



Universität Potsdam

Juliane Jacobi

## Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik

first published in:

Unbeschreiblich weiblich : Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik / Herzog, Walter ... (Hrsg.). - Zürich, 1991. - S. 193-206

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 223

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2011/5095/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-50958>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 223

Juliane Jacobi

**Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? —  
Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen  
Pädagogik<sup>1</sup>**

Im Jahre 1806 zeigte der Privatdozent für Philosophie Johann Friedrich Herbart in den Göttinger Gelehrtenanzeigen das Erscheinen seiner Allgemeinen Pädagogik mit folgenden Sätzen an:

"Daher liefert auch das Buch nur allgemeine Begriffe und deren allgemeine Verknüpfung. Es ist darin weder von der männlichen noch weiblichen, weder von der Bauern- noch Prinzen-Erziehung die Rede ... Natürlich aber erinnert die vollständige Uebersicht dessen, was zur durchgeführten Geistes-Cultur gehört, mehr an männliche, als an weibliche Erziehung ..."; und er schliesst: "... so wäre es kein Wunder, wenn etwa ein öffentlicher Berichterstatter dem Publicum erzählte: Diese so genannte allgemeine Pädagogik sey bloss in dem ganz speciellen Falle zu brauchen, da ein Hauslehrer einen einzelnen Knaben unter den Augen von Vater und Mutter vom achten bis achtzehnten Jahre zu erziehen habe" (Herbart 1964, p. 145).

Herbart hat mit dieser Ankündigung unmissverständlich zum Ausdruck gebracht, dass es ein Problem in der Allgemeinen Pädagogik gibt: eigentlich ist sie so allgemein, dass Reflexionen zum Geschlechterverhältnis in ihr keinen systematischen Platz haben. Sie handelt nicht von männlicher oder weiblicher Erziehung, aber am Ende kommen die Geschlechter doch wieder vor, denn: "die vollständige Übersicht dessen, was zur durchgeführten Geisteskultur gehört, erinnert mehr an männliche als an weibliche Erziehung." Die Frage im Titel dieses Beitrages mag zunächst den Eindruck erwecken, ihre Beantwortung führe zu einer Tautologie, und insofern erübrige sie sich eigentlich. Sie stellt sich jedoch ernsthaft, wenn man den universalistischen Anspruch der Pädagogik als Wissenschaft ernst nimmt und fragt, über was und wen denn in den Allgemeinen Pädagogiken gehandelt wird.

Ich beginne deshalb mit der Behauptung: Es gibt in der Allgemeinen Pädagogik keine Männer und Frauen! Theorie und Geschichte des Geschlechterverhältnisses sind aus ihr ausgegrenzt. Es soll gezeigt werden, dass dieser Ausgrenzungsprozess den Begründern der Allgemeinen Pädagogik an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert noch klar vor Augen stand. Für zwei prominente Beispiele einer Allgemeinen Pädagogik aus dem zwanzigsten Jahrhundert lässt sich das nicht mehr sagen. Wilhelm Flitner geht in seiner Allgemeinen Pädagogik, die 1950 erschienen ist, auf die Ge-

---

<sup>1</sup> Ich danke Helga Kelle und Thomas Mergel für die kritische Diskussion der Vortragsfassung, die diesem Beitrag zugrundeliegt.



schlechterdifferenz nur noch im metaphorischen oder übertragenen Sinn ein. Er verwendet den Begriff "mütterlich" im Zusammenhang mit seiner Charakterisierung verschiedener Erziehertypen. In Dietrich Benners Allgemeiner Pädagogik von 1987 kommen Männer und Frauen ebensowenig wie die Eigenschaften "männlich" oder "weiblich" vor. Damit ist ein theoriegeschichtlicher Entwicklungsprozess skizziert, dessen Anfänge ich im folgenden nachzeichnen und in den Kontext der Entstehung moderner Geisteswissenschaften stellen will. In einem zweiten Schritt sollen die historischen Konsequenzen wissenschaftlicher Universalisierung für die Geschichte der Erziehung von Mädchen und Frauen im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts skizziert werden. Offen bleibt die Frage, in welchem Zusammenhang die theoretische Entwicklung, die die Geschlechterfrage eliminierte, mit Problemen der Pädagogik im zwanzigsten Jahrhundert steht.

Ich verstehe meinen Beitrag als einen Schritt hin zur Dekonstruktion von liebgewonnenen und scheinbar selbstverständlichen wissenschaftlich-pädagogischen Grundannahmen. Es soll verdeutlicht werden, dass selbstverständliche Dichotomien in unserem Denken, in diesem Fall das Allgemeine und das Besondere als das Männliche und als das Weibliche, die auch immer hierarchisch gedacht sind, an analytischer Schärfe verlieren, wenn wir versuchen, das Differentielle nicht immer zugleich auch als das hierarchisch Geordnete zu konstruieren.

\*

Im Gegensatz zur landläufigen Meinung, dass die Allgemeine Pädagogik eine Teildisziplin des Faches etwa wie die Sozialpädagogik ist, muss festgehalten werden, dass die Allgemeine Pädagogik die allgemeine wissenschaftliche Grundlegung der Erziehung zum Thema hat und insofern nicht vergleichbar mit anderen Teildisziplinen ist. Anhand dreier Autoren aus der Entstehungszeit der Pädagogik als Wissenschaft soll dies demonstriert werden: Herbart, Niemeyer und Schleiermacher. Diese Autoren haben als Professoren - alle drei zunächst in Preussen, dessen moderner Beamtenstaat in dieser Zeit entsteht - auf philosophischen oder theologischen Lehrstühlen Pädagogikvorlesungen gehalten, um damit den akademischen Lehrernachwuchs auszubilden. Sie können als Repräsentanten unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Konstruktionen angesehen werden, die den Zweck haben, eine wissenschaftliche Begründung für die Pädagogik zu entwickeln. Die Begründungen sind eine philosophische, eine erfahrungswissenschaftliche und eine historische. Mit Herbarts Allgemeiner Pädagogik von 1806 taucht der Begriff 'Allgemeine Pädagogik' erstmalig auf, in ihr wird Pädagogik als autonome Wissenschaft philosophisch begründet. August Hermann Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts - 1796 in erster, bis 1824 in acht Auflagen erschienen



- gehört zum gleichen Typus pädagogischer Schriften. Niemeyer begründet seine Grundsätze in der Nachfolge Kants erfahrungswissenschaftlich-anthropologisch. Seine Schrift hat im 19. Jahrhundert eine enorme Verbreitung gefunden und die akademische Pädagogik des 19. Jahrhunderts massgeblich beeinflusst. Der Grund lag in der relativ schlichten Zielkonzeption der Niemeyerschen Pädagogik: der Erziehung des sittlichen und vernünftigen Bürgers (vgl. Groothoff & Herrmann 1970). Auch Schleiermachers Vorlesungen, in zwei autorisierten Nachschriften aus den Jahren 1814 und 1826 erhalten, strebten eine Grundlegung der Allgemeinen Pädagogik an. Sie bilden den ersten Versuch einer historischen Begründung der Pädagogik. Damit stehen sie am Anfang einer Tradition, die dann durch Dilthey und die ihm folgende geisteswissenschaftliche Pädagogik in Deutschland bis in die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg sehr einflussreich war.

Die genannten Schriften und Vorlesungen entstanden in Deutschland zum Zeitpunkt, als sich akademisch tätige Philosophen oder Theologen herausgefordert sahen, eine wissenschaftliche Grundlegung erzieherischen Handelns zu entwickeln. Waren Kants pädagogische Vorlesungen noch eine akademische Pflichtveranstaltung, der die Inhaber Königsberger Philosophielehrstühle reihum nachzukommen hatten, so sind die Arbeiten der hier ausgewählten Autoren bereits von dem Bewusstsein getragen, dass sich die Pädagogik als eine eigenständige neue Wissenschaft konstituieren will (vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie, Stichwort Pädagogik). Allgemeine historische Gründe für den hier in Rede stehenden wissenschaftsgeschichtlichen Zusammenhang, der diese Herausforderung provozierte, sind stichwortartig:

- Entstehung des modernen Staates, der die Ausdifferenzierung eines gesonderten, öffentlich geregelten Erziehungssystems betreibt;
- Entstehung und Selbstdefinition des modernen Bürgertums als soziale Gruppe, für die Erziehung und Bildung eine zentrale Bedeutung als Instrument der Statusbestimmung erhält;
- Ausdifferenzierung der Lebenssphären,
- die dann in der Folge "privat" und "öffentlich" genannt wurden; dies ging Hand in Hand mit einer
- Neucodierung des Geschlechterverhältnisses, die sich im Recht und in der Anthropologie niederschlug und die konkret für die Erziehungsleitbilder des Zeitalters bedeutete, dass die Jungen zu Gebildeten und Staatsbürgern, die Mädchen zu deren Gattinnen im Hause erzogen werden sollten (vgl. Honegger 1991).

Im engeren bildungstheoretischen Sinn bedeutet dies die Deklaration einer Allgemeinbildungstheorie mit universalistischem Anspruch. Pia Schmid hat gezeigt, wie die Partikularität der männlichen Seinsweise, so wie die



zeitgenössische Geschlechteranthropologie sie entwickelt hat, mit notwendiger Konsequenz zur Allgemeinbildungstheorie für Männer führte, während die in dieser Geschlechteranthropologie angenommene Geschlossenheit der weiblichen Seinsweise eine solche schlicht erübrigte (Schmid 1986). Welche Allgemeingültigkeit dieser geschlechtsbedingte Gegensatz beanspruchte, zeigt sich am eindrucklichsten in der Hegelschen Rechtsphilosophie, in der das männlich Geistige "als das sich Entzweiende in die für sich seiende persönliche Selbständigkeit und in das Wissen und Wollen der freien Allgemeinheit, in das Selbstbewusstsein des begreifenden Gedankens und in das Wollen des objektiven Endzwecks" bezeichnet wird, die weibliche Bestimmtheit dagegen ist "das andere, das in der Einigkeit sich erhaltende Geistige als Wissen und Wollen des Substantiellen in der Form der konkreten Einzelheit und der Empfindung" (Hegel 1970, p. 318). Schleiermacher spricht im Brouillon zur Ethik von 1806/7 von der männlichen psychischen Disposition als von der Anschauung, der weiblichen als der des Gefühls. Die darauf aufbauende männliche Form der Erkenntnis ist die des Denkens, die weibliche die des höheren Gefühls, was immer darunter vorzustellen ist. Jedenfalls ist sie nicht analytisch, sondern repräsentiert Substantielles; die Frau bedarf keiner allgemeinen Bildung, sondern findet ihre Bestimmung in sich selbst. Anders der Mann, dessen Entfremdung - hegelisch gesprochen - durch allgemeine Bildung aufgehoben werden muss.

Das Zeitalter war geprägt vom Bemühen um eine rechtliche und wissenschaftliche Universalisierung. Ebenso wie das Allgemeine Preussische Landrecht (1794) die regionalen und territorialen Besonderheiten durch ein allgemeingültiges Recht ablöste, das grundsätzlich das Verhältnis des Individuums zum Staat und zu den gesellschaftlichen Institutionen einheitlich zu regeln suchte, wollte die Allgemeine Pädagogik universell gültige Grundlagen der Erziehung formulieren. Und ebenso, wie im ALR die Frauen als Rechtssubjekte an entscheidenden Stellen herausgefallen sind, wie schon der zeitgenössische Experte Theodor Gottfried von Hippel als Gutachter zu den Entwürfen anmerkte, so fielen aus der Allgemeinen Pädagogik die Frauen als Zöglinge heraus. Im 18. Jahrhundert gab es noch die deutliche Vorstellung einer Knaben- und einer Mädchenerziehung, die im Idealfall symmetrisch gedacht war. Zwar bedeutete dies keineswegs eine Gleichwertigkeit, aber das klassische Beispiel einer solchen Konzeption waren die beiden Erziehungsschriften des Aufklärungspädagogen Johann Heinrich Campe: "Theophron" für die Knabenerziehung und der neuerdings durch feministische Pädagoginnen wieder ins Gerede gekommene "Väterliche Rat für meine Tochter" von 1793 (vgl. Kersting 1990). Die Allgemeine Pädagogik stellt eine neue Stufe in der Entwicklung der Pädagogik zur Wissenschaft dar. Sie ist Grundlegung und gleichzeitig Berufswissen, wie sich an den von mir ausgewählten drei Beispielen gut belegen lässt.



Durch den universellen Anspruch, den die Allgemeine Pädagogik anmeldete, blieb den Frauen ein "gültiger" pädagogischer Subjektstatus versagt. Die Bemühung um den systematischen Ausschluss der Differenz und damit der Geschlechterdifferenz liegt allen drei Arbeiten zugrunde. Hier wurde also um die Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert das Allgemeine folgenreich formuliert.

Der Bürger als gebildetes Individuum wird von der Pädagogik nunmehr zur Zielprojektion erzieherischen Handelns erklärt. In der Allgemeinen Pädagogik gilt es also, die Grundlagen dafür zu formulieren, wie dieses autonome Individuum als Bürger und Staatsbürger zu erziehen sei. Während Arbeiten zur "Allgemeinen Pädagogik" im 20. Jahrhundert keinerlei Spuren mehr davon verraten, dass sie erst möglich geworden sind, nachdem eine bestimmte Konzeption des Geschlechterverhältnisses sich durchsetzte, sind die Allgemeinen Pädagogiken der o.g. drei Autoren höchst reichhaltige Fundgruben für eine Leserin mit der Frage, ob und wie Männer und Frauen in ihnen vorkommen. Sie teilen alle drei mit, dass die Ausgrenzung der Frauen aus allgemeingültigen Fragen und ihre Eingrenzung auf untergeordnete Formen der Erziehung, als Erziehende der kleinen Kinder und als nicht allgemein zu bildende zukünftige Hausfrauen, Mütter und Gattinnen, einen systematischen und gesellschaftlichen Widerspruch in sich barg: Der Universalismus reproduzierte die Hierarchie der gebildeten männlichen Bürger gegenüber den Bürgerinnen und den nicht-gebildeten, und die der männlichen Erzieher gegenüber den weiblichen. Ich beziehe mich heute auf die akademische Tradition der Allgemeinen Pädagogik, weil die anderen Klassiker des Zeitalters, namentlich Rousseau, Pestalozzi und Fröbel, zwar auch folgenreiche Konstruktionen für die Zuordnung der Geschlechter zu bestimmten Aufgaben in der Erziehung formuliert haben, diese aber nicht unter dem genannten wissenschaftlichen Anspruch angetreten sind. In feministischer Perspektive auf die pädagogische Theoriegeschichte bilden sie einen anderen Theoriestrang und die Verfasser der Allgemeinen Pädagogiken waren sich darüber durchaus im klaren.

Bereits in der eingangs zitierten Selbstanzeige Herbarts wurde deutlich, dass dieser Autor den möglichen Einwand durchaus antizipierte, er beziehe sich eigentlich auf die männliche Erziehung. Er sah jedoch keine Veranlassung, ihn zu widerlegen. Frauen und Männer kommen nicht vor, aber eigentlich sind nur Männer gemeint. Auch im Text seiner Einleitung finden sich verschiedene Stellen, in denen das Geschlechterverhältnis nun doch für allgemeine Überlegungen zur Erziehung von Bedeutung ist. Herbart expliziert dort seine Konzeption der "Erziehung durch Unterricht" und stellt fest, dass Frauen in ihr keinen Platz haben. Denn er geht dort zur Abgrenzung seines eigenen Verständnisses auf ein Erziehungsverständnis ohne Unterricht ein: "Die Erzieher sind überhaupt genommen nicht eben diejenigen, welche die meisten Kenntnisse haben. Aber es gibt deren (besonders unter den Erzieherinnen), die soviel wie gar nichts wissen, oder was sie wissen, soviel wie gar nicht pädagogisch zu brauchen



verstehen; und die dennoch mit großem Eifer an ihr Geschäft gehen. Was können sie tun? Sie bemächtigen sich der Empfindungen des Zöglings". Diese "Bemächtigung der Empfindungen des Zöglings" ist der Sündenfall der Erzieherinnen; Frauen sind besonders anfällig für diese gefährliche und verabscheuungswürdige Form der Einwirkung. Deutlich entpuppen sich die einleitenden Überlegungen der "Allgemeinen Pädagogik" als Theorie über die pädagogischen Fähigkeiten von Männern zur Erziehung. Herbart geht dazu von der Feststellung aus, dass es keinesfalls sinnvoll ist, wenn "der erwachsene Erzieher" sich herabbeuge, "um dem Kinde eine Kinderwelt zu bauen! ... Das Unternehmen glückt nicht; denn es kann nicht! Können doch Männer nicht einmal den weiblichen Styl nachahmen, wie viel weniger den kindlichen!" (Herbart 1964, p. 12f.)<sup>2</sup>. Der Autor aber folgert nun: gebt dem Kinde eine interessante Erzählung. Diese ist ein "männliches" Mittel der Erziehung. Es handelt sich um die Erziehung von Männern durch Männer: "Noch eine Eigenschaft muss diese Erzählung haben, wenn sie dauernd und nachdrücklich wirken soll: sie muss das stärkste und reinste Gepräge männlicher Grösse an sich tragen. Denn der Knabe unterscheidet, so gut wie wir, das Gemeine und Flache von dem Würdevollen; ja dieser Unterschied liegt ihm mehr als uns am Herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann seyn!" (ebd., p. 13). Männererziehung wird gefordert als Erziehung zur Grösse, als Abwehr und Überwindung des Kindlichen und der Abhängigkeit. Der Knabe fühlt sich nämlich klein, solange er von der Mutter abhängig ist. In würdevoller Grösse ist diese Abhängigkeit nicht aufgehoben, sondern gänzlich verdrängt. Dass die Erzählung der Wahl die Odyssee ist, leuchtet unmittelbar ein. Horkheimer und Adorno haben in ihrer Interpretation des Mythos in der "Dialektik der Aufklärung" darauf hingewiesen, dass in ihm frühe Spuren der Verdrängung matriarchaler Mythen, der Aufrichtung patriarchaler Herrschaft zu finden sind (vgl. Horkheimer & Adorno 1971, p. 64ff.).

Herbart bleibt trockener: In dem folgenden ersten Kapitel über die Kinderregierung, das modern gesprochen von der Disziplin handelt, geht er auf die beiden notwendigen Komponenten für Disziplin, "Autorität" und "Liebe", ein. Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater, die Liebe ist am natürlichsten bei der Mutter vorhanden. Aber die Liebe der Mutter wird bereits in ihrer disziplinierenden Qualität gesehen: "... bey ihr, die unter Aufopferung aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst Niemand, erforscht und verstehen lernt; die zwischen sich und dem Kinde viel früher eine Sprache bereitet und bildet, als irgend ein Andrer zu dem Kleinen die Wege der Mittheilung findet; die, von der Zartheit des Ge-

---

<sup>2</sup> Der genius loci der Veranstaltung, für die dieser Beitrag zunächst als Vortrag konzipiert war, drängt bereits an dieser Stelle dazu, hinzuzufügen: Wie anders bewertete Pestalozzi, bei durchaus ähnlicher Geschlechteranthropologie, die erzieherische Qualität, die man Frauen zusprach; denken wir nur an die Wohnstubenpädagogik Gertruds und ihre Bedeutung für die öffentliche Erziehung (vgl. Blankertz 1982, p. 105).



schlechts begünstigt, so leicht den Ton der Einstimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weiss, dessen sanfte Gewalt, nie gemisbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird" (Herbart 1964, p. 21). Damit sind die Zuordnungen der Geschlechter im Erziehungsgeschäft klar getroffen: Dem Manne die Erziehung zu Grösse und Würde, der Frau die der Gefühle.

Niemeyer ging es um die Erziehung des vernünftigen Bürgers. Frauen kommen hier nur vor als Störfaktoren für die Hauslehrer in Gestalt von Gouvernanten, die gleichzeitig angestellt sind. Vor diesen muss schärfstens gewarnt werden. Nützlich könnten allenfalls ihre angeblich besseren Sprachkenntnisse sein. Interessant ist die Beilage zur 6. Auflage von 1810. Es war die Zeit des nationalen Aufbruchs in Preussen, des Neuaufbaus des Staates. Pestalozzi ist in aller Pädagogenmunde; Fichte und Humboldt haben ihn als Volkserzieher bekannt gemacht. Die Zeiten waren aufregend. Niemeyer setzt sich als Hallenser Professor und als preussischer Beamter kritisch mit Pestalozzi auseinander. Dies hat er anderswärts auch schon getan, aber 1810 hat er einen ganz speziellen Aspekt im Auge: Es ist die Mutterzentriertheit der Pestalozzianischen Pädagogik, die er für eine gefährliche Tendenz hält. Diese Beilage ist in den folgenden Ausgaben zu seinen Lebzeiten wieder herausgenommen, der Reinschen Ausgabe von 1878 ist sie jedoch wieder hinzugefügt. Die Argumentation gegen die mutterzentrierte Pädagogik Pestalozzis geht in die gleiche Richtung wie die Herbarts: Frauen als Mütter sind gänzlich ungeeignet zur Erziehung, weil sie die notwendige Ernsthaftigkeit für den Unterricht nicht aufbringen. Das Geschäft der Erziehung ist so schwer, dass die Väter ihm kaum moralisch-sittlich gerecht werden können. Wie dann die Mütter! lautet der mehrseitig entfaltete, mit misogynen Ausfällen angeereicherte Einwand gegen Pestalozzi. Damit ist ein Zug der Allgemeinen Pädagogik bereits deutlich. Im Gegensatz zur nicht akademischen, nicht streng wissenschaftlichen Pädagogik des gleichen Zeitalters von Rousseau über Pestalozzi bis zu Fröbel ist die Reflexion des Geschlechterverhältnisses in ihr eher darauf gerichtet zu begründen, dass Erziehung eine männliche Angelegenheit ist. Dies hat sicher etwas damit zu tun, dass diese Autoren wissenschaftlich begründetes Berufswissen verfassen wollten. Der Beruf aber sollte endgültig ein männlicher werden. Ich werde auf diesen Gegensatz in der Theoriegeschichte unserer Disziplin später noch einmal zurückkommen; zunächst will ich mich jedoch Schleiermachers Vorlesungen zuwenden.

Schleiermacher nahm in seinen Vorlesungen die Tradition der akademischen Allgemeinen Pädagogik zwar auf, wendete sie aber nun in einer radikal historisierenden Weise. Diese Konstruktion bietet für das von mir behandelte Problem die meisten Anknüpfungspunkte. Schleiermacher formulierte mögliche Einwände gegen eine universalistische Theorie am explizitesten. Wie beantwortete er die Frage an die Allgemeine Pädagogik, wie allgemein sie ist?



Schleiermacher handelt in der Einleitung ausführlich über das Problem des Verhältnisses von Allgemeinem zu Besonderem, und in diesen wissenschaftstheoretischen Überlegungen geht er auf eine Reihe von Differenzen ein, die eine Allgemeine Pädagogik als empirisch-anthropologisch oder historisch gegeben berücksichtigen muss. Dazu rechnet er die Differenzen der Stände und der Person, die Differenzen in der Entwicklung, die Differenzen in der pädagogischen Tätigkeit, die Differenzen der Erzieher als häusliche und öffentliche und schließlich die Differenzen der Geschlechter und ihre Bedeutung für die weibliche Erziehung. Es geht Schleiermacher bei der Reflexion dieser Ungleichheiten darum zu beweisen, dass eine Allgemeine Pädagogik ihre Grundsätze so formulieren muss, dass diese Differenzen von ihr nicht berührt werden, sie andererseits aber die Möglichkeit der Aufhebung dieser Differenzen nicht grundsätzlich verhindert.

In den knapp vier Seiten unter der Überschrift "Ob und wieweit die Erziehung dieselbe sei für beide Geschlechter" konstatiert Schleiermacher die soziale Ungleichheit der Geschlechter, die tendenziell durch Erziehung aufgehoben werden könnte, wenn denn die Gesellschaft der Meinung wäre, dass sie aufgehoben werden sollte. Die Verhältnisbestimmung der Geschlechter zueinander erklärt sich durch die jeweiligen Aufgaben der Geschlechter: die öffentliche des Mannes, die häusliche der Frau. Dennoch gibt es bei Schleiermacher eine Vorstellung der engen Bezogenheit der beiden Sphären aufeinander, die ihn veranlassen, das Verhältnis in der Pädagogik genauer zu bestimmen: "Das weibliche Geschlecht tritt zwar im öffentlichen Leben des Staates sehr zurück: aber das Hauswesen ist doch das erste organische Element des Staates und die notwendige Grundlage desselben: er ist selber ein Aggregat von Hauswesen. Von dem häuslichen Leben hängt das Wohl des Staates ab. ... Indem unstreitig das weibliche Geschlecht im Hauswesen eine bedeutende pädagogische Tätigkeit ausübt, zuerst sogar überwiegend in die Erziehung eingreift, so ist dieses doch eine auf das Ganze sich beziehende leitende Tätigkeit, und es ist von großer Bedeutung, dass der Anfang der Erziehung, der ganz der Mutter anheimfällt, ein richtiger sei" (Schleiermacher 1983, p. 63). Diese Tätigkeit fordert eine gewisse Gemeinsamkeit der Erziehung der Geschlechter, deren Grenzen schwer festzulegen sind. Das Dilemma führt zu folgender Leitfrage für die Einrichtung der weiblichen Erziehung: "Wie ist die weibliche Erziehung so einzurichten, dass auf der einen Seite nichts geschieht, was durch die Naturbestimmung des Weibes vergeblich gemacht wird, auf der anderen Seite dem weiblichen Geschlechte soviel Vorschub geleistet wird, als zur Verbesserung seiner Stellung und seiner Einwirkung auf die künftige Generation notwendig ist, damit, wenn es im Gang der Dinge läge, dass die Ungleichheit noch weiter abnimmt, die Erziehung nicht entgegenwirke. Weiter können wir im allgemeinen nicht gehen" (ebd., p. 65). Weiter kann Schleiermacher auch nicht gehen. Denn darüber zu befinden, ob diese Ungleichheit aufgehoben werden soll, ist nicht Aufgabe der Pädagogik, sondern anderer Wissenschaften. Pädago-



gik, das hat Schleiermacher bereits erklärt, ist für ihn "eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert" (ebd., p. 12). Erläuternd sollte hinzugefügt werden: Philosophische Ethik ist für Schleiermacher weder normativ noch personenbezogen, sondern eher etwas, was wir heute als Kulturphilosophie, Geschichtstheorie oder Soziologie bezeichnen würden. Und dort hatte er die Geschlechterdifferenz bereits geklärt im Sinne der jeweiligen Tätigkeiten, Lebenssphären und unterschiedlichen Naturen. Aus den obengenannten einführenden Überlegungen folgt für ihn: An einen allgemeinen Teil über die Maximen der pädagogischen Tätigkeiten schliesst sich ein besonderer an. In dessen ersten Abschnitt wird über die Periode der Kindheit gehandelt, und dieser soll so verstanden werden, dass er in gleicher Weise für die Erziehung von Mädchen und Knaben gilt. Der zweite Abschnitt über die Organisation der Erziehungseinrichtungen steht jedoch unmissverständlich unter der Überschrift: "Das Knabenalter". Allerdings beginnt auch dieses Kapitel zunächst mit einer Abgrenzungsdiskussion, und zwar aus folgendem Grund: "Die Differenz der Geschlechter und die Differenz, welche daraus hervorgeht, dass in den höheren Ständen manches, was sonst der Schule anheimfällt, noch zur Familienerziehung gehört; veranlasst zu einigen vorläufigen Untersuchungen" (ebd., p. 228). Das öffentliche Mädchenschulwesen, in dieser Zeit gerade in den allerersten Anfängen begriffen, muss nach Schleiermachers Meinung hier bedacht werden. Allerdings kann beim Stand seiner Entwicklung nicht viel mehr darüber gesagt werden, als dass es familienorientiert sein muss (ebd., p. 229). Ob es ein sinnvolles Unternehmen ist, mag Schleiermacher nicht entscheiden. Ein Kommentar erübrigt sich fast: Adressaten der Erziehungstheorie sind auch hier Männer; wie männlich diese sein müssen, darüber befindet dieser Autor - anders als Herbart - allerdings nicht.

\*

Der Durchgang durch drei einflussreiche wissenschaftliche Gründlegungen aus der Entstehungszeit der modernen Pädagogik zeigt auf, wie der weibliche Anteil an der modernen Erziehung in ihrer Entstehungszeit definiert wurde. Zwei Ergebnisse lassen sich unter dem Gesichtspunkt der Geschlechterbeziehungen herausstellen:

1. Es gibt eine theoretische Konzeption der Allgemeinen Pädagogik, die explizit davon ausgeht, dass die Allgemeine Pädagogik so allgemein ist, dass das Besondere aus ihr systematisch herausfällt. Die Geschlechterdifferenz hat keinen Stellenwert in ihren Ableitungen. Erziehungstheorie ist Männersache und damit wird auch Bildungstheorie Männersache. Salopp lässt sich formulieren: Wissenschaftliche Pädagogik von Männern für Männer über Männer.



2. Dazu im Widerspruch steht, dass Erziehung bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein durchaus als "männlich" oder als "weiblich" geprägt wahrgenommen wird, wenn es um die Sicht auf die Erzieher und Erzieherinnen geht; bei den Zöglingen gibt es in der Allgemeinen Pädagogik aber nur Knaben.

Zum ersten Punkt: Die grundlegende Konstruktion von Pädagogik als philosophisch ableitbare autonome Wissenschaft ist am pointiertesten wissenschaftstheoretisch von Herbart versucht worden. Niemeyers Grundsätze sehen das Problem der möglichen empirischen Einschränkung auf Männererziehung überhaupt nicht. Der Grund liegt in seiner unbefragten Zielprojektion des gebildeten Bürgers als Staatsbürger. Schleiermacher wendet die wissenschaftstheoretische Frage radikal historisch-hermeneutisch. Er ist der einzige, und dies nicht, weil er ein Frauenfreund war - was er auch war -, der die Erziehungsrealität des Zeitalters in den Blick bekommt und dies dank seiner historisch-hermeneutischen Methode. Ihm ist die Künstlichkeit der Grenzziehung zwischen öffentlicher und privater Erziehung, Familie und Staat beim Blick auf die Bedeutung der Frauen in der Familienerziehung bewusst. Im 19. Jahrhundert waren Herbart und Niemeyer einflussreicher. Schleiermachers Entdeckung als Pädagoge findet erst um 1900 statt durch Dilthey und dessen Schüler Herman Nohl und bestimmte eine neue Epoche der Pädagogik.

Zu Beginn der Disziplingeschichte, als im Zuge einer neuen historischen Epoche auch die Pädagogik daran ging, ihre Selbstreflexion wissenschaftlich allgemeingültig zu formulieren, waren sich die Verfasser von Allgemeinen Pädagogiken durchaus noch über das Problem der Ausgrenzung von Differenzen, auch der Geschlechterdifferenz, im klaren. Dieses Bewusstsein verliert sich im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts im akademischen Rahmen offenbar. Neben dem sozialgeschichtlichen Hintergrund der Geschichte der Geschlechtererziehung, die sich in diesem Bewusstsein niederschlug, deutet sich ein bis heute nicht gelöster systematischer Widerspruch an: Es gibt eine "Allgemeine Pädagogik", die ursprünglich für Männer konzipiert ist und die im 19. Jahrhundert um eine spezielle Mädchenerziehung ergänzt werden musste. Die Mädchenerziehung ist jedoch im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts bekanntermassen der Jungenerziehung immer stärker angeglichen worden. Es wird nun als selbstverständlich angenommen, dass sie in der "Allgemeinen Pädagogik" mit enthalten ist. Als systematische Frage schliesst sich hieran an, ob sich die anthropologische Grundkonstante der Geschlechterdifferenz aus einer allgemeinen Theorie ausklammern lässt. Schleiermacher hat eine überaus findige Antwort zu geben versucht, indem er empirisch und historisch argumentierte: Die Naturbestimmung des Weibes kann nicht ausser Kraft gesetzt werden, die Verbesserung seiner Stellung allerdings muss aus allgemeinen sittlichen Gründen auch befördert werden (vgl. Schleiermacher 1983, p. 65).



Aus der Sicht der Geschichte von Frauen bedeutete dies, dass der Kampf um gleichberechtigte Teilhabe an Erziehung und Bildung immer auch eine Kritik an diesen defizitären Erziehungs- und Allgemeinbildungsvorstellungen der Männer war. Hieraus erklärt sich die Nähe der Frauenbildungsbewegung gegen Ende des Jahrhunderts zur Reformpädagogik, ihre Affinität zu Schleiermacher und ihre kritische Haltung dem Herbartianismus gegenüber. Bezogen sich die Frauen, die über weibliche Bildung und weibliche Berufstätigkeit als Lehrerin nachdachten, bis zur Jahrhundertmitte noch zumeist auf naturrechtliche Gleichheitspostulate wie auf das gleiche Recht auf Bildung - so Amalie Holst, Betty Gleim, Tinette Homberg -, so gerät der erste Gesichtspunkt nach der Jahrhundertmitte völlig aus dem Gesichtsfeld und romantische Positionen von Pestalozzi über Schleiermacher zu Fröbel werden von Frauen aufgegriffen (vgl. Jacobi 1989). Helene Lange, um die bedeutendste Pädagogin der Frauenbewegung zu nennen, aber auch Elisabeth Blochmann und der gesamte Umkreis der Frauen der geisteswissenschaftlichen Schule um Herman Nohl, betonen die Differenz als Geschlechterdifferenz ebenso wie die Individualität des Kindes gegen die Gleichheit aller als Zöglinge (vgl. Jacobi 1990). Damit stellen sie sich in eine Denktradition, die seit der frühen Neuzeit neben dem universalistischen Denken auch immer bestanden hat. Theodor Ballauf und Klaus Schaller haben diese beiden Traditionen in ihrer "Pädagogik - Eine Geschichte der Bildung und Erziehung" in dem Kapitel "Anfänge und Voraussetzungen der neuzeitlichen Pädagogik" in einer Gegenüberstellung von Montaigne mit Bacon und Descartes herausgearbeitet und aufgezeigt, welche immensen Folgen für das pädagogische Denken diese verschiedenen Auffassungen vom Menschen und von der Erkenntnis gehabt haben (vgl. Ballauf & Schaller 1970, p. 118-134). Montaignes Anthropologie, die das Individuum in seiner Einzigartigkeit innerhalb der Vielfalt der Natur in den Mittelpunkt stellt, steht neben dem cartesianischen "cogito ergo sum" und seiner revolutionierenden Bedeutung für Vergleichbarkeit und Gleichheit, deren Folgen für einen wissenschaftsgeschichtlichen Abriss der Pädagogik am Fall des Umgangs mit der Geschlechterdifferenz gezeigt wurden.

Das neuzeitliche pädagogische Denken kann mithilfe dieser beiden Denktraditionen und ihren anthropologischen Konsequenzen geortet werden. Niemeyer und Herbart bemühen sich in je spezifischer Weise um eine Harmonisierung von Individualität als Ausgangspunkt und Ziel der Erziehung. Allgemeingültige Grundlagen sollen diesem Ziel dienen. Sie begründen damit die Tradition eines falschen Universalismus der Pädagogik. Die Geschlechterdifferenz muss bei ihrem Vorgehen akzidentiell erscheinen. Schleiermacher ist sich der Problematik der Differenz bewußt und hält deshalb am historisch Besonderen fest. Die bildungstheoretischen Folgen dieser unterschiedlichen Lösungen finden sich, wie gezeigt, in Allgemeinbildungstheorien, die so allgemein sind, dass sie nur für Männer zutreffen. Mädchenbildungstheorien, die in der Folgezeit entstehen, werden als untergeordnet, speziell, familienzentriert, praktisch beschrieben.



Die Versuche der Frauenbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts, Gleichheit bei Differenz bildungstheoretisch zu konzipieren, sind erfolglos geblieben. Die Wiederkehr des Verdrängten ist dennoch zu konstatieren. Die Debatte um die Koedukation, die in den letzten Jahren mit überwiegend alten Argumenten, wenn auch neuem Frontverlauf, geführt wird, ist nur die Spitze des Eisbergs.

Zum zweiten Punkt: Erziehung wird bis ins zwanzigste Jahrhundert, ja bis heute durchaus als männlich oder als weiblich geprägt wahrgenommen. Die Zuordnung bestimmter erzieherischer Aufgaben, die die Allgemeinen Pädagogiken implizit den Frauen zugesprochen haben, war folgenreich für den "Eintritt der Frauen in die moderne Erziehungswirklichkeit". Alle Autoren sehen die mütterliche Aufgabe in der Erziehung und betonen unterschiedlich stark ihre Bedeutung für die häuslichen Aufgaben der Erziehung in der frühen Kindheit. Die pädagogische Idee, diese Aufgabe als eine öffentliche zu deklarieren, blieb nichtakademischen Pädagogen wie Rousseau und Pestalozzi vorbehalten. Dieser andere pädagogische Theoriestrang hat ebenfalls seit dem Ende des 18. Jahrhunderts bestanden. Er verstand sich nicht als wissenschaftliche Anleitung für künftige Erzieher im engen Sinn, die in staatlich regulierten Ausbildungsgängen Berufswissen vermittelt bekommen sollten. Rousseau, Pestalozzi und Fröbel haben dem "mütterlichen" Aspekt für ihre Visionen und Weltverbesserungsvorstellungen eine andere Bedeutung zugemessen. Die Frauengeschichte zeigt, dass Frauen diese Ideen produktiv zum Ausbau ihrer eigenen pädagogischen Ideen und Handlungsspielräume angewandt haben. Besonders deutlich wird dies in der internationalen Kindergartenbewegung, einer recht frühen, mächtigen autonomen Professionalisierungsbewegung bürgerlicher Frauen, die ganz Westeuropa und Nordamerika erfasste (vgl. Allen 1991). Die mit dieser Begrenzung verbundenen Kosten für Frauen, sich auf bestimmte, eher untergeordnete Aufgaben in der Pädagogik zu konzentrieren, sollten nicht den Blick verstellen auf die in solchen Berufsaktivitäten auch enthaltene Kritik am falschen Allgemeinen.

Der Entstehungszusammenhang der Allgemeinen Pädagogik hat gezeigt, welche Konstruktionsprobleme sich damals ergaben. Theorie und Geschichte der Geschlechterbeziehungen haben eine Bedeutung für die Allgemeine Pädagogik. Aus dem Gleichheitspostulat ergibt sich der bisher noch nicht gelöste erziehungstheoretische Widerspruch zwischen Gleichheit und menschlicher Verschiedenheit. Die Geschlechterdifferenz ist als anthropologisch-biologische in der systematischen Hierarchie ein besonders hoch anzusetzender Einflussfaktor für Ungleichheit. Ihre geschichtliche Ausformung hat dies über Jahrtausende bestätigt. Erziehungswissenschaft oder Pädagogik muss sich diesem Widerspruch stellen. Die Rekonstruktion der Disziplingeschichte ist nur ein Schritt zum Verständnis der Aufgabe. Es gibt bisher noch keine Theorie, die den Anspruch auf uni-



verselle Gültigkeit stellt und dabei doch der Tatsache der Differenz, in unserem Fall der Geschlechterdifferenz, Rechnung trägt.

Heute kommen Männer und Frauen weniger denn je in der Allgemeinen Pädagogik vor: Verwiesen sei noch einmal auf die Allgemeine Pädagogik von Dietrich Benner. Die Programmleitung des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der im letzten Jahr in Bielefeld zum Thema "Die Zukunft der Disziplin" tagte, soll bei dem Vorschlag, auf dem wissenschaftstheoretischen einführenden Symposium doch auch die feministische Perspektive einzubeziehen, eher matt abgewunken haben (vgl. Zeitschrift für Pädagogik, 25. Beiheft 1990). Auch beim nächsten Kongreß zum Thema "Grenzen der Moderne" ist nach Stand der Planung nicht zu verzeichnen, dass Mann die zentrale Bedeutung der Codierung des Geschlechterverhältnisses und deren Brüchigkeit in allgemeine Reflexionen integrieren wird. Es fragt sich, ob die Allgemeine Pädagogik der akademischen Welt nicht des Korrektivs bedarf durch eine Perspektive, die von Gleichheit und von Verschiedenheit ausgeht. "Die Wiederentdeckung der Ungleichheit" ist keine modische Attitüde, sondern Reflex auf reale Verhältnisse und Probleme unseres Bildungswesens (vgl. Richter 1986; Prengel 1989). Kulturtheoretische Beiträge zu einer solchen Definition der Pädagogik sind in soziologischen Ansätzen wie dem Bourdieus, in psychoanalytischen Theorien feministischer Prägung ebenso wie in der Ethnopschoanalyse und in der älteren Kritischen Theorie zu finden. Pädagogisch-systematische Beiträge zu einer solchen Theorie kommen im Moment aus der Diskussion um die multikulturelle Pädagogik, die Behindertenpädagogik und aus der feministischen Pädagogik.

### Literaturverzeichnis

Allen, Ann Taylor: Öffentliche und private Mutterschaft. Die internationale Kindergartenbewegung 1840-1914, in: Juliane Jacobi (ed.): Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien von Lehrerinnen im internationalen Vergleich. Studien und Dokumentationen zur Bildungsgeschichte. Köln (im Druck).

Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1987.

Bilanz für die Zukunft, Aufgaben, Konzeptionen und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. - 21.3.1990 an der Universität Bielefeld. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1990.

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.



- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1952.
- Groothoff, Hans-Hermann & Ulrich Herrmann: Niemeyer - Leben und Werk, in: August Hermann Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Unveränderter Nachdruck der ersten Auflage, Halle 1796. Paderborn 1970, p. 376-399.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Mit Hegels eigenhändigen Notizen und mündlichen Zusätzen, in: ders.: Werke, Bd. 7. Frankfurt 1970.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, in: Sämtliche Werke, Bd. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza 1887. Aalen 1964.
- Honegger, Claudia: Die Ordnung der Geschlechter. Frankfurt 1991.
- Horkheimer, Max & Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt 1971.
- Jacobi, Juliane: Mütterlichkeit und "natürliche" Begabung zur Erziehung. Lehrerinnen in der bürgerlichen Gesellschaft, in: Interdisziplinäre Forschungsgruppe Frauenforschung (ed.): La Mamma! Beiträge zur sozialen Institution Mutterschaft. Köln 1989, p. 49-60.
- Jacobi, Juliane: Geistige Mütterlichkeit. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen, in: Die Deutsche Schule, Beiheft 1990, p. 209-224.
- Kersting, Christa: Prospekt für die Ehe, Johann Heinrich Campe: Väterlicher Rath für meine Tochter, in: Victoria Schmidt-Linsenhoff: Sklavin oder Bürgerin, Französische Revolution und Neue Weiblichkeit 1789-1830. Frankfurt 1989, p. 373-389.
- Niemeyer, August Hermann: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit Ergänzungen hrsg. von Wilhelm Rein, 3 Bde. Langensalza 1878.
- Prenzel, Annedore: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Bildung. Eine Studie zur Bedeutung der interkulturellen Pädagogik, der feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik für eine Pädagogik der Vielfalt. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Technische Universität Berlin 1989.
- Richter, Ingo: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit im Bildungswesen, in: Neue Sammlung 1986 (26), p. 181-193.
- Schmid, Pia: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib, in: Heinz-Elmar Tenorth (ed.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim 1986, p. 202-214.
- Schleiermacher, Friedrich D.E.: Brouillon zur Ethik, in: ders.: Philosophische Schriften. Berlin 1984, p. 125-264.
- Schleiermacher, Friedrich D.E.: Pädagogische Schriften, Bd. 1, hrsg. von Erich Weniger & Theodor Schulze. Berlin 1983.