygotskij (ebd.) als „genetisches Grundgesetz“ der kulturellen Entwicklung:

„Jede psychische Funktion tritt in der kulturellen Entwicklung des Kindes zweimal, nämlich auf zwei Ebenen, in Erscheinung – zunächst auf der gesellschaftlichen, dann auf der psychischen Ebene (also zunächst [...] als interpsychische, dann [...] als intrapsychische Kategorie). [...] Hinter allen höheren Funktionen und ihren Beziehungen verbergen sich, genetisch gesehen, gesellschaftliche Beziehungen, das heißt reale Beziehungen zwischen Menschen. [...] Es wäre also angebracht, das, was uns die Geschichte der kulturellen Entwicklung des Kindes offenbart, als ‚Soziogenese des höheren Verhaltens‘ zu bezeichnen“ (Vygotskij 1992, 236/237).

⁵ „Genetische Mehrschichtigkeit“ meint die Integration historisch älterer und jüngerer Verhaltensstrukturen.

Sozietät als verbindendes genetisches Prinzip von Kultur, Gesellschaft und Psyche definierend, schließt er analog Marx' (1983) sechster Feuerbachthese:

„daß die psychische Natur des Menschen die Gesamtheit der gesellschaftlichen Beziehungen darstellt, die nach innen verlagert und zu Funktionen der Persönlichkeit und zu Formen ihrer Struktur geworden ist“ (Vygotskij 1992, 237).

3.4 Soziale Struktur sprachlicher Zeichen

Aus gendertheoretischer Sicht ist von besonderem Interesse, dass aus Vygotskijs genetischer Herleitung des sprachlichen Zeichens aus sozialer Hilfestellung, Aufforderung oder Kooperation eine bestimmte *gnostische Konsequenz* erwächst. Nämlich, dass soziostrukturelle Beziehungen und sozial vermittelte Gegenstandsdeutungen in der *Bedeutungsstruktur von sprachlichen Begriffen* eingelassen sind.

Wenngleich Vygotskijs diesbezügliche Argumentation in der *Geschichte der höheren psychischen Funktionen* noch kaum gesellschaftstheoretisch entwickelt ist, bietet sie interessante Anknüpfungspunkte für die Erörterung geschlechtlicher Kategorien:

Vygotskij erläutert die soziale Strukturierung des Zeichens anhand von Machtbeziehungen im Arbeitsprozess. U.a. führt er die Funktionsteilung zwischen Aufseher und Sklaven bei den „Urformen der Arbeitstätigkeit“ an (1992, 233), deren Zusammenfallen im sprachlichen Zeichen zur Herausbildung willkürlicher Aufmerksamkeit geführt habe. Mag die Annahme einer solchen Funktionsteilung bei den „Urformen“ der Arbeit mindestens fragwürdig sein, verweist trotzdem das Beispiel ähnlich wie Hegels Herr-Knecht-Dialektik auf eine bestimmte Modalität sprachlicher Bedeutungskonstitution: nämlich auf die *Symbolisation funktionsteiliger sozialer Strukturen*.

Ein weitere Erklärung für die soziale Vermitteltheit sprachlicher Bedeutungen entwickelt Vygotskij anhand eines genetischen Modells der hinweisenden Gebärde, die er als Vorstufe des sprachlichen Zeichens ansieht. Hier beschreibt er Bedeutungsgebung als Prozedere, das von der „missglückten“ gegenstandsgerichteten Greifbewegung des Kindes über die mütterliche In-

terpretation und Darreichung eines Gegenstandes hin zur intersubjektiv geteilten Bedeutung der Greifbewegung verläuft (Vygotskij 1992, 234/235).

Vergleichbar Humboldts dialogischer Vermitteltheit der Welterkenntnis (vgl. Di Cesare 1996) konzeptualisiert Vygotskij in diesem Modell symbolische Bedeutungsentwicklung als dreistellige Relation, in welcher sich a) die subjektive Intention des Kindes sowie b) der praktische (materielle oder soziale) Gegenstandsbezug der kindlichen Greifbewegung durch c) intersubjektives Verstehen zur wechselseitig verständlichen Bedeutung erweitern. Bedeutungskonstitution ist demnach verstanden als Vorgang, der *intentionale, handlungspraktisch-gegenstandsgerichtete und intersubjektive* Momente integriert, wobei sich der affektiv-praktische Umweltbezug in der sozialen Verständigung bricht. Soziale Verständigung ist zugleich der Modus der Konvergenz der realen Handlung zur Symbolik: War die Greifbewegung zuerst eine auf reale Gegenstände zielende *praktische* Handlung, transzendiert sie im Wege der Kommunikation zu einer *symbolischen* Geste als Vorstadium des bedeutungshaften sprachlichen Zeichens.

Festzuhalten für die Erörterung geschlechtlicher Kategorienbildung ist hier, dass Vygotskijs Konzeptualisierung des sprachlichen Zeichens als einer *sozial vermittelten gegenständlichen Bezugnahme* die üblicherweise vorgenommene Trennung zwischen hervorbringender Poiesis und intersubjektiver Prâxis aufhebt. Denn sie besagt, dass sprachliche Bedeutungen, indem sie (soziale und dingliche) Gegenstände referieren, immer auch darauf gerichtete Intentionen und soziale Interpretationen repräsentieren.

4 Genetische Wurzeln von Denken und Sprechen

Was sich in Vygotskijs *Geschichte der höheren psychischen Funktionen* (1931/1992) noch als etwas mühsame Synthese von Condillacs Zeichentheorie, Feuerbachs tuistischer Philosophie, Psychologie und marxistischem Gesellschaftsbegriff liest, wird in *Denken und Sprechen* (1934/ 2002) zu einer experimentell unterfütterten Theorie. Einen wichtigen Schritt bildet dabei die These von den unterschiedlichen Wurzeln des Sprechens und Denkens und ihrer Verschränkung in der kindlichen Entwicklung.

4.1 Verschränkung von Denken und Sprechen

Die alte philosophische Streitfrage, ob die Sprache Ausdruck apriorischen Denkens ist oder sich umgekehrt das Denken aus dem Sprechen ergibt, löst Vygotskij (2002) zugunsten eines entwicklungstheoretischen Konzeptes, bei dem Denken und Sprechen weder identisch noch gleichursprünglich sind, sondern sich historisch wie ontogenetisch zu einer interfunktionalen Einheit verbinden. Er stützt sich dabei auf die These der unterschiedlichen Wurzeln von Denken und Sprechen, die er aus der Zusammenschau der zeitgenössischen Primatenforschung mit entwicklungspsychologischen Beobachtungen herleitet.

In der emotional expressiven und sozialen Funktion der tierischen Lautäußerung sieht Vygotskij die phylogenetischen Ursprünge des Sprechens.⁶ Den einfachen Gesichtsfeldabhängigen Werkzeuggebrauch der Schimpansen deutet er als Wurzel der Intelligenzentwicklung, die noch keine Beziehung zum Sprechen aufweist. Hieraus schließt er auf „verschiedene genetische Wurzeln“ von Denken und Sprechen, die sich „auf verschiedenen Wegen“ entwickeln (Vygotskij 2002, 151) und sich erst in der menschlichen Kulturgeschichte verknüpfen.

Auch zur *Ontogenese* macht er im Anschluss an Charlotte Bühler und William Stern anfänglich getrennte, naturgeschichtlich präformierte Entwicklungslinien von Denken und Sprechen aus. Die ersten kindlichen Lautäußerungen interpretiert er als *vorintellektuelles* Stadium der Sprachentwicklung

⁶ Vygotskij bezog sich auf die Schimpansenforschung von Köhler, Yerkes und Learned.

mit überwiegend sozialer und emotional expressiver Funktion. Die sich herausbildende Fähigkeit zum Erfassen einfacher mechanischer Zusammenhänge und zielgerichteter Bewegungen wertet er als *vorsprachliche* Intelligenzentwicklung des ersten Lebensjahres. Mit dem Erwerb der Kultursprache, so Vygotskij (2002, 153), verschränken sich diese Linien zu einem einheitlichen Entwicklungsprozess und bilden „den Anfang einer völlig neuen Verhaltensform [...], die so charakteristisch für den Menschen ist“.

4.2 Handlungspraktisch-soziale Sprachgenese

Typisch für Vygotskij ist, dass er die während des zweiten Lebensjahres einsetzende aktive Anwendung der Kultursprache nicht einfach, wie William Stern, als „Entdeckung“ fertiger kultureller Begriffe versteht, die sich durch quantitativen Zuwachs des Wortschatzes auf das Niveau der Erwachsenensprache steigert. Vielmehr definiert er Sprachentwicklung als komplizierten mehrstufigen Prozess, in dessen Verlauf sich Kinder die historische Bedeutungsstruktur von Begriffen sukzessive erarbeiten (Vygotskij 2002).

Modalitäten des Spracherwerbs

Entscheidende Modalität des Erwerbs der Kultursprache ist für Vygotskij das Zusammenwirken von Kommunikation und praktischer Handlung, die mit zunehmender Sprachfähigkeit des Kindes auch auf der intrapsychischen Ebene als symbolvermittelter Denkprozess vollzogen wird. Mit der These des Ineinandergreifens von sozialer Kommunikation und gegenstandsgerichtetem praktischem Handeln als Modus der Sprachentwicklung widerspricht er der gängigen, unter anderem von Piaget (1975) formulierten, These der Parallelität bzw. Unabhängigkeit sozialer, praktischer und sprachlicher Bewusstseinsentwicklung, die er als letztlich metaphysisch befangene Position kritisiert.

„Die Sprache ist kein Nebenprodukt der kindlichen Aktivität [...]. Die Sprache und die Handlung nähern sich einander an und das ist von entscheidender Bedeutung sowohl für die Handlung als auch für die Sprache“ (Vygotskij 1987, 527).

Die von Freud und Piaget vertretene Annahme eines halluzinatorischen autistischen Bewusstseins des vorsprachlichen Kindes lehnt Vygotskij ab.

Vielmehr betrachtet er Phantasie, Willensäußerung und Lüge als Fähigkeiten, die den Besitz der Sprache als Mittel situationsunabhängigen Denkens voraussetzen (Vygotskij 2002; 1987). Sowohl dem Säugling als auch dem sensumotorisch agierenden Kleinkind attestiert er direkten, bedürfnis- und affektgesteuerten Realitätsbezug, der aufgrund der Abhängigkeit des Kindes von seinen Bezugspersonen sozial vermittelt ist.

Soziale und kognitive Entwicklung vollzieht sich demzufolge als einheitlicher Prozess, der auch die Entwicklung der Emotionen umschließt. Soziale Kommunikation erweitert nicht bloß die Kontaktfähigkeit, sondern verändert auch die intentionale Beziehung des Kindes zu seiner sachlichen Umgebung. Weil sachliche Bezüge im Säuglingsalter ausschließlich über soziale Kontakte hergestellt werden und im Kleinkindalter überwiegend der sozialen Steuerung unterliegen, bricht sich das intentionale und praktische Verhältnis des Kindes zur äußeren Realität über „das Prisma sozialer Beziehungen“ (Vygotskij 1987, 107). Umgekehrt erfährt das Kind soziale Zuwendung im Kontext vielfältiger sachbezoglicher Verrichtungen.

Sozial vermittelte Welterfahrung als Modalität ontogenetischer Sprachentwicklung umschließt demnach von Anfang an soziale, emotiv-volitionale und gegenständlich-operationale Dimensionen, die Kinder in Kommunikation mit Erwachsenen anhand kultureller Sinngefüge und Abläufe integrieren. Indem Erwachsene oder ältere Kinder Zusammenhänge benennen und dabei wiederkehrende Erscheinungen, Handlungen und Strukturen signifizieren, eignet sich das Kind sprachliche Bezeichnungen in kontextuellen Zusammenhängen an und stellt dabei die ersten kulturellen Schemata und handlungspraktisch erschlossenen syntaktischen Bezüge zwischen Personen, Tätigkeiten und Gegenständen her.

Zur primären Herausbildung sozialer, respektive geschlechtlicher Schemata lässt sich hier ableiten, dass sie entlang kulturell formierter Handlungsmuster verlaufen, aus denen heraus Kinder die Bedeutung von Personen erschließen und zugleich Repräsentationen ihrer eigenen Intentionen und Aktivitäten aufbauen. Da Kindererziehung immer durch kulturelle Deutungen führt, ist außerdem anzunehmen, dass sich die sozial vermittelte Welterfahrung des Kindes von Anfang an in den geschlechtlichen Deutungen und Interaktionsmustern seiner Erziehungspersonen bricht.

Verlauf der Sprachentwicklung

Der Entwicklungsverlauf der kindlichen Sprache lässt sich nach Vygotskij (1987; 2002) wie folgt skizzieren:

Die erste Phase der kindlichen Lautäußerung und Gestik bezeichnet er als soziale Phase mit überwiegend affektivem und sozialem Charakter. Im Kommunizieren und arbeitsteiligen Handeln mit Erwachsenen bildet sich etwa zu Beginn des zweiten Lebensjahres als zweite Phase die noch instabile „autonome“ Kindersprache (Vygotskij 1987, 175) im Sinne der ersten idiosynkratischen Worte mit hinweisender Funktion aus, die noch auf das Verstehen seitens Erwachsener angewiesen ist. Aus dem darauf aufbauenden Erwerb der Kultursprache erwächst allmählich auch eine individuelle kognitive Funktion.

Zwar erfasst das zwei- bis dreijährige Kind noch lange nicht die gesamte Bedeutung kultureller Worte, sondern wendet sie eher als Gegenstandssurrogate analog seiner bisherigen Erfahrung an (Vygotskij 1987; vgl. auch Nelson 1996). Doch vermag es mit Hilfe der gedächtnisstützenden Funktion kultureller Worte zunehmend auch gedanklich mit Dingen und Verhältnissen zu operieren. Dadurch löst sich das Kind allmählich aus der situativen Verhaftetheit und intersubjektiven Verbundenheit des vorsprachlichen Denkhandelns. Indem es die Bedeutung von Worten immer mehr zur Ausrichtung seiner Aktivitäten benutzt und seine Aufmerksamkeit anhand des sprachgestützten Gedächtnisses strukturiert, integriert es die zuvor von Erwachsenen ausgeübten Lenkfunktionen in sein eigenes Bewusstsein (Vygotskij 2002).

Waren das Säuglingsalter und die Phase der „autonomen“ Kindersprache noch durch intersubjektives Denken und Handeln im Sinne einer arbeitsteiligen Strukturierung der kindlichen Psyche mit Betreuungspersonen geprägt, erwächst aus dem Erwerb der Kultursprache ein Individuationsprozess, bei dem sich das „Ich“ aus der zuvor wahrgenommenen „Kind-Erwachsenen-Einheit“ heraushebt und das Kind einen ersten Begriff von „Ich-Selbst“ erlangt (Vygotskij 1987, 210).

4.3 Handlungsleitende Funktion der Sprache

Vygotskij (2002) untersucht den Prozess der kindlichen Individuation anhand der von Piaget (1974) so benannten „egozentrischen“ Kindersprache. Hierbei handelt es sich um ein monologisches, syntaktisch verkürztes Sprechen des Kindes zu sich selbst, das zwischen dem dritten und achten Lebensjahr vor allem in Begleitung von Handlungen auftritt.

Jean Piaget (1974; 1975) hatte diese Sprechweise in einem Genfer Kinderheim beobachtet und als Übergangsstadium zwischen frühkindlichem „Autismus“ und dem „sozialisierten“ realistischen Denken älterer Kinder und Erwachsener interpretiert. Piagets Annahme eines ursprünglichen Autismus, der der Wunscherfüllung dient und „streng individuell“ bleibt (Piaget 1975, 49/50), stützt sich auf Freud. Ähnlich jenem deutet Piaget kindliche Entwicklung als einen vom Individuellen zum Sozialen verlaufenden Prozess, der vom traumhaften zum „gelenkt[en]“, „bewusst[en] Denken“ (Piaget ebd.) führt. Der „egozentrischen“ Sprache misst Piaget eine Brückenfunktion bei, die erste Anpassungsleistungen an das Denken Erwachsener beinhaltet und an der Schwelle zum Schulalter absterbe.

Vygotskij (1987; 2002), der die These vom ursprünglichen Autismus als Solipsismus verwirft, kommt auf Grund eines anderen methodologischen Zuges und eigener Untersuchungen zum gegenteiligen Schluss: Die Einschätzung der „egozentrischen“ Sprache als Ausdruck ich-bezogenen, traumhaften Denkens bestätigt er nicht. Vielmehr erachtet er sie als „Funktion des realistischen Denkens“, das sich der Logik des vernünftigen, zweckmäßigen Handelns und Denkens annähert“ (Vygotskij 2002, 92). Wohl erkennt er jener Sprechform auch eine emotional-expressive Bedeutung zu. Als *qualitativ neues Charakteristikum* jedoch ermittelt er die zunächst noch mit praktischen Operationen verwobene *handlungsleitende Funktion* der „egozentrischen“ Sprache und interpretiert sie als erste Verbindung von Sprache und praktischer Intelligenz, die sich auf dieser Entwicklungsstufe noch in Form laut geäußerten Denkens präsentiert.

Aus seinen eigenen Untersuchungen führt er an, dass der Koeffizient „egozentrischen“ Sprechens vor allem bei Schwierigkeiten der Aufgabenbewältigung ansteigt. Auch macht er eine Entwicklung der „egozentrischen“ Sprache aus, in deren Verlauf sich die praktischen Operationen von Kindern zu-

nehmend in sprachlich korrigierte bzw. geplante Handlungen transformieren.

„Wir konnten beobachten, wie das Kind in seinen egozentrischen Äußerungen, die seine praktische Tätigkeit begleiten, das Endergebnis und die hauptsächlichsten Wendemomente seines praktischen Operierens abbildet und fixiert; wie dieses Sprechen mit der Entwicklung der Tätigkeit des Kindes mehr und mehr zur Mitte und dann zum Anfang der Operation selbst vorrückt und die Funktion der Planung und Lenkung der künftigen Handlung übernimmt. Wir beobachteten, wie sich das Wort, das das Handlungsergebnis ausdrückte, untrennbar mit der Handlung verband und eben deshalb, weil es die wichtigsten Strukturmomente der praktischen intellektuellen Operation in sich abbildete, schließlich selbst begann, die Handlung des Kindes zu erhellen und zu lenken, indem es sie einer Absicht und einem Plan unterordnete und auf das Niveau zweckmäßiger Tätigkeit erhob“ (Vygotskij 2002, 88).

Zur Verbindung von Sprechen und Denken schreibt er:

„Das Kind denkt sich nicht mit Hilfe der Sprache irgendeine praktische Verhaltensweise aus. Im Gegenteil gewinnt die [kindliche] Sprache erst dadurch bestimmte logische Formen, wird erst dadurch intellektualisiert, daß sie die praktischen intellektuellen Operationen des Kindes widerspiegelt“ (Vygotskij 1987, 526/527).

Die ontogenetische Entwicklung von Sprechen und Handeln ist demzufolge ein reziproker Prozess, bei dem Kinder anfangs die Bedeutung der im sozialen Umgang erworbenen Worte praktisch erschließen, was sie umgekehrt zunehmend in die Lage versetzt, ihre Praxis mittels der Sprache vorzuschauend zu organisieren.

Lurija (1982, 171) bezeichnet die primäre Form handlungsverbundenen Sprechens als „*sympraktisches*“ Sprechen, auf dem später das „*synsemantische*“ Sprechen und Denken aufbaut. Gleichwohl sich das zwei- bis dreijährige Kind zuerst nur der gegenständlichen Referenz und Syntax der historisch herausentwickelten Sprache (Vygotskij 2002) bedient, deren Bedeutung und logische Struktur es gerade erst zu erschließen beginnt, wird es durch den Wortgebrauch in kulturelle Sinngefüge eingeführt. Das heißt, das Kind individualisiert sich, indem es sein Denkhandeln unter immer selbstständigen

gerer Verwendung historischer Denkmittel strukturiert und dabei sprachlich repräsentierte Formen sozialer Erfahrung und Instruktion verinnerlicht.

Entgegen Piaget wertet Vygotskij die „egozentrische“ Sprache keineswegs als absterbendes Phänomen. Aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit dem sprachlichen Denken Erwachsener, die in *funktionaler Hinsicht* in der Abzweigung kognitiver Funktionen aus der Mitteilungsfunktion der Sprache sowie in *struktureller Hinsicht* in syntaktischen Verkürzungen besteht, beurteilt er die „egozentrische“ Sprache vielmehr als „Übergangsform des äußeren zum inneren Sprechen“ (Vygotskij 2002, 96) und also als Vorläufer der inneren Sprache, die ab dem Schulalter möglich wird.

Die *innere Sprache* definiert Vygotskij (ebd.) als sprachliches Denken, das zwar nicht die alleinige, so doch die Hauptform des Denkens Erwachsener darstellt.⁷ Auch versteht er sie nicht einfach als lautreduziertes Sprechen, sondern als eine syntaktisch verdichtete, prädikative Sprache, bei der das Subjekt des Satzes mit dem Prädikat zusammenfällt. Die innere Sprache bindet sich enger an persönliche Motive und Erfahrungen und beinhaltet reichere Sinnaspekte als die kommunikative Sprache, mit der sie in ständiger Wechselbeziehung steht. Bei Erregung oder komplizierten Verrichtungen tritt die innere Sprache auch bei Erwachsenen lautlich hervor, bahnt sich den Weg durch die sinnärmere „phasische“ Seite der Sprache und gibt ihre funktionale Ähnlichkeit mit der „egozentrischen“ Sprache zu erkennen (Vygotskij 2002, 402).

Denken und Sprechen sind dem zufolge also auch auf entwickeltem Sprachniveau nicht identisch, sondern überlappen und verschränken sich in dem wichtigen Bereich des sprachlichen Denkens.

4.4 Vom Sozialen zum Individuellen

Zusammenfassend bestimmt Vygotskij (2002) ontogenetische Sprachentwicklung als einen von der handlungsförmig-sozialen Verständigung zum

⁷ Daneben stehen für Vygotskij praktische und mechanische Denkweisen, die nicht zur Sprache gelangen. Aus meiner Sicht gehören dazu auch Habitualisierungen und Erfahrungen, die nicht bewusst werden, weil dafür kein sprachlicher Begriff zur Verfügung steht.

individuellen Denken führenden Prozess, der sich von der kommunikativen *sozialen* über die *egozentrische* hin zur *inneren* Sprache entwickelt. Im Stadium der „egozentrischen“ Sprache zweigt sich die intellektuelle Funktion des sprachlichen Denkens aus der (als primär angenommenen) kommunikativen Sprache ab, mit der sie weiterhin interagiert:

„Ursprungsfunktion des Sprechens ist die Funktion der Mitteilung, der sozialen Beziehung, der Einwirkung auf andere von Seiten sowohl der Erwachsenen als auch des Kindes.[...] Erst im weiteren Wachstumsprozess entwickelt sich das multifunktionale Sprechen nach dem Prinzip der Differenzierung einzelner Funktionen und teilt sich in einem bestimmten Alter ziemlich klar in egozentrisches und kommunikatives Sprechen. [...] Egozentrisches Sprechen entsteht demnach auf der Basis sozialen Sprechens durch Übertragung von sozialen Verhaltensformen, von Formen kollektiver Zusammenarbeit durch das Kind in die Sphäre der persönlichen psychischen Funktionen [...].

Auf der Basis des egozentrischen, vom sozialen getrennten Sprechens entsteht dann beim Kind das innere Sprechen, das die Grundlage seines Denkens bildet“ (Vygotskij 2002, 94/95).

Mit dem Entwicklungsschema soziales – egozentrisches – inneres Sprechen kehrt Vygotskij Piagets Vorstellung einer vom intimen autistischen zum sozialisierten logischen Denken verlaufenden Enkulturation um und stellt ihr die *These der Herausentwicklung des individuellen Denkens aus dem sozialen Sprechen und Handeln* entgegen. Er bekräftigt damit die Annahme der Historizität der menschlichen Psyche. Zugleich präzisiert er seine historische Auffassung der Logik, der zufolge die „Logik der Handlung“, genauer gesagt: die Logik der *kommunizierten* Handlung, „der Logik des Denkens vorausgeht“ (Vygotskij 2002, 118).

Aus der „Abhängigkeit der Entwicklung des Denkens vom Sprechen, von den *Mitteln* des Denkens und von den sozialen und kulturellen Erfahrungen des Kindes“ (ebd. 170, Hvh. im Orig.) leitet er als Hauptergebnis dieser Untersuchung ab,

„dass die eine Entwicklung nicht einfach eine direkte Fortsetzung der anderen ist, sondern dass sich auch der *Entwicklungstyp selbst* von ei-

nem biologischen zu einem gesellschaftlich-historischen *gewandelt hat*“ (Vygotskij 2002, 170, Hvh. im Orig.).

Aus den Erkenntnissen zur ontogenetischen Entwicklung schließt Vygotskij (2002, 224 f.) später auf die gattungsgeschichtliche Sprachgenetik zurück. Mithin nimmt er auch hinsichtlich der historischen Sprachentwicklung eine ursprünglich enge Verzahnung von kommunikativen Äußerungen und praktischem Handeln an, was er als kollektives Denkhandeln qualifiziert. In der nachfolgenden historiolinguistischen Forschung wurde die Annahme handlungsverbundener sozialer Sprachursprünge erhärtet.⁸

Die These der *Entwicklung des Individuellen aus dem Sozialen* wurde in der sowjetischen Psychologie besonders von Galperin und Lurija untermauert. In der westlichen Forschung wird sie von tätigkeitstheoretisch und kognitionspsychologisch orientierten Theorierichtungen (u.a. Bruner und Dux, vgl. Albrecht 2008) weiter verfolgt. Die erkenntnistheoretische Brisanz dieser These besteht darin, dass sie die *Genese sprachlicher Bedeutungsstrukturen auf praxisverbundene intersubjektive* und somit auf *gesellschaftliche* Entwicklungsverläufe zurückführt. Wodurch eine völlig andere Sicht auf das Entstehen sozialer, einschließlich geschlechtlicher Kategorien möglich wird, als es die metaphysische bzw. biologistische Annahme einer apriorischen oder angeborenen Sprachlogik vorgibt.

Wie sich die genderförmige Arbeits- und Sozialgeschichte in der *semantischen Bedeutung und Logik* moderner Arbeitsbegriffe niedergeschlagen hat, und welcher Erkenntniswert hierbei der These der Entwicklung vom Sozialen zum Individuellen zukommt, wird Gegenstand der historiolinguistischen Auseinandersetzung sein. In Hinführung darauf gehe ich in den folgenden Kapiteln auf Fragen der sprachlichen Bedeutung und Logik und ihrer Relation zum menschlichen Bewusstsein ein.

⁸ U.a. zeigen Untersuchungen von Klix und Cohen (vgl. Hoffmann 1985), wie eng die sprachliche Klassifizierung so genannter „Naturvölker“ mit den jeweiligen Handlungsbedingungen korrespondiert.

5 Über sprachliche Bedeutungen

Die Kategorie der „semantischen Bedeutung“ als der inhaltlichen Aussage von Worten und Sätzen hat in der abendländischen Sprachphilosophie und Linguistik sehr unterschiedliche Auslegungen erfahren. Bis heute ist sie nicht übereinstimmend geklärt (Mersch 1998). Ich beschränke hier in der Kurzfassung weitgehend darauf, Vygotskijs Bedeutungskonzept zu diskutieren, in das ich anhand einer zentralen Fragestellung einführe.

Seit der Antike ist die Auseinandersetzung über die Aussage und Logik sprachlicher Bedeutungen um drei Fragen zentriert:

- Ob und wie sprachliche Zeichen (Worte) Wirklichkeit im Sinne außersprachlicher Entitäten (Dinge, Gefühle, Beziehungen, Handlungen, Qualitäten etc.) repräsentieren und welche Rolle die Intention der Sprechenden dabei spielt.
- In welchem Verhältnis *allgemeine sprachliche Ausdrücke* wie „Tisch“ oder „Zuversicht“ zu empirischen erfahrbaren Einzelercheinungen stehen. Denn bekanntlich symbolisieren Worte immer eine ganze Klasse oder Gruppe von Erscheinungen oder Erfahrungen, die – je nach logischer Qualität der Wortbedeutung – zu oberbegrifflichen Kategorien zusammengefasst werden können. Verallgemeinerung ist eine notwendige Voraussetzung situationsübergreifender sprachlicher Verständigung und ebensolchen Denkens, ohne die nur situationsgebundene symbolische Kommunikation und handlungspraktisches Denken möglich wäre.
- Mit der Verallgemeinerung verbindet sich wiederum die Frage der *Abstraktion*. Worunter im weitesten Sinne das abstraktive Herausheben und oberbegriffliche Zuordnen bedeutungstiftender Attribute zu verstehen ist, anhand derer sich die Zugehörigkeit bezeichneter Entitäten zu einer allgemeinen Gruppe oder Klasse bestimmt. Je nach Weltsicht werden solcherart abstrahierte Gemeinsamkeiten als „wesentliche Eigenschaften“ der sprachlich repräsentierten Gegenstände oder – wie bei Marx und überwiegend auch bei Vygotskij (vgl. Albrecht 2008) – als kulturell hervorgebrachte Bedeutungsmerkmale im Sinne praktisch erschlossener und diskursiv ausgehandelter Signifikationsleistungen definiert.

Das Verhältnis von Allgemeinem und Einzelem, Abstraktem und Konkretem – oder, wie Hegel sagt, die Dialektik des Einzelnen (Individuellen), Be-

sonderen (Art) und Allgemeinen (Gattung) – wirkt sich also auf die sprachliche Bedeutung von Gegenständen aus. Da dieses Verhältnis außerdem Kernfragen der Logik im Sinne von begrifflicher Zuordnung, Unterscheidung und Schlussfolgerung berührt, ist seine philosophische Klärung entscheidend für die Auffassung von Wesentlichkeit, Identität und Differenz.

Aus einer dialektischen Sicht, derzufolge das Allgemeine als Erscheinung der absoluten Idee allem Einzelnen vorausgeht und den Reichtum des Einzelnen und Besonderen umfasst, hielt Hegel Abstraktion für ein wesentliches Moment der Erkenntnis, wobei er sich gegen die empiristische Vorstellung wandte, beim Abstrahieren fielen nur Sinnesdaten weg. Abstrahierendes Denken definierte er in konstruktivem Sinne als „Aufheben“ des sinnlichen Stoffes und „*Reduktion desselben als bloßer Erscheinung auf das Wesentliche, welches sich nur im Begriff manifestiert*“ (Hegel, Logik II, zit. nach Klaus/Buhr 1975, 42, Hvh. I.A.).

In materialistischer Wendung der Hegel'schen Dialektik baute die klassische marxistische Verhältnisbestimmung von Allgemeinem, Besonderem und Einzelem auf einer monistischen Vorstellung erkennbarer Naturgesetze auf. Die Welt wurde hier als Gesamtheit wechselwirksamer Struktur-, Bewegungs- und Entwicklungsformen gesehen, bei der Einzelercheinungen gemeinsame Merkmale aufweisen, die im abstrakten allgemeinen Begriff zusammengeführt sind.

„Der Stoff, die Materie ist nichts anderes als die Gesamtheit der Stoffe, aus der dieser Begriff abstrahiert, [...] Worte wie Materie und Bewegung sind nichts als *Abkürzungen*, in die wir viele verschiedene sinnlich wahrnehmbare Dinge zusammenfassen“ (Engels 1975, 503, Hvh. im Orig.).

Weil sich im Allgemeinbegriff die Vielfalt historisch erschlossener bedeutungshafter Merkmale und Merkmalsbeziehungen einschließlich naturgesetzlicher Invarianzen aus dem jeweiligen historischen Wissensstand heraus spiegelt, betrachtet Engels (1975) den allgemeinen Begriff als wichtiges Erkenntnisinstrument. Menschliche Erkenntnis vollzieht Engels (ebd.) zufolge als fortlaufende induktiv-deduktive Dialektik, bei der sich die tätigkeitsvermittelte Definition des Allgemeinen aus dem konkret Bearbeiteten und umgekehrt der Abgleich des Einzelnen mit dem schon erarbeiteten Allgemeinen ergibt. Ein historisch entwickelter allgemeiner Begriff strukturiert

dem zufolge das Erfassen unbekannter Phänomene, deren Exploration wiederum modifizierend auf den allgemeinen Begriff und sein Verhältnis zu anderen Begriffen zurückwirkt.

Da das Allgemeine nur im Konkreten existiert, vermittelt sich aus dieser Sicht auch seine Erkenntnis über den *praktischen* Umgang mit jenem.

Für Marx (1973) erschloss sich die *allgemeine Bedeutung* von Gegenständen historisch durch *wiederholte, sich erweiternde Tätigkeit* und manifestiert sich in dem daraus hergeleiteten Begriff. Die für die Verallgemeinerung maßgebliche Ausgliederung gemeinsamer Merkmale wird, wie Marx in Randglossen zu einem zeitgenössischen Ökonomen formuliert, entlang von menschlichen *Bedürfnissen und Gebrauchserfahrungen* generiert. Bedeutungsstiftende Abstraktion wird also keineswegs als ideelles Extrahieren von Wesentlichkeiten verstanden, sondern als *bedürfnisorientiertes und mithin intentionales Herausheben gebrauch relevanter Gesichtspunkte*, die der sprachlichen Verallgemeinerung zugeführt werden:

„Menschen [...] fangen, wie jedes Tier, damit an, *zu essen, zu trinken* etc. also nicht in einem Verhältnis zu ‚stehen‘, sondern sich *aktiv zu verhalten*, sich gewisser Dinge der Außenwelt zu bemächtigen durch die Tat und so ihr Bedürfnis zu befriedigen [...]. Durch die Wiederholung dieses Prozesses prägt sich die Eigenschaft dieser Dinge, ihre ‚Bedürfnisse zu befrieden‘ ihrem Hirn ein, die Menschen wie die Tiere lernen auch ‚theoretisch‘ die äußeren Dinge, die zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse dienen, von allen anderen zu unterscheiden. Auf gewissem Grad der Fortentwicklung [...] werden sie auch bei der ganzen Klasse diese erfahrungsmäßig von der übrigen Außenwelt unterschiednen Dinge sprachlich taufen. [...] Aber diese sprachliche Bezeichnung drückt durchaus nur aus als Vorstellung, was wiederholte Betätigung zur Erfahrung gemacht hat, nämlich daß den in einem gesellschaftlichen Zusammenhang bereits lebenden Menschen [...] gewisse äußere Dinge zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse dienen. [...] sie nennen sie vielleicht ‚Gut‘ oder sonst etwas, was ausdrückt, daß sie praktisch diese Dinge gebrauchen, [...] und geben dem Ding diesen Nützlichkeitscharakter als von ihm besessen, obgleich es einem Schaf schwerlich als eine seiner ‚nützlichen‘ Eigenschaften vorkäme, daß es vom Menschen eßbar ist“ (Marx 1973, 362/363, Hvh. im Orig.).

Bedeutungskonstitution ist demzufolge ein historischer Prozess, der durch menschliche Tätigkeitspraxis und sprachliche Verallgemeinerung kulturell bedeutsamer Gesichtspunkte führt. Wobei Marx deutlich zum Ausdruck bringt, dass er die hierbei extrahierten „wesentlichen“ Merkmale nicht als den Gegenständen anhaftende essentielle „Eigenschaften“ versteht, sondern als *sprachlich signifizierte Erfahrungswerte*, die Kriterien zur Zusammenfassung von Objektklassen unter einen Oberbegriff geworden sind. Sprachliche Semantik symbolisiert somit nicht Dinge „an sich“, sondern repräsentiert sie in ihrer *Bedeutung für die Menschen*, die der historischen Entwicklung unterliegt.

5.1 Tätigkeitspraxis, sozialer Verkehr und Verallgemeinerung

Vygotskij (2002) erweiterte das marxistische Bedeutungskonzept um sprachpsychologische und entwicklungstheoretische Gesichtspunkte. Ähnlich wie Marx führt auch er sprachliche Bedeutungskonstitution auf kooperative Arbeitspraxis zurück (ebd.). Doch pointiert er stärker die genetischen und intersubjektiven Dynamiken der Bedeutungsentwicklung im Zusammenhang von kommunikativen und gedanklichen Prozessen.

Im Einführungskapitel von *Denken und Sprechen* (2002), wo er methodologische Probleme der Erforschung des Verhältnisses von Denken und Sprechen diskutiert, legt er zugleich ein interfunktionales Modell der Bedeutungsentwicklung vor.

In Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Forschungsansätzen wendet er sich hier gegen zerlegende Analysemethoden, die vornehmlich die phonetische Seite des Sprechens fokussierten und die Bedeutung „wie die Rückseite des Mondes“ ignorierten (Vygotskij 2002, 48). Ein solches Vorgehen, kritisiert er, übergehe, dass lautliche Zeichen Träger historisch gewachsener Bedeutungen seien. Nicht minder kritisch sieht er die „Trennung der intellektuellen Seite unseres Bewusstseins von der affektiv-volitionalen“ und wertet sie als einen „der gravierendsten Fehler der gesamten traditionellen Psychologie“, der das Denken entweder in ein lebensfernes „Epiphänomen“ verwandle oder in „irgendeine autonome, ursprüngliche Kraft“, die das Bewusstsein „auf unbegreifliche Weise beeinflusst“ (ebd. 54).

Der atomisierenden Forschung stellt Vygotskij als eigene Prämisse die *Interfunktionalität* der Sprach- und Denkentwicklung entgegen. Im Fokus seiner Betrachtung steht das Ineinandergreifen von menschlicher Praxis, Kommunikation, Denken und Affekt als einem Wirkungszusammenhang, der in sprachliche Verallgemeinerung eingeht.

Anhand der Wortbedeutung als kleinster interfunktionaler Einheit, die Sprechen und Denken umschließt,⁹ weist er auf, dass sich die lautliche Seite des Wortes (Zeichens) stets mit seiner semantischen Bedeutung verbindet: „Ein Wort ohne Bedeutung ist kein Wort, sondern ein leerer Laut“ (ebd. 49).

Das „Wesen der Wortbedeutung“ (ebd. 48) sieht er in Anlehnung an Edward Sapir nicht in der bloßen Gegenstandsreferenz, sondern in der *Verallgemeinerung*, der er die Qualität eines „dialektischen Sprungs“ (ebd. 49) von der Empfindung zum Denken beimisst:

„Wie leicht zu erkennen ist, handelt es sich bei der Verallgemeinerung um einen ganz besonderen sprachlichen Denkkakt, der die Wirklichkeit völlig anders wiedergibt, als unmittelbare Empfindungen und Wahrnehmungen“ (Vygotskij 2002, 48/49, Hvh. im Orig.).

Weil sowohl die kommunikative als auch die gedankliche Qualität der Wortbedeutung, „hauptsächlich in der verallgemeinerten Widerspiegelung der Wirklichkeit besteht“, wertet er sie als „*Einheit des sprachlichen Denkens*“ (Vygotskij 2002, 49, Hvh. im Orig.).

Die *Entwicklung* der Wortbedeutung verbindet sich für Vygotskij untrennbar mit den Notwendigkeiten und Dynamiken des *sozialen Verkehrs*: Da „Sprechen“ genetisch gesehen „*zuallererst ein Mittel des sozialen Verkehrs*, der Äußerung und des Verstehens“ ist (ebd. 50, Hvh. im Orig.), leitet er die Beziehung von verallgemeinerndem Sprechen und Denken aus der Entwicklung menschlicher Verständigung her. Im Unterschied zur tierischen Signalgebung, die er nach Darwin eher als Ansteckung denn als intendierte Mitteilung erachtet, zeige sich auf menschlichem Niveau,

⁹ Vygotskij (2002) erläutert die Interfunktionalität der Wortbedeutung am Beispiel des Wassertropfens als kleinster interfunktionaler Einheit, die ebenfalls nicht die einzelnen Elemente, sondern die *Verbindung* von Sauerstoff und Wasserstoff als besondere Qualität des Wassers repräsentiert.

„dass ein Verkehr ohne Zeichen ebenso unmöglich ist wie ein Verkehr ohne Bedeutung. Um einem anderen Menschen irgendein Gefühl oder einen Bewusstseinsinhalt mitzuteilen, gibt es keinen anderen Weg, als diesen Inhalt einer bestimmten Klasse oder Gruppe von Erscheinungen zuzuordnen [...]. Der Verkehr setzt also notwendigerweise die Verallgemeinerung und somit die Entwicklung der Wortbedeutung voraus, d.h. Verallgemeinerung wird bei der Entwicklung des Verkehrs möglich“ (Vygotskij 2002, 51).

Die „Verbindung zwischen Verkehr und Verallgemeinerung“ noch einmal als „Grundfunktionen des Sprechens“ (ebd. 51/52) hervorhebend, formuliert er als zentrale These:

„Es gibt [...] allen Grund, die Wortbedeutung nicht nur als *Einheit von Denken und Sprechen* zu betrachten, sondern auch als *Einheit von Verallgemeinerung und Verkehr*, von Kommunikation und Denken“ (Vygotskij 2002, 52, Hvh. im Orig.).

Mit Blick auf die Wechselseitigkeit von Sprechen und Denken sowie den Zusammenhang von Tätigkeitspraxis, intentionalem Antrieb und Kognition ergänzt er dieses Modell um ein

„dynamisches Sinnsystem, das die Einheit der affektiven und intellektuellen Prozesse darstellt. Jede Idee enthält in verarbeiteter Form eine affektive Beziehung zur Wirklichkeit. Unsere Analyseverfahren gestattet es, die direkte Bewegung von Bedürfnissen und Strebungen des Menschen zu einer bestimmten Richtung des Denkens und umgekehrt von der Dynamik des Denkens zur Dynamik des Verhaltens und zur konkreten Tätigkeit der Persönlichkeit aufzudecken“ (Vygotskij 2002, 55).

Mit dem Zusammenhang von *Denken, Sprechen, Verallgemeinerung und sozialem Verkehr*, der sich in der Wortbedeutung niederschlägt und im Zusammenhang tätigkeitspraktischer Bedeutungserschließung *affektiv-volitionale und kognitive* Realitätsdeutungen integriert, entwickelt Vygotskij einen methodologischen Schlüssel zum Erforschen interfunktionaler Prozesse der kulturellen Sprachentwicklung. Zugleich beschreibt er damit ein Entwicklungsmodell, das es erlaubt, die (inter-)subjektiven und interessenbezogenen Dynamiken historischer Bedeutungsbildung mitzudenken, die sich in geschlechtlichen und anderen sozialen Kategorien manifestieren.

In den Folgekapiteln präzisiert Vygotskij (2002) dieses Bedeutungskonzept durch die Differenzierung der *Referenz- und der Verallgemeinerungsfunktion* sowie die dialektische Konzeptualisierung von *Bedeutung und Sinn*:

Die *Referenzfunktion von Worten* – die er (2002, 226 f.) auch als er „indikative Funktion“, „Hinweis auf ein Ding“ oder „gegenständlichen Bezug“ bezeichnet – sieht er bereits in frühen (ontogenetischen und historischen) Entwicklungsphasen gegeben, wenn Denken und Sprechen noch sympraktisch mit der Situation verwoben und der unmittelbaren intersubjektiven Deutung zugänglich sind. Wie anhand der kindlichen Zeigegeste dargelegt, misst er auch der einfachen Referenzfunktion eine dreistellige Relation zu, in der a) die subjektive Intention des/r Sprechenden, b) die gegenständlichen Bezugnahme und c) intersubjektives Verstehen enthalten sind.

Als eigentliche *Bedeutung* aber sieht Vygotskij (2002) die *Verallgemeinerung* an, in die intersubjektive Abstraktions- und Synthetisierungsleistungen eingegangen sind, die die Aufmerksamkeit auf kulturell für „wesentlich“ befundene Gegenstandsattribute lenken. Durch die Verallgemeinerung wird Vygotskij zufolge nicht nur der gegenständliche Bezug von Wortbedeutungen situationsübergreifend stabilisiert. Sie führt auch in überindividuelle kulturelle Erfahrungen und abstraktive Erkenntnisleistungen ein, die ein Kind im Laufe seiner Sprachentwicklung erschließt.

Den (inter-)subjektiven und intentionalen Gehalt seines Bedeutungskonzepts untermauert Vygotskij (2002, 387 f.) durch die Dialektik von historisch generierter *Bedeutung* und persönlichem *Sinn*. Demnach wenden Individuen nicht einfach historisch herausgebildete konventionelle Bedeutungen an. Vielmehr unterlegen sie die in konventionellen Wortbedeutungen repräsentierte Begriffs-Gegenstandsrelation gemäß ihren Erfahrungen, Wissensbeständen und situativen Intentionen mit persönlichem Sinn. Indem der intentionale Sinn mit der konventionellen Wortbedeutung interagiert, dynamisiert er diese und treibt – via Kommunikation – deren historische Entwicklung voran.

„Diese Bereicherung des Wortes durch den Sinn, den es aus dem ganzen Kontext gewinnt, stellt das *Grundgesetz der Bedeutungsdynamik* dar. Aus dem Kontext, in den es einbezogen ist, nimmt das Wort den intellektuellen und emotionalen Gehalt auf“ (Vygotskij 2002, 448/449, Hvh. I.A.).

5.2 Verallgemeinerung und soziale Struktur

Für die Analyse sozialer Kategorien wie Gender ist Vygotskijs Modell der Bedeutungsentwicklung gerade deswegen aufschlussreich, weil es abstraktive Hervorhebung und Verallgemeinerung als Ergebnisse *intersubjektiver Aushandlungsprozesse* transparent macht, die sich im Zusammenspiel mit funktionsteiligen Arbeits- und Sozialpraktiken vollziehen. „Wesensmerkmale“ und daraus deduzierte Identitäten werden als *kulturell signifizierte* Qualitäten durchschaubar, in die intentionale Motive eingegangen sind.

Damit weist dieses Modell auf *gesellschaftliche Entwicklungsmodalitäten* sprachlicher Bedeutungsbildung hin. Beinhaltet es doch, dass sprachliche Bedeutungen im Wege der Veränderungen von gesellschaftlicher Praxis und Bedeutungsaushandlung modifizierbar sind. Zwar ist damit nicht gesagt, Sprache sei individuell und willkürlich zu verändern. Im historischen Maßstab jedoch wird Sprache erkennbar als Mittel von Machtausübung wie auch als Mittel der Emanzipation. Nicht zuletzt erschließen sich aus der Dialektik von konventioneller Bedeutung und persönlichem Sinn soziale Dynamiken der Bedeutungsentwicklung, die neben hegemonialen Deutungen eben auch die Möglichkeit von Widerspruch und Reflexion implizieren.

Da Menschen in arbeitsteiligen Gesellschaften je nach Tätigkeitsausschnitt unterschiedliche Wirklichkeitsaspekte erfassen und sie – je nach gesellschaftlicher Positionierung – in unterschiedliche Kommunikationsbeziehungen, Lebens- und Interessenslagen eingebunden sind, ist nach diesem Bedeutungskonzept zu schließen, dass bei der sprachlichen Verallgemeinerung *unterschiedliche* Merkmale abstraktiv hervorgehoben werden. Will sagen, dass auch konventionelle sprachliche Bedeutungen *verschiedene soziale Perspektiven* integrieren.

Lurija (1982) zufolge umfasst ein historisch entwickelter Begriff ein ganzes Spektrum sozial und historisch differenter Sinnaspekte, die um einen gemeinsamen Bedeutungskern kreisen (auch Hoffmann 1986). Dass Wortbedeutungen trotzdem allgemeinverständlich sind und lange historische Zeiträume überdauern, erklärt sich dadurch, dass die diskursive Aushandlung veränderlicher gesellschaftlicher Handlungserfahrungen unter Verwendung *überlieferter sprachlicher Deutungen* erfolgt, die als kulturelle Schemata in die Weiterentwicklung sprachlicher Bedeutungen eingehen.

Beispielsweise war das Wort „Acker“ im Mittelalter mit anderen Arbeitsweisen und sozialen Verhältnissen assoziiert als heute. Dennoch repräsentiert es einen zeitübergreifenden Bedeutungskern, der gemeinsame Bearbeitungs- und Gebrauchsweisen referiert. In Wortbedeutungen sind folglich *veränderliche historische Praktiken und Verhältnisse* verbunden. Das Beispiel zeigt auch, dass Wortbedeutungen *unterschiedliche soziale Sichtweisen* integrieren, die mit differentiellen Merkmalshervorhebungen korrespondieren. So dürfte die Sicht von Gutsherrn auf die Ackerarbeit mit anderen Sinnaspekten verbunden gewesen sein als die Perspektive von Mägden und Knechten. Bedeutete „Acker“ für die einen Reichtum und Macht, so bedeutete es für die anderen wohl Plage und Abhängigkeit, aber auch Erfahrung und Wissen. Auch heute repräsentieren Worte differente Deutungen, die sich aus verschiedenen sozialen Perspektiven ergeben. Trotzdem gibt es vorherrschende konventionelle Bedeutungen, die bestimmte Merkmale hervorheben. *Welche Merkmale* das sind, ist nicht zuletzt eine Frage der Teilhabe an und des Einflusses bei öffentlichen Diskursen. Und genau hier hält die Geschichte erhebliche Geschlechtsunterschiede vor.

5.3 Öffentliche Diskursteilhabe und geschlechtliche Kategorien

Was Vygotskij nicht explizit ausdrückt, sich aber logisch an die kulturhistorische Theoriebildung anschließt, ist, dass in den bedeutungskonstituierenden Zusammenhang von Tätigkeitspraxis, Verallgemeinerung und sozialem Verkehr *Machtfaktoren und hegemoniale Interessensperspektiven* einfließen, die sowohl auf gesellschaftspraktischer als auch auf diskursiver Ebene wirksam sind. Einesteils wirken Machtverhältnisse auf die Gestaltung von Leben und Arbeit ein, womit sie auch menschliche Hinsichten auf die Bedeutungen der sie umgebenden Welt beeinflussen. Anderenteils schlägt sich diskursive Definitionsmacht – die sich gewöhnlich mit politischer und ökonomischer Macht paart, aber auch eine Frage der Integration in öffentlichen Institutionen ist – in Verallgemeinerungsprozessen nieder. Hieraus wiederum folgt, dass bei der Aushandlung bedeutungstiftender Verallgemeinerungsmerkmale vor allem die Interessens- und Wahrnehmungsperspektiven derjenigen Raum greifen, die qua institutioneller Integration und/oder gesellschaftlicher Gestaltungsmacht an öffentlichen Diskursen partizipieren.

Vergegenwärtigt man sich, dass Frauen Jahrhunderte lang aus den Universitäten als definitionsmächtigen Institutionen der Entwicklung von Wissen und Arbeitsmethodik ausgeschlossen waren und seit dem 16. Jh. aus den ohnehin männlich institutionalisierten Handwerkszünften verdrängt wurden (Wunder 1993b; Davis 1990), zeichnen sich sowohl auf der gesellschaftspraktischen als auch auf der diskursiven Ebene machtpolitische Einflüsse auf die Entwicklung weiblich assoziierter Arbeitsbegriffe ab.

Auf der *gesellschaftspraktischen Ebene* waren die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Frauen restringiert. Auf der *Diskursebene* war Frauen mit der Ausgrenzung aus institutionellen Diskursen verwehrt, ihre Arbeitserfahrungen *aus eigener Perspektive* in öffentlichen Aushandlungsprozessen einzubringen und der Verallgemeinerung zu unterziehen.

Nimmt man die Interfunktionalität von Tätigkeitspraxis, Denken, Sprechen, Verallgemeinerung und sozialem Verkehr als bedeutungsbildendes Prinzip, deutet dieser Sachverhalt auf höchst *unterschiedliche Entwicklungsbedingungen* männlich und weiblich assoziierter Arbeitsbegriffe hin. Macht es doch einen Unterschied, ob die Bedeutung von Arbeitsweisen in institutionellen Zusammenhängen reziprok zu Arbeitspraxis und unter Beteiligung der Arbeitenden ausgehandelt wird. Oder ob sie fernab der Tätigkeitsvollzüge in den Ehe- und Erziehungslehren wortgewaltiger Akademiker thematisiert wird.

Um nachvollziehbar aufweisen zu können, dass sich die ungleiche öffentliche Diskursteilhabe von Männern und Frauen nicht nur in einer *androzentrischen Perspektivität von Arbeitsbegriffen*, sondern auch in *unterschiedlich entwickelten Begriffslogiken* mit weitreichenden semantischen Konsequenzen niedergeschlagen hat, gehe ich noch etwas näher auf die denkstrukturierende Funktion der Verallgemeinerung und die Bedingungen ihrer Entwicklung ein.

5.4 Abstraktive Begriffslogik und gesellschaftliche Entwicklung

Um die mentale Wirkung abstraktiver Verallgemeinerung zu veranschaulichen, sei hier ein alltägliches Beispiel abstrakt-hierarchischer Begriffsaufbauten vorgestellt, die gemeinhin als „Begriffspyramiden“ bezeichnet wer-

den. Es zeigt, wie orientierend sprachliche Verallgemeinerung wirkt und wie stark sie zu gleich selektiert:

Das Wort „Apfel“ fasst beispielsweise eine Klasse von Früchten zusammen, indem es gemeinsame sensorische, Gebrauchs- und Bearbeitungsmerkmale referiert. Von besonderen Merkmalen einzelner Äpfel, speziellen Größen oder Zeichnungen, ist abstrahiert. Schon auf dieser Ebene findet eine Synthetisierungsleistung von ähnlichen Erfahrungen statt, da weder Form und Geschmack einzelner Äpfel noch ihr jeweiliger situativer Gebrauch identisch sind. Die nächste Ebene, auf der „Apfel“, „Erdbeere“, „Banane“ etc. zum Oberbegriff „Obst“ zusammenfallen, referiert nur noch unspezifisch süßen Geschmack sowie agrarische Herkunft und rohe Genießbarkeit als gemeinsame Attribute. Hier ist bereits von Gestalt und Pflanzenart abgesehen. Auf der folgenden Verallgemeinerungsstufe „Nahrungsmittel“ erscheint nur noch der nährnde Gebrauchswert. Waren die allgemeinen Merkmale der vorgenannten Ebenen noch an „Essen“ gebunden, bildet die nächste Ebene „Nahrung“ eine generalisierende Reduktionsleistung, die vom Essen gelöst und auf andere Vorgänge, etwa auf „Creme“ als Nahrung der Haut oder „Lektüre“ als Geistesnahrung, übertragen werden kann.

Wortbedeutungen spiegeln also die „Wirklichkeit völlig anders als unmittelbare Empfindungen und Wahrnehmungen“ (Vygotskij 2002, 49). In ihnen sind bedeutungstiftende Merkmale *verallgemeinert* und vom Gesamterscheinen der Dinge *abstrahiert*. Durch Verallgemeinerung „wesentlicher“ und Absehen von „unwesentlichen“ Merkmalen werden Klassen von Dingen im Wort *synthetisiert*. Je abstrakter die Klassifikationsebene, desto übertragbarer ist die Bedeutung des Wortes.

Anhand der Begriffspyramide, die von konkreten Objektklassen zu immer allgemeineren Begriffen aufsteigt, wird einsichtig, dass abstraktive Begriffsbildung eine Voraussetzung von Analogiebildung, Schlussfolgerung und vorausschauendem Denken ist. Es können analoge Wirkungsweisen so verschiedener Gegenstände wie Lebensmittel, Cremes und Lektüren erschlossen werden. Mittels des abstrakt-hierarchischen Aufbaus lässt sich deduktiv vom allgemeinen Begriff auf wesentliche Gebrauchsqualitäten des Einzelnen schließen und induktiv vom Einzelnen ausgehend das Allgemeine präzisieren. Indem das Allgemeine das Einzelne definiert, referieren oberbegriffliche Kategorien nicht nur kognitive Informationen, sondern auch

kulturelle Wertevorstellungen, die Bedürfnisse und Emotionen berühren. So zeigt die Kategorie „Nahrung“ mit den Gebrauchseigenschaften auch die Wertemerkmale der Subkategorie „Apfel“ an. Ein Ding, etwa ein verdorrter Apfel, das oberbegriffliche Gebrauchsschemata nicht erfüllt, erscheint bereits qua Begriffslogik defizitär.

Schon das profane Beispiel lässt ahnen, wie stark sprachliche Logik mit selektiver Hervorhebung und Bedeutungsübertragung operiert, die unsere Aufmerksamkeit lenkt und das Erfassen von Identitäten in kognitiver wie emotionaler Hinsicht organisiert.

Lurija (1982, 190) bezeichnet die Einbindung von Wortbedeutungen in hierarchische Kategoriensysteme als eine in langen historischen Zeiträumen entwickelte *paradigmatische Struktur*, die, ontogenetisch mit der Sprache angeeignet, bei jeder Wortverwendung aktiviert wird. Über den Platz eines Wortes im hierarchischen Begriffsgefüge – z.B. „Katze“ als Unterbegriff von „Haustier“ und Nebenbegriff von „Hund“ – werden historisch generierte Merkmalszuerkennungen erfasst, die die Bedeutung von Worten präzisieren und schlussfolgernde Urteile (z.B. „die Katze ist ein Tier, also atmet sie“) auch situations- und erfahrungsunabhängig organisieren.

Anders als die *syntagmatische Struktur* einer Ereignisaussage („dieses Haus brennt“, „Fritz kocht“), die konkrete Handlungs- oder Ereignisfolgen referiert, ist die *paradigmatische Systematik* von Wortbedeutungen („Hunde sind Tiere“, „Holz brennt“) im individuellen Sprechen und Denken nicht empirisch, sondern nur *gedanklich* anhand der kategorialen Zugehörigkeit von Worten nachzuvollziehen. Anhand der Begriffspyramide wurde außerdem deutlich, dass die paradigmatische Einbindung von Wortbedeutungen in abstraktiv-verallgemeinernde Kategoriensysteme Zusammenhänge und Wirkungsweisen erschließt, die sich der sinnlichen Wahrnehmung entziehen und nur begrifflich zu erfassen sind, – was in sozialen Kontexten durchaus auch ideologische Züge tragen kann.

Indessen weisen längst nicht alle Wortbedeutungen eine abstrakt-hierarchische Verallgemeinerungsstruktur auf. Zum Beispiel zeigen Untersuchungen von Lurija (1993), Greenfield/Reich/Olver (1971) oder Scribner/Cole (1973) bei Volksstämmen, die über keine Schriftsprache verfügten, dass Menschen hier nicht oberbegriffliche Beziehungen, sondern anschauliche Sinnverbindungen gemäß ihren praktischen Erfahrungen herstellten.

Auch im europäischen Sprachraum sind längst nicht alle gebräuchlichen Wortbedeutungen abstrakt-hierarchisch strukturiert. Das betrifft v.a. Alltagsbegriffe wie etwa das Wort „Spiel“,¹⁰ das lange Zeit kein Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung war und im Unterschied zu den angeführten Obstsorten in institutionalisierten Handelsbeziehungen keine wichtige Rolle spielte.

Lurija (1982) zufolge lassen sich darüber, wie die paradigmatische Struktur von Begriffen entstanden ist, nur mehr Vermutungen anstellen. Er selbst (ebd.) nimmt die Ausbreitung der Schriftsprache als wichtige Ursache an, die wegen ihrer Distanz zum handlungsverbundenen Sprechen einen höheren Allgemeinheitsgrad aufweist als die gesprochene Sprache (vgl. auch Bruner/Olson 1984).

Ich messe der *Herausbildung institutioneller Arbeits- und Wissensstrukturen* eine entscheidende Rolle bei der neuzeitlichen Herausbildung paradigmatischer Begriffssysteme bei. Denn wie dargelegt, ging die Institutionalisierung von Berufsarbeit und Wissenschaft mit der Spezialisierung, Kultivierung und Methodisierung von Arbeitsweisen einher. Neben methodischeren Formen der arbeitspraktisch-diskursiven Ausleuchtung von Gegenstandsbedeutungen hat diese Entwicklung auch zu einer neuen, institutionell systematisierten Qualität der *sprachlichen Durchdringung und Verallgemeinerung von Arbeitsverfahren* geführt. Der Bedeutungszuwachs der Schriftsprache, auf den ich später noch zu sprechen komme, hat aus meiner Sicht eher zu den Begleiterscheinungen als zu den Ursachen dieser Entwicklung gehört.

Mithin komme ich zu der These, dass sich die ungleichen sozialgeschichtlichen Bedingungen der Begriffsentwicklung für institutionalisierte Männerarbeit auf der einen und familial verortete Frauenarbeit auf der anderen Seite auch in *differenten Verallgemeinerungslogiken von Arbeitsbegriffen* niedergeschlagen haben. Indizien dafür sind sprachgeschichtliche Ungleichzeitigkeiten von Wortbildungen: So geht die Wortgeschichte von Verben wie „sorgen“, „pflegen“ „helfen“, die in personenbezogenen Frauenberufen dominieren, in nahezu unveränderter Bedeutung auf germanische Wortbildungen vor dem 8. Jh. zurück (Duden 2001; Kluge 1999). Technische und

¹⁰ Vgl. dazu Wittgensteins (1999) Auseinandersetzung zur Verkettung so unterschiedlicher Erscheinungen wie „Brett-, Klavier- oder Rollenspiel“ im Sammelwort „Spiel“.

handwerkliche Arbeit wird hingegen durch Begriffe wie „konstruieren“, „entwickeln“, „produzieren“ repräsentiert, die im 16. und 17. Jh., also in der Epoche *neuzeitlicher* Methodenentwicklung, ausgehandelt worden sind (ebd.)

Um besagte These theoretisch zu unterfüttern und in der historischen Auseinandersetzung aufweisen zu können, dass den ungleichzeitig entstandenen Wortbedeutungen auch unterschiedliche Verallgemeinerungslogiken inne liegen, will ich im Folgenden Vygotskijs empirische Untersuchung zur Begriffsentwicklung diskutieren.

6 Ontogenetische und historische Begriffsentwicklung

Vygotskijs experimentelle Untersuchung zur Begriffsentwicklung setzt auf der entwicklungspsychologischen Ebene an. Aus den Ergebnissen des Experiments schließt er später auf historische Verläufe der Begriffsentwicklung zurück. Beide Teile, das psychologische Experiment und die historischen Ableitungen, sind im fünften Kapitel von *Denken und Sprechen* (Vygotskij 2002) expliziert.

Von der Annahme ausgehend, dass Begriffsbildung der Entwicklung unterliegt und Kinder mit anschaulicheren Logiken operieren als Erwachsene, obwohl sie kommunikationsbedingt schon früh die gleichen Worte verwenden wie Erwachsene, verfolgt Vygotskij mit der experimentellen Untersuchung zwei Ziele, nämlich

- den Verlauf der Begriffsentwicklung zu erforschen und
- zu ermitteln, welche psychologische Rolle das kommunizierte Wort bei der Entwicklung abstrakt-hierarchischer Begriffe spielt.

Das heißt, Vygotskij (2002, 181 f.) unterscheidet zwischen Wort und Begriff. *Worte* mit ihren inliegenden historisch generierten Verallgemeinerungen fasst er als bedeutungstragende Zeichen und Mittel der ontogenetischen Begriffsbildung. Unter *Begriff* versteht er im weitesten Sinne den hinter den Worten stehenden gedanklichen Prozess, der bei praxisgebundenen anschaulichen Denkformen anders verläuft als beim Denken mit abstrakt-hierarchischen Begriffen. Als „echten Begriff“ bezeichnet er (ebd. 235) den durch Abstraktion und Synthese gewonnenen Verallgemeinerungstyp der Begriffspyramide, der erst im Jugendalter möglich wird.

Die entwicklungstheoretische Sicht auf die Beziehung von Wort und Begriff impliziert ein dialektisches Verhältnis der Entwicklung von Wortbedeutungen und Begriffen. Während das verallgemeinernde Wort mit seinen kulturellen Merkmals hervorhebungen gedankliche Operationen organisiert und so das ontogenetische Voranschreiten von der anschaulichen zur abstrakten Begriffsbildung unterstützt, wirkt im gesellschaftlich-historischen Prozess der sozial kommunizierte abstrakte Begriff auf die konventionell gebräuchliche Verallgemeinerungsstruktur und mithin auf die allgemeinverständliche Bedeutung des Wortes zurück.

„Für die Linguistik erschöpft sich die Entwicklung des Sinnaspektes des Sprechens in der Veränderung des gegenständlichen Inhaltes der Wörter. Dagegen bleibt ihr der Gedanke fremd, dass sich im Verlauf der historischen Entwicklung der Sprache die Sinnstruktur und die psychische Natur der Wortbedeutung verändert, dass das sprachliche Denken von niederen und primitiven Formen der Verallgemeinerung zu höheren und komplizierteren übergeht, die ihren Ausdruck in abstrakten Begriffen finden, und dass sich schließlich nicht nur der gegenständliche Gehalt des Wortes, sondern selbst der Charakter der Widerspiegelung und Verallgemeinerung der Wirklichkeit im Wort im Verlauf der historischen Sprachentwicklung verändert hat“ (Vygotskij 2002, 391).

Für den Zusammenhang von Sprache, Arbeit und Gender ist die Untersuchung zur Begriffsentwicklung zweifach relevant: Auf der *historischen Ebene* ergeben sich daraus Rückschlüsse auf die Entwickeltheit und logische Beschaffenheit geschlechtlich assoziierter sozialer und technischer Arbeitsbegriffe. Auf der *entwicklungspsychologischen Ebene* leiten sich daraus Einsichten in den Wirkungszusammenhang von Begriffsentwicklung und geschlechtlicher Identitäts- und Interessensbildung ab.

6.1 Experimentelle Untersuchung zur Begriffsentwicklung

Die experimentelle Untersuchung galt dem Erforschen von Verallgemeinerungsverfahren. Die Versuchspersonen waren veranlasst, geometrische Figuren in mehreren Durchgängen mit Kunstworten zu klassifizieren.¹¹

¹¹ Das Experiment basierte auf der „Methode der doppelten Stimulierung“ (Vygotskij 2002, 183). Anhand zweier Stimuli-Reihen wurden begriffliche Verallgemeinerungsprozesse und die dabei zu Tage tretende organisierende Wirkung von Worten (Zeichen) untersucht. Die eine, konstant bleibende, Stimuli-Reihe bestand aus in Farbe und Größe variierenden geometrischen Figuren (Kreise, Halbkreise, Dreiecke, Rauten, Quadrate etc.) als den „Objekten“ der Tätigkeit (ebd.). Die andere Reihe waren auf der Unterseite der Figuren angebrachte künstliche Wörter (cev, mur, bik, lag); sie fungierten als „Zeichen“, mit denen die „Tätigkeit organisiert wird“ (ebd.). Den Versuchspersonen war die Aufgabe gestellt, zuerst einem einzelnen Kunstwort-Gegenstandspaar passende Objekte zuzuordnen, die ebenfalls diese Aufschrift tragen könnten. Die *Mittel* zur Lösung, die Stimulus-Zeichen (Kunstwörter), wurden nach und nach eingeführt, so dass der Erarbeitungsprozess von Begriffen beobachtet werden konnte. In mehreren Durchgängen wur-

Die verlangte Subsumtion von Gegenständen unter künstliche Zeichen hatte den Sinn, den „lenkenden Einfluss der Wörter unserer Sprache mit einem festgelegten, stabilen Bedeutungsumfang“ experimentell auszuschließen (Vygotskij 2002, 209). Die ProbandInnen mussten also Wortbedeutungen *selbst* verallgemeinern, ohne auf die Kultursprache zurückgreifen zu können.

„Das Experiment zeigt uns, wie die kindliche Sprache wäre und zu welchen Verallgemeinerungen das kindliche Denken käme, wenn es nicht durch die Sprache der Umwelt gerichtet würde, die schon vorab den Kreis konkreter Gegenstände voraussetzt, auf den die Bedeutung eines Wortes bezogen werden kann“ (Vygotskij 2002, 209).

Zu den wichtigsten Ergebnissen des Experiments gehört, dass der abstrakt-hierarchische Begriffstyp „Produkt eines langwierigen und komplizierten Entwicklungsprozesses“ (Vygotskij 2002, 247) ist und auf vorausgehenden Formen des praktisch-anschaulichen Denkens aufbaut. Das heißt, im Verlauf der ontogenetischen Entwicklung treten *unterschiedliche Denktypen* zu Tage. Ihr Systemaufbau unterscheidet sich nach der Art der vorgenommenen Verallgemeinerung. Die Wortbedeutung entwickelt sich, indem unter Wahrung des selben Gegenstandsbezugs neue Sinnstrukturen herausgebildet werden, die durch entwickeltere Formen der Verallgemeinerung möglich werden und zu einer neuen Qualität gedanklicher Operationen führen.

Im gesamten Prozess der Begriffsentwicklung spielt, so Vygotskij (2002, 187), die „funktionale Verwendung des Wortes [...] als Mittel zur aktiven Ausrichtung von Aufmerksamkeit, zur Gliederung und Aussonderung von Merkmalen und zu ihrer Abstraktion und Synthese“ eine außerordentlich wichtige Rolle.

Stufen der Begriffsentwicklung

Im Ergebnis dieser Untersuchung unterscheidet Vygotskij vier Stufen der Begriffsentwicklung. 1. Den *Synkretismus*, 2. die *Komplexbildung*, 3. den *genuinen Begriff* und 4. den *abstrakt-hierarchischen Begriff*. Die ersten drei

de unter Einbeziehen von immer mehr Zeichen erfasst, wie sich die Lösung der ansonsten konstant gebliebenen Zuordnungsaufgabe durch die Zeichenverwendung veränderte. An der Untersuchung waren etwa 300 Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Menschen mit pathologischen Störungen beteiligt (Vygotskij 2002, 183 f.).

Stufen, die sich nicht unbedingt nacheinander, sondern teils auch in einem wechselwirksamen Nebeneinander entwickeln, sind die Voraussetzung des „echten“ abstrakten Begriffs.

1. *Synkretismus*

Die erste Stufe – nach Piaget *Synkretismus* – genannt, beschreibt Vygotskij als eine Art Haufenbildung, die besonders bei der „autonomen“ Sprache zu Beginn der kindlichen Sprachentwicklung auftritt. Charakteristisch ist eine beliebige, affektiven und situativen Wahrnehmungen folgende Einordnung von Objekten unter einen flüchtigen Äquivalenzbegriff.

2. *Komplexbildung*

Die zweite Stufe, die *Komplexbildung*, beinhaltet anschauliche Klassifizierung und bildet die Grundlage abstrakt-logischer Begriffsentwicklung. Sie dominiert im kindlichen Denken wie auch in der Alltagssprache Erwachsener. War Synkretismus vom affektiven Bezug auf Gegenstände bestimmt, zeichnet sich der Komplex durch objektorientiertes Einordnen von Dingen unter einen Äquivalenzbegriff aus, der allerdings noch keine Abstraktion und Hierarchisierung von Merkmalen enthält. Die komplexe Verallgemeinerung stützt sich auf praktische Erfahrung und erfolgt aufgrund unstabiler Merkmale. Die Beziehung des Allgemeinen zum Besonderen ist gleichrangig. Klein- und Vorschulkinder bilden komplexe Begriffe sympraktisch unter Zuhilfenahme der von Erwachsenen dargebotenen Kulturworte.

Vygotskij (2002, 199 f.) beschreibt fünf Grundtypen des komplexen Denkens, die ich in Hinblick auf den logischen Aufbau geschlechtlicher Arbeitsbegriffe referiere:

- Der *assoziative Komplextyp* stellt beliebige Verbindungen mit einem subjektiv bestimmten Komplexkern her, ohne dass die Elemente selbst in Zusammenhang stehen müssen. Zum Beispiel ordnet ein Kind um ein gelbes Quadrat aufgrund farblicher Ähnlichkeit ein gelbes Dreieck und einen orangefarbenen Kreis.
- Der *Sammlungstyp* fasst Dinge gemäß Alltagsgebräuchen zu einer Kollektion zusammen (Holzstück, Säge, Beil zum Holzmachen). Er beruht „auf den Verbindungen und Beziehungen der Dinge, die in der praktischen und anschaulichen Handlungserfahrung“ (ebd. 201) ermittelt

werden. Aufgrund seiner tiefen Verankerung in der Alltagserfahrung ist er auch in der Umgangssprache Erwachsener gebräuchlich.

- Der *Kettenkomplex* wird anhand eines unstabilen gemeinsamen Merkmals gebildet. Verallgemeinerungsprinzip ist Bedeutungsübertragung durch Verschmelzen des Allgemeinen mit dem gleichrangigen Besonderen. Z.B. steht das kindliche Wort „kwa“ [Ente] erst für eine Ente im Teich, dann für Flüssigkeit, später für einen Adler auf einer Münze und dann für Münzen. Ich komme im Genderzusammenhang darauf zurück.
- Der *diffuse Komplex* vereinigt Gruppen von Dingen durch diffuse Assoziationen, wobei das „Merkmal, das [...] konkrete Elemente in einen Komplex vereinigt, selbst gewissermaßen diffundiert“ (ebd. 205). Z.B. wird einem Dreieck wegen ungefähre Ähnlichkeit ein Trapez beigegeben, dem folgt ein Quadrat etc. Ähnlich einem Familiennamen bezieht er unendlich viele, aber konkrete Dinge in ein Wort ein. Seine – ebenfalls im *Genderbezug relevante* – psychologische Bedeutung besteht darin, dass er der Prototyp anschaulicher, aber *praxisferner* Zuordnungen ist.
- Der häufigste Komplextyp ist der *Pseudobegriff*, der im kindlichen Denken vorherrscht und auf der Nutzung historisch generierter Worte beruht. Auch die Sprache Erwachsener geht, sofern sie auf „reine Alltagserfahrung“ (ebd. 241) bezogen ist, oft nicht über dieses Niveau hinaus. Der Pseudobegriff ist Bindeglied zwischen dem komplexen und dem begrifflich-abstrakten Denken, insofern er Dinge anschaulich zusammenfasst, aber qua Gegenstandsbezug mit abstrakten Begriffen zusammenfällt. Das heißt, Kinder ordnen kulturelle Wortbedeutungen konventionsangemessen zu, indem sie z.B. „Elefant“ und „Maus“ als „Tiere“ klassifizieren. Jedoch erarbeiten sie die den Wortbedeutungen ineliegenden Abstraktions- und Verallgemeinerungsleistungen nicht selbst, sondern nutzen die aus dem sozialen Umfeld erlernten Worte zur Tätigkeitsausrichtung und Klassifikation.

3. *Genuine Begriffe*

Als *dritte* – mit der Komplexbildung überschrittene – Stufe der Denkentwicklung ermittelt Vygotskij die Bildung *genuiner Begriffe*. Ihre genetische Funktion ist die „Entwicklung der Zergliederung, der Analyse und Abstraktion“ (Vygotskij ebd. 234), die aber noch auf anschaulicher Ebene erfolgt.

Während Komplexbildung der *inhaltliche* Vorläufer des späteren Begriffs ist, bildet der genuine Begriff die *logisch-strukturelle* Voraussetzung für die hierarchische Verallgemeinerung. Denn der Begriff setzt „nicht nur die Zusammenfassung und Verallgemeinerung einzelner konkreter Erfahrungselemente voraus, sondern auch die Hervorhebung, Abstraktion und Isolierung einzelner Elemente sowie die Fähigkeit, diese hervorgehobenen, abstrahierten Elemente außerhalb der konkreten und tatsächlichen Verbindung zu betrachten, in der sie gegeben sind“ (Vygotskij ebd. 233).

Die Entwicklung genuiner Begriffe unterteilt der Autor wiederum in zwei ineinander greifende Prozesstypen, die – knapp gesagt – von der unstabilen Merkmalsabstraktion zum konstanten Hervorheben eines privilegierten Merkmals führen.

4. Verballogische Begriffe

Die vierte Stufe, die Bildung „echter“ *abstrakt-hierarchischer Begriffe*, setzt nach Vygotskij etwa im elften, zwölften Lebensjahr ein. Sie ist gegeben, wenn die Merkmalsabstraktion stabil gehalten wird und die extrahierten Merkmale synthetisiert werden. (Wenn beispielsweise die Süße und rohe genießbarkeit von Äpfeln als wesentliche Merkmale herausgelöst und mit denen anderer Früchte zusammengeführt werden.)

„Ein Begriff entsteht, wenn eine Reihe abstrahierter Merkmale wieder synthetisiert und die so gewonnene abstrakte Synthese zur Hauptform des Denkens wird, mit der das Kind die es umgebende Wirklichkeit erfasst und verstehen lernt. Das Experiment zeigt, [...], dass dem Wort dabei eine entscheidende Bedeutung zukommt. Mit dessen Hilfe richtet das Kind seine Aufmerksamkeit willkürlich auf bestimmte Merkmale, mit Hilfe des Wortes synthetisiert es sie, mit Hilfe des Wortes symbolisiert es den abstrakten Begriff und operiert mit ihm als dem höchsten unter allen Zeichen, die das menschliche Denken geschaffen hat“ (Vygotskij 2002, 238/239).

Waren die früheren Stadien von affektiv-sensorischen Zuordnungskriterien (Synkretismus) bzw. praktischen Erfahrungen (Komplex und potentieller Begriff) geprägt, erlangt das Denken in abstrakten Begriffen einen *verballogischen Charakter*, indem Erfahrungsaspekte anhand gebildeter Wortbedeutungen klassifiziert und hierarchisch systematisiert werden. Im Experi-

ment waren es Kunstworte, die als Gedächtnisstütze für Äquivalenzbildungen fungierten und die Aufmerksamkeit auf bestimmte, synthetisierbare Gegenstandserfahrungen lenken. Bei alltäglichen Begriffsbildungsprozessen erfüllen kulturelle Wortbedeutungen diese Funktion.

Allerdings scheint verballogische Begriffsbildung zu Beginn des Jugendalters noch ein instabiler Prozess zu sein. In diesem Stadium gelingt sie Vygotskij zufolge am besten bei der Lösung praktischer Aufgaben. Am schwierigsten sei die Anwendung des begrifflichen Denkens auf die Reflexion der Begriffe selbst, die – in Abhängigkeit von schulischer Bildung – erst zum Ende des Jugendalters möglich werde.

Zusammenfassend expliziert Vygotskij den logischen Unterschied zwischen dem Komplex und dem verballogischen abstrakt-hierarchischen Begriff wie folgt:

[Bei der Bildung verballogischer Begriffe geht] „jeder einzelne Gegenstand, der von einem allgemeinen Begriff erfasst wird, [...] auf einer mit allen anderen Gegenständen identischen Grundlage in die Verallgemeinerung ein. Alle Elemente sind mit dem in einem Begriff ausgedrückten Ganzen und durch ihn miteinander auf *einheitliche Weise, durch eine Verbindung ein- und desselben Typus* verknüpft.

Im Unterschied dazu kann jedes Element eines Komplexes mit dem im Komplex ausgedrückten Ganzen und mit den zu ihm gehörenden Elementen auf die unterschiedlichste Weise verbunden sein. Im Begriff handelt es sich [...] um das Verhältnis des Allgemeinen zum Einzelnen und des Einzelnen zum Einzelnen über das Allgemeine. Im Komplex können Verbindungen ebenso vielfältig sein wie die tatsächliche Berührung und die tatsächliche Verwandtschaft der unterschiedlichsten Gegenstände, die in einer beliebigen konkreten Beziehung zueinander stehen“ (Vygotskij 2002, 199, Hvh. im Orig.).

Lurija (1982) erläutert den Unterschied zwischen dem komplexen und dem verballogischen Denken anhand des Syllogismus, der überempirischen Schlussfolgerung. Diese operiert bekanntlich mit drei Bestandteilen: 1.) dem Allgemeinurteil des Obersatzes („Alle Menschen sind sterblich“), 2.) der kategorialen Objektzuordnung im Untersatz („Sokrates ist ein Mensch“) und 3.) dem deduktiven Schluss („Sokrates ist sterblich“). Nach Piaget (1975) ist

sylogistische Schlussfolgerung erst im Alter von etwa 11 bis 14 Jahren im Stadium des formalen Operierens ausführbar. Wie Lurija (ebd.) in mehreren Untersuchungen ermittelte, folgern Kinder, die praktisch-empirisch denken, weder deduktiv noch induktiv. In ihrem Denken stellt sich nicht einmal ein Zusammenhang zwischen dem sylogistischen Ober- und Untersatz her. Kausalität folgt hier dem „*unmittelbaren Schluß aus dem äußeren Eindruck*“ (Lurija 1982, 295, Hvh. im Orig.). Wenn etwa kleine Kinder erklären sollen, warum manche schwimmenden Dinge untergehen und andere nicht, antworten sie: „Dieser geht unter, weil er rot ist“, „Boote schwimmen, weil sie leicht sind“ (ebd.). Erklärungen leiten sich nicht aus einem hierarchischen Klassifikationsgefüge, sondern vom unmittelbaren Eindruck ab.

Vergleichbare Denkweisen ermittelte Lurija (ebd.) bei Erwachsenen eines mittelasiatischen Volksstammes, der über eine entwickelte handwerkliche Praxis verfügte, aber keine Schriftsprache hatte. Selbst wenn es jenen Probanden gelang, einen Syllogismus verbal zu wiederholen (z. B. „Auf trockenen Feldern verdorren Pflanzen, das obere Feld ist seit Langem trocken, also ...“), schlossen sie nicht logisch, sondern erfahrungsgemäß, etwa nach dem Typus „Ich weiß es nicht, ob die Pflanzen vertrocknet sind, weil ich nicht dort war“. Diejenige Probandengruppe jedoch, die sich der sowjetischen Alphabetisierungskampagne unterzogen und am Schulunterrichtteilgenommen hatte, war – so Lurija – zu 90 Prozent fähig zum formallogischen Schluss. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Greenfield (1971) bei ihrer Untersuchung von französischsprachigen und Wolof (Landessprache) sprechenden Kindern aus dem Senegal.

Beide Untersuchungen weisen darauf hin, dass schlussfolgerndes Denken nicht nur eine Frage der individuellen Entwicklung ist, sondern auch eine Frage der historischen Entwickeltheit des verwendeten Begriffssystems.

6.2 Komplexer und verballogischer Begriff im historischen Bezug

Gehen wir in Hinblick auf die Entwicklung geschlechtlich konnotierter Arbeitsbegriffe noch etwas genauer auf Vygotskijs Interpretation des *historischen Verhältnisses* von komplexer und verballogischer Begriffsbildung ein:

Vygotskij (2002) diskutiert verschiedene historische Eigenarten des komplexen Denkens, darunter das (u.a. von Piaget beschriebene) Phänomen der

Partizipation. Gemeint ist eine, wie er (ebd. 220) schreibt, „Besonderheit des primitiven Denkens“, das wörtliche Beziehungen zwischen Erscheinungen herstellt, die „manchmal als partiell identisch, manchmal als einander beeinflussend angesehen werden, ohne dass zwischen ihnen eine vom logischen Standpunkt erkennbare kausale Beziehung besteht“. Er erläutert dieses Phänomen anhand von Lévy-Bruhls Beobachtungen eines nordbrasilianischen Stammes, dessen Mitglieder sowohl sich selbst als auch eine rote Papageienart als „arara“ bezeichneten. Was vom logischen Begriff aus betrachtet wie eine Identifikation von Menschen und Vögeln wirkt, interpretiert er als Eigenart des komplexen Denkens, wo ein Name für einen bestimmten Komplex steht, zu dem sowohl Menschen als auch Vögel gehören. Auch im Experiment zeige sich, dass „Partizipation“, also die „gleichzeitige Zuordnung eines konkreten Gegenstandes zu zwei oder mehr Komplexen“ oder auch die Subsumtion logisch disparater Gegenstände unter einen gemeinsamen Namen, „keine Ausnahme, sondern eher die Regel des Komplexdenkens“ ist (Vygotkij 2002, 222).

Die lange und grundlegende Tradition der komplexen Verallgemeinerung expliziert er anhand etymologischer Beispiele (Vygotkij 2002, 224 f.). Wichtig für die gendertheoretische Fragestellung ist dabei der Nachweis, dass die anschaulichen Ursprünge heutiger Wortbedeutungen *verschiedenartigste* Verhältnisse und Sinnaspekte integrierten und einer *anderen Logik* folgen als der „echte“, abstrakt-hierarchisch verallgemeinerte Begriff.

„Warum bedeuten ‚svin’ja‘ [Schwein] und ‚ženščina‘ [Frau] gleichermaßen ‚rodjaščaja‘ [Gebärende], warum werden ‚medved‘ [Bär] und ‚bobr‘ [Biber] beide ‚buryj‘ [die Braunen] genannt [...]? Verfolgen wir die Geschichte dieser Wörter, so erkennen wir, dass ihnen nicht logische Notwendigkeit und nicht einmal in Begriffen gefasste Verbindungen zu Grunde liegen, sondern rein anschauliche konkrete Komplexe [...] ganz der gleichen Art, wie wir sie im Denken des Kindes studieren konnten. [...].“

Wenn wir verfolgen, nach welchem Gesetz Wortfamilien vereinigt werden, so sehen wir, dass neue Erscheinungen und Gegenstände gewöhnlich nach einem Merkmal benannt werden, das [...] nicht das Wesen dieser Erscheinung logisch zum Ausdruck bringt. Die Bezeichnung entsteht nie als Begriff. Unter logischem Aspekt erweist sich die Be-

zeichnung deshalb *einerseits als unzureichend, weil zu eng, aber andererseits als zu weit*. So ist ‚rogatoje‘ [gehört] als Bezeichnung für die Kuh oder ‚vor‘ [Dieb] für die Maus in dem Sinne zu eng, dass Kuh bzw. Maus nicht mit dem genannten Merkmal erschöpfend gekennzeichnet sind. Andererseits sind sie zu weit, weil diese Namen einer ganzen Reihe anderer Gegenstände zugeordnet werden können. Wir beobachten [...] in der Sprachgeschichte einen ständigen, nicht einen Tag unterbrochenen Kampf zwischen dem Denken in Begriffen und dem altertümlichen Denken in Komplexen“ (Vygotskij 2002, 227/228, Hvh. im Orig.).

Demzufolge ist auch bezüglich der *historischen Entwicklung* von Wort und Begriff zwischen dem „gegenständlichen Bezug“ des Wortes und seiner begrifflichen „Bedeutung“ (Vygotskij 2002, 224) zu unterscheiden: Beruhte die „diebische“ Maus auf komplexen affektiven Sinnverbindungen,¹² so ist der im Wege naturwissenschaftlicher Klassifizierung entwickelte Begriff „Maus“ ein verballogischer Unterbegriff der Kategorie „Säugetier“.

Wie sich der von Vygotskij (2002, 228) konstatierte „Kampf zwischen dem Denken in Begriffen und dem altertümlichen Denken in Komplexen“ auf der *Ebene geschlechtlich konnotierter Arbeitsbegriffe* abspielt(e), und welche Konsequenzen daraus erwachsen, ist in der historiolinguistischen Auseinandersetzung zu ergründen. In Hinblick darauf ist festzuhalten, dass der Verallgemeinerungsstruktur der komplexen Begriffe „keine abstrakte und logische, sondern eine konkrete und empirische Verbindung zwischen seinen einzelnen Elementen zu Grunde liegt“ (Vygotskij 2002, 198). Daher können hier „dieselben Wörter in verschiedenen Situationen unterschiedliche Bedeutungen haben“ (ebd. 219). Ja, es kann „ein und dasselbe Wort sogar gegensätzliche Bedeutungen in sich vereinigen, vorausgesetzt sie können [...] aufeinander bezogen werden“ (ebd. 219). Der historisch entwickelte verballogische Begriff hingegen, der – vereinfacht gesagt – durch einen relativ stabilen Kern historisch definierter Klassifikationsmerkmale justiert ist, bildet die Grundlage logischer Operationen wie Inklusion, Exklusion, Widerspruch und Schluss. Was jedoch nicht ausschließt, dass sprachliche Logik auch selektiv und trügerisch sein kann.

¹² Auch die deutsche „Maus“ geht auf idg. *mūs-* [Diebin] zurück und weist anschauliche Verkettungen wie (Daumen)-„Muskel“, „Moschus“, „Muskat“ auf (Duden 2001).

6.3 Zur Logik und Kompatibilität von wissenschaftlichen und Alltagsbegriffen

Weitere denkpsychologische Unterschiede zwischen komplexer und verballogischer Begriffsbildung, die mir im Genderbezug relevant erscheinen, ermittelt Vygotskij (2002, 251 ff.) in einer Experimentenreihe zur Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe bei Schulkindern.

Aus dem psychologischen Vergleich der wissenschaftlichen und Alltagsbegriffe der Kinder leitet er her, dass jede Verallgemeinerungsstruktur – ob Synkretismus, Komplex oder abstrakter Begriff – *unterschiedliche Denkbewegungen* im Netz verfügbarer Wortbedeutungen prädisponiert.

Wissenschaftlichen (verballogischen) Begriffen misst er aufgrund ihres hohen abstraktiven Verallgemeinerungsgrades sowohl einen größeren Begriffsumfang als auch eine systematischere symbolische Anordnung der repräsentierten Gegenstände bei. Während die Verallgemeinerungen der kindlichen Alltagsbegriffe in konkreten Gegenstandsbeziehungen befangen seien, leite der wissenschaftliche Begriff durch kategoriale Systeme ober-, unter- und nebenbegrifflicher Beziehungen und stelle auch systematische Verbindungen zwischen den Kategoriensystemen her. Daher sieht er den wissenschaftlichen Begriffstyp dem Alltagsbegriff hinsichtlich der Vielfalt und logischen Qualität gedanklicher Operationen weit überlegen. Indem der Gegenstandsbezug verbal vermittelt ist, – die Denkbewegung also nicht wie beim Komplex vom Ding zum Begriff, sondern vom Begriff zum Ding verläuft, – führe der wissenschaftliche Begriff systematischer durch kulturelle Wissensbestände. Zugleich eröffne er neue Reflexionsmöglichkeiten des Denkens, mache Bewusstsein bewusst.

In der kindlichen Entwicklung sieht Vygotskij eine *dialektische Beziehung* bei der Bildung von Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen gegeben. Hier baue der wissenschaftliche Begriff auf den Verallgemeinerungen des Alltagsbegriffs auf, stelle gewissermaßen eine „Verallgemeinerung der Verallgemeinerung“ dar (Vygotskij 202, 364). Die „frühere Gedankenarbeit geht als notwendige Voraussetzung in die neue Gedankenarbeit ein“ (ebd.). Folglich ist der Alltagsbegriff genetische Basis und anschauliche Brücke des wissenschaftlichen Begriffs. Umgekehrt wirkt ein erarbeiteter wissenschaftlicher Begriff auf die Verallgemeinerungsstruktur des Alltagsbegriffs zurück.

„Der Alltagsbegriff, der eine lange Entwicklungsgeschichte von unten nach oben hinter sich hat, hat den Weg für das weitere Wachstum des wissenschaftlichen Begriffs nach unten vorbereitet, [...]. Ebenso hat der wissenschaftliche Begriff [...] den Weg für die Entwicklung des Alltagsbegriffes gebahnt, indem er eine Reihe struktureller Gebilde vorbereitet, die für die Beherrschung höherer Eigenschaften des Begriffes erforderlich sind“ (Vygotskij 2002, 346/347).

Um ein historisches Beispiel für die Dialektik von wissenschaftlichen und Alltagsbegriffen anzuführen, greife ich noch einmal auf das Wort „Maus“ zurück, dessen Wortgeschichte (idg. *mūs*, Diebin) eine ursprünglich komplexe Verallgemeinerung verrät und das im Wege biologischer Kategorienbildung zu einem alltagsgebräuchlichen Unterbegriff der Kategorie „Säugetier“ geworden ist. Anhand solcher *wissenschaftlich präformierter und kategorial systematisierter* Alltagsworte lässt sich leicht vorstellen, dass die Wechselbeziehung zwischen wissenschaftlichen und Alltagsbegriffen auch bei der kindlichen Begriffsbildung zu Tage tritt.

Was Vygotskij bei dieser Untersuchung jedoch außer Betracht lässt, sind zwei historische Dimensionen der Begriffsentwicklung, die er selbst ein Kapitel zuvor thematisiert hat. Nämlich

- historische Ungleichzeitigkeiten der Wortentwicklung, die er als ständigen „Kampf zwischen dem Denken in Begriffen und dem altertümlichen Denken in Komplexen“ (Vygotskij 2002, 228) beschreibt
- sowie die Dialektik zwischen der historisch voranschreitenden Verallgemeinerung der Wortbedeutung und der Entwicklung von Begriffen.

Daher bleibt ungeklärt, ob die Wechselbeziehung zwischen wissenschaftlichen und Alltagsbegriffen auch bei solchen Wortbedeutungen wirkt, die *nicht* wissenschaftlich präformiert ist. In Anbetracht der androzentrischen Wissenschafts- und Berufsgeschichte und der damit verbundenen ungleichen Entwicklungsbedingungen geschlechtlicher Arbeitsbegriffe stellt sich jedoch die Frage, ob besagte Wechselbeziehung sowohl bei den neuzeitlich generierten naturwissenschaftlich-technischen als auch bei den aus dem Germanischen transferierten sozialen Arbeitsbegriffen funktioniert.

Diesbezüglich erscheinen mir Lurijas (1982) Befunde zum Aufbau des semantischen Feldes aufschlussreicher als Vygotskijs Untersuchung.¹³ Hier nämlich wird aufgewiesen, dass beim Herstellen begrifflicher Sinnverbindungen neben kontextuellen Aspekten und dem subjektiven Begriffsbildungsvermögen auch *lexikalisch-syntaktische Normen* wirksam sind, die mit der *historischen Einbildung von Wortbedeutungen in unterschiedlich verallgemeinerte Kategoriensysteme* korrespondieren. Demzufolge ist die historische Entwickeltheit von Wortbedeutungen – ob sie qua kultureller Sprachentwicklung in verballogische Kategoriensysteme eingelassen sind oder ob sie noch dem anschaulichen Denken verhaftet sind – eine relevante denkpsychologische Größe.

Hieraus erwächst als *weiterführende Fragestellung*, ob die historische Verallgemeinerungsstruktur von altertümlichen sozialen Tätigkeitsworten wie „sorgen“ und „pflegen“ mit dem Denken in verballogischen Begriffen zu vereinbaren ist. Oder ob sich, wie es Vygotskij (2002, 372) ausdrücken würde, die „Allgemeinheitsrelation“ solcher Wortbedeutungen verballogischen Denkprozessen entzieht.

¹³ Semantische Felder definiert Luria (1982) als assoziative Sinnverbindungen, die bei jeder Wortverwendung hergestellt werden. Jedes Wort ruft ein ganzes Feld von Wortbedeutungen hervor, die sich syntagmatisch und paradigmatisch an dieses Wort anschließen und aus denen eine (hirnphysiologisch komplizierte) Auswahl zu treffen ist.

7 Entwicklungspsychologische Bedeutung der Sprache und Wirkung geschlechtlicher Kategorien

Bevor ich mich in Teil III der sozialgeschichtlichen Entwicklung geschlechtlicher Arbeitsbegriffe und ihrer Verallgemeinerungslogiken zuwende, will ich die Auswirkungen historischer Begriffsentwicklung auf alltägliche Vergeschlechtlichungsprozesse anhand eines psycholinguistisch unterfütterten Doing-Gender-Modells beleuchten.

Der mittlerweile recht geläufige Begriff „*Doing Gender*“ entstammt der sozialkonstruktivistischen Genderforschung, die Geschlechtsidentität auf alltägliche Interaktion zurückführt. Unbestrittenes Verdienst dieser Forschungsrichtung ist, zur Deontologisierung von Geschlecht im Sinne angeborener „Charaktereigenschaften“ beigetragen zu haben, indem sie die Aufmerksamkeit auf intersubjektive Zuweisungsmodalitäten gelenkt hat. Problematisch erscheint mir jedoch, dass diese Theoriebildung geschlechtliche und andere soziale Identitätszuschreibung auf *situativ-interaktive* Zuweisungsakte habitueller Schemata reduziert (u.a. Gildemeister/Wetterer 1995; Hirschauer 1996) und damit psychologische und historische Dimensionen von Vergeschlechtlichung übergeht. Auch greift meines Erachtens das Rückführen geschlechtlicher Bedeutungen auf „binäre“ Klassifikationsschemata (Gildemeister/Wetterer 1995, 230) zu kurz. Weder wird dieses Modell der Komplexität genderförmiger Kategorien gerecht. Noch lässt sich damit erfassen, dass Sprachbedeutungen eben nicht nur interaktiv transferiert werden, sondern auch als *intrapyschische Denkmittel* wirksam sind.

Um historische und psychische Dimensionen sprachlichen Genderings in das Konzept alltäglicher Vergeschlechtlichung hereinzuholen, greife ich im Folgenden noch einmal zwei zentrale Thesen Vygotskijs auf:

1. Die These von der *Interfunktionalität der psychischen Funktionen*, die besagt, dass sich mit der Sprachentwicklung nicht nur das Denken, sondern auch die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis und der Affekt transformieren.
2. Die These von der *Entwicklung des Individuellen aus dem Sozialen*, aus der sich u.a. die orientierungsleitende Funktion der Sprache erklärt.

7.1 Interfunktionale Reorganisation des Bewusstseins

Vygotskij (2002; 1987) zufolge werden Kinder mit dem Erwerb der Sprache nicht nur in kulturelle Gebräuche, Ordnungsschemata und Wertungen eingeführt. Es verändern sich mit der Sprachentwicklung auch die Arbeitsweise und das Zusammenspiel der psychischen Funktionen Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Denken und Affekt. Eine zentrale psychologische Bedeutung misst Vygotskij der *Verallgemeinerung* bei, durch die sich die naturgeschichtlich entwickelte Form von situationsgebundener affektiver Wahrnehmung und Handlung in den kulturellen Typus sinnerfassender vorausschauender Orientierung wandelt. Die „Verallgemeinerung“, schreibt er, „ist das *Prisma*, durch das *alle* Formen des Bewußtseins gebrochen werden“ (Vygotskij 1987, 235, Hvh. I.A.).

Er konkretisiert diese Ansicht in den *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (Vygotskij 1987), wo er sich mit dem Übergang vom Kleinkindalter zum Vorschulalter auseinandersetzt. Ich referiere die wichtigsten Aussagen zum Einfluss der Sprache auf diese Entwicklung:

Das *Kleinkindalter* fasst Vygotskij (1987) als Phase des Laufenlernens und beginnenden Spracherwerbs, in der sich das Kind körperlich von der Mutter zu lösen beginnt, aber psychisch noch an sie gebunden ist. Im Anschluss an Kurt Lewin und Jean Piaget sieht er in der *sinnlichen Wahrnehmung* die dominante psychische Funktion dieser Entwicklungsphase. Verbunden durch den Affekt schließt sich die Wahrnehmung in diesem Stadium noch eng mit motorischen Aktivitäten zusammen. Ähnlich wie Piaget spricht Vygotskij (1987, 203) deshalb von der „Einheit sensorischer und motorischer Funktionen“ im Kleinkindalter, der andere Bewusstseinsfunktionen wie Gedächtnis und Aufmerksamkeit noch untergeordnet sind. Aufmerksamkeit und Handeln des Kleinkindes seien, sofern nicht von sozialen Bezugspersonen gelenkt, von situativen sensorischen Reizkonstellationen determiniert. Das Gedächtnis bilde hier noch die „Fortsetzung“ des Wahrnehmungsaktes, realisiere sich als „Wiedererkennen“ (ebd. 238) und ermögliche noch kein Zurückerinnern. Auch Affekte seien noch unmittelbar an die Wahrnehmung äußerer Gegebenheiten oder innerer Zustände gebunden. Das „Denken“ des Kleinkindes beurteilt Vygotskij (ebd. 238) als „anschaulich-praktisches Umstrukturieren der Situation“. Als charakteristisch für das Verhalten des Kleinkindes führt er (ebd. 200) nach Lewin die „Situationsge-

bundenheit“ und „Feldmäßigkeit“ des Handelns an. Das heißt, Kleinkinder orientieren sich an der situativen und räumlichen Struktur konkreter Handlungsfelder.

Das ändert sich mit dem Spracherwerb, genauer mit dem Wechsel von der autonomen Kindersprache zur Anwendung kultureller Wortbedeutungen und ihrer syntagmatischen Verbindungen ab dem dritten Lebensjahr.

Laut Vygotskij (1987, 215) beginnt die konventionelle Sprache alsbald „die sensomotorische Einheit zu zerstören und die Bindung des Kindes an die Situation zu lösen“. Der Gebrauch wortinduzierter Verallgemeinerungen zeugt von einer sich verändernden Beziehung und Arbeitsweise der Bewusstseinsfunktionen, was er folgendermaßen beschreibt:

Wahrnehmung und Aufmerksamkeit werden zunehmend durch Bedeutungsbezug strukturiert. Unterschiedliche lokomotionsbedingte Hinsichten (zum Beispiel auf einen Tisch, der sich aus verschiedenen Perspektiven anders darstellt) sowie Besonderheiten (etwa des Wohnzimmer- oder Küchentisches) werden zu allgemeinen Schemata vereinheitlicht. Es entsteht „konstante Wahrnehmung“ (ebd. 229) und die abstrahierende Wahrnehmung eines Dinges als Exempel wird möglich. Mit dem schnell anwachsenden Gebrauch kultureller Worte erweitert sich die Fähigkeit zur situationsübergreifenden Kommunikation. Das Kind kann immer mehr Beziehungen zwischen allgemeinen Vorstellungen herstellen und sich aus dem praktischen Denkhandeln lösen. Das *wortgestützte Gedächtnis* wirkt als *Korrektiv* der unmittelbaren Wahrnehmung und wird beim Vorschulkind zur *dominierenden Orientierungsfunktion*, die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit lenkt.

Indem sich die zunehmend sprachlich strukturierte Wahrnehmung aus der engen affektiven Bindung an die Motorik löst, verändert sich Vygotskij zufolge auch die *Umsetzung und Struktur der Affekte*: Es wandelt sich, wie er (ebd. 263/264) es ausdrückt, der „Charakter der Interessen und Bedürfnisse“, die „nicht mehr allein durch die Situation“ determiniert sind, sondern durch den „Sinn der jeweiligen Situation“. Das heißt, kulturelle Wortbedeutungen mit ihren hervorgehobenen Sinnaspekten beeinflussen nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch den Affekt, indem sich die Bedeutung gewissermaßen *zwischen* die sensorische Wahrnehmung und den handlungsauslösenden Affekt schiebt. Die anfänglich impulsive Affekthandlung transformiert sich allmählich in vor- und rückschauendes interessensgeleitetes

Handeln. Weil nunmehr die Orientierung „vom Gedanken zur Situation“ und nicht mehr „von der Situation zum Gedanken“ verläuft (Vygotskij 1987, 264), erlangt das etwa dreijährige Kind die Fähigkeit zur Idee, Phantasie und eigenen Willensbildung. Folglich verändert sich auch der Charakter der Tätigkeit, die – wie zur „egozentrischen“ Sprache gezeigt – zunehmend konstruktive und willkürliche Züge annimmt. Nicht zuletzt wirkt sich die wortinduzierte Verallgemeinerung auf das *Selbstbewusstsein* des Kindes aus. Mittels der aktiven Anwendung kultureller Wortbedeutungen vermag es immer mehr, sich von seinem unmittelbaren Erleben zu distanzieren. Es entwickelt die Fähigkeit, sein eigenes Empfinden und Handeln sprachlich einzuordnen und sein *Ich* anhand sozialer Kategorien zu signifizieren.

7.2 Vom sozialen zum individuellen Gendering

Angesichts der Wirkung, den der Erwerb der Kultursprache auf die kindliche Psyche entfaltet, fragt sich nun, welche entwicklungspsychologische Bedeutung dem Gebrauch *geschlechtlicher Kategorien* beizumessen ist.

Da Geschlechtsdeutungen in gebräuchliche Kategoriensysteme eingelassen sind, die Menschen für intersubjektive und intrapsychische Zuordnungsprozesse heranziehen, kann man annehmen, dass Kinder von Geburt an mit geschlechtsgerichtetem Interaktionsverhalten konfrontiert sind. Gemäß Vygotskijs These der Interiorisierung der Sprache als Denkmittel ab dem dritten, vierten Lebensjahr, ist zudem davon auszugehen, dass Kinder spätestens mit Einsetzen der „egozentrischen“ Sprache geschlechtliche Kategorien zur selbstständigen Ausrichtung ihrer Orientierung verwenden. Was das für die kindliche Identitäts- und Interessenentwicklung heißt, möchte ich anhand einiger Befunde der mikrosoziologischen Genderforschung diskutieren.¹⁴ Ich greife dazu auf die (inzwischen etwas angejahrten) Stu-

¹⁴ Die mikrosoziologische Genderforschung steht in der Tradition der sozialkonstruktivistisch ausgerichteten angloamerikanischen Transsexuellen- und Interaktionsforschung. Ihre Besonderheit besteht in der minutiösen Beobachtung und Deutung geschlechtsgerichteter Interaktionsprozesse, die wegweisend war für die Hinwendung zur soziokulturellen Erklärung von Geschlechtsidentität. Aufschlussreiche Hinweise auf die *Wirkung* interaktiven Genderings gaben die Befunde zur kontextuellen Abhängigkeit geschlechtlicher Identitäts- und Interessensentwicklung. Ein Beispiel ist der von Fennema/ Sherman und vielen Folgestudien ermittelte Befund, dass gegengeschlechtlich gewertete

dien zur geschlechtsspezifischen Eltern-Kind-Interaktion zurück, die ich kurz referiere, um sie dann anhand Vygotskijs *These der Entwicklung des Individuellen aus dem Sozialen* zu interpretieren.

Interaktive Geschlechtszuweisung

Zur *wahrnehmungsleitenden Wirkung* geschlechtlicher Deutungen dokumentierten Untersuchungen von Lake und Rubin/Provenzan/Luria (vgl. Keller 1978), dass Eltern schon nach der Geburt eines Kindes geschlechtliche Schemata mobilisierten, indem sie Mädchen signifikant häufiger als „schwach und feingliedrig“ und Jungen als „stark, munter, gut koordiniert“ beschrieben.

Dass geschlechtliche Interpretationen *differentielles Zuwendungsverhalten* nach sich ziehen, zeigten weitere Arbeiten, denen zufolge Mädchen im ersten Lebensjahr stärker durch Sprache und Mimik, Jungen eher durch Berührung und Bewegung stimuliert werden (zusfass. Keller 1978).

Weiterhin dokumentierten verschiedene Baby-X-Studien, dass sich geschlechtliche Vorannahmen selbst angesichts *desselben* Verhaltens mit *divergenten Deutungen* verbinden. Beispielsweise erbrachte das Experiment von Condry & Condry (vgl. Keller 1978), die Studierenden einen Film über ein neun Monate altes schreiendes Kind vorführten, dass diejenigen ProbandInnen, die das Kind für ein Mädchen hielten, überwiegend ein ängstlich erschrockenes und jene, die von einem Jungen ausgingen, ein ärgerliches Baby zu sehen glaubten.

Auf den *unbewussten* und *ungewollten* Charakter solcher Deutung wiesen Experimente wie das von Will/Self/Datan (vgl. Keller 1978) hin. Hier griffen Mütter, die angaben, bei ihren eigenen Söhnen und Töchtern *keine* Erziehungsunterschiede zu machen, bei der Beschäftigung eines jeweils als Junge oder Mädchen vorgestellten unbekanntes Kleinkindes auf geschlechtstypisches Spielzeug zurück.

Kompetenzen wie mathematische Leistungen von Mädchen in deutlicher Abhängigkeit zu familiären Einstellungen stehen (vgl. Hagemann-White 1984). Hatte man in den 1970er und 80er Jahren besonders familiäres Erziehungsverhalten fokussiert, konzentriert sich diese Forschung heute eher auf schulische Interaktion und Gender.

Unbewusstes Gendering weisen bis heute die Studien zum Schulalltag nach (u.a. Faulstich-Wieland 2004; Budde 2008). Diesen zufolge ist geschlechtsgerichtetes Interaktionsverhalten von Lehrkräften noch immer eine relevante Größe, das sich bei Schülerinnen und Schülern in geschlechtsspezifischen Fähigkeitskonzepten mit weitreichenden Folgen für deren Schulleistungen niederschlägt.

Intrapsychische Geschlechtseinordnung

Um nun Vygotskijs Theorie auf diese Befunde anzuwenden, rufe ich die These der *Entwicklung des Individuellen aus dem Sozialen* in Erinnerung: Sie geht von der anfänglich vollständigen sozialen Abhängigkeit des Kindes und *intersubjektiven* Steuerung der kindlichen Psyche durch Erwachsene aus. Die Bezüge des Säuglings zur Außenwelt wie auch die affektive Sensorik des Kleinkindes sind durch das „Prisma der sozialen Beziehungen“ (Vygotskij 1987, 108) gebrochen. Denken vollzieht sich noch im „äußeren“ situationsabhängigen Handeln und sozialen Kommunizieren. Aus dem sympraktisch-sozialen Erwerb der Kultursprache erwächst die Fähigkeit zur erfahrungs- und situationsüberschreitenden gedanklichen Operation. Denn mit der Verinnerlichung der Sprache wird, so Vygotskij (2002) die Hereinnahme ursprünglich *intersubjektiver* Orientierungsleistungen in den *intrapsychischen* Bereich möglich. Die Sprache wird zum individuellen Denkmittel, mit dem das Kind seine Aufmerksamkeit, Affektation und Handlung nunmehr selbst entlang kultureller Bedeutungen reguliert.

Schaut man sich unter diesem Fokus das Säuglings- und Kleinkindalter an, heißt „brechen“ der kindlichen Realitätsbezüge durch das „Prisma der sozialen Beziehungen“ (Vygotskij 1987, 235), dass innerhalb der *arbeitsteilig-sozialen* Organisation der frühkindlichen Psyche nicht nur die *zwischenmenschlichen* Beziehungserfahrungen des Kindes sozial vermittelt sind, sondern auch seine *sachlichen Erfahrungen* und *Selbstrepräsentationen*. Aufgrund der Befunde über geschlechtsspezifische Eltern-Kind-Interaktion ist anzunehmen, dass *was* dem Kind *wie* zur Verfügung gestellt wird, *welche* Dinge und Spielzeuge ihm mit *welchen* elterlichen Kommentaren gereicht werden, von kulturellen Geschlechtsdeutungen geprägt ist. Zugleich ist die Art, *wie* Bezugspersonen auf den Körper des Kindes, seine mimischen und lautlichen Äußerungen reagieren, eine erste Spiegelung seines Selbst.

Somit bilden Kinder ihre ersten sozialen, sachlichen und propriozeptiven Schemata in Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen aus, von denen man annehmen kann, dass sie sich bewusst oder unbewusst an geschlechtlichen Interpretationsmustern orientieren. Auch wenn Erwachsene oft spontan auf Kinder reagieren und es – den Beobachtungen des Säuglingsforschers Daniel Stern (1979) zufolge – so etwas wie kleinkindevoziertes Erwachsenenverhalten gibt, ist anzunehmen, dass selbst die *spontane* Zuwendung Erwachsener über ein kulturelles Begriffsrepertoire vermittelt ist, das deren Wahrnehmung zugunsten kategorialer Sinnerfassung korrigiert. Da dieses Begriffsrepertoire geschlechtliche Muster bereit hält, die *differenzielle* Bedürfnisinterpretationen, Stimulationsschemata etc. evozieren, leitet sich die These ab, dass geschlechtliche Kategorien von Anfang an in die *intersubjektive Regulation* der kindlichen Psyche eingehen. Was bedeutet, dass in Verschränkung mit den *sozialen Erfahrungen* auch die *sachlichen* Perspektiven einschließlich der *affektiven gegenständlichen* Gerichtetheiten des Kindes beeinflussen.

Das aber heißt, dass sprachlich übermittelte Geschlechtdeutungen schon im Säuglings- und Kleinkindalter *geschlechtlich selektierte Erfahrungen und affektive Gerichtetheiten* organisieren, die die Interessensentwicklung von Kindern mindestens prädisponieren. Mit Vygotskij ist außerdem zu folgern, dass der kindliche Geschlechtsbegriff, der sich im Wege einer so spezifizierten Sympraxis entwickelt, aufs Engste mit dem Selbstbild verbunden ist.

Die *These der Entwicklung vom Sozialen zum Individuellen* besagt weiter, dass Kinder mit dem Auftauchen der „egozentrischen“ Sprache im dritten, vierten Lebensjahr anfangen, ihre Aufmerksamkeit und ihr Handeln *selbstständig* mittel der Sprache zu steuern. Das impliziert, dass sie auch ihr Selbstkonzept immer eigenständiger anhand sprachlicher Bedeutungen strukturieren. Bedenkt man, dass die Vergegenwärtigung der eigenen Wünsche und des eigenen Vermögens unerlässlich ist für das Abwägen von Handlungsschritten, ist sinnfällig, dass sprachlich strukturierte Orientierung unter In-Beziehung-Setzen der „äußeren“ Handlungsumstände mit den eigenen Absichten, Kompetenzen und Chancen erfolgt.

Gemäß Vygotskijs Beobachtungen zur „egozentrischen“ Sprache dürften Kleinkinder also nicht nur Bedeutungen ihrer Umwelt, sondern auch den *Begriff ihrer Selbst* im Abgleich mit praktischen Erfahrungen und sozialen

Anweisungen erarbeiten. Indem sich dann mit dem Erlernen der Sprache die sozialen Kontakte der Kinder erweitern und sie spätestens mit dem Besuch des Kindergartens veranlasst sind, ihr Sprachverständnis konventionsangemessen auszubauen, reichern sie ihren im häuslichen Umfeld erarbeiteten Geschlechtsbegriff immer mehr um konventionelle Bedeutungsaspekte an.

Wenn nun aber Kinder, wie Vygotskij (2002, 160) sagt, die „Syntax des Sprechens früher als die Syntax des Denkens“ erlernen, dann werden sie durch konventionelle Wortbedeutungen auch in geschlechtliche Schemata eingeführt, die einschlägige Kompetenzzuweisungen, Handlungsanweisungen etc. systematisieren. So ist anzunehmen, dass sich spätestens mit der Entwicklung der inneren Sprache die Repräsentation des Selbstbildes in einem *verinnerlichten Geschlechtsbegriff* bricht.

Das wiederum bedeutet, dass neben oder besser: in Wechselwirkung mit begriffsgeleiteter sozialer Interaktion das eigene sprachliche Denken tritt, die *intrapsychische Begriffsanwendung*, mit der kulturelle geschlechtliche Schemata auch innerlich orientierungswirksam werden. Und ähnlich wie sich interpersonale Interaktion vielleicht nicht immer, aber oft mit geschlechtlich spezifizierten sozialen und sachlichen Verrichtungen, Aufforderungen und Darreichungen verbindet, kann man bezüglich *intrapsychisch* angewandter Geschlechtskategorien davon ausgehen, dass auch sie Mittel sind, *affektive Intentionen* kulturell zu regulieren und die *sozialen wie sachbezogenen Aufmerksamkeiten* selektiv zu strukturieren. Bei hinreichender Passung von inter- und intrapsychischem Begriffsgebrauch wird eine sich wechselseitig bestätigende kumulative Dynamik vorstellbar, deren alltags-taugliche Evidenz durch einschlägige Gegenstandssymboliken etc. zusätzlich validiert wird. Die Folgerung, dass daraus im *Selbstbild niedergelegte geschlechtsdifferente Erfahrungen und zu Interessen verdichtete emotionale Gerichtetheiten* erwachsen, bedarf keiner großen Fantasie.

Mögen vielleicht heute geschlechtliche Orientierungen nicht mehr in jeder Alltagssituation relevant sein. Weichenstellende biographische Entscheidungen wie Berufs- oder Studienwahl jedoch dürften sich großen Teils aus derart selektiv strukturierten biographischen Erfahrungen und Gerichtetheiten erklären. Ist doch anzunehmen, dass sich bei Prozessen wie der Berufsorientierung – wo es ja um die *bewusste gedankliche Reflexion und Pla-*

nung der eigenen *Identitätsentwicklung* geht – die Deutungen der eigenen Biographie und ihrer Passung zu beruflichen Strukturen in geschlechtlichen Kategorien bricht: Weil Berufswahl allenfalls punktuell durch praktische Exploration zu bewältigen ist und gedankliche Abwägungen erfordert, bei denen das *begriffliche* Erfassen der eigenen Fähigkeiten, Intentionen und Chancen ins Verhältnis zu setzen ist zu ebenfalls sprachlich zu reflektierenden Handlungsbedingungen, liegt außerdem nahe, dass zur Selbsteinordnung herangezogene Geschlechtskategorien mit genderförmigen Arbeitsbegriffen korrespondieren.

Vergegenwärtigt man sich den psychischen Stellenwert, der dem sprachlichen Denken für Prozesse der Klassifikation und Wertung zukommt, lässt sich der Einfluss ermessen, den unreflektierte geschlechtliche und andere soziale Kategorien gerade unter individualisierten Entscheidungsbedingungen gewinnen.

Indessen begreife ich dieses Modell inter- und intrasubjektiven Genderings nicht als unhintergehbare Dynamik. Zum einen geht der persönliche Begriff nie gänzlich in der kulturellen Bedeutung auf. Zum anderen transferiert die Kultursprache nicht nur traditionelle Bedeutungslogiken, sondern ist auch ein Mittel ihrer Reflexion. Die Auffassung von sprachlicher Bedeutungsentwicklung im Zusammenwirken von Praxis und Kommunikation impliziert außerdem, dass sprachliche Semantik durch subjektiven Gebrauch einer stetigen Modifikation unterliegt. Im Zusammenspiel mit persönlichen Erfahrungen sind Begriffe einer ständigen Prüfung unterzogen, werden modifiziert, angereichert oder bestätigt (Vygotskij 2002). Diskrepanzen zwischen konventionellen Sprachbedeutungen, praktischen Erfahrungen und persönlichem Sinn bergen immer die Chance der subjektiven Weiterentwicklung von Begriffen.

Allerdings sehe ich diese Chance deutlich stärker auf dem Niveau des verballogischen Denkens gegeben als auf dem Niveau der Komplexbildung, die Widersprüche eher integriert. Da die Fähigkeit zur Begriffsreflexion erst im Jugendalter möglich wird und mit der schulischen Bildung korrespondiert, ist sinnfällig, wie wichtig eine sprachlich reflektierten Pädagogik ist.

Teil C

Historische Entwicklung geschlechtlicher Arbeitsbegriffe

In diesem Teil wende ich Vygotskijs Theoriebildung zur Rekonstruktion soziokultureller Verläufe der geschlechtlichen Kategorienentwicklung an, um sozialgeschichtlich herausgebildete Deutungen und Verallgemeinerungslogiken aufzudecken, die in modernen Arbeitsbegriffen eingelassen sind.

Eingangs wurde die vordergründige Ideengeschichte des produktiven Arbeitsbegriffs skizziert, der naturwissenschaftliches, technisches und handwerklich-industrielles Hervorbringen unter die Kategorie werte- und erkenntnisbildender methodischer Tätigkeit subsumiert. Bis weit ins 20. Jh. ausschließlich männlich gebraucht, vermag dieser Begriff heute zwar die unterschiedlichsten gewerblichen und naturwissenschaftlich-technischen Berufe zu integrieren. Soziale und erziehende Tätigkeiten jedoch, die unter „privater Hausarbeit“ firmieren oder in „personennahen“ Frauenberufen zusammengefasst sind, entziehen sich dieser Verallgemeinerungslogik und stehen ihr teils sogar kontradiktorisch entgegen.

Wie dargelegt, ist seitens der historischen und arbeitssoziologischen Forschung gut belegt, dass produktive Erwerbsarbeit sozialgeschichtlich keineswegs eine Männerangelegenheit ist, sondern Frauen vom Hohen Mittelalter an stets zu einem hohen Prozentsatz produktiv gearbeitet haben (Davis 1990; Wunder 1993a; Willms 1983a). Dieselben Quellen bezeugen, dass besonders von Ehefrauen ausgeübte produktive Erwerbsarbeit mit erzieherischer und hauswirtschaftlicher Arbeit zu vereinbaren war. Letztere wurde seit dem späten 18. Jh. zum Inbegriff des weiblichen Sozialcharakters stilisiert, was nachhaltige Auswirkungen hatte auf die Entwicklung des sozialen Arbeitsbegriffs.

Sowohl die androzentrische Aussage des produktiven Arbeitsbegriffs als auch die häusliche Stilisierung der Frau weisen auf selektive Begriffsbildungsprozesse hin. Es ist also in dieser Untersuchung zu rekonstruieren,

welche Abstraktions-, Synthetisierungs- und Verallgemeinerungsleistungen in die geschlechtliche Kategorisierung der Arbeit eingegangen sind, die in so offensichtlichem Widerspruch zur empirischen Sozialgeschichte steht. Zugleich stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit und psychischen Wirkung dieser Kategorien.

Den Leitfaden der Geschichtsbetrachtung bildet eine Reihe von Fragen, die sich angesichts der verzerrenden Repräsentationsqualität moderner Arbeits- und Subjektkategorien stellen.

Die Ausgangsfrage lautet:

- Vor dem Hintergrund welcher Arbeits- und Sozialpraktiken, gesellschaftlicher Strukturbildungen und politischer Verregelungen erklärt sich die neuzeitliche Gegenüberstellung eines androzentrischen Subjektbegriffs und einer häuslich-empathischen Frauennatur?

Hieran schließen sich als differenziertere Fragestellungen an:

- Wieso konnte der rationale Arbeitsbegriff über lange historische Zeiträume unterschiedliche Identitäten wie Handwerker, Industriearbeiter, Ärzte oder Ingenieure integrieren, während produktive Frauenarbeit ausgeblendet blieb?
- Sind geschlechtlich konnotierte Arbeitsbegriffe aufgrund der ungleichen Teilhabe von Männern und Frauen an beruflichen und wissenschaftlichen Institutionen verschiedenen Begriffslogiken verhaftet?
- Und schließlich: Welche Arbeits- und Subjektprofile übermitteln diese Begriffe?

Die Betrachtung beginnt bei der „Geschlechtscharakter“-Debatte zur Zeit der Französischen Revolution und greift dann auf frühneuzeitliche Entwicklungslinien zurück.

8 „Geschlechtscharaktere“ – ein soziopsychisches Schema der Moderne

Die standesübergreifende Generalisierung geschlechtlicher Fähigkeiten, die uns noch heute als klischeehafte Komplementarität von hervorbringender Rationalität und versorgender Empathie entgegen tritt, wird in der historischen Genderforschung auf die gesellschaftlichen Umbrüche zur Zeit der Französischen Revolution und beginnenden Formierung der bürgerlichen Gesellschaft zurückgeführt. Ich gebe zunächst den diesbezüglichen Forschungsstand wieder, um anschließend weiterführende Fragen zur Genese moderner Geschlechtskategorien zu erörtern:

Nach übereinstimmender Literaturlage (u.a. Hausen 1976; Hoffmann 1983; Honegger 1991; von Felden 1999) setzte im ausgehenden 18. Jh. eine Neureflexion der Geschlechtsbegriffe ein, durch die ältere patriarchalisch und standesspezifisch normierte Geschlechtsdefinitionen durch eine *charakterliche* Geschlechtstypologie abgelöst wurden. Hatten in den Publikationen des frühen 18. Jhs. bei der Beschreibung geschlechtlicher Normen noch sittliche und soziale Begründungen dominiert (Frevert 1995; Honegger 1991), gingen im bildungsbürgerlichen Diskurs des ausgehenden 18. Jhs. soziale Unterscheidungskriterien zugunsten naturalisierender Deutungen zurück (Hausen 1976; Hoffmann 1983; Honegger 1991). In humanwissenschaftlichen, philosophischen, literarischen und lexikalischen Publikationen wurden *universell* verstandene Geschlechtstypologien dominant, die unter Parallelisierung von Körper und Psyche funktionsteilige geschlechtliche Zuständigkeiten als komplementäre „Charaktereigenschaften“ essentialisierten. Knapp gesagt, schrieb man dem weiblichen „Charakter“ unter Bezugnahme auf die „Natur“ überwiegend Merkmale der Generativität und Erziehung zu und zeichnete den männlichen Typus mit Attributen der Erwerbsarbeit und kulturellen Öffentlichkeit aus. Die so bestimmten „Wesensmerkmale“ wurden in den einschlägigen Veröffentlichungen um semantische Gegensätze wie „außen vs. innen“, „Stärke vs. Schwäche“, „Ratio vs. Emotion“, „Kultur vs. Natur“ gruppiert (Hausen 1976; Honegger 1991; Hoffmann 1983).

Initiiert und sozial getragen war der Diskurs von männlichen Bildungsbürgern (ebd.), die als Literaten, Mediziner, Juristen, Pädagogen und Philoso-

phen erheblichen Einfluss auf die kulturelle Meinungsbildung hatten, oder – wie Kant, Goethe oder Humboldt – auch unmittelbaren politischen Einfluss ausübten. *Soziostrukturell* korrespondierte der Diskurs mit der Individualisierung des männlichen Berufsschemas und einer verstärkten Trennung der Berufs- und Familiensphäre des zur politischen Verantwortung strebenden Bürgertums (Mayer 1999). In diesem Kontext ist das Programm der „Geschlechtscharaktere“ weniger als Reflexion der empirischen Lebensverhältnisse zu verstehen, denn als virulent erörtertes *Erziehungsprojekt*, das dem Interesse gesellschaftlicher Neuorientierung geschuldet war.

Die qualitativ neue bio-psychische Charakterbestimmung, die nicht nur geschlechtliche, sondern auch ethnische und berufliche Identitätskategorien betraf, stand im Zeichen eines *epistemischen Wandels*, bei dem die cartesianische Vernunftsauffassung zugunsten empiristischer Deutungen verdrängt wurde (Honegger 1991). Kennzeichnend für diesen Wandel war die in Naturphilosophie, Anthropologie und Pädagogik vollzogene Neuformulierung des Naturbegriffs als einem entwicklungstheoretischem Pendant technisch-mechanischer Herstellung (Honegger 1991; Köchy 2002), wie sie sich u.a. in Rousseaus Konzept der kindlichen Entwicklung ausdrückte. Von zentraler erkenntnisleitender Bedeutung war dabei die Rehabilitierung des Körpers als einem vollständigen Organismus, dem jetzt unter der Metapher der „Organisation“ eine sinnkonstituierende Bedeutung zuerkannt wurde (Figlio, zit. nach Honegger ebd. 110; Köchy 2002). Mit dem Bedeutungszuwachs des Empirismus wurden cartesianisch geprägte Naturrechtsauffassungen, die noch den Gedanken des geschlechtsneutralen Geistes zugelassen hatten, zugunsten physiologisierender Deutungen verdrängt (Honegger 1991). Zu den nachhaltigsten Auswirkungen dieses Paradigmenwechsels gehört die charakterliche Essentialisierung körperlicher Unterschiede, die nunmehr als wissenschaftlich „bewiesen“ bildungspolitisch verstetigt wurde (Honegger 1991; Hoffmann 1983; Mayer 1999).

8.1 Rolle der Anthropologie

Entscheidenden Anteil an der Szientifizierung (Honegger 1991) der bio-psychischen Geschlechtsdeutungen hatten die Mitte des 18. Jhs. aufstrebende *Anthropologie* sowie die *vergleichende Anatomie*, die mit dem Auf-

stieg des Körpers zum Prinzip der Organisation Leitwissenschaft der Anthropologie geworden war (ebd.). Parallel zur Entwicklung der Psychiatrie, die Wahnsinn jetzt als organische Erkrankung definierte, erfolgte im Nachgang der Schematisierung außereuropäischer Völker die naturwissenschaftliche Erforschung „der Frau“ (ebd.).

Hinsichtlich der *Machart der charakterlichen Geschlechtssemantik* ist die Art und Weise anthropologischer Deutung von Interesse. Denn die mit der Poetisierung von Gefühl und Intuition einhergehende empiristische Besinnung auf die „Natur“ widersprach keineswegs der Huldigung mathematischer Quantität. Vielmehr expliziert Kristian Köchy (2002) anhand der Naturphilosophie Alexanders von Humboldt, dass sich dessen Deutung der Natur als Gesamtorganismus aus ästhetisch geordneter Quantifizierung ableitete, bei der *Polarität* ein wichtiges Ordnungsmuster war. Mit der anthropologischen Erweiterung des naturphilosophischen Organismuskonzeptes wurde das Prinzip *der Polarität* zu einer humanwissenschaftlichen Metapher, die in der Geschlechtertypologie jener Zeit zunehmend bedient wurde (Hausen 1976; Honegger 1991; Hofmann 1983). Indem sich die neue induktive Methodik unter dem Paradigma der „Organisation“ auf die Untersuchung des Körpers richtete, aber das *Erfassen sozialer Phänomene* der noch *unsystematischen Menschenbeobachtung* (Böhme 1985) unterlag, gewann die biopsychische *Deduktion* hohe wissenschaftliche Autorität (Honegger 1991).

Damit kam neben mathematischer Quantifizierung ein weiteres Auslegeinstrument der Geschlechterdifferenz ins Spiel: die *Sprache*, die als Mittel der Merkmalsaussonderung und -synthetisierung für Analogiebildungen unerlässlich ist. So offenbart Honeggers (1991, 126 ff.) Dokumentation der schriftlichen Verlautbarungen aus Anthropologie, weiblicher Sonderanthropologie und klassischer deutscher Philosophie einen überbordenden *sprachlichen Deduktionismus*, der von sozialer Empirie weitgehend ungetrübte war. Aus dem „zierlicheren“, „reizbareren“, „ästhetischeren“ weiblichen Körper, seiner „Schwäche“, „Empfindsamkeit“, „Empfänglichkeit“, „Kindlichkeit“ etc. (ebd.) wurden psycho-soziale Merkmale abgeleitet, die den Rückschluss von „passiv“ gedeuteten weiblichen Sexualorganen auf die mütterlich-ehefräuliche „Naturbestimmtheit der Frau“ untermauerten (ebd.).

8.2 Die Pädagogik und ihre pragmatischen Folgen

Das Paradigma der „naturnäheren“ Frau durchzog auch die bürgerliche Pädagogik, die im Zuge der Gesellschaftsvertragsdebatte zum gesellschaftlichen Gestaltungsinstrument avanciert war und das *praktische Pendant* der Anthropologie bildete.

In der Erziehungseuphorie des 18. Jhs. verschränkte sich die Vision einer kulturangemessenen Erziehung des individualisierten Staatsbürgers mit dem staatlichen Interesse an Bevölkerungsmehrung und Bewältigung sozialer Verelendung, was sich in einem gesteigerten Interesse an Schwangerschaft, Geburt und Kindespflege ausdrückte (Toppe 1996). Zentraler Bestandteil der Debatte war ein ebenfalls weitestgehend unter Männern geführter (Toppe 1996; Schmid 1996) Mütterlichkeitsdiskurs, der zwar nicht ohne historische Vorbilder (Niestroj 1985) war, jedoch im Vorfeld der Französischen Revolution eine neue staatspolitische Dimensionen erreichte. Seit Mitte des 18. Jhs. mehrten sich die ärztlichen Ratschläge über das Selbststillen, diätetische Verhaltensvorschriften sowie Säuglingspflege- und Erziehungsempfehlungen für Schwangere und junge Mütter. Zum Ende des Jahrhunderts steigerten sich diese Empfehlungen zu einer kampagnenartigen Flut medizinischer, pädagogischer, literarischer Schriften und populärwissenschaftlicher Ratgeber (Toppe 1996; Hausen 1993). Die Leidenschaftlichkeit, mit der männliche Bildungsbürger während der Wende des 18. zum 19. Jh. über Kindererziehung und Mütterlichkeit debattierten, spiegelt sich in der pädagogischen Literatur jener Zeit, etwa bei Rousseau, Humboldt, Campe, Schleiermacher oder Pestalozzi.

Die zuerst an bürgerliche und adelige Frauen gerichtete Mütterlichkeitspropaganda war insofern nicht neu, als bereits die ältere theologisch motivierte Hausväterliteratur Empfehlungen an die „Mütter der gesitteten und gebildeten Stände“ verbreitet hatte (zit. nach Toppe 1996, 346). Doch markierte die Debatte des ausgehenden 18. Jhs. aufgrund ihrer wissenschaftlichen Autorität, ihrer starken publizistischen Verbreitung und staatspolitischen Bedeutung eine neue Qualität politischer Regulierung. Eindrucksvolle Einblicke in die bis zu detailliertesten Verhaltens- und Stillvorschriften reichenden Maßregelungen der Mütter vermitteln Sabine Toppes (1996) Arbeiten über die „medizinische Polizey“.

Die Initiative dieses Diskurses wird Rousseau zugeschrieben (Hausen 1976; Hoffmann 1983; Schmidt 1996), der in dem 1762 erschienenen Roman *Emile oder Über die Erziehung* eine Erziehungsanleitung zu seinem im selben Jahr veröffentlichten *Contrat social* formuliert hatte. In Überwindung der Aufklärung und romantisierender Besinnung auf die Natur hatte Rousseau in *Emile* ein geschlechtskomplementäres Erziehungsmodell entworfen. Die an die „liebe und weise Mutter“ (Rousseau 1762/1983, 9) gerichtete Erziehungsschrift hebt auf die kulturelle Ertüchtigung des zukünftigen Staatsbürgers ab und stellt mütterliche und ehedrauliche Empathie in deren Relation. Im Zentrum des in fünf Büchern aufgeteilten Romans steht die phasenförmige Entwicklung eines von Natur aus handwerklich und rational begabten Knaben, dessen natürliche Anlagen ein umsichtiger Erzieher subtil evoziert. Die Basis dieser Erziehung bildet die mütterliche Kleinkindversorgung, ihre Vollendung die erotische Liebe zu einer Lebensgefährtin. So erteilt Rousseau den Müttern im ersten Buch Verhaltens- und Säuglingspflegeanweisungen und hebt die moralischen Vorteile des (damals unüblichen) Selbststillens hervor. Im fünften Buch entwirft er ein Erziehungskonzept für die idealtypische Ehefrau Sophie. Diese besticht durch Bescheidenheit, Empathie, erotische Reize, Besinnung aufs Hauswirtschaftlich-Praktische und Sittlichkeit. Womit Rousseau sie für geeignet hält, nicht nur die Kraft, sondern auch die Moral und Nächstenliebe des Mannes zu erwecken.

„Sobald der Mann eine Gefährtin braucht, ist er kein Einzelwesen mehr. Sein Herz ist nicht mehr allein. *Alle Beziehung zu seiner Gattung*, alle Regungen seiner Seele entspringen der einen: seine erste Leidenschaft bringt die anderen in Wallung“ (Rousseau 1762/1983, 213, Hvh. I.A.).

Also muss

die „ganze Erziehung der Frauen [...] auf die Männer Bezug nehmen. Ihnen gefallen und nützlich sein, ihnen liebens- und achtenswert sein, sie in der Jugend erziehen und im Alter umsorgen, sie beraten, trösten und ihnen das Leben angenehm machen und versüßen: das sind zu allen Zeiten die Pflichten der Frau, das müssen sie von ihrer Kindheit an lernen“ (Rousseau 1762/1983, 394).

Obwohl Rousseaus am männlichen Bedarf orientiertes Frauenbildungskonzept die zeitgenössische Debatte nicht unwidersprochen passierte und ihm bisweilen auch Spott eintrug (Honnegger 1991), wurde sein Credo

„die Prinzipien und Axiome der Wissenschaften, alles, was auf die Verallgemeinerung der Begriffe abzielt, ist nicht Sache der Frauen. Ihre Studien müssen sich auf das Praktische beziehen. Ihre Sache ist es, die Prinzipien anzuwenden, die der Mann gefunden hat. Sie müssen Beobachtungen machen, die den Mann dahin führen, Prinzipien aufzustellen“ (Rousseau 1762/1983, 420).

wegweisend für geschlechtliche Erziehungskonzepte des ausgehenden 18. und 19. Jhs. Im Bildungswesen des beginnenden 20. Jhs. entfaltete es seine lebenspraktische Evidenz (Hausen 1976; Mayer 1999).

Auch Joachim Heinrich Campe (1746-1818) und Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) – um zwei weitere Klassiker der modernen Pädagogik zu nennen – legten die Kleinkinderziehung ausschließlich in die Hände der Mütter und sahen die frühe Mutter-Kind-Beziehung als Grundlage der väterlich konnotierten Verstandesbildung an. Campe vervollständigte seine Empfehlung mütterlicher Kleinkinderziehung durch einen auflagenstarken *Väterlichen Rath für meine Tochter*, der die „beglückende Gattin, bildende Mutter und weise Vorsteherin des Hauses“ (Campe 1789, zit. nach Mayer 1996) in den Mittelpunkt eines weiblichen Sonderberufskonzeptes stellte. Der so konzipierte „natürliche Beruf der Frau“ wurde Leitbild der bürgerlichen Mädchenerziehung des 19. Jhs. und blieb bis Mitte des 20. Jhs. für die Entwicklung schulischer Konzepte relevant (Mayer 1996). Pestalozzis Wohnstübenerziehungsmodell mit dem Herzstück einer empathischen mütterlichen Erzieherin wurde wegweisend für die Kindergartenpädagogik und die Entwicklung der modernen Sozialarbeit (Heiland 2003).

8.3 Motive und kulturpolitische Bedeutung

Zu den *Motiven* der naturnah-mütterlichen Abgrenzung der Frau gegen den männlichen Kulturtyp nennt die Literatur mehrere Zusammenhänge:

- Patriarchalische Restaurationsbestrebungen angesichts geschlechts-egalitärer Tendenzen der Menschenrechtsbewegung und der Umdeutung der Ehe in ein beidseitig kündbares Vertragsverhältnis (Hausen 1976; Rang 1986).
- Bevölkerungspolitische Interessen des absolutistischen Staates (Toppe 1996).

- Erziehungs- und Versorgungsansprüche der Männer (Schmid 1996), die neben Kindererziehung auch die psychosoziale Regulierung der männlichen Berufssubjekte beinhalteten (Albrecht 2008).

Ein dahinter liegendes Motiv erhellt Claudia Honegger (1991) mit dem Hinweis auf kulturpessimistische Tendenzen, die sich teils aus den noch unbewältigten Folgen des Dreißigjährigen Krieges erklären (Kuczynski 1981) und mit einer antifeudalistischen Zivilisationskritik überschritten waren. Die u.a. von Rousseau und Kant vorgetragene Kritik machte sich besonders an der einflussreichen Stellung und sittlichen Freizügigkeit der Frauen am französischen Hof fest, die man als Ursache kultureller Degeneration interpretierte (Honegger 1991; Elias 1997). Im Zusammenhang der anthropologischen Erkundung sogenannter „Naturvölker“, die dem Interesse galt, den in den Staatsvertragskonzepten proklamierten gesellschaftlichen „Urzustand“ zu erforschen, wurde die Zivilisationskritik schließlich so kanalisiert, dass die Frauen ins Zentrum des politischen Gestaltungswillens rückten (Honegger 1991). Der Begriff „Naturmensch“ mit der impliziten Annahme „naturnäherer“ und „naturfernerer“ Menschen entwickelte sich zur Schlüsselkategorie der weiblichen Sonderanthropologie (ebd.). In der Pädagogik wurde er wegweisend für die Vorstellung, naturverbundene Weiblichkeit habe den männlichen Kulturtypus psychisch und moralisch zu regulieren (Albrecht 2008).

8.4 Sozial- und berufspolitische Folgen

Mit der Transformation der geburtsständischen in die berufsständische bürgerliche Gesellschaft wurde der denkende, berufstaugliche Bürger die Zielvorgabe der Knabenerziehung, während die Mädchenerziehung – schichtspezifisch gebrochen – auf mütterliche und ehedrauliche Sozialkompetenz abhob (Mayer 1999; Hausen 1989; Schmid 1996).

Parallel zur Ausdifferenzierung des männlichen Berufes stieg der von Campe formulierte „weibliche Sonderberuf“ zum Leitbild der bürgerlichen Mädchenerziehung auf (Mayer 1999). Mitte des 19. Jhs. wurde das bürgerliche Frauenmodell bildungspolitische Norm für *alle* sozialen Schichten (ebd.), was jedoch der Lebensrealität der in Landwirtschaft, Fabrik- und Heimarbeit tätigen Frauen (Willms 1993b) allenfalls vordergründig entsprach.

Anfang des 20. Jhs. erklärte der Gründer der modernen Berufsschule, Georg Kerschensteiner, mütterlich-hausfrauliche Mädchenbildung zur Staatsangelegenheit und konzipierte einen Mädchenberufsschultyp, bei dem der „natürliche Beruf der Frau“ bis in die 1960er Jahre der Bildungskern aller un-, angelernten und erwerbslosen Mädchen blieb (Mayer 1996). Bei der Aushandlung der Zulassungsbedingungen zur gewerblichen und kaufmännischen Berufsausbildung wurden Mädchen nur für solche Berufe zugelassen, die mit den mütterlichen und hausfraulichen Aufgaben vereinbar schienen (Schlüter 1987). Obwohl zu dieser Zeit alleine die statistisch erfasste Frauenerwerbsquote bei 46 Prozent lag, und der Frauenanteil in Industrie und Handwerk ca. 20 Prozent betrug (Willms 1983a), blieb den Frauen mit Ausnahme textiler Berufsbildung die industrielle und handwerkliche Facharbeiterausbildung bis Mitte des 20. Jhs. versperrt.

Die soziale Verallgemeinerung des bürgerlichen Familienernährer- und Hausfrauenmodells erklärt sich vor dem Hintergrund der sozialen Industrialisierungsfolgen, die sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jhs. drastisch verschärft hatten. Landflucht und Verstädterung hatten traditionelle Lebens- und Arbeitszusammenhänge zerstört. Zu den drängendsten Problemen dieser Zeit gehörten die hohe Säuglingssterblichkeit und Kinderverelendung (Sachße 2003; Hering/Münchmeier 2007). Seitens der – parallel zur Arbeiterbewegung – entstandenen Wohlfahrtsbewegung, die von Sozialwissenschaftlern, Unternehmern und Wohltätigkeitsorganisationen getragen war, wurde die *mütterlich-hausfrauliche Erziehung der Proletarierinnen* zu einem wichtigen Lösungsansatz der „sozialen Frage“ (Sachße 2003; Mayer 1999). Außerhäusliche Frauenerwerbsarbeit, vor allem Frauenfabrikarbeit, galt noch immer als geschlechtsentfremdende Ursache kultureller Verrohung.¹⁵

Einen nicht unerheblichen Anteil am mentalen Transfer des mütterlichen Frauenbildes in die Industriegesellschaft hatten die beiden ersten Frauenbewegungen, die mit unterschiedlichen Argumenten auf einen explizit weiblichen Erziehungs- und Versorgungsauftrag rekurrten:

¹⁵ Ein Beispiel ist der zum Gründerkreis der Deutschen Gesellschaft für Soziologie gehörende Ferdinand Tönnies, der 1887 Fabrikarbeiterinnen durch „Bewußtheit und Herzenskälte“ bedroht sah. Eine Frau, die gesellschaftlichen Einflüssen derart ausgesetzt war, glaubte er, „wird aufgeklärt, wird herzenskalt, bewußt. Nichts ist ihrer ursprünglichen Natur fremdartiger, ja schadhafter“ (zit. nach Hausen 1976, 379/380).

Die proletarische Frauenbewegung bediente das normative Mütterlichkeits-schema implizit, indem sie ihre Forderungen nach Arbeiterinnen- und Mutterschutz mit den familiären Aufgaben der Proletarierinnen begründete (Wobbe 1989).

Den entscheidenden Beitrag zur *Verberuflichung* des Mütterlichkeitskonzepts leistete jedoch die bürgerliche Frauenbewegung, die aus der Wohlfahrtsbewegung erwachsen war und um Berufsausbildungsmöglichkeiten für gebildete Frauen kämpfte (Sachße 2003). Inspiriert durch Pestalozzis Wohnstubenerziehung und Fröbels Kindergartenpädagogik stellte diese Bewegung ihre Forderungen unter die Leitidee der „*Weiblichen Kulturaufgabe*“ bzw. „*Geistigen Mütterlichkeit*“, die als empathisches Pendant der technisch-rationalen Erwerbswelt proklamiert wurde (Sachße 2003). Das Programm „*Geistige Mütterlichkeit*“ – verstanden als empathisch-moralische Fähigkeit, die Frauen auch unabhängig von biologischer Mutterschaft gegeben ist (ebd.) – zielte auf das doppelte Anliegen, weibliche Profession zu sein und durch die Übermittlung „objektiver Werte im sozialen Leben“ (Bäumer 1928, zit. nach Hausen 1976, 380) zur *moralischen Regulierung der Gesellschaft* beizutragen.

Mit der Gründung der ersten, bewusst außeruniversitär konzipierten, Fachschule für Soziale Arbeit durch Alice Salomon nahm „*Geistige Mütterlichkeit*“ ab 1908 berufliche Formen an und erlangte großen Einfluss auf die Ausprägung heutiger Frauenberufe (Sachße 2003). Nicht zuletzt wurde dieses Konzept maßgeblich für den Umbau der Krankenpflege in einen empathischen, der naturwissenschaftlichen Medizin untergeordneten, Frauenberuf (Bischoff 1994).

Damit war das bis dahin *innerfamiliär* verortete Konzept des weiblichen Sozialcharakters auf die *gesellschaftsöffentliche* Ebene des Berufes übertragen. Der seit dem ausgehenden 18. Jh. physiologisierte und zu Beginn des 20. Jhs. beruflich transformierte Mütterlichkeitsbegriff wurde *Bedeutungskern des modernen sozialen Arbeitsbegriffs*. Bis heute ist die Berufsterminologie sozialer und pflegerischer Berufe von dieser Begriffstradition geprägt.

8.5 Bedeutungsgeschichtliche Einordnung

In der Genderforschung wird die Reflexion der psycho-somatischen Essentialisierung geschlechtlicher Charaktermerkmale besonders mit dem Namen Karin Hausens verbunden, die die beschriebene Debatte in dem Aufsatz *Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“* (1976) erstmals kritisch für eine breite Fachöffentlichkeit aufbereitet hat. In diesem – mittlerweile zum Klassiker gewordenen – Aufsatz verbindet Hausen die These einer *macht-politisch gesetzten „Polarisierung“* sich wechselseitig ausschließender Charakterzuschreibungen mit der Diagnose ihrer *kurzzeitigen bildungsbürgerlichen Konstruktion*. Knapp gesagt, geht Hausen davon aus, dass die „Geschlechtscharaktere“ zur Zeit der Spätaufklärung in humanwissenschaftlichen Kreisen „erfunden“ (Hausen 1976, 369) bzw. in „wenigen Jahren entworfen“ (ebd. 372) worden seien. Die Integration fortschrittlicher und restaurativer Denkansätze sieht sie als besondere „Leistung‘ der deutschen Klassik“ an (ebd. 372/373.). Obwohl Hausens Veröffentlichung durchaus Kritik erfahren hat, ist die konstruktivistisch gedachte Polarisierungsthese bis heute fester Bestandteil des gendertheoretischen Vokabulars. In der mikrosoziologischen Genderforschung wird sie als „binäre“ Strukturierung (Gildemeister/Wetterer 1995) gegensätzlicher sprachlicher Geschlechtsdeutungen variiert.

Von Vygotskijs historischem Sprachverständnis ausgehend, hat mich nun weder die Diagnose der „kurzzeitigen Konstruktion“ noch die These einer „willkürlichen Polarisierung“ alltagssprachlich so verankerter Kategorien wie Geschlecht überzeugt. Zumal ich bei der Auseinandersetzung mit Hausens Aufsatz auf erhebliche historische Engführungen gestoßen bin. Meines Erachtens sitzt die naturwissenschaftlich entlehnte Polarisierungsthese selbst dem Machbarkeitsideal des 18. und 19. Jhs. auf. Dadurch verstellt sie den Blick auf tiefer liegende Bedeutungsstrukturen des geschlechtlichen Kategoriensystems und verkürzt sozialgeschichtliche Prozesse der Bedeutungsentwicklung auf einen relativ kurzzeitigen Akt akademischer Konstruktion.

Da ich meine Kritik an Hausens Theoriebildung (Albrecht 2008, 204 ff.) hier aus Platzgründen nicht noch einmal entfalten kann, beschränke ich mich darauf, ihr eigene Überlegungen entgegen zu stellen:

Aus meiner Sicht der spätaufklärerischen und klassischen Literatur stellt die geschlechtliche Schematisierung von „innen-außen“, „Stärke-Schwäche“, „Ratio-Gefühl“ nur die semantische Oberfläche einer komplizierten Dialektik aufeinander verweisender Bedeutungen dar, die auf historisch älteren Begriffstraditionen beruht.

Schlägt man beispielsweise bei Rousseau oder Wilhelm von Humboldt nach, stößt man auch hier auf eine „dialektisch verquere Wechselbeziehung von Herrschaft“ (Böhme 1985, 237), als deren tiefere Bedeutung die subjektregulierende Kraft der naturnah gedeuteten Frau auszumachen ist.

In Rousseaus Erziehungsroman *Emile* (1762/1983) fußt das frauenpolitische Credo, die „ganze Erziehung der Frauen muß [...] auf die Männer Bezug nehmen“ (ebd. 394) auf einer Stärke-Schwäche-Dialektik, die diese Schrift wie einen roten Faden durchzieht. In reiseberichtsartigen Reflexionen des „Naturzustandes“ folgert Rousseau hier als „erste“ moralische Konsequenz aus dem körperlichen Unterschied der Geschlechter, dass der eine Teil „aktiv und stark [...], der andere passiv und schwach sein“ muss, um zwei Seiten später als „dritte Folge“ dieses Unterschiedes zu resümieren, „daß der Stärkere nur scheinbar der Herr ist und in Wirklichkeit vom Schwächeren abhängt“ (Rousseau 1762/1983, 368 u. 388).

Denn:

„Die Frauen herrschen nicht, weil die Männer es wollen, sondern weil die Natur es so will: sie herrschten schon, bevor sie zu herrschen schienen (Rousseau 1762/1983, 389).

Gleichwohl Rousseau (ebd. 420/421) den in den häuslichen Bereich empfohlenen Frauen, die „nichts von der Welt draußen sehen“, die „Aufmerksamkeit“ abspricht, „die Axiome der Wissenschaften, alles, was auf die Verallgemeinerung der Begriffe abzielt“, zu durchdringen, erkennt er ihnen die subjektreflexive Fähigkeit zu,

„bis auf den Grund den Geist des Mannes erforschen. Nicht den Geist des Mannes im allgemeinen durch Abstraktion, sondern den Geist der Männer, die sie umgeben, den Geist der Männer, denen sie unterworfen ist [...]. Sie muß aus ihren Reden, Handlungen, Blicken und Gesten lernen, ihre Gefühle zu durchschauen. Sie muß ihnen durch ihre eigenen Reden, Handlungen, Blicke und Gesten *die Gefühle eingeben können*,

die ihr gefallen, ohne sich den Anschein zu geben, daran gedacht zu haben“ (Rousseau 1762/1983, 421, Hvh. I.A.).

Immerhin sei es

„Aufgabe der Frauen, gewissermaßen die praktische Moral zu finden; unsere ist es, sie in ein System zubringen. [...] Die Frau beobachtet; der Mann zieht Schlüsse“ (Rousseau 1762/1983, 421).

Wilhelm von Humboldt (1792/1960, 80), für den „von der Ausbildung des weiblichen Charakters in der Gesellschaft so unendlich viel ab[hängt]“, brachte dreißig Jahre später die Dialektik von Ratio und Empathie, von außen und innen auf folgenden blumigen Begriff:

„Und wenn es keine unrichtige Vorstellung ist, [...] so bewahrt der weibliche Charakter den ganzen Schatz der Sittlichkeit. Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte, und wenn [...] der Mann sich bemüht, die äusseren Schranken zu entfernen, welche dem Wachstum hinderlich sind; so zieht die sorgsame Hand der Frau die wohlthätige *innere*, in welcher allein die Fülle der Kraft sich zu Blüthe läutern mag und zieht sie um so feiner, als die Frauen das innre Dasein des Menschen tiefer empfinden, seine mannigfaltigen Verhältnisse feiner durchschauen als ihnen jeder Sinn am willigsten zu Gebote steht, und sie des Vernünftels überhebt, das so oft die Wahrheit verdunkelt“ (W. von Humboldt 1792/1960, 80, Schreibweise und Hvh. im Orig.).

Bei beiden Autoren wird erkennbar, dass sie als *eigentlich* subjektregulierende Kraft die im „Inneren“ wirkenden Frauen ansehen. Beide binden die Vernunft des öffentlich agierenden männlichen Subjekts an die *intersubjektive* Reflexionsfähigkeit der Ehefrau zurück.

Dass diese Semantik nicht im ausgehenden 18. Jh. erfunden worden ist, sondern auf einer weit älteren Tradition geschlechtlicher Bedeutungsbildung aufbaut, verdeutlicht sich am Beispiel des Humanisten Juan Luis Vives (1492-1540), der schon in der Frühen Neuzeit die subjektregulierenden Fähigkeiten der rechtlich unterlegenen Frau mit den Worten beschworen hatte,

„ain früme fraw herrscht vber jren mann / Weñs jm gantz willig ghorsam erzaigen kann“ (Vives, zit. nach Müller 1993, 63).

Bereits Vives hatte die Trennung von männlicher Öffentlichkeit und weiblicher Häuslichkeit für ein probates Mittel zur „anrichtung vnd besserung der sytten“ (zit. nach Fietze 1996, 131) gehalten und sein – damals in humanistischen Kreisen umstrittenes – *häusliches* Frauenbildungsmodell verteidigt, indem er schrieb:

„Ein weib soll verborgen / und nit vielen bekannt sein“, soll „nur für sich allein lernen / oder zum höchsten für jhre kinder“ (Vives 1523, zit. nach Müller 1993, 61).

Was ich damit zeigen will, ist, dass die kryptische Stärke-Schwäche-Dialektik der „Geschlechtscharakter“-Debatte auf älteren Geschlechtsdeutungen aufbaute. Interessant ist außerdem, dass diese Dialektik gerade zur Gründungszeit der bürgerlichen Gesellschaft reformuliert wurde, als es um die *psychische Bewältigung* der mit dem gesellschaftlichen Umbruch verbundenen *Individualisierungsprozesse* ging. So stand die berufliche Individualisierung und staatsbürgerliche Ertüchtigung des männlichen Subjekts im Zeichen weit reichender Kultivierungsanforderungen, die Kant unter Differenzierung des affektiven Inneren und vernünftigen äußeren Auftretens als erzieherische Bewältigung des „tierischen Hangs“ beschrieb (zit. nach Böhme 1985, 269).

Norbert Elias (1997), der Kants Kultivierungsprogramm als bürgerliches Pendant der höfischen Zivilisierung und mithin als Gebot der *psychischen Verinnerlichung gesellschaftlicher Regularien* interpretiert, schreibt zur Funktion der Familie in der aufstrebenden bürgerlichen Gesellschaft:

„Je größer die Umformung, die Regelung, die Zurück- und Geheimhaltung des Trieblebens ist, die das gesellschaftliche Leben vom Einzelnen verlangt, [...] desto stärker konzentriert sich die Aufgabe der ersten Züchtigung dieser gesellschaftlich notwendigen Triebgewohnheiten im intimen Zirkel der Kleinfamilie“ (Elias 1997, Bd. 1, 353).

Zieht man Vygotskijs (1992) Gedanken der Genese sprachlicher Bedeutungen aus intersubjektiven Handlungsvollzügen heran, verrät Rousseaus Deutung der Frau als Verkörperung einer lebensnäheren „praktischen“ Moral, die gleichzeitig als zuliefernde „sinnliche“ Grundlage und als Regulativ männlicher Definitionskraft fungiert, eine Rückbindung des rationalen Subjektbegriffes an die *familiale Prâxis* und *interpsychische* Regulationsfähig-

keit der Ehefrau. Diese Semantik rekurrierte auf eine ins Mittelalter zurückreichende Deutung überlegener *weiblicher Sittenstärke* (Günther et al. 1973), die seit der Frühen Neuzeit im Zentrum akademischer Ehe- und Erziehungslehren (Bennewitz 1996) stand und die nun, zum bio-psychischen Wesensmerkmal umdefiniert, in zweierlei Hinsicht wichtig wurde: Neben der Mutter als Garantin kulturangemessener Kindererziehung ging es auch um die Ehefrau als „wohlthätige innere“ Instanz (Humboldt 1960, 80) und alter Ego des Mannes. Die in diesem Zusammenhang gebräuchliche Analogisierung von häuslichem und psychischem Innenraum war ebenfalls keine Neuerfindung der deutschen Klassik, sondern Bestandteil weit älterer zivilisatorischer Begriffstraditionen, von denen noch die Rede sein wird.

8.6 Eindeutige Männlichkeit und die weibliche Summenfigur

Die These, dass die aufscheinende „Polarität“ der damaligen Geschlechtscharakteristiken auf sprachlichen Deduktionen und Umsynthetisierungen beruhte, die weitaus kompliziertere Bedeutungen überdeckten, erhärtet sich anhand Volker Hoffmanns (1983) literaturwissenschaftlicher Analyse der goethezeitlichen Literatur.

Hoffmann (1983) beschreibt die Entwicklung der naturalisierenden Geschlechtstypologien als einen von ca. 1770 bis 1808 währenden Prozess, in dessen Verlauf tendenziell geschlechtsegalitäre Deutungsansätze durch physiologisierende Interpretationen überlagert worden seien. Den Übergang von standesspezifischen Geschlechtskategorien zu allgemeinen bio-psychischen Schematisierungen unterteilt er in mehrere Phasen, die von der Neureflexion älterer Zuschreibungen während der Sturm-und-Drang-Zeit hin zur Naturalisierung polarer Deutungen in der idealistischen Philosophie verlaufen seien. Bei starken Kontroversen zwischen und erheblichen Widersprüchen innerhalb verschiedener Strömungen, schreibt Hoffmann (1983, 83), habe sich bei der Mehrheit der untersuchten Texte „Geschlechterpolarität als weiterentwickelte Form der traditionellen Geschlechterdichotomie“ durchgesetzt. Innerhalb des geschlechtspolaren Lagers sieht er „trotz einer scheinbaren systematischen Ordnung zahlreiche *Inkonsistenzen* in Argumentation und Anwendung“ (Hoffmann ebd. 84, Hvh. I.A.).

Insgesamt bewertet Hoffmann (ebd. 85) das „dichotom-polare“ Geschlechtsmuster des späten 18. und beginnenden 19. Jhs. als „flexibles Argumentationssinstrument, das Unschärfen und Widersprüche in Kauf“ nehme und seine klassifikatorischen Inkonsistenzen vor allem bei der Einordnung der Frau offenbare. Während der „Mann als Geschlechtscharakter von fraglosem eindeutigem Wert“ sei, erscheine die Frau wie „eine klassifikatorische Summenfigur“ (ebd. 86), die verschiedene soziale Rollen vereinige und durchaus auch männlich verstandene Qualitäten (der Regentin, Amazone etc.) integriere. Vermögen wie Verstand und Phantasie würden „der Frau bald ab-, bald zugesprochen und im letzteren Fall gerne mit einer zusätzlichen Spezifizierung, etwa schöner, nicht tiefer Verstand“ (ebd. 85 mit Bezug auf Kant) versehen. Zur anthropologischen Einordnung der Frau rekurriere die Lexik vieler Texte auf die ältere Geschlechtsdichotomie, bei der der erwachsene Mann den eigentlichen Menschen darstelle, während die Frau „mit klassifikatorischen Bereichen *unterhalb* oder *überhalb* des Menschlichen (Pflanze, Tier, Engel) in Verbindung gebracht“ würde (ebd. 86, bezugnehmend auf Fichte und Hegel, Hvh. I.A.). Auch seien Frauen vielfach als *Kind* bezeichnet bzw. mit *kindlichen Eigenschaften* versehen worden (ebd.).

Als brisantes Streitthema hebt Hoffmann (ebd. 87) die Positionierung der *Frauen als Erzieherinnen* hervor. Die Frage, „ob die Frau fähig ist, als Erzieherin des Mannes zu wirken“, sei von der zivilisationsfeindlichen Position verneint und von der fortschrittlichen bejaht worden. Und obgleich die goethezeitliche Literatur die „aktive Erzieherrolle“ der Frau als „Bildnerin und Erzieherin“ mehrheitlich befürwortet habe, sei die „passive Darstellung der Frau als Objekt des Bildungsprozesses“ überwiegend abgelehnt worden (ebd.). Als Beispiel führt er den fortschrittlich eingeordneten Knigge an, der Frauen, ohne dass sie selbst Lehrjahre durchlaufen haben, hohe bildende Kräfte gegenüber Jünglingen zubilligte.

8.7 Sprachtheoretische Folgerung

In Zusammenschau mit Vygotskijs Sprachtheorie ergeben sich aus Hoffmanns Analyse Hinweise auf *inhärente Logiken* und *wechselseitige Verwobenheiten* des geschlechtlichen Begriffsgefüges, die ich hypothesenartig für

die weitere Auseinandersetzung auflisten will. Rekapitulieren wir dazu zuerst zwei Aussagen Vygotskijs:

- *Erstens* die These der genetischen Herkunft sprachlicher Bedeutungen aus sozialen Beziehungen und kommunizierten Praktiken, die im Wege des sozialen Verkehrs unter abstrahierender Hervorhebung bedeutungsstiftender Merkmale zu signifikanten Begriffen verdichtet werden und dadurch ihre logische Struktur erhalten.
- Sowie *zweitens* den Befund unterschiedlich entwickelter Begriffsniveaus, die in der Umgangssprache koexistieren. Hier interessieren besonders zwei Begriffstypen: a) der *komplexe Begriff*, der noch der anschaulichen Erfahrung verhaftet ist sowie b) der entwickeltere *verballogische Begriff*, dem eine diskursiv ausgeleuchtete abstrakt-hierarchische Verallgemeinerungsstruktur inne liegt. Zu den logischen Unterschieden der beiden Begriffstypen hatte ich nach Vygotskij expliziert, dass der verballogische wissenschaftliche Begriff aufgrund seines abstrakten Verallgemeinerungsniveaus eindeutigere, situationsübergreifende Signifikationen zulässt und in logische Operationen wie Exklusion, Inklusion oder Widerspruch einführt. Der komplexe Begriff mit seiner einreihenden Verallgemeinerungsweise ist dagegen stärker in der konkreten Anschauung befangen und unempfindlicher gegen Widersprüche. Kennzeichnend für das komplexe Denken ist die *Partizipation*, also die Subsumtion logisch disparater und sogar widersprüchlicher Sinnaspekte unter einen Begriff.

Interpretieren wir nun einige Auffälligkeiten des geschlechtlichen Begriffsgefüges, die Hoffmann als logische Inkonsistenzen reflektiert:

- Als *erstes* springt die *ungebildete Erzieherin* des vernünftigen Mannes ins Auge. Aus *logischer* Sicht erscheint diese Denkfigur paradox. Bei näherer Betrachtung erschließt sich ihr Sinn aus der Rückbindung des männlichen Subjektbegriffs an traditionell weibliche Bedeutungen. Es wäre also zu erfragen, ob ein historischer Zusammenhang zwischen der Entwicklung des individualisierten männlichen Subjektbegriffs und der Bedeutung der erziehenden Ehefrau besteht, die gewissermaßen als Subtext des rationalen Subjektbegriffs fungiert.
- Als *zweites* fällt die *weibliche Bedeutungsvielfalt* im Unterschied zur *Eindeutigkeit des Männlichen* auf. Hier fragt sich, wieso das differentiell-

le Auftreten von Männern (als Bauern, Intellektuelle, Handwerker etc.) unter ein relativ einheitliches Begriffsschema subsumiert werden konnte, während die „weibliche Summenfigur“ widersprüchliche Bedeutungen einschließlich männlich konnotierter Aspekte integriert. Spätestens hier erhärtet sich die Vermutung, dass das männlich assoziierte Begriffssystem der wissenschaftlich ausgeleuchteteren Logik des verballogischen Denkens folgt, während die widersprüchliche Ansammlung weiblich zugeschriebener Bedeutungsaspekte noch der anschaulich-komplexen Verallgemeinerung unterliegt.

- Eine *dritte* Auffälligkeit, die ebenfalls für eine anschauliche Verallgemeinerungslogik des weiblich zugeordneten Begriffs spricht, ist das *kindliche Vertexten* und also Analogisieren der Frau mit ihrem erzieherischen Betätigungsfeld.
- Dazu gesellt sich *viertens* die semantische *Ansiedelung der Frau im über- oder untermenschlichen Bereich*, die dem damaligen naturwissenschaftlichen Zeitgeist eigentlich widerspricht. Hier stellt sich die *weiterführende Frage*, inwieweit weibliche Handlungsqualitäten, die sich der beobachtenden Vernunft der diskutierenden Humanwissenschaftler entzogen haben, mystifiziert wurden. Anhaltspunkte findet man u.a. bei Hegels (1988, 304) Platzierung der Frauen in der Sphäre einer vorbegrifflichen „göttlichen“ Welt.

Lesen wir zur logischen Beschaffenheit des Frauenbegriffs und der semantischen Rückbindung der männlichen Kategorie an die naturbelassene Frau noch einmal Wilhelm von Humboldt, finden wir hier sogar ein Beispiel von *Partizipation*: In der bereits zitierten Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792/1960) geht es um die Frage, wie der Charakter des verantwortlichen Staatsbürgers beschaffen sein muss. Deutlich bemüht, die „Neigungen des Herzens und Zwecke der Vernunft“ (ebd. 78) wieder zu vereinen, hebt der Begründer des neuhumanistischen Bildungsideals nicht etwa auf die bildungsförmig herzustellende *intrapsychische* Integrität des individuellen Subjekts ab. Vielmehr setzt er auf die *intersubjektive Bewältigung* dieser Aufgabe, genauer auf die *eheliche* Verbindung, und weist der Frau den Part zu, die Schaffenskraft des Mannes mit innerem Sinn zu versehen.

Zu den „interessantesten Menschen, welche am zartesten und leichtesten auffassen, und am tiefsten bewahren [...] kann man mit Recht [...] mehr das weibliche, als das männliche Geschlecht rechnen, [...]. Von sehr vielen äusseren Beschäftigungen gänzlich frei; fast nur von solchen umgeben, welche das innere Wesen beinahe ungestört sich selbst überlassen; [...] ausdrucksvoller durch die stille, als die geäußerte Empfindung; mit aller Fähigkeit des unmittelbarsten, zeichenlosesten Ausdrucks, bei dem zarteren Körperbau, dem beweglicheren Auge, der mehr ergreifenden Stimme, reicher versehen; [...] in der Verbindung unaufhörlich strebend, mit dem vereinten Wesen zu empfangen, das Empfangene in sich zu bilden, und gebildet zurückzugeben; zugleich höher von dem Mutheseele, welchen Sorgfalt der Liebe, und Gefühl der Stärke einflößt, [...] – sind die Weiber eigentlich dem Ideale der Menschheit näher, als der Mann“ (W. von Humboldt 1792/1960, 79/80, Hvh. u. Schreibweise im Orig.).

Hat man Pathos und Grammatik durchdrungen, steht man vor einer widersprüchlichen Darstellung des weiblichen Charakters, mit der der Sprachphilosoph die „leichtere“ und „tiefere“ Auffassungsgabe der Frau mit der vorkulturellen Fähigkeit des „unmittelbarsten, zeichenlosesten“ und also sprachlosen „Ausdrucks“ zusammenführt. Von „äußeren“, öffentlichen Beschäftigungen „frei“, verfügt die durch „Sorgfalt“ und „Liebe“ beseelte Frau über die wundersame Kraft, „mit dem vereinten Wesen zu empfangen, das Empfangene in sich zu bilden, und gebildet zurückzugeben“.

Insgesamt gibt die widersprüchliche Semantik, die Frauen – wie zu Rousseau, Hegel und Humboldt gezeigt – im vordiskursiven „natürlichen“ oder „göttlichen“ Raum verortet und ihnen zugleich die Bedeutung eines „inneren“ Regulativs männlicher Ratio beimisst, die Frage nach ihrer sprachgeschichtlichen Herkunft auf. Denn aus meiner Sicht deutet sie weniger auf logische Inkompetenzen der deutschen Klassiker hin als auf eine historisch gewachsene Dialektik *unterschiedlich verallgemeinerter* und *wechselseitig aufeinander bezogener* geschlechtlicher Kategorien, derer sich auch die zitierten Philosophen bedienten.

9 Genderförmige Entwicklung von Arbeit und Leben seit der Frühen Neuzeit

Um die Soziogenese geschlechtlicher Arbeits- und Persönlichkeitsbegriffe in der dargelegten Wechselbeziehung zu rekonstruieren, greife ich jetzt auf frühneuzeitliche Entwicklungslinien zurück.

Im Zentrum dieses recht umfangreichen Kapitels steht der Zusammenhang von sozialgeschichtlicher Entwicklung und Begriffsbildung. Ich werde dazu v.a. das Herauslösen institutionalisierter Männerarbeit aus familialen Arbeits- und Versorgungszusammenhängen sowie den kulturellen Bedeutungszuwachs familiärer Erziehung thematisieren.

Den roten Faden der Auseinandersetzung bilden die zuvor entwickelten Fragestellungen bezüglich der Abstraktion der Frauenarbeit aus dem produktiven Arbeitsbegriff, der semantischen Rückbindung des männlichen Subjektbegriffs an weiblich tradierte Bedeutungen sowie der unterschiedlichen Verallgemeinerungslogik geschlechtlicher Kategorien.

Um mich diesen Fragen zuerst auf sozialgeschichtlicher Ebene zu nähern, greife ich auf Heide Wunders historische Forschungsarbeiten zur „*Familiarisierung von Arbeit und Leben*“ zurück. Da dieses Konzept die frühneuzeitliche Entwicklung von Beruf und Familie, Frauen- und Männerarbeit nicht als parallele Vorgänge, sondern als *zusammenhängenden Vergesellschaftungsprozess* aufarbeitet, lässt es hilfreiche Einblicke in die wechselseitige Verwobenheit geschlechtlicher Bedeutungsentwicklung zu. In Hinführung zu der sprachtheoretischen Reflexion frühneuzeitlicher Begriffsbildung seien zuerst einige Ergebnisse aus Wunders Arbeiten referiert.

9.1 Familiarisierung der Arbeit

Heide Wunder (1993a; 2001) versteht unter die *Familiarisierung der Arbeit* das Herauslösen kleiner Familieneinheiten aus grundherrschaftlichen Sozialverbänden und deren wirtschaftliche und soziale Verselbstständigung. Sie beurteilt diesen Prozess, der im Hohen Mittelalter begonnen hatte und in der Frühen Neuzeit zur Ablösung des herrschaftlichen Sozialverbandes *familia* durch die bürgerliche Kleinfamilie führte, als grundlegende Entwick-

lung, die die Arbeitsweisen, das Verhältnis von Arbeit und Leben sowie die sozialen und emotionalen Beziehungen tiefgreifend verändert hat. Das Entstehen der familiären Wirtschafts- und Reproduktionsweise war Wunder (1999) zufolge konstitutiv für die Entwicklung politischer Verwaltungsstrukturen in Städten und Gemeinden und bildete die sozialhistorische Basis für die Aufwertung herstellender Arbeit zur kulturfundierenden Tätigkeit. Der Ehe misst sie dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Die ersten Familiarisierungsschübe hatten Wunder (1993a und b) zufolge bereits im 11./12. Jh. eingesetzt und zu den damaligen Wellen von Städtegründungen und Verdichtungen dörflicher Siedlung geführt. Sozial getragen war dieser Prozess von bäuerlichen, handwerklichen und kaufmännischen Arbeitsehepaaren, die im Zuge der Kommerzialisierung von handwerklichen und agrarischen Waren aus den herrschaftlichen Sozialverbänden (*familia*) ausschieden und kleine Familienwirtschaften gründeten. Kirchenrechtliche Voraussetzung dieser Verselbständigung war das Eingehen einer lebenslangen Einehe, die im Jahr 1184 zum Sakrament erhoben und durch Einführung der (ohne herrschaftliche Zustimmung möglichen) Konsensehe erleichtert worden war (Wunder 2001). Im Unterschied zur Fronwirtschaft, wo Leben und Arbeiten von abhängigen bäuerlichen Haushalten und einer Vielzahl lediger Männer und Frauen herrschaftlich geregelt war, arbeiteten die kleinen Familienwirtschaften marktbezogen und verantworteten ihre Zukunftsplanung selbst (ebd.). Unter damaligen Reproduktionsbedingungen gelang diese Form wirtschaftlicher Existenzsicherung nur auf der Grundlage der *gemeinsamen Arbeit von Hausvater und Hausmutter* als einer, so Wunder (1993a, 24 u. 29), eng „verzahnten“ und „egalitär“ angelegten Arbeitsbeziehung. Allerdings oblag den Frauen neben der Erwerbsarbeit auch die Bewirtschaftung des Haushalts und die Versorgung der Kinder (ebd.). Geschlechtshierarchie war noch außerökonomisch durch den politischen und rechtlichen Vorrang der Männer geregelt (ebd.).

Seit dem ausgehenden 14. Jh. erweiterte sich familiäre Arbeit um die Dimension der Lohnarbeit (Wunder 1993a). Die Kommerzialisierung der Warenherstellung, von der im 11./12. Jh. besonders Handwerks- und Kaufmannsfamilien profitiert hatten, mündete jetzt in die *Professionalisierung von Lohnarbeit*. Lohnarbeit wurde zur dominanten Existenzform in Stadt und Land und setzte sich im 15./16. Jh. als akademische Lohnarbeit in Stadtr Regimenten und Fürstenhöfen fort (ebd.). Durch die Erweiterung kirch-

licher Heiratsmöglichkeiten und Versorgungsschwierigkeiten der grundherrschaftlichen Wirtschaftsform begünstigt, konnten sich nun auch Menschen aus unterbäuerlichen und unterbürgerlichen Schichten verselbstständigen (Wunder 2001). Das bäuerliche Arbeitsehepaar wurde zum Vorbild für Ehepaare, deren wirtschaftliche Grundlage zum großen Teil auf Lohnarbeit beruhte (Wunder 1999). Ähnlich den bäuerlichen Haushalten wurde in diesen Schichten die *gemeinsame und häufig gleichartige Arbeit von Ehemann und Ehefrau* die verbreitetste Form der Existenzsicherung (Wunder 1999). Anstelle der Fronwirtschaft dominierte nunmehr marktbezogene familiäre Arbeit (ebd.). Den *sozialen Kern* dieser Lebens- und Wirtschaftsweise bildete das Arbeitsehepaar mit seinem Haushalt, das jetzt als Ordnungssystem die Nachfolge des herrschaftlichen Sozialverbandes *familia* antrat (ebd.).

Die Ehe als erste Vergesellschaftungsinstanz

Im Verlauf dieser Entwicklung transformierte sich die Ehe von einer an Vermögen und Besitz gebundenen Institution zur Sozialform einer auf Arbeit gegründeten Existenzweise (Wunder 1993a). Bis zum 16. Jh. entwickelte sie sich zum gesellschaftlichen Ordnungsprinzip, das auch als berufsqualifizierend galt (Wunder 1999). Humanistische Lehren wiesen auf die versittlichende Wirkung des Ehelebens hin (Bennewitz 1996; Müller 1993). Im Unterschied zu Max Webers gefühlsakzentuierter Deutung betont Wunder (1999, 107, Hvh. I.A.) den „rational geplant[en]“ Charakter der Ehe und beurteilt sie als „*erste Form der Vergesellschaftung*“, mit weit reichenden sozialen und mentalen Funktionen:

Die wirtschaftliche und soziale Individuation kleiner Familien bedeutete, dass diese erwerbend am Marktgeschehen Teil hatten und Rechte am Arbeitsertrag einschließlich des Rechtes auf Vererbung erwirkten. Damit erweiterten sich die Planungshorizonte, die nicht mehr nur auf die unmittelbare Lebenserhaltung und Erfüllung herrschaftlich vorgegebener Aufgaben gerichtet waren, sondern zukunftsgerichtete Dimensionen der Arbeitsplanung, der politischen Interessensvertretung und des generativen Fortbestandes der Familie beinhalteten (Wunder 1999). Kindererziehung blieb kein privilegiertes Interesse des Adels und Patriziertums, sondern gewann in dem Maße allgemeine Bedeutung, wie die neue Form der Reproduktion – der selbstverantwortete Familienbetrieb – das Wachstum der Stadtwirtschaft und das Wirtschaften im bäuerlichen Generationenverband bestimm-

te (ebd.). Indizien für den Bedeutungszuwachs der Erziehung sind die im 14./15. Jh. entstandenen städtischen Lese- und Rechtschreibschulen des Zunfthandwerks sowie die Winkel- und Klippschulen der unterbürgerlichen Schichten (Kammeier-Nebel 1996). Im 16. Jh. gelangte familiäre Erziehung ins Zentrum humanistischer und reformatorischer Lehren.

Die vorherrschende Eheform war bis zur Frühen Neuzeit die *Subsidiaritätsehe* (Wunder 1993b; Müller 1993). Gemäß der kirchenrechtlichen Auslegung Thomas von Aquins war hier der Ehemann das rechtliche Familienoberhaupt. Die Ehefrau hatte neben der dienenden Rolle die Funktion der Stellvertreterin bei dessen Abwesenheit, Krankheit oder Tod. Verheiratete Frauen konnten also nicht nur in die Männerrolle eintreten, sondern *mussten* dies tun, um im Zusammenhang zeitaufwändiger Geschäftsreisen, politischer oder kriegerischer Aktivitäten ihrer Männer den Fortbestand der Familienbetriebe zu sichern (Wunder 1993b). Für die erste Zeit des Städtewesens, als Aufgaben der politischen Selbstverwaltung noch nicht an Wahlmänner delegiert waren und die betriebliche Abkömmlichkeit der Männer erforderten, nimmt Wunder (1999) sogar an, dass die Arbeits- und Geschäftsfähigkeit der Ehefrauen eine konstitutive Voraussetzung der bürgerlichen Selbstverwaltung gewesen war. Die Vergabe der Geschäftsführung an akademische Lohnarbeiter betrachtet sie als historische Weiterentwicklung, die lange Zeit parallel zur ehedemaligen Geschäftsführung praktiziert wurde (ebd.). Dass Frauen bis ins 16. Jh. oft die kontinuierliche Führung familiärer Betriebe gewährleisteten, ist für große Kaufmannsfamilien ebenso belegt wie für Handwerkerhefrauen und -witwen (Wunder 1999; Davis 1990).

Mit dem Zivilisierungsschüben des 15./16. Jhs. setzte bei den sozialen Eliten ein Richtungswechsel der ehelichen Arbeitsteilung ein (Müller 1993; Wunder 1993a und b). Während die Subsidiaritätsehe bei der Masse der lohnarbeitenden, kleinbürgerlichen und bäuerlichen Familien bis ins 18. Jh. erhalten blieb, kam in bürgerlichen und adeligen Kreisen im 15. Jh. die *Komplementärehe* auf (ebd.). In öffentlichen Reden, humanistischen und reformatorischen Ehelehren wurde das Ideal der häuslichen Ehefrau und Mutter propagiert, die nunmehr als *familiäres Pendant* des erwerbstätigen Ehemannes tätig sein sollte (Bennewitz 1996; Wunder 1993b). Im Unterschied zu den bäuerlichen, klein- und unterbürgerlichen Schichten, deren wirtschaftliche Existenz weiterhin auf der gemeinsamen Erwerbsarbeit von Ehemann und Ehefrau beruhte, widmeten sich Ehefrauen der Großkaufleu-

te und Patrizier stärker der Beaufsichtigung häuslicher Arbeiten, wobei ihr Hauptaugenmerk gemäß der Intention damaliger Ehelehren (Bennewitz 1996) der Kindererziehung und der Bequemlichkeit des Ehemannes galt (Wunder 1993b). Handwerksfrauen verlagerten im 16. Jh. im Zusammenhang der Krise des traditionellen Handwerks ihre Arbeit zunehmend auf den Betrieb des Ehemannes, den Haushalt und den Grundbesitz (ebd.).

Eine besonders prägende Rolle bei der Normierung des neuen Ehe-Modells wird der zahlenmäßig kleinen, aber einflussreichen Gruppe protestantischer Pfarrfamilien zugesprochen, die die Komplementärehe analog Luthers Familienlehre praktizierten (Wunder 1993b; Scharffenorth 1993). Eine wichtige Rolle spielten bei seiner Verbreitung die im 16. Jh. im Zuge von Reformation und Gegenreformation entstandenen konfessionellen Mädchenschulen, die auf häusliche Mutter- und Ehefrauenrolle vorbereiteten (Conrad 1993; Scharffenorth 1993; Schorn-Schütte 1993)

Geschlechtliche Verteilung der Arbeit

Schaut man auf die geschlechtliche Verteilung frühneuzeitlicher Erwerbsarbeit, ergibt sich zunächst keine plausible Erklärung für die androzentrische Schematisierung des produktiven Arbeitsbegriffs.

So bildete Frauenerwerbsarbeit einen unabdingbaren Bestandteil der frühneuzeitlichen Stadtwirtschaft (Davis 1990; Wunder 1993a; Wiesner-Hanks 1996). Wunder (1993a, 31) spricht von einer „verwirrenden Vielfalt historischer Arbeitswelten“, die noch nicht – wie in der bürgerlichen Gesellschaft – durch die generalisierende Zuschreibungen geschlechtlicher Fähigkeiten, sondern ständisch und patriarchalisch geordnet waren. Die stärkste Ausprägung gewerblicher Frauenarbeit hatte es Wunder (1999) zufolge im 14. Jh. infolge der pestbedingten demographischen Krise gegeben. Bis zum 16. Jh. arbeiteten in den meisten Männerhandwerken die Töchter, Schwestern, Ehefrauen und Witwen der Meister mit (Wunder 1993a). Mit der Krise des traditionellen Handwerks mehrten sich die Ausgrenzungen von Frauen bis zu ihrem Ausschluss im 17. Jh., was durch die Rechtspolitik der entstehenden Staaten begünstigt wurde (Davis 1990; Wunder 1999).

Gewerbe, in denen Frauen im 15. und 16. Jh. einen unabhängigen handwerklichen Status innehatten, waren – wie Davis (1990) für Lyon und Wunder (1999) für den deutschsprachigen Raum zeigen – das Textil- und Be-

kleidungsgewerbe, der Nahrungsmittelbereich und das Hebammenwesen. Lohnabhängige Frauen arbeiteten in bürgerlichen Haushalten, im Textil- oder Kleinmetallgewerbe, im Nahrungsmittelsektor oder auf dem Bau (Davis 1990; Wunder 1999 und 1993b). Arbeitsfelder mit gleichartigen Tätigkeiten von Männern und Frauen gab es in der familialen Textil- und der Nadelindustrie, bei Druckern, Wundärzten oder in der Gastronomie (Wunder 1993 b). In vielen Manufakturen arbeiteten Männer und Frauen in aufeinander bezogenen Arbeitsgängen; Ähnliches gilt für die Landwirtschaft (ebd.).

Laut Natalie Z. Davis' (1990) Studie über das Lyoner Handwerk unterschied sich Männer- und Frauenarbeit im 16. Jh. weniger durch die Art der Tätigkeit als durch ihre *Einbindung in berufliche Institutionen*. Davis zufolge war Lohnarbeiterinnen, selbstständigen Handwerkerinnen und Handwerkerehefrauen gemeinsam, dass sie ihre Arbeitskompetenzen überwiegend durch informelle familiäre Einweisung und Erfahrung erwarben, während die Ausbildung der Männer auf zünftig geregelten Lehren beruhte (ebd.). Damit korrespondierte eine geringere institutionelle Integration der Frauen in die Zünfte, wo sie auch als Meisterinnen niemals mit bedeutenden Funktionen betraut waren (ebd.). Anders als bei Männern, deren Leistungsanerkennung und Qualifikation weitgehend durch die Handwerkszünfte institutionalisiert waren, beurteilt Davis (ebd.) die work-identity von Frauen als schwach ausgebildet. Frauenlebensläufe waren abhängig vom Stand und Beruf des männlichen Familienvorstandes, was eine hohe lebenszyklische Variabilität der Arbeitsrollen unter starker Identifikation mit der jeweiligen Familienrolle als Tochter, Ehefrau, Mutter, Witwe oder zweiter Ehefrau beinhaltete (vgl. auch Wiesner-Hanks 1996). Während sich Männer mit ihrem Ausbildungsberuf identifizierten und eher einen Wohnsitz- als einen Berufswechsel in Kauf nahmen, „blieben Frauen seßhaft, improvisierten und nahmen alles, was sie an Arbeit finden konnten, um den Anforderungen ihrer Familie zu entsprechen“ (Davis 1990, 72).

9.2 Absorption der Ehefrau im Begriff des individuellen Subjekts

Wie grundlegend der Prozess der Familiarisierung von Arbeit und Leben für das Entstehen des bürgerlichen Menschenbildes war, erschließt sich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass mit den Familiarisierungsschüben wirt-

schaftliche und soziale *Individuationsprozesse* vollzogen worden waren, die im 11./12. Jh. mit der Verselbständigung kleiner Familienbetriebe eingeleitet und ab dem 14. Jh. um die Dimension der Lohnarbeit erweitert wurden. Im Zuge dieser Entwicklung waren berufliche, politische, familiäre und mentale Strukturen entstanden, auf denen später die bürgerliche Gesellschaft aufbaute. Den sozialen Rahmen dieser individuierten Arbeits- und Lebensweise bildete die *Ehe als erste Vergesellschaftungsinstanz* (Wunder 1999).

Empirisch gesehen hatte dieser Prozess also zur *Individuation kleiner Familien* geführt und noch keineswegs zur Herausbildung des individuellen männlichen Subjekts, das im 15./16. Jh. eher eine für die sozialen Eliten relevante Figur des Renaissance-Humanismus war (Wunder 1993a; Niestroj 1985). Obwohl das Herauslösen marktförmiger Arbeit die Voraussetzung für die spätere Individualisierung männlicher Berufsarbeit bildete, basierte sie, wie Wunder (1993a; 1999) herleitet, *über Jahrhunderte auf der gemeinsamen Arbeit von Ehemann und Ehefrau als zusammengehöriger Sozialeinheit*. Selbst mit der Normierung der Komplementärehe seit dem 15./16. Jh. wurde dieses Erwerbs- und Reproduktionsmodell von der Masse der Bevölkerung bis hinein in die Industriegesellschaft praktiziert.

Es erhebt sich also die Frage, wieso sich aus der *Individuation von Ehepaaren* der Begriff eines individuellen männlichen Subjekts herausgeschält hat. Zugleich fragt sich, warum Frauen trotz durchgängiger produktiver Arbeit aus dem Begriff dieser Arbeit ausgegrenzt worden. Schließlich bleibt zu ergründen, vor welchem soziostrukturellen Hintergrund die Stilisierung der häuslichen Fraurolle so wirkungsvoll werden konnte, dass sie in Überlagerung empirischer Erfahrungen zum Inbegriff von Frauenarbeit geworden ist.

Geschlechtliche Strukturen der Familiarisierung

Nun lassen sich diese sprachlichen Phänomene nicht alleine anhand der Sozialgeschichte erschließen, sondern sind auch sprachtheoretisch zu reflektieren. Was sich jedoch auf sozialhistorischer Ebene ausmachen lässt, sind geschlechtliche Strukturbildungen, die für die begriffsgeschichtliche Rekonstruktion höchst aufschlussreich sind. So seien hier zunächst *drei wechselseitig verschränkte geschlechtliche Strukturierungslinien von Arbeit* dargelegt, die sich vom Hohen Mittelalter bis hinein in die Industriegesellschaft ziehen.

Gemeint sind

- männliche Berufsvorteile,
- patriarchalische Rechtsstrukturen sowie
- weibliche Versorgungs- und Erziehungsaufgaben,

die mit der Zentralisierung politischer und wirtschaftlicher Macht und der rechtlichen wie sittlichen Regulierung der sozialen Beziehungen dynamisiert worden sind.

1.) *Männliche Berufsvorteile*

Die wesentlich ausgeprägtere *Beruflichkeit der Männer* – im Sinne der Institutionalisierung und Spezialisierung gewerblicher Arbeit, verbunden mit höherer Mobilität und Zeitflexibilität – lässt sich für Kaufleute und Handwerker bis in die Zeit der Neuentstehung des Städtewesens vom 11. bis 13. Jh. zurückverfolgen (Wunder 1999). In der Frühen Neuzeit ist sie auch für städtische und ländliche Lohnarbeiter belegt (Wunder 1993b; Davis 1990).

Mit der *Mobilität und Zeitflexibilität der Männer*, die weiträumige Ausbildungswanderschaft, Rohstoffbeschaffung und Produktvermarktung ermöglichte, korrespondierte eine stärkere *Sesshaftigkeit der Frauen*, die in der Regel mit der Haushaltsführung, Kindererziehung sowie der Übernahme von Geschäftsführungsaufgaben verbunden war (Wunder 1999; Davis 1990). Angesichts der Verdrängungsprozesse von Frauen- durch Männerarbeit, die schon für die Zeit um 1300 belegt sind (Wunder 1999), ist anzunehmen, dass Frauenerwerbsarbeit bereits im Hohen Mittelalter einen subsidiären, auf männliche Arbeit bezogenen Charakter hatte. Zwar scheinen sich im 14. Jh. die Arbeitsmöglichkeiten für Frauen so verbessert zu haben, dass sogar reine Frauenzünfte – parallel zu anderweitigen Zugangsbeschränkungen – entstanden sind (Wunder 1999), doch hatte sich der Arbeitsstatus der Frauenzünfte nie dem der Männer angeglichen. Selbst für die berühmten textilen Frauenzünfte in Köln weist Margret Wensky (vgl. Wunder 1999) nach, dass der Status jener Frauen mehr dem von Lohnarbeiterinnen als dem von selbstständigen Handwerkern glich.¹⁶

¹⁶ Anders als Männerzünfte, die Vermarktung und Rohstoffbeschaffung selbst organisierten, waren die auf Garnherstellung und Goldwirkerei spezialisierten Kölner Frauenzünfte

Auch zur Entwicklung der Lohnarbeit zeigt Wunder (1993a), dass vornehmlich Männer von der Neuorganisation der Arbeit profitierten. Männliche Lohnarbeiter bewegten sich ähnlich den Handwerkern und Kaufmännern auf einem anderen Arbeitsmarkt und waren mobiler als die an Haushalte gebundenen Frauen. Wie zur Milchwirtschaft als traditionellem Frauenarbeitsbereich dokumentiert, konnten sich die mobileren männlichen Lohnarbeiter besser auf wenige Tätigkeiten spezialisieren und bei verschiedenen Arbeitgebern verdingen, bis sie schließlich als Facharbeiter in den neu entstandenen Molkereien tätig wurden (ebd.). Hieraus lässt sich jener Effekt ablesen, der auch zu den Zünften (Davis 1990) und zur späteren Industrielentwicklung (Gildemeister/Wetterer 1995; Willms 1983b) beobachtet worden ist: Traditionelle Frauenarbeit wurde dort, wo sie Männer übernahmen, effektiver vermarktet (Wunder 1993a.).

2.) Patriarchalische Rechtsstrukturen

Die *Subordination der Frauen unter die Rechts- und Geschäftsfähigkeit von Vätern oder Ehemännern* gewann im Zusammenspiel mit der ausgeprägteren Beruflichkeit der Männer eine immer größere Bedeutung für die Herausbildung geschlechtlicher Identitätsmuster. Mochte der Rechtsvorrang der Männer in den von gemeinsamer Daseinsvorsorge geprägten kleinen Familienwirtschaften von untergeordneter Bedeutung gewesen sein (Ulbrich 1990), und war vielleicht die Arbeit von Bäuerinnen, Handwerks- oder Kaufmanns(ehe)frauen in überschaubaren Nachbarschaftsbeziehungen eine sozial anerkannte Leistung gewesen, so dürfte sich die Art der *Thematisierung von Frauenarbeit* mit zunehmender Ausdifferenzierung der Arbeitsteilung und dem Bedeutungszuwachs des Welthandels verändert haben.

Die seit Anfang des 14. Jhs. beobachtete Verschriftlichung und Verrechtlichung der Wirtschaftsbeziehungen (Wunder 1999; Klaus/Buhr 1975) zeugt von wachsender Komplexität und Unüberschaubarkeit. Was beinhaltet, dass lokale Tauschgeschäfte, bei denen das *Arbeitsprodukt und die Leistung der Arbeitspersonen noch als Zusammenhang* einsehbar waren, mehr und mehr hinter rechtlich und schriftlich formalisierten Verkehrsformen zurücktraten. Dass damit der rechtliche Subjektstatus des männlichen Famili-

te von Verlegern abhängig, die zwischen Produzentinnen und Markt vermittelten und häufig Rohstoffe beschafften (Wunder 1999).

enoberhauptes, dem die Veräußerung der familiären Arbeitsergebnisse oblag, in der gesellschaftsöffentlichen Auseinandersetzung immer bedeutsamer wurde, lässt sich u.a. an der im 14. Jh. forcierten Entstehung von Familiennamen ablesen, die überwiegend aus den Berufsbezeichnungen, Vornamen oder anderen Identifikationsmerkmalen der Familienväter abgeleitet wurden (Kunze 2000). Eine wichtige Rolle bei der juristischen Festschreibung männlicher Identitätsmerkmale dürfte auch die mit der Entwicklung des Fernhandels durchgesetzte Geldwirtschaft gespielt haben, die Arbeitsprodukte zu anonymen Waren auf dem Weltmarkt werden ließ.

Hinsichtlich der Entwicklung des *Begriffs neuzeitlicher Arbeit* ist davon auszugehen, dass mit der juristischen Verregelung der Austauschbeziehungen nicht nur die rechtliche, sondern auch die *sprachlich-begriffliche* Subsumtion familiär erbrachter Arbeit unter die namentliche Identität des männlichen Familienoberhauptes forciert wurde. Mit wachsendem Einfluss des weltweit agierenden Finanz- und Handelskapitals und dem Entstehen staatlicher Gesetzgebung seit 1500 verfestigte sich die über die männliche Rechtsstellung definierte Eigentumspolitik (Davis 1990; Wunder 1999).

Damit verschwand zwar nicht die Frauenerwerbsarbeit. Diese wurde – zumindest bezüglich der unterbürgerlichen Schichten – im Merkantilismus des 17. Jhs. eher gefördert (Klaus/Buhr 1975) und blieb fester Bestandteil der Industriegesellschaft (Willms 1983a und b). Doch trat der *Begriff* von familiärer Frauenerwerbsarbeit hinter der ökonomischen und juristischen Positionierung des männlichen Rechts- und Erwerbssubjekts zurück. Zugleich verstärkte sich im pädagogischen und staatsphilosophischen Diskurs die mütterlich-ehefrauliche Stilisierung der Frauen (Bennewitz 1996; Niestroj 1985).

War Frauenerwerbsarbeit schon zur Blütezeit des Handwerks „diffus“ im Sinne von anforderungsorientiert und lebenszyklisch variabel in Erscheinung getreten (Davis 1990) und dürfte sie aufgrund der schwachen institutionellen Einbindung der Frauen kaum unter einen systematischen Begriff gebündelter Arbeitskompetenz gefallen sein, so wurde sie mit zunehmender finanzkapitalistischer und staatlicher Verrechtlichung auch als soziales Identifikationsmuster obsolet.

3.) Weibliche Versorgungs- und Erziehungsaufgaben

Die von Frauen historisch durchgängig ausgeübte *Kinderversorgung und Hauswirtschaft* (Hausen 1993; Wunder 1993a) unterschied sich mit fortschreitender Kommerzialisierung der Arbeit immer mehr von professionellen Arbeitsweisen. War hauswirtschaftliche Dienstleistung in den mittelalterlichen Wirtschaftshöfen vor allem von Frauen verrichtet worden, wurde mit der Entwicklung der Stadtwirtschaften ein Teil der Versorgungsarbeit als vorzugsweise *männliche* Berufsarbeit von Bäckern, Metzgern, Webern oder Schneidern professionalisiert (Wunder 1999; Marianne Weber 1907/1989). Der andere Teil gelangte zusammen mit der Kinderversorgung in den Zuständigkeitsbereich der Hausmütter (Wunder 1999; Wiesner-Hanks 1996) und bildete den Hintergrund für deren Immobilität.

Im Gegensatz zur Produkte herstellenden stadtöffentlichen Versorgungsarbeit der Zünfte blieben haushaltsbezogenes Wirtschaften und Kinderversorgen – ob nun von Ehefrauen zusammen mit Erwerbsarbeit verrichtet oder als Dienstbotenarbeit getan – *unspezifisch ganzheitliches Arbeiten*, das auf *informell weitergegebenem Wissen* beruhte und sich der nach außen hin sichtbaren Rationalität spezialisierter Arbeitstechnik und Zeitökonomie entzog. Es war, wie Wunder (1993a) anhand von Leichenpredigten aus der Frühen Neuzeit dokumentiert, derjenige Teil familialer Arbeit, der sich *nicht sichtbar in Produkten* verdinglichte, sondern im Bekochen der Haushaltsangehörigen, im Zusammenhalten des Familieneinkommens, dem Einspringen bei vielfältigsten ökonomischen, arbeitspraktischen und sozialen Bedarfslagen bestand und gutenteils der Kindererziehung diente (vgl. auch Wiesner-Hanks 1996). All diese Arbeiten waren unabdingbare Voraussetzungen marktwirtschaftlicher Familienarbeit und gereichten zumindest den verheirateten Hausmüttern zu hohem Ansehen (Wunder 1993a). Mit der räumlichen Erweiterung der Märkte und dem Herausbilden staatlicher Strukturen waren hauswirtschaftliche Versorgung und Kindererziehung jedoch nicht nur Bedingungen des sich verstärkenden Professionalitätsgefälles zwischen Männern und Frauen. Sie stellten auch den Erfahrungshintergrund für die Stillisierung der Mutterrolle dar, die mit dem Bedeutungszuwachs von Erziehung ins Zentrum religions- und staatspolitischer Regulierung gelangte.

Die Ehefrau als Substruktur des individualisierten Subjekts

Begreift man Familiarisierung als sozialen Modus der Herausbildung warenproduzierender Arbeit und zieht man in Betracht, dass Letztere zur kulturfundierenden Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft geworden ist, wird aus der Zusammenschau der genannten geschlechtlichen Strukturmerkmale deutlich, wie grundlegend der so geordnete Familiarisierungsprozess für die moderne Kategorisierung von Geschlecht gewesen sein muss. Hatten Vernunft und Macht in der feudalen Gesellschaftsordnung bisweilen auch weibliche Herrscherinnen ausgezeichnet, erwuchs aus der Verschränkung *beruflicher institutionalisierter Arbeit* mit der patriarchalisch geprägten Vergesellschaftungsform *Ehe* ein neuer, auf Arbeit gegründeter anthropologischer Subjektbegriff, der nicht mehr geburtsständisch, sondern berufsständisch geordnet war und mit dem männlichen Rechtsstatus zusammenfiel.

Bezüglich der *sprachlichen Verallgemeinerung sozialer Identitätsmuster*, die mit der räumlichen Erweiterung der arbeitsteiligen Beziehungen immer wichtiger für die wechselseitige Einschätzung von Personen wurden (Ariès 2000), ist dabei anzunehmen, dass der institutionell verankerte Berufsstatus der Männer, die als mobile Handelskaufleute oder Handwerker *öffentlich* in Erscheinung traten und dabei einen *beruflich verallgemeinerten Begriff* von Arbeitskompetenz repräsentierten, auch in der Alltagssprache ein immer größeres Gewicht erhielt. In Verbindung damit dürfte besonders die juristisch formalisierte staatliche und finanzkapitalistische Inanspruchnahme des männlichen Berufs- und Rechtstitels dazu geführt haben, dass familial erbrachte Arbeitsleistung von Frauen sukzessive dem Begriff von Männerarbeit als beruflich und ökonomisch fixierter Nenneinheit einverleibt wurde. Bis schließlich im nationalökonomischen Diskurs das erwerbstätige männliche Subjekt zur grundlegenden Rechts- und Arbeitskategorie wurde.

Mit der Exponierung des männlichen Berufs- und Rechtstitels ist demnach ein bedeutungsbildender Prozess vorangetrieben worden, in dessen Verlauf die *sozialgeschichtliche Individuation von Ehepaaren* in den Aufstieg des „*individuellen*“ *männlichen Subjekts umgemünzt worden ist*.

Individualisiert wurden dabei jedoch weniger die leibhaftigen Männer als vielmehr der sie bezeichnende *Subjektbegriff*. Maßgeblich für die identitätspolitische Einordnung der so verstandenen „*individuellen*“ Subjekte dürften die anhand institutionalisierter Berufe herleitbaren Qualifikations- und Leis-

tungsdispositionen (Holzkamp 1978) gewesen sein, die zwar im *familial erarbeiteten* Produkt vergegenständlicht waren, aber im politisch-juristischen Diskurs *der männlichen Identität* zugeschlagen worden sind.

So wurde, obwohl Frauen über Jahrhunderte hervorbringende marktförmige Arbeit geleistet und häufig die betriebliche Geschäftsführung aufrechterhalten haben, nicht Warenproduktion zum hervorgehobenen Merkmal ihrer sozialen Zuständigkeit, sondern die von beruflichen Arbeitsweisen unterschiedene Hausarbeit, die vermengt mit Kindererziehung und zuarbeitender Erwerbsarbeit den Background des männlichen Berufes bildeten. Aufgrund der lebenszyklischen Variabilität und familialen Einbindung von Frauenarbeit (Davis 1990) ist davon auszugehen, dass für die identitätspolitische Einordnung von Frauen nicht deren tatsächliche Arbeit, sondern deren *soziale Relation* zum männlichen Berufssubjekt bedeutungstiftend geworden ist. Denn nach der beruflichen Position des Hausvaters bestimmten sich Art und Umfang, und – was für soziale Identitätsbildung maßgeblich ist – die öffentliche *Erwartbarkeit* und *Einordnung* von Frauenarbeit.

Wenn also Holzkamp (1978) schreibt, mit wachsender gesellschaftlicher Komplexität würden Menschen immer mehr über den Begriff ihrer Arbeit erfasst, so dürfte zumindest für familial organisierte Frauenerwerbsarbeit gelten, dass deren identitätsstiftende Bedeutung *durch den Berufsbegriff der Ehemänner/Hausväter hindurch* generiert worden ist.

Das aber bedeutet, dass Frauen *begrifflich* und *identitätspolitisch* hinter ihren Ehemännern verschwunden sind und keineswegs „psychisch“, wie Wunder (1993b, 24) schreibt. Hinsichtlich *psychischer Orientierungen* kann man gemäß Davis' (1990) Analyse annehmen, dass Frauen ihr persönliches Arbeitsverhalten an der Berufsposition und den damit verbundenen Orientierungs- und Reproduktionsbedarfen des männlichen Familienvorstandes ausgerichtet haben. Denn ebenso wie bei den geschäftsführenden Ehefrauen der Großkaufleute impliziert die Rolle der Ehefrauen im Handwerksbetrieb, dass Frauen für die Berufsrolle ihrer Männer *mitgedacht* haben müssen, von deren Erfolg sie existentiell abhängig waren. Mithin stellten Frauen wohl eher eine psychische Erweiterung, sozusagen die *intersubjektive* Basis der männlichen Familienoberhäupter dar, und zwar in emotionaler wie kognitiver Hinsicht. Erforderte doch die ehfrauliche Funktion innerhalb

der „ersten Vergesellschaftungsinstanz Ehe“ (Wunder 1999) die vorausschauende Auseinandersetzung mit der Person und Rolle des Ehemanns.

Obwohl diese Bedeutung der „Ehefrau“ aus der gängigen Geschichtsschreibung kaum mehr herauszulesen ist, scheint das Wissen um die psychosoziale und sozioökonomische Bedeutung der Ehefrauen nicht ganz aus dem abendländischen Kulturraum verschwunden, sondern als mystifizierter Subtext des begrifflich individuierten Subjektes in die Sprache eingegangen zu sein. Bestes Beispiel ist Geschlechtscharakteristik des 18. und 19. Jhs., der zufolge Frauen „das innre Dasein des Menschen tiefer empfinden“ (Humboldt, 1960, 80) und „bis auf den Grund den Geist des Mannes erforschen“ sollen (Rousseau 1983, 421).

Doppelte Abstraktion der Frauenerwerbsarbeit

Wendet man Vygotskijs (2002) These der Entwicklung der verallgemeinerten Wortbedeutung im Zusammenhang von sozialem Verkehr an, ist das verbale Verschwinden hervorbringender Frauenarbeit hinter dem männlichen Berufs- und Rechtsbegriff unschwer als *juristisch und berufspolitisch vorangetriebener Abstraktionsprozess* zu erkennen. Mithin bildete die Abstraktion familial geleisteter Frauenerwerbsarbeit die Voraussetzung einer Verallgemeinerungslogik, die hervorbringende Berufsarbeit zu einem Leitmerkmal des sprachlich individualisierten männlichen Subjekts erhob.

Als *weitere Abstraktionsleistung* ist das sprachliche Aussondern von Hauswirtschaft und Kindererziehung aus dem Gesamtumfang familialer Frauenarbeit auszumachen. Anders als der erwerbswirtschaftliche Teil lässt sich dieser Arbeitsanteil als das (im Vergleich zur Männerarbeit) *Besondere* interpretieren, das im Begriff der Frauenarbeit hervorgehoben ist. Womit zugleich gesagt ist, dass die sprachliche Spezifizierung von Frauenarbeit aus ihrer *Relation zum Begriff männlicher Arbeit* erwachsen ist.

Das sprachliche Sammelbecken für die Vielfalt der subsidiär oder auch komplementär zum männlichen Rechts- und Berufsstatus erbrachten familialen Frauenarbeit wurde der Begriff „*Ehefrau*“. Ein überaus anpassungsfähiger Begriff, der gemeinsame Funktionsmerkmale verheirateter Frauen über geschichtliche und soziale Differenzen hinweg synthetisiert und selbst noch die Gräben zwischen der adeligen Burgfrau und der modernen Proletarierin überbrückt. Die hohe Integrationsfähigkeit dieses Begriffes ergibt

sich daraus, dass er unter Einebenen der unterschiedlichen Arbeitsinhalte und Arbeitsumfänge von Burgfrauen, Handwerksfrauen oder Bäuerinnen generative, erzieherische und hauswirtschaftliche Aufgaben als „wesentliche“ Merkmale verallgemeinert. Zugleich betont er die subsidiäre Rolle der „Ehefrau“. Im Unterschied zum Begriff „Ehemann“, der sich bedeutungsgeschichtlich mit gesellschaftsöffentlicher beruflicher Positionierung zusammenschließt, abstrahiert der historische Ehefrauenbegriff von den Inhalten und Vollzugsformen der Frauenerwerbsarbeit und weist sie als Funktion aus, deren Konkretisierung sich aus der Stellung ihres Mannes ergibt.

Aus dieser *doppelten Abstraktion* der Frauenerwerbsarbeit – sowohl aus dem Begriff familialer Erwerbsarbeit als auch aus dem Begriff der Ehefrau – erschließen sich zwei sprachgeschichtliche Phänomene:

- Einmal erweist sich die bis in die Moderne überdauernde mentale Tragfähigkeit des von Erwerbsarbeit abstrahierten Weiblichkeitsklischees als Fortwirken eines altüberlieferten Denkmittels, das soziale und erzieherische Funktionen als historische Konstanten hervorhebt und somit deren Naturalisierung erklärt.
- Zugleich erhellt sich die in der goethezeitlichen Literatur aufgefundene Bedeutung der weiblichen „Summenfigur“, die Volker Hoffmann (1983, 88) als so „integrationsfähig“ bewertet, dass sie neben konfligierenden Frauenrollen auch „Neues und Fremdes, und hier vor allem Männliches absorbieren kann“. Sie nämlich erweist sich als Ausdruck der *Bedeutungsgeschichte der „Ehefrau“* als einer intersubjektiven Hintergrundinstanz, deren vielfältig abrufbaren Arbeits- und Orientierungspotentiale sich in Abhängigkeit von den jeweiligen Bedarfslagen des Mannes realisieren.

Qua *logischem Aufbau* ist der summarische Begriff „Ehefrau“ symptomatisch für eine Verallgemeinerungsart, die weibliche Arbeit anschaulich mit Haus, Kind und Ehemann verbindet. Die Vielfalt historischer Frauenarbeit ist dabei nicht etwa in logisch-hierarchischer Weise versprachlicht, sondern als kettenförmige Endlosreihe situativ aufscheinender konkreter Tätigkeiten und Gestalten. Nach Vygotskijs Schema weist er also *komplexe Verallgemeinerungsstruktur* auf, die anschauliche Merkmale mannigfaltigster Einzelphänomene nebeneinander reiht.

9.3 Zur Rolle der Universitäten

Eine einflussreiche Rolle bei der Regulierung und Deutung familialer Arbeit kam den städtischen Universitäten und akademischen Professionen zu, die – analog dem Ausschluss von Frauen aus dem Priesteramt – von ihrer Gründung im 12./13. Jh. bis ins beginnende 20. Jh. für Frauen verschlossen waren (Lundt 1996).

Die exklusiv männliche Entwicklung rationaler Wissenschaften korrespondierte mit der geschlechtlichen Strukturierung der familialen Wirtschaftsweise und wurde in doppelter Hinsicht bedeutsam für das neuzeitliche Geschlechterverhältnis. Zum einen entstand mit den universitär Gelehrten ein genuin männliches Professionsschema, das sich sukzessive mit dem des männlich institutionalisierten Handwerksberufes überlagerte. Zum anderen entfalteten jene Gelehrten in den höfischen und wirtschaftlichen Machtzentren eine erhebliche politische und rechtliche Definitionsmacht.

Ich möchte drei Aspekte dieses Zusammenhangs thematisieren:

- das Ineinandergreifen sozialstruktureller und diskursiver Dimensionen bei der geschlechtlichen Zuordnung rationaler und emotionaler Persönlichkeitsattribute,
- die kategoriale Verschränkung des rationalen Professionschemas mit dem androzentrischen Begriff handwerklicher Arbeit in der Figur des hervorbringenden individuellen Subjekts,
- die mütterlich-ehefrauliche Funktionalisierung der Frau.

Soziostruktureller Wandel des Wissens

Die weltlichen Universitäten waren seit dem 12. Jh. entlang urbaner Knotenpunkte und Handelswege entstanden und etablierten sich Ende des 14. Jhs. im deutschsprachigen Raum. Gefördert von Monarchen und Päpsten wurden die aus zunfähnlichen städtischen Schulverbänden hervorgegangenen Universitäten mit ihren theologischen, philosophischen, juristischen, medizinischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten zu Triebkräften des gesellschaftlichen Wandels und veränderten auch die klerikale Kultur (Hirschberger 1980; Lundt 1996). Es gründeten sich Bettelorden wie die Dominikaner und Franziskaner, die nicht mehr feudalaristokratisch, sondern stadtbürgerlich orientiert waren und am universitären Bildungswesen teilnahmen (Blättner 1961). Zu ihnen gehörten einflussreiche Gelehrte wie der

Dominikaner Thomas von Aquin (ca. 1225-1274), führender Scholastiker und Universitätsprofessor zu Paris.

Waren im Frühen Mittelalter Geistesbildung und Schriftkultur ein Monopol der Klöster gewesen, an dem auch Töchter aus Adelsfamilien partizipierten, änderte sich das, als Bildung zur verwertbaren Wissenschaft wurde und einen hohen Stellenwert für die gesellschaftliche Positionierung erlangte (Lundt 1996). Lesekunst als früheres weibliches Terrain wurde professionalisiert (Lundt 1996; Opitz 1996). In den neuen städtischen Dominikaner- und Franziskanerorden trat anstelle der „vita contemplativa“ das Prinzip der „vita activa“, das einem rationalen Wissensverständnis verpflichtet war und Bildungsunterschiede zwischen Männer- und Frauenklöstern einleitete (Opitz 1996). Das Verdrängen von Frauen aus Berufen, in denen sie, wie in der Medizin, traditionell anzutreffen waren, zog sich über Jahrhunderte. Der Ausschluss von Mädchen aus der öffentlichen Bildungslandschaft wurde etwa seit 1350 spürbar (Lundt 1996; Brokmann-Nooren 1994):

Der kulturelle Einfluss der Universitäten realisierte sich nicht zuletzt über die professionelle Tätigkeit ihrer Absolventen, die schon im Hohen Mittelalter zu den Eliten ihres Landes gehört hatten (Lundt 1996). In der Frühen Neuzeit fanden Akademiker verstärkt Beschäftigung bei Stadtverwaltungen und großen Handelsfamilien (Wunder 1993b). An den Höfen der absolutistischen Monarchien wirkten sie als Berater, Publizisten, Sekretäre, Juristen, Ärzte, Lehrer oder Erzieher auf soziale Gestaltungsprozesse einschließlich der Normierung familialer Arbeit und Erziehung ein (Elias 1997).

Wegweisend für die Neusystematisierung der abendländischen Weltanschauung war die mit den Universitätsgründungen forcierte Hereinnahme hellenistischer, orientalischer und jüdischer Denksysteme in die christliche Lehre. Dazu gehörte an vorderster Stelle die Rezeption der aus dem Arabischen übersetzten Werke Aristoteles' sowie die Auseinandersetzung mit den empirischen Naturwissenschaften arabischer Länder (Hirschberger 1980; Lundt 1996).

Mit der Integration aristotelischer Logik und naturwissenschaftlicher Methoden traten bereits im Hochmittelalter Rationalität und „objektives“ Denken (im Sinne eines der Sache gegenüberstehenden logischen Diskurses und naturwissenschaftlichen Vermessens) als Attribute städtisch-akademischen Arbeitens hervor. Hirschberger (1980 Bd. 1, 399) spricht von einer neu ent-

falteten „Objektivität und logische[n] Schärfe“, mit der der „scholastische Denker“ nicht etwa „seine Subjektivität“ produzieren, sondern „der objektiven Wahrheit als solcher dienen“ wollte.

Die Exposition des rationalen Verstandes führte zu einer bis dahin unbekannteren Anerkennung von *Individualität*, die die Lebensweise und die Arbeitskultur der städtischen Intellektuellen kennzeichnete (Hirschberger 1980 Bd. 1; Lundt 1996; Duby 2000). Im Unterschied zur traditionellen Klosterbildung, die – eingebunden in die soziale Lebensgemeinschaft – mit versorgender, handwerklicher und seelsorgerischer Arbeit am ländlichen Klostersitz verschränkt war, trat der weltliche Intellektuelle *individuell* und *mobil* auf und repräsentierte „*rein*“ *geistige Arbeit* in der Stadt (Lundt 1996). Gleiches gilt für die weiträumig umherziehenden Bettelmönche, deren Studium sich zunehmend in die Universitäten verlagerte (Opitz 1996).

Der soziokulturelle Wandel der Bildung korrespondierte mit einer veränderten Verhältnisbestimmung von Ratio und Gefühl. Hatten Liebe und Vernunft in der älteren christlichen Philosophie, etwa bei Augustinus, noch eine Einheit gebildet, wertete der führende Dominikaner und Scholastiker Thomas von Aquin den tätigen Verstand (*intellectus agens*) als höchste Seeleninstanz und deutete ihn erstmals individuell. Rationale Neigungen entsprachen bei Thomas den Gesetzen der Vernunft, die Sinnliches zu regeln hatten (vgl. Hirschberger 1980 Bd. 1; Hügli/Lübke 2000). Descartes Trennung des rationalen Verstandes von regulierungsbedürftiger Sinnlichkeit greift also auf Denkmodelle aus der Entstehungszeit der Städte und Universitäten zurück.

Hinsichtlich *geschlechtlicher Kategorienentwicklung* wird deutlich, dass die Attribute „Objektivität“, „Rationalität“, „Individualität“ und „Öffentlichkeit“, die den produktiven Arbeits- und Subjektbegriff auszeichnen, ein *genuin männliches* Sozialschema sind, das sich als *soziokulturelles* Muster herausgebildet hat und soziale, methodische und politische Funktionen integrierte. Mit dem individualisierten *Erscheinungsbild* des akademischen Intellektuellen verschränkte sich eine rationale, objektivierende *Arbeitsmethodik*, die individuelle Leistung gegenständlich werden ließ und per Universitasprinzip für die Teilhabe *am öffentlichen Diskurs* zur Wissens-, Moral- und Politikentwicklung qualifizierte (Hirschberger 1980 Bd. 1; Duby 2000). Ebenso wie beim Handwerker gehörten Mobilität und Unbelastetheit von alltäglichen

Versorgungsfragen sowie die institutionelle Systematisierung von Wissen und Methodik zu dieser Art männlicher Subjektwerdung dazu. All das setzte eine soziale Basis voraus, die, wenn nicht durch das Kloster, durch das „Innere des Hauses“ zu gewährleisten war.

Die Synthese von objektivierender Rationalität, Individualität und öffentlicher Definitionsmacht wurde mit der Entwicklung der neuzeitlichen Wissenschaften zum schier unhintergehbaren Wahrheitskriterium. Indessen ist hervorzuheben, dass jener scheinbar standpunktenthebene Objektivität von Anfang an eine spezielle *soziokulturelle* und damit *subjektive Perspektive* inne gelegen haben muss: Der Fokus der machtnahen städtischen Gelehrten, die als mobile Intellektuelle selbst von Versorgungs- und Erziehungsfragen frei waren, aber mittels juristischer Regelwerke, Sittentraktate, Ehe- und Erziehungslehren regulierend und definierend auf die familialen Arbeits- und Lebensverhältnisse einwirkten.

Angesichts des hohen diskursiven und politischen Einflusses akademischer Gelehrter auf das Prozedere sozialer Struktur- und Kategorienbildung ist sinnfällig, dass sich deren spezieller Betrachtungsfokus nicht nur in einer androzentrischen *Perspektivität von Geschlechtsbegriffen* niedergeschlagen hat, sondern auch in einer *besonderen Verallgemeinerungslogik* hervorhebenswerter „Wesensmerkmale“ von Männer- und Frauenarbeit, die, durch die Jahrhunderte perpetuiert, hernach selbst ein subjektreflexiv denkender Hegel nicht mehr aufzulösen vermochte.

Die Struktur des Intellektuellenschemas, das rationale Methodik mit einem – nennen wir es „affektreduzierten“ – Arbeitsethos sowie einer von leiblichen Versorgungsproblemen ungetrübten mobilen Lebensweise amalgamierte, impliziert außerdem, dass dem akademischen Wirken, neben vielen anderen Interessen, *eines* ganz existentiell inne gelegen haben dürfte: Das Interesse an der Wahrung von familiären (bzw. auch klösterlichen) Reproduktions- und Versorgungsstrukturen, die die ideologische Trennung von Ratio und Affekt, Geist und Körper überhaupt erst möglich gemacht haben. Damit kommt die Verlagerung von körperlichen Bedürfnissen und Affekten hinter „verschlossene Türen des Hauses“ in den Blick, die Norbert Elias (1997 Bd. 1, 64) als Kernelement des neuzeitlichen Zivilisierungsprozesses beschreibt.

Welchen Einfluss die „großen Denker des Abendlandes“ (Elias 1997 Bd. 2, 406) auf diesen Prozess genommen haben und welche sprachgeschichtlichen Konsequenzen daraus erwachsen sind, lässt sich anhand akademischer Ehelehren nachvollziehen.

Akademische Ehelehren und der anschauliche Begriff von der Frau

Mit dem Heraustreten der individuellen akademischen Ratio aus der familialen bzw. klösterlichen Wirtschafts- und Lebensweise verstärkte sich die christlich-jüdische Abspaltung des Verstandes von den leiblich-emotionalen Humanita (Opitz 1996). Bestandteil dieser Entwicklung war das zunehmende Verdrängen weiblicher Intellektualität aus der Öffentlichkeit, das seit dem 15. Jh. mit der Normierung der Komplementärehe in eine Trennung von männlicher Öffentlichkeit und weiblicher Privatheit umschlug.

Schon Thomas von Aquin hatte 1270 in *Summa Theologica* das Festlegen weiblicher Intellektualität auf den *privaten Gebrauch* gefordert. Obwohl er Vertreterinnen des weiblichen Geschlechts durchaus Weisheit von göttlicher Gnade zuerkannte, wollte er keinesfalls, dass sie ihre Weisheit „öffentlich“ präsentieren (zit. nach Opitz 1996, 74).

Auch die weltliche Ehedidaxe des 13./14. Jhs., die ein Medium zur Formulierung wissenschaftlicher und theologischer Inhalte und Mittel der Verhaltensanrichtung bei Hofe war, schwor Frauen auf geistige Zurückhaltung in der höfischen Öffentlichkeit ein (Bennewitz 1996). Ganz im Unterschied übrigens zur Wirklichkeitsdeutung des höfischen Romans, wo Frauen überwiegend als selbstständige, ihren Partnern intellektuell mindestens ebenbürtige Personen gezeichnet waren (ebd.).

Wie Ingrid Bennewitz (1996) in einer Analyse von vorwiegend deutschsprachigen Ehedidaxen des 13. und 14. Jhs. darlegt, paarte sich hier die Empfehlung weiblicher Geistesbescheidenheit mit harscher Kritik an öffentlich gezeigter Tanzfreude und Erotik. Zugleich aber billigten Schulmeister, Kleriker und andere Ehedidaktiker den Frauen durchaus höhere Tugend und Schamhaftigkeit mit erzieherischer Wirkung für ihre Ehemänner zu (ebd.). Insgesamt macht Bennewitz (1996, 25, Hvh. im Orig.) bei der frühen Eheliteratur ein mehr oder minder „bewußtes ‚gendering‘“ aus: So habe die überwiegende Mehrzahl dieser Werke die Lebensentwürfe des höfischen Edelmannes und seiner Gattin unter „Absenz“ des „weiblichen Alltags“ the-

matisiert (ebd. 39). Auch sei in dieser Literatur „im wesentlichen nur *ein* Geschlecht“, nämlich das weibliche hervorgetreten, während die „Norm, das Männliche“, offensichtlich „nicht als sexuell bestimmt empfunden“ worden sei (Bennewitz ebd. 25, Hvh. im Orig.).

Um ein Beispiel zu geben, greife ich aus Bennewitz' (1996) Dokumentensammlung den *Ritter von Thurn* heraus. Eine fiktionale Erzählung, die die vollständige körperliche und intellektuelle Unterwerfung der Frau unter den Ehemann forderte und Frauen für alle sexuellen Anfechtungen einschließlich ihrer Vergewaltigung verantwortlich machte. Sollten Frauen aktiv werden, dann nur für ihren Sohn oder Ehemann. 1372 verfasst und 1538 von einem protestantischen Kleriker bearbeitet, wurde diese weit verbreitete Schrift sogar noch 1850 aufgelegt (Bennewitz 1996).

Die in der frühen Eheliteratur aufzufindende einseitige Vergeschlechtlichung der Frau bei gleichzeitiger Domestizierung ihrer intellektuellen und erotischen Qualitäten stand in der Tradition der christlichen Scholastik und korrespondierte mit der vorherrschenden Auslegung der Schöpfungsgeschichte, derzufolge alleine der Mann als vernünftiges Wesen galt (Bennewitz 1996; Blazek 2001). Entgegen Evas Erkenntnisdrang war die Frau schon wegen ihrer Gebärfähigkeit mit dem Körperprinzip analogisiert und sexueller Verführung gleichgesetzt (Scharffenorth 1993; Bennewitz 1996).

Mithin drängt sich als Deutungskontext der frühen Ehedidaxe die alte christliche Dichotomie von Vernunft und Sinnlichkeit auf, die Ende des 11. Jhs. mit der dreistelligen Kanalisierung der Sexualität in Zölibat, Prostitution und sakramentaler Festlegung der Einehe (Wunder 1993b; Blazek 2001) verregelt worden war und die nun – mit der universitären Entwicklung – neue Impulse erhielt. Selbst bei vorsichtiger Auslegung deutet sich hier eine *projektive sprachliche Übertragung* des zu transformierenden Affektes auf die Frau an, die, wenn auch nicht widerspruchsfrei, mit dem sozialen Strukturwandel des Wissens unter Herauslösung emotional-leiblicher Aspekte aus einem männlich verallgemeinerten Vernunftsbegriff vorangetrieben wurde.

Schaut man auf den von Bennewitz vorgestellten ehedidaktischen *Begriff* weiblicher Geschlechtlichkeit, offenbart sich ein Denken, das der Frau den auslösenden Reiz und zugleich die Regulierung männlicher Sexualität projektiv überträgt, indem es sie *Verführerin und Erzieherin* in Einem sein lässt. Ein typisches Beispiel ist der *Ritter von Thurn*, wo der ausbrechende männ-

liche Sexus mit dessen affektivem Ziel, der Frau, identifiziert ist und *ihr* die Verantwortung bis hin zu ihrer Vergewaltigung zugeschrieben wird. Heute würde man von einer kindlichen Denkweise sprechen, die Andere aus dem eigenen Empfinden heraus als Urheberin von Affekt und Bewältigung begreift, weil die begriffsbildende Person den *eigenen* Impuls noch nicht vom Verhalten anderer zu unterscheiden weiß.

Nach Vygotskijs Kriterien ist eine solche Metaphorik, die anschaulichen Gestalten der Erzieherin und Verführerin verhaftet ist, wiederum dem *komplexen Denken* zuzuordnen, das obendrein noch dem *Stadium der arbeitsteiligen menschlichen Psyche* entspricht. Womit zugleich die These im Raum steht, dass die abendländische Spaltung von männlicher Ratio und weiblichem Gefühl auf recht einfache Evidenzen zurückgeht.

Dass diese, für das (sprachlich) individualisierte neuzeitliche Subjekt voraussetzungsreiche Metaphorik, mit den neuen Universitäten nicht etwa aufgelöst, sondern erweitert und generalisiert worden ist, legt eine Betrachtung von Claudia Opitz (1996) zur Klosterentwicklung nahe. Sie nämlich zeigt, dass im 13. Jh. gerade bei den einflussreichen städtischen Bettelorden die Ausbildung der Nonnen auf eine elementare innerklösterliche Unterrichtung reduziert worden ist, während sich das Studium der öffentlich auftretenden Franziskaner- und Dominikanermönche an die städtischen Universitäten verlagerte. Doch zurück zur Logik des frühen Frauenbegriffs:

Weder will ich dem „scholastischen Denker“, obwohl er laut Hirschberger (1980 Bd. 1, 399) der „objektiven Wahrheit“ zu dienen glaubte, *ohne* seine Subjektivität zu produzieren, noch seinen Ehe lehrenden klerikalen und schulmeisterlichen Abkömmlingen überwiegend anschauliches Denken unterstellen. Vielmehr bieten sich für das Fortbestehen der anschaulichen Geschlechtsmetaphorik *neben* dem Ausbau rationaler Naturwissenschaften folgende Interpretationen an:

- Zum einen lässt sich die Koexistenz von anschaulicher Geschlechtsmetaphorik und rationaler Naturwissenschaft als Indiz für *Ungleichzeitigkeiten* der historischen Begriffsentwicklung interpretieren, die man auf den speziellen soziokulturellen Interessensfokus der akademischen Gelehrten und die daraus resultierenden Qualitätsunterschiede der Gegenstandsausleuchtung zurückführen kann.

- Ein zweiter Gesichtspunkt wäre, dass die mangelnde Selbstreflexivität des mit dem Begriff der „erziehenden Verföhlerin“ interagierenden rationalen Subjektbegriffes ein *frühes historisches Entwicklungsstadium* dieses Begriffes anzeigt. Was insoweit nicht verwundert, als sich das rationale Subjekt mit dem Entstehen der Universitäten gerade erst konstituierte und in der Vergegenständlichung der *Sache* konturierte. Die Reflexion arbeitsteilig intersubjektiver Verhaltensregulierung hingegen, die damals noch der vorherrschende Modus psychischer Steuerung gewesen sein dürfte, hätte ein entwickelteres Reflexionsvermögen vorausgesetzt, was Vygotskij (2002) zufolge erst am Ende eines langen Entwicklungsweges möglich wird.

So ist weibliche Geschlechtsbegriff der mittelalterlichen Ehedidaxen – der Frauenkultur hinsichtlich ihres *Gebrauchswertes* für die generativen, ökonomischen, sittlichen und seelischen Interessen des Mannes wahrnimmt, *ohne* die damit verbundenen Tätigkeiten der Frauen darzustellen – wohl dem Umstand geschuldet, dass sie fast ausschließlich von *männlichen* Autoren geschrieben worden sind (Bennewitz 1996), die obendrein Psychisches noch anhand anschaulicher Gestalten versprachlichten.

Indessen hielte ich es für verfehlt, aus der Exklusivität *männlicher* Ehedidaktiker auf eine überwiegend männlich konstruierte Frauenpraxis zu schließen. Männlich erscheint mir vielmehr die *projektive Perspektive* der überlieferten Ehelehren, die den gestaltenden Anteil der Frauen für die Nachwelt verdeckt. Dass einigermaßen gebildete Frauen im 14. /15. Jh. in der Lage waren, eigenständige Lebensvorstellungen zu entwickeln, belegen die französischsprachigen Schriften von Christine de Pizan (1365-1430), der wahrscheinlich einzigen weiblichen Autorin der damaligen Frauenerziehungsliteratur (Zimmermann 1996).

Auch die Ehe- und Sittenlehren der Frühneuzeit gingen fast ausschließlich auf männliche Autoren zurück (Müller 1993; Niestroj 1985). Womit sich an der Dominanz einer *äußerlich* bleibenden androzentrischen Diskursperspektive *auf* die Frauen wenig änderte. Wohl war mit der Familiarisierung des Lebens und der Verbreitung des Renaissance-Humanismus seit Mitte des 15. Jhs. ein Paradigmenwechsel eingeleitet, der anstelle der gottgewollten Ordnung die schöpferische Potenz und Erziehbarkeit des Menschen hervorkehrte, was durchaus auch für Frauen galt. Jedoch ging – was ich an

anderer Stelle eingehender erörterte (Albrecht 2008, 231 ff.) – mit der Poin-
tierung des erziehbaren individuellen Subjektes eine *zivilisatorische Verein-*
nahmung der Frauen in den Ehe- und Erziehungslehren einher. Diese hob
auf die affektregulierenden intersubjektiven Potenzen der Frauen ab, was
neben der Erziehung der Kinder auch die Versittlichung der Ehemänner
einschloss. Norbert Elias (1997) zufolge traf das Gebot *innerfamiliärer Af-*
fektbewältigung besonders auf die *bürgerliche Zivilisierungslinie* zu, die im
Zentrum reformatorischer und gegenreformatorischer Ehe- und Erziehungs-
lehren stand. Ein Symptom dieser Entwicklung war die schon erwähnte
Durchsetzung der *Komplementärehe*, bei der die Frau nicht mehr als Stell-
vertreterin, sondern als versorgendes häusliches Pendant des öffentlich
auftretenden Berufssubjekts fungierte (Müller 1993; Wunder 1993b).

Eine nicht unwesentliche Rolle bei der zivilisatorischen Verregelung der Ehe
dürfte die Verschränkung neuer Ideen mit traditionellem, auf sprachlicher
Überlieferung basierendem Denken gewesen sein, was nicht ohne Wider-
sprüche verlief. Zwar konfligierten im Renaissance-Humanismus noch ge-
schlechtsegalitäre Haltungen, wie sie etwa in Thomas Morus' *Utopia* von
1516 niedergelegt sind, mit hierarchischen Positionen. Historisch durchge-
setzt haben sich jedoch nicht die egalitären Auffassungen, sondern hierar-
chische Positionen wie die des Juan Luis Vives. Dessen auf Fleiß und Un-
terordnung zielendes häusliches Frauenbildungsmodell wurde europaweit
aufgelegt, um die „anrichtung vnd besserung der sytten“ zu gewährleisten
(Vives, zit. nach Fietze 1996, 131). Auch bei Martin Luther (1519, zit. nach
Fietze 1996, 128) galt die Frau als „Gehilfin in allen Dingen, im besonderen,
Kinder zu bringen“ und erhielt eine Schlüsselrolle bei der Erfüllung des o-
bersten Ehezweckes, nämlich die Familie christlich zu erziehen (Fietze
1996; Westphal 1996).

9.4 Begriffliche Synthese intellektuellen und handwerklichen Hervorbringens

Hinsichtlich der Entwicklung des produktiven Arbeitsbegriffs ist von Interes-
se, dass sich das soziokulturelle Schema des städtischen Intellektuellen
schon früh mit dem Bild des Handwerkers überlagerte. Handwerkliche Ar-
beit, die konstitutiv gewesen war für die Entwicklung der Städte und Univer-

sitäten, wurde auch gestaltgebend für die Auffassung akademischen Hervorbringens.

Obwohl sich die universitären Wissenschaften zu Anfang noch stark von handwerklichen Künsten unterschieden (Lundt 1996), begann die begriffliche Überlagerung von akademischer und handwerklicher Arbeit schon im Hohen Mittelalter. Wiederum ist Thomas von Aquin, der Hauptvertreter der Scholastik, anzuführen, der Mitte des 13. Jhs. den christlichen Schöpfungsgedanken im Bild des zu jener Zeit verstärkt auftretenden Handwerkers bzw. Künstlers reformulierte (Hirschberger 1980 Bd.1; Russel 1999). In Auseinandersetzung mit der aristotelischen Philosophie erkannte Thomas im intentionalen Zweck die Ursache aller Ursachen (ebd.). Der Zweck, der eigentlich dem *Téchnē*-Denken entspringt, verleiht demnach Gottes Werk Sein, Werden, Ordnung und Form. Angesichts der Orientiertheit dieses Denkens am *anschaulichen sozialen Vorbild* spricht Hirschberger (1980 Bd. 1, 499) von einer „apriorischen Ideologie, die Gestalten und Gestaltzusammenhänge, Ziele und Tendenzen zunächst im Planen und Schaffen des homo faber [...] schaut und dann in Übertragung dieser technischen Denkform auf das Weltganze, auch dort zu schauen glaubt“.

Mit dem *homo faber* wurde das ältere Bild der Emanation, das die Schöpfungsgeschichte noch als Ausströmung Gottes begriffen hatte, zugunsten eines subjekthaften Gottesbildes verdrängt (Hügli/Lübcke 2000; Hirschberger 1980 Bd. 1). Obgleich der technische Zweck bei Thomas von Aquin noch an Gottes Werk gebunden war, signalisiert seine Verwendung ein neues Paradigma. Indem jetzt ein planendes Subjekt einer zielgerecht zu verändernden Materie gegenüber trat, wurde Poieses zum Schema der Welterklärung.

Als dann der Renaissance-Humanismus das scholastische Denken verdrängte, rückte schöpferische Tätigkeit ins Zentrum eines verdiesseitigten Weltbildes. Mit dem Auftreten des neuen Künstler- und Akademikertypus entstand die Denkfigur des individuellen Subjekts in der für den Humanismus charakteristischen Betonung von Eigenart, Würde und Erziehung (Blättner 1961). In der entstehenden Pädagogik, der Wissenschaft von der Gestaltung des Menschen selbst, wurde – unter Wahrung der Dichotomie von Hand- und Kopfarbeit – handwerkliche Arbeit als Grundlage rationaler Geistesbildung reflektiert. Schon bei Thomas Morus (1480-1535) hatte

handwerkliche Erziehung als Unterpfand geistiger Bildung gegolten (ebd.). In der späteren, naturwissenschaftlich inspirierten, Erziehungstheorie Comenius' (1592-1670), bildeten handwerkliche Betätigung und Sinneserfahrung die Grundlagen individueller Geistesentwicklung und Sittlichkeit (ebd.).

Dass der *Begriff* hervorbringender Tätigkeit zunehmend männlich fixiert wurde, spiegelt sich ebenfalls in den Bildungstheorien. Hatte im Renaissance-Humanismus noch die geschlechtsegalitäre Bildungstheorie Thomas Morus' mit dem häuslichen Frauenbildungsmodell Juan Luis Vives' konkurriert (Fietze 1996), setzt sich in der nachfolgenden Geschichte eine männliche Prägung durch. Bereits Martin Luthers (1483-1546) geschichtsträchtiger Schulentwurf sah handwerkliches Können nur für Jungen vor (Westphal 1996). Auch Comenius, der als Schrittmacher der neuzeitlichen Pädagogik und „Förderer der Mädchenbildung“ (Knoop/Schwab 1994) gilt, begrenzte die geschlechtsübergreifende Schulbildung auf das zwölfte Lebensjahr und behielt die wissenschaftliche Ausbildung den Knaben vor (ebd.). Die geschlechtliche Differenzierung der Bildung setzte sich fort über John Locke (1632-1704), Hermann Francke (1663-1727) oder Johann Julius Hecker (1707-1786) und wurde vorbildlich für die bürgerliche Gesellschaft. Als Rousseau (1762/1983) ein bürgerliches Bildungsideal formulierte, war die Synthese von handwerklichem und wissenschaftlichem Hervorbringen im männlichen Erziehungsschema kulturell so tief verankert, dass er handwerkliche Betätigung als „natürliche“, dem Geistig-Rationalen vorausgehende Entwicklungspotenz des männlichen Kindes konzeptualisieren konnte.

Für Mädchen und Frauen blieb neben der Klosterbildung, die nach der Reformation weitgehend von geschlechtsspezifischen Konfessionsschulen abgelöst wurde, die Bildung *im und für den häuslichen Bereich* (Conrad 1993; Fietze 1996). Ungeachtet des durchgängig hohen Anteils erwerbstätiger Frauen wurde die Vorbereitung auf *innerhäusliche Betätigung und Erziehungsaufgaben* zum Kern der neuzeitlichen Mädchenbildung. Zur Zeit des Renaissance-Humanismus von Juan Luis Vives behauptet, wurde dieses Modell von Luther über Locke bis hin zu Rousseau, Humboldt und Campe jeweils zeitgemäß perpetuiert (ebd.). Zwar dürften akademischer Hauslehrerunterricht und der relative Entwicklungsfreiraum einiger frühneuzeitlicher Frauenklöster (Fietze 1996) dazu beigetragen, dass hoch gebildete Frauen nie ganz aus der Geschichte verschwanden. Ein auf *Gruppen von Frauen verallgemeinertes Begriffsschema* entwickelte sich daraus jedoch *nicht*.

9.5 Mütterlichkeit als psychosoziale Basis des rationalen Subjekts

Die Kehrseite der sprachlichen Synthetisierung des individuell verstandenen hervorbringenden Subjekts war die Inanspruchnahme der Frauen für dessen Erziehung, was sich offensichtlicher noch als in der Ehefrauenrolle in der Mutterrolle niederschlug.

Mit der Familiarisierung des Lebens war die familiäre Erziehung des kulturtauglichen Individuums in den Vordergrund akademischer Aufmerksamkeit gerückt und mit ihr die Beziehung von Mutter und Kind (Niestroj 1985; Fietze 1996). In humanistischen Erziehungskonzepten wurde das Gestaltungsparadigma auf Mensch und Gesellschaft (Günther et al. 1973) übertragen. Der Mensch, nunmehr gedeutet als „*animal educandum*“, wurde „nicht geboren, sondern gebildet“ (Erasmus von Rotterdam 1529, zit. nach Niestroj 1985, 47). Auch die mit der Reformation eingeleitete Individualisierung des Glaubens ging mit der Neubewertung elterlicher Erziehungsverantwortung einher (Scharffenorth 1993).

Bei allen Unterschieden der Theoriebildung war der italienischen Renaissance, der nordischen Reformation und dem deutsch-niederländischen Humanismus gemeinsam, dass den Müttern die frühkindliche Erziehung anempfohlen wurde, während die Väter für die spätere Ausbildung verantwortlich sein sollten (Fietze 1996; Niestroj 1985). Ende des 16. Jhs. war die frühe Mutter-Kind-Beziehung in nahezu allen Schriften über Kindererziehung vertreten. Begleitet von einem außerordentlich hohen philosophischen Interesse, wie es danach wieder im ausgehenden 18. Jh. zur Entstehungszeit der bürgerlichen Gesellschaft aufkam (Niestroj 1985).

Neu an dieser Entwicklung war weniger die Aufwertung der Kindererziehung als die Fokussierung des *Kleinkindes und die Bedeutung der Mutter* für dessen spätere geistige und moralische Entwicklung (Niestroj 1985). Hatte sich im Mittelalter ein verbreitetes Ammenwesen herausgebildet (ebd.), und wurde seit der italienischen Renaissance verstärkt auf die Auswahl der Ammen geachtet (De la Roncière 2000), mehrten sich im 15. und 16. Jh. die wissenschaftlichen Argumente für eine ausschließliche erste Erziehung seitens der biologischen Mutter (Niestroj 1985).

Wie alle Humanisten wertete der führende Erziehungstheoretiker Erasmus von Rotterdam (1465-1536) die ausschließliche Mutter-Kind-Beziehung als

Voraussetzung kultureller Bildbarkeit und hob die Bedeutung des Selbststills hervor (vgl. Niestroj 1985). Anfang des 17. Jhs. schloss Comenius' (1636/1987) stufenförmiges Schulkonzept die dringende Empfehlung an die Mütter ein, ihre Kinder selbst zu stillen. Obgleich sich die Mutter-Kind-Dyade erst in der modernen bürgerlichen Familie durchsetzte, hat die mutterzentrierte erste Erziehung seit der Frühneuzeit ältere Gepflogenheiten kollektiver Kleinkinderziehung sukzessive verdrängt (Niestroj 1985). Eingebettet in Strukturen männlicher Wissens- und Berufsentwicklung und weiblicher Sesshaftigkeit wurde der abendländische Begriff der „Mutterliebe“ zu einem aus der Vielfalt historischer Frauentätigkeiten herausgefilterten Leitmerkmal von Frauenarbeit. Im ausgehenden 18. Jh. im Konzept des „natürlichen Berufes der Frau“ bildungsprogrammatisch niedergelegt (Mayer 1999), wurde diese Qualität Anfang des 20. Jhs. als „Geistige Mütterlichkeit“ auf die Ebene der sozialen Frauenberufe transferiert (Sachße 2003).

Doch zurück zur Bedeutungsgenese des abendländischen Mutterbegriffs: Brigitte Niestroj (1985) erklärt das frühneuzeitliche Interesse an der ausschließlichen Mutter-Kind-Beziehung im Zusammenhang der Individualisierungsschübe des 16. Jhs., das auch Norbert Elias (1997) als Phase der verstärkten Rationalisierung und Psychologisierung des Verhaltens ansieht. Ähnlich wie Elias geht Niestroj (ebd.) davon aus, dass die pädagogische Formulierung der Mutter-Kind-Beziehung auf der *Beobachtung* vorhandener Erziehungspraktiken aufbaute. Womit es möglich geworden sei, einen bestimmten Aspekt, nämlich die „Bildsamkeit und [...] Imitationsfähigkeit des kleinen Kindes“ herauszufiltern, um sie für die „spätere Bildung nutzbar“ zu machen (Niestroj ebd. 47). Gemäß dem Gedanken, der Mensch werde nicht geboren, sondern erzogen, sei die humanistische Konzeption frühkindlicher Erziehung der *Logik der Vernunft und nicht der Logik der Bedürfnisse* gefolgt (ebd.). Weil kindliche Lernfähigkeit unter dieser Prämisse Konstanz und zielgerichtete Reflektiertheit des Erziehungsverhaltens voraussetzt, erklärt sich Niestroj (ebd.) die Forderung einer *ausschließlich* mütterlichen Kleinkinderziehung im Zusammenhang des Interesses an einer regulierenden Erziehung, die am besten durch *eine* Bezugsperson konstant zu halten ist. So machten bei Erasmus von Rotterdam oder Juan Luis Vives nicht un gelenkt spontanes Lieben die besondere Qualität der Muttererziehung aus, sondern die reflektiert dosierte Liebe, die man – wie es später auch Locke (1693/1980) formulierte – bei Dienstboten offenbar nicht gegeben sah.

„Spontaneität und relative Abwesenheit von in die Zukunft weisender Planung“ stellten, so Niestroj (1985, 47), „eine Gefahr für das gewünschte Ziel der Erziehung dar“.

Eine wichtige Facette humanistischer Erziehung war die Körperbeherrschung. Erasmus lehnte körperliche Strafen ab und setzte auf körperliche Erziehung im Interesse kontrollierten Verhaltens (vgl. Günther et al. 1973). Im 17. Jh. propagierte John Locke (1693/1980) das Anerziehen individueller Selbstregulierung durch Körperkontrolle. Durch vom Verlangen unabhängiges Ernähren sollten nach Lockes Empfehlung das Denkvermögen geschult und der Körper diszipliniert werden (vgl. Niestroj 1985).

Die reflektierte Erziehung auf der Basis früher mütterlicher Enkulturation etablierte sich als anpassungsfähiges Modell. Im späten 18. Jh. verband sich der Drang „zurück zur Natur“ mit Abhärtungsforderungen, die Erfahrungsräume der Vernunftentwicklung eröffnen sollten. Rousseau (1983, 20) schrieb von „grausamen Mütter[n]“, die „ihre Kinder in die Verweichlichung“ tauchen und „künftiges Leid“ bereiten. Kant (zit. nach Niestroj 1985, 21) wetterte gegen die „allzu große mütterliche Zärtlichkeit“ der gemeinen Leute, die Kinder davon abhalte, „sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen“. War für Rousseau oder Kant die durch mütterliche Abhärtung gelenkte Umweltauseinandersetzung die Grundlage individueller Vernunftentwicklung, bewertete später Freud (1972) den körperlichen Bedürfnisaufschub als Bedingung von Ich-Bildung und Introspektion.

Die ausschließliche Mutter-Kind-Beziehung wurde, wie Niestroj (1985, 11) in Auseinandersetzung mit deren 600-jähriger Geschichte schreibt, richtungsweisend für die moderne Psychologie und blieb bis in die Gegenwart „Kristallisationspunkt für inter- und intra-psychische [...] psychosoziale Charakteristika“. Die „diskriminierende Liebe, die alle anderen Bezugspersonen von der Mutter und ihrer Einmaligkeit unterscheidbar werden lässt, und die nach Freud zum Vorbild [...] für jegliche Beziehung wird“ (Niestroj 1985, 46), verdichtete sich zum Topos der basalen Strukturierung individuierter Persönlichkeiten.

Korrespondierend mit der geschlechtlichen Trennung öffentlicher und privater Sphären ist die frühe Mutter-Kind-Beziehung zur *primären* Phase eines zweigeteilten menschlichen Entwicklungsschemas geworden, dessen *sekundäre* Phase die väterlich konnotierte Geistes- und Berufsentwicklung

vorstellt. In den Konfessionsschulen des ausgehenden 16. Jhs. erstmals bildungspolitisch verankert (Conrad 1996), wurde aus der familialen Arbeitsteilung ein kulturelles Entwicklungsprinzip. Im 18. und 19. Jh. szientifiziert, entwickelte sich dieses Erziehungsschema zum Inbegriff eines Menschenbildes, bei dem körperliche Bedürfnisse, Gefühle und rationale Vernunft als *sprachlich separierte* hierarchische Schichten verstanden werden.

Zweifelsohne hat dieses Schema im spätaufklärerischen und klassischen Diskurs über die „Geschlechtscharaktere“ (Hausen 1976) seine bis heute nachwirkende anthropologische Essentialisierung erfahren. Doch war es keine Erfindung der Moderne. Eher erfolgte in diesem Diskurs eine *Reformulierung* frühneuzeitlicher Bedeutungsbildung, die sich in der naturalistischen Deutung weiblich konnotierter Fähigkeiten niedergeschlagen hat. Die sprachgeschichtliche Grundlage dafür dürfte der *frühneuzeitliche* Begriff „*mütterlicher Erziehung*“ gewesen sein.

10 Ungleichzeitigkeiten der Begriffsentwicklung

Hinsichtlich der sprachlichen Generalisierung von weiblicher Empathie und männlicher Ratio gibt der kurze Aufriss der Pädagogikgeschichte zu erkennen, dass die akademische Konzeptualisierung der Mutter-Kind-Beziehung *niemals* von der *rationalen kulturellen Langsicht der Mütter* absah. Im Gegenteil, man bediente sich der affekt- und körperregulierenden Funktion der Mutter, ihrer Zukünftiges reflektierenden Liebe als einer unverzichtbaren Voraussetzung individueller Kulturfähigkeit, – *ohne* allerdings diese rationalen Aspekte mütterlicher Erziehung explizit zu verbalisieren. Nicht nur die frauenfreundliche Position Erasmus von Rotterdams, auch die historisch folgenreichere restriktive Erziehungslehre Juan Luis Vives' setzte implizit auf Steuerungspotentiale der Mütter und mithin auf ein reflexives Vermögen, die man heute im Kontext personenbezogener Berufe notdürftig als Qualität „prozesshaften“ Arbeitens bezeichnet. Auf einen differenzierteren Begriff gebracht, bedeuten diese Potentiale permanentes Abwägen von empathischer Bedürfniserkennung, Zuwendung und vorausschauender kulturexreflexiver Steuerung sowohl des kindlichen als auch des eigenen Verhaltens. Intersubjektive Orientierungsqualitäten also, die nicht nur die Affektation und soziale Entwicklungsperspektive des Kindes aufeinander abstimmen, sondern zugleich auch das eigene Interaktionsverhalten hinsichtlich kultureller Anforderung rational reflektieren.

Dass die subjekt- und kulturexreflexive Qualität mütterlicher Erziehung im spätaufklärerischen Geschlechtsdiskurs nicht als Denkleistung, sondern als körpergebundene „natürliche“ Fähigkeit gedeutet wurde, hängt mit dem logischen Aufbau des überlieferten Mutterbegriffs zusammen, der noch dem anschaulichen Denken verhaftet war.

10.1 Logische Differenzen genderförmiger Arbeitsbegriffe

Ziehen wir als erstes Beispiel Erasmus von Rotterdams Begründung der ausschließlichen Muttererziehung im Lehrdialog *Die glückliche Mutter* aus den *Vertrauten Gesprächen* (um 1526) heran. In diesem Dialog belehrt der Maler Eutrapelus die junge Mutter Fabula über die Notwendigkeit des Selbststillens. Erasmus gibt also eine äußere, beobachtende Sicht auf Kinderversorgungspraktiken vor. Aus dieser Perspektive stellt er einen Kausal-

zusammenhang zwischen kindlicher Imitationsfähigkeit, Körpersäften, angeborener Liebe und Moralentwicklung her.

„Nehmen wir an, es sei gleichgültig, was für eine Milch ein zartes Kind trinkt, was für einen Speichel es mit der vorgekauften Speise in sich aufnimmt, [...] glaubst du denn, daß es eine Amme geben wird, die alle Unannehmlichkeiten der Säuglingspflege hinabwürgen kann wie eine Mutter, daß sie bei den vollen Windeln, dem Abhalten, dem Geplärre, den Krankheiten die unerlässliche Sorgfalt aufbringen wird? Nur wenn sie die Liebe einer Mutter hat, wird sie wie eine Mutter um all das besorgt sein. Dann wird es aber dahin kommen, daß dein Kind dich selber weniger liebt: seine natürliche Liebe wird zwischen zwei Müttern geteilt sein, und auch Du wirst du dich nicht mehr mit der gleichen Liebe zu deinem Kind hingezogen fühlen, [...] wenn du mit ansehen mußt, daß es seiner Amme nachgerät“ (Erasmus von Rotterdam 1526/1941, 290).

Obwohl Erasmus' Menschenbild des „animal educandum“ die gebildete Mutter ausdrücklich einbezog, verbalisierte er mit keinem Wort deren Tätigkeit als bewusste, rational reflektierte Interaktion. Die Entwicklungspotentiale jener „angeborenen Zuneigung“ verortete er einseitig beim Kind. Die als „Sorgfalt“ bezeichnete erzieherische Langsicht setzte er mit dem Begriff „Mutter“ einfach voraus. Wohl streifte Erasmus sprachliche Kommunikation. Letztendlich waren es jedoch Erfahrungen aus dem Ackerbau, aus denen er die charakterbildende Bedeutung der Mutter ableitete:

„Und wenn dein Kind zu lallen anfängt und dich mit süßem Gestammel Mutter nennt, mit welcher Stirn willst du das von ihm anhören, wenn du ihm die Mutterbrust verweigerst und es mit einer gemieteten Brust abspeisest. [...]. Ich wenigstens bin der Ansicht, dass bei Kindern durch die Beschaffenheit der Milch die angeborenen Charaktereigenschaften nachteilig beeinflusst werden können, ebenso verwandelt ja auch bei den Früchten und Pflanzen der Saft der Erde die Natur dessen, was sie ernährt“ (Erasmus von Rotterdam 1526/1941, 289).

Sowohl in der Begründung als auch in der männlichen Perspektivität ähnlich liest sich der rund 100 Jahre spätere Selbststillaufruf, den der als Comenius bekannte Begründer des modernen Klassenunterrichtes, Jan Amos Ko-

menský, im *Informatorium der Mutterschul* (1636/1987) an Schwangere und junge Mütter richtete.¹⁷ Mit Blick auf den Willen Gottes leitete er die leib- und charakterbildende Wirkung des Stillens ebenfalls aus anschaulichen Metaphern her. Statt auf den Ackerbaus griff er auf narrative Beispiele aus Viehzucht und Menschheitsgeschichte zurück:

„Es bezeuget der berühmte Philosoph Favorinus, daß gleich wie der Same eine verborgene Kraft den Leib und Gemüt auf die Art seines Ursprungs zu formieren in sich hat, also nicht weniger die Milch, welches er im Exempel der Lämmlein und Böcklein bekräftigt. Denn gleich wie die Lämmlein, welche von den Ziegen gesäuget werden, viel gröbere Wolle haben denn die, welche von ihren eigenen Müttern erzogen werden. Und die Böcklein, wenn sie von den Schafen gespeiset werden, kleinere und weichere Haare bekommen, die der Schäfer nit ungleich sind. Wer sieht daher nit, daß die Kinder, mit fremder Milch erzogen, nicht der Eltern, sondern fremder Leute Art an sich nehmen?“ (Komenský 1636/1987, 55).

Eine Reihe von Beispielen zur charakterformenden Wirkung des Stillens gipfelt schließlich in dem Schluss:

„Kaiser Caligula war ein ruchloser Mensch und grausamer Tyrann, dessen Schuld man weder seinem Vater noch seiner Mutter gegeben, sondern der Säugammen [...], welche über das, daß sie selbst boshaft, blutig und tyrannisch war, noch dazu die Wärllein ihrer Brüste mit Blut bestriche und also das Kind daran saugen ließe. [...] Siehe da, so viel liegt an einer Säugamm, nicht allein den Leib, sondern auch die Sitten des Kindes zu formen“ (Komenský 1636/ 1987, 57).

Bedenkt man, dass Comenius im Jahre 1636 – als Galilei seine Naturexperimente noch erprobte und Bacon die Regeln naturwissenschaftlicher Methodik gerade erst formuliert hatte¹⁸ – das Konzept der *Mutterschul* verfasste, wundert es nicht, dass er für praktisch tradierte Methoden der Kleinkinderziehung keine analytischen Worte fand. Leuchtet doch ein, dass der auf

¹⁷ Comenius' *Mutterschul* reichte vom Mutterleib bis zum sechsten Lebensjahr und war die erste Stufe eines vierstufigen Schulsystems. Die nachfolgenden Stufen waren die Muttersprachschule, das Gymnasium und die Universität.

¹⁸ Galileis *Discorsi* ist 1638 erschienen, Bacons *Novum organum* 1620.

handwerklicher und naturwissenschaftlicher Vergegenständlichung beruhende Begriff methodischer Arbeit nicht ohne weiteres auf intersubjektive Tätigkeiten übertragbar war. Besonders nicht auf solche, bei denen sich die Kausalität von Tun und Effekt der Wahrnehmung des wissenschaftlichen Betrachters entzog. Mag bei der klassenförmigen und daher verhältnismäßig *invariant* gestaltbaren Beschulung älterer Kinder die Vermittlung eines Fächerkanons als *beobachtbarer Erfolg* des methodisch vorgehenden Lehrers auszumachen gewesen sein. Bei der unregelmäßigeren häuslichen Erziehung – und allemal bei der gerade ans Licht öffentlichen Interesses gezogenen weiblichen Säuglings- und Kleinkinderziehung – dürfte sich das anders dargestellt haben.

Nach Vygotskijs Befund einer vom Anschaulichen zum Abstrakten verlaufenden Entwicklung des Denkens ist es geradezu sinnfällig, dass die sprachliche Repräsentation rationalen Handelns Mitte des 17. Jhs. aus mindestens zwei Gründen noch nicht auf familiäre Erziehung anwendbar war:

- Zum einen dürften die methodischen Merkmale des instrumentellen Arbeitsbegriffs zu jener Zeit noch so stark an den soziokulturellen Habitus des männlichen Rechts- und Berufssubjektes gebunden gewesen sein, dass sie von diesem schwerlich zu lösen und auf andere Personenschemata zu übertragen waren.
- Zum anderen setzen Verfahren, die die gedankliche Trennung von Herstellungssubjekt und -objekt ermöglichen, Invarianzen von Arbeitsmitteln und -gegenständen voraus, die auf hoher abstraktiver Verallgemeinerung beruhen und sich nicht ohne weiteres auf intersubjektive Prozesse anwenden lassen.

Nun hatte mit Comenius' Konzeption des Klassenunterrichtes die Objektivierung von Erziehung in Form der Gegenüberstellung des Lehrsubjektes und seines Gegenstandes, des verallgemeinerten Schulkindes, gerade erst begonnen. In Anlehnung an Bacon hatte er den Schulunterricht mechanisch ausgelegt und mit einer „didaktischen Maschine“ verglichen, in der ein lehrender „Menschengärtner“ einer Schulklasse gegenübertritt (zit. nach Günther et al. 1973, 126). Mit dem Klassenunterricht aber eröffnete sich erst die Möglichkeit einer altersförmigen *Standardisierung von Entwicklungsetappen*, die die Vergleichbarkeit von Kindern und damit die Verallgemeinerung

erziehungswissenschaftlicher Invarianzen erlaubte. Auch waren mit Comenius' Didaktik erstmals relativ *konstante Lehrbedingungen* geschaffen, die es ermöglichten, die Leistung des Lehrenden aus dem interaktiven Geschehen zu extrapolieren. Hinzu kommt, dass sich jedwede Art vernunftgeleiteten methodischen Handelns am differenziertesten aus der Perspektive der Handelnden selbst abbildet, was mangels öffentlicher Diskursteilhabe der erziehenden Frauen nicht gegeben war.

Zwar gelang es Comenius mit der mechanisch gedeuteten Gestaltung des Schulunterrichtes, das subjektkonturierende Herstellungsparadigma auf den Lehrer zu übertragen und ihn als „Menschengärtner“ zu bezeichnen, der Gott dem „Weltingenieur“ naheifert (zit. nach Blättner 1961, 57). Hinsichtlich der häuslichen Kleinkinderziehung deduzierte er jedoch bildhaft von Ziegen und Böcklein und bediente sich einer subjektneutralen Säftelehre, die er mangels diskursiver Ausleuchtung weiblich tradierter intersubjektiver Arbeit mit magischer Macht ausstattete. Wenngleich natürlich der „Menschengärtner“ auch eine anschauliche Metapher war, hatte er doch eine andere tätigkeitsausleuchtende Qualität als das Bild der säugenden Mutter:

So spiegelt sich der dem Ingenieur bzw. Handwerker nachgebaute „mechanische Lehrer“ im Lichte eines naturwissenschaftlich unterlegten *neuzeitlichen Rationalitätsbegriffes*, der die Tätigkeit des handelnden Subjektes in Hinblick auf seine methodische und mithin *bewusst induzierte* Objektwirkung repräsentiert. Hingegen schaut die mit dem Tierreich verglichene Mutter nicht selbst auf weichhaarige Böcklein und gutherzige Kinder, sondern wird von einem vernünftigen Beobachter über die charakterbildende Wirkung ihrer Körpersäfte aufgeklärt. Der im Begriff des mechanischen Lehrers aus der *Perspektive des Tätigen* referierte Zusammenhang von vorausschauendem Denken und methodischem Tun liegt also nicht auch dem Bedeutungsschema der Mutter inne, sondern *vermittelt* sich hier erst über den wissenschaftlichen Beobachter. Wenn Comenius im *Informatorium der Mutterschul* vorausschauendes weibliches Handeln thematisierte, dann in magischen Geschichten wie der zitierten, wo er des Kaisers Caligula Despotismus auf den als „boshaft, blutig und tyrannisch“ beschriebenen Charakter der Säugamm zurückführte, deren Tätigkeit lediglich darin bestand, „die Würzlein ihrer Brüste mit Blut“ zu bestreichen (Komenský 1636/1987, 57).

Die Diskrepanz zwischen Comenius' Begriff des männlichen Lehrsubjekts und dem magischen Begriff der säugenden Mutter bzw. Amme korrespondierte mit einer ungleichen sprachlichen Ausleuchtung von Tätigkeiten, die sich folgeschwer in der nachfolgenden Generalisierung geschlechtlicher Arbeit niederschlagen sollte:

Die Herauskristallisierung methodisch hervorbringender Subjekteigenschaften manifestierte sich, wie schon erwähnt, seit dem 16./17. Jh. in neu gebildeten Tätigkeitsbegriffen. Seither hält die deutsche Sprache eine Reihe konstruktiver Wortbedeutungen vor, die Merkmale von rationaler Methodik, mathematischer Quantifizierung und Poiesis synthetisieren und damit Arbeitsverfahren aus der *tätigen Perspektive* der Herstellungssubjekte repräsentieren. Dazu gehören Begriffe wie „*experimentieren*“ und „*operieren*“ (Duden 2001; Kluge 1999), die auf methodisches wissenschaftliches und handwerkliches Produzieren, aber auch auf objektivierende personengerechte Berufe wie den Lehrer oder Arzt anwendbar sind. Semantisch mit der ebenfalls im 16. Jh. neu versprachlichten „Ratio“ verschränkt (ebd.), schließen diese Begriffe Tätigkeiten aus, die sich nicht über quantifizierbare Vergegenständlichung vermitteln.

Für intersubjektive häusliche Tätigkeiten hingehen wurden vorneuzeitliche Wortbildungen wie „*kümmern*“, „*sorgen*“, „*nähren*“ weiter gebraucht. Aus dem gemeingermanischen Wort „*Sorge*“ etwa, entwickelten sich im 16./17. Jh. Präfixbildungen wie „*Fürsorge*“ (16. Jh.) und „*Vorsorge*“ (17. Jh.) im Sinne von „tätige Bemühung um jemanden“ (Duden 2001).

Comenius bewegte sich also ganz auf dem Sprachniveau seiner Zeit. Seine pädagogische Bedeutung besteht fraglos in der Entwicklung eines aus der Naturbeobachtung deduzierten Strukturplanes der Erkenntnis, den er in seinem Schulsystem didaktisch anwandte (Knob/Schwaab 1994). Comenius' Forderung, es sollten zuerst die Sinne, dann das Gedächtnis, später das Erkenntnisvermögen und zuletzt die Urteilskraft gebildet werden (ebd.), war jedoch nicht nur ein Meilenstein für die Entwicklung der modernen Pädagogik, sondern auch für die geschlechtliche Schichtung der Erziehung. Umgesetzt in einem vierstufigen Schulsystem, dessen *erste sinnliche Stufe die Mutterschul* war, wurde diese Forderung außerdem bedeutungsstiftend für die sprachliche Repräsentation der Erziehungspersonen, die mit diesem Stufenmodell analogisiert waren.

10.2 Parallelen frühneuzeitlicher und moderner Begriffe

Wenngleich die frühneuzeitliche Auffassung von Sinnlichkeit und Erkenntnis weiterentwickelt worden ist und Ende des 18. Jhs. mit der Aufwertung des Körpers zu einer sinnstiftenden Organisation (Honegger 1991) neue Bedeutungskomponenten erhalten hatte, gibt es markante Parallelen zwischen den frühneuzeitlichen Mutterrepräsentationen und der weiblichen Geschlechtscharakteristik der Spätaufklärung und Klassik. Neben der *sinnlichen Festlegung* der Mütter betrifft das auch die vermeintliche *Sprachlosigkeit der Frauen*. Ich begnüge mich damit, das anhand von Rousseaus Erziehungsroman *Emile* (1762/1983) und Campes Erziehungsschrift *Über die früheste Bildung junger Kinderseelen* (1785?/1985) darzustellen:

Sowohl Rousseau (1762/1983) als auch Campe (1785?/1985) siedelten die Mütter auf der kindlichen Stufe der *sinnlichen* Wahrnehmung an und verorteten die vernünftigen erzieherischen Handlungsimpulse in der „Natur“ (Rousseau ebd. 21) bzw. den „Absichten des [...] Schöpfers“ (Campe ebd. 107). Das Erkennen jener „natürlichen“ Vernunft war ebenfalls keine Bedeutungskomponente der Mütter, sondern wurde der „beobachtenden und nachdenkenden Vernunft“ (Campe ebd. 108) bzw. den „Erziehungsleitsätzen“ (Rousseau ebd. 25) der wissenschaftlichen Pädagogik zugeordnet.

Auch Rousseau und Campe fochten für das Selbststillen, das Rousseau (ebd. 19) wie ehemals Erasmus mit „Kindesuneigung“ in die erste Beziehung begründete. Campe (ebd. 168) führte den kindlichen „Instinkt der Nachahmung und des Mitgefühls“ an. Ähnlich Comenius arbeitete auch Campe (ebd. 129) mit einer sozial differenzierten Säftelehre, mit der er die „erste heilige Mutterpflicht, das Säugen“ über die „feile Milch“ der Amme erhob. Beide Autoren leiteten gemäß dem zeitgenössischen Analogiedenken die besondere „Moral“ der Frauen (Rousseau ebd. 386) und das „lebendige Mitgefühl“ der Mütter (Campe ebd. 77) aus dem weiblichen Körperbild her.

Weil es in diesen Schriften um die Charakterbildung des Kleinkindes ging, wirkt zunächst selbstverständlich, dass die kindliche Entwicklung im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Bemerkenswert ist jedoch, dass die körperlichen wie auch geistig-moralischen Entwicklungspotenzen, sieht man von mütterlichen Säften ab, ausschließlich der Naturausstattung des Kindes zugeschrieben wurden. Wie bei Erasmus korrespondierte das Verorten kultu-

reller Entwicklungspotenzen in der Person des Kindes mit der sprachlichen Absenz handlungsleitenden mütterlichen Denkens und eines aussagekräftigen Begriffes ihres Tuns. Für Campe (ebd. 181) vermochte „der Naturtrieb des Kindes das Meiste, was geschehen muss, schon von selbst thun.“ Bei Rousseau klaffte ein sprachliches Loch zwischen der „nährenden“ Mutter und ihrer kulturstiftenden Wirkung. Es fehlt ein Begriff ihrer Tätigkeit, der sie vom Nähren des Tieres unterscheidet und vom reinen Stoffwechsel abhebt.

„Wenn sich jedoch die Mütter dazu verstünden, ihre Kinder selbst zu nähren, so werden sich die Sitten von selbst erneuern und die natürlichen Regungen erwachen. Der Staat wird sich wieder bevölkern“ (Rousseau 1762/1983, 19).

Campe bezeichnete Erziehungsarbeit schnöde als „Wartung solcher zarten Wesen“ (ebd. 77) und empfahl den Müttern, „mit Sorgfalt“ (ebd. 172) die „natürlichen Bedürfnisse“ des Kindes „von den eingebildeten“ zu unterscheiden. „Es bedarf, ihr Mütter, eben keines ausnehmend scharfen Verstandes“, die Seele des Kindes zu erforschen“ (Campe ebd. 174).

„Denn schon früh erwacht in der Seele des Kindes ein überaus wohlthätiger Trieb, der bei der Ausbildung desselben bei weitem das meiste thut; [...] Dies ist der Trieb zum Mitgefühl und zur Nachahmung. O eine treffliche Einrichtung unserer geistigen Natur, die das erste Erziehungs-geschäft für wirklich gute Eltern so leicht, so simpel macht!“ (Campe 1785?/1985, 101).

Aus Erasmus' kindlicher Entwicklungspotenz der „angeborenen Zuneigung“ war bei Campe also der kindliche „Trieb zum Mitgefühl und zur Nachahmung“ geworden, womit Mütter ein „*simples*“ Geschäft verrichteten, dessen vorausschauende Leistung allenfalls das Wort „*Vorsorge*“ signalisiert.

Noch der moderne Säuglingsforscher Daniel Stern (1979) sollte von einem biologisch präformierten „Programm zwischen Mutter und Kind“ (ebd. 107) sprechen und „vom Kleinkind ausgelöste soziale Verhaltensweisen“ als das „wichtigste Instrumentarium“ ausweisen, mit dem Mütter „die Regulierung ihres Teils der Interaktion mit dem Kleinkind“ bewältigen (ebd. 43).

Was aufstößt, ist weniger die Annahme einer naturgeschichtlichen Prädisposition des Kleinkindes oder meinetwegen auch des elterlichen Verhaltens. Denkwürdig ist vielmehr die den Müttern (von Stern auch den Vätern)

unterstellte *Begriffs- und Gedankenlosigkeit*, die im Zusammenhang der Kleinkinderziehung regelmäßig auftaucht und es syntaktisch geradezu erzwingt, dass die handlungsleitenden Impulse dem Kind zugesprochen werden. Dadurch erscheint das Kind als die treibende Kraft, als das eigentliche Subjekt, während die (traditionell) mütterliche Kleinkinderziehung auch in der modernen Literatur noch immer so vertextet wird, als sei sie nicht sprachlich durchdrungen, nicht kulturell bedeutungshaft transformiert. Gerade so, als erzögen Mütter Kleinkinder immerfort „instinktiv“.

Abgesehen davon, dass er die wahrnehmungs- und handlungsleitende Wirkung der Sprache, die eben auch bei der Kleinkinderziehung gegeben ist, unterschätzt wird, kommt am Beispiel Daniel Sterns ein verbreitetes Grundproblem der pädagogischen und psychologischen Theoriebildung zum Ausdruck: der Rekurs auf einen *anschaulich-komplexen Mutterbegriff*.

Schaut man sich dazu Rousseaus und Campes Begriff der Mutter an und vergleicht ihn mit den frühneuzeitlichen Konzepten von Erasmus von Rotterdam und Comenius, findet man als gemeinsame Bedeutungsebene genau diese unterstellte *sprach-, denk- und methodenenthobene Instinkthaftigkeit*. Sie ergibt sich aus einer der *Beobachtung anschaulicher Vorgänge verhafteten Begriffsperspektive*, die nur die Wirkung der primär körperlich wahrgenommenen Mutter auf das Kind zu thematisieren vermag, nicht aber ihr bewusstes Denken und Handeln. In Folge wird die Mutter – analog ihrer alltäglich wahrgenommenen Beschäftigung – auf der Ebene *sinnlicher Rezeption* platziert. Als weitere Gemeinsamkeit ist zu konstatieren, dass sich die Logik dieser Bedeutungsgebung in *anschaulichen* Wortbedeutungen („nähren“, „warten“, „sorgen“) ausdrückt, die traditionsbildend wurden für den weiblich konnotierten sozialen Arbeitsbegriff.

Denn es hat sich an der anschaulichen Logik des mütterlichen Frauenbegriffs wenig geändert, als er Anfang des 20. Jhs. im Gewand „Geistiger Mütterlichkeit“ auf die Ebene Sozialer Arbeit transponiert wurde. Auch Friedrich Fröbel, aus dessen Kindergartenpädagogik „Geistige Mütterlichkeit“ hergeleitet war, hatte mütterliches Erziehen als *instinktives* Tun beurteilt, das der Unterweisung bedarf. In seinen Erziehungs-Grundsätzen hatte er gefordert:

„Daß deshalb vor allem in der Mutter und dem ganzen weiblichen Geschlechte das vom höheren Lebenstribe bestimmte, menschlich ins-

tinktive, erziehende Handeln derselben zum klaren Bewußtsein erhoben werde“ (Fröbel 1850/1965, 84).

Als dann Alice Salomon, führende Vertreterin der bürgerlichen Frauenbewegung und Gründerin der Sozialarbeit, „Geistige Mütterlichkeit“ in das Curriculum der neu gegründeten Fachhochschule für Soziale Arbeit integrieren wollte, hatte sie Schwierigkeiten, wissenschaftliche Inhalte mit der anschaulichen Bedeutung des Mutterbegriffs zu vereinbaren (Sachße 2003). Der Plan, Gesundheitslehre, Psychologie, Wirtschafts- und Rechtslehre mit einem persönlichkeitsbildenden ethischen Fächerkanon der Wohlfahrtspflege zu verbinden, misslang. „Beide Elemente“, schreibt Christoph Sachße (2003, 232), „folgten einer unterschiedlichen Logik und drohten daher permanent in Widerspruch zu geraten. ‚Fachlichkeit‘ zielte auf eine auf nachprüfbareren Kenntnissen und Fähigkeiten beruhende, rationale Sachautorität [...]. Die ‚charismatische‘ Sozialarbeit dagegen, [...] basierte auf einer Werthaltung, [...] deren Wurzeln in der spezifischen gesellschaftlichen Rolle liegen, die die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland der Frau des bürgerlichen Mittelstandes generell zugeschrieben hatte.“

Dass die Kluft zwischen „rationaler Sachautorität“ und „geistiger Mütterlichkeit“ nicht zu überbrücken war, dürfte auch damit zusammen gegangen haben, dass hier zwei unterschiedliche Begriffssysteme aufeinander geprallt sind, die qua Verallgemeinerungslogik kaum zu vereinbaren waren. So fußte die „zwischen wolkigem Pathos und Trivialität“ (Sachße 2003, 233) schwankende Formulierung der sozialen Berufsethik auf Wortbedeutungen wie „helfen“ und „sorgen“, die als „Hilfe“ oder „Fürsorge“ beruflich normiert wurden und bis heute mit technisch-instrumentell generierten methodischen Begriffen kaum zu vereinbaren sind. Gehen wir dazu abschließend auf die logischen Unterschiede zwischen sozialen und technischen Arbeitsbegriffen und die vermittelnde Funktion von Wortbedeutungen ein.

10.3 Diskursive Verallgemeinerung und Begriffslogik

Zwar sind Worte noch kein Begriff, sondern verdichten sich im Satzzusammenhang erst zu einem solchen. Doch evozieren Worte qualitativ unterschiedliche gedankliche Operationen (Vygotskij 2002). Während kleine Kinder der Worte als Gegenstandssurrogate benutzen, mit denen sie anschauliche

Sinnzusammenhänge organisieren, vermögen einigermaßen gebildete Jugendliche und Erwachsene mit Worten verballogische Begriffe zu verbinden und mit historisch generierten Logiken zu operieren. Der Wortbedeutung mit ihren inne liegenden Verallgemeinerungsleistungen kommt dabei die psychologische Funktion zu, als „Mittel“ der Begriffsbildung (Vygotskij 2002, 181) in abstraktiv verallgemeinerte kulturelle Bedeutungen einzuführen. Dabei betrifft die Frage, *welche* gedanklichen Operationen und Sinnverbindungen Worte prädisponieren, nicht nur das individuelle Begriffsvermögen, sondern auch die historische Entwickeltheit der Wortbedeutung (Vygotskij 2002). So verwenden auch gebildete Erwachsene wissenschaftlich ausgeleuchtete verballogische Begriffe *neben* Alltagsworten. Mit entscheidend dafür, ob Worte eher anschaulich-komplexe oder verballogische Begriffsoperationen unterstützen, ist die *Verallgemeinerungsstruktur* der Wortbedeutung und ihre Integration in kategoriale Systeme.

Wie erörtert, ist der abstrakte wissenschaftliche Begriff in ganzes System kategorialer Ordnungs-, Unterordnungs- und Nebenbeziehungen eingebunden, das zu einer gewissen Eindeutigkeit und Folgerichtigkeit des wortinduzierten Gedankens führt. Dagegen bleibt der Alltagsausdruck bei pragmatischen Gegenstandsverbindungen stehen; seine Bedeutung ändert sich im Kontext unterschiedlicher Ereignisse und wird erst durch die Situation präzisiert. Während also verballogische Kategoriensysteme „überempirische“ logische Operationen ermöglichen, folgt der Alltagsbegriff noch der „Logik der Handlung“ (Vygotskij 2002, 373).

Da sprachgenetisch gesehen eine dialektische Beziehung zwischen Wort und Begriff besteht, insofern das Wort ein Mittel abstraktiv verallgemeinender Begriffsbildung ist und der historisch entwickelte Begriff via Kommunikation auf die Verallgemeinerungsstruktur der Wortbedeutung zurückwirkt (Vygotskij 2002), ist der Allgemeinheitsgrad von Worten ein Indiz für den historischen Ausleuchtungsgrad des dahinter stehenden kulturellen Begriffs. Indem nun Bedeutungsentwicklung nach Vygotskij (2002) nicht parallel, sondern *reziprok* zur Entwicklung kommunizierter Tätigkeitserfahrung verläuft, ist die Art des Zusammenspiels von Arbeitspraxis und diskursiver Bedeutungsaushandlung entscheidend für die Verallgemeinerungsqualität der Wortbedeutung und den durch sie hervorgerufenen gedanklichen Prozess. Beim Vergleich der Verallgemeinerungsrelation von Wortgruppen wie „sorgen, nähren“ und „produzieren, experimentieren“, stellt man nun erhebliche

logische Unterschiede fest, die sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialgeschichtlicher Bedingungen der Begriffsentwicklung erklären:

Zur Logik technisch-instrumenteller Begriffe

Betrachten wir dazu zuerst die Verallgemeinerungsstruktur neuzeitlich gebildeter Worte wie „exakt, konstruieren, produzieren“, die rationale Methodik und produktive Vergegenständlichung hervorheben und die Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt implizieren. Sie führen in einen *technisch-instrumentellen* Arbeitsbegriff ein, der aus institutionalisierter beruflicher und wissenschaftlicher Arbeit hervorgegangen ist. Seine Soziogenese beruht auf dem Herauslösen spezialisierter Tätigkeiten aus familialen Arbeits- und Lebenskontexten, was sich (grob gesagt) unter Überantwortung leiblicher Versorgungs- und psychosozialer Regulierungsaufgaben an die Ehefrauen vollzog. Mit der genderförmigen Strukturierung der Arbeit waren die soziostrukturellen Voraussetzungen männlicher Professionalisierung in Form spezialisierter, von alltäglichen Versorgungsfragen „bereinigter“ Poiesis gegeben, wie sie im männlichen Subjektschema zusammengefasst ist.

Die arbeitspraktisch-diskursive Ausleuchtung dieses Arbeitsbegriffes beruht im Wesentlichen auf zwei ineinander greifenden Professionalisierungslinien:

- auf zünftig organisierter handwerklicher Arbeit, die im 19. Jh. auch die Vorlage industrieller Arbeit und Ausbildung wurde (Voß 2002), und
- universitären Technik- und Naturwissenschaften, die zum Prototypen neuzeitlicher Erkenntnis geworden sind (Böhme 1998; Riedel 1973).

Seit dem Hohen Mittelalter wurde dieser Arbeitsbegriff im Zusammenspiel mit Markt und Handel arbeits- und wissenschaftspraktisch, alltagssprachlich, philosophisch und juristisch ausgehandelt und in der Praxistauglichkeit marktförmiger Produkte validiert. In Wechselwirkung mit der Entwicklung naturwissenschaftlicher, ökonomischer und juristischer Kategorien ging in seine Bedeutung das im institutionellen Diskurs systematisierte *Erfahrungswissen von Arbeitspersonen* ein. Seit dem 16./17. Jh. in einem technischen Lexikon niedergelegt, widerspiegelt dieser Begriff instrumentell vermittelte Arbeit also überwiegend aus der *Innenperspektive der Tuenden*. Dabei setzt das hohe Verallgemeinerungsniveau von Worten wie „exakt“ oder „produzieren“, das unterschiedlichste Arten produktiven Arbeitens integriert, eine ganze Reihe von Abstraktions- und Synthetisierungsleistungen

voraus: Neben der Abstraktion von affektiven und leiblichen Momenten gehört dazu auch das Absehen von stofflichen und sozialen Spezifika, die die Arbeit des Schmiedes, des Baumeisters oder Naturwissenschaftlers voneinander unterscheiden. Übrig bleibt die auf der obersten Verallgemeinerungsebene synthetisierte „reine“ methodische Herstellung, das *instrumentell vermittelte Verfahren* als Wesensmerkmal des (dank seines familiären Hintergrundes) von leiblich-affektiven Nöten weitgehend unangefochtenen rationalen Subjektes und seiner zweckgerichteten sachlichen Arbeit.

Zur Logik sozialer Tätigkeitsbegriffe

Vergleicht man den Aufbau des technischen Begriffs mit dem des sozialen Arbeitsbegriffes, stößt man auf eine andere Verallgemeinerungslogik, die nicht logisch-hierarchisch, sondern empirisch-komplex strukturiert ist. Hier herrschen altertümliche Wortbedeutungen wie „sorgen, nähren, warten“ und deren neuzeitliche Derivate „Sorgfalt“, „Für- und Vorsorge“ vor, die sich im akademischen Diskurs zur Bezeichnung des „Mütterlichen“ herauskristallisiert haben. In diesen Wortbedeutungen ist die Tätigkeit keineswegs von emotiv-leiblichen Empfindungen abgelöst, sondern mit ihnen gleichgesetzt. Hier vermittelt keine kulturelle Methode zwischen Widerfahrnis und abhelfender Tätigkeit, zwischen Subjekten und Objekten des Tuns, sondern alles fällt zu einem Prozess zusammen.

Die altüberlieferte „Sorge“ in der nach wie vor gültigen Bedeutung von „Kummer und Bemühen um Abhilfe“ (Duden 2001) signalisiert eher zu behebende Nöte denn vorausschauendes, zielgerichtetes Handeln. Ähnlich verhält es sich mit dem englischen Wort „care“ in der Bedeutung von Sorgfalt, Pflege, Betreuung, Wartung. In der Anwendungsbreite hinsichtlich der Art von Widerfahrnissen und Handlungsmöglichkeiten offen, binden diese Worte menschliches Tun an eine unendliche Vielfalt konkreter Ereignisse und beleuchten es als ein der jeweiligen Situationswahrnehmung geschuldetes Re-Agieren. Nicht die auf wissensförmigen Invarianzen aufbauende Tat eines vorausschauenden Subjekts, sondern ein in vielerlei situative Anforderungen zerfallendes Ringen steht im Licht dieser Worte, die sich genauso gut wie auf mütterliche Erziehung auch auf landwirtschaftliches Hegen oder tierische Brutpflege anwenden lassen. Von dieser perzeptiv-reaktiven Bedeutung hergeleitet, amalgamiert die Bedeutung von „Vor- und Fürsorge“ auch zukunftsgerichtetes menschliches Handeln mit einer

unendlichen Vielfalt praktischer, in die Zukunft projizierter Erfahrungen und betont somit auch hinsichtlich vorausschauender Aktivitäten Situationsabhängigkeit. Der logische Unterschied zwischen dem Begriff technisch-instrumenteller Arbeit und dem, nennen wir ihn „perzeptiv-handlungspraktischen“ Begriff, der sich mit „sorgen“ und „warten“, im heutigen Sprachgebrauch auch mit „helfen“ oder dem Anglizismus „care“ verbindet, verdeutlicht sich anhand der Verallgemeinerungsstruktur:

Die *Verallgemeinerungsstruktur technisch-instrumenteller Arbeitsbegriffe* integriert auf mindestens zwei Ebenen historische Prozesse von diskursiver Abstraktion und Synthese. 1.) Auf der Ebene einzelner Berufe und Professionen wie Maurer oder Ingenieur synthetisiert er typische Arbeitsformen, methodische und stoffliche Spezifika sowie körperliche und soziale Habiti. Von individuellen Besonderheiten der Berufsinhaber ist abgesehen, emotionale und motivationale Dimensionen sind auf dieser Ebene bereits abstrahiert. 2.) Auf der darüber liegenden Verallgemeinerungsebene – dem Begriff „Technik“ – sind auch die stofflichen, instrumentellen und habituellen Spezifika der verschiedenen Berufe herausgelöst. Als „wesentliches“ Tätigkeitsattribut verbleibt systematisches objektbezogenes Hervorbringen, das sich als „reines“ methodisches Produzieren präsentiert ist. Weil der hierarchische Aufbau dieses Begriffs induktiv-deduktive Denkbewegungen vorgibt, legt das zuoberst synthetisierte Merkmal, die „objektgerichtete methodische Tätigkeit“, die Berufsarbeit des individuellen Maurers oder Ingenieurs auf dieses Merkmal fest. Wenn man so will, beraubt das kategoriale Merkmal die individuelle Tätigkeit ihrer situativen und subjektiven Besonderheit und macht sie – zumindest als Berufsbegriff – relativ eindeutig und normativ.

Zur Entwicklung der *perzeptiv-handlungspraktischen Tätigkeitsworte* lassen sich keine vergleichbaren beruflichen Formierungsvorgänge ausmachen, womit diese Verallgemeinerungsebene entfällt. Semantisch angeschlossen an Wahrnehmungen und Gefühle von beliebigen Tätigkeitsagenten, die wiederum beliebige Umstände beeinflussen, referieren diese Worte keine historisch spezifizierten Tätigkeitsarten, sondern allgemein *menschliche Haltungen*, deren Bedeutung sich erst in der anschaulichen Konkretion von Tätigkeitsagenten erhellt. Die Wortbedeutungen von „sorgen“ oder „nähren“ (engl. „care for“) müssen also um den Begriff der „Mutter“, des „Bauern“, des „Schafes“ angereichert werden, damit sich der Gegenstand der Tätigkeit wenigstens schemenhaft mitteilt. Zu Inhalt und Form der Tätigkeit ist

damit noch immer nur so viel gesagt, dass es sich um wahrnehmungsintensives, zum Guten wendendes Agieren handelt, dessen Konkretion aus dem relativ unbestimmbaren Werden des Gegenstandes erwächst. Es unterliegen also diese Wortbedeutungen einer *anschaulich reihenden Allgemeinheitsrelation*, die keinen Begriff von der gedanklichen Qualität der Arbeit vermittelt, weil sie nicht von der Ebene sprachlich durchdrungener Arbeitsweisen zur abstraktiven Verallgemeinerung führt.

Hieraus ist zu schließen, dass es sich bei diesen Worten ähnlich wie bei anderen altertümlichen Verben wie „machen“, „tun“, „helfen“ (Duden 2001) um Ausdrücke handelt, denen der ursprünglich *sympraktische* Charakter der Wortgeschichte noch insoweit anhaftet, als sich ihr referentieller Sinn nur in konkreten Anforderungskontexten herstellt. Gleichwohl die sympraktische Verwendung von „sorgen“, „helfen“, „tun“ durch synsemantische Konnotationen ersetzbar ist – sich die „Sorge“, das „Tun“ der Mutter durch anschauliche Wortverbindungen wie „Windeln wechseln“, „Essen kochen“ semantisch herstellt – bleibt die Repräsentation dessen, was nach kulturellem Dafürhalten eigentlich die wesentlichen Merkmale der mütterlichen Tätigkeit sind, konkretistisch diffus.

Es ist also die seit dem 16. Jh. beschworene Bedeutung familiärer Erziehung nicht auf einen eindeutigen allgemeinen Begriff gebracht. Sprachpsychologisch bedeutet das, dass sie auch gedanklich kaum als zusammenhängender Prozess zu repräsentieren und zu memorieren ist. Vergleichbar dem anschaulich Stadium der ontogenetischen Begriffsentwicklung (Vygotzkij 2002), in welchem Kinder Analogien übertragen, indem sie einmal den Mond selbst, dann einen Teller und dann wieder eine Lampe unter „Mond“ subsumieren, diffundiert etwa das Verb „sorgen“ zwischen so verschiedenen Bedeutungen wie dem Kosen der Mutter und der Betriebsamkeit des für Aufträge sorgenden Geschäftsmannes.

Ein weiteres Anzeichen für die Verankerung perzeptiv-handlungspraktischer Tätigkeitsworte im komplexen Denken ist, dass sich deren Bedeutung erst durch *anschauliche Sozialgestalten* herstellt. Ein Beispiel neben der „sorgenden Mutter“ ist der metaphorische christliche Frauenbegriff, der psychische Vorgänge in den widersprüchlichen, aber konkreten Gestalten der Verführerin und Erzieherin veranschaulicht. Indem der komplexe Begriff empirische Phänomene eher reiht, denn abstrahierend durchdringt und syntheti-

siert, lässt er Widersprüche bestehen, ist er viel offener als der verballogische Begriff. Während der zwischen verantwortungsvoller Mütterlichkeit und Verführung changierende komplexe Frauenbegriff in seiner Anwendungsbreite so offen ist, dass er logisch inkohärent bleibt, führt die durch Abstraktion und Synthetisierung verdichtete Bedeutung technisch-instrumenteller Verben durch logische Denkprozesse wie In- und Exklusion, Widerspruch und Schluss. Daher teilen sich die Bedeutungen von Tätigkeiten wie „bauen“, „berechnen“, „produzieren“ nicht nur eindeutiger mit, sondern führen auch zu einem präziseren Begriff der Tätigkeitssubjekte hin.

Aus der Verhaftetheit perzeptiv-handlungspraktischer Worte im Anschaulichen erklärt sich auch, warum der Mutterbegriff bei konkreten Verrichtungen stecken bleibt und Mütter – mangels der sprachlichen Repräsentation intellektueller Prozesse – mit quasinatürlichen empathischen Kräften ausstattet. Ferner erhellt sich die existentiell aufgeladene *moralische*, mal ins Misogynie, mal ins Verklärende abschweifende Bewertung von Frauen. Gerade weil die Bedeutung perzeptiv-handlungspraktischer Worte weniger vereinheitlicht ist als die technisch-instrumenteller Begriffe, legt sie Tätigkeiten auch weniger fest. Das heißt, die als „sorgen“ oder „helfen“ bedeutete mütterliche Aufgabe spiegelt höhere Variationsbreiten der Tätigkeitsausübung und damit *einen höheren Anteil individuell zu definierender Verantwortung*. Anders gesagt, bindet sich die Bedeutung anschaulicher Worte stärker an konkrete Gestalten und ist deshalb von der ausübenden Person gedanklich schwerer zu lösen als die Bedeutung technisch-instrumenteller Termini. Mithin ist die Repräsentation von Verantwortung und Schuld in sozialen Wortbedeutungen weit stärker personifiziert als in technischen Begriffen.

Eine weitere Eigentümlichkeit des mütterlichen Arbeitsbegriffs ist seine *äußerliche Perspektivität*. Während der instrumentelle Begriff die Entwicklung von Arbeitswissen aus einer tätigen Erfahrungsperspektive repräsentiert, ist der mütterliche Begriff stärker durch akademische Beobachtung und Definition als durch ein wechselseitiges Durchdringen von Arbeitspraxis und sprachlicher Bedeutungsbildung geprägt. Aus der praxisfernen diskursiven Ausleuchtung erklärt sich nicht zuletzt die altertümliche, der oberflächlichen Anschauung verhaftete Verallgemeinerungsstruktur. Wenngleich mütterliche Erziehung seit dem 16. Jh. von hoher öffentlicher Aufmerksamkeit begleitet ist, hatte die Praxisreflexion der Tugenden stets einen *informellen, privaten* Charakter. Dazu gesellte sich die ebenfalls informelle Rezeption akademi-

scher Ratschläge, bei der Erziehende zu beherzigen haben, was die „beobachtende und nachdenkende Vernunft“ (Campe 1988, 108) definiert.

Ein letzter Aspekt des mütterlichen Begriffsschemas, der sich aus seiner androzentrischen Perspektivität ergibt, ist die Ausrichtung des semantischen Fokus auf das *Kind* als dem eigentlichen Subjekt, um dessen moralische und geistige Entwicklung es geht. Analog der relationalen Bedeutung der Ehefrau kommt der Mutter dabei eine im Dienst der kindlichen Entwicklung stehende Funktion zu, gleich einer sozioökologischen Umweltbedingung. Denn es ging und geht in den meisten Erziehungsschriften nicht darum, die Tätigkeit der Mütter zu analysieren, sondern darum, *ihre Relation* zum vordergründigen Kind zu thematisieren.

Somit existiert in der modernen Pädagogik und Psychologie zwar ein relativ systematischer Begriff vom Kleinkind. Der Begriff seiner Erziehungsperson aber fristet ein verschattetes Dasein. Dass diese Denkformation trotzdem funktioniert, dass Eltern in der Regel nicht nur verantwortungsvoll, sondern auch kulturadäquat erziehen, hat keinen biologischen, sondern einen kulturellen Grund. Nämlich den, dass Menschen mit der Geburt eines Kindes nicht ihr Sprach- und Denkvermögen an den Nagel hängen, sondern sich anhand des kulturellen Begriffes vom Kind sowie der im Mutterbegriff niedergelegten personifizierten Verantwortung orientieren.

10.4 Anschauliche Begriffslogik und die Debatte um „Care“

Mit dem Begriffsvergleich sollte u.a. verdeutlicht werden, wie sich die unterschiedlich abstrakten Verallgemeinerungslogiken auf die sprachliche Darstellung von Arbeitsqualitäten auswirken. So gehört zu den wichtigsten Ergebnissen meiner Begriffsrekonstruktion, dass soziale Tätigkeitsbegriffe aufgrund ihrer äußerlichen Perspektivität und anschaulichen Verallgemeinerungsart methodische und reflexive Anteile verdecken. Intersubjektive Arbeit wird dadurch sprachlich an natürlich aufscheinende emotionale Haltungen geknüpft und als Alltagshandlung banalisiert – ganz analog Rousseaus (1983, 421) gefühlsnaher „praktischer Moral“ des Weibes.

Die Lösung dieses Problems sehe ich nun keineswegs im Übertragen verballogischer technischer Begriffe mit ihrer objektivierenden Aussage auf soziale Tätigkeiten. Vielmehr halte ich die diskursive Weiterentwicklung sozia-

ler Begriffe, die *reziprok zur Arbeitspraxis aus der Perspektive der Arbeitenden* erfolgt, für den gebotenen Weg. Wissenschaftlichen Fachdiskursen kommt dabei – wie die Geschichte lehrt – eine wichtige Rolle zu.

Dazu scheint mit der seit den 1980er Jahren geführten internationalen Care- bzw. Sorge-Debatte ein Anfang gemacht. Bei aller Wertschätzung der politisch-ethischen Intention dieser Debatte frage ich mich aber, ob man nicht mit dem Aufgreifen alter sinnlich-handlungspraktischer Wortbedeutungen – wie schon die erste Frauenbewegung – in die Falle genderförmiger Begriffsbildung läuft. Zumal sich der Care-Diskurs auf das *gesamte* Gebiet weiblich tradierter professioneller, ehrenamtlicher und privater Sozial- und Erziehungsarbeit, Pflege und Hauswirtschaft erstreckt (Brückner 2010). Damit nämlich sind unter den Leitbegriffen „Care“ und „Sorge“ wiederum sehr disparate Tätigkeitsgebiete zusammengeführt, deren Gemeinsamkeiten weniger aus den Arbeitsinhalten als aus dem *sozialen Strukturmerkmal* „traditionelle Frauenarbeit“ hergeleitet sind.

Gehen wir zuerst auf die Semantik ein: Ähnlich der deutschen „Sorge“ fokussiert das Wort „Care“ in vielerlei Veröffentlichungen (vgl. zusfass. Rumpf 2007; Plonz 2011; Brückner 2011) praktische Aktivitäten und emotionale Haltungen, ohne die gedanklich-reflexiven Anteile angemessen zu erhellen. Beispielsweise sieht Wolfgang Dunkel (2011,195) die „Essenz der Pflege“ in den „Feinheiten der körperlichen Interaktion zwischen Pflegekraft und pflegebedürftigem Menschen“. Margit Brückner gibt die aus unterschiedlichen Praxis- und Wissenschaftsbereichen zusammengeführten Bedeutungen des Wortes „Care“ wie folgt wieder:

„,caring about‘ meint die emotionale, ‚taking care off‘ die aktive tätige Seite des Sorgens, ‚take care of yourself‘ steht für die Zusammengehörigkeit des Sorgens mit der Selbstsorge (Brückner 2010, 3 bezugnehmend auf Chamberlayne 1996).

Als könnte man ethisch unterlegte interpersonale Arbeit mit purer Emotion bewältigen, wird die alte naturalistische Vorstellung „praktisch zupackender Gefühlsmäßigkeit“ reproduziert.

Aufgrund der Heterogenität der subordinierten Tätigkeitsfelder gibt das Sammelwort „Care“ zudem eher einen *äußerlichen Blick* auf unterschiedliche Praktiken denn eine analytische Sicht auf Arbeitsinhalte und -verfahren

vor. So diffundiert die Wortbedeutung bei der Beschreibung von Arbeits- und Denkweisen zwischen so disparaten Qualitäten wie „Putzen“, der „Inobhutnahme von Kindern“ und einer „spezifischen Zugangsweise zur gesamten Umwelt mit dem Ziel [...] wahrhaft demokratischer Umgangsformen im Sinne einer alle Menschen einschließenden fürsorglichen Praxis“ (Brückner, 2010, 3 zu den Bedeutungsfacetten von „Care“ im internationalen Diskurs).

Nachdenklich stimmt hier nicht nur die Parallelität mit dem Topos „Geistiger Mütterlichkeit“ als moralischem Regulativ der technischen Welt. Man fragt sich auch, ob das Wort „Care“ über die sinnlich-praktische Semantik der deutschen „Sorge“ hinauskommt oder ob er nicht ebenfalls mit einer konkretistischen Verallgemeinerungslogik gedanklich-reflexive Prozesse verschleiert. Ohne die semantischen Facetten der Care-Debatte hier gründlicher auswerten zu können, neige ich zu der Annahme, dass sich die genderförmerige Bedeutungsgeschichte von „Sorge“ nicht einfach abstreifen lässt, sondern sich auch auf den Anglizismus „Care“ überträgt.

Als letztes Beispiel seien dazu Senghass-Knobloch und Kumbruck (2005, 2) angeführt, die für ihr Forschungsprojekt zur „Neukonstruktion“ einer „fürsorglichen Praxis von Männern und Frauen“ vier forschungsleitende Aspekte aus der Care-Debatte extrahiert haben. Neben „*Anerkennung* im gesellschaftlichen Leistungsaustausch“, „*Umgang mit asymmetrischen* Beziehungen“, und „*Machtausübung* [...] in der konkreten Pflegetätigkeit“ ist der Topos „*Gefühlsarbeit*“ aufgelistet (ebd. 11, Hvh. im Orig.), ohne dass die dazugehörige gedankliche Arbeit verbalisiert wäre.

Mögen „Sorge“ und „Care“ als *Namen* für eine wissenschaftliche Strömung sinnstiftend sein, die die sozialen Strukturmerkmale, die gesellschaftliche Bedeutung und die ethischen Dimensionen traditioneller Frauenarbeit untersucht und um deren geschlechtsübergreifende Anerkennung ringt. Als Leitkategorien zur Analyse sozialer Arbeitsweisen eignen sich „Care“ und „Sorge“ wenig. In Anbetracht ihrer Geschichte und ihrer einreihenden Verallgemeinerungslogik ist zu befürchten, dass diese Worte eher dazu verleiten, einen naiven Begriff emotional-handlungspraktischer Moral zu perpetuieren als die Qualität intersubjektiven Arbeitens in seiner reflexiven, methodischen und ethischen Komplexität zu erhellen. Welche Konsequenzen daraus für die Anerkennung dieser Arbeit erwachsen können, soll das folgende Kapitel zeigen.

11 Analyse aktueller Berufsbilder

Am Beispiel aktueller berufskundlicher Texte sei nun erörtert, wie sich die Entwicklungsgeschichte geschlechtlicher Kategorien im heutigen Sprachgebrauch fortsetzt und welche (denk-)psychologische Wirkung die unterschiedlichen Begriffsaufbauten evozieren.

Zum Vergleich des technischen und sozialen Arbeitsbegriffs greife ich exemplarisch Berufsbeschreibungen von *Ing. Maschinenbau* und *Soziale Arbeit* heraus, die von der Bundesagentur für Arbeit (2005) und dem Centrum für Hochschulentwicklung (2012) herausgegeben worden sind.¹⁹

Die Berufe sind insoweit vergleichbar, als sie früher jeweils durch ein achtsemestriges Fachhochschulstudium zu erlangen waren. Seit dem Bologna-Prozess sind für beide Berufe Bachelor- und Masterstudiengänge eingerichtet. Trotz formal gleicher Bildungsabschlüsse weisen die Berufe jedoch als traditioneller Männer- und Frauenberuf erhebliche Unterschiede hinsichtlich Spezialisierung, Einkommen und Berufsterminologie auf.

Der Ingenieurberuf ist repräsentativ für das moderne Arbeitsverständnis und gilt als normativ für männliche Arbeit. Sein Entstehen als akademischer Beruf fällt zusammen mit der industriellen Revolution (Neef 1982). Die Berufsbezeichnung lässt sich ebenso wie die handwerkliche Berufstradition bis in die Antike zurückverfolgen. „Ingenieur“ geht auf lat. *ingenium*, „natürliche Begabung, Erfindergeist“ zurück (Duden 2001). Seit dem 18. Jh. bedeutet die Bezeichnung „Techniker mit theoretischer Ausbildung“ (ebd.).

Sozialarbeit ist, wie gesagt, Anfang des 20. Jhs. als Frauenberuf entstanden. Unter dem Leitbegriff „Geistige Mütterlichkeit“ generiert, ist die Berufs-

¹⁹ Die Berufsbilder der Bundesagentur für Arbeit waren im Internetportal Berufenet veröffentlicht (<http://infopub.arbeitsagentur.de>). Da dieses Portal gerade überarbeitet wird und derzeit keine ausformulierten Berufsbilder über Soziale Arbeit und Ing. Maschinenbau zur Verfügung stehen, greife ich auf die älteren Berufsbildanalysen aus meiner ersten Veröffentlichung (Albrecht 2008) zurück.

Die Studieninformationen des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) sind auf ZEIT ONLINE (<http://ranking.zeit.de>) zugänglich. Das CHE, von der Bertelsmannstiftung und der Hochschulrektorenkonferenz als gemeinnützige GmbH gegründet, hat den Umbau des Hochschulwesens entscheidend vorangetrieben. Die bildungspolitischen Aktivitäten des CHE einschließlich des Hochschulrankings sind u.a. wegen ihrer ökonomistischen Ausrichtung sehr umstritten.

terminologie stark von der mütterlichen Begriffstradition geprägt. Der programmatische Leitsatz des Berufes lautet „*Hilfe zur Selbsthilfe*“, Arbeitsfelder tragen Namen wie „*Familienfürsorge*“ oder „*Erziehungsbeistandschaft*“. Obwohl schon bei Gründung der ersten Studiengänge eine Integration von Handlungspraxis, Ethik, humanwissenschaftlichen und rechtlichen Fächern angestrebt war (Sachße 2003), arbeiten sich Hochschulen bis heute daran ab, diese Ebenen in ein wissenschaftliches Kategoriensystem zu integrieren. Erst seit den 1980er Jahren wurden Termini wie „systemische Familienberatung“ entwickelt, die stärker professionelle Systematiken referieren und neben den traditionellen Begrifflichkeiten stehen.

11.1 Berufsbild Dipl.-Ing. Maschinenbau der Arbeitsagentur

Die wichtigsten Persönlichkeitsmerkmale des Ingenieurberufes sind gleich im ersten Textabschnitt vorgestellt. Der einleitende Satz, „*Maschinenbauingenieure und -ingenieurinnen (FH) entwickeln und konstruieren Maschinen und Anlagen*“, drückt mittels der gewählten Verben hervorgehobene berufliche Charakteristika aus: sachlichen Bezug, methodisches Vorgehen und schöpferische Kreativität. Objektbezügliches „Entwickeln“ repräsentiert komplexe Planungs- und Herstellungspotenz, „Konstruieren“ die dazu gehörige technisch-mathematische Systematik. Die Berufspersonen treten also ihrem sachlichen Gegenstand als schöpferische, steuernde Subjekte gegenüber. Der Folgesatz, „*Neben Kundenwünschen haben sie technische Erkenntnisse sowie betriebswirtschaftliche Anforderungen zu beachten*“ (Abs. 1), nennt die wichtigsten sozialen Bezugsgrößen des Berufes: „*Kundenwünsche*“, die sich im Maschinenbau unschwer als Zwecke von Industrieunternehmen identifizieren lassen, sowie „*betriebswirtschaftliche Anforderungen*“ als versachlichendem Begriff ökonomischer Interessen, die in die Tätigkeitssteuerung einfließen.

Die sachliche Arbeit des schöpferischen Subjekts

Der zweite Absatz erläutert mit den Worten „*Erzeugnisse des Maschinenbaus sind heute in nahezu allen Lebensbereichen gegenwärtig*“ (Abs. 2) die gesellschaftliche Reichweite des Berufes. Eine Aufzählung beeindruckender Maschinen, die „*von handgeführten Bearbeitungsmaschinen bis zu [...] computergesteuerten Fertigungsstraßen, von feinwerktechnischen Messge-*

räten bis zu [...] Förderanlagen für den Bergbau oder von verfahrenstechnischen Anlagen [...] bis zu Fahrzeugen aller Art“ (Abs. 2) reichen, versinnbildlicht sodann die Schaffenskraft seiner Akteure/Akteurinnen. Die Bedeutung der Berufssubjekte wird sozusagen *durch den Begriff ihrer Produkte* hindurch vergegenständlicht.

Im weiteren Textverlauf werden die subjektiven Merkmale dieser Produktivkraft als Trias von sachgerichtetem Erzeugen, Methodik und ökonomischer Rationalität variantenreich präzisiert, wobei Soziales und Ökologisches ins Abseits geraten:

Der dritte Absatz, der verschiedene Arbeitsgebiete ausleuchtet, führt in intuitive Subjektdimensionen der *„klassischen maschinenbaulichen Tätigkeit“* (Abs. 3) ein. Getreu dem lateinischen *ingenium* (Erfindergeist) sind das produktive *„Ideen, die entweder die Neuentwicklung oder die Weiterentwicklung [...] eines maschinenbaulichen Produktes betreffen“* (ebd.). In schöpferischer Weise *„verleihen“* Ingenieure und Ingenieurinnen dann *„ihren Ideen über das rechnergestützte Konstruieren (CAD) Gestalt und Form“* (Abs. 4). Hernach erweitert sich das Persönlichkeitsprofil um *„Vorstellungsvermögen“* und *„Phantasie“* (Abs. 5), methodisch wiederum gestützt auf die *„neuesten wissenschaftlich-technischen Erkenntnisse“*, die die Berufspersonen *„generell bei all ihren Tätigkeiten“* (Abs. 5) beachten müssen. Als weitere Determinante beruflichen Handelns tritt in diesem Kontext erneut Wirtschaftlichkeit hervor. In etwas verquerrer Diktion folgen schließlich soziale und ökologische Rücksichten. Wörtlich: *„Auch die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, wie Kosten und Zeitaufwand, und die Berücksichtigung absehbarer Auswirkungen der Technik auf Umwelt und Gesellschaft bestimmen ihre Arbeit“* (Abs. 5).

Es erschließt sich erst auf den zweiten Blick, dass dieser Formulierung ungleiche Wertungen inne liegen: Während der wirtschaftliche Rahmen klar als Bedingung ingenieurwissenschaftlicher Prozesse ausgewiesen ist, zeigt die verschraubte Zeitperspektive der Formulierung *„Berücksichtigung absehbarer Auswirkungen der Technik auf“* temporären, und damit funktionalen Nachrang von Umwelt und Gesellschaft an. Analog dem Begriff *„Technikfolgeabwägung“*, erscheinen hier Umwelt und Gesellschaft nicht als reziproke Bezugsgrößen technischen Denkens, sondern als objekthafte äußere Faktoren, auf die Technik eben *„Auswirkungen“* hat.

Subjekte und Objekte des Maschinenbaus

Dass die verquere Bezugnahme auf Umwelt und Gesellschaft kein sprachlicher Ausrutscher ist, zeigt die Passage zur gesellschaftlichen Reichweite des Berufes. Sie beginnt: „*Die Produktivität der Arbeit und die Mobilität von Menschen und Gütern hat sich durch den Einsatz von Maschinen gewaltig gesteigert*“ (Abs. 2). Wenden wir uns der maschinell gesteigerten „Produktivität der Arbeit“ zu, finden wir einen gebräuchlichen, stark verallgemeinerten Begriff, der Menschen objekthaft als Produktionsfaktoren fokussiert und von subjektiven Dimensionen abstrahiert. Das semantische Subjekt des Satzes steckt in „Einsatz“ und verbindet sich syntaktisch mit dem Prädikat „Produktivität gewaltig gesteigert“. Die verdinglichende Aussage der Satzkonstruktion verlängert sich im gleichwertigen Anbinden von „Menschen und Gütern“ an maschinell gesteigerte „Mobilität“. Sucht man die menschlichen Urheber jener „gewaltigen“ (!) Entwicklung, findet man im Folgesatz „*Erzeugnisse des Maschinenbaus*“ (Abs. 2). Im semantischen Feld von „Erzeugnisse“ stehen die erzeugenden Berufssubjekte, deren Gestaltungskraft sich in „*computergesteuerten Fertigungsstraßen*“ etc. (Abs. 2) vergegenständlicht.

Unter Verwendung von geläufigen lexikalischen Verbindungen wird somit ein Subjekt-Objekt-Gefälle zwischen Maschinen konstruierenden und Maschinen nutzenden Personen hergestellt, das sich durch den Begriff der technischen Produkte übermittelt. Die Darstellung arbeitet mit stark verallgemeinerten, meist substantivierten Tätigkeitsbegriffen wie „Arbeit“, „Einsatz“, „Produktivität“ oder eben „Technik“, die die subjektive bzw. intersubjektive Qualität technischer Produktion und Anwendung verdecken und als „Sache“ aufscheinen lassen. Die Crux solcher Semantik ist, dass sie sowohl die zu Objekten degradierten Nutzerinnen/Nutzer von „Technik“ als auch die rational herstellenden Berufssubjekte versachlicht, sie im wörtlichen Sinne *ent-*antwortet. Denn es repräsentiert dieses Vokabular kaum Kommunikation. Die Ideen der Ingenieurin erscheinen sozial voraussetzungslos. Wissenschaftliche Methodik als intersubjektiv generiertes Arbeitsmittel wirkt entmenschet. Die Verantwortung der Ingenieure und Ingenieurinnen verliert sich sprachlich in Rationalität und wird schließlich zur Rationalisierung:

Sachliche Interaktion und rationale Macht

Ein anderer, ebenfalls konventionsgemäßer Satz, der die verdinglichende Aussage technischer Begriffe im intersubjektiven Bezug erhellt, lautet: „*Andere [Ingenieure/Ingenieurinnen] planen, organisieren und optimieren Arbeitsabläufe, überwachen die Herstellung, Montage, Inbetriebnahme, Instandhaltung [...] von Produktions- und Fertigungsanlagen*“ (Abs. 3). Die Worte „planen“, „organisieren“, „optimieren“, „überwachen“ drücken eine regulierende Subjektposition aus, *ohne* sozialen Austausch anzuzeigen. Von diesen Strategien betroffene Personen erhalten keine subjektive Kontur, sondern verschwinden als Objekte technischen Strebens in abstrakten Begriffen wie „Arbeitsabläufe“, „Montage“, „Inbetriebnahme“. Wiederum zeigt sich der Effekt verallgemeinernder Substantivierung im technischen Bedeutungssystem: Indem Verben wie „montieren“ oder „in Betrieb nehmen“ als Substantive gebraucht werden, gewinnen sie einen von ausführenden Personen abstrahierenden Allgemeinheitsgrad. Die repräsentierten Arbeitspersonen werden zu grammatikalischen wie semantischen Objekten der Ingenieursarbeit, zur gegenüberliegenden Sache, die sich umstandslos an sachbezügliche Verben wie „organisieren und optimieren“ anschließen lässt. Auch hier führt die Verallgemeinerungslogik des technischen Kategoriensystems durch eine Reihe paradigmatischer Begriffe, die vorausschauende Rationalität im Sinne sachlich zweckgerichteten Arbeitens fokussieren und von sozialen Auswirkungen abstrahieren. So rufen Phrasen wie „optimieren [von] Arbeitsabläufen“ die Bedeutung einer mächtigen rationalen Sachautorität hervor, die nicht nur soziale Gesichtspunkte, sondern auch die Verantwortung der steuernden Berufssubjekte überlagert. Vor dem Hintergrund der paradigmatischen Systematik technischer Kategorien wirkt diese Art „rationaler Sachlichkeit“ jedoch so selbstverständlich, dass man spontan kaum auf die Idee kommt, ihre Autorität anzuzweifeln oder die sie präsentierende sprachliche Logik zu hinterfragen.

Insgesamt thematisiert das Berufsbild Zwischenmenschliches spärlich und wenn, technokratisch: Außerbetriebliche Interaktion wird durch Konstrukte wie „*Vertrieb maschinenbautechnischer Erzeugnisse*“ (Abs. 3) dargestellt. Wird Kommunikation überhaupt verbalisiert, dann in Ausdrücken wie „*anwendungstechnische Kundenberatung*“ (Abs. 3), die die Aufmerksamkeit weit stärker auf technische Produkte und Kompetenzen lenken als auf kommunizierende Menschen. Kooperation erscheint in Form CAD-über-

mittelter Direktiven: „Über [...] Schnittstellen werden Datensätze an andere Computer-Software-Systeme weitergegeben, auf deren Basis die automatische Programmierung von NC-Werkzeugmaschinen und die Arbeitsplanerstellung für [...] Fertigungsvorgänge erfolgt“ (Abs. 4). Kollegiale Zusammenarbeit ist zwar zum Textende mit der Forderung, „Maschinenbauingenieure und -ingenieurinnen [...] müssen sich in ein Team integrieren können“ (Abs. 6) implantiert. Doch stellt sich da die Frage nach der Qualität und Wechselseitigkeit der Gespräche. „Ihre Mitarbeiter/innen leiten sie an und motivieren sie“ (Abs. 6), verweist nicht gerade auf ebenbürtigen Austausch.

Es lässt sich resümieren, dass der Text trotz geschlechtsintegrativer Berufsbezeichnung ein *männliches Persönlichkeitsklischee* auflegt, das durch Rationalität, Produktivität, Erfindergeist und Macht charakterisiert ist und kommunikative Fähigkeiten wie soziale und ökologische Umsicht unterschlägt. Geschlechtsstilisierende Merkmale sind generalisiert, indem sachbezügliche Ausdrücke auf die sozialen Seiten des Berufes übertragen sind.

Die Beschreibung arbeitet mit berufsgeschichtlich normierten Termini, die durch ein paradigmatisches Kategoriensystem führen. Häufig in Form substantivierter Tätigkeitsbegriffe gebraucht, abstrahiert dieses Vokabular von emotionalen, sozialen oder körperlichen Momenten und hebt zweckgerichtete rationale Planung hervor.

Die inhaltliche Kontur des rationalen Arbeits- und Subjekttyps ergibt sich besonders aus folgenden sprachlichen Konstruktionen:

- Neuzeitliche berufliche Termini zeigen systematisches zweckgerichtetes Herstellen an, dessen gestaltungsmächtige Bedeutung im Begriff der Produkte dargestellt ist.
- Substantivierte technische Verben rufen ein semantisches Subjekt-Objekt-Gefälle von Technik herstellenden und benutzenden Personen hervor und versachlichen die sozialen Modalitäten rationaler Macht.
- Kommunikation und Kooperation sind als maschinell vermittelte Direktiven vertextet oder in technischen Wortkonstrukten formuliert, die die Aufmerksamkeit auf einschlägige Produkte und Kompetenzen lenken.
- Sozietät und Ökologie treten nicht als integrale Bestandteile ingenieurwissenschaftlichen Denkens hervor, sondern fallen hinter technischer und ökonomischer Utilität zurück.

11.2 Berufsbild Diplom-Sozialarbeiter/in der Arbeitsagentur

Diese Berufsbeschreibung arbeitet vorwiegend mit Alltagsworten. Indem sich der Text in Aufzählungen von Klientelgruppen, Problemlagen und Angeboten ergießt, ist er der „geistig-mütterlichen“ Tradition des Berufes nicht nur qua Gegenstandsbereich verhaftet, sondern bedient sich auch einer entsprechenden Diktion, die professionelle Arbeit in anschaulicher Form präsentiert.

Schon der erste Absatz legt ein sprachliches Schema vor, das den gesamten Text organisiert: *„Diplom Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen helfen bei der Prävention, Bewältigung und Lösung sozialer Probleme. Sie unterstützen einzelne Menschen, Familien, bestimmte Personengruppen oder befassen sich generell mit den Lebensverhältnissen und dem Zusammenleben der Menschen in ihrem Gemeinwesen, zum Beispiel in einem Stadtteil. Sie helfen Menschen, Strategien für eigenverantwortliches Handeln zu entwickeln“* (Abs. 1).

Der Beruf wird also vorgestellt als Vorsorge- und Bewältigungsinstanz für soziale Probleme aller Art. Die Zuständigkeit umfasst nicht nur „einzelne Menschen“ und „Personengruppen“, sondern „generell die Lebensverhältnisse und das Zusammenleben“. Diese große Aufgabe wird durch „helfen“ bewältigt, das sich in „unterstützen“ und „befassen“ differenziert. Begriffe, die Handlungssteuerung anzeigen, wie „Strategien“ oder „eigenverantwortliches Handeln“, qualifizieren nicht die Berufspersonen, sondern vermitteln sich vage über deren Klientel.

Auffällig sind zwei sprachliche Merkmale: Einmal das Missverhältnis zwischen hoch verantwortungsvollen, komplexen Aufgaben und einem Arbeitsbegriff, der außer empathiegetragener Praxis wenig vorstellt. Zweitens drücken sich berufliche Handlungsqualitäten, wenn überhaupt, über die Klientel als nutznießendem Personenkreis aus. Diese Sprachlogik fokussiert personennahe Arbeit also nicht aus Sicht der handelnden Berufspersonen, sondern aus einer *äußerlichen Perspektive*, die idealtypische Ziele projiziert, aber weder die Qualität noch den Gegenstand der Arbeit genauer erfasst. Ähnlich dem Mütterlichkeitsklischee werden der soziale Auftrag und die moralische Funktion hervorgehoben, wobei nicht näher reflektierte persönliche Haltungen und Fähigkeiten einfach vorausgesetzt sind.

Bedarfsgerechtes Arbeiten und die stille Macht der Empathie

Welche Art Arbeits- und Persönlichkeitsbegriff daraus entsteht, zeigt die Passage: *„Sie haben in Abhängigkeit vom konkreten Tätigkeitsbereich mit Kindern, Jugendlichen und Familien, mit älteren Menschen zu tun. Diese Menschen sind, zum Beispiel durch Armut, Arbeitslosigkeit, Wohnungsverlust, Straffälligkeit und Drogenkonsum in [...] schwierige Lebensverhältnisse geraten“* (Abs. 2). Das Verb „zu tun haben“ ist kein aussagekräftiges Prädikat, sondern wird erst über den Begriff der sozialen Bezugsgruppen qualifiziert. Berufsarbeit erscheint dadurch anforderungsorientiert und vom sozialen Gegenüber her definiert. Weil unspezifisches „Tun“ durch die unterschiedlichsten Klientengruppen hindurch prädiziert wird, wirkt das Arbeitsprofil diffus und situativ gesteuert. Das dazugehörige Subjektbild erscheint abhängig und sozial verwoben.

Ein anderes Beispiel lautet: *„Im Gesundheits- und Rehabilitationsbereich kümmern sie sich [...] um AIDS-Aufklärung [...], arbeiten mit Drogenabhängigen, betreuen behinderte Menschen [...]. Sie helfen bei der Integration von Flüchtlingen oder kümmern sich [...] um Frauen, die vor Gewalt Zuflucht in Frauenhäusern suchen. Auch pädagogische Tätigkeiten im sozialen Bildungs-, Kultur- und Freizeitbereich, [...] in Bildungsstätten, Heimen [...] und in der betrieblichen Sozialberatung gehören zu ihrem Aufgabengebiet“* (Abs. 3). Aus der verwirrenden Vielheit scheinen weitere Bedeutungsaspekte des Arbeitsbegriffes auf: „kümmern“, „betreuen“ und „helfen“, alles Worte, die zum Guten wendendes Agieren anzeigen und sich mit weitest gefächerten Tätigkeitsarten verschränken. Denkt man zurück an Vygotskijs Charakterisierung des komplexen Begriffes, erweist sich dieses Merkmal einerseits als zu eng, um die inhaltliche Qualität professioneller Sozialer Arbeit zu erfassen, andererseits ist es zu weit, um ihre Spezifik auszudrücken. Aus der komplexen Verallgemeinerungslogik dieser Worte entsteht der Eindruck schier unerschöpflicher sozialer Regulierungsfähigkeit, der jedoch mangels versprachlichter Methodik etwas archaisch Naturhaftes anhaftet. So scheint auch hier die Tradition des alten Weiblichkeitsbegriffes durch: Die Vision von der stillen, weil zeichenlos bleibenden Macht der Frauen, die uns schon bei Rousseau, Humboldt und Hegel begegnet ist.

Welch hohe sozialpolitische Bedeutung jener methodisch unausgeleuchteten, sprachlich diffusen Empathie zugesprochen wird, spiegelt eine Passa-

ge zur Gemeinwesenarbeit, wo „*vor allem die Lebensverhältnisse, das Zusammenleben und letztlich das Zusammenbringen der Menschen in einem Stadtteil, einer Gemeinde [...] oder einem Milieu (Neubauviertel, Obdachlosengebiet, [...])*“ als „Aufgabenbereich“ (Abs. 4) der Sozialarbeit formuliert ist. Bei aller Großartigkeit der Projektion bleibt die Beantwortung der Frage, wie die Berufspersonen eigentlich arbeiten, floskelhaft und alltäglich konkret. Wenn Worte wie „steuern“ und „planen“ gebraucht sind, stehen in deren Kontext nicht etwa subjektreflexive Vorgehensweisen, sondern anschauliche Orte. So bekundet die Aussage – „*Als [...] Streetworker steuern sie zentrale Anlaufstellen, Notwohnungen [...] oder eben Straßen an. Haben sie die Situation erkannt, planen und organisieren sie bestimmte Sozialstrategien, z.B. Freizeitangebote, Jugendcafés, die den betreffenden Menschen eine gesellschaftliche Wiedereingliederung ermöglichen sollen*“ (Abs. 4) – oberflächlich Sichtbares und lässt professionelle Methoden solch wunderbarer Wiedereingliederung im Dunklen.

Der Begriff Sozialer Arbeit wird am Ende des Absatzes zusammenfassend definiert als „*erziehende, helfende, unterstützende, betreuende, fürsorgende und kontrollierende*“ (Abs. 4) Tätigkeit – alles Wortbedeutungen, die an familiären Praktiken anknüpfen und neben „erziehen“ und „kontrollieren“ vor allem Eines signalisieren: irgendwie helfen.

Das zuarbeitende Subjekt

Die verwaschene Aussage des Berufsbildes entspricht einer sprachgeschichtlichen Tradition, aus der kein griffiges, paradigmatisch organisiertes Begriffsrepertoire erwachsen ist, das intersubjektive Arbeitsprozesse tiefgehender analysiert. So umfasst die Terminologie der Sozialarbeit überwiegend anschauliche Alltagsausdrücke, die sozialetisch geweitet sind. Konstruktionen wie „Jugendhilfe“ übertragen alte Wortbedeutungen wie „helfen“, die üblicherweise assistierende Tätigkeiten in begrenzten Situationen anzeigen, auf langwierige, kompliziert zu steuernde interpersonale Prozesse, die dann profan als „Hilfe zur Selbsthilfe“ aufscheinen. Weil solche Vokabeln den Bedürftigen die handlungsauslösenden Impulse oder Bedarfslagen zuordnen, erscheint Soziale Arbeit wie eine unspezifische Ergänzungstätigkeit, nimmt auch hier die Klientel den eigentlichen Subjektstatus ein. Mithin perpetuieren professionell aufgeblähte Wortbedeutungen, die in der Tradition der Mütterlichkeitsideologie stehen, eine Weiblichkeitsnorm, die soziale

Verwobenheit und große Verantwortung beinhaltet, mangels eines angemessenen Methodenbegriffs aber wenig Leistungsanerkennung übermittelt. Der Text reflektiert dazu im letzten Satz: *„Generell müssen Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen psychisch belastbar sein, das richtige Maß an Nähe und Distanz zu den Klienten und Klientinnen finden und außerdem ein hohes Maß an Frustrationstoleranz mitbringen“* (Abs. 6).

Auch dieses Berufsbild generalisiert geschlechtsstereotype Merkmale. So beschränkt sich das Zuschreiben von Empathie, Angefordertheit und sozialer Verstrickung nicht auf direkte Interaktion („betreuen“ Behinderter), sondern wird auch auf standardisierte Verfahren übertragen.

So werden *„Tätigkeiten im Bereich des Sozialcontrollings“* (Abs. 5), dargestellt, als handle es sich um banale Verrichtungen, die *„je nach konkreter Arbeitsaufgabe“* mal eben *„anfallen“* (ebd.). Gerade so, als ließe es die verwendete Sprachlogik nicht zu, die Berufstätigen in einen planenden Subjektstatus zu heben, bindet sich schließlich *„Sozialmanagement“* an *„enge Zusammenarbeit mit [...] Aufsichtsbehörden“* (Abs. 5) zurück.

Ich fasse zusammen: Der Text bedient traditionelle Zuschreibungen an Frauenarbeit wie diffuse Alltäglichkeit und zu Hilfe eilende Empathie. Sie erwachsen aus einer alltagssprachlichen, äußerlichen Begriffsperspektive, die die fachliche Sicht der Arbeitssubjekte vernachlässigt. Mit dieser Diktion werden der Berufsgeschichte anhaftende Weiblichkeitsklischees übersteigert statt korrigiert. Formuliert ist ein handlungspraktischer, anforderungsinduzierter Arbeitsbegriff, der professionelle Methoden und Wissensbestände unterschlägt. Statt durch einen verballogischen Begriff ihrer Tätigkeit sind die Berufspersonen komplementär zu ihrer Klientel definiert. In der Konsequenz scheinen nicht planender, professioneller Subjekte sozial verwobene, situativ reagierende Personen auf. Die handlungsauslösenden Subjektfunktionen sind auf der Seite der Klientel bzw. übergeordneter Fachinstitutionen platziert. Im Zentrum des Berufsbildes repräsentiert ein altertümlicher Hilfebegriff empathisches Zupacken unter Vernachlässigung von Wissen, Methodik und vorausschauender Reflexion. Mangels eines aus der Tätigkeitspraxis abstrahierten Methodenbegriffs arbeitet der Text mit einem quasi-natürlichen Empathieverständnis, das den Widerspruch zwischen situativem Reagieren und vorausschauender sozialer Regulierung überbrückt.

Geschlechtsstereotype werden v.a. durch folgende Sprachmuster erzeugt:

- Umgangssprachliche Verben, die auf anschaulichem Verallgemeinerungsniveau Hilfe oder Zuarbeit signalisieren, banalisieren die spezifische Qualität intersubjektiver Arbeit.
- Indem Tätigkeitsbegriffe durch unterschiedlichste Klientelgruppen bestimmt sind, wirkt die Arbeit anforderungsartig und diffus.
- Die Kombination eines alltagssprachlichen Empathiebegriffs mit vielfältigsten Aufgaben bedient die alte Projektion allseitiger mütterlicher Sorge und Problemlösungskompetenz.

11.3 Ratio und Empathie beim Hochschulranking des CHE

Wenn wir nun einen vergleichenden Blick auf die Studieninformationen im *CHE Hochschulranking 2012/13* (CHE 2012a und b) des Centrums für Hochschulentwicklung werfen, finden wir bei einem etwas legereren Duktus und unter durchgängig männlich formulierten Berufsbezeichnungen sehr ähnliche sprachliche Konstruktionsprinzipien wie bei den Texten der Bundesagentur. Auch hier sind mittels geläufiger technischer und sozialer Begriffsverbindungen geschlechtlich normierte Persönlichkeitstypen gezeichnet.

Im Text *Maschinenbau studieren* (CHE 2012a) treten sachgerichtete Konstrukteure auf, denen wissenschaftliche Erkenntnisse und rechnergestützter Methoden für „*immer neue Lösungen*“ (ebd. Abs. 2) zur Verfügung stehen. Im Text *Soziale Arbeit studieren* (CHE 2012b) hingegen müssen Sozialarbeiter und Sozialpädagogen „*gut organisieren können*“ (ebd. Abs. 6). Während Maschinenbauer mit „*linearen Gleichungen, Exponentialfunktionen und komplexen Zahlen*“ (CHE 2012a, Abs. 5) operieren, sind soziale Fachkräfte gehalten, „*den richtigen Ton anzuschlagen*“ (CHE 2012b, Abs. 5). Als Hauptarbeitsmittel sind zur Sozialen Arbeit „*Toleranz und Geduld*“, „*Einfühlungsvermögen*“ und „*Kommunikationstalent*“ (ebd. Abs.5) angeführt.

Als wichtigste sprachliche Mittel, die zu diesem Gender-Effekt führen, fallen auch beim CHE neuzeitliche technische und altertümliche soziale Tätigkeitsbegriffe mit ihren lexikalischen Bindungen auf, die Arbeit in unterschiedlicher Weise repräsentieren. Lesen wir dazu einige Textauszüge:

Der Aufsatz *Maschinenbau studieren* (CHE 2012a) führt folgendermaßen in das Studienfach ein:

„Wenn Autos in Zukunft weniger Schadstoffe ausstoßen [...] – dann wird dahinter das Know-how von Maschinenbauingenieuren stecken. Sie entwickeln nicht nur neue Maschinen, sondern verbessern auch bestehende. Das reicht vom Kraftwerk bis zu winzigen Geräten in der Medizintechnik. Die Maschinenbauer nutzen ihre Kenntnisse in der Physik (von der Materialkunde über die Mechanik bis zur Thermodynamik), um immer neue Lösungen zu finden (ebd. Abs. 2).

„Der Computer ist für die Maschinenbauer inzwischen das wichtigste Werkzeug. [...] Mit rechnergestützten Konstruktionsprogrammen entwickeln und optimieren Studenten Prozesse und Bauteile“ (ebd. Abs. 4).

„Maschinenbauer entwickeln Autos oder regenerative Energiesysteme [...], sie arbeiten als Luft- und Raumfahrtingenieure an Antrieben für Flugzeuge oder Satelliten. Man findet [sie] im Vertrieb oder im Kundendienst – und auch bei Versicherungen, denn wer eine Industrieanlage versichern möchte, muss wissen, wie sie aufgebaut ist, um ihren Wert einschätzen zu können (ebd. Abs. 6).

Wie beim Berufenet der Arbeitsagentur übermitteln technische Verben, die kulturell generierte wissenschaftliche Methoden referieren und bedeutsame Maschinen anschließen, den Eindruck rationalen Hervorbringens. Wiederum spiegelt sich die Bedeutung der Berufspersonen im Begriff ihrer Produkte. Es entstehen ein männlich tradiertes rationales Persönlichkeitsbild und ein quantitativer Wertebegriff. Soziale Kommunikation ist auch hier allenfalls indirekt durch Nennen von Gruppenarbeit und Kundendienst thematisiert.

Im Aufsatz *Soziale Arbeit studieren* (CHE 2012b) dominieren wieder altertümliche Verben wie „unterstützen und kümmern“, die keine vorausschauenden gedanklichen Prozesse repräsentieren, sondern Arbeit als handlungspraktisches Reagieren auf die unterschiedlichsten Notlagen aufscheinen lassen. Trotz durchgängig männlicher Formulierungen knüpft der Text damit an die sprachliche Tradition „Geistiger Mütterlichkeit“ an.

„Wie organisiert man Hilfe zur Selbsthilfe für Menschen, die ihr Leben nicht alleine bewältigen können? [...] Egal, ob es um Arme geht, um Obdachlose oder Flüchtlinge, um Drogenabhängige oder um psychisch

Kranke – Sozialarbeiter sind Experten für Krisenintervention.“ (ebd. Abs. 2).

„In vielen Bachelor- und Masterprogrammen steht auch zunehmend die Betreuung und Pflege alter Menschen im Mittelpunkt. Die Studenten lernen, wie man alten Menschen hilft, ihre Selbständigkeit zu erhalten, zum Beispiel indem man sie dabei unterstützt, Angebote wie Pflegedienste oder Haushaltshilfen richtig zu koordinieren“ (ebd. Abs. 4).

„Sozialarbeiter [...] unterstützen Hartz-IV-Empfänger beim Papierkrieg mit Behörden oder entwickeln Freizeitprogramme [...]. Anspruchsvolle Einsatzorte sind Gefängnisse oder die Straße. Dort sind sie als Streetworker unterwegs und helfen Junkies beim Entzug. Sie unterstützen verschuldete Menschen bei Verhandlungen mit der Bank und helfen Einwanderern, eine Wohnung zu finden. Sie kümmern sich um alte Menschen oder erstellen Finanz- und Personalpläne für soziale Einrichtungen. [...] Die Aufgaben [...] unterscheiden sich je nach [...] Einsatzgebiet stark voneinander. In manchen Bereichen ist besonders Einfühlungsvermögen, in anderen sind Führungsqualitäten gefragt. Immer aber müssen sie gut organisieren können“ (ebd. Abs. 6).

Obwohl hier Studienangebote beschrieben werden und beide Texte im Einführungsteil wissenschaftliche Fächer anführen, teilt sich die methodische Umsetzung solcher Inhalte nur im technischen Zusammenhang mit. Während also zum Maschinenbaustudium Sätze zu lesen sind, wie: *„In Laborpraktika führen Studenten physikalische Experimente durch und setzen das um, was sie in der Theorie über Magnetismus, Radioaktivität oder Optik gelernt haben“* (CHE 2012a, Abs. 3), sucht man solche Konkretisierungen in der Beschreibung des sozialen Studiengangs vergebens. Statt dessen wird ein Professor für Soziale Arbeit zitiert, der *„unerschütterliches Selbstbewusstsein und Einfühlungsvermögen, zum Beispiel, wenn es darum geht, einen Obdachlosen unterstützend zu begleiten“* beschwört (CHE 2012b, Abs. 5). So ist auch in dieser Beschreibung der Widerspruch zwischen anspruchsvollen sozialen Leistungen und der sprachlichen Absenz reflexiver Methoden durch den Hinweis auf Empathie überbrückt. Offensichtlich lässt der alltagssprachliche Hilfeduktus den Anschluss wissenschaftlicher Begriffe über subjektreflexive Arbeit nicht zu.

11.4 Fazit

Es zeigt sich, wie stark altüberlieferte Geschlechtmuster in modernen Arbeitsbegriffen fortwirken und wie sich die Entgegensetzung von methodischer Rationalität und naturnaher Empathie sprachlich verstetigt.

Dass diese Art berufskundlicher Geschlechtsreferenz nicht unbedingt beabsichtigt war, indizieren die geschlechtsintegrativ formulierten Berufsbezeichnungen bei der Bundesagentur für Arbeit sowie die Hinweise auf den Männer- bzw. Frauenüberhang in den Texten des CHE Hochschulrankings. Herausgegeben von der Bundesagentur für Arbeit und dem Centrum für Hochschulentwicklung, lassen die Texte auf fachkundige Autorinnen und Autoren mit einem entwickelten Sprachvermögen schließen. Obwohl Begriffsverwendung immer auch idiosynkratisch ist, kann man daher annehmen, dass die Beschreibungen gebräuchlichen Bedeutungsauffassungen folgen. So lässt sich anhand dieser Texte demonstrieren, wie alleine durch *unreflektierten* Sprachgebrauch traditionelle Geschlechtsklischees reproduziert werden, was *unabhängig vom grammatikalischen Genus* der Berufsbezeichnungen via *Semantik* und *Begriffslogik* funktioniert.

Sprachtheoretisch sind v.a. zwei Sachverhalte interessant:

- Es bestätigt sich, dass moderne Arbeitskategorien begriffsgeschichtlich eingelagerte *soziokulturelle Deutungsmuster und hegemoniale Perspektiven* transportieren.
- Deutlich wird auch, dass die differentiellen *Verallgemeinerungslogiken* geschlechtsaffiner Tätigkeitsbegriffe Arbeitsqualitäten und Persönlichkeitsprofile in sehr unterschiedlicher Weise repräsentieren.

Die Beschreibungen des *technischen Berufs* operieren mit verballogischen, berufs- und wissenschaftsgeschichtlich ausgeleuchteten Begriffen. Diese führen durch ein paradigmatisches System ineinander greifender Begriffsgefüge, die durch *transitive Merkmalshervorhebungen* systematisiert sind. Hierzu gehören seit der Frühen Neuzeit *methodische Produktivität*, *Gegenüberstellung von Subjekt und Arbeitsgegenstand* sowie *Vergegensständlichung subjektiver Leistung* im Begriff technischer Artefakte, korrespondierend mit *technischer und ökonomischer Utilität*. Anhand dieser Merkmale stellt sich im Textzusammenhang das Bild qualifizierter professi-

oneller Tätigkeit in der Tradition des produktiven Arbeitsbegriffs her, der mit der *quantitativen Wertigkeit* messbarer Leistung zusammenfällt.

In den Beschreibungen des *sozialen Berufs* übermitteln sich durch die historisch ältere Sprachlogik allenfalls ein *semiprofessionell* aufscheinendes Arbeitsprofil, das mit einem völlig anderen Werteverständnis korrespondiert. Hier gibt ein anschauliches Vokabular, das überwiegend der *syntagmatischen* Struktur der Ereignisaussage folgt, einen *äußerlichen* Blick auf zwischenmenschliche Szenarien vor. In Ermangelung eines abstraktiven Begriffsrepertoires, das soziales Handeln aus der Perspektive der Tätigen verallgemeinert, wird Soziale Arbeit über mannigfaltigste Bedarfslagen der Anderen definiert. Als Effekt entsteht ein sprachlich evoziertes Klischee weiblich tradierter Arbeit, die sich, wie Hegel (1988, 300) glaubte, in der „Einzelheit“ verliert. Da Worte wie „sorgen“, „unterstützen“ und „betreuen“ *konkrete* Gestalten und Handlungen, sinnliches Wahrnehmen und emotionale Haltungen, aber keine Methoden und gedanklichen Prozesse referieren, wird ein naiver Begriff von naturnaher Empathie und praktischer Moral reproduziert. Vergleichbar Hegels (1988, 301 u. 304) eigentümlicher Dialektik einer „bewußtlosen“ weiblichen Welt, aus der die rationale Vernunft „Kraft und Bewährung“ schöpft, oder Humboldts (1960, 79/80) sinnlicher, „zeichenlosester“ Frau als „wohlthätige[r] innere[r]“ Instanz des Mannes, liegt auch dem berufskundlichen Empathiebegriff eine wundersame Machtausstattung inne. Indem nämlich das anschauliche Vokabular subjekt- und kultureflexive Handlungsqualitäten unterschlägt, erschließt sich der logische Widerspruch zwischen hochverantwortungsvollen, kompliziert zu steuernden psychosozialen Aufgaben und reaktiv aufscheinenden Praktiken nicht.

Da ich mich in der Kurzfassung auf den Vergleich akademischer Berufsbilder beschränkt habe, sei angemerkt, dass sich ähnliche Effekte sprachlichen Genderings auch bei Beschreibungen gewerblicher und schulischer Berufe ausmachen lassen (vgl. Albrecht 2008).

Insgesamt bestätigt sich die eingangs formulierte These, dass sich die alte Dialektik von naturnaher praktischer Moral und instrumenteller Rationalität über die differentielle Logik und Perspektivität ungleich entwickelter Arbeitsbegriffe verstetigt. So führt der in wirtschaftlichen Makrokreisläufen generierte *Begriff produktiver Arbeit* ein rationales Subjektbild mit einem quantitativen Wertebegriff zusammen und abstrahiert von den psychosozialen und

moralischen Dimensionen dieser Arbeit, während der aus familiären Kontexten hergeleitete *soziale Begriff* praktische Moral an quasinatürliche emotionale Haltungen bindet und rationale Aspekte übergeht.

Auf diese Weise legen moderne Arbeitsbegriffe *höchst selektive Wahrheiten* über Arbeitsweisen, Gedanken, Gefühle und ethische Haltungen nahe. Mittels sprachlicher Semantik und Logik werden *Persönlichkeitsklischees* und Eigenschaftszuschreibungen transportiert, die seit der Renaissance aus der Geschichte genderförmiger Begriffsbildung erwachsen sind und – bei unreflektiertem Sprachgebrauch – zur Charakterisierung von Menschen in geschlechtlich tradierten Arbeitsgebieten angewandt werden.

In Anbetracht der denkstrukturierenden Wirkung der Sprache, die uns die Kategorien zur Verfügung stellt, mittels derer wir menschliche Tätigkeiten, Fähigkeiten und Intentionen – einschließlich unserer eigenen – einordnen, halte ich es daher für unerlässlich, die bedeutungsgeschichtlichen Implikationen gebräuchlicher Tätigkeitsbegriffe bei der Neuformulierung von Arbeitsbegriffen zu reflektieren, will man nicht den ideologischen Gegensatz von Ratio und Empathie auf neuer Ebene reproduzieren. Schließlich ist die Sprache kein Gedankengefängnis, sondern ein Mittel des Denkens und Sprechens, das auch der Analyse und Weiterentwicklung von Begriffen zu Verfügung steht. Mit Blick auf die entwicklungspsychologische Bedeutung geschlechtlicher und anderer sozialer Kategorien sehe ich Sprachreflexion insgesamt als wichtige bildungs- und gesellschaftspolitische Aufgabe an.

Zusammenfassung und Ausblick

In Anwendung von Vygotskijs kulturhistorischer Theorie, die es ermöglicht, historische und psychologische, arbeits- und sozialpraktische, soziostrukturelle und diskursive Dimensionen der sprachlichen Bedeutungsentwicklung als *interfunktionalen* Zusammenhang zu sehen, wurden genderförmige Entwicklungen aufgedeckt, die die abendländische Auffassung von Arbeit und Persönlichkeit, Leistung und Moral, Gefühl und Intellekt geprägt haben. Intention der Abhandlung ist, die historische Gewordenheit und psychische Wirkung überlieferter geschlechtlicher Bedeutungen zu erhellen. Dabei wurden bedeutungsgeschichtliche Traditionslinien gefunden, die von der Renaissance bis zu modernen Arbeits- und Persönlichkeitsbegriffen führen.

Als wichtigste Traditionslinie ist die sprachliche *Gegensatzbildung* von *vergegenständlichender Ratio und empathischer Sozialverantwortung* zu nennen. Zur Gründungszeit der Universitäten als soziostrukturelle Schemata herausgebildet, seit dem 16. Jh. philosophisch systematisiert und im ausgehenden 18. Jh. als geschlechtliche „Charaktermerkmale“ naturalisiert, tritt uns dieser Gegensatz heute noch durch die differentielle Logik technischer und sozialer Arbeitsbegriffe entgegen.

Im Ergebnis meiner Rekonstruktion ist die Geschichte geschlechtlicher Arbeit keineswegs als reale Trennung von produktiven und „reproduktiven“, rationalen und sinnlich-empathischen Arbeitsanteilen zu verstehen. Vielmehr stellt sie sich als *einheitlicher Entwicklungszusammenhang* dar, der vor dem Hintergrund des Jahrhunderts währenden männlichen Rechts- und Berufsvorrangs mit sehr verschiedenen Qualitäten der diskursiven Thematisierung von Männer- und Frauenarbeit verbunden war.

Als *zentrale sozialgeschichtliche Modalität* der genderförmigen Begriffsentwicklung wurde das Herauslösen spezialisierter Männerarbeit aus ganzheitlichen familiären Arbeits- und Lebenszusammenhängen seit dem 12./13. Jh. ausgemacht. Verschränkt mit der epochalen Ausgrenzung der Frauen aus beruflichen und wissenschaftlichen Institutionen hatte dieser Prozess zur Folge, dass die öffentliche Bedeutungsaushandlung von Arbeit und Persönlichkeit über Jahrhunderte einer *androzentrischen Perspektive* unterlag. In Verbindung mit ungleichen Bedingungen der Begriffsentwicklung für institutionalisierte Männer- und familial organisierte Frauenarbeit sind daraus se-

lektive *Bedeutungsbildungsprozesse* erwachsen, die in modernen Arbeitsbegriffen eingelassen sind.

Zu den wichtigsten *sprachgeschichtlichen Konsequenzen* dieser Entwicklung zähle ich die doppelte Abstraktion der Frauenerwerbsarbeit, die differentielle Logik sozialer und technischer Arbeitsbegriffe sowie die Verabsolutierung des Paradigmas produktiver Vergegenständlichung.

Doppelte Abstraktion der Frauenerwerbsarbeit

Die zweifache Abstraktion produktiver Frauenerwerbsarbeit aus dem *Begriff herstellender Arbeit* wie auch aus dem *Begriff der Frauenarbeit* seit der Frühen Neuzeit stellt eine weichenstellende sprachgeschichtliche Grundlage der geschlechtlichen Kodierung von produktiver Rationalität und naturnaher Empathie in der bürgerlichen Gesellschaft dar.

Sie erklärt sich einesteils aus der sprachlichen Subordination weiblicher Erwerbsarbeit unter den Berufs- und Rechtstitel des männlichen Familienvorstandes. Infolge dessen schien familial erbrachte Produktionsarbeit als männliches Identitätsmerkmal auf, während sich der Begriff der Frauenarbeit zu einer relationalen Kategorie des männlichen Berufsbegriffs entwickelte. Als zweiter Abstraktionsvorgang lässt sich das diskursive Herausondern hauswirtschaftlicher und erzieherischer Anteile aus dem Gesamtumfang der Frauenarbeit ausmachen, wodurch diese Tätigkeiten als das „spezifisch Weibliche“ generalisierbar wurden.

Begünstigt durch die zivilisationsgeschichtliche Trennung von beruflicher Öffentlichkeit und familiärer Privatheit seit dem 15./16. Jh. bildeten diese Abstraktionsprozesse die Voraussetzung der Essentialisierung von „männlicher Ratio“ und „weiblicher Empathie“. Zugleich waren sie Modus der Umdeutung familiärer Vergesellschaftung in den Begriff des „individuellen“ männlichen Berufssubjekts und seiner „zeichenlos“ gedeuteten Ehefrau (Humboldt 1960, 79), die die Ehe- und Erziehungsliteratur seit der Spätaufklärung durchzog.

Wie eingangs diskutiert, mühen wir uns hinsichtlich intersubjektiver Arbeitsweisen bis heute mit relationalen Begrifflichkeiten wie „Reproduktionsarbeit“ „Fürsorge-“ oder „Sorgearbeit“ ab, die diese Arbeit diffus als empathisch-handlungspraktische Hintergrundfunktion produktiver Arbeit thematisieren. Auch der stilisierte Begriff des „individuellen“ männlichen

Subjekts, der seit der Frühen Neuzeit die psychosozialen und erwerbswirtschaftlichen Leistungen der Ehefrauen unterschlägt, wirkt in transformierter Form fort. Man denke nur an den hyperindividualisierten „Arbeitskraftunternehmer“ als einem entgrenzten Beschäftigungskonzept, das in verstärktem Maße psychosoziale und hauswirtschaftliche Leistungen erfordert, die überwiegend von Ehefrauen oder weiblichen „Dienstleistungskräften“ zu bewältigen sind.

Differentielle Logik technischer und sozialer Arbeitsbegriffe

Der geschlechtlich kodierte *Gegensatz von instrumenteller Ratio und sozialverantwortlicher Empathie* verstetigt sich besonders durch die ungleich entwickelten Verallgemeinerungslogiken technischer und sozialer Arbeitsbegriffe, die mit verschiedenen Werteorientierungen korrespondieren. Wie in den vorangegangenen Kapiteln expliziert, führen die ungleichen Begriffslogiken zu qualitativ sehr disparaten Darstellungen von Arbeit und Persönlichkeit, indem sie Tätigkeiten unterschiedlich abstrakt spiegeln und dadurch unterschiedliche Denkprozesse evozieren.

Daher halte ich eine *begriffliche Neureflexion von Arbeit* in ihren funktionssteiligen Facetten, soziostrukturellen Ausprägungen, ökologischen und ethischen Reichweiten für eine zentrale gesellschaftspolitische Aufgabe. Rückgriffe auf alte Begrifflichkeiten wie „Sorge“ oder „Care“, die psychosoziale Tätigkeiten wie eh und je als intuitive Praktiken vertexten und reflexive Arbeitsqualitäten unterschlagen, sehe ich als verhängnisvoll an. Gleiches gilt für ein bloßes Umetikettieren. So wird man der spezifischen Qualität intersubjektiver Arbeit auch nicht gerecht, wenn soziale Leistungen als „Produkte“ verfälscht oder durch andere technisch tradierte Ausdrücke verdeckt werden. Auch an der utilitaristischen Bedeutung des produktiven Arbeitsbegriffs ändert sich wenig, wenn hinter „Subjektivierung“ industrieller Herstellung die nunmehr explizit formulierte Instrumentalisierung emotionaler und kommunikativer „Kompetenzen“ zur Optimierung von Vermarktungsstrategien steht, während die sozialverantwortlichen und ethischen Dimensionen technischer Arbeit sprachlich abstrahiert bleiben.

Paradigma der Vergegenständlichung

In Anbetracht der erkenntnistheoretischen Dominanz des *Prinzips der Vergegenständlichung menschlicher Arbeit* im Produkt, das zu einer ho-

hen Intelligibilität produktiver Leistung unter Verschatten von sozialen Arbeitsqualitäten geführt hat, halte ich die wissenschaftliche Reflexion intersubjektiver Arbeitsprozesse für eine Notwendigkeit bei der Formulierung eines ganzheitlichen Arbeitsbegriffs. Neben der fachwissenschaftlichen und arbeitssoziologischen Auseinandersetzung sehe die Psychologie – und hier besonders die tätigkeitstheoretische und kulturhistorische Forschung – gefragt.

Auf *psycholinguistischer Ebene* wurde nach Vygotskij expliziert, dass geschlechtlich aufgeladene Begriffe nicht nur auf der interaktiven Ebene wirksam sind, sondern auch zu *intrapsychischen Selbsteinordnungsprozessen* herangezogen werden. Was auch für soziale Kategorisierungen gilt.

Entwicklungspsychologische Einsichten

Anhand eines *sprachtheoretischen Doing-Gender-Modells* wurde die These erarbeitet, dass intrapsychische Selbstkategorisierung schon im Kleinkindalter mit der „egozentrischen“ Sprache einsetzt und später mittels der inneren Sprache vorgenommen wird. Da diesen Prozessen eine orientierungsleitende Wirkungen mit weitreichenden Konsequenzen für die persönliche Identitäts- und Interessensentwicklung beizumessen ist, sei auf den wichtigen Stellenwert einer begrifflich reflektierten Pädagogik hingewiesen.

Insgesamt halte ich Sprachreflexion für eine lohnenswerte Aufgabe, will man alte Zuschreibungen überwinden und ganze Menschen sehen, die über rationale, emotionale, instrumentelle, soziale und ethische Fähigkeiten verfügen.

Wie die Geschichte genderförmiger Arbeitsbegriffe zeigt, setzt die Formulierung eines neuen Arbeitsbegriffs, der soziostrukturellen, ethischen und ökologischen Einsichten gerecht wird, eine *hohe soziale Diskursteilhabe* voraus. Ist doch anzustreben, dass Art, Sinn und Reichweite unterschiedlicher kultureller Betätigungen aus der *Innenperspektive der Tätigen* repräsentiert und so der wechselseitigen Anerkennung und verantwortungsvollen Bezugnahme zugeführt werden können.

Literatur

- Albrecht, Isolde (2008): Sprache, Arbeit und geschlechtliche Identität, Bielefeld.
- Ariès, Philippe (2000): Einleitung: Zu einer Geschichte des privaten Lebens. In: Ariès, Philippe/Chartier, Roger (Hg.): Geschichte des privaten Lebens, Bd. 3. Lizenzausgabe Weltbildverlag, Augsburg, S. 7-19.
- Bennewitz, Ingrid (1996): „Darumb lieben Toechter/seyt nicht gar fürwitzig ...“ Deutschsprachige moralisch-didaktische Literatur des 13.-15. Jahrhunderts. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, Bd. 1, Frankfurt a.M./New York, S. 23-41.
- Bischoff, Claudia (1994): Frauen in der Krankenpflege. Zur Entwicklung der Frauenrolle und Frauenberufstätigkeit im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt a.M./New York.
- Blättner, Fritz (1961): Geschichte der Pädagogik, Heidelberg.
- Blazek, Helmut (2001): Männerbünde. Eine Geschichte von Faszination und Macht, Berlin.
- Böhme, Gernot (1985): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Frankfurt a.M.
- Böhme, Gernot (1998): Einführung in die Philosophie, Frankfurt a.M.
- Brokmann-Nooren, Christiane (1994): „Gelehrtes Frauenzimmer“ und „gefällige Gattin“. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Brückner, Margit (2010): Care und Soziale Arbeit: Sorgen im Kontext privater und öffentlicher Räume. In: Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (Hg.): Fachgebiet Soziale Arbeit. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, S. 1-26.
- Bruner, Jerome S./Olson, David R. (1984): Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In: Steiner, Gerhard (Hg.): Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Weinheim/Basel, S. 306-320.
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung Band 23, Bonn 2008.
- Bundesagentur für Arbeit: BERUFEnet <http://www.berufenet.arbeitsagentur.de> [24.11.2005].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Berufsbildungsbericht 2010, Berlin.
- Campe, Joachim Heinrich (1985): Über die früheste Bildung junger Kinderseelen, Frankfurt a.M./Berlin. Erstveröffentlichung 1785?
- Chamberlayne, Prue (1996): Fürsorge und Pflege in der britischen feministischen Diskussion. Feministische Studien 2, S. 47-60.
- Castoriadis, Cornelius (1983): Durchs Labyrinth. Seele, Vernunft, Gesellschaft, Frankfurt a.M.
- Centrum für Hochschulentwicklung (2012a): CHE Hochschulranking 2012/13. Maschinenbau studieren. <http://www.ranking.zeit.de/che2012/de/fachinfo/10> [20.06.2012].
- Centrum für Hochschulentwicklung (2012b): CHE Hochschulranking 2012/13. Soziale Arbeit studieren. <http://www.ranking.zeit.de/che2012/de/fachinfo/23> [20.06.2012].
- Conrad, Anne (1993): „Katechismusjungfrauen“ und „Scholastikerinnen“. Katholische Mädchenbildung in der Frühen Neuzeit. In: Wunder, Heide/Vanja, Christina (Hg.): Wandel der Geschlechterbeziehungen zu Beginn der Neuzeit, Frankfurt a.M., S. 154-179.
- Conrad, Anne (1996): „Jungfraw Schule“ und Christenlehre. Lutherische und katholische Elementarbildung für Mädchen. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1, Frankfurt a.M./New York, S. 175-188.

- Conze, Werner (1972): Beruf. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Kosellek, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1, Stuttgart, S. 490-507.
- Davis, Natalie Zemon (1990): Frauen im Handwerk. Zur weiblichen Arbeitswelt im Lyon des 16. Jahrhundert. In: Dülsen, Richard van (Hg.): Arbeit, Frömmigkeit und Eigensinn. Studien zur historischen Kulturforschung, Frankfurt a.M., S. 43-74.
- De La Roncière, Charles (2000): Gesellschaftliche Eliten an der Schwelle zur Renaissance. In: Duby, Georges (Hg.): Geschichte des privaten Lebens, Bd. 2. Lizenzausgabe Weltbildverlag, Augsburg, S. 161-298.
- Di Cesare, Donatella (1996): Wilhelm von Humboldt (1767-1835). In: Borsche, Tilmann (Hg.): Klassiker der Sprachphilosophie, München, S. 275-289.
- Duby, Georges (2000): Situationen der Einsamkeit 11.-13. Jahrhundert. In: Duby, Georges (Hg.): Geschichte des privaten Lebens, Bd. 2. Lizenzausgabe Weltbildverlag, Augsburg, S. 473-495.
- Duden (2001): Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Dunkel, Wolfgang (2011): Arbeit in sozialen Dienstleistungsorganisationen: die Interaktion mit dem Klienten. In: Evers, Adalbert/Heinze, Rolf G./Oik, Thomas: Handbuch soziale Dienste, Wiesbaden, S. 187-205.
- Elias, Norbert (1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchung, Bd. 1 und 2, Frankfurt a.M.
- Engels, Friedrich (1975): Dialektik der Natur, Marx-Engels-Werke, Bd. 20, Berlin.
- Erasmus von Rotterdam (1941): Vertraute Gespräche (Colloquia familiaria). Übertragen und eingeleitet von Hubert Schiel, Köln. Erstveröffentlichung 1526.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Mädchen und Naturwissenschaften in der Schule. Expertise für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Hamburg.
- Felden, Heide von (1999): Geschlechterkonstruktion und Bildungsvorstellungen aus Männer- und Frauensicht im 18. Jahrhundert. In: Behm, Britta L./Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hg.): Das Geschlecht der Bildung - die Bildung der Geschlechter, Opladen, S. 31-46.
- Feuerbach, Ludwig (1967): Gesammelte Werke Bd. 5, Hg. W. Schuffenhauer, Berlin.
- Fietze, Katharina (1996): Frauenbildungskonzepte im Renaissance-Humanismus. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Frauen und Mädchenbildung, Bd. 1, Frankfurt a.M./New York, S. 121-134.
- Fleißner, Heike (1996): Mütterlichkeit als Beruf. Historischer Befund und aktuelles Strukturmerkmal sozialer Arbeit, Oldenburg.
- Foucault, Michel (1978): Die Ordnung der Dinge, Frankfurt a.M.
- Franzen, Winfried (1996): Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780). In: Borsche, Tilmann (Hg.): Klassiker der Sprachphilosophie, München, S. 179-195.
- Freud, Sigmund (1972): Abriß der Psychoanalyse/Das Unbehagen in der Kultur, Frankfurt a.M.
- Frevert, Ute (1995): Geschlecht – männlich/weiblich. Zur Geschichte der Begriffe (1730–1990). In: Dies. (Hg.): Mann und Weib und Weib und Mann. Geschlechtsbegriffe in der Moderne, München, S. 13-60.
- Fröbel, Friedrich (1965): In: Scheveling, Julius (Hg.): Friedrich Fröbel, Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn, S. 82-111. Erstveröffentlichung 1880.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1995): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In:

- Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Traditionen – Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie, Freiburg, S. 201-254.
- Greenfield, Patricia M. (1971): Über Kultur und Invarianz. In: Bruner, Jerome S./Olver, Rose R./Greenfield, Patricia M. (Hg.): Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart, S. 271-306.
- Greenfield, Patricia M./Reich, Lee C./Olver, Rose E. (1971): Über Kultur und Äquivalenz. In: Bruner, Jerome S./Olver, Rose R./Greenfield, Patricia M. (Hg.): Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart, S. 271-306.
- Günther, Karl-Heinz/Hofmann, Franz/Hohendorf, Gerd/König, Helmut/Schuffenhauer, Heinz (1973): Geschichte der Erziehung, Berlin.
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich?, Opladen.
- Haug, Frigga (2011a): Editorial. In: Das Argument 3/2011, Hamburg, S. 329-332.
- Haug, Frigga (2011b): Das Care-Syndrom. In: Das Argument, 3/2011, Hamburg, S. 345-364.
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, Stuttgart, S. 363-393.
- Hausen, Karin (1993): Wirtschaften in der Geschlechterordnung. Ein Essay. In: Dies.: (Hg.): Geschlechterhierarchie und Arbeitsteilung, Göttingen, S. 40-67.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1988): Phänomenologie des Geistes. Hg. Wessels, Hans-Friedrich/Clairmont, Heinrich, Hamburg. Erstveröffentlichung 1807.
- Heiland, Helmut (2003): Fröbelforschung heute. Aufsätze 1990 - 2002, Würzburg.
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2007): Geschichte der Sozialen Arbeit, Weinheim/München.
- Hirschauer, Stefan (1996): Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem. In: Eifert, Christiane u.a. (Hg.): Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechtskonstruktionen im historischen Wandel, Frankfurt/M., S. 240-256.
- Hirschberger, Johannes (1980): Geschichte der Philosophie, Bd. I und II, Freiburg i. Br.
- Hochgerner, Josef (1986): Arbeit und Technik. Einführung in die Techniksoziologie, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
- Hoffmann, Joachim (1986): Die Welt der Begriffe. Psychologische Untersuchung zur Organisation des menschlichen Wissens, Weinheim.
- Hoffmann, Volker (1983): Elisa und Robert oder das Weib und der Mann, wie sie sein sollten. Anmerkungen zur Geschlechtscharakteristik der Goethezeit. In: Richter, Karl (Hg.): Klassik und Moderne, Stuttgart, S. 80-97.
- Holzcamp, Klaus (1978): Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Königstein/Ts.
- Honegger, Claudia (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaft vom Menschen und das Weib, Frankfurt a.M./New York.
- Hügli, Anton/Lübcke, Poul (2000): Philosophielexikon, Hamburg.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Werke in fünf Bänden, Bd. 1, Darmstadt, S. 56-233. Erstveröffentlichung 1792.
- Kammeier-Nebel, Andrea (1996): Frauenbildung im Kaufmannsmilieu spätmittelalterlicher Städte. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, Bd. 1., Frankfurt a.M./New York, S. 78-90.
- Keiler, Peter (1997): Feuerbach, Wygotski & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen, Berlin/ Hamburg.

- Keller, Heidi (1979): Geschlechtsunterschiede. Psychologische und physiologische Grundlagen der Geschlechtsdifferenzierung, Weinheim/Basel.
- Klaus, Georg/Buhr, Manfred (1975): Philosophisches Wörterbuch, Bd. 1 und 2, Leipzig.
- Kluge, Friedrich (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin/New York.
- Knoob, Karl/Schwaab, Martin (1994): Einführung in die Geschichte der Pädagogik, Heidelberg/Wiesbaden.
- Köchy, Christian (2002): Das Ganze der Natur. Alexander von Humboldt und das romantische Forschungsprogramm. In: Ette, Ottmar/Knobloch, Eberhard (Hg.): HiN (Humboldt im Netz). Internationale Zeitschrift für Humboldt-Studien der Universität Potsdam und der Alexander-von-Humboldt Forschungsstelle. Ausgabe III, 5, <http://www.hin-online.de> [25.07.2006].
- Komenský (Comenius), Jan Amos (1987): Informatorium der Mutterschul. Eingeleitet und herausgegeben von Franz Hofmann, Leipzig. Verfasst zwischen 1628 und 1632.
- Krohn, Wolfgang (1977): Die „Neue Wissenschaft“ der Renaissance. In: Böhme, Gernot/van den Daele, Wolfgang/Krohn, Wolfgang: Experimentelle Philosophie, Frankfurt a.M.
- Kuczynski, Jürgen (1981): Geschichte des Alltags des deutschen Volkes 1650-1810, Bd. 2, Köln.
- Kunze, Konrad (2000): dtv-Atlas Namenkunde, München.
- Kurz-Scherf, Ingrid/Lepperdorp, Julia/Scheele, Alexandra (2006): Arbeit und Geschlecht im Wandel: Kontinuitäten, Brüche und Perspektiven für Wissenschaft und Politik. Gender-Politik-Online, FB Politik- und Sozialwissenschaften der FU-Berlin, Dezember 2006.
- Lenze, Kathrin/Strauß Susanne (2009): Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. WZ-Brief Arbeit, August 2009, Berlin.
- Leontjew, Alexej N. (1977): Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt a.M.
- Locke, John (1980): Gedanken über Erziehung, Stuttgart. Erstveröffentlichung 1693.
- Lompscher, Joachim/Rückriem, Georg (2002): Editorial. In: Dies. Lev Semënovič Vygotskij. Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen, Weinheim/Basel, S. 7-35.
- Lundt, Bea (1996) Zur Entstehung der Universität als Männerwelt. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, Bd. 1, Frankfurt a.M./New York, S.103-118.
- Lurija, Alexander R. (1982): Sprache und Bewußtsein, Köln.
- Lurija, Alexander R. (1993): Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Hirn, Reinbek.
- Lurija, Alexander R./Judowitsch, Fa. (1977): Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf.
- Marx, Karl (1972): Das Kapital erster Band, Marx-Engels-Werke, Bd. 23, Berlin. Erstveröffentlichung 1867.
- Marx, Karl (1973): Randglossen zu Adolf Wagners „Lehrbuch der politischen Ökonomie“, Marx-Engels-Werke, Bd. 19, Berlin, S. 355-383. Erstveröffentlichung 1880.
- Marx, Karl (1983): Thesen über Feuerbach, Marx-Engels-Werke, Bd. 3, Berlin, S. 5-7.
- Mayer, Christine (1996): Zur Kategorie „Beruf“ in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. In: Gumpler, E./ Kleinau, Elke (Hg.): Frauen in pädagogischen Berufen, Bd. 1: Auf dem Weg zur Professionalisierung, Bad Heilbrunn, S. 14-38.
- Mayer, Christine (1999): Bildungsentwürfe und die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse zu Beginn der Moderne. In: Behm, Britta L./Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter, Opladen, S.13-29.
- Mersch, Dieter (1998): Zeichen über Zeichen, München.

- Moldaschl, Manfred/Voß, Günter (2003): Einführung. In: Dies. (Hg.): Subjektivierung von Arbeit, München/Mering 2003, S. 15-23.
- Müller, Maria E. (1993): Naturwesen Mann. Zur Dialektik von Herrschaft und Knechtschaft in Ehelehren der Frühen Neuzeit. In: Wunder, Heide/Vanja, Christina (Hg.): Wandel der Geschlechterbeziehungen zu Beginn der Neuzeit, Frankfurt a.M., S. 27-42.
- Neef, Wolfgang (1982): Ingenieure – Entwicklung und Funktion einer Berufsgruppe, Köln.
- Nelson, Katherine (1996): Language in Cognitive Development. Cambridge.
- Nickel, Maria Hildegard (2007): Riskante Chancen für Frauen – ohne Gleichstellungspolitik? Vortrag auf der Gleichstellungstagung der Hans-Böckler-Stiftung 27./28.09.2007.
- Niestroj, Brigitte (1985): Die Mutter-Kind-Beziehung im Kontinuum von Neuzeit und Moderne. In: Campe, Joachim Heinrich: Über die früheste Bildung junger Kinderseelen, Herausgegeben mit einem Essay von Brigitte Niestroj, Frankfurt a.M./Berlin S. 7-73.
- Oittinen, Vesa (1999): Gegenstand. In: Sankühler, Hans Jörg (Hg.): Enzyklopädie der Philosophie, Hamburg, S. 427-432.
- Opitz, Claudia (1996): Erziehung und Bildung in Frauenklöstern des hohen und späten Mittelalters (12.-15. Jahrhundert). In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, Bd. 1, Frankfurt a.M./New York, S. 63-77.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1961): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und Ausgewählte Schriften zur Methode, Paderborn. Erstveröffentlichung 1801.
- Piaget, Jean (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart.
- Piaget, Jean (1974): Urteil und Denkprozess des Kindes, Düsseldorf. Erstveröffentlichung 1924.
- Piaget, Jean (1975): Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf. Erstveröffentlichung 1923.
- Plonz, Sabine (2011): Mehrwert und menschliches Maß. In: Das Argument 3/2011, Hamburg, S. 365-380.
- Rang, Brita (1986): Zur Geschichte des dualistischen Denkens über Mann und Frau. In: Dalhoff, Jutta (Hg.): Frauenmacht in der Geschichte. Beiträge des Historikerinnentreffens 1985 zur Frauengeschichtsforschung, Düsseldorf, S. 194-204.
- Riedel, Manfred: Arbeit (1973). In: Krings, Hermann/Baumgartner, Hans Michael/Wild, Christopf (Hg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 1, München, S. 125-141.
- Rousseau, Jean-Jacques (1983): Emil oder Über die Erziehung, Paderborn/München/Wien/Zürich. Erstveröffentlichung 1762.
- Rousseau, Jean-Jacques (1984): Der Gesellschaftsvertrag, Frankfurt a.M. Erstveröffentlichung 1762.
- Rubinstein, Sergej L. (1973): Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin.
- Rumpf, Mechthild (2007): Geschlechterverhältnisse und Ethos fürsorglicher (Pflege-)Praxis im Wandel. Literaturstudie und Problemskizzen zu häuslicher Pflege. <http://www.artec.uni-bremen.de>.
- Russel, Bertrand (1999): Philosophie des Abendlandes, Köln.
- Sachße, Christof (2003): Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929, Weinheim/Basel/Berlin.
- Salomon, Alice (1927): Die Ausbildung zum sozialen Beruf, Berlin.
- Senghaas-Knobloch, Eva/Kumbruck, Christel (2005): Die Bedeutung der Geschlechterverhältnisse für eine neue soziokulturelle Konstruktion des Ethos fürsorglicher Praxis – am Beispiel Pflege. Projektskizze. <http://www.artec.uni-bremen.de>. [30.11.2011].

- Scharffenorth, Gerta (1993): „Im Geiste Freunde werden“. Mann und Frau im Glauben Martin Luthers. In: Wunder, Heide/Vanja, Christina (Hg.): Wandel der Geschlechterbeziehungen zu Beginn der Neuzeit, Frankfurt a.M., S. 97-108.
- Schlüter, Anne (1987): Neue Hüte – alte Hüte? Gewerbliche Berufsausbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts – Zur Geschichte der Institutionalisierung, Düsseldorf.
- Schmid, Pia (1996): Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, Bd. 1, Frankfurt a.M./New York, S. 327-345.
- Schmiede, Rudi (2006): Arbeit und Subjekt im gesellschaftlichen Epochenbruch in: Scholz, Dieter/Glawel, Heiko/Martens, Helmut (Hg.): Turnaround? Strategien für eine neue Politik der Arbeit. Herausforderungen an Gewerkschaften und Wissenschaft, Münster, S 78-97.
- Schorn-Schütte, Luise (1993): „Gefährtin“ und „Mitregentin“. Zur Sozialgeschichte der evangelischen Pfarrfrau in der Frühen Neuzeit. In: Wunder, Heide/Vanja, Christina (Hg.): Wandel der Geschlechterbeziehungen zu Beginn der Neuzeit, Frankfurt a.M., S. 109-153.
- Scribner, Silvia/Cole, Michael (1973): Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, S. 553-559.
- Stern, Daniel (1979): Mutter und Kind. Die erste Beziehung, Stuttgart.
- Toppe, Sabine (1996): Mutterschaft und Erziehung zur Mütterlichkeit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung, Bd. 1, Frankfurt a.M./New York, S. 346-359.
- Ulbrich, Claudia (1990): Unartige Weiber. Präsenz und Renitenz von Frauen im frühneuzeitlichen Deutschland. In: Dülmen, Richard van (Hg.): Arbeit, Frömmigkeit und Eigensinn. Studien zur historischen Kulturforschung, Frankfurt a.M., S. 13-42.
- Voß, Günter (2002): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurz, Thomas (Hg.): Der Beruf in der Moderne, Opladen, S. 287-314.
- Voß, Günter/Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, S. 131-158.
- Vygotskij Lev, Semënovič (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen, Münster. Entstanden um 1931.
- Vygotskij, Lev Semënovič (1996): Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung, Münster. Entstanden um 1933.
- Vygotskij, Lev Semënovič (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriehm, Weinheim/Basel. Erstveröffentlichung 1934.
- Walther, Rudolf (1990): Arbeit – Ein begriffsgeschichtlicher Überblick von Aristoteles bis Ricardo. In: König, Helmut/Greif, Bodo von/Schauer, Helmut (Hg.) Sozialphilosophie der industriellen Arbeit, Opladen, S. 3-25.
- Weber, Marianne (1989): Ehefrau und Mutter in der Rechtsentwicklung, Aalen. Erstveröffentlichung 1907.
- Wertsch, James (1996): Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewusstseins. Hg. von Georg Rückriehm, Siegen.
- Westphal, Sigrid (1996): Reformatorische Bildungskonzepte für Mädchen und Frauen – Theorie und Praxis. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Frauen und Mädchenbildung, Bd. 1., Frankfurt a.M./New York, S. 135-151.

- Wiesner-Hanks, Merry (1996): Ausbildung in den Zünften. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, Bd. 1, Frankfurt a.M., S. 91-102.
- Willms, Angelika (1983a): Grundzüge der Entwicklung der Frauenarbeit von 1882 bis 1990. In: Müller, Walter/Willms, Angelika/Handl, Johann (Hg.): Strukturwandel der Frauenarbeit 1880-1980, Frankfurt a.M./New York, S. 25-54.
- Willms, Angelika (1983b): Segregation auf Dauer? Zur Entwicklung des Verhältnisses von Frauenarbeit und Männerarbeit in Deutschland, 1882-1980. In: Müller, Walter/Willms, Angelika/Handl, Johann (Hg.): Strukturwandel der Frauenarbeit 1880-1980, Frankfurt a.M./New York, S. 107-181.
- Winkler, Gabriele (2011): Soziale Reproduktion in der Krise – Care Revolution als Perspektive In: Das Argument 3/2011, Hamburg, S. 333-344.
- Wittgenstein, Ludwig (1999): Philosophische Untersuchungen. Werkausgabe. Bd.1, Frankfurt a.M.
- Wobbe, Theresa (1989): Hausarbeit und Beruf um die Jahrhundertwende. Die Debatte der Frauenbewegung im Deutschen Kaiserreich. In: Klewitz, Marion/Schildmann, Ulrike/ Wobbe, Theresa (Hg.): Frauenberufe – hausarbeitsnah? Zur Erziehungs-, Bildungs- und Versorgungsarbeit von Frauen, Pfaffenweiler, S. 25-57.
- Wunder, Heide (1993a): Jede Arbeit ist ihres Lohnes wert. Zur geschlechtsspezifischen Teilung und Bewertung von Arbeit in der Frühen Neuzeit. In: Hausen, Karin (Hg.): Geschlechterhierarchie und Arbeitsteilung, Göttingen, S. 19-39.
- Wunder, Heide (1993b): Überlegungen zum Wandel der Geschlechterbeziehungen im 15. und 16. Jahrhundert aus sozialgeschichtlicher Sicht. In: Wunder, Heide/Vanja, Christina (Hg.): Wandel der Geschlechterbeziehungen zu Beginn der Neuzeit. Frankfurt a.M., S. 12-26.
- Wunder, Heide (1999): Der andere Blick auf die frühe Neuzeit. Forschungen 1974-1995, Königstein/Ts.
- Wunder, Heide (2001). Die „Familiarisierung“ von Arbeit und Leben. In: Beck, Rainer (Hg.). Das Mittelalter. Ein Lesebuch zur deutschen Geschichte 800-1500, München, S. 235-243.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1978): The Development of Perception and Attention. In: Ders.: Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Erstveröffentlichung Moskau 1930.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1985): Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: Lompscher, Joachim (Hg.): Lew Wygotski, Ausgewählte Schriften Bd. 1, Berlin, S. 57-277. Erstveröffentlichung 1927.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1987): Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. In: Lompscher, Joachim (Hg.): Lew Wygotski, Ausgewählte Schriften Bd. 2, Berlin.
- Zimmermann, Margarethe (1996): Wege in die Stadt der Frauen, Texte und Bilder der Christine de Pizan, Zürich.

Personenregister/Index of Names

Aquin, Thomas von
Campe, Joachim Heinrich
Descartes, René
Elias, Norbert
Engels, Friedrich
Erasmus von Rotterdam
Fröbel, Friedrich
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich
Holzkamp, Klaus
Humboldt, Wilhelm von
Komenský (Comenius), Jan Amos
Locke, John
Lurija, Alexander R.
Marx, Karl
Morus, Thomas
Pestalozzi, Johann Heinrich
Piaget, Jean
Rousseau, Jean-Jacques
Salomon, Alice
Smith, Adam
Stern, Daniel
Vives, Juan Luis
Vygotskij, Lev Semënovič
Wunder, Heide

Sachregister

Arbeit, herstellende
 Arbeit, soziale
 Arbeit, Sozial- und Begriffsgeschichte
 Bedeutung, semantische
 Begriff und soziale Perspektivität
 Begriffsentwicklung und Denken
 Doing Gender und innere Sprache
 Entwicklungspsychologie
 Gender
 Handwerk
 Identität
 Mütterlichkeitsdiskurse
 Naturwissenschaft
 Pädagogik
 Rationalität und Empathie
 Soziale Arbeit
 Sozialgeschichte
 Sprachgeschichte
 Technik
 Vergegenständlichungsparadigma
 Zivilisierung/Kultivierung

Index

Civilization/Cultivation
 Concept and social perspective
 Concept development
 Developmental psychology
 Discourses of maternity
 Doing Gender and inner speech
 Gender
 Identity
 Linguistic development and Thinking
 Linguistic history
 Meaning, semantic
 Natural Science
 Rationality and empathy
 Representational paradigm
 Social history
 Social work
 Technology
 Trade
 Work and Subject, concepts of
 Work, intersubjective
 Work, productive
 Work, social history and concept

Autorin/Author

Dr. Isolde Albrecht, Dipl.-Sozialarbeiterin und Erziehungswissenschaftlerin lehrt an mehreren Hochschulen in Hessen, Deutschland. Ihre Schwerpunkte sind: Psycholinguistik, Gender, Migration und Sprachentwicklung, Soziale Arbeit, Berufspädagogik. E-Mail: isoal@t-online.de

Dr. Isolde Albrecht is a certified social worker and educationalist and teaches at several universities in Germany. Her main interests include: psycholinguistics, gender, migration and language development, social work and vocational education studies. E-Mail: isoal@t-online.de

Glossar: Begriffe der Tätigkeitstheorie

Begriffsbildung¹

„In dieser Hinsicht ist es außerordentlich wichtig, den psychologischen Mechanismus der Begriffsbildung zu klären, das heißt den Mechanismus jener allgemeinen und ererbten Reaktionen, die sich nicht auf einen einzelnen Gegenstand beziehen, sondern gleichzeitig auf eine ganze Klasse oder auf einen ganze Gruppe von Gegenständen. Jede Reaktion stellt in diesem Sinn einen außerordentlich wertvollen Akkumulator der Erfahrung dar und ist im Grunde genommen schon eine Theorie. Wenn ich das Wort ‚Lampe‘ sage, habe ich eine ganze Klasse verwandter Gegenstände im Sinn, dann verwende ich die Resultate einer vorher produzierten, gewaltigen analytischen Arbeit der Zerlegung aller in meiner Erfahrung früheren Gegenstände in ihre Bestandteile, der Assimilation, das heißt des Vergleichs der verwandten Elemente, des Verwerfens zufälliger Elemente, der Synthese der übrig gebliebenen Elemente in einen ganzheitlichen Begriff.“

L. S. Vygotskij, *Pedagogičeskaja psihologija. Kratkij kurs [Pädagogische Psychologie. Eine Einführung]*. Moskva: Rabotnik prosveščeniija 1926, 210f.

„5. Die experimentelle Untersuchung des Begriffsbildungsprozesses [...] hat gezeigt, dass die funktionelle Verwendung des Wortes oder eines anderen Zeichens als Mittel der aktiven Steuerung der Aufmerksamkeit, der Zergliederung und der Hervorhebung von Merkmalen, ihrer Abstraktion und ihrer Synthese, ein grundlegender und wichtiger Teil des gesamten Prozesses im Ganzen ist; die Begriffsbildung (bzw. der Bedeutungserwerb eines Wortes) ist das Resultat einer komplizierten, aktiven Tätigkeit (das Operieren mit einem Wort bzw. Zeichen), an der alle grundlegenden, intellektuellen Funktionen in einem spezifischen >Zusammenhang beteiligt sind.“

L. S. Vygotskij, *Problema vyssich intelektual'nych funkcij v sisteme psichotečničeskogo issledovanija. Tezisy [Das Problem der höheren psychischen Funktionen im System der psychotechnischen Forschung. Thesen]*. In: *Psichotecnika i psicho-*

¹ Übersetzung der Texte zitiert nach Doris Mangott, *Kontinuität und Wandel im Schaffensprozeß von L. S. Vygotskij. Ein russisch-deutsches Lexikon zur Ideengeschichte: 1926-1934*. Bd. 1.ö Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität. Institut für Germanistik 1995.

fiziologija truda. 3 (1935) 5, 374-384; hier zitiert nach: Istorija sovjetskoj psihologii truda. Teksty [Geschichte der sowjetischen Psychologie der Arbeit. Texte]. Pod redakcij V.P. Zinčenko, B.M. Munipova, O.G. Noskovej. Moskva: IZd. MGU 1983, 51. Vgl. auch: Èksperimental'noe issledovanije vysšich processov povedenja [Experimentelle Untersuchung der höheren Prozesse des Verhaltens]. In: Psychoneurologische Wissenschaften in der UdSSR. Materialien des Ersten Gesamtrussischen Kongresses für Verhaltensforschung: 25. Januar – 1. Februar 1930. Hrsg. von A. B. Zalkind. Moskva/ Leningrad: Medgiz 1930, 70-71.

„Der Schlüssel zum gesamten Problem der Denkentwicklung im Übergangsalter ist die in mehreren Untersuchungen festgestellte Tatsache, dass der Jugendliche erstmals den Prozess der Begriffsbildung beherrscht, dass er zu einer neuen, höheren Form der intellektuellen Tätigkeit übergeht, zum begrifflichen Denken.“

L. S. Vygotskij, Pedologija podrostka. Zadanija 9-16 [Pädologie des frühen Jugendalters. Aufgaben 9-16]. Moskva/ Leningrad: BZO, 227.

„[...] die Begriffsbildung ist ein höchst komplizierter Prozeß, der überhaupt nicht mit dem einfachen Reifen der elementaren intellektuellen Funktionen analog ist und sich deshalb nicht äußerlich feststellen, nicht grob nach Augenmaß bestimmen lässt.“

L. S. Vygotskij, ebd.

„Es wurde bereits erwähnt, dass in der Pubertät im Zentrum der Entwicklung des Denkens die Begriffsbildung steht. Dieser Prozess umfasst wirklich revolutionäre Veränderungen sowohl des Inhalts als auch der Form des Denkens. Wir sprachen bereits davon, dass die Trennung von Form und Inhalt des Denkens, die in den meisten Theorien stillschweigend als Voraussetzung angesehen wird, methodologisch völlig unhaltbar ist.“

L. S. Vygotskij, a.a.O., 228.

“[...] spezielle Untersuchungen zeigen, dass erst [...] nach dem 12. Lebensjahr, das heißt mit dem Beginn des Übergangsalters [...] sich beim Kind jene Prozesse sich zu entwickeln beginnen, die zur Begriffsbildung und zum abstrakten Denken führen.“

L. S. Vygotskij, a.a.O., 232f; vgl. auch Vygotskij, Myšlenie i reč'. Psihologičeskie issledovanija. Pod redakcij i c vstupil'noj stat'ej V.N. Kolbanovskogo [Denken und

Sprechen. Eine psychologische Untersuchung. Hrsg. und mit einer Einleitung versehen von V.N. Kolbanovskij]. Moskva/ Leningrad: Socekiz 1934, 106.

„Wir sehen also, dass sich einerseits vollwertige Begriffe, die den höchsten Grad der Sozialisierung des kindlichen Denkens voraussetzen, verhältnismäßig spät entwickeln, während andererseits die Kinder schon früh beginnen, Wörter zu gebrauchen, um mit ihrer Hilfe ein gegenseitiges Verstehen mit den Erwachsenen und untereinander herzustellen.

Also haben die Wörter, die noch nicht die Stufe der vollkommenen Begriffe erreicht haben, die Funktion dieser letzteren übernommen und können als ein Mittel des Mitteilens und Verstehens zwischen Menschen dienen. Eine spezielle Untersuchung der entsprechenden Altersstufe soll uns zeigen, wie sich jene Formen des Denkens entwickeln, die nicht als Begriffsdenken, sondern als funktionales Äquivalent zu betrachten sind, und wie sie die Stufe erreichen, die das voll entwickelte Denken kennzeichnet.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 235; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 108.

„Es ergibt sich also: Die Aufgabe und die von ihr ausgehenden Zielvorstellungen sind dem Kind auf verhältnismäßig frühen Stufen zugänglich; gerade wegen der prinzipiellen Identität der Aufgaben des Verstehens und Mitteilens bei Kindern und Erwachsenen entwickeln sich beim Kinde überaus früh funktionale Begriffsäquivalente, aber trotz der Identität der Aufgabe, trotz Äquivalenz der funktionalen Momente sind die Denkformen beim Lösungsprozess in ihrer Zusammensetzung, Struktur und Wirkungsweise bei Kindern und Erwachsenen grundverschieden.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 235; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 109.

„Offenbar müssen wir bei der Erklärung der Natur des psychischen Prozesses, der zur Lösung einer Aufgabe führt, vom Ziel ausgehen, aber wir können uns nicht darauf beschränken.

Das Ziel ist, wie wir bereits gesagt haben, nicht die Erklärung des Prozesses. Das mit dem Prozess der Begriffsbildung und der sinnvollen Tätigkeit überhaupt im Zusammenhang stehende Grundproblem ist das Problem der Mittel, mit deren Hilfe diese

oder jene psychologische Operation, diese oder jene zweckentsprechende Tätigkeit ausgeführt wird.

Auch die Arbeit des Menschen als sinnvolle Tätigkeit kann nicht befriedigend damit erklärt werden, dass sie von bestimmten Zielen und bestimmten Aufgaben, die vor dem Menschen stehen, ins Leben gerufen wird, sondern wir müssen sie mit dem Gebrauch der Werkzeuge, mit der Verwendung spezieller Mittel erklären, ohne die die Arbeit nicht hätte entstehen können; ebenso ist das zentrale Problem bei der Erklärung aller höheren Verhaltensformen ein Problem der Mittel, mit deren Hilfe der Mensch das eigene Verhalten beherrschen lernt.

Wie die Versuche zeigen [...], enthalten alle höheren psychischen Funktionen das gemeinsame Merkmal, dass sie vermittelte Prozesse sind, das heißt, dass sie in ihrer Struktur als zentralem und grundlegendem Moment des gesamten Prozesses den Gebrauch eines Zeichens als Hauptmittel zur Steuerung und Beherrschung der psychologischen Prozesse einschließen.

Bei dem uns interessierenden Problem der Begriffsbildung ist ein solches Zeichen das Wort, das als Mittel zur Bildung eines Begriffs auftritt und später dessen Symbol ist. Nur das Studium des funktionalen Gebrauchs des Wortes und seiner Entwicklung, seiner qualitativ in jeder Altersstufe verschiedenen, aber genetisch miteinander verbundenen Anwendungsformen kann als Schlüssel bei der Erforschung der Begriffsbildung dienen.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podroščka*, 1931, a.a.O., 236f; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 109.

„Bei der Lösung dieses Problems stützen wir uns auf eine spezielle Methode, die man als funktionale Methode der doppelten Stimulation bezeichnen kann. Ihr Wesen besteht darin, dass die Entwicklung und die Tätigkeit der höheren psychologischen Funktionen mit Hilfe von zwei Reihen von Reizen untersucht werden, von denen jeder eine unterschiedliche Funktion im Verhalten der Versuchsperson erfüllt. Eine Reihe von Stimuli übt die Funktion des Objekts aus, auf das die >Tätigkeit der Versuchsperson gerichtet ist, und die andere die Funktion des Zeichens, mit dessen Hilfe diese Tätigkeit organisiert wird. [...] Die Aufgabe wird der Versuchsperson vom ersten Augenblick des Experiments an erläutert und bleibt im Verlauf jeder Etappe des Versuchs die gleiche. [...] Während wir also die Mittel zur Lösung der Aufgabe, die Stimuli-Zeichen bzw. Wörter, in eine veränderliche Größe verwandelten, machten wir die

Aufgabe zu einer konstanten. Damit erhielten wir die Möglichkeit zu untersuchen, wie die Versuchsperson die Zeichen als Mittel der Steuerung ihrer intellektuellen Operation verwendet und wie der Prozess der Begriffsbildung je nach Art und Weise der Verwendung des Wortes, je nach seinem funktionalen Gebrauch verläuft und sich entwickelt.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostopka*, 1931, a.a.O., 238f; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 111f.

„Letztendlich ist jenes funktionale Element von Bedeutung, auf das Ach bereits hingewiesen hat: Der Begriff wird nicht in seiner statischen und isolierten Form untersucht, sondern in den lebendigen Denkprozessen, so dass die ganze Untersuchung in eine Reihe von einzelnen Etappen zerfällt, von denen jede die Untersuchung des Begriffs in seiner Handlung, in der einen oder anderen funktionalen Verwendung des Begriffs bei den Denkprozessen beinhaltet. Am Beginn steht die Erarbeitung des Begriffs, dann die >Übertragung des erarbeiteten Begriffs auf neue Objekte, darauf die Benutzung des Begriffs im Prozess des freien Assoziierens und schließlich die Anwendung des Begriffs bei der Urteilsbildung und die Bestimmung neu erarbeiteter Begriffe.

Das gesamte Experiment verlief folgendermaßen: Vor der Versuchsperson wurden auf einem in einzelne Felder aufgeteilten Brett in bunter Anordnung Reihen von Figuren verschiedener Farben und Formen, Höhen und Dimensionen aufgebaut. [...] Vor der Versuchsperson wird eine Figur aufgedeckt, auf deren Rückseite sie ein sinnloses Wort liest.

Die Versuchsperson wird aufgefordert, auf das nächste Feld alle die Figuren zu stellen, auf denen vermutlich dasselbe Wort steht. Nach jedem Versuch, die Aufgabe zu lösen, kontrolliert der Versuchsleiter und deckt eine neue Figur auf, die entweder die gleiche Bezeichnung trägt wie eine der bereits vorher aufgedeckten, dabei aber in einigen Merkmalen von ihr verschieden, in anderen dagegen ähnlich ist. Oder die neue Figur trägt ein anderes Zeichen und ist dabei wiederum einer vorher aufgedeckten Figur in mancher Beziehung ähnlich, in anderen dagegen von ihr verschieden.

So vergrößern sich nach jedem neuen Lösungsversuch die Zahl der aufgedeckten Figuren und gleichzeitig auch die Zahl der sie benennenden Zeichen. Der Versuchsleiter kann so verfolgen, wie sich in Abhängigkeit davon der Charakter der Lösung der Aufgaben ändert, die in allen Phasen des Versuchs die gleiche bleibt. Die Wörter

stehen auf denjenigen Figuren, die sich auf ein- und denselben durch das betreffende Wort bezeichneten, gemeinsamen künstlichen Begriff beziehen.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 239f; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 112f.

„Vom genetischen Standpunkt her kann aus unserer Untersuchung folgende allgemeine Gesetzmäßigkeit formuliert werden: Die Entwicklung der Prozesse, die in der Folge zur Begriffsbildung führen, beginnt schon in der frühen Kindheit, aber erst im Übergangsalter reifen, formen und entwickeln sich jene intellektuellen Funktionen, die in einer spezifischen Beziehung die psychologische Grundlage der Begriffsbildung abgeben. Erst wenn das Kind in das Jugendalter eintritt, wird der entscheidende Übergang zum Denken in Begriffen möglich.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 240f; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 114.

„Vor diesem Zeitpunkt haben wir es mit spezifischen intellektuellen Bildungen zu tun, die äußerlich den echten Begriffen ähnlich sehen und infolge dieser äußerlichen Ähnlichkeit bei oberflächlicher Betrachtung das Vorhandensein echter Begriffe bereits in einem sehr frühen Alter vortäuschen können. Diese intellektuellen Gebilde sind in funktioneller Hinsicht tatsächlich den bedeutend später auftretenden echten Begriffen äquivalent.

Das bedeutet, dass sie bei der Lösung ähnlicher Aufgaben eine den Begriffen ähnliche Funktion ausüben, aber das Experiment zeigt, dass diese Begriffsäquivalente ihrer psychologischen Natur, ihrem Aufbau, ihrer Struktur und ihrer Wirkungsweise nach sich zu den Begriffen genauso verhalten wie der Keim zum reifen Organismus. Beide einander gleichzusetzen heißt, den langen Entwicklungsprozess zu ignorieren, heißt, das Anfangs- und das Endstadium einander gleichzusetzen.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 241; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 114.

„Die experimentelle Untersuchung des Begriffsbildungsprozesses hat gezeigt, dass der funktionale Gebrauch des Wortes oder eines anderen Zeichens als Mittel zur aktiven Steuerung der Aufmerksamkeit, zur Gliederung und Hervorhebung von Merkmalen, zur Abstraktion und Synthese ein grundlegender und notwendiger Teil

des Gesamtprozesses ist. Die Begriffsbildung oder die Tatsache, dass ein Wort eine Bedeutung annimmt, ist das Resultat einer komplexen, aktiven Tätigkeit (das Operieren mit einem Wort oder einem Zeichen), an der alle grundlegenden, intellektuellen Funktionen in einem spezifischen Zusammenhang beteiligt sind.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 241f; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 115.

„Die Begriffsbildung setzt als grundlegendem und zentralem Moment die Beherrschung des Verlaufs der eigenen psychologischen Prozesse mit Hilfe des funktionalen Gebrauchs des Wortes oder des Zeichens voraus. Diese Beherrschung des eigenen Verhaltens unter Verwendung von Hilfsmitteln entwickelt sich in endgültiger Form erst beim Jugendlichen.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 244; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 117.

„Man darf sich den Wechsel der einzelnen Denkformen und der einzelnen Phasen in ihrer Entwicklung nicht als rein mechanischen Prozess vorstellen, bei dem jede neue Phase dann eintritt, wenn die vorhergehende völlig abgeschlossen ist. Das Bild der Entwicklung erweist sich als weit komplizierter. Die verschiedenen genetischen Formen bestehen nebeneinander, so wie in der Erdkrinde Aufschichtungen der verschiedensten geologischen Epochen nebeneinander bestehen. Dies ist für die Entwicklung des Verhaltens keine Ausnahme, sondern eher die Regel.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 281; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 154.

„Das gleiche gilt auch für die Entwicklung des kindlichen Denkens. Auch hier trennt sich das Kind, das die höchste Form des Denkens – das Denken in Begriffen – beherrschen lernt, keineswegs von den elementaren Formen. Sie sind noch lange Zeit hindurch weiterhin die quantitativ vorherrschende und dominierende Denkform auf vielen Gebieten seiner Erfahrung. Selbst der Erwachsene denkt, wie wir bereits festgestellt haben, bei weitem nicht immer in Begriffen. Sehr häufig vollzieht sich sein Denken auf der Ebene des komplexen Denkens und bisweilen in noch elementareren, primitiveren Formen.

Aber selbst die Begriffe des Jugendlichen und des Erwachsenen erheben sich im Alltag oft nicht über das Niveau der Pseudobegriffe und stellen, obwohl sie nach der

formalen Logik alle Merkmale eines Begriffs besitzen, keine Begriffe im Sinne der dialektischen Logik dar, sie sind nichts anderes als allgemeine Vorstellungen, das heißt, sie sind Komplexe.

Das Übergangsalter ist also nicht das Alter der Vollendung, sondern das Alter der Krise und des Reifens des Denkens.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 282; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 154.

„Die verbale Definition des Begriffs, die Fähigkeit, ihn exakt zu erfassen und dazu bestimmen, macht bedeutende Schwierigkeiten, und im Experiment ist oft zu beobachten, wie das Kind oder der Jugendliche die Begriffe in der Praxis richtig verwendet haben, bei der Definition des bereits gebildeten Begriffs auf eine primitivere Stufe zurück fallen und die verschiedenen konkreten Dinge aufzählen, die der Begriff in der betreffenden konkreten Situation erfasst.

Also verwendet der Jugendliche das Wort als Begriff, definiert es jedoch als Komplex. Das ist eine für das Übergangsalter charakteristische Denkform, die zwischen dem komplexen und dem begrifflichen Denken hin und her schwankt.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 283; vgl. auch Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 156.

„Wie wir bereits erwähnt haben, ist die Funktion der Begriffsbildung im Übergangsalter eine junge, noch ungefestigte Errungenschaft des Intellekts. Deshalb wäre es falsch, sich vorzustellen, das gesamte Denken des Jugendlichen sei durchdrungen von fertig ausgebildeten Begriffen. Das ist ganz und gar nicht so, wir können die Begriffe her nur in ihrem Entstehungsprozess beobachten. Bis zum Ende des Übergangsalters bilden sie noch nicht die vorherrschende Denkform. Die intellektuelle Tätigkeit des Jugendlichen vollzieht sich größtenteils noch in anderen, genetisch älteren Formen.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 305.

„Interessant ist, dass ein beträchtlicher Teil der untersuchten Jugendlichen, vor die Aufgabe gestellt, einen abstrakten Begriff zu definieren, bei ihren Antworten von ganz konkreten Bestimmungen ausgehen.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 305.

„Auch was den Denkinhalt anbelangt, so überwiegt also zu Beginn des Übergangsalters noch das Konkrete. Ein abstrakter Begriff wird noch immer ausgehend von einer konkreten Situation zu erfassen versucht, in der er zutage tritt. [...] Obwohl diese Denkform momentan noch dominiert, wird sie sich in dem Maße, wie der Jugendliche voranschreitet, zurückentwickeln, sie wird abnehmen und verschwinden.

Der Übergang zum abstrakten Denken ist im Moment zwar die quantitativ nicht dominierende Form, es ist aber die für das Übergangsalter spezifische Form. Mit zunehmendem Alter des Jugendlichen wird sie sich entwickeln. Dem konkreten Denken gehört die Vergangenheit sowie ein großer Teil der Gegenwart; dem abstrakten ein kleiner Teil der Gegenwart, dafür aber die ganze Zukunft.“

L. S. Vygotskij, *Pedologija podrostka*, 1931, a.a.O., 305f.

„Der Wechsel vom komplexen Denken zum Denken in Begriffen ist für die Psychologie des Übergangsalters wichtig und äußerst charakteristisch, er bedeutet nicht nur eine Veränderung in der Sphäre des Denkens des Kindes und in allen übrigen intellektuellen Prozessen, sondern charakterisiert auch die Struktur und die Dynamik der Persönlichkeit des Jugendlichen und seiner Weltsicht, das heißt die Struktur seines Selbstbewusstseins und des Bewusstseins der Wirklichkeit.“

L. S. Vygotskij, *K probleme psihologii šizofrenii* [Zur Psychologie der Schizophrenie]. In: *Sovetskaja nevropatologija, psichijatrija, psihogigijena*, 1932, 8, 352-364; hier zitiert aus dem Nachdruck unter dem Titel: *Narušenie ponjati pri šizofrenii* [Begriffsstörungen bei Schizophrenie]. In: *L.S.Vygotskij, Izbrannye psihologičeskie issledovanija*. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von A.N. Leont'ev und A.R. Lurija. Moskva: Izd. AN RSFSR 1956, 481-496, hier 483.

„Wie wir bereits gesagt haben, ist das komplexe Denken des Schulkindes ein Stadium, das unmittelbar dem begrifflichen Denken vorangeht und von der äußeren Seite her betrachtet unbemerkt in das Denken in Begriffen übergeht. Folglich gehen in der Ontogenese, in der Geschichte der Entwicklung des Denkens, die komplexen Zusammenhänge den Begriffen voraus und bilden scheinbar eine innere Voraussetzung, die als assoziativer Unterbau [...] innerhalb des neuen Systems von Begriffen erhalten bleibt.

Wir haben allen Grund anzunehmen, dass der Aufbau der Begriffe, wie auch der Aufbau aller anderen höheren psychologischen Systeme, sich als Aufbau neuer Bil-

dungen auf die alten vollzieht. Dabei bleiben die alten Bildungen in Form von untergeordneten Schichten innerhalb des neuen Ganzen erhalten.“

L. S. Vygotskij, *K probleme psichologii šizofrenii*, 1932, a.a.O., 488.

„Wir können in der Geschichte der Entwicklung der Persönlichkeit des Jugendlichen Beobachten, wie die Funktion der Begriffsbildung noch zu einer dritten Zone von Veränderungen führt, wenn man als erste Zone die unmittelbaren Folgen in der Sphäre des Denkens und als zweite Zone die sekundären Veränderungen in der Sphäre der übrigen psychologischen Funktionen betrachtet. Die dritte Zone von Veränderungen, die mit der Entstehung der Funktion der Begriffsbildung verbunden ist, ist die Persönlichkeit und die Weltanschauung des Jugendlichen, das heißt die Dynamik und die Struktur seines Selbstbewusstseins einerseits und die Dynamik und die Struktur seines Bewusstseins der Wirklichkeit andererseits.“

L. S. Vygotskij, *K probleme psichologii šizofrenii*, 1932, a.a.O., 494.

„Uns interessiert der uns durchaus richtig erscheinende Gedanke, dass der Weg von der ersten Bekanntschaft mit einem neuen Begriff bis zu dem Augenblick, da Wort und Begriff zum geistigen Eigentum des Kindes werden, ein komplizierter, innerer, psychischer Prozess ist, der das sich allmählich aus einer vagen Vorstellung entwickelnde Verstehen des neuen Wortes, seine Verwendung und erst als Schlussglied seine tatsächliche Aneignung umfasst. Im Grunde haben wir oben versucht, den gleichen Gedanken auszudrücken, wenn wir sagten, dass in dem Augenblick, da das Kind zum ersten mal die Bedeutung eines ihm neuen Wortes kennen lernt, der Prozess der Begriffsentwicklung nicht endet, sondern erst beginnt.“

L. S. Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 168.

„Das künstliche Experiment gab uns ein allgemeines genetisches Schema, das die Hauptstufen der Begriffsentwicklung umfasst. Die Analyse der realen Begriffe des Kindes half uns, die wenig bekannten Eigenschaften der Synkretie, der Komplexe und Vorbegriffe zu untersuchen und festzustellen, dass auf jeder Stufe des Denkens eine andere Beziehung zum Objekt und ein anderer Akt der Erfassung eines Objekts in einem Gedanken herrscht, das heißt, die zwei Hauptmomente, die den Begriff kennzeichnen, lassen ihre Verschiedenheit beim Übergang von einer Stufe zur anderen erkennen. Daher sind die Natur dieser Begriffe und alle ihre Eigenschaften verschie-

den: Aus einer anderen Beziehung zum Objekt ergeben sich auf jeder Stufe im Denken andere mögliche Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den Objekten; aus einem anderen Akt des Erfassens ergeben sich andere Gedankenverbindungen, ergibt sich ein anderer Typ psychologischer Operationen. Auf jeder Stufe werden die von der Natur des Begriffs bestimmten Eigenschaften erkennbar: a) eine andere Beziehung zum Objekt und zur Bedeutung des Wortes, b) eine andere Beziehung der Allgemeinheit, c) ein anderer Kreis möglicher Operationen.“

L. S. Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 244.

„In der früheren Untersuchung erfassten wir die Beziehung des Wortes zum Ding auf jeder Stufe (Synkretie, Komplexe, Begriffe) jeweils neu und ließen außer acht, dass sich jede neue Stufe in der Entwicklung der Verallgemeinerung auf die Verallgemeinerung der vorausgegangenen Stufen stützt. Die neue Stufe der Verallgemeinerung entsteht nicht anders als auf der Basis der vorhergehenden Stufe. Die neue Struktur der Verallgemeinerung entsteht nicht durch eine gedanklich erneut vorgenommene, unmittelbare Verallgemeinerung, sondern aus der Verallgemeinerung der in einer früheren Struktur verallgemeinerten Dinge. Sie entsteht als Verallgemeinerung von Verallgemeinerungen, aber nicht einfach als neues Verfahren der Verallgemeinerung von Einzeldingen. Die frühere Gedankenarbeit, die in einer auf der vorangegangenen Stufe herrschenden Verallgemeinerung ihren Ausdruck gefunden hat, geht nicht verloren, sondern geht als notwendige Voraussetzung in die neue Gedankenarbeit ein.“

L. S. Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 244.

„Doch die Untersuchung der realen Begriffe des Kindes hat uns noch mehr gegeben. Sie gestattet es, nicht nur die Bewegung zwischen den Stufen in der Begriffsentwicklung, sondern auch die Bewegung innerhalb einer Stufe zu erklären, also bei den Übergängen innerhalb einer gegebenen Stufe der Verallgemeinerung, z.B. bei Übergängen bei einem Typ komplexer Verallgemeinerungen zu einem höheren. Das Prinzip der Verallgemeinerung von Verallgemeinerungen bleibt auch hier in Kraft, aber in einem anderen Ausdruck. Bei Übergängen innerhalb einer Stufe wird in einer höheren Etappe eine zu der früheren Etappe nähere Beziehung zum Ding bewahrt und das gesamte System der Beziehung der Allgemeinheit nicht so entscheidend umgebaut. Beim Übergang von einer Stufe zur anderen ist ein einschneidender Umbau der Be-

ziehung des Begriffs zum Objekt und der Beziehung der Allgemeinheit zwischen den Begriffen zu beobachten.“

L. S. Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 247.

„Das Kind bildet eine neue Stufe der Verallgemeinerung zunächst mit wenigen, gewöhnlich neu erworbenen Begriffen, z.B. im Unterrichtsprozess; wenn es diese neue Struktur zu beherrschen gelernt hat, bildet es allein aufgrund dessen auch die Struktur aller früheren Begriffe um. Somit geht die frühere Gedankenarbeit nicht verloren, werden die Begriffe nicht auf jeder neuen Stufe neu wieder geschaffen, muss nicht jeder einzelne Bedeutung für sich allein die ganze Arbeit beim Umbau der Struktur leisten. Dies erfolgt wie bei allen strukturellen Denkopoperationen durch die Beherrschung des neuen Prinzips an wenigen Begriffen, die dann bereits aufgrund der Strukturgesetze auch auf den gesamten Bereich der Begriffe ausgedehnt und übertragen werden.“

L. S. Vygotskij, *Myšlenie i reč'*, 1934, a.a.O., 247.

ISSN 2191-6667