



GENDER
OPEN
REPOSITORY

Repository für die Geschlechterforschung

Klassikerinnen

Kraul, Margret

2004

<https://doi.org/10.25595/996>

Veröffentlichungsversion / published version

Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kraul, Margret: *Klassikerinnen*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften (Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2004), 337-347. DOI: <https://doi.org/10.25595/996>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en>



www.genderopen.de

HANDBUCH
GENDER UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

herausgegeben von

Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel



2004

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

*Für Prof. Dr. Doris Knab
zum 75. Geburtstag*

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek
erhältlich.

2004.7.Ll. © by Julius Klinkhardt.

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

Druck und Bindung:

AZ Druck und Datentechnik, Kempten

Printed in Germany 2004

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1323-8

Einleitung 9
Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel

Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht ... 16
Edith Glaser/Karin Priem

1 Theoretische Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung

Der/Die/Das Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge 33
Dorle Klika

Zwischen Eigenem und Fremden – Phänomenologische Beiträge 47
Johanna Hopfner

Das Geschlecht als semiotischer Unterschied – Zeichentheorie als Grundlage
der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 58
Rita Casale/Sabina Larcher

Diskurstheoretische Zugänge in der
erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 76
Karin Amos

Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten –
Perspektivitätstheoretische Beiträge 90
Annedore Prengel

Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse .. 102
Barbara Rendtorff

Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion 112
Christiane Micus-Loos

Geschlecht als psychische Realität – Psychoanalytische Beiträge 127
Luise Winterhager-Schmid

Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? 146
Carol Hagemann-White

Generationentheorien und erziehungswissenschaftliche
Frauen- und Geschlechterforschung 157
Friederike Heinzel

Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge 175
Hannelore Faulstich-Wieland

Systemtheorie und Geschlechtertheorie	191
<i>Vera Moser</i>	
Der Blick auf evolvierte Verhaltensstrategien: Anregungen aus der Soziobiologie	200
<i>Annette Scheunpflug</i>	
Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse	215
<i>Barbara Friebertshäuser</i>	
Arbeit und soziale Ungleichheit – Gesellschaftstheoretische Beiträge	237
<i>Doris Lemmermöhle</i>	
Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory	255
<i>Jutta Hartmann</i>	
Männerforschung und Erziehungswissenschaft	271
<i>Edgar Forster/Markus Rieger-Ladich</i>	

2 Bildungshistorische Zugänge der Frauen- und Geschlechterforschung

Von der klassischen Sozialgeschichte zur „Sozialgeschichte in der Erweiterung“	287
<i>Elke Kleinau</i>	
Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung als Ideengeschichte	303
<i>Brita Rang</i>	
Historische Genderforschung und „cultural turn“	322
<i>Meike Sophia Baader</i>	
Klassikerinnen	337
<i>Margret Kraul</i>	

3 Gender in Teildisziplinen und Handlungsfeldern

Gender in der Familienerziehung	349
<i>Christiane Micus-Loos/Yvonne Schütze</i>	

Gender im Kindergarten	361
<i>Dagmar Kasüschke</i>	
Gender in der Primarstufe des Schulwesens	372
<i>Astrid Kaiser</i>	
Gender in den Sekundarstufen	389
<i>Elke Nyssen</i>	
Gender in den Fachdidaktiken	410
<i>Hanna Kiper</i>	
Gender in der Sonder- und Integrationspädagogik	425
<i>Ulrike Schildmann</i>	
Gender in der Interkulturellen Pädagogik	436
<i>Marianne Krüger-Potratz/Helma Lutz</i>	
„Dolle Deerns“, „PfundzKerle“ und „MezzoMezzo“ – Gender in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit	448
<i>Margitta Kunert-Zier</i>	
Gender in der Kinder- und Jugendhilfe	461
<i>Maria Bitzan</i>	
Jungen- und Männerarbeit	477
<i>Edgar Forster</i>	
Gender in der Berufsbildung	491
<i>Antje Bredow</i>	
Gender in der Erwachsenenbildung	502
<i>Anne Schlüter</i>	
Gender Studies: Feministische Perspektiven in Studium und Lehre	515
<i>Ingrid Schacherl</i>	
Gender in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung	523
<i>Christine Biermann/Barbara Koch-Priewe</i>	
Psychosoziale Beratung und Genderrelation	540
<i>Ruth Großmass/Christiane Schmerl</i>	
Gender und Medienpädagogik	557
<i>Agi Schründer-Lenzen</i>	

Gender Mainstreaming – Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung	574
<i>Birgit Schaufler</i>	

4 Methodologie und Forschungszugänge

Methodologie und Gender	587
<i>Ulrike Popp</i>	
Geisteswissenschaftlich- und sozialwissenschaftlich-hermeneutische Zugänge	599
<i>Regina Mikula/Andrea Felbinger</i>	
Objektiv hermeneutische Zugänge	610
<i>Merle Hummrich</i>	
Tiefenhermeneutische Zugänge	622
<i>Regina Klein</i>	
Ethnographische Ansätze	636
<i>Helga Kelle</i>	
Biographieforschung – Erziehungswissenschaft – Genderforschung	650
<i>Heide von Felden</i>	
Quantitative Zugänge	663
<i>Ulrike Popp</i>	

5 Anhang

Sachregister	681
Namensregister	693
AutorInnenverzeichnis	703

Klassikerinnen

Margret Kraul

Vor zwei Jahren erschien ein kleiner Band mit dem vielsagenden Titel: „Klassiker und Außenseiter“ (Horn/Ritzi 2001), in dem diejenigen Bücher vorgestellt wurden, die einer Umfrage der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zufolge die wichtigsten Titel des 20. Jahrhunderts markierten. Ein in jüngerer Zeit eher selten gelesener Autor, Siegfried Bernfeld, geriet mit seinem *Sisyphos* auf Rang 1¹, mit anderen, beispielsweise Alexander S. Neills „Antiautoritärer Erziehung“, wurde ein Bestseller aus den späten 1960er und frühen 1970er Jahren aufgegriffen, dessen Wahl die Wissenschaftsgeschichte der Disziplin beleuchtete. Allen genannten Titeln gemeinsam war, dass es eine Anzahl von Befragten gab, die gerade diesen Büchern zuschrieb, in der Pädagogik etwas bewirkt zu haben, Diskussionen angeregt und Weiterentwicklungen beeinflusst zu haben. Klassiker also, mit denen man sich auseinandersetzen sollte?

Bei dem Vorhaben, ausgewählte Klassikerinnen in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung vorzustellen, werde ich kurz die jüngst wieder entfachte Diskussion um Klassiker aufgreifen, um mich dann in einem zweiten Teil zwei historischen Ansätzen und – damit verbunden – zwei Autorinnen in der Geschlechterforschung zuzuwenden, deren Arbeiten ich für konstitutiv für die Bestimmung des Geschlechterverhältnisses halte, um abschließend nach dem möglichen Gewinn zu fragen, den die Beschäftigung mit ihnen und ihren Schriften eröffnen kann.

1 Klassikerinnen und Klassiker in der Pädagogik: überflüssige Relikte oder sinnvoller Fundus?

Bei der Auseinandersetzung um die Beschäftigung mit Klassikern und Klassikerinnen konstatiert Michael Winkler eine „seltsame Aufgeregtheit“ in der Pädagogik, wenn nicht gar „Abwehrhaltung“ (Winkler 2001, S. 77). Nun hat sich in der Tat die Pädagogik über einen langen Zeitraum damit aufgehalten, Klassiker zu interpretieren, um aus ihren Schriften etwas „Allgemeingültiges“ herauszuarbeiten, an dem man sich – vor allem in der Lehrerbildung – orientieren konnte: Klassiker schienen die Referenzgrößen für pädagogische Diskussionen zu bilden, beflügelten pädagogische Sinnstiftung, verwiesen auf Einsichten und forderten affirmative Interpretationen und ein auf Nachahmung angelegtes pädagogisches Handeln. Sie boten der Profession, vor allem den Lehrern und Lehrerinnen, Selbstvergewisserung zwischen Hagiographie und Imitation. (7 Rang) Die Geschichte

der Pädagogik war von diesem Ansatz bestimmt: So wurden Generationen von Lehrerinnen und Lehrern beispielsweise mit Pestalozzis Stanser Brief geschult, um die sich darin abzeichnende sittliche Erziehung späterhin zum Credo des pädagogischen Umgangs zu nehmen. Mit der „realistischen Wendung“ in der Pädagogik, die die bis dahin vorherrschende historisch-systematische Zugangsweise in ihrer Ausschließlichkeit obsolet erscheinen ließ und sie teilweise zurückdrängte, veränderte sich der Umgang mit Klassikern, deren Bedeutung für die jeweilige Gegenwart in Frage gestellt wurde.² Das hatte Auswirkungen auf die Geschichte der Pädagogik: Von den normsetzenden Klassikern, die die pädagogische Praxis unterstützen sollten, beschriftete sie den Weg zur historischen Bildungsforschung, und fortan standen Strukturen, Institutionen, gesicherte Fakten und subjektives Datenmaterial im Vordergrund. War die historische Pädagogik bisher – zumindest in der Lehrerbildung – vorrangig der Ort zur Rezeption von Klassikern, wandelte sie sich nun zu einer historisch-empirischen Wissenschaft, die theorieorientiert und quellenkritisch arbeitete. Aber auch im weiteren Sinne vollzog sich in der Historischen Erziehungswissenschaft ein Wandel: Nicht mehr die Texte von Klassikern, die einst disziplinäre Identität hatten stiften sollen, standen im Vordergrund, sondern spätestens seit den 1970er Jahren wurde der Blick auf konkrete Gegenwartsprobleme gelenkt: Curriculumentwicklung, Lernzieltaxinomien, Bildungsplanung führten die Themen an. Das „Aus“ für die Klassiker und für deren Rezeption im Studium der Pädagogik?

Nun geben auch Kritiker des Klassikergebrauchs zu, dass den Klassikern eine Funktion zukommen kann, und die muss keineswegs immer nur affirmativ-bewahrend sein, im Gegenteil. Der gemeinsame Korpus von Texten trägt zu einem Fundus in der Pädagogik bei, an dem man sich abarbeiten und auf den man jederzeit wieder zurückgreifen kann. Das schafft Verständigung, Kommunikation und dies auch über eine Generation hinaus; die Texte sprechen „Erinnerungsspuren aus, die Anregungspotential bergen“ (Winkler 2001, S. 79), zeigen Denkmodelle, die unter bestimmten sozialgeschichtlichen Konstellationen entstanden sind, weisen Alternativen zum jeweiligen main-stream-Denken auf, lassen sich auf ihr kritisches Potenzial hin befragen und können damit zur Theoriebildung beitragen (vgl. dazu Andresen 2001, S. 104). Und nicht zuletzt geben sie – in der Regel in erfahrungswissenschaftlicher Manier – Auskunft über die Gegenstände, von denen Pädagogik handelt, erschließen Sachverhalte, deren gemeinsame Kenntnis den in der Erziehungswissenschaft agierenden Pädagoginnen und Pädagogen eine Art corporate identity zu schaffen vermag. Also doch Klassiker, so scheint es.

Wer aber sind sie, die Klassiker und – vor allem – die Klassikerinnen? In dem Buch „Klassiker und Außenseiter“ finden wir auf der Suche nach dem „Buch des Jahrhunderts“ mit Ellen Keys „Jahrhundert des Kindes“ eine weibliche Spielart in der Debatte, es fragt sich nur, ob als Klassikerin oder als Außenseiterin? Immer-

hin hat die Befragung auf die Spuren einer weiblichen Autorin geführt. Gängige Darstellungen zur pädagogischen Historiographie, die ideen- und personenorientiert konzipiert sind, identifizieren hingegen – wen wundert es – fast ausschließlich männliche Gestalten als Klassiker (vgl. u.a. Scheuerl 1979; Reble 2002; Blankertz 1982; Scheibe 1978; Menck 1999). Ein Gegengewicht dazu stellt die Quellensammlung von Elke Kleinau und Christine Mayer dar, die in zwei Bänden die Geschichte der Pädagogik von der Renaissance bis zur Gegenwart aus der Sicht von Frauen dokumentiert (vgl. Kleinau/Mayer 1996). Hier steht die historisch-pädagogische Geschlechterforschung im Mittelpunkt der Betrachtung: Pädagoginnen, die potenziell den Rang von Klassikerinnen einnehmen könnten, werden mit ihren Bildungskonzeptionen sowie ihren autobiographischen Reflexionen sichtbar gemacht und damit wird die Möglichkeit eröffnet, sie künftig in der pädagogischen Geschichtsschreibung entsprechend würdigen zu können.

Neben dieser Sammlung stehen stärker gegenwartsorientierte Zusammenstellungen, die pädagogische Konzeptionen sowie Porträts führender Pädagoginnen und Pädagogen aufgreifen. So bittet Rainer Winkel (1984) jene Generation von Pädagogen, die zwischen 1919 und 1933 geboren ist und bei der er aufgrund ihres biographischen Erlebens eine republikanische Gesinnung vermutet, um die Darstellung ihrer Erziehungs- und Bildungskonzeptionen unter dem Aspekt der Antinomien in der Pädagogik; ein Vorhaben, das man als Präsentation derzeitiger oder besser zukünftiger Klassiker interpretieren kann. Eine Frau, die seine Kriterien erfüllt, hat er leider nicht finden können.³ Dieses Manko nehmen Astrid Kaiser und Monika Oubaid (1986) zum Anlass für ihren Band über „Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart“, in dem sie bekannte Pädagoginnen, aber auch „unbekannte Frauen als Repräsentantinnen pädagogischer Konzepte und Arbeitsfelder“ (ebd., S. 1) vorstellen. Ihr Ziel ist es, Frauen in ihrer Arbeit in Theorie und Praxis gleichsam als Vorbilder sichtbar zu machen und weibliches pädagogisches Handeln in seiner Vielfalt aufzuzeigen. Dabei beschränken sie sich keineswegs auf diejenigen, die man als Klassikerinnen bezeichnen könnte; vielmehr stehen Frauen mit Berichten aus täglicher praktischer Arbeit neben jenen, die Theorien und Konzepte, Bildungs- und Erziehungsmodelle entwickelt oder sich kritisch dazu geäußert haben wie Ilse Lichtenstein-Rother, Elisabeth Flitner, die Nohl-Schülerinnen Erika Hoffmann, Elisabeth Siegel, Elisabeth Blochmann oder aus der jüngeren Generation Doris Knab. Bei den letztgenannten Pädagoginnen geben ihre Schriften eine Basis zur Diskussion und zum Abarbeiten: eines der Kriterien für den Klassikerstatus.⁴

Bei diesem Beitrag ist für die Auswahl zweier Klassikerinnen ein weiteres Kriterium einbezogen worden: Unter der Prämisse, dass Klassikerinnen und Klassiker zu einer gemeinsamen Grundlage in der Disziplin beitragen, Verständigung der an ihr Beteiligten schaffen, Sachverhalte erschließen und damit letztlich die Theoriebildung fördern, ist gefragt worden, welche Pädagoginnen und Bildungs-

politikerinnen Arbeiten vorgelegt haben, denen Begriffe und Theorien entnommen werden können, die für die Geschlechterforschung konstitutiv sind, an denen man sich abarbeiten kann, die immer wieder provozieren und zum kritischen Lesen Anlass geben. Helene Lange mit ihrem Differenzdenken und Mathilde Vaerting mit ihrer Gleichheitsvorstellung geben hier zwei Beispiele. Die ihren Schriften immanenten Begriffe „Differenz“ und „Gleichheit“ haben über lange Zeit die Diskussion in der Geschlechterforschung durchzogen; sie werden immer wieder aufgegriffen und produktiv in weiterführende Theorien einbezogen, etwa den doing-gender-Ansatz und die „(De-)Konstruktivismus-Debatte“.

2 Helene Lange: Gleichberechtigung, aber Differenz

Helene Lange⁵, geboren 1848 in Oldenburg, gestorben 1930 in Berlin, Lehrerin, Bildungspolitikerin und aktive Kämpferin in der bürgerlichen Frauenbewegung für die Rechte der Frauen, vor allem auf dem Gebiet der Bildung, wurde in eine Zeit hineingeboren, in der Mädchenbildung noch von den engen Begrenzungen der späteren gesellschaftlichen Sphäre der Frau bestimmt war: Kraft und Talent des Mannes galten als den Frauen fern; ein an männlicher Bildung orientierter Unterricht hätte sie ihrer zukünftigen Bestimmung entfremden können; ein Teufelskreis, der nur allmählich zu durchbrechen war. Helene Lange stellte sich dieser Aufgabe und wählte dabei den im neunzehnten Jahrhundert klassischen Weg über den Lehrerinnenberuf. John Stuart Mill mit seinem Werk „Subjection of Women“ und dem Grundgedanken, die gesetzte Unterordnung des weiblichen unter das männliche Geschlecht sei unrecht und müsse durch das Prinzip wirtschaftlicher, rechtlicher und politischer Gleichheit aufgehoben werden, kann dabei als einer ihrer geistigen Väter gelten; dessen Protagonistin Hedwig Dohm stand sie allerdings schon skeptischer gegenüber. Die von Hedwig Dohm brillant und witzig vorgetragenen Vorstellungen, dass Frauen die bisher Männern vorbehaltenen Sphären ebenso gut ausfüllen könnten wie Männer, ja vielleicht gar besser, entbehrten ihrer Ansicht nach des „Zwingende[n]“, des „Primäre[n]“. Das lag für mich in dem Gedanken, dass es vieles gab, das *nur* Frauen, das Männer nicht oder nicht so gut ausführen könnten, dass die Gleichberechtigung also nicht verlangt werden müsse um der Gleichheit, sondern um der *Ungleichheit* der Geschlechter willen, dass die einseitig männliche Kultur durch eine weibliche ergänzt werden müsse“ (Lange 1922, S. 111f.).

Mit diesem Denken griff Lange das Konstrukt des weiblichen Geschlechtscharakters auf, wie es seit Beginn des Jahrhunderts vertreten wurde, angefangen von Wilhelm von Humboldt mit seiner polaristischen Geschlechterphilosophie bis hin zu Louise Otto, deren frauenbewegte Forderungen zur Emanzipation sich an der Differenz zwischen Männern und Frauen orientierten. Ungeachtet des Ziels der Gleichberechtigung waren es die Differenzen, die das Geschlechter-

verhältnis konstituierten: Wo der Mann aktiv, kraftvoll und tüchtig ist, die Dinge handelnd vorantreibt, sich in der Welt mit Härte bewährt, verkörpert die weiche anschmiegsame Frau den aufnehmenden, empfangenden, verstehenden Part, bietet dem Mann bei seinem geschäftigen Treiben Zuflucht und bildet den sicheren Hort von Sitte und Sittlichkeit. Die Sphären der Tätigkeiten waren fest umrissen, Welt und Haus, kraftvolle Tätigkeit und Umsorgen standen einander gegenüber; die weibliche Sorge für die Erhaltung des Lebens zog der männlich konnotierten Auseinandersetzung mit der Welt Grenzen.

Diese Differenzen zwischen den Geschlechtern, im neunzehnten Jahrhundert von Autorinnen und Autoren aller Couleur postuliert, nahm Helene Lange auf und führte sie fort; „von der fundamentalen Verschiedenheit beider Geschlechter“ war sie überzeugt: Intellektuelle Interessen und Abstraktion auf der einen Seite, soziale Interessen und sittlicher Idealismus auf der anderen, das waren die Pole, innerhalb derer sie die Verschiedenheit von Männern und Frauen bei aller vorausgesetzten Gleichwertigkeit zu bestimmen versuchte. Was aber bedeuteten diese differenztheoretischen Annahmen für ihre pädagogische Praxis als Lehrerin wie für ihr Handeln als Bildungspolitikerin? Als Lehrerin und Leiterin einer Seminar-klasse unterrichtete Lange Deutsch, philosophische Propädeutik und gab eine Einführung in psychologische und ethische Fragen. Der Unterricht sollte „ans Herz“ greifen und Helene Lange versuchte, auf das Gefühlsleben ihrer jungen Schülerinnen einzugehen, ihnen bei der Reflexion ihrer eigenen Entwicklung unterstützend zur Seite zu stehen, kurz: neben den zu vermittelnden kognitiven Fähigkeiten Herz, Gemüt und sittliches Verhalten zu stärken – eine Aufgabe, der sie aufgrund ihrer weiblichen Geschlechtsrolle besonders gut nachkommen konnte. Hier liegt dann auch der Ansatz, nicht nur höhere Bildung für Frauen zu fordern, sondern dabei auch die Einhaltung einer spezifisch weiblichen Komponente anzumahnen, die sie in die höhere Bildung einbezogen wissen wollte: „Der Mann glaubt, durch den Unterricht allein schon die Erziehung zu geistiger und sittlicher Selbständigkeit bewirken zu können. Diese Ansicht ist irrig; es bedarf eines ganz besonderen Agens, um die im Unterricht liegenden latenten Kräfte zu entbinden. [...] Bei wem aber ist diese Liebe zu den Mädchen, aus der der erziehende Einfluss hervorgeht, bei wem das lebendige Interesse an ihrer Heranbildung zu tüchtigen, edlen Menschen größer als bei uns, die wir ihres Geschlechts sind, denen alles daran liegt und liegen muss, in ihnen zukünftige Mütter heranzuziehen, die besser als bisher ihre Aufgabe zu erfüllen imstande sind?“ (Lange 1887, S. 25)

Die Geschlechtszugehörigkeit bestimmte damit nicht den Bildungsabschluss, wohl aber die Art der Bildungsvermittlung und teilweise auch die Stoffauswahl. Hier galt es, auf die Frauen, ihre spezifischen Stärken und ihre Bedürfnisse in ihrer Unterschiedlichkeit zu denen der Männer einzugehen, was Lange zufolge weitaus besser von Frauen mit ihrer Empathie für ihre Geschlechtsgenossinnen realisiert

werden konnte als von Männern. Dass sie damit professionspolitisch die sich erst formierende Gruppe der Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen stärkte, ihnen gleichsam die theoretische Begründung für Forderungen nach einem Ausbau ihrer Profession lieferte und das alles noch in gesellschaftliche Forderungen nach einer guten Familienerziehung einklinkte, das sind Auswirkungen der Differenztheorie, die Helene Lange sicher mit Freuden wahrgenommen hat.

Unabhängig von diesen professionspolitischen Auswirkungen schärfte sie die Differenz zwischen Mann und Frau erneut auf kulturtheoretischer Ebene und band an diesen Unterschied den Einfluss des Geschlechts auf die Weiterentwicklung der Kultur. In ihrem Artikel „Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau“, 1897 zunächst erschienen in dem Organ der bürgerlichen Frauenbewegung „Die Frau“, konstatierte sie zwar, dass beide Geschlechter „mit den gleichen Seelenkräften ausgestattet“ seien und für beide das höchste Vermögen die „Vernunft“ sei; dennoch blieb ihrer Ansicht nach ein gravierender Unterschied, der „auf der Verschiedenheit der Interessen- und Gefühlsrichtung beruht“ (Lange 1897, S. 203) und letztlich bedingt wird von der Möglichkeit der Frau, Kinder zu gebären. „Sie bringt in die weibliche Eigenart jenen bekannten Zug zum Persönlichen, Konkreten, jene schnellere und tiefere Fühlung mit menschlicher Eigenart; sie ist der Urgrund des psychischen Altruismus, des Mitleids, der Liebe, die auch in ihren geistigsten Formen die Züge des Weibes trägt. [...] Die intellektuellen Prozesse verlaufen bei beiden [Geschlechtern] gleich; vielfach aber regen sie andere Zentren an, lösen andere Verbindungen aus“ (ebd., S. 206). Diese anderen Verbindungen, hervorgerufen durch die geistige Qualität, die mit der potenziellen Mutterrolle verbunden ist, haben Auswirkungen auf das kulturelle Leben, tragen zur Erhöhung der Kultur und zur segensreichen Zukunft der Menschheit bei. Die Differenz der Geschlechter liegt auf der Hand: Sie resultiert aus der potenziellen Mutterschaft und damit aus der Natur der Frau, wird aber in eine geistige Kraft der Frau transformiert, die Kulturbewahrung und -erneuerung verheißt.

Mit der Differenztheorie Langescher Prägung haben sich schon zu ihren Lebzeiten führende Frauen auseinandergesetzt; sie hat zu deutlicher Ablehnung, aber auch zu zahlreichen Neuauflagen geführt, ihre geschlechtertheoretische und ihre bildungstheoretische Komponente wurden gesellschaftspolitisch wie professionspolitisch umgemünzt. Besonders Gertrud Bäumer, Langes Schülerin, Lebensgefährtin und schon zu Lebzeiten Langes in vielerlei Hinsicht zu deren Nachfolgerin erkoren (vgl. Schaser 2002), tat sich darin hervor und führte Denkmuster und politische Aktivitäten Helene Langes in deren Alter weiter. Zugleich trug sie auf publizistischer und professionspolitischer Ebene dazu bei, Langes Bedeutung zu verbreiten, sie gleichsam schon zu Lebzeiten zur „Klassikerin“ zu stilisieren. Nicht nur die Zeitschrift „Die Frau“, bei deren Redaktion Lange und Bäumer sich als „definitionsmächtige Publizistinnen“ erwiesen, die Frauen protegieren, aber auch totschweigen konnten, war diesem Prozess hilfreich, sondern auch die Herausga-

be des „Handbuches der Frauenbewegung“, in dem Lange und Bäumer (1901–1905/1980) ihre Interpretation von der Frauenbewegung in Deutschland als einer ursprünglich rein geistigen Bewegung manifestierten und Bäumer überdies in verschiedenen Beiträgen den Anteil Langes an der „geistigen Entwicklung“ der Frauenbewegung sowie ihre wegweisenden Positionen verdeutlichte (vgl. Schaser 2000, S. 93 ff.). Die Sichtweise von Lange als Vertreterin der ersten Generation der deutschen Frauenbewegung nahm hier ihren Ausgang (vgl. ebd., S. 100).

Nicht einbezogen, sondern eher ausgegrenzt aus dieser Form der Geschichtsschreibung wurden die sogenannten radikalen Frauen um Hedwig Kettler, Minna Cauer oder Hedwig Dohm. Sie bezichtigten ihrerseits die Vertreterinnen einer Differenztheorie à la Lange, über das Festhalten an der geschlechtsspezifischen Eigenart einer Hierarchisierung zwischen den Geschlechtern Vorschub zu leisten, und sprachen sich für eine Gleichheitstheorie aus. Exemplarisch für den an der Gleichheit der Geschlechter orientierten Ansatz will ich hier Mathilde Vaerting heranziehen. Sie wurde keineswegs wie Lange noch zu Lebzeiten in ihrer Bedeutung gewürdigt, um von der Nachwelt rezipiert werden zu können, und auch nach ihrem Tode kaum. An Stelle ihrer Rezeption stand eher ihre Verdrängung, nicht nur, aber wohl auch, Resultat der zu ihrer Zeit „unzeitgemäßen“ Thesen. Erst in der Studentenbewegung und dem Beginn der neuen Frauenbewegung zum Ende der sechziger Jahre geriet sie – zumindest in Teilaspekten – wieder in die Diskussion. Ihr an der Gleichheit der Geschlechter orientiertes Paradigma ging jedoch in nachfolgende Diskussionen ein und regte den Diskurs über Geschlechterverhältnisse an.

3 Mathilde Vaerting: Gleichberechtigung ohne Differenz

Mathilde Vaerting, geboren 1884 in Messingen/Emsland und gestorben 1977 in Schönau/Schwarzwald, erhielt 1923 als erste Frau in Deutschland einen Lehrstuhl im Fach Pädagogik an der Universität Jena.⁶ 1933 wurde sie unter Bezug auf das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums entlassen, ihre Ernennung war vermutlich mit sozialdemokratischer Unterstützung zustande gekommen, und daher galt sie als von politischen Kräften eingesetzte Beamtin. Nach dem Zweiten Weltkrieg gelang es ihr nicht, noch einmal an einer Universität Fuß zu fassen, sie gründete und edierte – gemeinsam mit ihrem langjährigen Mitarbeiter aus Jenenser Zeiten – die „Zeitschrift für Staatssoziologie“, ein Organ, in dem sie ihre Position zum gesellschaftlichen Wandel und damit verbunden auch zu der Rolle der Frau veröffentlichte. Aber diese Zeitschrift blieb eher unbekannt und hausgemacht; eine Rezeption, wie „Die Frau“ sie erfahren hatte, lag jenseits aller Möglichkeiten. Es war und blieb eine Außenseiterposition, aus der heraus Vaerting zeitlebens argumentierte und publizierte: Weder hatte sie eine akademische Zunft wie die Disziplin der Pädagogik hinter sich noch eine „Bewegung“ wie

die, in der sich die bürgerlichen Frauen Ende des neunzehnten und Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts gefunden hatten.

Das Geschlechterverhältnis war eines der wichtigsten Themen in ihren Forschungen. Mathilde Vaerting explizierte es in ihrem frühen Hauptwerk „Die Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib“, jener Schrift, mit der sie auf größte Begeisterung, aber auch schärfste Ablehnung stieß. Ihre These: Geschlechtsspezifische Unterschiede sind an spezifische gesellschaftliche Bedingungen gebunden; sie können „ebenso wohl soziologisch bedingt sein durch die gegensätzliche Lage der Geschlechter als durch *angeborene* Verschiedenheiten“ (Vaerting 1921, S. 1). Diese Frage kann Vaerting zufolge nicht entschieden werden, nur eines ist klar: Macht und Unterordnung verschleiern die Erkenntnis des wahren Wesens der Geschlechter; Herrschaftsverhältnisse determinieren den jeweils in der Geschichte geltenden Geschlechtscharakter von Männern und Frauen und beide Geschlechter, das herrschende wie das beherrschte, nehmen in ihren Interaktionen Eigenschaften an, die durch Herrschaft hervorgerufen und ihnen damit gleichsam aufoktroziert werden. Die Eigenschaften als solche sind im Prinzip austauschbar: So ist bei einer Frauenherrschaft, die Vaerting anhand vergangener Matriarchate zu rekonstruieren versucht, die Frau „der werbende Teil in der Liebe. Der Mann bringt die Mitgift mit, die Frau lässt sich in der Ehe Gehorsam vom Manne geloben, sie hat das alleinige Verfügungsrecht über den gemeinsamen Besitz. [...] Vom Manne wird Keuschheit und eheliche Treue verlangt, und er wird für Übertretungen oft schwer bestraft, die Frau nimmt es mit der Treue weniger genau. [...] Die Männer gelten als das gütigere, wohlwollende, aber geistig weniger befähigte Geschlecht“ (ebd., S. 3f).

Dieser Versuch, von Männern geschriebene Geschichte aus weiblicher Perspektive einmal gegen den Strich zu lesen, damit vielleicht ein wenig dem Wunschtraum einer emanzipierten Frau in der Weimarer Republik nachzukommen, ist für Vaertings Ansatz in der Pädagogik konstitutiv: Wenn sich Frauen wie Männer gleichermaßen entfalten können sollen, gilt es, die gesellschaftlichen Bedingungen dafür herzustellen und jegliche Vorherrschaft, von wem auch immer ausgehend, zu verhindern, und zwar nicht nur in Bezug auf das Geschlecht, sondern auch in Bezug auf andere „Machtkreise“ wie Lebensalter, Sozialstruktur, Rassen und Völker. Und bis eine solche Gleichstellung erreicht ist, wird Vaerting nicht müde, aus feministischer Sicht Interaktionen und erzieherisches Handeln zu untersuchen. Dabei entlarvt sie unterschiedliche Verhaltensweisen zwischen den Geschlechtern als Zuschreibungen durch die Herrschenden und identifiziert heimliche oder offene Diskriminierungen sowie strukturelle Hierarchien. Diese Mechanismen werden da besonders deutlich, wo Vaerting Ergebnisse der empirischen Pädagogik und der beginnenden empirischen Schulforschung kritisch in Bezug auf Forschungsdesign wie Interpretation analysiert (vgl. Vaerting 1923). Nicht die Differenz, wie bei Helene Lange, war für sie konstitutiv für das

Geschlechterverhältnis, sondern die Gleichheit, die zumindest hypothetisch bestehen könnte⁷ und deren Möglichkeit Vaerting durch ihre historischen Rekonstruktionen, in denen sie Männer und Frauen je nach Vorherrschaft mit den gleichen Eigenarten agieren ließ, nahe legte. Wurde bei Lange die Frau mit ihren vom Manne differenten Fähigkeiten zu einem wichtigen Element für die Weiterentwicklung von Kultur und Gesellschaft, so wird bei Vaerting – eher abstrakt – die Balance der herrschenden Kräfte in den einzelnen Machtkreisen zum bestimmenden Element in ihrer Pädagogik: Nur eine Balance kann die herrschaftsfreie und autonome Entfaltung der Individuen garantieren und dazu beitragen, dass niemand seines Geschlechts, seiner Schicht oder seiner ethnischen Zugehörigkeit wegen unterdrückt wird. Die Weiterentwicklung der Menschheit ist damit bei ihr in der Gleichberechtigung zwischen unterschiedlichen Kräften in der Gesellschaft verankert.

4 Mathilde Vaerting und Helene Lange als Klassikerinnen?

Wenn KlassikerInnen und die Lektüre ihrer Schriften dazu beitragen sollen, die Verständigung aller an der wissenschaftlichen community Beteiligten voranzutreiben, Sachverhalte zu erschließen und die weitere Theoriebildung anzuregen, so haben beide Pädagoginnen hier ihr Verdienst. Ihre Ansätze, der differenztheoretische ebenso wie der gleichheitstheoretische, haben das Geschlechterverhältnis unter unterschiedlichen Aspekten expliziert. Im Falle Helene Langes haben sie zur konkreten Gestaltung von weiblichen Bildungsinstitutionen bis hin zur Institutionalisierung des Abiturs für Mädchen beigetragen. Mathilde Vaertings Beitrag liegt eher auf theoretischer Ebene; ihre kritische Schrift zu „Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie“ kann als früher Beitrag feministischer Schulforschung gelesen werden. Darüber hinaus aber haben beide einen Beitrag zur Geschlechtertheorie geleistet, der weiterentwickelt worden ist. So wird heute statt einer Gegenüberstellung der beiden Positionen eine dialektische Verschränkung angestrebt: Geschlechterdifferenzen sollten zwar sichtbar gemacht, dieser Prozess sollte jedoch mit der politischen und materiellen Gleichstellung von Frauen und Männern verbunden werden, fordert Annedore Prengel (vgl. Prengel 1995). Auch aus methodologischer Sicht ist die Alternative zwischen Gleichheit und Differenz obsolet geworden: „doing gender“ ist der neue Ansatz, der Geschlechtlichkeit in jeweiligen sozialen Handlungen konstruiert sieht und einfache binäre Kodierungen nicht mehr zulässt. Zweigeschlechtlichkeit als unabänderliche Tatsache wird in Frage gestellt (vgl. Hagemann-White 1993). Damit entfällt im Kontext der Geschlechterforschung die Vorannahme von Geschlechterdifferenzen zugunsten der Beobachtung der immer wieder neuen Konstruktion von Geschlechtlichkeit, die Geschlechtsstereotype verhindert und Hierarchien dekonstruiert (vgl. Kelle 1999).

Die Schriften von Helene Lange und Mathilde Vaerting und deren geschlechtertheoretische Konzeptionen sind hier als Theorien zur anregenden Abarbeitung und produktiven Wendung vorgestellt worden. Durch Publikationen der letzten Jahre auf dem Gebiet der pädagogisch-historischen Frauen- und Geschlechterforschung können sie als gemeinsamer Fundus der an dieser Teildisziplin Beteiligten begriffen werden. Ob Frauen in einen solchen Fundus aufgenommen werden und dort einmal als Klassikerinnen eine Rolle spielen, ist sicher von unterschiedlichen Faktoren abhängig, auf jeden Fall aber von einer gewissen Bewährung ihrer Texte als Grundlage für kritische Auseinandersetzungen und – damit einhergehend – wohl auch von einem gewissen Alter. Das hat dazu geführt, dass exemplarisch zwei ältere Vertreterinnen der Geschlechterforschung ausgewählt worden sind, was aber keineswegs heißt, dass sich nicht eines Tages in diesem Kreis neue Namen, vielleicht sogar die im Ausblick schon kurz genannten, finden werden.

Anmerkungen

- ¹ Zur Beteiligung an der Umfrage und zur Auswertung vgl. Horn 2001.
- ² Winkler benennt, aus heutiger Sicht, mögliche Probleme bei der Beschäftigung mit Klassikern: Durch Kenntnis und Besitz von Klassikern könne soziale Distinktion hervorgerufen werden, Klassiker fungierten gleichsam als „Diskurspolizei“ und nähmen – unbewältigt – Über-Ich-Funktion ein, und nicht zuletzt fühle sich die Erziehungswissenschaft von der Dogmatik der Klassiker bedroht, weil sie selbst nicht von sich überzeugt sei; vgl. 2001, S. 77f. Sabine Andresen hingegen sieht – eher umgekehrt – als Grundlage für die Beschäftigung mit Klassikern das „Leiden an der eigenen Disziplin“; vgl. 2001, S. 100.
- ³ Die Geschlechterzusammensetzung dokumentiert er mit folgenden Worten: „Schmerzlich war die Erfahrung, dass unter diesen strengen Gesichtspunkten keine Frau als Autorin eingeladen werden konnte“ (Winkel 1984, S. 19).
- ⁴ Die Veröffentlichungen von Brehmer (1990) und Brehmer/Ehrich (1993) sind ebenfalls als Reaktion darauf entstanden. In diesen beiden Bänden werden Pädagoginnen, deren berufliches Wirken in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts lag, in längeren Beiträgen zu Leben und Werk bzw. in Kurzbiographien vorgestellt. Für die Soziologie (Honegger/Wobbe 1998) und die Kulturwissenschaften (Hahn 1994) liegen ebenfalls Porträts von für die Disziplinenentwicklung bedeutenden deutschen und ausländischen Wissenschaftlerinnen vor.
- ⁵ Vgl. zum Folgenden Kraul 1992; Schaser 2000.
- ⁶ Vgl. zum Folgenden u.a. Kraul 1987; 1999; 2000.
- ⁷ Dabei ist sich Mathilde Vaerting darüber im Klaren, dass ein Vergleich zwischen Mann und Frau, der Auskunft über Verschiedenheit oder Gleichheit ihrer Eigenart geben könnte, forschungslogisch Probleme aufwirft: Denn es „dürfen nur Geschlechter verglichen werden in völlig gleicher Lage, also Männer bei männlicher Vorherrschaft mit Frauen bei weiblicher Vorherrschaft“ (ebd., S. 1) oder umgekehrt. Entweder muss eine Symmetrie der Vorherrschaften oder aber eine völlige Gleichberechtigung gewährleistet sein.

Literatur

ANDRESEN, Sabine: Der deutsche Mann und die Klassikerdebatte in der Sozialpädagogik. Ein Kommentar. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 7 (2001), S. 99–105. – BLANKERTZ, Herwig: Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982. – BREHMER, Ilse (Hrsg.): Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte

dieses Jahrhunderts. Bd. 1. Pfaffenweiler 1990. – BREHMER, Ilse/Ehrich, Karin: Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Bd. 2: Kurzbiographien. Pfaffenweiler 1993. – HAGEMANN-WHITE, Carol: Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen. In: *Feministische Studien* 11.2 (1993), S. 68–78. – HAHN, Barbara (Hrsg.): *Frauen in den Kulturwissenschaften. Von Lou Andreas-Salomon bis Hannah Arendt*. München 1994. – HELENE LANGE: „Die Zukunft ist uns noch alles schuldig“. Veranstaltung zur Würdigung von Oldenburgs Ehrenbürgerin. Eine Dokumentation. Hrsg. von der Stadt Oldenburg. Oldenburg 1992. – HONEGGER, Claudia/Wobbe, Theresa (Hrsg.): *Frauen in der Soziologie. Neun Porträts*. München 1998. – HORN, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (Hrsg.): *Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*. Hohengehren 2001. – HORN, Klaus-Peter: *Abbild oder Zerrbild? Ergebnisse der Befragung zu den „pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts“*. In: Horn/Ritzi 2001, S. 23–49. – KAISER, Astrid/Oubaid, Monika (Hrsg.): *Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart*. Köln/Wien 1986. – KELLE, Helga: *Mädchen und Jungen in Aktion. Ethnographische Ansätze in der schulischen peer culture Forschung*. In: Marianne Horstkemper und Margret Kraul (Hrsg.): *Koedukation. Erbe und Chancen*. Weinheim 1999, S. 157–183. – KLEINAU, Elke/Mayer, Christine (Hrsg.): *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen*. 2 Bde. Weinheim 1996. – KLEINAU, Elke: *Gleichheit oder Differenz? Theorien zur höheren Mädchenbildung*. In: Elke Kleinau und Claudia Opitz (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Bd. 2: *Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt/M. 1996, S. 113–128. – KRAUL, Margret: *Geschlechtscharakter und Pädagogik: Mathilde Vaerting (1884–1977)*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 475–489. – KRAUL, Margret: „Das Leiden an Wißbegier und Wissen“. Helene Lange und ihr Einsatz für die Mädchen- und Frauenbildung. In: Helene Lange 1992, S. 17–33. – KRAUL, Margret: *Jenas erste Professorin: Mathilde Vaerting. Leben und Werk im Kreuzfeuer der Geschlechterproblematik*. In: Gisela Horn (Hrsg.): *Die Töchter der Alma mater Jenensis. 90 Jahre Frauenstudium an der Universität von Jena*. Rudolstadt 1999, S. 91–112. – KRAUL, Margret: *Was ist und wer gehört zur Erziehungswissenschaft? Über Mitspieler und Ausgrenzte. Das Beispiel Mathilde Vaerting*. In: Christel Adick, Margret Kraul und Lothar Wigger (Hrsg.): *Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck*. Donauwörth 2000, S. 127–147. – LANGE, Helene: *Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Abgeordnetenhaus [1887]*. In: Lange 1928, S. 7–58. – LANGE, Helene: *Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau [1897]*. In: Lange 1928, S. 197–216. – LANGE, Helene: *Lebenserinnerungen*. Berlin 1922. – LANGE, Helene: *Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten*. Bd. 1. Berlin 1928. – LANGE, Helene/Bäumer, Gertrud (Hrsg.): *Handbuch der Frauenbewegung*. 5 Bde. Berlin 1901–1905. [ND: Weinheim/Basel 1980] – MENCK, Peter: *Geschichte der Erziehung*. Donauwörth ¹1999. – PRENGEL, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen ²1995. – REBLE, Albert: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart ²⁰2002. – SCHASER, Angelika: *Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft*. Köln 2000. – SCHEIBE, Wolfgang: *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung*. Weinheim ⁶1978. – SCHEUERL, Hans (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. 2 Bde. München 1979. – TENORTH, Heinz-Elmar: *Historische Bildungsforschung*. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Leverkusen 2001, S. 123–139. – VAERTING, Mathilde: *Die Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib*. Bd. 1: *Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat*. Bd. 2: *Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie*. Karlsruhe 1921 und 1923. – WINKEL, Rainer (Hrsg.): *Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen*. Bd. 1. Düsseldorf 1984. – WINKLER, Michael: *Klassiker oder Geschichte? Überlegungen zur Rolle der historischen Dimension für die (sozial-)pädagogische Theoriebildung*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 7 (2001), S. 76–85.