GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Erziehung jenseits patriarchaler Leitbilder? : Probleme einer feministischen Erziehungswissenschaft

Jacobi-Dittrich, Juliane; Kelle, Helga

1988

https://doi.org/10.25595/650

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Jacobi-Dittrich, Juliane; Kelle, Helga: *Erziehung jenseits patriarchaler Leitbilder? : Probleme einer feministischen Erziehungswissenschaft*, in: Feministische Studien : Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, Jg. 6 (1988) Nr: 1, 70-87. DOI: https://doi.org/10.25595/650.

Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Walter de Gruyter Verlag.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.1515/fs-1988-0107

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Juliane Jacobi-Dittrich/Helga Kelle

»Erziehung jenseits patriarchaler Leitbilder?«

Probleme einer feministischen Erziehungswissenschaft

Die Entstehung der Pädagogik hängt enger als die Entstehung der meisten anderen Wissenschaften mit der Genese der bürgerlichen Gesellschaft zusammen. Die Naturwissenschaften, die Philosophie, die Philologien, sie alle gehen auf die eine oder andere Weise zurück auf ältere Vorläufer. Der Forschungsgegenstand der Pädagogik jedoch entsteht erst mit der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft: Die bürgerliche Familie, Kindheit und Jugend bilden sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts heraus und die Erziehung von Kindern entwickelt sich zu einem Gegenstand öffentlichen und in der Folge auch wissenschaftlichen Interesses. Die Fragen der Disziplin: wie ist das Kind zum Bürger zu erziehen, welche Arrangements sind dazu erforderlich und auf welchen anthropologischen Annahmen können diese Arrangements aufbauen, sind modern.

Diese Genese der Pädagogik hat sie in ein eigentümliches Verhältnis zur neuzeitlichen Geschlechteranthropologie geführt, war und ist doch die praktische Seite der Erziehung in erheblichem Umfang immer Sache der Frauen gewesen. Aufgrund dieses Umstandes sind in den letzten Jahren bei feministischen Pädagoginnen Überlegungen angestellt worden, die darauf abzielen, die Pädagogik überhaupt zu einer »weiblichen« Wissenschaft zu erklären, bzw. eine »weibliche« Pädagogik des Lebens und Lernens jenseits »patriarchaler Leitbilder« zu installieren (so der Titel einer Arbeitsgruppe feministischer Pädagoginnen auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften 1982 in Regensburg[1]). Es soll in diesem Text nicht darum gehen, die Genese der Disziplin als Projekt der Moderne in ihrer Beziehung zum neuzeitlichen Diskurs über das Geschlechterverhältnis nachzuzeichnen. Vielmehr soll – sozusagen im Vorfeld solcher wissenschaftstheoretischer Überlegungen – danach gefragt werden, ob und wenn ja, wie Frauen in spezifischer Weise Pädagogik als Wissenschaft betrieben haben. Die anthropologischen Implikationen haben allerdings für dieses Thema eine nicht zu unterschätzende Bedeutung: wie kaum eine andere wissenschaftliche Disziplin (von der Psychoanalyse einmal abgesehen) hat die Pädagogik auch immer das Geschlecht mit in ihren Reflexionshorizont einbezogen. Die Theorietradition innerhalb der deutschen Pädagogik ist so gelagert, daß feministische Pädagoginnen nicht nur wegen ihrer pädagogischen Praxis, sondern auch, weil sie als Frauen in diesen Theorietraditionen vorkommen, sich als nah zu dieser Wissenschaft begreifen

konnten und können. Die pädagogische Aufladung des Begriffs »Mütterlichkeit«, die, von Pestalozzi initiiert über Fröbel und die Hauptströmungen der ersten Frauenbewegung und Teile der Reformpädagogik schließlich bis ins zwanzigste Jahrhundert nachwirkt, konstituiert eine solche Theorietradition, in der u. E. auch die neueste Pädagogikdiskussion feministischer Herkunft zu situieren wäre.

Diesen Zusammenhang will unsere Untersuchung aufhellen. Es geht uns dabei zunächst weder voraussetzungsreich um das spezifisch »Weibliche« in Relation zum allgemeinen »Männlichen«, noch um eine allgemeine philosophisch-anthropologische Diskussion des Verhältnisses von »weiblich« und »männlich«, »Mutter« und »Vater«, noch um seine Bedeutung für den Erziehungsprozeß, sondern um eine Bestandsaufnahme dessen, wie Frauen sich empirisch in der Pädagogik, d. h. in der Reflexion ihrer Praxis zu dem jeweils herrschenden pädagogischen Diskurs verhalten haben.

Es geht uns also nicht darum, »feministische« Pädagogik zu entwickeln, sondern darum, feministische Wissenschaftskritik auf ihre Tragfähigkeit hin zu untersuchen. Die Trennungslinie verläuft momentan zwischen einer mehr dem liberalen Gleichheitspostulat verpflichteten, der »wesentlichen« Bestimmung der Frau eher distanziert gegenüberstehenden Position und einer sich auf weibliche Eigenschaften, Fähigkeiten etc. beziehenden. Diese Trennungslinie ist nicht nur wissenschaftlich relevant, sondern sie verläuft mitten durch die Frauenbewegung, wie die neueste Debatte der »Mütterfrage« anläßlich des »Müttermanifestes« der Grünen gezeigt hat. Wir glauben, daß Frauen als Mütter zu kleinen Kindern eine spezifische Beziehung haben können und im Regelfall in unserer Kultur auch haben. Wir glauben nicht,daß wir zum momentanen Zeitpunkt Anlaß haben, aus dieser »besonderen Beziehung« umstandslos Folgerungen für eine feministische oder gar »weibliche« Pädagogik zu ziehen. Wir halten solche Schlüsse politisch im Sinne der Verbesserung von Lebenschancen von Frauen für fatal und pädagogisch im Interesse der Kinder beiderlei Geschlechts für unverantwortlich.

Ein Blick auf die pädagogische Praxis erlaubt fraglos die Annahme, daß Frauen ein spezifisches Verhältnis zur wissenschaftlichen Erkenntnis insofern haben, als die Wahl ihrer Themen und die Bedeutung, die sie bestimmten Bereichen der Pädagogik beimessen, häufig durch ihre sozial bestimmte Nähe zur pädagogischen Praxis bedingt sind. Daß ihr Geschlecht jedoch eine andere Pädagogik produziert hätte, halten wir für unwahrscheinlich. Die in einer neuen Veröffentlichung von feministischen Pädagoginnen postulierte, bei Pädagoginnen allseits vorhandene »Nähe zum Kind«[2] mag erziehungssoziologisch bedeutsam sein, ob sie als wissenschaftstheoretische Grundlage einer »Kritik an patriarchaler Pädagogik« einer Prüfung standhalten kann, bezweifeln wir.

Die Anfänge der Pädagogik und das weibliche Geschlecht

Der Zugang von Frauen zur theoretischen Durchdringung dessen, was seit dem 18. Jahrhundert »Erziehung« und »Bildung« heißt, war – soziologisch gesehen – ein anderer als für Männer. Die Geschichte des Ausschlusses von Frauen setzen wir als bekannt voraus.[3] Sie hatte für die gestellte Frage Konsequenzen. Wenn Frauen

sich in dieser Musterwissenschaft der Moderne theoretisch reflektierend oder empirisch forschend betätigen wollten, so geschah dies bis in die Gegenwart hinein ganz deutlich auf wenige Themen beschränkt. Bis in die zwanziger Jahre waren das neben der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, deren Geschichte einer besonderen Untersuchung bedürfte, die Mädchenbildung und die Kleinkinderziehung. Erst in der Zeit nach 1945 hat sich das Feld in die Schul- und da vor allem in die Grundschulpädagogik hinein ausgeweitet.

Im frühen 19. Jahrhundert waren es Amalie Holst, Karoline Rudolphi, Betty Gleim, Tinette Homburg[4], die programmatische Entwürfe zur Mädchenbildung schrieben, erwachsen aus ihrer pädagogischen Praxis. Die Nähe zur pädagogischen Praxis ist nicht so ausschließlich auf Frauen beschränkt, wie wir es vielleicht gerne annähmen: sie steht in der pädagogischen Tradition des Philanthropismus ebenso wie in der Pestalozzis. Selbst Schleiermacher, seines Zeichens – als er pädagogische Vorlesungen hielt – Professor an der Berliner Universität, hat wesentlich mehr pädagogische Praxis gehabt als viele von unseren heutigen Pädagoginnen und Pädagogen an der Hochschule. Frauentypisch war nur eines an der Arbeit dieser Frauen: die Themenwahl. Und die stellte sich aus »Not« und aus »Emanzipationsbedürfnis« zugleich: Intellektuell orientierte Frauen, die sich nicht verheiraten wollten, konnten sich als Erzieherinnen von kleinen Kindern und Mädchen beruflich betätigen. Analog zur Entwicklung des Bürgertums in Deutschland, das sich in dieser Epoche vor allem als Bildungsbürgertum etablierte,[5] konzipierten diese Frauen in Deutschland zwischen 1780 und 1848 ihre Emanzipation mithilfe von »Bildungstheorien« für Mädchen. Damit ist für diese erste Gruppe von Frauen aus der Pädagogikgeschichte die Frage nach der spezifischen Art und Weise, wie Frauen über Erziehung nachdenken und/ oder forschen, bereits beantwortet. Sie haben ein spezifisches Thema, Mädchenbildung, gewählt, aber keine grundsätzlich andere Konstituierung von Pädagogik entwickelt. Sie eigneten sich die herrschenden Bildungstheorien an und modifizierten sie eher moderat an den Stellen, wo diese den Frauen Zugangsberechtigung zu »Bildung« und Erwerb absprechen.

Die nächste »Epoche« (1848–1908) war gekennzeichnet vom Kampf der Frauenbewegung um Bildung und Erwerbstätigkeit.[6] Die These vom »Wesen der Frau« als »geistiger Mütterlichkeit« und vom »spezifisch weiblichen Kulturbeitrag«, die von den Theoretikerinnen dieser Bildungsreformbewegung aufgestellt wurden, waren mitnichten einer besonderen Form der theoretischen Reflexion zuzuschreiben. Es handelte sich überspitzt formuliert um einen Verschnitt aus Fröbels Vorstellungen über die weiblichen Aufgaben in der Pädagogik, mit Georg Simmels Äußerungen zu Kultur und Geschlecht. Gerade bei den beiden Protagonistinnen der Bildungsreformbewegung für Mädchen und Frauen, Helene Lange und Gertrud Bäumer, ist wiederum beim besten Willen nicht *mehr* zu erkennen als eine spezifische Themenwahl, keine spezifische Behandlungsweise. Es ging noch dazu um nicht mehr oder weniger, als mit Hilfe dieser Theorien vom »spezifisch weiblichen Kulturbeitrag« bzw. von der »geistigen Mütterlichkeit« die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt zurückzudrängen. Schließlich gab es nicht nur die Männer des »Verbandes der Mädchenschulpädagogen«, die gegen die Frauen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverbandes (ADLV) konkurriert haben, sondern genauso haben die Frauen des ADLV auch mit diesen Männern konkurriert.

An der Geschichte der theoretischen Position der Pädagoginnen der ersten Frauenbewegung zeigt sich u. E., wie irreführend Betrachtungen von geistigen Produkten sind, die diese unabhängig von realen politischen Machtkämpfen betrachten und den »anderen« Diskurs entdecken, der sich bei näherem Hinsehen als der gleiche, nur diesmal als vom anderen Geschlecht formulierte herausstellt. Bei der Wiederentdeckung der alten Frauenbewegung mag diese Betrachtungsweise zwar vorübergehend »identitätsstiftend« gewesen sein, sie erhellte damit jedoch nicht unbedingt den historischen Prozeß der Wandlungen in den Geschlechterbeziehungen. Es bleibt darauf hinzuweisen, daß der linke Flügel der Frauenbewegung (Minna Cauer und andere) einer anderen pädagogischen Tradition verbunden war und mit radikaleren Positionen der Reformpädagogik zusammenhing.[7] Seine egalitaristische Strategie wurde u. a. mit dem Ziel konsequenter Koedukation verfolgt.

Reformpädagogik und weibliche Pädagogik

Die Reformpädagogik der zwanziger Jahre war eine überaus facettenreiche pädagogische Richtung, die in vielen politischen und gesellschaftlichen Gruppen Widerhall fand. Am Beispiel einer ihrer Ausprägungen, aus der besonders viele akademisch gebildete Pädagoginnen hervorgegangen sind, wollen wir unsere Frage erneut stellen. Herman Nohl, Pädagogikprofessor in Göttingen (von 1922-1960) gilt als einer der bedeutendsten akademischen Pädagogen des zwanzigsten Jahrhunderts. Er hat in den zwanziger und dreißiger Jahren unverhältnismäßig viele Frauen promoviert (50% der Doktoranden in diesem Zeitraum waren Frauen).[8]

Die Annahme, durch die kritische Analyse der Pädagogik Nohls ließe sich der Schleier, der über dem Geheimnis der »Weiblichkeit« in der Pädagogik liegt, vielleicht lüften, liegt nahe.[9]

An der wissenschaftlichen Biographie von der für die akademische Pädagogik bedeutendste Schülerin Nohls, Elisabeth Blochmann, läßt sich zeigen, daß die Themenbeschränkung von Frauen innerhalb der Pädagogik keinesfalls nur typisch »Frau« ist, sondern eben zugleich auch immer »typisch Patriarchat«. Elisabeth Blochmann war promovierte Historikerin und Germanistin bevor sie sich der Pädagogik, genauer der Sozialpädagogik zuwandte. Nach ihren ersten wissenschaftlichen Arbeiten, die beide publiziert wurden,[10] ist es erstaunlich, daß sie keine Karriere in diesen Studienrichtungen anstrebte. Doris Knab, Pädagogikprofessorin in Tübingen, hat noch für die fünfziger Jahre bezeugt, daß es kaum Karrieremöglichkeiten für Frauen in diesen Fächern gab.[11] Brandi, Schröder und Lehmann , Elisabeth Blochmanns akademische Lehrer, hatten offensichtlich kein Interesse an einer Assistentin. Die Pädagogik lag in der Luft (wer von uns in der späten sechziger Jahren studiert hat, kann sich an solche Stimmungen vielleicht noch erinnern, die zwanziger Jahre hatten diesbezüglich eine gewisse Ähnlichkeit mit den sechziger Jahren). Die Sozialpädagogik expandierte, und außerdem bahnte sich in der Geschichte der Sozialarbeit gerade wieder ein Professionalisierungsschub an. Elisabeth Blochmann, angeleitet durch Nohl, schlug diese Richtung ein.

Einige Jahre später – nach einer erfolgreichen Berufskarriere, die sie über die soziale Frauenschule Thale und das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin schließlich

auf eine Professur für Sozialpädagogik an die neugegründete Akademie für Lehrerbildung nach Halle führt – mußte sie sich in England als Emigrantin – ihre Mutter entstammte einer jüdischen Familie – erneut eine akademische Existenz, diesmal als Literaturwissenschaftlerin, aufbauen. Nach dem Krieg wurde sie 1952 auf den pädagogischen Lehrstuhl der Universität Marburg berufen. Ähnlich wie dreißig Jahre vor ihr Mathilde Vaerting in Jena, war sie in der Fakultät nicht unumstritten. Auch Blochmanns Berufung galt als »politisch« motiviert, diesmal nicht als sozialistisch sondern als »Wiedergutmachungsleistung«.



Elisabeth Blochmann

Ihre für die wissenschaftliche Pädagogik bedeutenden Leistungen liegen in zwei Arbeiten: Einer Biographie Herman Nohls und der bekannten Studie zur Geschichte der Mädchenbildung *Das »Frauenzimmer« und die »Gelehrsamkeit«*[12]. Die zuletzt genannte Studie ist eine bis heute unübertroffene Darstellung der Mädchenbildungstheorien an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert und von deren institutionellen Niederschlag in Mädchenschulgründungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Die Biographie Herman Nohls, ihres akademischen Lehrers und später geliebten Freundes, belegt einmal mehr, daß Frauen es auch in ihrer wissenschaftlicher Arbeit vorziehen, sich eher mit Personen zu beschäftigen als mit Theorien. Daß dieses nicht immer eindeutig kritische Distanz zum oder gar emanzipatorische Potenz vom herrschenden Wissenschaftsverständnis bedeutet, wird hier ebenfalls deutlich.

Es ist u. E. bedauerlich, daß sie nicht die intellektuell mutigere, für die Disziplingeschichte bereichernde Unternehmung, den zweiten Teil ihrer *Geschichte der Mädchenbildung*, beenden konnte, da sie es vorzog, zunächst eine Biographie Herman Nohls zu schreiben. Das unvollständige Manuskript zeigt, daß Elisabeth Blochmann bei der Arbeit an diesem Thema einige Lichter zum Verhältnis von Geschlecht und Bildung aufgegangen sind, mit deren Hilfe sie die Theorie vom »weiblichen Kulturbeitrag« hinter sich gelassen hat. Ein gewisses Zögern, ihre Kritik an der männlich dominierten Pädagogik öffentlich zum Ausdruck zu bringen, ist den Notizen für das Einleitungskapitel zu entnehmen.[13] Dankbar können wir heutigen Pädagoginnen für ihren ersten Teil der *Geschichte der Mädchenbildung* sein. Dieser zweite Teil wäre ein Meilenstein geworden, den die auch unter uns durchaus gängigen Mystifikationen weiblicher – emotionaler wie geisti-

ger – Fähigkeiten nicht so leicht hätte passieren können. Wer wollte bestreiten, daß diese Themenwahl durch das Geschlecht der Autorin mit bestimmt gewesen ist?

In der Präferenz, zunächst die Biographie Herman Nohls zu schreiben, d. h. sich einer Person zuzuwenden, kommen zwei Dinge zum Ausdruck: die Darstellung einer Person entspricht den Frauen am ehesten zugeschriebenen Fähigkeiten. Die Publikation kritischer Reflexion zur Mädchenerziehung war kein Thema der späten sechziger Jahre, die Beschäftigung mit diesen Fragen galt im akademischen Bereich als eher abseitig. Das Beispiel Elisabeth Blochmanns zeigt, wie Frauen sich darauf beschränken, sozial bestehende Nischen im Wissenschaftsbetrieb zu besetzen, indem sie bestimmte Themen und Gegenstände wählen, die wiederum nicht nur nach dem »inneren Gesetz der Frauen« gewählt werden, sondern die nach dem Gesetz der wissenschaftlichen Institutionen auch unbesetzt sind.

Wissenschaftssoziologisch kann deshalb nur festgestellt werden, daß die Spezifizität von Blochmanns Beitrag zur Geschichte der Pädagogik darin liegt, daß sie aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit (was theoretisch austauschbar wäre mit »ethnischer Zugehörigkeit« oder anderen Attributen) für das Thema, bei den von ihr primär verwandten geisteswissenschaftlichen Methoden der historisch-systematischen Untersuchungen (Dilthey-Nohl-Schule) zu wesentlich präziseren Ergebnissen gekommen ist, als es einem Mann wahrscheinlich möglich gewesen wäre. Das wäre eine auf die Hermeneutik angewandte »Betroffenheitsthese«, von der aber zu vermerken ist, daß sie in der Hermeneutik längst von Maria Mies formuliert war.[14]

Wissenschaftstheoretisch im Sinne einer »anderen« Pädagogik sagt dieses Ergebnis über die Spezifizität von Forschung und Praxis von Frauen in der Pädagogik nichts aus. Dennoch wollen wir nicht verschweigen, daß die hier in Rede stehende Frau sehr wohl eine typisches »Frauenbewußtsein« als Wissenschaftlerin gehabt hat, insofern, als sie selbst Zuschreibungen, die aus der Geschlechtercharakterlehre stammen, erlegen ist. Das kommt in einem Brief an Herman Nohl zum Ausdruck, geschrieben 1934 im Alter von 42 Jahren, als sie sich gerade ein zweites Mal eine akademische Karriere aufbauen muß, zum Ausdruck:

... und dann fange ich langsam an, an die Vorlesung zu denken. Ein bißchen bang ist mir davor. Ich habe sicherlich alles, was man zum »wissenschaftlichen« Arbeiten braucht, an Verständnis und Einsicht, aber ich habe keine Kraft des Gedächtnisses – das ist meine eigentliche Schwäche und wird immer die bescheidene Grenze von allem, was ich mache, bestimmen. Auch keine produktive Phantasie habe ich mitgekriegt. Nur ein Lump gibt mehr als er hat.[15]

In dieser Äußerung, immerhin zur Publikation im Freundeskreis bestimmt, findet sich ein Gestus der Schwäche, der, wäre er von einem Mann formuliert, überhaupt nicht stören würde. Aber eine solche Aussage, die ein Abziehbild der klassischen Geschlechteranthropologie ist, weil es der Schreiberin an »Kraft« und »Kreativität« mangelt, kann nicht so gelesen werden, als sei das Geschlecht der schreibenden Person uninteressant.

Schließlich bietet sich die Nohl-Schule außer durch die Person von Elisabeth Blochmann für unsere Untersuchung an, weil bei Nohl Frauen in erstaunlich großer

Zahl promoviert haben, und Nohl selbst unter seinen akademischen Kollegen herausragt als derjenige, der das Geschlechterverhältnis zum expliziten Thema in der Pädagogik gemacht hat.[16] Nach 1945 – als Nohl immerhin laut Elisabeth Siegel gesagt haben soll: »Das ist jetzt die Stunde der Frauen!«[17] – sind zwei Arbeiten bei ihm geschrieben worden, die sich explizit ein Frauenthema stellen: an ihnen soll noch einmal überprüft werden, ob es denn nun eine spezifische Art und Weise von Frauen gibt, wissenschaftliche Pädagogik zu betreiben.

Charlotte von Loeper hat die Aufforderung Nohls ernstgenommen. Als Mutter von vier Kindern nimmt sie 1945 ein Studium auf, das sie 1950 mit einer Dissertation über *Die politische Erziehung in der Frauenbewegung*[18] abschließt. Ihre Untersuchung galt der Frage, wieso hat die deutsche Frauenbewegung politisch versagt? Sie stellt eine liberaler politischer Theorie verpflichtete Untersuchung an. Die Entwicklung nach 1945 sieht sie äußerst skeptisch und fragt von daher nach den Gründen für das politische Versagen der Frauenbewegung, besonders der Gruppierungen, die sich in den zwanziger Jahren in den bürgerlichen Parteien organisiert. Den Grund sieht sie in der Verpflichtung dieses Teils der Frauenbewegung auf die romantische Idee des Staates als erweiterter Familie, die bereits in den Anfängen der Organisierung vorgenommen wurde.

Die zweite Arbeit von Käthe Hildebrand, »deren Stunde als Frau« bereits einmal zwischen 1940 und 1945 als Führerin beim reichsarbeitsdienst geschlagen hatte, wo auch nach eigener Aussage »das pädagogische Interesse erwachte«, befaßt sich mit der *Stellung der Frau in der Deutschen Bewegung*[19]. Hier wird nun – nicht zuletzt aufgrund der »romantischen Staatsauffassung« – kräftig wieder im Wesen der Frau und ihrer wesenhaften Einstellung zur Pädagogik gewest. Unter der Überschrift *Das Pädagogische als Wesenselement der weiblichen Geistigkeit* kommt sie zu folgenden Schlußsätzen:

Es unterliegt keinem Zweifel, daß auch die Verehrung der Frau um ihrer höheren und reineren Menschlichkeit willen, wie sie von der »Clarissa« an sich immer glaubhafter entwickelt hat, heute äußerst fragwürdig geworden ist. Trotzdem bleiben die Einsichten der Deutschen Bewegung in die Entfaltungsmöglichkeiten weiblichen Wesens bestehen. Zwar ist die historische Form des weiblichen Ideals – schon vom Beruf her – ganz gewiß neu aufgegeben, aber sie muß doch, wenn sie wirklich für eine Neuordnung des Lebens fruchtbar werden soll, von der liebenden und von der sittigenden Kraft ihren Ausgang nehmen. Nur so kann der weibliche Beitrag zur Pädagogik, der heute in drei Richtungen zugleich notwendig ist – für das Kind, für den Mann und seine Welt und für das bedrängte Hauswesen unseres Volkes – echte Lebenshilfe leisten.[20]

Beide Arbeiten sind symptomatisch für die Geschichte der Göttinger geisteswissenschaftlichen Pädagogik, keinesfalls symptomatisch im Sinne von »frauenspezifisch«, und wenn, dann nur insoweit, als sich beide Frauen ihrer politischen, respektive pädagogischen Position vergewissern wollten. Daß die dem politischen Liberalismus verpflichtete Arbeit in Bezug auf Aussagen über den weiblichen Geschlechtscharakter weniger ideologisch ist als die, die mit dem problematischen Begriff der »Deutschen Bewegung« operiert, liegt in der Richtung des Erkenntnisinteresses begründet. In der Behandlung des jeweiligen Gegenstandes läßt sich jedoch kein spezifischer Zugang entdecken.

Die Arbeiten von v. Loeper und von Hildebrandt ebenso, wie die nicht nur zu diesen im Vergleich bedeutenderen von Elisabeth Blochmann, die alle der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Herman Nohls verpflichtet waren, können also als Nachhut der ersten Frauenbewegung gesehen werden und finden dort gerade im gemäßigten Flügel um Helene Lange und Gertrud Bäumer ihre Traditionen.

Feministische Pädagogik

Für die Frauen, die im Zuge der neuen Frauenbewegung der siebziger Jahre nach ihrem Ort in der wissenschaftlichen Pädagogik gefragt haben, lag der Ausgangspunkt zunächst zumeist völlig außerhalb dieser pädagogischen Tradition. Nur in historischen Arbeiten wurde von ihnen an Traditionen, die der alten Frauenbewegung und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verpflichtet waren, angeknüpft. Die Verbindung stellt sich zumeist über die bereits zitierte Studie zur Geschichte der Mädchenbildung von Blochmann her: so beispielsweise in den Arbeiten von Gerda Tornieporth – bezeichnenderweise bei dem ehemaligen Blochmann-Assistenten Carl-Ludwig Furck geschrieben –, Monika Simmel und vielen Diplom-, Staatsexamens- und Magisterarbeiten zur Geschichte der Mädchenbildung.[21] Die wissenschaftsgeschichtliche Perspektive wurde von diesen Autorinnen jedoch nie explizit ins Bild genommen.

Neben diesen historisch orientierten Arbeiten gibt es seit einigen Jahren eine Diskussion von feministischen Pädagoginnen, die sich völlig unabhängig von der bisher beschriebenen Geschichte entwickelt hat.

Ihre wesentlichen theoretischen Bezugspunkte formuliert sie in Anlehnung an die allfällige Kulturkritik sozialer Bewegungen der siebziger Jahre, nachdem ihre Vertreterinnen sich von ihrem ursprünglichen Ausgangspunkt, den egalitaristisch-radikaldemokratischen Oppositionsbewegungen der späten sechziger Jahre – häufig auf Umwegen über eine der damals gängigen Spielarten des dogmatischen Marxismus – enttäuscht abgewandt hatten. Die Frauenunterdrückung war durch die Oppositionsbewegung in keiner Weise ernsthaft in Frage gestellt worden und mit der Frauenbewegung entstanden neue Perspektiven für Emanzipationsstrategien. Bei den Pädagoginnen gewinnen die Kritik an Erziehung als »männlicher Erfindung«[22], die Kritik am neuzeitlichen Naturbegriff und seinen Folgen für die Erforschung menschlicher Verhaltensweisen[23] und die Erkenntnis, daß Frauen eine besondere Nähe zu Kindern haben, aufgrund ihrer Gebärfähigkeit und daraus resultierender Mütterlichkeit[24] besondere Bedeutung. Auf dieser Basis sollen weibliche Widerstandsformen gegen »patriarchale Erziehung« entwickelt werden. Die Argumentation dieser Gruppe feministischer Pädagoginnen bewegt sich auf verschiedenen Ebenen, die in einem u. E. bedeutsamen Zusammenhang zur allgemeinen pädagogischen Diskussion dieser Jahre steht. Es handelt sich um folgende Phänomene:

1. Die Parallelität der feministischen Kritik an der Pädagogik der Aufklärung zu der Kritik, die auch allgemein zum Lieblingsthema frustrierter Pädagogen gemacht wird. Das »Ende der Pädagogik«, das »Verschwinden der Generations-

verhältnisse«, gar das »Ende der Erziehung« werden diese Tage ja allseits beschworen. Die Bandbreite aufklärungskritischer Positionen in der Pädagogik wird in ihren Extremen etwa durch Stichworte »Ökopädagogik« auf der einen und »Postmoderne in der Pädagogik« auf der anderen Seite markiert. Die feministischen Varianten treffen wir unter der Überschrift »Utopien jenseits patriarchaler Leitbilder« (Holzkamp/Steppke)[25], sie bauen im einen Extrem auf der eigentlich »natürlichen« Überlegenheit der Frau im Sinne ökologischer Maßstäbe auf (Schaeffer-Hegel)[26] und bezeichnen damit eine Art Neovitalismus aus feministischer Perspektive; das andere Extrem feministischer Hoffnung gründet sich quasi paradox auf existenzialistischer »Hoffnungslosigkeit« (Thürmer-Rohr)[27], die zunächst jegliche Stigmatisierung von Weiblichkeit zurückweist, um diese erst, mit den Frauen als Subjekten, zu ermöglichen.

2. Auffällig ist die Naivität, mit der bei einem Teil der feministischen Pädagoginnen überaus belastete Begriffe und Gegensatzpaare aus der Gerümpelecke der Moderne aufgenommen und in »frauenspezifischer« Weise verwandt werden: da steht dann »Leben« gegen »Wissenschaft«, »Körper« gegen »Geist«, »Liebe« gegen »Vernunft« und natürlich stehen die Frauen auf der Seite des »Wärmestroms« (Bloch)[28], kulturkritisch als »weich«, »lebendig«, »lustvoll« verstanden. Der dahinter stehende Wunsch nach »Versöhnung« ist zwar verständlich, aber entpuppt sich bei genaueren Hinsehen häufig als der Wunsch nach einer »allumfassenden Weiblichkeit«. – Die unterschiedlichen Positionsbestimmungen laufen entlang der (unterlassenen) Begriffsbestimmungen von weiblicher Natur und Geschichte.

Exkurs: Frauen, Natur und die Dialektik der Aufklärung

Bevor wir an einem Textbeispiel unsere Kritik entfalten, ist es notwendig, den Versuch einer eigenen Positionsbestimmung zu unternehmen. Die Kritik am »Neovitalismus« und an dem dahinterstehenden Wunsch nach »Versöhnung« von Natur und Geschichte scheint uns aus einem doppelten Grund geboten. In dieser Denkfigur findet sich nicht nur eine Neuauflage der alten Zuschreibung, daß das, was natürlich ist, auch als weiblich anzusehen ist, sondern ebenso Spuren der pädagogischen Tradition, die spätestens seit den zwanziger Jahren vor allem in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die theoretische Reflexion der Bedeutung von Frauen für den Erziehungsprozeß durch die Nähe zum »gelebten Leben« bestimmen wollte (Nohl)[29]. Die zunächst höchstens sozial festzumachende Nähe von Frauen zum alltäglich gelebten »Leben« mit Kindern – von den Kolleginnen in der Soziologie wesentlich weniger emphatisch unter den Stichworten »Hausarbeit« und »Weibliches Arbeitsvermögen« diskutiert – bekommt also nicht von ungefähr eine pädagogisch-systematische Bedeutung. Diese wollen wir genauer unter die Lupe nehmen.

Entgegen mancher Bestrebungen, originär feministische Begriffe (und seien es kritische) aus »dem Boden stampfen« zu wollen, zielen wir eher auf eine Vermittlung ab, die den feministischen Diskurs in den Kontext von Gesellschaftskritik stellt, wie sie die Kritische Theorie Horkheimer/Adornos formuliert[30]. Es soll uns

dabei nicht darum gehen, den einen im anderen Diskurs aufgehen zu lassen und so feministische Fragen zu entwerten.

Es gilt vielmehr, die Aufklärungskritik aus feministischer Sicht zu erneuern, und deren Geschichte (die der Aufklärung*skritik*) zu reflektieren, um erklären zu können, warum so etwas wie ein feministisches Bewußtsein oder, in einem allgemeineren Sinne, warum überhaupt Kritik heute noch *denkbar* ist.

Ein Teil der feministischen Kritikerinnen liest die *Dialektik der Aufklärung* so (wie noch zu zeigen sein wird), als handelte es sich um die Formulierung der Antithetik von Beherrschung und Befreiung der Natur durch den Menschen. Nachdem wir mit Horkheimer/Adorno (oder wahrscheinlich eher ohne diese) heute die Kosten, die die Menschheit für die Beherrschung der Natur zu zahlen hat (z. B. Faschismus, z. B. Umweltzerstörung), sehen können, scheint es geboten, einer Befreiung der »Natur« durch den Menschen das Wort zu reden. Doch diese Perspektive wird der historischen Problematisierung des Naturbegriffs in der *Dialektik der Aufklärung* gerade nicht gerecht. Dialektik der Aufklärung meint eben nicht, im Sinne der Emanzipation des Menschen, die Betrachtung von Naturbeherrschung und Naturbefreiung als alternativ zu denkende und steuerbare Handlungsmöglichkeiten. Für eine ernsthafte Geschichtsbetrachung ist der Gestus des »es-hätte-alles-ganz-anders-kommen-können« wenig sinnvoll und wenig hilfreich. Es kann auch aus feministisch-wissenschaftlicher Sicht zunächst nur darum gehen, ein möglichst differenziertes Erklärungsmodell für das, was ist und so geworden ist, zu finden.

In diesem Zusammenhang verdient die *Dialektik der Aufklärung* eine differenzierte Rezeption: Dialektik der Aufklärung bedeutet nicht nur die »Befreiung von der Übermacht der Natur« im Geschichtsprozeß zu Lasten der Natur, sondern auch so etwas wie die Befreiung vom Mythos der Einheit der Natur. Das menschliche Denken ist die Fähigkeit, die die Einheit der Natur bricht. Die menschliche Identität gründet sich auf die Paradoxie der »Selbsterhaltung durch Selbstverleugnung«; das ist ausgedrückt in Horkheimer/Adornos Bezug auf die Irrfahrten des Odysseus[31]. Nicht nur die instrumentelle Nutzung des menschlichen Verstandes im Hinblick auf Machtausweitung zerstört die Einheit Natur-Mensch, sondern an sich die Fähigkeit des Denkens, der Selbstreflexion. Wenn ich mich selbst als naturhaftes Wesen *betrachten* kann, mich also quasi außerhalb meiner selbst stellen kann, bin *ich* mehr als dieses naturhafte Wesen.

Dieser Umstand ist alternativlos zu denken, da sich das aufgeklärte, mit der Natur unversöhnte menschliche Bewußtsein historisch entfaltet und entwickelt hat. Die Konsequenz für einen Rekurs auf den Naturbegriff, die sich daraus ergibt, ist: Was heute als Natur gedacht und bezeichnet werden kann, kann nur die historisch so gewordene Natur bedeuten, sei nun die männliche oder die weibliche gemeint. Aus historischer Perspektive verbietet sich die Anwendung eines Begriffs der *Natur an sich*[32].

Thesen für ein feministisches Bildungskonzept?

Anhand der Thesen für ein feministisches Bildungskonzept, die von Barbara Schaeffer-Hegel auf dem Frankfurter Symposium vom Juni letzten Jahres vorge-

tragen wurden, lassen sich die spezifischen Unterlassungen und Widersprüche einer bestimmten Spielart feministischer Aufklärungskritik aufzeigen, die wir hier wesentlich kritisieren wollen. Wir haben Barbara Schaeffer-Hegels *Plädoyer für eine feministische Bildungstheorie*[33] beispielhaft dafür ausgesucht, weil in diesem Text deutlicher als andernorts[34] der Versuch einer theoriegeleiteten Explikation gemacht worden ist.

Einleitend sagt Schaeffer-Hegel, daß aus »der Klärung des Phänomens Aufklärung und des eigenen Emanzipationsverständnisses ... Folgerungen für ein feministisches Bildungskonzept gezogen (werden), das Natur-, das Geschichts- und das weibliche Selbstverständnis betreffend«.[35]

Indem die Autorin Aufklärung als »Phänomen« betrachtet, bringt sie zum Ausdruck, daß sie weniger an der Analyse einer historischen Epoche, als vielmehr daran interessiert ist, Grundsätzliches, die Grundlagen des modernen Welt- und Wissenschaftsverständnisses und in deren Folge die des Emanzipationsbegriffs zu bannen und der feministischen Kritik zugänglich zu machen. Sie zielt dabei nicht auf ein kompensatorisches Bildungskonzept, sondern auf die Restitution des Weiblichen schlechthin.

Sie beginnt ihre Kritik bei Bacon. Bei Bacon erscheint der Sinn des Prozesses der Aufklärung als der der Befreiung von der Beherrschung des Menschen durch die Natur. Mit Bezug auf Horkheimer/Adorno hält die Autorin es für erwiesen, daß die zunehmende Entfremdung des Menschen vor der zu beherschenden Natur die Aufklärungsperspektive historisch ad absurdum geführt hat.

Dieser einäugige Blick auf die Destruktion der Aufklärung (und also auf die Illegitimität ihrer Emanzipationsansprüche?) wird unserer Ansicht nach der Perspektive der *Dialektik* der Aufklärung gerade nicht gerecht. Er betont einen Aspekt von Aufklärung, die Naturbeherrschung, der sich auf die Machtvermehrung des Menschen richtet. Es sei unbenommen, daß es Horkheimer/Adorno angesichts des deutschen Faschismus ebenfalls in erster Linie um diesen Zusammenhang ging. Deshalb lassen sich aber noch nicht für die Geschichtsbetrachtung einfache Antithesen formulieren.

Einfache Antithesen müssen jedoch formuliert werden, wenn der Aspekt der Parallelität zwischen den Beschädigungen der Natur und den Beschädigungen des Denkens zum Ziel der Reflexion gemacht wird.

Die durch Aufklärung erzeugte Entfremdung von der Natur, die uns neuen furchtbaren Naturzwängen ausgeliefert hat, trifft uns also im Zustand einer Kultur, die nur noch wissenschaftlich gereinigtes Denken anerkennt, ein Denken, das sich überwiegend durch die Zerstörung seines Objektes gebildet hat und dabei in sich selbst alle diejenigen Sensoren der Erkenntnis vernichten mußte, welche in anderen Wellenlängen auch andere als wissenschaftliche Formen des Wissens und der Erkenntnis transportieren könnten.[36]

Abgesehen davon, daß Schaeffer-Hegel für unseren Geschmack das vermeintliche Zerstörungswerk der Aufklärung sprachlich etwas zu heftig reproduziert, halten wir auch den Inhalt obigen Zitats für sachlich falsch. Die neuzeitliche Philosophie hat auch immer wieder, spätestens seit der Romantik, Exponenten eines Denkens hervorgebracht, die die Kritik am empirischen und normativen Rationalismus zu

ihrem Thema gemacht haben. Gerade weil die Autorin sich nicht nur auf den Zustand des wissenschaftlichen Wissens, sondern auf den unserer Kultur bezieht, müßte sie auch andere gesellschaftliche Orte betrachten und akzeptieren, daß z. B. in der Kunst oder auch im Alltagsbewußsein jene Erkenntnisformen »überleben«, die sie völlig zerstört wähnt. Die Frage ist, wenn Schaeffer-Hegel die Aufklärung gleichsetzt mit Beherrschung, welche historischen und wissenschaftlichen Traditionen sie dann im Hinblick auf einen feministischen Emanzipations- und Bildungsbegriff beerben möchte, bzw. wie sie die *Möglichkeit* eines feministischen Selbstverständnisses zu erklären gedenkt. Insofern ist der Bezug auf Horkheimer/Adorno für ihren eigenen Argumentationsgang überaus wichtig: An deren Arbeiten ließe sich festmachen, daß die Kritik an ihr so alt ist wie die Aufklärung selbst.[37]

Wir werden auf die Verwendung des Naturbegriffs nur soweit eingehen, weil er dafür herhalten muß, einen angeblich qualitativ neuen »feministischen« Bildungsbegriff zu generieren. Letztlich wird die seit Jahrhunderten behauptete Nähe von Frauen zur Natur, die daraus abgeleitete Stärke gegenüber Naturzerstörung von Schaeffer-Hegel unkritisch auf den Punkt gebracht, wenn sie fordert: Die Mädchenbildung solle nicht nur die Techniken der Verhütung, sondern auch »das Bewußtsein und das Gefühl für die Würde und die Macht der Weiblichkeit« vermitteln. – An dieser Stelle wird präzisiert: die spezifisch weibliche Natur liegt in der Gebärfähigkeit, dem »Geheimnis des Lebens«, mit dem die »Fähigkeit zur emotionalen und ganzheitlichen Wahrnehmung« assoziiert wird.

Schaeffer-Hegel mißt einem neuen Naturverständnis im Kontext eines feministischen Bildungskonzeptes zwar große Bedeutung bei, es bleibt aber undeutlich a) auf *welche* Natur sie sich bezieht und b) worin die spezifische Verknüpfung von alternativem Naturverständnis und Feminismus besteht, bzw. es mangelt an einer historischen Problematisierung der Verbindung Weiblichkeit-Natur.[38] – Auf der Basis dieser Diskussion des Naturbegriffs läßt sich eine neue feministische Bildungstheorie nicht überzeugend entwickeln.

Als zweites Fundament feministischer Bildungsarbeit nennt die Autorin ein neues Geschichtsverständnis. Die wesentliche Kritik am herrschenden patriarchalen Geschichtsbild besteht darin, daß dieses die »natürlichen und menschlichen Ressourcen« und die »sozialen Arrangements« als »voraussetzungslos gegeben« betrachte. Die These von der vorbehaltlosen Ausbeutung und Beherrschung der Natur wird hier also in Bezug auf das Geschichtsverständnis erweitert um eine Kritik der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse, die sich im herrschenden Geschichtsbild reproduzieren. Natur und Frauen werden also nicht nur ausgebeutet; das herrschende Geschichtsverständnis behindert die Frauen auch, ihre Unterdrückung zu erkennen. Dem entgegengesetzt müßte der Bereich der Reproduktion aus feministischer Sicht ins Zentrum der Geschichtsbetrachtung gerückt werden. Wie dieser Perspektivenwechsel sich vollziehen könnte, versucht Schaeffer-Hegel an beispielhaften Fragestellungen zu verdeutlichen. Wir werden diese hier deshalb so ausführlich zitieren, weil an dieser Stelle sprachlich auf den Punkt gebracht scheint, was die Autorin in ihrer Betrachtung *nicht* auf den Punkt bringt.

Es ist nicht einzusehen, daß die Geschichte des Gebärens, des Stillens, des Verhütens und

der erotischen Umgangsformen weniger über den Geist einer Epoche aussagt, als die Geschichte der Waffen und Werkzeuge, mit denen Menschen sich und die äußere Natur bearbeitet haben.
Es ist nicht einzusehen, daß Sieger mehr über vergangene Kulturen wissen, als die Besiegten und ihre verlorene Wahrheit, die Trophäen mehr als Kosten an Menschen und Material, die auf den Zügen der Eroberung vernichtet wurden.
Es ist nicht einzusehen, daß die Geschichte des rationalen Denkens, der Wissenschaften und der Philosophie uns mehr über das Menschsein lehren könnte, als die Geschichte der Gefühle, der Freuden und Ängste und der sich wandelnden Fähigkeit zum Genuß.[39]

Hier werden sprachliche Gegensätze konstruiert, die ebensowenig einem kritischen Geschichtsverständnis genügen, wie die angeprangerte patriarchale Betrachtungsweise. Selbstverständlich ist heute nicht mehr einzusehen, daß z. B. die Geschichte des Gebärens geringere Bedeutung für die Kultur- und Sozialgeschichte haben soll, als die Geschichte von Werkzeugen; aber das kann doch auch nach Foucault z. B. gar nicht mehr die Frage sein.[40] Vielmehr läßt doch etwa das Beispiel der programmierten Klinikgeburt versus »natürliche« (Haus-)Geburt (um zu pointieren, vereinfachen wir hier) vermuten,daß die Geschichte des Gebärens über den Geist unserer Epoche nicht mehr oder weniger, sondern *genau dasselbe* aussagt, wie etwa die Geschichte der Fortbewegungsmittel, die auch Düsenjets und Fahrräder zu betrachten hätte. Hier wird eine Sichtweise eingeklagt, die längst eine eigene Geschichte hat, auf die sich zu beziehen nur recht und billig wäre.

Auch bei der Gegenüberstellung Geschichte des Denkens – Geschichte der Gefühle wird, wie im ersten Beispiel, eine Antithetik konstruiert, die sich so u. E. gar nicht formulieren läßt. Die Trennstriche im Sinne feministischer Theorie müßten nicht zwischen Geschichte des Denkens und Geschichte der Gefühle, sondern jeweils zwischen herrschender und kritischer feministischer Geschichtsbetrachtung verlaufen. Andernfalls bliebe das Mißverständnis bestehen, daß geschlechtsspezifische kulturelle Repräsentanzen vereinfachend denkbar sind: die Männer stehen für Rationalität, die Frauen eher für das Gefühl ein. So läßt sich leicht eine Tradition, auf die sich Frauenbildung beziehen soll, erschaffen, in der Frauen »der Verantwortung für das Leben näherstanden, als der für den Erfolg«. Die Nähe zum mainstream der alten Frauenbewegung ist deutlich. Der »spezifisch weibliche Kulturbeitrag« wird reklamiert, ohne daß die soziale und politische Bedeutung dieser Konstruktion in den Blick kommt und damit ihre Schwächen und Stärken der Reflexion zugänglich gemacht würden. Der Vorwurf, daß Frauen damit immerhin »die Siege der Geschichte ermöglicht, die Folgen beseitigt und die Kontinuität des Lebens gewährleistet haben«, enthebt sie bei kritischer feministischer Betrachtung nicht der Verpflichtung, sich als verantwortliche Subjekte der Geschichte zu betrachten. Dieser Umstand wird in der neueren feministischen Diskussion von Thürmer-Rohr mit dem Begriff der »Mittäterschaft« benannt.[41]

Sehen wir von der falsch formulierten Antithetik ab, so gibt es eine Tradition historischer, zivilisationstheoretischer Forschung, die den Standpunkt, auf den Schaeffer-Hegel abzielt, seit Simmels Kulturphilosophie teilt, und es ist auch bereits allerhand unter diesem Gesichtspunkt produziert worden.[42]

Ein Hinweis auf die berechtigte, aber nicht sehr originelle Forderung, von dem alten Konzept der politischen Ereignisgeschichte abzugehen, wenn über Bildungs-

inhalte nachgedacht werden soll, hätte das »Plädoyer« in diesem Kontext stellen können. Denn es geht ja bei genauerem Hinsehen gar nicht so sehr um »Bildungstheorie« sondern um die Ergänzung durch neue feministische Inhalte. Im übrigen müßte, wenn schon ein »neues Geschichtsverständnis« diskutiert werden soll, das in den Zusammenhang einer Kritik des neuzeitlichen Naturverständnisses, einer Rationalismuskritik etc. gestellt wird, die Schwierigkeit, überhaupt noch Geschichte zu verstehen, wenigstens thematisiert werden. Nur so könnte es gelingen, tatsächlich dem Anspruch einer neuen Bildungstheorie und daraus resultierenden Neubestimmungen ihrer Inhalte genüge zu tun. Es ist nun wahrhaftig in den 80er Jahren keine Selbstverständlichkeit mehr, Bildungstheorien mit »Geschichte« anzufüllen. Naiv wird hier ein Emanzipationsfortschritt durch »Perspektivenwechsel« konstruiert: geschichtsphilosophisch in bester Tradition der von Männern entworfenen »Moderne«.[43]

Der blinde Fleck im weiblichen Blick

Die Berufung auf »bessere Traditionen« der Geschichte mit dem fragwürdigen Ziel feministischer Identitätsbildung, die dann gar noch häufig als originäre Entdeckung weiblichen Blicks deklamiert wird, hat einen blinden Fleck: Vor Begeisterung, etwas passend zukunftsweisendes in der Vergangenheit gefunden zu haben, wird selektiv Geschichte betrieben, d. h. der Bildungsprozeß wird so verstanden, daß beispielsweise durch die Geschichte des Gebärens Frauen und Männer zum besseren Bewußtsein ihrer selbst verholfen werden soll. Das notwendige Weiterdenken, ob es denn in der Geschichte überhaupt etwas gibt, was aufzubewahren wäre, oder ob diese Geschichte womöglich »an ihr Ende gekommen ist«, bleibt ausgeblendet. Wenn letzteres der Fall wäre, so wäre das natürlich auch für eine Bildungstheorie verheerend. Wir treffen damit bei der feministischen Kritikerin auf ein Pädagogenproblem par excellence, von dem wir annehmen, daß es Pädagoginnen genauso erfaßt: wenn gebildet werden soll, braucht es etwas »Positives«. Die entscheidende Frage, die Schaeffer-Hegel stellt, behandelt sie nicht: Wie ist – wenn überhaupt – die Konstruktion der »Aufklärungskritik« im Muster »männlich-weiblich« möglich? Die Frage ist sicher nicht damit zu beantworten, daß wir andere, »unsere« Inhalte in die Bildung mithineinnehmen. Es müssen schon bestimmte allgemeine Erkenntnisse der Aufklärungskritik selber mit hinein genommen werden in diese Überlegungen.[44]

Bei der Konstruktion eines Geschichtsverständnisses kann es dann aber nicht mehr schlicht um »Geschichte von unten« für Frauen gehen.

Es läßt sich schon erahnen, daß wir mit dem Begriff des starken weiblichen Selbstverständnisses, das auf oben kritisiertem Natur- und Geschichtsverständnis aufbaut, nicht einverstanden sind. Sofern die Voraussetzungen der grundlegenden Begriffe nicht geklärt sind, steht nicht zu erwarten, daß Ableitungen hinreichend begründet sind. So können dem Körper und der Sexualität der Frauen »revolutionäre Kräfte« zugeschrieben werden, befreiten die Frauen sie aus der »patriarchalen Indienstnahme« und erlebten sie in »eigener Regie«. Wie das funktionieren soll, bleibt offen. Es geht Schaeffer-Hegel darum, Position gegen eine »Verab-

schiedung von der weiblichen Natur« zu beziehen. Sie unterstellt, daß den Frauen nicht aufgrund des historischen Prozesses ihrer Unterdrückung in den Gesellschaften emanzipative Kraft zuwachse, sondern quasi naturhaft. Die Frau, das revolutionäre Subjekt schlechthin. Obwohl Frauen gesellschaftlich benachteiligt sind (was sich in Beziehung zur Geschichte setzen ließe), läßt sich mit Hilfe der Aufklärungskritik (als Kritik der Naturbeherrschung verstanden) ein weibliches Selbstverständnis installieren, das beinhaltet, daß eigentlich die Männer die bedauernswerten Opfer des Geschichtsprozesses sind. So versteht die Autorin denn auch Emanzipation als das »Heraustreten der Männer aus selbstverschuldeter Entfremdung, Verblendung und Hybris«. Wie diese Sichtweise mit der Geschichte der Unterdrückung der Frauen zu vereinbaren ist, bleibt die Frage. Denkwürdig daran ist, daß die Emanzipation der sozialen Stellung der Frauen gerade über den vermeintlich nicht ideologischen Gebrauch eines Begriffes hergestellt werden soll, dessen ideologische Indienstnahme wie kein zweiter die Frauenunterdrückung reproduziert hat: das sollte die Frauen eigentlich mißtrauischer ihrer *Natur* gegenüber machen.

Noch schwieriger wird es, wo es abschließend um weibliche Macht und Moral geht. Die angeblichen weiblichen Schwächen sollen in verborgene Stärke uminterpretiert werden. Daß das Erkennen der Abhängigkeit in sozialen Verhältnissen wohl Voraussetzung, nicht aber Garant für die Befreiung aus eben diesen Abhängigkeiten ist, bleibt hier unerwähnt. Hier zeigt sich noch einmal deutlich, daß die Autorin nicht die profane soziale Emanzipation der Frauen verfolgt, sondern gewissermaßen die Rehabilitation »natürlichen« Rechts.

In dem Maße, in dem wir Frauen uns unserer psychischen Eigenart stellen und unsere Abhängigkeiten wahr-nehmen, kann uns die Kraft zuwachsen, selbstverantwortlich auch in der Verantwortung für das andere zu sein, fremde Macht zu brechen und eigene auszuüben.[45]

Den Frauen ist Macht als Funktion »psychischer Eigenart« mitgegeben, sie müssen sie nur sehen! Ohne hier in Polemik abrutschen zu wollen, aber ein neues Bildungskonzept aus feministischer Sicht kann heute nicht mehr mit dem Aufruf: »Sehet!« enden. In Anknüpfung an eine kritische Tradition seit der Kritischen Theorie müßte die Aufmerksamkeit eher darauf gelenkt werden, was es eigentlich ist, das verhindert, daß die Frauen ihre Unterdrückung erkennen.

Weibliche Moral an der größeren Flexibilität und Sensibilität von Frauen zu messen heißt, sie genau an den Eigenschaften zu orientieren, die für das Patriarchat durchaus funktional sind. Um nicht mißverstanden zu werden: Wir haben nichts gegen eine positive Wertung von Flexibilität und Sensibilität, wir haben etwas dagegen, daß Schaeffer-Hegel behauptet, Carol Gilligan habe sie »bei den Frauen gefunden«. Solche Formulierungen legen nahe, daß den Frauen etwas in die Wiege gelegt zu sein scheint, was doch nur Produkt ihrer Sozialisation sein kann, die immerhin eine Sozialisation im Patriarchat war und ist.

Deren Widersprüchlichkeit gälte es im Hinblick auf einen feministischen Bildungsbegriff aufzuarbeiten.[46] Diesen auf der vermeintlich besseren Natur der Frauen aufbauen zu wollen, ist schon im Ansatz kritikwürdig und produziert So-

zialutopien, deren Konsequenzen wir nicht unter dem Etikett feministisch firmieren sehen möchten. Es kann unserer Ansicht nach an keiner Stelle für Frauen darum gehen, den Spieß der Geschichte schlicht umzudrehen, der »Männerideologie« die »Frauenideologie« entgegenzusetzen. Und ideologisch würden wir den Gebrauch von Begriffen bezeichnen, der diese im Unklaren läßt, aber eine Menge Assoziationen bezüglich »Frauenpower« weckt, ohne im Konkreten stichhaltig zu sein. Eine »spezifisch weibliche Kultur« könnte nur eine spezifische Subkultur sein. Einen tragfähigen feministischen Bildungsbegriff, bzw. einen spezifischen positiven weiblichen Zugang zur Pädagogik als Wissenschaft hat die Autorin nicht entwickelt.

Ob ein solcher überhaupt zu entwickeln ist, möchten wir zum Schluß wenigstens als Frage aufwerfen. Die wissenschaftsgeschichtliche Betrachtung der Pädagogik verweist uns zunächst einmal überdeutlich darauf, daß Frauen in dieser Disziplin einen sichtbareren Platz haben als in den meisten anderen Wissenschaften. Das hängt mit dem Gegenstand der Disziplin zusammen, der sich aufgrund der historischen Entwicklung der geschlechtlichen Arbeitsteilung so herausgebildet hat, daß Frauen aus ihm nicht zu verdrängen waren. Die Reflexion der eigenen Praxis führte und führt Frauen bis heute zu ganz bestimmten Themen innerhalb der Disziplin. Die Art und Weise jedoch, wie sie diese Themen innerhalb der Disziplin behandeln, ist immer eng verknüpft mit den jeweils herrschenden pädagogischen Gedankengängen. Daß bei den Frauen gelegentlich selbst die Idee aufkommen konnte, sie betrieben eine andere Pädagogik oder dächten gar in ganz anderen Bahnen als ihre männlichen Kollegen – dies besonders während der ersten Frauenbewegung und bei heutigen frauenbewegten Pädagoginnen – verdankt sich dem Umstand, daß in der Erziehung von Menschen tatsächlich nie davon abgesehen werden kann, daß diese in zwei verschiedenen Geschlechtern auftauchen. Welche Bedeutung dieser Sachverhalt für die pädagogische Theoriebildung tatsächlich hat, ist eine Frage, die durch feministische Wissenschaftskritik gestellt worden ist. Beantwortet werden kann sie sicher nicht durch Substantialisierung des »Weiblichen« und des »Männlichen«.

Fürs erste wäre schon viel gewonnen, wenn durch die feministische Wissenschaftskritik die Einmischung von Frauen in die Pädagogik auf eine Basis gestellt würde, von der aus zwar keine Rettung der gesamten Menschheit (welch alter Pädagogentraum immer wieder auch von Pädagoginnen geträumt!), dafür aber die Aufhebung der sozialen Benachteiligung von Mädchen und Frauen als Objekten und Subjekten der Erziehung ermöglicht würde.

Anmerkungen

1 »Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder«. In: *Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Dietrich Benner u. a., Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 18. Die in Regensburg begonnene Diskussion wurde 2 Jahre später auf dem 9. Kongress der DGfE, Kiel 1985 wieder aufgenommen. Dort besonders in den Beiträgen von Hedwig Ortmann und Bärbel Schön, Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 19.

2 Astrid Kaiser, Monika Oubaid(Hg.), *Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart*, Wien-Köln 1986; programmatisch in der Einleitung zu diesem Sammelband.

3 Elisabeth Blochmann, *Das »Frauenzimmer« und die »Gelehrsamkeit«*. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland, Heidelberg 1966; und Pia Schmid, Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzeption von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer. In: *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Hrsg. von Heinz Ellmar Tenorth, Weinheim 1986.

4 Betty Gleim, *Über die Bildung der Frauen und die Behauptung ihrer Würde in den wichtigsten Lagen ihres Lebens*, Bremen 1814. Amalie Holst, *Über die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung*, Berlin 1802. Tinette Homburg, *Gedanken über Erziehung und Unterricht besonders des weiblichen Geschlechts und über weibliche Erziehungsanstalten*, Berlin 1845. Karoline Rudolphi, *Gemälde weiblicher Bildung*, 2 Teile, Heidelberg 1807.

5 Vgl. Ulrich Herrmann (Hg.), *Die Bildung zum Bürger*, Weinheim 1982; und Rudolf Vierhaus, Der Aufstieg des Bürgertums vom späten 18. Jahrhundert bis 1848/49. In: *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, Hrsg. von Jürgen Kocka, Göttingen 1987, S. 64-79.

6 Das ganze Gebiet der Sozialarbeit wird hier beiseite gelassen. Wir konzentrieren uns auf die Geschichte der Anpassung des höheren Mädchenschulwesens an das allgemeinbildende höhere Jungenschulwesen und den Anteil, den die Pädagoginnen der ersten Frauenbewegung an diesem Normierungsprozeß gehabt haben.

7 Zur Freundschaft zwischen Minna Cauer und Paul Geheeb, dem bedeutendsten Koedukationsverfechter unter den frühen Reformpädagogen s. *Minna Cauer, Leben und Werk*, dargestellt von Else Lüders, Berlin 1925.

8 Juliane Jacobi-Dittrich, Gibt es »weibliche« Aufgaben in der Pädagogik, Untersuchung zu Konzeption der Geschlechterdifferenz in der Pädagogik Herman Nohls, In: *Neue Sammlung 2* (1987), S. 227-241.

9 Ein anderes pädagogisch interessantes Wissenschaftsgebiet für unsere Untersuchung könnte die empirische Kinder- und Jugendpsychologie sein, die zeitlich etwa paralell zur Reformpädagogik entsteht und in der auffällig viele Frauen tätig waren: Bühler, Stern, Rühle-Gerstel, Muchow, Petersen wären hier zu nennen. Auffällig viele Ehepaare auch im Vergleich zur »Göttinger Schule« Herman Nohls. Wir beschränken uns hier jedoch auf die Nohl-Schule.

10 Elisabeth Blochmann, Die Deutsche Volksdichtungsbewegung in Sturm und Drang und Romantik. In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 1* (1923), S. 419ff.; dies., Die Flugschrift: »Gedencke, daß du ein Teutscher bist«. Ein Beitrag zur Kritik der Publizistik und der diplomatischen Aktenstücke. In: *Archiv für Urkundenforschung*. Hrsg. von Karl Brandi und H. Breslau, 1923.

11 Dietlind Fischer, Als Frau muß man warten, bis man gefragt wird, Doris Knab, In: *Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart*, Hrsg. von Astrid Kaiser, Monika Oubaid, Wien-Köln, 1986

12 Elisabeth Blochmann, *Herman Nohl*, 1879-1960, Göttingen 1969; diess., Das »Frauenzimmer«, a. a. O.; dies., *Nachlaß*, Handschriftenabteilung der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, dort: »Reflexionen zum 19. Jahrhundert«. Ein Auszug aus diesem Manuskript findet sich im *Archiv* dieses Heftes der *Feministischen Studien*.

13 ebd.

14 Wir gehen auf dieses Phänomen der Deklaration innovativer Methoden in der Frauenforschung weiter unten noch ausführlicher ein.

15 Elisabeth Blochmann, *Nachlaß*, a. a. O., »Briefe aus der Emigration«.

16 Waren es von 1926-1937 noch die Hälfte aller Dissertationen, die von Frauen gemacht worden sind, so sind es zwischen 1945 und 1960 nur noch 9 von 40, die von Nohl und Weniger am Pädagogischen Seminar in Göttingen begutachtet worden sind, sechs davon hat Nohl betreut. Bereits bei den Arbeiten vor 1937 läßt sich nur schwer ein thematischer Bezug zu Frauenthemen feststellen und auch die Art und Weise, wie sie ihre Themen behandeln, ist keinesfalls auffällig.

17 Anne Frommann, Elisabeth Siegel im Gespräch. In: *Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart*, a. a. O.; s.a. Herman Nohl, Die heutige Aufgabe der Frau. In: *Die Sammlung* (1947), Heft 7.

18 Charlotte v. Loeper, *Die politische Erziehung in der Frauenbewegung*, Diss. phil. Göttingen 1950, unveröffentlichtes Manuskript, Seminarbibliothek des pädagogischen Seminars der Universität Göttingen.

19 Käthe Hildebrandt, *Die Stellung der Frau in der Deutschen Bewegung*, Diss. phil. Göttingen 1952, unveröffentlichtes Manuskript, Seminarbibliothek des pädagogischen Seminars der Universität Göttingen.
20 ebd.
21 Gerda Tornepoth, *Studien zur Frauenbildung*, Weinheim-Basel 1977; Monika Simmel, *Erziehung zum Weibe*, Frankfurt 1980.
22 S. bspw. Hedwig Ortmann, Geben ist seliger als Nehmen. Über die Schwierigkeiten in einer patriarchalen Gesellschaft das Leben mit Kindern zu behaupten. In: *Feministische Studien* 1/1983, 39-53
23 Christine Holzkamp, Gisela Steppke, Erziehung als Wissenschaft und Erziehung als produktive Tätigkeit – ein Beitrag zur Geschlechtsspezifik der Sozialisationsforschung. In: *Mythos Frau*, Hrsg. von Barbara Schaeffer-Hegel und Brigitte Wartmann, Berlin 1985.
24 Astrid Kaiser, Monika Oubaid, a. a. O.
25 Christine Holzkamp/Gisela Steppke, a. a. O.
26 Barbara Schaeffer-Hegel, Plädoyer und Thesen für ein feministisches Bildungskonzept. In: *Schule und Gleichberechtigung*. Symposium des Ak Frauenstudien in den Erziehungswissenschaften, Frankfurt 1987.
27 Christina Thürmer-Rohr, *Vagabundinnen*, Berlin 1987.
28 Vgl. Ernst Bloch, *Das Materialismusproblem, seine Geschichte und Substanz*, Frankfurt/Main 1972, S. 316-376, ein Text, auf den sich Schaeffer-Hegel allerdings nicht bezieht.
29 S. dazu Juliane Jacobi-Dittrich, a. a. O.
30 Vgl. bes. Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt/Main 1975.
31 ebd., S. 42 ff.
32 Vgl. z. B. Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, Frankfurt/M. 1973, S. 101 ff.
33 Barbara Schaeffer-Hegel a. a. O.
34 Astrid Kaiser/Monika Oubaid a. a. O.; Hedwig Orthmann a. a. O.; Christine Holzkamp/Gisela Steppke a. a. O., Bärbel Schön a. a. O.
35 Barbara Schaeffer-Hegel a. a. O., S. 121.
36 ebd. S. 122.
37 Vgl. beispielsweise Horkheimers frühe Arbeit »Anfänge der bürgerlichen Geschichtsphilosophie«, in der er Giambattista Vico (1668-1744) als »ersten wirklichen Geschichtsphilosophen der Neuzeit« bezeichnet und ihm die Leistung der »Begründung einer kritischen Erkenntnistheorie« in Abgrenzung zu Descartes zuschreibt; zuerst in: *Zeitschrift für Sozialforschung* 1930, Wiederabdruck in: *Anfänge/Hegel/Montaigne*, Frankfurt/Main 1971.
38 Ansätze bei Claudia v. Werlhof, Zum Natur- und Gesellschaftsbegriff im Kapitalismus. In: dies. u. a. (Hrsg.), *Frauen – Die letzte Kolonie*, Reinbek 1987 (Neuauflage); in der neueren Diskussion Evelyn Fox-Keller: *Liebe – Macht – Erkenntnis*, München 1986.
39 Barbara Schaeffer-Hegel a. a. O., S. 127.
40 Vgl. z. B. Michel Foucault, *Die Geburt in der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*, Frankfurt/Main 1988.
41 Vgl. Christina Thürmer-Rohr a. a. O. . Wir verzichten in diesem Zusammenhang auf die kritische Diskussion des Begriffs.
42 Vgl. bspw. Norbert Elias, *Der Prozeß der Zivilisation*, 2. Bd., 8. Aufl. 1977; Jan Hendrik van den Berg, *Metabletica*, Göttingen 1960.
43 Vgl. zu dieser Diskussion in der Pädagogik *Zeitschrift f. Pädagogik* 1/1987, Pädagogik und Postmoderne
44 Hier bringt uns offensichtlich die Psychoanalyse ein Stück weiter, wir verweisen auf Hilge Landweer, »Weibliche Identität und Selbstaffirmation als Geschlecht«. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 11. Jahrgang. Heft 1, 1987, S. 83-108; Sigrun Anselm, *Angst und Solidarität. Eine kritische Studie zur Psychoanalyse*, Frankfurt/Main 1985.
45 Barbara Schaeffer-Hegel a. a. O., S. 128.
46 S. Aufsatz v. Andrea Maihofer zur Gilligan-Rezeption in diesem Heft.