



Universität Potsdam

Juliane Jacobi-Dittrich

Gibt es “weibliche Aufgaben“ in der Pädagogik? : Untersuchung der Konzeption der Geschlechterdifferenz in der Pädagogik Herman Nohls

first published in:

Neue Sammlung : Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. - 27 (1987), S. 227-241. - ISSN 0028-3355

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 131

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3923/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-39232>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 131

Gibt es „weibliche Aufgaben“ in der Pädagogik?

Untersuchung der Konzeption der Geschlechterdifferenz in der Pädagogik Herman Nohls*

Von Juliane Jacobi-Dittrich

I. Zur Bedeutung der Geschlechterdifferenz für die pädagogische Theorie und Praxis

Eine wesentliche Bestimmung des Menschen, nämlich die, daß er in zwei verschiedenen Geschlechtern auftaucht, soll in dieser Untersuchung zum Gegenstand pädagogischer Reflexion gemacht werden. Ich beginne mit vier Thesen zur Bedeutung des Geschlechterverhältnisses für die Pädagogik, die dann anhand der Behandlung des Themas bei Nohl in ihren Folgen für Pädagogik, Frauenpolitik und die wissenschaftssoziologische Entwicklung der Disziplin konkretisiert werden sollen. Dabei geht es implizit auch um eine kritische Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Nichtbehandlung oder Behandlung des Themas in der pädagogischen Diskussion.

Erste These

Zwar haben Pädagogen an der Formulierung der neuzeitlichen Geschlechteranthropologie entscheidend mitgewirkt, sie haben jedoch in ihren besseren Vertretern ein kritisches Verhältnis zu ihr gehabt. Pädagogen hatten und haben zu den Eigenschaften, die in der – um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert herausgebildeten – Geschlechteranthropologie Frauen zugeschrieben worden sind, ein interessiertes, eher positives Verhältnis, das nicht per se von Berührungsangst gekennzeichnet war. (Als historisch besonders eindrückliches Beispiel verweise ich auf die bekannten Passagen aus Pestalozzis Stanzer Brief, das uns heute jedenfalls sehr „weiblich“ erscheint; aber auch bei den eher theoretisierenden Klassikern ließen sich eine Reihe von Beispielen für den Beleg dieser These finden.)

Zweite These

Das positive Verhältnis von Pädagogen zu weiblichen Eigenschaften erklärt sich dadurch, daß in derselben bürgerlichen Gesellschaft, die die Entwicklung der polaristischen Geschlechteranthropologie hervorgebracht hat, Frauen an der Erziehung

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags am 5.2.1986 vor der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.

von Kindern beteiligt waren. Wegen dieser Präsenz von Frauen hat sich die Pädagogik deshalb auch auf der Ebene theoretischer Reflexion mit ihnen beschäftigen müssen, d. h. sie hat fragen müssen, welche Aufgaben sie Frauen, welche Männern zudachte. Die in anderen wissenschaftlichen Disziplinen und anderen Bereichen des öffentlichen Lebens für die bürgerliche Gesellschaft festzustellende Ausgrenzung von Frauen hat in der Pädagogik so nicht stattfinden können.

Dritte These

Erziehung ist *die* öffentliche Angelegenheit in der neuzeitlichen Gesellschaft, die am stärksten von der Tätigkeit beider Geschlechter geprägt ist, selbst wenn bürgerliche Frauen bis in die Mitte unseres Jahrhunderts überwiegend im Haus und in Derivaten des Mutterberufes pädagogisch gearbeitet haben.

Vierte These

Die polaristische Geschlechteranthropologie war zwar von der deutschen Klassik nicht hierarchisch gedacht; durch die unterschiedliche Bedeutung von öffentlicher und privater Lebenswelt hat aber diese Bestimmung des Geschlechterverhältnisses faktisch zu einer Abwertung der Frau geführt. In den philosophischen Aussagen über das soziale und rechtliche Verhältnis von Männern zu Frauen findet sich diese Hierarchisierung bei Fichte und Hegel und setzt sich im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts in der bürgerlichen Gesellschaft durch (Hausen 1978). Obwohl die Pädagogik, wie in der dritten These behauptet, *die* öffentliche Angelegenheit war, die am stärksten von der Tätigkeit beider Geschlechter geprägt war, hat es in der Pädagogik keine Egalisierung oder gar Auflösung der neuzeitlichen polaristischen Geschlechteranthropologie gegeben, sondern auch sie hat die allgemeine gesellschaftliche Hierarchie reproduziert: Formuliert wurde und wird Pädagogik zum ganz überwiegenden Teil von Männern, Frauen wurden und werden als ausführende Personen eingesetzt und das, was ihre geschlechtsspezifischen Aufgaben sein sollen, formulierten und formulieren ebenfalls Männer.

Die den Thesen zugrundeliegenden Überlegungen haben nicht nur eine analytische oder systematische Bedeutung für die Erklärung von Wissenschaftsgeschichte, sondern in unserem Fach zugleich auch immer eine eminent praktische: Wir erziehen seit 1918 in den öffentlichen Schulen Jungen und Mädchen zusammen, und Bildungstheorien, die erwiesenermaßen für Jungen ausgedacht worden sind, werden faktisch ohne Abwandlung auf Mädchen angewandt. Ich nehme aufgrund eigener Beobachtungen an, daß die meisten Pädagogen, wenn sie von „Kindern“ sprechen, in erster Linie an Jungen denken, während Pädagoginnen, wenn nicht in erster Linie an „Mädchen“, so doch eher an beide Geschlechter denken. Wir leben mit Bildungsvorstellungen wie „Allgemeine Menschenbildung“ und „autonomes Individuum“, die zunächst jedenfalls von Männern für Jungen gedacht worden sind, und wir müssen doch Jungen und Mädchen zu Männern und Frauen erziehen.

Was es in der Geschichte der Pädagogik bedeutet hat, daß öffentliche Erziehung von Männern für Männer gedacht wurde, ist ein eigenes Thema. Das Thema dieser Untersuchung ist, wie pädagogische Konzeptionen die Beteiligung von Frauen an der Erziehung im 20. Jahrhundert bildungstheoretisch begründet haben. Bei der Beschäftigung mit dem Leben und Werk Elisabeth Blochmanns stellte ich fest, daß Herman Nohl den Widerspruch, den ich in meiner vierten These formuliert habe, weitgehend aufgehoben zu haben scheint. Nohl hat Frauen als Wissenschaftlerinnen außergewöhnlich stark gefördert. Die von ihm herausgegebene Reihe „Göttinger Studien zur Pädagogik“ (1925–1936), in der er Dissertationen, die bei ihm geschrieben worden sind, publizierte, umfaßt 32 Bände. Die Hälfte der Autoren sind Frauen. Die nicht gedruckten Göttinger Dissertationen des gleichen Zeitraumes (lt. Katalog der Seminarbibliothek) sind ebenfalls zur Hälfte von Frauen vorgelegt. Wissenschaftsgeschichtlich ist das ein bemerkenswertes Phänomen! Die Hierarchie, die darin liegt, daß Männer formulieren, was Pädagogik ist, und Frauen die ausführenden Personen sind, scheint hier nicht zuzutreffen. Dies alles machte mich neugierig; daß Nohl außerdem einer der einflußreichsten deutschen Pädagogen des 20. Jahrhunderts war, erhöhte mein Interesse.

Die einfachste, aber sicher unzureichende Erklärung für Nohls exzeptionelle Förderung von Frauen hat mir Theodor Schulze geliefert: „Er zog Frauen enorm an.“ Wenn dieses nun wirklich so war, so waren Theodor Schulze und ich uns aber doch schnell darüber einig, daß es eine ganz neue Variante in der Wissenschaftsgeschichte wäre, wenn solche Männer dann Frauen auch zuhauf promovierten. Meine Vermutung zur Erklärung des Sachverhaltes geht eher in die folgende Richtung: Es könnte mit Nohls Pädagogik, vor allem seiner Bildungstheorie und der darin enthaltenen Geschlechteranthropologie zusammenhängen, daß er Frauen in dieser Weise gefördert hat. Um dieser Vermutung nachzugehen, werde ich Nohls Pädagogik in ihrem ideen- und sozialgeschichtlichen Kontext der Weimarer Republik skizzieren, bevor ich mich seiner Geschlechteranthropologie selbst zuwende. Die besondere pädagogische Problematik der 20er Jahre soll verdeutlicht werden. Sie war geprägt von Jugendbewegung, Praxisdruck und höchst instabilen politischen und ökonomischen Verhältnissen. Was eine Bildungstheorie, die auf der zuvor dargestellten Geschlechteranthropologie basiert, in diesen Verhältnissen bedeutet haben kann, wird Aufgabe des darauf folgenden Untersuchungsschrittes sein. Abschließend werde ich meine eingangs formulierten Thesen wieder aufgreifen und neu formulieren. Damit soll systematisch festgehalten werden, welche Positionen für Nohl dazu führen, die Hierarchie in Geschlechterbeziehungen bildungstheoretisch und berufspolitisch zu legitimieren. Beispielhaft können die Folgen des Widerspruchs, der durch die Idee des autonomen Individuums und die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen begründet ist, in ihren gesellschaftlichen und politischen Folgen aufgezeigt werden. Es geht mir in dieser Untersuchung darum, zu zeigen, daß „Politik“ und „Geschlecht“ Kategorien sind, die zusammenhängen und aufeinander bezogen werden müssen, damit pädagogische Theorie sich nicht legitimatorisch zu einer wie auch immer gearteten Erziehungswirklichkeit, sondern kritisch zu ihr verhält.

II. „Krise des Bürgertums“ und „Pädagogische Bewegung“

Um die Nohlsche Geschlechteranthropologie verständlich zu machen, muß auf die philosophiegeschichtliche Tradition eingegangen werden, in der seine pädagogische Theorie wurzelt. Nohl hat durch seine eigene philosophiegeschichtliche Darstellung der „Deutschen Bewegung“ selbst angegeben, in welcher Tradition er sich sah, und hat die von ihm sogenannte „Pädagogische Bewegung“ des 20. Jahrhunderts, wiederum in einen Zusammenhang mit der „Deutschen Bewegung“ gestellt (s. dazu Bollnow und Rodi, in: Nohl 1970b, S.10/11). Im Anschluß an Dilthey stellte er unter dem Begriff „Deutsche Bewegung“ Sturm und Drang, Klassik und Romantik als einen nationalen, geistigen Entwicklungsprozeß in aufsteigender Linie dar. Ausgangspunkt dieser Entwicklung war nach Nohl die kritische Erkenntnis der Sturm- und Drangzeit gegenüber der Aufklärungsphilosophie, daß die Reflexion der Erfahrung (dem Leben) immer nacheile. In der Kunst gehe die Tradition von Herder über Goethe zu Schiller und zu den Romantikern, in der Philosophie von Jacobi zu Fichte, Hegel, Schelling, Schleiermacher und Bader. Für die Philosophiegeschichte stellte Nohl fest, daß die „Deutsche Bewegung“ in den idealistischen systematischen Versuchen (Schiller, Fichte und Hegel wurden von Nohl genannt), die Kritik am Formalismus der Aufklärung mit der von Kant in „Die Kritik der Urteilkraft“ aufgestellten Forderung zu verbinden, jeden wahren Inhalt des Lebens aus dem Zusammenhang unseres Bewußtseins abzuleiten, ihre Ausgabe fand. Die großen Systeme wollten die „ganze Inhaltlichkeit des Lebens“ darstellen. Nicht mehr Kausalerklärungen, sondern die Realisierung der Totalität durch Leistungen des Bewußtseins (Kunst, Religion, Sittlichkeit, Wissenschaft), sollten erkannt werden. In dieser zu Dilthey führenden Traditionslinie, in der sich Nohl auch selbst sah, wird besonders der letzte Aspekt betont: Es gilt, den Zusammenhang der Kultur, ihre Entwicklung in der Geschichte als Teil einer Metaphysik des Lebens darzustellen (Nohl 1949, S.28–38; 1970b, S.11).

Nohl formulierte prägnant zusammenfassend als „Entdeckungen“ der „Deutschen Bewegung“ folgende Erkenntnisse: Erstens, es gibt eine Priorität des Lebens gegenüber dem Begriff, zweitens, dieses Leben hat Totalitätscharakter, und das bedeutet drittens, daß die Gemeinschaften, von der Familie angefangen, nicht Produkte rationaler Zwecküberlegungen sind, sondern „höhere Einheiten“, die in einen „organischen Zusammenhang“ eingebettet sind. Als vierte Entdeckung des deutschen Idealismus nannte er die „Geschichtlichkeit des Lebens“, in der die Gegenwart nur der Ort ist, an dem Vergangenheit und Zukunft sich treffen. Anschließend beurteilte er diese „Entdeckungen“ als „Wahrheiten, hinter die man nicht mehr zurück kann, ohne eben rückständig und unwirklich zu werden“ (Nohl 1958, S.44).

Die Einebnung von verschiedenen theoretischen Entwürfen aus der Wendezeit vom 18. zum 19. Jahrhundert, in denen sich die ganze Widersprüchlichkeit der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft *in nuce* ausdrückt, wirkt für heutige Leser und Leserinnen befremdlich, da gerade die Verschiedenartigkeit der Lösungen des Verhältnisses von „Wirklichkeit“ und „Begriff“ bei allen genannten Philosophen Schwerpunkt der neueren Diskussion sind: Die unterschiedlichen Lösungen spie-

geln keine einheitliche „Bewegung“ wider, sondern repräsentieren innere Spannungen der Zeit, die, erschüttert durch die französische Revolution, von einem ökonomisch schwachen, intellektuell jedoch bedeutenden Bürgertum, starken feudalen Gegenkräften und dem Scheitern der bürgerlich nationalen Bewegung nach 1815 geprägt ist. Auch Nohls systematischer Beurteilung der philosophischen Lösungen ist nicht zuzustimmen, wenn er von einer immer vorhandenen Priorität des Lebens gegenüber dem Begriff spricht. Der von ihm besonders hervorgehobene Hegel hat jedenfalls die Priorität des Begriffs vor der Wirklichkeit zum Ausgangspunkt seiner Philosophie gemacht.

Wissenschaftssoziologisch und ideologiekritisch ist diese lebensphilosophische Orientierung von von Hackewitz untersucht worden, bildungstheoretisch für das Theorie-Praxis-Problem von Oelkers, und einen vorzüglichen Überblick bietet Blankertz in seiner „Geschichte der Pädagogik“.

Folge der lebensphilosophischen Rezeption der deutschen Geistesgeschichte war die Betrachtung des sozialen und politischen Geschehens unter dem Oberbegriff „Bewegung“. Die akademische Pädagogik mußte darum einen Platz außerhalb dieser Bewegung zu ihrer Bewertung einnehmen, von dem aus sie dann die jeweiligen Bewegungen aus dem „Geist der Pädagogik“ heraus darstellen konnte, beispielsweise die Jugendbewegung, die Kunsterziehungsbewegung oder auch die Frauenbewegung, um sich dann im Anschluß daran selbst als Theoretikerin dieser Bewegungen, zu einem Teil von ihr zu erklären. Durch die Parallelisierung „der philosophischen Bewegung“ mit sozialen Bewegungen nahm Nohl für sich eine „moderierende“ Position in Anspruch zu einer Zeit, in der die bereits vor dem Ersten Weltkrieg aufgetretene „Krise des Bürgertums“ vollends zum Ausdruck kam: in der Weimarer Republik, die ihr politisches Ende im nationalsozialistischen Staat fand.

Was unter dem Begriff „Krise des Bürgertums“ zu verstehen ist, soll im folgenden kurz skizziert werden, um dem geistig-sozialen Milieu, in dem die Anfänge der Nohlschen Pädagogik liegen, auf die Spur zu kommen. Es gab in Deutschland weite bürgerliche Kreise, die sich im Kaiserreich und in der Weimarer Republik dezidiert als antibürgerlich verstanden. In der sozialphilosophischen, historischen und politikwissenschaftlichen Forschung nach 1945 wird dieses Phänomen unter dem Oberbegriff „Krise des Bürgertums“ behandelt. Die Frage nach dieser Krise des Bürgertums ist immer eng verknüpft gewesen mit der Frage: Wie konnte es in Deutschland zum Nationalsozialismus kommen? Gibt es eine spezifische, deutsche, intellektuelle Tradition, die sozialgeschichtlich relevante Prozesse zum Ausdruck bringt, die wesentlich zur Errichtung des nationalsozialistischen Staates 1933 beitrug?

Die Entwicklung der rechtlichen Gleichstellung der Frau und der Kampf der Frauenbewegung um den Zugang zur männlich exklusiven Allgemeinbildung hat nicht nur chronologisch ihren Ort in dieser historischen Phase, sondern es besteht hinreichend Anlaß, beide auch sozial- und ideengeschichtlich in diesem Zusammenhang zu sehen.

Einerseits war die Gesellschaft im Kaiserreich gekennzeichnet durch ein starkes Auftreten der ersten Frauenbewegung, die gewisse politische Erfolge hatte, anderer-

seits war das intellektuelle Klima vor dem Ersten Weltkrieg von einem aggressiven Antifeminismus geprägt. Bekannt ist als seine abstruseste, aber überaus einflussreiche und kreative Form die Geschlechterphilosophie von Otto Weiniger. Die Zeit war bestimmt durch neureligiöse Bewegungen, Ordensbildungen, literarische Kreise und die Bünde der Jugendbewegung, durch eine Fülle von kulturpessimistischer, zugleich mit dem Anspruch kulturelernernder Wirkung auftretender geistiger Produktion. Dies ist das Millieu, in dem Nohl in Jena vor dem Ersten Weltkrieg lebte und arbeitete. Nohl war bis in die späten 20er Jahre mit Eugen Diederichs befreundet und kannte aus seiner Jenaer Zeit auch Avenarius gut. Damit sind zwei Personen genannt, die zugleich soziale Gruppen repräsentierten, von denen diese „Krise des Bürgertums“ ideologisch artikuliert und politisch organisiert wurde. Der Erste Weltkrieg wurde in diesen Kreisen als endgültiger Zusammenbruch ihrer bürgerlichen Welt erfahren und Jugendbewegung und andere Erneuerungsbewegungen nehmen nun eine andere politisch-gesellschaftliche Position ein. Der antibürgerliche, kulturelernernde Anspruch wandte sich kritisch gegen die „bürgerliche“ Demokratie. Nohls „Entscheidung“ – ein zentraler Begriff in der Wertephilosophie der Zeit – fiel für die Demokratie, für den Staat von Weimar, für die volksbildnerische Reformpädagogik in kritischer Wendung gegen das wilhelminisch geprägte Gymnasium, für die Volksbildungsbewegung, für die bürgerliche Frauenbewegung. Nohl ist also keinesfalls zu den Wegbereitern des Nationalsozialismus zu rechnen, die als Vertreter eines Wertkonservatismus bezeichnet werden können. Vertreter dieser Richtung in verschiedenen Disziplinen sind in kritischen Studien von von Krockow für die Politikwissenschaft, von Strohm für die Theologie und von Lieber für die Philosophie exemplarisch untersucht worden.

Getragen wurde diese antibürgerliche Krisenstimmung nicht nur von einigen intellektuellen Wortführern, sondern von verschiedenen sozialen Bewegungen. Deren unselbige Wirkung bzw. Wirkungslosigkeit wurde beispielhaft deutlich in der Meißner Formel der Jugendbewegung, in der sich viel „Wille“ ohne konkretes Ziel pathetisch und eindrücklich äußerte. Auf eine ausführliche Interpretation dieser Formel im Zusammenhang mit der Nietzsche-Rezeption in der Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg, die mein politisches Urteil untermauern könnte, verzichte ich an dieser Stelle. Nicht minder problematisch waren die euphorischen Äußerungen aus den Reihen der ersten Frauenbewegung zum Kriegsbeginn. Ebenso wie Helene Lange, die Vertreterin der gemäßigten Mitte, hatte die Sozialdemokratin Lily Braun das Schleiermachersche neunte Gebot aus dem „Katechismus der Vernunft für edle Frauen“ vergessen: „Du sollst nicht falsch Zeugnis ablegen für die Männer, du sollst ihre Barberei nicht beschönigen in Worten und Werken“.

In diesem sozialen und geistigen Milieu ist Nohls Pädagogik entstanden, von ihm selbst explizit als Produkt dieser Krise definiert, die er zuerst im Ersten Weltkrieg und dann in den „Nöten der Weimarer Republik“ erfahren hat.

III. Geschlechteranthropologie als Grundlage einer Bildungstheorie für Frauen

Aus der Fülle seiner Äußerungen zu Geschlechterfragen greife ich die Hauptaussagen des Kapitels zur Geschlechterdifferenz aus „Charakter und Schicksal“, Nohls pädagogischer Menschenkunde, die 1938 zuerst erschienen ist, heraus. Teile von „Charakter und Schicksal“ hat er – deutlich identifizierbar – bereits in den 20er Jahren konzipiert. Die Aussagen dieser Schrift sind deshalb durchaus als Ertrag seines akademischen und politischen Wirkens in den späten 20er Jahren anzusehen. Nohl selbst weist im Nachwort zur ersten Auflage darauf hin, daß die Arbeit auf drei vorangehenden Aufsätzen aus den 20er Jahren basiert (Nohl 1947a, S. 188). Die anthropologischen Grundvoraussetzungen der pädagogischen Aufgaben von Frauen sind dem Aufsatz „Die volkserzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung“ von 1932 entnommen.

Nohl stellt zu Anfang des Kapitels „Unterschiede der Geschlechter“ die Frage, ob dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern angeboren oder historisch/sozial zu erklären ist. – Ich bin allerdings der Meinung, daß diese Frage eher vom eigentlichen Problem der ungleichen Machtverteilung zwischen den Geschlechtern ablenkt als zu ihm hinführt. Dennoch wird sie ja häufig und bis heute so gestellt. – Es gibt nach Nohl zwei verschiedene Antworten auf diese Frage: Man kann die geistigen Eigenschaften der Menschen ganz unabhängig von ihrer physiologischen Bestimmung sehen, oder die physiologischen in einen direkten Zusammenhang mit den geistigen stellen. Für ersteres nennt Nohl als Beispiele recht unkonventionell und etwas kühn in einem Atemzug Platon und Mathilde Vaerting, für letzteres nennt er eine Reihe von historischen und nationalen Frauenmythen und Ideen. Sein Urteil über die zweite Position bleibt vorsichtig, wenn er schreibt: „Es ist eine der denkwürdigsten Erscheinungen der Gegenwart, daß einige Kreise der nationalen Bewegung, von Bachofen und Klages beeinflusst, gerade diese orientalischen Auffassung von der Frau übernehmen möchten, ihr zwar die Seele zuzusprechen, aber die Geistigkeit zu verbieten“ (Nohl 1947a, S. 130).

Im weiteren Fortgang stellt Nohl die Erkenntnisse der experimentellen Psychologie vor: „Die Psychologie des anderen Geschlechts ist immer sexuell beeinflusst, Mathilde Vaerting hat dafür eine Unzahl von Beispielen aus der Literatur aufgebracht, die für einen Mann beschämend zu lesen sind und ihm seine wissenschaftliche Objektivität in ihrer ganzen Gebrechlichkeit zeigen. Wo wirklich saubere Untersuchungen gemacht worden sind, erscheinen die Unterschiede so gering, daß es unmöglich ist, daraus praktische Schlüsse zu ziehen“ (Nohl 1947a, S. 131). Am Ende kommt er zu dem bis heute gültigen Ergebnis: Die individuellen Unterschiede der intellektuellen und körperlichen Eigenschaften zwischen Knaben und Knaben und Mädchen und Mädchen sind größer als die Geschlechtsunterschiede zwischen Knaben und Mädchen (Hagemann-White 1984).

Dies Ergebnis hält Nohl für unbestreitbar. In den folgenden Überlegungen leitet er dann seine eigene Position ab: Als den großen Fehler der Geschlechterbestimmung kritisiert er, daß die Bestimmung des weiblichen Wesens – „denn über das Wesen des männlichen hat man sich kaum jemals den Kopf zerbrochen“ – immer polar

gesucht wird zu dem des anderen Geschlechts. Nohl entwickelt eine Vorstellung vom „Wesen der Frau“, das in ihrer zunächst biologisch gegebenen Mütterlichkeit begründet ist. Ich sehe in der Formulierung „Es ist eine unzulängliche Abstraktion, das Wesen der Frau in der Polarität zum Manne zu suchen, in Wahrheit enthält das Geschlecht noch einen ganz anderen Bezug, nämlich den zu den Kindern“ bereits eine pädagogische Tendenz, da er weniger die Gebärfähigkeit als die Kinderaufzucht für die Frau im Auge zu haben scheint. Aus dieser Definition des „Wesens der Frau“ ergeben sich nach Nohls Meinung ganz andere Formeln zur Geschlechterdifferenzierung. Ungeachtet der biologischen Mütterlichkeit konstatiert er, daß sich auch die „geistigen Eigenschaften“ von Frauen vererben, daß die Mütterlichkeit eben mehr ist als die bloße biologische Funktion, nämlich ein geistiges Ideal.

Die philosophische Nähe zu Simmel wird in diesen Überlegungen deutlich. Simmel geht davon aus, daß eben die Frau nicht primär durch die Beziehung zum Mann definiert ist, sondern vielmehr durch ihre Wesenheit: „Von Frauen möchte man sagen, daß sie in irgendeinem Sinn mehr Leben haben, ein gesammelteres und verfügbares Leben haben müssen als die Männer, weil es noch für das Kind ausreichen muß; ... Diese vitale Bedeutsamkeit des Lebensvorganges, die, so möchte man sagen, Versenktheit in die Tiefe des Lebens als solchem, das man an der typischen Frau fühlt, bewirkt es, daß sich die Idee, der abstrakt normativ ausdrückbare, vom Leben selbst ideell getrennte Inhalt seiner, in ihnen und für sie nicht mit solcher Selbständigkeit und Vollständigkeit entwickelt“ (Simmel 1923, S. 85). Paraphrasiert bedeutet diese Aussage von Simmel, daß die Frau lebt, aber sich keinen Begriff vom Leben machen kann.

Nun bekommt aber diese Simmelsche Bestimmung vom Wesen der Frau bei Nohl ihre spezifische Modifikation, an der sich meine eingangs formulierte These von der geringeren Berührung Angst von Pädagogen mit weiblichen Eigenschaften in schöner Weise bestätigt. Nohl definiert dieses Wesen der Frau in Anlehnung an die Frauenbewegung als „Geistige Mütterlichkeit“ und beschreibt sie als eine Lebensform, die „zunächst sogar unabhängig von dem Geschlecht sein könnte, wie denn z. B. nach dem Kriege überall mit elementarer Gewalt auch in den Männern dieses mütterliche Moment herausgetreten ist, die Ehrfurcht vor dem Leben, das sozial Versöhnende“ (Nohl 1947a, S. 133).

Während jedoch die Frauen der Frauenbewegung, genannt werden hier explizit Helene Lange und Margarethe Streicher, der Meinung seien, daß die geistige Mütterlichkeit organisch gesichert sei, weil sie sich im lebendigen Verkehr unter Frauen sowieso herausbilde, und es deshalb keine spezifische Theorie der Mädchenbildung zu geben brauche, überhöht Nohl sie anthropologisch normativ: „Da wurde aber doch die tiefe natürliche Gliederung des Lebens vergessen und die Notwendigkeit, das Leben, so organisch es bedingt sein mag, von den Aufgaben her verantwortlich binden und gestalten zu müssen“ (Nohl 1947a, S. 134).

An dieser Stelle, also eigentlich im systematischen Rahmen der Abhandlung anthropologischer Fragen, fordert Nohl ausdrücklich und gegen die bürgerliche Frauenbewegung Frauenschulen und Frauenoberschulen; d. h., er zieht aus der anthropologischen Bestimmung der Frau bildungstheoretische Konsequenzen, die zu einer neu-

erlichen separaten Bildung von Frauen führen und vertritt damit die Partizipation von Frauen an der allgemeinen Bildung nur noch bedingt. Daran wird deutlich, daß die lebensphilosophische Auffassung von politischen und sozialen Aufgaben reale Gegensätze von Interesse verschiedener Personengruppen – in diesem Fall von Frauen, die ihre Partizipation an allgemeinen menschlichen Bildungszielen durchsetzen wollten – mit Rückbezug auf die natürliche Gliederung des Lebens und den pädagogischen Auftrag dieser Personengruppe nicht wahrnimmt.

Tenorth hat für die Behandlung der Lehrerbildung innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und besonders von Nohl ein solches Verfahren als die „szientistische Übersetzung einer professionellen Deutung der Wichtigkeit des Erziehungsgeschäfts, ... deshalb eher eine Mystifikation als eine Theorie von Erziehung in der Gesellschaft“ genannt (Tenorth 1985, S.295f.). Es wäre genauer, von einer philosophisch-anthropologischen Übersetzung zu sprechen.

Tenorths Analyse läßt sich analog auf die Funktion der Nohlschen Bildungstheorie für Frauen anwenden. Was bedeutet die anthropologische Aussage über die „tiefe natürliche Gliederung des Lebens“ zu einer Zeit, in der die Arbeitslosigkeit schwindelerregend ansteigt, in der im Verein Deutscher Studentenschaften den Frauen das passive Wahlrecht abgesprochen wird, in der die Referendarverbände zwischen 1928 und 1933 ganz massiv berufspolitisch gegen Frauen im Schuldienst arbeiten? Ein Pädagogikprofessor, der in einer solchen Zeit Frauenschulen, Frauenoberschulen fordert, den Einsatz von Frauen als Siedlungshelferinnen im Rahmen der deutschen Osthilfe und späterhin im weiblichen Arbeitsdienst als berufspolitische Zielsetzung propagiert, drängt Frauen aus dem öffentlichen Leben durch geschlechtsanthropologisch begründete Professionalisierungsstrategien heraus. Eine sozialpolitische Entscheidung, Frauentätigkeit in spezifischen Frauenbereichen zu professionalisieren, die als solche diskutierbar ist, wird ihrer Diskutierbarkeit entzogen durch den Hinweis auf die „tiefe natürliche Gliederung des Lebens“, aus der sich die Aufgaben von Frauen verbindlich ableiten lassen. Während Nohl in seiner „pädagogischen Menschenkunde“ einerseits, orientiert an zeitgenössischen psychologischen Forschungen zur geschlechtsspezifischen Differenzierung bei Intelligenz und Begabung, einem aufklärerischen Gleichheitspostulat nachzukommen versucht, gibt er andererseits diesen Anspruch in seinen bildungstheoretischen Forderungen auf und verläßt den Boden der Rationalität, verzichtet auf die Aufklärung der eigenen Voraussetzungen. In Blankertz' Analyse von Nohls Position zur nationalsozialistischen Politik wird deutlich, daß nicht zu rekonstruieren ist, ob es für Nohl möglich war, die nationalsozialistische Pädagogik zu durchschauen, oder ob sie für ihn wegen seiner lebensphilosophischen Orientierung undurchschaubar bleiben mußte. Blankertz' Analyse kann durch die Untersuchung der Frauenbildungskonzeption weiter vorangetrieben werden.

Zur Aussage Nohls von 1935: „Jedenfalls hat der nationalsozialistische Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich, wenn er hier radikal eingreift und die Ganzheit oberhalb aller dieser Gegensätze herausarbeitet“ stellt Blankertz die Frage: „Oder mußte er (Nohl) als geisteswissenschaftlicher Pädagoge, wenn er von seinem Göttinger Schreibtisch aufblickte und durch die Fenster auf der

Straße die Hitler-Jungen mit Fahnen, Trommeln und Fanfaren vorbeimarschieren sah, eben dies als die zu interpretierende ‚Erziehungswirklichkeit‘ akzeptieren?“ Gegen Blankertz möchte ich einwenden, daß die „Erziehungswirklichkeit“ von Nohl gar nicht gesehen werden konnte und – um im Bild zu bleiben – feststellen: Nohl blickte von seinem Schreibtisch aus eben nicht „auf die Straße“, sondern entweder in den Garten der Wagnerstraße oder vom Haus am Hohen Weg aus, das hoch und weit zurückgelegen war, über die Straße hinweg. Und im übrigen gilt, selbst wenn er auf beide Straßen hätte blicken können, daß in ihnen wohl nie HJ-Märsche stattgefunden haben werden. Die „Erziehungswirklichkeit“ als Ausdruck des Lebens mußte sich seiner kritischen Beurteilung entziehen.

In den Nohlschen Ausführungen zur Geschlechterdifferenz, vor allem aber in seiner daraus abgeleiteten Bildungstheorie für Frauen, findet sich in bezug auf die Fähigkeit kritischer Durchdringung ein analoger Vorgang: Überzeugt von der rechtlichen und intellektuellen Gleichwertigkeit der Frau, geplagt von den bis heute ungelösten Problemen einer Geschlechteranthropologie, suchte er sein Heil in einem „pädagogischen“ Bezug der geistigen Mütterlichkeit. Zugleich unternahm er es, diesen Bezug bildungstheoretisch durch den Verweis auf die „tiefe natürliche Gliederung des Lebens“ zu begründen. Hiermit wurden wichtige politische und sozialpolitische Entwicklungen gerechtfertigt, die die männliche Vorherrschaft als Partizipation an männlich definierter Allgemeinbildung im öffentlich politischen Bereich befestigten und die Frauen aus diesem faktisch verdrängten. Um zu entscheiden, ob diese skizzierten, praktisch-politischen Rahmenbedingungen mit Hilfe der Geschlechteranthropologie eher mystifiziert denn erklärt worden sind, wie es Tenorth in seiner Analyse der „Funktion der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ für die Professionalisierung von Lehrern behauptet, will ich die Lage der akademischen Pädagogik nach dem Ersten Weltkrieg im folgenden noch einmal genauer kennzeichnen.

IV. Politische Irrwege als Folge einer ungeschichtlichen Definition des „Weiblichen“

Praxisdruck einerseits und Akademisierung andererseits bestimmten das theoretische Bemühen der Pädagogik während der Weimarer Republik. Der Praxisdruck der Generation von Pädagoginnen und Pädagogen nach dem Ersten Weltkrieg ist eindrücklich in biographischen Quellen belegt worden (Pongratz 1975–1982). Der Zusammenbruch des politischen und wirtschaftlichen Systems nach dem Ersten Weltkrieg rief ein Ausmaß an Kinder- und Jugendlend hervor, das als pädagogische Herausforderung begriffen wurde. Wie die Pädagogen- und Pädagoginnengeneration über die Zeit nach dem Ende des Kaiserreichs nachgedacht hat, belegt beispielhaft die Einleitung von Elisabeth Siegels Dissertation „Das Wesen der Revolutionspädagogik“ (1930). Nohl ist wohl der akademische Lehrer gewesen, der den Praxisdruck vollends begriffen hat, und der seine eigene Lehr- und Forschungstätigkeit ganz eng auf die Anforderungen der Praxis in allen Bereichen hat beziehen wollen. Er hat als interpretative Figur für seine Bemühungen die Rede von der „Pädagogi-

schen Bewegung“ gefunden. Seine Bildungstheorie entwickelte er mit der Vorstellung, sich selbst als Teil dieser pädagogischen Bewegung zu definieren (Nohl 1970a).

Auf die bereits dargestellte, lebensphilosophisch orientierte Konstruktion will ich noch einmal zurückkommen, um die Bedeutung aufzuzeigen, die Nohl seiner Tätigkeit als akademischer Lehrer zumaß. Blochmann urteilt in ihrer Biographie: „Die Erziehung machte seiner Auffassung nach nicht halt an den Grenzen einer Partei oder Konfession. Ihr Auftrag ist universal, oder besser vielleicht: er ist fundamentaler als die Trennung“ (Blochmann 1969, S.123). Die postulierte Autonomie der Pädagogik führte Ende der 20er Jahre bei Nohl zu einer pädagogischen Identifizierung mit den Zielen der Siedlungsbewegung – einer staatlich sozialpolitisch abgesicherten, ideologisch mit jugendbewegten Versatzstücken vom einfachen sittlichen Leben legitimierten Unternehmung, die zur Reagrarisierung der östlichen Grenzprovinzen beitragen sollte. Nohl sah in dieser Bewegung eine nationalpolitische Aufgabe und wandte sich ihr in einem „Plan zu einer nationalpädagogischen Organisation im Rahmen der Osthilfe“ zu, in dem er einen aus der Sozialarbeit erwachsenen neuen Frauenberuf propagierte, der auf hauswirtschaftlichen Frauenschulen ausgebildet werden sollte: den Beruf der Siedlungshelferin. In kritischer Wendung gegen die allgemeine „Verstaatlichung“ von Erziehung forderte er, die Frauen- und Mutterkraft im Volk zu steigern: „Wir wollen uns auch geistig wieder ‚reagrarisieren‘, haben nach all den Expansionen Heimweh nach dem Frieden zu Hause, und nach der Überfütterung mit tausend Reizen Hunger nach dem Brot des Elementaren“. Die „Emporbringung der weiblichen Kräfte“ sollte die Erfüllung dieses Wunsches garantieren (Nohl 1949, S.220).

Die pädagogische Idee der „Hilfe“ auf großangelegte politisch-nationale Visionen zu konzentrieren, muß heute – nach der Erfahrung des Nationalsozialismus – als politisch naiv und gefährlich erscheinen. Das genauere Studium der Beweggründe Nohls und die Anerkennung des vorhandenen Praxisdrucks macht seine Vorgehensweise jedoch allzu verständlich. Der neue Frauenberuf der Siedlungshelferin hat faktisch den Reichsarbeitsdienst für Frauen vorbereitet. In der Aktivierung von weiblichen Kräften in der volkserzieherischen Aufgabe sah Nohl eine praktische Kritik an den Vergesellschaftungsformen der Erziehung, wie sie sich bereits 1932 für ihn in Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus abzeichneten. Zwischen Nohls Ethos als akademischer Lehrer, das von der Verantwortung für die pädagogische Praxis bestimmt war, und der Propagierung des neuen Frauenberufs der Siedlungshelferin, die Vorbereitung oder gar Kader des Reichsarbeitsdienstes wurde, liegen eine Reihe von Vermittlungen. Ihnen bin ich auf der systematischen Ebene der Konstruktion der Geschlechterdifferenz nachgegangen. Die Auswirkungen, die die geschlechtsanthropologisch begründete Bildungstheorie auf Wissenschafts- und Sozialpolitik gehabt hat, will ich im folgenden erläutern. Nohl hat an drei Stellen sich ausdrücklich auf Fraueninteressen bezogen und deren berufspolitische Durchsetzung betrieben:

1. Bei der Förderung von wissenschaftlichen Arbeiten von Frauen, die häufig bereits aus der sozialpädagogischen Praxis kamen,

2. bei der Entwicklung des Konzepts von Frauenschulen und Frauenoberschulen, und
3. im Bereich der Osthilfe und später dem Reichsarbeitsdienst als geschlechtsspezifischer nationalpädagogischer Aufgabe von Frauen.

Die Förderung von wissenschaftlichen Arbeiten von Frauen eröffnete diesen Berufschancen als Lehrerinnen und Dozentinnen an sozialpädagogischen Ausbildungsstätten und Einrichtungen zur Lehrerbildung, hier besonders an den neugegründeten preußischen Akademien. Letztere waren nach 1933 kein Feld der Betätigung mehr für Nohls Schülerinnen und Schüler, da sie aus ideologischen und häufig auch aus „rassistischen“ Gründen entlassen wurden. Die Arbeit in den sozialen Frauenschulen, bzw. in den staatlichen Fachschulen für Frauenberufe etc., ging weiter; Siegels Erinnerungen zeigen aber, unter welch schwierigen Bedingungen. Der einzige Bereich, wo von Nohl ausgebildete Frauen nach 1933 Konzepte verwirklichten, die er selbst zur Siedlungshilfe entwickelt hatte, war der weibliche Reichsarbeitsdienst. Sowohl Siegel wie Blochmann machen auf diesen Tatbestand aufmerksam. Siegels Erinnerungen sind hier eine wichtige Quelle, da sie selbst in der Zeit von 1933–1934 im Reichsarbeitsdienst tätig war. Sie kommentiert den Gesamtkomplex auch im Zusammenhang mit Nohls Rolle darin: „Schwer zu beurteilen, ob und wie weit eine ‚relative pädagogische Autonomie‘ durchgehalten wurde oder doktrinäre Führerinnen die Mädchen indoktrinierten, weil sie selber törichten Glaubens ihr Amt wahrnahmen“ (Siegel 1981, S. 105).

Die in „Charakter und Schicksal“ so merkwürdig nebeneinander stehenden aufklärerischen Erkenntnisse über die „allgemeine Menschlichkeit“ von Frauen und die bindende Wertsetzung der „tiefen natürlichen Gliederung des Lebens“, sind der Grund dafür, daß Nohls Konzeption einer Frauenbildung dazu führte, daß Frauen auf Frauenaufgaben festgelegt wurden. Daß diese Konzeption nur im nationalen Dienst am Volksganzen überlebt hat, liegt an den von mir oben aufgezeigten Schwächen der Nohlschen Pädagogik, kritisch nach den Bedingungen der Praxis zu fragen. Weil Nohl die Zuschreibung bestimmter pädagogischer Aufgaben geschlechtsanthropologisch ableitete, konnte er deren Ausbeutbarkeit im reaktionären Interesse nicht klar erkennen. Nohl muß diese Problematik während der nationalsozialistischen Herrschaft bewußt geworden sein, wie man nach Siegels und Blochmanns Aussagen rekonstruieren kann. Andererseits zeigt sich in der Niederschrift eines Vortrages von 1947 zum Thema „Die heutige Aufgabe der Frau“, gehalten vor dem Frauenbund in Göttingen, daß er seine Geschlechteranthropologie aufrecht erhielt, nun aber auf ihr aufbauend die Hoffnung auf eine „große weibliche Bewegung“ in der Nachkriegsgesellschaft hegte. Mit erstaunlicher Ungebrochenheit vertrat er, daß „die Frau“ wieder einmal allem Guten, Schönen, Wahren dienen werde. Gertrud aus „Lienhard und Gertrud“ wurde beschworen, obwohl er von Lebensborn und Mutterkreuz wußte. Er forderte die öffentliche Wirksamkeit von Frauen innerhalb eines Konzeptes politisch-demokratischer Partizipation und griff in diesem Zusammenhang wieder die Idee eines weiblichen Arbeitsdienstes und der sozialen Aktivität von Frauen auf. Er forderte politische Artikulation von Frauen: „Sie sollten sich nicht in Parteien verlieren, sondern in einer Steigerung des weiblichen Selbstbe-

wußtseins, in einer großen überparteilichen Frauenorganisation, wie es die Women-Institutes in England und Kanada sind, in einer Durchdringung unseres öffentlichen Volkslebens mit weiblichen Kräften zur Wirksamkeit bringen“ (Nohl 1947b).

Systematisch gesehen, ist die Parallelität dieser Aussagen zu denen zur pädagogischen Autonomie auffallend. Nohl proklamierte Frauenautonomie hier jenseits des „interessegeleiteten Parteiwesens“, ebenso wie er vorher pädagogische Autonomie „jenseits“ oder „diesseits“ des politischen Parteiwesens gefordert hatte. Diese Analogien ließen sich vermehren. Sofern pädagogische Autonomie vom Standpunkt des „Anwalts des Kindes“ aus gefordert wird, ist damit eine sinnvolle Ausgangsformel für eine Abgrenzung der Pädagogik gegen heteronome Ansprüche und Funktionalisierung durch jeweils herrschende Interessen gefunden. Autonomie können männliche Pädagogen aber wohl für Frauen nur dann fordern, wenn die „tiefen Lebensmächte“ zur Legitimation von politischen Forderungen bemüht werden. Wenn die Überhöhung des „Weiblichen“ zum pädagogischen Allgemeinen, dessen Aufgabe die Rettung aus allen Nöten der Moderne ist, 1933 zur Etablierung des Reichsarbeitsdienstes diente und 1947 für Aufgaben bemüht wurde, die für mein Verständnis von Männern und Frauen übernommen werden müßten, dann wurde die alte Dichotomie wiederhergestellt, in der die Frauen als die „anderen“, die sich nicht selbst autonom definierenden Individuen gesehen werden.

Das Thema ist aktuell. Das Mißverhältnis zwischen der Bedeutung von Männern und Frauen in der praktischen und wissenschaftlichen Pädagogik ist immer noch vorhanden. Mich persönlich trifft es zunächst im wissenschaftlichen Bereich. Die intensivere Beschäftigung mit einer der einflußreichsten pädagogischen Traditionen des 20. Jahrhunderts sollte deutlich vor Augen führen, daß die Fragen der 20er Jahre nicht überholt sind. Daß Nohls Pädagogik starke Tendenzen enthält, durch die Frauen innerhalb der Disziplin als ebenbürtig aber nicht gleich gefördert wurden, wollte ich deutlich machen. Daß diese Pädagogik aber zugleich auch mit dazu beigetragen hat, den Rückgang des Einflusses von Frauen im öffentlichen und politischen Leben am Ausgang der Weimarer Republik, im Nationalsozialismus und in der Zeit des Wiederaufbaus innerhalb der Pädagogik zu legitimieren, hoffe ich ebenfalls gezeigt zu haben. Die Reflexion über die Gründe dieses Rückgangs ist immer noch notwendig, weil Frauen in der wissenschaftlichen Pädagogik immer noch unterrepräsentiert sind. An der Pädagogischen Fakultät der Universität Bielefeld besteht beispielsweise ein Verhältnis bei den Promovierten von 40 Männern zu 12 Frauen (1974–1986), bei einem Verhältnis der Studierenden von 65 % Frauen zu 35 % Männern (WS 1985/86). Der Lehrkörper umfaßt 41 Männer und 11 Frauen. Die Studentinnen, mehr als die Hälfte der Studierenden, werden also überwiegend von Männern ausgebildet. Ein weiterer Grund für die Aktualität des Themas liegt darin, daß es in der Pädagogik programmatische Entwürfe gibt – diesmal von Frauen konzipiert – die eine „weibliche Erziehungswirklichkeit“ jenseits „patriarchaler Leitbilder“ entwickeln. Wieder wird Frauen eine anthropologisch legitimierte „Rettungsaufgabe“ zugewiesen. Auch bei diesen aktuellen Tendenzen handelt es sich wiederum keinesfalls um genuin pädagogische; sondern sie reflektieren einen allgemeinen, kulturkritischen Trend, der verharmlosend mit Neoromantizis-

mus bezeichnet werden kann. Ich habe mit dieser wissenschaftsgeschichtlichen Untersuchung – auch gegen die zuletzt genannten Tendenzen – versucht zu zeigen, daß ‚Geschlecht‘ eine analytische Kategorie ist, die nur in einem politisch-sozialen Zusammenhang kritische Potenz gegenüber der Erziehungswirklichkeit entfaltet.

Damit komme ich zu den eingangs formulierten Thesen zurück und möchte jetzt noch einmal unter Einbeziehung meiner Kritik an der Nohlschen Konzeption der Geschlechterdifferenz diese neu formulieren:

1. Die größere Nähe zu und das positive Interesse von Pädagogen an „weiblichen“ Eigenschaften im Vergleich zur Nähe und zum Interesse von Wissenschaftlern aus anderen Disziplinen sind Ergebnis des Praxisdrucks der Pädagogik. Die pädagogische Praxis läßt Abstraktionen immer nur bis zu einem gewissen Grade zu, wenn das Nachdenken über Erziehung und das Erforschen von Erziehung nicht völlig irrelevant werden sollen.

2. Die anthropologische Konstante der Zweigeschlechtlichkeit, die in pädagogische Praxis immer eingeht, führt, wenn ein feststehendes „männliches“ und „weibliches“ Wesen angenommen wird, zu einer Mystifizierung des Weiblichen. Das Weibliche wird als „Seiendes“ dem „Werdenden“ des Männlichen zugeordnet. So geschieht es in Anschluß an Simmel u. a. bei Nohl. Wenn die historisch entstandenen Geschlechtsunterschiede zu anthropologischen erklärt werden, bedeutet dies in der Wirklichkeit der Männergesellschaft weiterhin eine Ausgrenzung von Frauen aus öffentlichen Angelegenheiten und führt zu professionellen Legitimationsstrategien, die den Frauen „weibliche“ Aufgaben in der Erziehung zuweisen.

3. Nohls Lösung für die Spannung zwischen der Anerkennung der intellektuellen Gleichwertigkeit und der Zweigeschlechtlichkeit liegt in einer pädagogischen Theorie, die den Bildungsauftrag nach geschlechtlich getrennten Lebenswelten für Jungen und Mädchen formuliert. Nun gibt es diese Lebenswelten, – dies muß gegen jeden geschlechtsneutralen Egalitarismus eingewandt werden –, und sie befinden sich seit Beginn der Neuzeit in einem permanenten Prozeß der Umschichtung. Da wir Beteiligte und Zuschauer bei diesen Umschichtungsprozessen sind, erscheint es mir notwendig und sinnvoll, daß wir uns als Pädagoginnen und Pädagogen über die Interessen und Richtungen, die hier verfochten und ausgetragen werden, klar werden.

4. Das Entwerfen pädagogischer Utopien jenseits patriarchaler Leitbilder, in denen die weibliche Lebenswelt als „das ganz andere“ gesetzt wird, ist ein untaugliches Mittel, das Geschlechterverhältnis als die Erziehungspraxis mitbestimmendes Moment neu zu definieren. Der neuzeitliche Widerspruch zwischen der Zielvorstellung des autonomen Individuums und der faktischen Zweigeschlechtlichkeit, in der dieses Individuum auftritt, wird so nicht gelöst, sondern mit neuen Mystifikationen verdeckt.

Es dürfte deutlich geworden sein, daß positive Geschlechterbilder, aus denen weibliche und männliche Aufgaben für Erziehende sich ableiten ließen, auf fragwürdigen pädagogisch-systematischen Grundlagen basieren. So verbleibe ich mit meiner Reflexion im Bereich der Kritik. Im pädagogischen Alltag werden wir weiter-, wursch-

teln“. Für den Umgang mit Mädchen und Jungen kann ich nur die Schlußfolgerung ziehen, daß die Selbstaufklärung der Erziehenden dazu führen sollte, Menschenkinder in ihrem Genus nicht als gleiche, aber als ebenbürtige zu akzeptieren und zu fordern.

Literatur

- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982.
- Blochmann, Elisabeth: Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“. Heidelberg 1966.
- dies.: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit, 1879–1960. Göttingen 1969.
- Hackewitz, Waltraud von: Das Gesellschaftskonzept in der Theorie der „Pädagogischen Bewegung“. Ein ideologiekritischer Versuch am Werk Herman Nohls. Diss. phil. Berlin 1966.
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation, weiblich-männlich. Opladen 1984.
- Hausen, Karin: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. In: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen. Hrsg. von Werner Conze. Stuttgart 1976. S.367–393. Wieder abgedruckt in: Familie und Gesellschaftsstruktur. Hrsg. von Heide Rosenbaum. Frankfurt 1978.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien einer Philosophie des Rechts. Werke, Band 7, hrsg. von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt 1970.
- Krockow, Christian von: Die Entscheidung. Eine Untersuchung über Ernst Jünger, Carl Schmitt, Martin Heidegger. Stuttgart 1959.
- Lieber, Joachim: Kulturkritik und Lebensphilosophie. Studien zur Deutschen Philosophie der Jahrhundertwende. Darmstadt 1974.
- Nohl, Herman: Pädagogische Aufsätze. Langensalza ²1929. Darin: Fröbel und die Gegenwart (1927), wiederabgedruckt in: ders.: Erziehergestalten. Göttingen 1958.
- ders.: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt 1947 (Nohl 1947a).
- ders.: Die heutige Aufgabe der Frau. In: Die Sammlung 1947, Heft 7 (Nohl 1947b).
- ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt 1949. Darin: Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme (1911); Die volkerzieherische Aufgabe innerhalb der pädagogischen Bewegung (1932); Die heutige Aufgabe der Frau (1947).
- ders.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Göttingen 1970 (Nohl 1970a).
- ders.: Die deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770 bis 1830. Hrsg. von Otto Friedrich Bollnow und Frithjof Rodi. Göttingen 1970 (Nohl 1970b).
- Oelkers, Jürgen: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik. München 1976.
- Pongratz, Ludwig J.: Pädagogik in Selbstdarstellungen. 4 Bde., Hamburg 1975–1982.
- Ritter, Joachim: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt 1971. Bd.V. Darin: H. Pflug, Art. „Lebensphilosophie“, Sp.135–140.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Gesammelte Werke, 3.Ableitung, 1.Band, 1846. Darin: Katechismus der Vernunft für edle Frauen (1798).
- Siegel, Elisabeth: Dafür und dagegen. Ein Leben für die Sozialpädagogik. Stuttgart 1981.
- dies.: Das Wesen der Revolutionspädagogik. Eine historisch systematische Untersuchung an der französischen Revolution. Göttinger Studien zur Pädagogik, H.16. Langensalza 1930.
- Simmel, Georg: Zur Philosophie der Geschlechter. In: Philosophische Kultur. Gesammelte Essays. Potsdam ³1923.
- Strohm, Theodor: Theorie im Schatten der politischen Romantik. München 1970.
- Tenorth, Heinz-Elmar: „Lehrerberuf s. Dilettantismus“. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: Luhmann, N., Schorr, H.E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt 1985.
- Weininger, Otto: Geschlecht und Charakter. Wien, Leipzig ¹⁷1918.