Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft
als Geschlechtergeschichte
Jahrbuch der
Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft

herausgegeben von
Sabine Andresen
Rita Casale
Edgar Forster
Edith Glaser
Vera Moser
Annedore Prengel
Barbara Rendtorff

Beirat
Birgit Althans, Berlin
Eva Borst, Mainz
Eva Breitenbach, Osnabrück
Bettina Dausien, Bielefeld/München
Isabell Diehm, Bielefeld
Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg
Carola Iller, Heidelberg
Marita Kampshoff, Schwäbisch Gmünd
Margret Kraul, Göttingen
Andrea Liesner, Hamburg
Susanne Maurer, Marburg
Astrid Messerschmidt, Darmstadt
Inga Pinhard, Frankfurt

Folge 5/2009
Edith Glaser
Sabine Andresen (Hrsg.)

Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2009
Inhalt

Zur Einführung

*Edith Glaser/Sabine Andresen*

Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte ................................................................. 7

Beiträge

*Marcus Rieger-Ladich*

Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung ......................... 15

*Yvonne Ehrenspeck*

Geschlechterdifferenz, Geschlechterpolarität und „Geistige Mütterlichkeit“ – systemtheoretisch beobachtet .................................. 29

*Catrin Heite*

Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierungen ........................................................................ 49

*Astrid Kaiser*

Erziehungswissenschaftliche Genderforschung in der Schulpädagogik und autonome Organisierung von Frauen und Schule .......................... 61

Work in Progress

*Heidrun Diele/Jessika Piechocki*

Sie können wie die Knaben, aber sie müssen anders erzogen werden: August Hermann Niemeyer (1754-1828) und die Töchtererziehung ...... 79

*Sandra Landhänßer*

Das communityorientierte Vorgehen der „Settlerinnen“ von „Hull-House“: Soziales Kapital und Perspektiven auf die Professionalisierung Sozialer Arbeit ....................................................... 97
Zoë Clark
Die Jugend ohne Jugend – Die Konstruktion der Jugendphase im Context ihres sozialen Ortes ................................................................. 111

Tim Köhler
Evolution ohne Frauen? Bedeutung des Geschlechtes in der Darwinrezeption im Schulbuch um 1900 .................................................. 121

Susanne Maurer
Das „weibliche akademische Subjekt“ – eine Forschungsnotiz ............. 129

Rezensionen

Karin Priem
Rezension zu: Ulrike Brunotte/Rainer Herrn (Hg.): Männlichkeiten in der Moderne. Geschlecht in den Wissenskulturen um 1900 .......... 137

Katja Lißmann
Rezension zu: Ulrike Gleixner / Erika Hebeisen (Hg.): Gendering Tradition. Erinnerungskultur und Geschlecht im Pietismus .............. 143

Beate Ronneburger
Rezension zu: Annette Vogt: Vom Hintereingang zum Hauptportal?
Lise Meitner und ihre Kolleginnen an der Berliner Universität und in
der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft .......................................................... 147

Margret Kraul
Rezension zu: Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland.
Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955 ............. 151

Doreen Cerny
Rezension zu: Anne Schlüter (Hg.): Erziehungswissenschaftlerinnen in
der Frauen- und Geschlechterforschung ............................................. 155

Sabine Andreesen
Rezension zu: Rita Casale/Barbana Randorff (Hg.): Was kommt nach
der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung .... 157

AutorInnenhinweise ................................................................. 163

Zum Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der
Erziehungswissenschaft ................................................................. 167

Ankündigung der nächsten Bände
Band 6 ........................................................................ 168
Band 7 ........................................................................ 169
Zur Einführung

Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte

*Edith Glaser/Sabine Andresen*


Der geschlechtssensitive Blick ins pädagogische Laboratorium und auf die Mechanismen der Wissensproduktion für die Erziehungswissenschaft steckt noch in den Anfängen. Nur wenige haben bisher z.B. gefragt: „Was will das Weib in der Erziehungswissenschaft?“ (Althans 2007, S. 9), um dann
Zur Einführung


Insgesamt zeigen alle Beiträge, dass eine Verbindung von Wissenschaftsforschung und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft ein erkenntnisgewinnbringendes Projekt ist und wir hoffen, dass sich weitere Forschungen damit befassen.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren ebenso wie den Gutachterinnen. Für die Erstellung des Manuskripts möchten wir uns ausdrücklich bei Maike Tournier (Bielefeld), Márcia de Figueiredo und Sabrina Korf (beide Kassel) bedanken.

Literatur


Hagner, Michael (Hg.) (2001): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.


Zur Einführung


Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2003): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München


Beiträge
Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung

Markus Rieger-Ladich

Mit Blick auf die Notwendigkeit, Formen einer Disziplingeschichtsschreibung zu entwickeln, die hinreichend sensibel sind für die territorialen Kämpfe, die das akademische Universum prägen, verweist der Beitrag auf Perspektivenwechsel in der Erforschung wissenschaftlichen Wissens und skizziert Pierre Bourdieus Theorie sozialer Felder. Mit diesem Instrumentarium – so die These meiner Überlegungen – lassen sich die Bemühungen um die Etablierung des feministischen Projekts innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als hegemoniale Kämpfe im wissenschaftlichen Feld rekonstruieren. Auf diese Weise instrumentiert, können disziplinäre Strategien identifiziert, zentrale Forschungsfragen entwickelt und neue Herausforderungen an eine machtkritische Disziplingeschichtsschreibung benannt werden.

The contours of a critical view on the role of power in the history of educational science: methodological thoughts and key research questions for pedagogical gender studies

This article refers to the change of perspective in the research of scientific knowledge and outlines Pierre Bourdieu’s theory of the social field, keeping in mind the necessity of developing a history of educational science which remains sensitive enough to the territorial fighting that shapes the academic universe. Using these instruments, I am convinced the endeavors of establishing a feminist project within the realms of German-speaking educational science can be reconstructed as hegemonic fights in the scientific field. In this way, disciplinary strategies can be identified, central research questions can be developed and new challenges can be specified regarding the role of power in the history of educational science.

Als Helmut Schelsky zu Beginn der 1960er Jahre eine viel beachtete Studie zur Idee und Geschichte der deutschen Universität vorlegte, wählte er einen Titel, der rasch zu einem Topos der Selbstthematisierung der Wissenschaft wurde. Der (männliche) Wissenschaftler forschte demnach in „Einsamkeit und

1 Für Anregungen und Rückfragen danke ich Rita Casale und Karen van den Berg sowie den beiden anonymen Gutachter/innen.
Freiheit" (Schelsky 1971): Selbstlos, kompromisslos und weitgehend isoliert, verschreibt er sich der Suche nach der Wahrheit – und scheint sich auf diese Weise gleichsam intuitiv vor der Kontamination durch die Sphäre des Sozialen zu schützen.


1. Theoretische Optionen


2 Besonders punktuelt hat dies Sabine Hark herausgestellt. Gerade wegen des (relativen) Erfolgs der Geschlechterforschung innerhalb des Fildes der Wissenschaft kommt es darauf an, nun auch die eigene Geschichte machtkritisch zu rekonstruieren. „Der akademische
2. Machtkritische Disziplingeschichtsschreibung?

Vor dem Hintergrund dieser Debatten suche ich einen Beitrag zur Entwicklung eines Instrumentariums zu liefern, welches der Verfeinerung der Selbstbeobachtung des pädagogischen Diskurses dient und neue Formen wissenschaftlicher Reflexivität erschließt. Dabei ist es offensichtlich, dass die Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung (vgl. Bock 2002) nur von einer machtheoretisch informierten Disziplingeschichtsschreibung eingefangen werden kann. Es gilt folglich, den Blick zu schärfen für jene nach Außen und nach Innen ausgetragenen hegemonialen Kämpfe, innerhalb derer das Projekt einer feministischen Pädagogik im akademischen Feld sukzessive etabliert wurde, auch wenn sich dessen Bezeichnung im Laufe der Zeit änderte und gegenwärtig meist von erziehungswissenschaftlicher Geschlechter- bzw. Genderforschung gesprochen wird (vgl. Casale/Rendtoff 2008). Die Entwicklung eines für die Auseinandersetzungen um die Grenzziehungen sensiblen Instrumentariums scheint mir dringend geboten – und dies nicht allein für die Geschlechterforschung, sondern durchaus auch im Hinblick auf den allgemeinen pädagogischen Diskurs (vgl. Rieger-Ladich 2006). Die Annahme, die meinen Überlegungen zugrunde liegt, besteht somit darin, dass sich die Etablierung der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung als ausgezeichneter Testfall für ein neu zu entwickelndes methodisches Instrumentarium erweist. Die Erkenntniswerke für eine dezentriere machtkritische, den Verdrängungskämpfen unterschiedlicher sozialer Felder und den Rivalitäten konkurrierender wissenschaftlicher Ansätze gewachsene Disziplingeschichte hätte sich somit zu bewähren an den Kämpfen um die „Ordnung des Diskurses“ (Foucault) – also an den Auseinandersetzungen um den Bereich dessen, was innerhalb der Erziehungswissenschaft welchen Fachvertreter/innen als wahrheitsfähig gilt (und was nicht), was von welchen Gruppen als ernstzunehmendes Forschungsthema eingeschätzt wird (und was nicht), was von den Autorisierungsinstituten zum kanonischen Wissensbestand der Disziplin gezählt wird (und was nicht).

Innerhalb des pädagogischen Diskurses ist nun der Versuch, die wissenschaftliche Praxis selbst zum Gegenstand systematischer Reflexionen zu machen, keineswegs neu. Dessen Dringlichkeit erwies sich in den 1960er Jahren, als die Erziehungswissenschaft in Legitimationsnöte geriet und auf ihre Leistungsfähigkeit hin kritisch befragt wurde. Mit Aussicht darauf, in der Beurteilung der eigenen Forschungsleistungen nicht länger auf Fremdbeob-


3. Genese, Struktur und Logik sozialer Felder


Die Logik sozialer Felder erschließt sich daher erst, wenn man den Verlockungen des Utilitarismus widersteht: Zwar ist die Logik des Spiels immer auch von Nützlichkeiterwägungen und dem Streben nach Kapital geprägt –

Bourdieu konzipiert soziale Felder somit als thematisch gebundene, hierarchisch strukturierte und intern differenzierte Universen, deren Akteure die Grenzen zu den benachbarten Feldern dadurch zu befestigen suchen, dass sie die internen Spielzüge einem eigenen Gesetz unterstellen. Diese „Brechungsstärke“ indiziert die Macht eines Feldes, eine unverwechselbare Logik zu etablieren und das Eindringen fremder Kapitalsorten zu vermeiden. Die Grenzen eines Feldes fallen so mit jenen der Feldeffekte zusammen: Bewegungen, die sich der Logik eines Feldes nicht mehr unterstellen lassen, markieren die Grenze ihrer Einflusskugel. Deren exakter Verlauf ist nie endgültig fixiert und wird immer wieder neu ausgetauscht.

4. Disziplinäre Strategien

Ich greife nun die zu Beginn aufgeworfene Frage nach neuen Wegen der Disziplingeschichte erneut auf. In Frage steht, ob Bourdieu’s Theorie sozialer Felder Instrumente für eine machtheoretisch informierte Variante der Disziplingeschichtsschreibung bereithält, welche die Anfänge der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung zu rekonstruieren erlaubt. Sucht man nun deren Institutionalisierung nachzuspüren, muss zunächst daran erinnert werden, dass ihre Vertreter/innen nicht die Etablierung einer eigenen Teildisziplin verfolgten. Von Beginn an insistieren sie darauf, dass es sich bei ihrer Theoriearbeit um keinen luxuriösen Zusatz handelt. So


---

4 Dieses Vorhaben betreibe ich in meiner Habilitationsschrift.
für eine Umschrift der Ordnung des pädagogischen Diskurses – der Versuch also, neue Themen auf seiner Agenda zu etablieren und neue Perspektiven einzuführen, einen neuen Denkstil durchzusetzen und neue Akteur/innen zu rekrutieren – in einem Kräftefeld vollzieht, das bereits von zahlreichen Kämpfen um die Vorherrschaft geprägt ist. Die Interventionen für eine feministische Pädagogik treffen daher nie auf einen „neutralen“ diskursiven Raum. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die Ressourcen immer schon verteilt, die Aufmerksamkeiten bereits gebunden und die Claims längst abgesteckt sind. Der Versuch, das Establishment der Erziehungswissenschaft als eigentlich blind für die Dimensionen des Geschlechts zu entlarven und es für eine theoretisch-kategoriale Neuorientierung zu gewinnen, muss (te) sich daher einfädeln in ein komplexes Feld zahlreicher Konflikte.

5. Hegemoniale Kämpfe


fizieren, in denen sich eine Transformation des erziehungswissenschaftlichen Feldes vorbereitet? In denen es seine Ordnung auf signifikante Weise verändert? In denen es zur Bildung neuer Bündnisse kommt – oder auch zu Verwerfungen und neuen Spaltungen? In denen die Nähe zu sozialen Bewegungen gesucht wird, um die herrschenden Kräfteverhältnisse zu destabilisieren?


6. Neue Herausforderungen


Literatur


Die Krise der ethnographischen Repräsentation, Frankfurt a.M., S. 365-374
Riegler-Ladich, Markus (2009a): Gedächtnis der Kämpfe. Neue Impulse für die Disziplingeschichtsschreibung, erscheint in: Dietrich, Cornelia/Müller, Klaus-Rüdiger/Pammentier, Michael (Hg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik, München
Schelsky, Helmut (1971): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Düsseldorf
Gender difference, gender polarity and „mental motherliness“ – system-theoretical observations

In this article, the importance of gender polarity patterns found in numerous reconstructions regarding the historical development of educational science, which were used to legitimate and differentiate social pedagogical professionalism in the early 20th century, will be discussed against the background of recent research drawing on system theoretical analyses of the implications brought about by functional differentiation in modern society for the category of gender as an organizational device. This question, regarding the correlation between modern social structure and the transformation of the semantics of gender since the late 18th century, will be related to a neglected representation in historical gender research, the “negative andrology” (Kucklick 2008). How this representation in modern discourse promotes gender-related patterns of inclusion and topoi such as „mental motherliness“ will become apparent, together with the paradoxical implications for the inclusion of women in subsystems of modern society which followed.

Dass die Kategorie Geschlecht bei der Herausbildung, Ausdifferenzierung und Etablierung des beruflichen Handlungsfeldes Soziale Arbeit und Sozialpädagogik eine entscheidende diskursive Rolle gespielt hat, ist seit den Un-


Aber auch die, nicht nur von Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung um 1900 gestellte, kulturkritische Diagnose, die männliche Rationalität sei gesellschaftszerstörend und bedürfe einer Rettung durch die weibliche Kultur, ist vor dem Hintergrund der Umstellung der modernen Gesellschaft auf funktionale Differenzierung und unter Berücksichtigung des sys-

Diese Aspekte sollen im Folgenden in drei Schritten beleuchtet werden:


In Christoph Kucklicks Untersuchung wird die These aufgestellt, dass die Geschlechterdifferenz und die mit ihr einhergehenden Geschlechterste-

---


1. Die gesellschaftsstrukturelle „Funktionslosigkeit“ der Geschlechterdifferenz in der Systemtheorie
Niklas Luhmanns


Dass Geschlecht in modernen Gesellschaften nicht mehr als Ordnungskategorie fungieren kann, wird mit dem sich radikal veränderten Inklusionsmo-

---

4 Das Konzept der „Geistigen Mütterlichkeit“, wie es von der bürgerlichen Frauenbewegung formuliert wurde, ist selbstverständlich nur ein Denkmodell in der Gendersemantik der Moderne, welches hier bespießhaft untersucht wird. Wie sich die Erträge der systemtheoretisch orientierten Genderforschung zu anderen Positionen der Frauenbewegung verhalten, muss anderen Untersuchungen vorbehalten werden.
Geschlechterdifferenz, Geschlechterpolarität und „Geistige Mütterlichkeit“


Mit Luhmann fassen Christine Weinbach und Rudolf Stichweh dieses Verhältnis logisch als eine „Unterscheidung von Mann und Frau als (paradoxe) Einheit einer Unterscheidung, die asymmetriziert wird, indem die eine Seite (Mann) der anderen Seite (Frau) gegenüber den Vorzug erhält, weil sie als Repräsentantin der Einheit dieser Unterscheidung (der Einheit der Differenz der Geschlechter in der Familie) Bezug auf das Ganze (die Ordnung der Gesellschaft) nimmt, deren Teil sie ist“ (ebd., S. 33). Der Mann repräsentiert die Ordnung und er „besetzt die sozialen Rollen, die zugleich seine Standezugehörigkeit repräsentieren, während die Frau die Rollen übernimmt, welche auf den Stand des Mannes verwiesen. Außer der Standezugehörigkeit fungiert somit die Geschlechterdifferenz als Regulativ für den Zugang zu sozialen Rollen“ (ebd., S. 33). In modernen Gesellschaften kann dagegen die Unterscheidung von Frauen und Männern nicht mehr in einem solchen asymmetrischen Sinne genutzt werden, „um den Männern die Funktion der Repräsentation des Systems im System zu geben“ (Luhmann 1968, S. 47).

An die Stelle von Repräsentationsasymmetrien treten deshalb „funktional gebaute Asymmetrien, die an Unterschieden in der Bildung, der Ausbildung und dem Einkommen, also an auf- wie absteigenden individuellen Karrieren, ablesbar werden.“ (Pasero 2004, S. 218).


Armin Nassehi formuliert dagegen den folgenden Einwand: „So plausibel sich diese ironische Lösung in ihrer praktischen Inplausibilität anhört – jede Entfaltung der Paradoxe, die Unterscheidung von Männern und Frauen explizit zu unterlassen und sich mit der Eigenschaft darzustellen, ohne Eigenschaften zu sein –, so wenig ist es eine Antwort auf die Frage, wann und wie die Unterscheidung von Männern und Frauen in Bereichen der Gesellschaft, in denen es primär nicht um Männer und Frauen geht, eine so prominente Stellenwert hat.“ (Nassehi 2003, S. 86). Die Kernfrage sei deshalb: „Wie gelingt es, die Geschlechterunterscheidung unter Bedingungen stabil: also asymmetrisch zu halten, unter denen sie im Hinblick auf die primäre Differenzierungsform dysfunktional ist?“ (ebd.).

2. Geschlecht als „Multiform“ und die Distinktionskraft der Geschlechterdifferenz in Gesellschaft, Interaktion und Organisation seit 1800

In vielfältigen Auseinandersetzungen mit dem Theorieangebot der Systemtheorie wurden auf diese Fragen unterschiedliche Antworten gefunden (vgl. Pasero 1994; Heintz 2001; Weinbach/Stichweh 2001; Weinbach 2004; Nas-
Geschlechterdifferenz, Geschlechterpolarität und „Geistige Mütterlichkeit" 35


Heintz empfiehlt deshalb bei der Frage nach den Gründen für die Reproduktion von Geschlechterdifferenz und Geschlechterungleichheit auch in funktional differenzierten Gesellschaften die Ebenen Interaktion, Organisation und Weltgesellschaft zu unterscheiden (ebd.).

5 Vgl. dazu aber auch die Positionen der Intersektionalitätsforschung.


Es gehe also um eine „Gewohnheitsregel“ (ebd., S. 90), die, neben der geschlechtsspezifischen Stereotypisierung von Personen in Interaktionen und Organisationen, die Persistenz der Geschlechterdifferenz ausmache. Das legt nahe, dass die Kategorie Geschlecht als Unterscheidungskriterium und Ungleichheitsmotor in der Moderne in Interaktions- und Organisationssystemen gleichsam „überlebt“ (Kucklick 2006, S. 260), obwohl sie im Hinblick auf die primäre Differenzierungsform der Gesellschaft dysfunktional ist.

Diese „gewohnheitsmäßige Beobachtung“ ist aber gebunden an funktionale Ausdifferenzierung und systemeigene Konstruktionen, über die das System selbst verfügt, sie ist insofern kontextgebunden.

Geschlechterdifferenz, Geschlechterpolarität und „Geistige Mütterlichkeit“

steht die Multiform, und sie gilt für alle sozialen Phänomene der Moderne.“ (ebd.). Es stellt sich jedoch die Frage, in welcher Weise Geschlecht dann aufgrund von „Gewohnheitsregeln“ (Weinbach/Stichweh 2001, S. 43; Nassari 2003, S. 90) beobachtet werden kann und wann diese Gewohnheitsregeln historisch entstanden sind. Denn Geschlecht wird bei Weinbach und Stichweh abhängig von der Gesellschaftsform beschrieben. Insofern muss der Beobachtungsgewohnheitsmodus selbst dieser Form entsprechen. In der Tat „überlebt“ die Kategorie Geschlecht deshalb nicht im Interaktionssystem trotz Gesellschaft, d. h. trotz der Umstellung auf funktionale Differenzierung, wie Weinbach und Stichweh nahelegen, sondern, so die These von Kucklick, die spezifische Weise, in der Geschlecht in der Moderne vorkommt, wird durch die moderne Differenz von Gesellschaft und Interaktion überhaupt erst erzeugt:


Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Formel „Geistige Mütterlichkeit“ neu deuten und in einem Geschlechterschema kontextualisieren,
welches seit 1800 Geschlecht mit Interaktion und Gesellschaft verkoppelt. Dabei wird der Frau die Seite der Interaktion zugewiesen und der Mann (mit Hilfe einer „Negativen Andrologie“) auf der Ebene der Gesellschaft verortet (ebd., S. 279f.).


Geschlechterdifferenz, Geschlechterpolarität und „Geistige Mütterlichkeit“


„hinter dieser erstrebten äußeren Gleichberechtigung (mit der sich nach Bäumer die radicalen Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung „begnügten“ Anm. Y. E) ein höheres Ziel steht, das ist die Ansprüche der weiblichen Eigenart in der menschlichen Kultur und durch sie. Die „Menschenrechte“ sind nur das Mittel, um das Wesen der Frau innerlich zu entwickeln und zu erweitern und um ihr äußerlich Spielraum zur vollen Mitarbeit an der Kultur zu geben. Sie sollen nur dazu dienen, den vollen Lebendstrang der Menschheit auch zu ihr zu leiten. Aber das, was dadurch geweckt und gekräftigt werden soll, ist nicht etwas abstrakt Menschliches, sondern weibliche Art, weibliches Wesen und Thun.“ (Bäumer 1904, S. 44f).

Und Helene Lange schreibt: „Dass die Gleichberechtigung also nicht verlangt werden müsste um der Gleichheit, sondern um der Ungleichheit der Geschlechter willen, dass die einseitige männliche Kultur durch eine weibliche ergänzt werden müsse“ (Lange 1925, S. 111f).

Der Frauen wird unter kultur- und gesellschaftskritischer Perspektive eine soziale „Mission“ (Bäumer 1909, S. 19) auferlegt, die nach Bäumers und Langes Auffassung in ihrem besonderen Geschlechtscharakter begründet liegt, und die sie befähigt, gegen die mit der Kultur des Mannes verbundenen negativen Folgen gesellschaftlicher Entwicklungen vorzugehen, die in der Ausdifferenzierung der Kultursphären, der Spezialisierung, der Arbeitsteilung, des Kapitalismus, der Industrialisierung, Technisierung und Rationalisierung liegen: „Wenn die gewaltige wissenschaftliche und technische Kultur unserer Zeit als spezifische Leistung des Mannes anerkannt werden muss, so tragen doch auch die großen sozialen Missstände, die mit dieser Kultur emporgewachsen sind, ebenso sein Gepräge. Und vieles von dem, was diesen sozialen Missständen zu Grunde liegt, hat seinen natürlichen Gegner in der Frau“ (Lange 1904, S. 12f).

Das Prinzip, das als Korrektiv zu den von Männern geschaffenen sozialen Problemen empfohlen wurde, war „Geistige Mütterlichkeit“, eine Formel,
Hauen 1976 als neues Phänomen herausgebildet wird. Für Karin Hauen  

...


Bei Campe stellt sich das Geschlechterverhältnis wie folgt dar: Der Vater rät seiner Tochter: „Sei endlich, diesem allem zufolge, fest überzeugt, dass Geduld, Sanftmuth, Nachgiebigkeit und Selbstverlämmung die allermentbehrlichsten Tugenden deines Geschlechts sind, ohne welche ein weibliches Geschöpf, das seine natürliche Bestimmung erreiche, d. i. Gattin und Mutter werden will, unmöglich glücklich und zufrieden leben kann.“ Dies entspricht dem hingänglich bekannten Frauenstereotyp. Honegger zitiert aber auch den Satz, der unmittelbar vor dem gerade zitierten steht. Hier heißt es:

„Nimm es immer [...] zur Regel an, dass der Mann, selbst der bessere, wenn er wirklich Mann ist, und nicht bloß den äußeren Umriß der Mannheit an sich trägt, ein mehr oder


Um diesen Diskurs rekonstruieren zu können, setzt Kucklick Männlichkeit und Weiblichkeit in Bezug zur Differenzierungsform der modernen Gesellschaft und fügt damit Geschlecht in einen (systemtheoretisch orientierten) gesellschaftstheoretischen Rahmen ein. Das Entstehen der negativen Andrologie wird dabei als Effekt der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft rekonstruiert, womit Kucklick eine der üblichen Genderperspektiven konterkariert, die davon ausgeht, dass „Modernism grows as the expression of masculinity“ (Netva 1999, S. 76).


Dies war eine völlig neue Perspektive, da vorher Gesellschaft als Zusammenhang von Interaktionen gedacht wurde. Mit der „allmählichen Einsicht in das Vordringen funktionssystemischer Kommunikation“, so Kucklick, wurde dieses Selbstverständnis irritiert:

„Interaktionen erschienen zunehmend als eine besondere Form der Kommunikation, die sich von den unsäublichen, versachlichenden und asymmetrischen Kommunikationen innerhalb der Funktionsysteme unterschieden, was sich unter anderem darin zeigte, dass von nun an zum guten Gespräch die „Nichtgeschäftsmäßigkeit“ (Peter Burke) gehörte. (...) Wahr Gesellschaft besteht in der Entfernung von der Gesellschaft und deren unsäublichem Charakter“ (Kucklick 2006, S. 261).


und Privatheit (nicht Gesellschaft/Interaktion!) gegeben, sondern es müsse von einer Durchlässigkeit und gegenseitigen Durchdringung (systemtheoretisch: „Interpenetration“) ausgegangen werden, gerade um die gegenseitige Anschließbarkeit zu gewährleisten (ebd., S. 244). Sonst würden die in zahlreichen historischen Quellen dokumentierten, intensiven Moralisierungsanstrengungen der Frauen zur Verbesserung, Zivilisierung und Disziplinierung der Männer keinen Sinn machen.

Diese Thesen werden auch durch Arbeiten der historischen Genderforschung bestätigt. So weist Rebekka Habermas in ihrer, den Untersuchungszeitraum von 1750-1840 umspannenden, quellenreichen Studie „Frauen und Männer im Bürgertum“ darauf hin, dass „sich Frauen teilweise gerade unter Hinweis auf ihren besonderen Geschlechtscharakter der Passivität und Emotionalität neue Einflussräume sichern und damit die negative in eine positive Diskriminierung verwandeln konnten“ (Habermas 2000, S. 236f.). Und das erfolgreiche Funktionieren der ehemaligen Beziehung basierte gerade darauf, dass die Ehepartner unterschiedliche Kompetenzen einbrachten und für unterschiedliche Domänen standen:


Und dies war, wie gezeigt werden konnte, nicht nur die Ansicht zahlreicher männlicher Kultur- und Gesellschaftstheoretiker des frühen 20. Jahrhunderts, sondern auch das Programm der bürgerlichen Frauenbewegung um 1900, die, in der Semantik der „Negativen Andrologie“, gegen die zerstörerische männliche Kultur das Prinzip der „Geistigen Mütterlichkeit“ setzten. Sie erschlossen sich damit nicht nur ein neues, von einer weiblichen Kultur ge-
prägtes, pädagogisches Berufsfeld, sondern versprachen auch die Zivilisierung und moralische Reformierung der Männer wie die Rettung der Gesellschaft.

Literatur

Blümer, Gertrud (1904): Die Frau in der Kulturbewegung der Gegenwart. Wiesbaden
Blümer, Gertrud (1909): Die Frauenbewegung und die Zukunft unserer Kultur. Berlin
Campe, Joachim Heinrich (1796): Väterlicher Rat für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Braunschweig
Eggemann, Maik/Hering, Sabine (Hg.) (1999): Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit. Weinheim
Heintz, Bettina (2001): Geschlecht als (Un-)Ordnungsprinzip. In: Dies. (Hg.): Geschlechtersoziologie, KZfSS Sonderheft 41, Opladen, S. 9-30
Langa, Helene (1904): Das Endziel der Frauenbewegung, Berlin
Geschlechterdifferenz, Geschlechterpolarität und „Geistige Mütterlichkeit“


Weinbach, Christine (2004): Systemtheorie und Gender. Das Geschlecht im Netz der Systeme, Wiesbaden

Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierungen

Catrin Heite


Social work as a profession in the context of gender hierarchy

Social work as a profession – this issue is strongly connected to gender inequalities. On one hand, gender is a category based on disadvantage and discrimination. On the other hand, it is the core of affirmative action politics and theory. Consequently and in relation to gender inequalities, social work is both devalued as a ‘female profession’ as well as revalued as feminist care-work. Accordingly, the category of gender is extremely relevant in the status debate about social work as a profession.


1. Das Wissen um die Geschlechterdifferenz I: Ausschluss und Abwertung


Catrin Heite

Wie die Geschlechterforschung hinsichtlich des Geschlechtswechsels von Berufen zeigt, basiert die Entwicklung eines Berufes vom Mann zum Frauenberuf auf der Abwertung der jeweiligen Tätigkeiten und der als relevant erachteten Kompetenzen und vermehrt stets dessen Anerkennung.1 Der Geschlechtswechsel sowohl im Sinne eines steigenden Frauen- und eines sinkenden Männeranteils als auch einer symbolischen Neubesetzung, einer weiblichen Recodierung der Tätigkeiten, korrespondiert mit einem Status- und Prestigeverlust des jeweiligen Berufes. Insbesondere die Negation einer erwerbaren spezifischen Kompetenz resp. deren Naturalisierung als „typisch weiblich“, also die „Nicht-Anerkennung, ja Verleugnung der Qualifikationen, die an so genannten Frauenarbeitsplätzen angeboten werden, ist […] der zentrale Mechanismus zur Abwertung der Arbeit, die von Frauen geleistet wird“

---


2. Das Wissen um die Geschlechterdifferenz II: Aneignung und Aufwertung


3. Das Wissen um die Geschlechterdifferenz II: Ambitionen und Aussichten


Für die professionsbezogene Betrachtung von Vergeschlechtlichungen Sozialer Arbeit legt dies nahe, die ungeborene Wirkmächtigkeit von Geschlecht als (auch professionsinterne wirksamer) Strukturkategorie analytisch und theoretisch auf der Folie aktueller post-wohlfahrtsstaatlicher Umstene-

Soziale Arbeit als Profession

Literatur

Daly, Mary/Rake, Katherine (2003): Gender and the Welfare State. Care, Work and Welfare in Europe and the USA, Cambridge
Duyvendak, Jan Willem et al. (eds.) (2006): Policy, People, and the New Professional, Amsterdam
Eckart, Christel (Hg.) (2000): Fürsorge, Anerkennung, Arbeit. Feministische Studien Extra, Weinheim
Eggers, Maureen Maisha et al. (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster
Frevert, Ute (1979): Vom Klavier zur Schreibmaschine – Weiblicher Arbeitsmarkt und Rollenzuweisung am Beispiel der weiblichen Angestellten in der Weimarer Republik, in: Kuhn, Anette/Schneider, Gerhard (Hg.): Frauen in der Geschichte. Bd. 1, Düsseldorf, S. 82-112
Gildemeister, Regine (2005): Gleichheitssemantik und die Praxis der Differenzierung. In: Vogel, Ulrike (Hg.): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften, Bielefeld, S. 71-88


hooks, bell (2000): Where We Stand: Class Matters, New York


Mauran, Margaret/Chantal-Drancourt, Nicole (1989): Au labeur des dames. Métiers masculins, emplois féminins, Paris

Nadai Eva et al. (2005): Fürsorgliche Verstrickung. Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit, Wiesbaden


Sachße, Christoph (1986): Mütterlichkeit als Beruf, Frankfurt a.M.

Sayer, Andrew (2005): The Moral Significance of Class, Cambridge
Soziale Arbeit als Profession 59


Witz, Anne: Professions and Patriarchy. London 1992
Erziehungswissenschaftliche Genderforschung in der Schulpädagogik und autonome Organisation 'Frauen und Schule'

Astrid Kaiser

In diesem Beitrag wird die historische Herausbildung bundesdeutscher schulpädagogischer Genderdiskurse in den letzten Jahrzehnten fokussiert. Dabei geht es um die auf Schule bezogene erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung im Kontext der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in ihrem widersprüchlichen Verhältnis zur autonomen Organisierung von 'Frauen und Schule'. Dabei wird die anfängliche wechselseitige Befruchtung und die zunehmende Polarisation dieser beiden Ansätze im Laufe der Entwicklung herausgearbeitet und gezeigt, wie die Isolierung von Aspekten auch zu inhaltlichen Produktivitätsverlusten führt.

Pedagogical gender studies focusing on school pedagogy and the autonomous organization of women and school

This article focuses on the historical development of the gender discourse in German school pedagogy over the last decades. Concentrating on pedagogical gender studies at the school level, the context of the German Association of Educational Science (Deutsche Gesellschaft für Erziehung) and its inherent contradictory relationship to the autonomous organization of 'women and school' become clear. Both the reciprocal foundation of these two approaches during the early years and the growing polarization will be elaborated on. This reaches the conclusion that isolating specific aspects reduces the content productivity.


Aus diesen ersten Ansätzen bildeten sich dann zwei Entwicklungsstränge heraus, die in diesem Beitrag im Vordergrund stehen sollen: zum einen die sich autonom verstehende Frauen-und-Schule-Bewegung und zum anderen die später entstandenen Organisationsformen pädagogischer Genderforschung im Wissenschaftsbereich, insbesondere in der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Hier soll nun die Geschichte des schulpädagogischen Diskurses zur Genderfrage in diesen beiden institutionellen Strängen skizziert werden. Dabei sollen die Unterschiede und Entwicklungslinien beider Diskurse im Mittelpunkt dieser Analyse stehen. Damit wird nicht eine realgeschichtliche Untersuchung der Rezeption der Genderfrage in den Schulen beansprucht oder gar eine Rekonstruktion der wissenschaftlichen Diskurse. Die Fragestellung diese Untersuchung bezieht sich darauf, ob die beiden Diskurslinien in autonomen Bewegung und Genderforschung sich gegenseitig bereichert haben oder ob Vereinseitigungen nachweisbar sind.

1. Erste Ansätze der pädagogischen Gender-Diskussion

Im etablierten Wissenschaftsbereich hatte die Genderdebatte um 1980 noch keinen Ort. Allerdings gab es vereinzelt schon Diskussionszusammenhänge und auch Zusammenschlüsse von Frauen aus dem akademischen Mittelbau. So wurde an der Universität Bielefeld bereits 1978 die Interdisziplinäre Frauenforschungszentrum (IFF), gegründet. Allerdings war dort nur ein bestimmtes Spektrum akademischer Disziplinen vertreten wie Soziologie, Sozialpsychologie, Germanistik und Pädagogik. Es waren Frauen aus dem akademischen Mittelbau, engagierte Lehrerinnen, Feministinnen an den Hochschulen aus verschiedenen Kontexten und Frauen aus der autonomen Frauenbewe-

---

1 Inge Sollvedels zur Zeit der Studentenbewegung verfasste Staatsexamensarbeit zu dieser Thematik, später auszugsweise erschienen im Band (Gmelin/Saussure 1971) kann als Keimzelle dieser Richtung aufgefasst werden.
2 Die ersten zehn Jahre der Frauen-und-Schule-Bewegung sind in einem Archiv im Oldenburg Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) dokumentiert. Die Dokumente dieses Archivs sind die Basis für die folgenden Ausführungen.
3 Bis etwa 1980 in der Selbstdefinition Frauenforschung genannt, später Frauen- und Geschlechterforschung, spätestens seit 2000 Genderforschung.
Erziehungswissenschaftlicher Genderforschung in der Schulpädagogik


Bereits damals wurden Debatten um eine autonome Organisierung bzw. das Hineingehen in die etablierten universitären Institutionen sehr heftig geführt (vgl. Faulstich-Wieland 1995).


Aus der Arbeitsgruppe innerhalb der ersten Frauenuniversität erwuchsen aber dann doch in nur wenigen Jahren die ersten eigenständigen Frauen-und-Schule-Fachtagungen, die später Kongresse genannt wurden. Die erste fand 1982 in Gießen statt, die zweite wurde 1983 in Bielefeld veranstaltet.

Eine der beiden Gründerinnen macht deutlich, dass bereits in der Gründungsphase nicht nur Forschung sondern auch ein konkreter Arbeitszusammenhang mit weiter Fragestellung und Einschluss der Mütterthematik gemeint war, also auch eine praxisorientierende Funktion von Anfang an mit gedacht war:


Vergleichen wir diese beiden zeitnah erschienenen Bände werden wir in der Inhaltsauswahl unterschiedliche Akzente finden. Die 1984 erschienene Publikation der Bundesfachtagungen ‚Frauen und Schule‘ zeichnet sich thematisch um die weiblichen Subjekte schulischen Handelns: Schülerinnen,
Lehrerinnen und Frauen; ein thematischer Block innerhalb der Dokumentation widmet sich fachdidaktischen Fragestellungen. Die einleitenden Hauptvorträge beschäftigten sich mit rechtlichen Problemen und geschlechtsspezifischer Sozialisation.


Die IFF, die erste institutionalisierte Frauenforschungsstelle an einer westdeutschen Universität, der allerdings mit dem Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen in Nordrhein-Westfalen und vergleichbaren Institutionen in Hessen bald an vielen Orten Diskussionszusammenhänge mit Genderperspektive folgten, hatte auch pädagogische Fragestellungen durch die vertretenen Wissenschaftlerinnen in ihrer Programmatik, diese bezogen sich allerdings anfangs stark auf den Bereich der Sozialisation. Dies änderte sich an der Universität Bielefeld erst mit der stärkeren institutionellen Kooperation von Hochschule und der universitätseigenen Einrichtungen Laborzelle und Oberstufenkolleg.

Ganz anders sieht die Schwerpunktverteilung in der ersten Mainstream-Publikation (Brehmer 1981) aus. Hier sind zwar auch je einzelne Aufsätze zu den Akteurinnen, Müttern, Schülerninnen und Lehrerinnen, vertreten, der Schwerpunkt des Buches liegt allerdings darauf, fachdidaktische Kritik an der vernachlässigten Gender-Frage zu üben. Im Vordergrund standen dabei vor allem kritische Analysen von Schulbüchern, Geschichts-, Mathematik-, Lese- und Englischbüchern. Die Texte und Bilder dieser Lehrwerke wurden auf die dabei verbreiteten Stereotype und auf die Ausblendung des weibli-

2. Institutionelle Begründung schulpädagogischer Genderforschung


Dann war schon im Vorfeld die Gründung einer „Wissenschaftlichen Arbeitsgruppe Frauenforschung in der DGfE“ intendiert und wurde mit der Wahl der ersten Sprecherin, Hannelore Faulstich-Wieland, damals Professorin an der Fachhochschule Frankfurt auch in die Tat umgesetzt. Mit der Eta-
blierung der „Arbeitsgruppe Frauenforschung“ in der Fachgesellschaft erhielt die wissenschaftliche Entwicklung der pädagogischen Genderforschung durch zweijährliche Fachtagungen deutliche Impulse.


1985: Koedukation
1987: Pädagoginnen in Vergangenheit und Gegenwart
1989: weibliche Identität
1991: Bilanz der Frauenforschung für die Erziehungswissenschaft
1993: Zur Konzipierung eines Curriculums für Frauenforschung in den Erziehungswissenschaften

Darüber hinaus hat sich die Arbeitsgruppe „Frauenforschung“4 regelmäßig auf den Bundeskonressen der DGfE mit spezifischen Fragestellungen auf Symposien oder Arbeitsgruppen beteiligt:

1988: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem
1990: Utopie der Geschlechterverhältnisse

4 Seit der Sektionstagung in Berlin-Wannsee 1999 in Frauen- und Geschlechterforschung unbenannt.
1992: Frauenperspektiven der Schulentwicklung


3. Etablierung der Gender-Forschung und Abkoppelung von den autonomen Diskursen


Die damit formulierten Ziele sind aber nicht deckungsgleich mit den Inhalten. Von Anfang an hatte sich die Frauen-und-Schule-Bewegung einerseits um inhaltlich mit den das Schulsystem tragenden Personen, also Lehrerinnen, Müttern und teilweise auch Schülerinnen, beschäftigt. Die meisten Beiträge der Frauen-und-Schule-Kongresse beschränkten sich – von einigen Aspekten abgesehen – auf fachdidaktisch kritische Analysen wie die folgende Übersicht zeigen kann:
<table>
<thead>
<tr>
<th>Ort</th>
<th>Themenfeld</th>
<th>Veranstalterin</th>
<th>Schwerpunkt</th>
<th>Fachdidaktik</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Gießen/Bielefeld</td>
<td>Geschlechtsspezifische Sozialisation</td>
<td>Schülerinnen, Lehrerinnen, Mütter</td>
<td>Fachdidaktik</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Berlin</td>
<td>Was ist feministische Pädagogik?</td>
<td>Lehrerinnen/Mütter</td>
<td>Geschlechterverhältnisse, Geschlechteridentitätstheorie</td>
<td>Schulpädagogik</td>
</tr>
<tr>
<td>München</td>
<td>Eine Theorie der Schule aus feministischer Sicht</td>
<td>Schülerinnen/Mütter</td>
<td>Geschlechteridentitätstheorie, Geschlechteridentitätstheorie</td>
<td>Fachdidaktik</td>
</tr>
<tr>
<td>Dortmund</td>
<td>Frauen, sind wir uns immer einig?</td>
<td>Schülerführung und Geschlecht</td>
<td>Geschlechteridentitätstheorie, Geschlechteridentitätstheorie</td>
<td>Schulpädagogik</td>
</tr>
<tr>
<td>Hamburg</td>
<td>Konkurrenzen und Widersprüche bei Frauen</td>
<td>Berufserorientierung und Zukunftsplannung</td>
<td>Feministische Naturwissenschaftskritik, Frauenteile, Macht, Lebensverhältnisse</td>
<td>Schulpädagogik</td>
</tr>
<tr>
<td>Oldenburg</td>
<td>Neuere Aspekte der Frauenforschung</td>
<td>Gewaltprobleme und Schule, Gewaltprobleme</td>
<td>Frauenintegration, Engagement, Engagement</td>
<td>Schulpädagogik</td>
</tr>
<tr>
<td>Kassel</td>
<td>Frauenperspektive: Sprache der Verständigung</td>
<td>Gesellschaftliche Unterbrechung und Frauenperspektive, Professionalisierung von Frauen</td>
<td>Schulentwicklung geht von Frauen aus</td>
<td>Fachdidaktik</td>
</tr>
<tr>
<td>Berlin</td>
<td>Open Space: Visionen für eine Schule von morgen</td>
<td>Schülerarbeit, Schülerinnen</td>
<td>Schülerarbeit, Schülerinnen</td>
<td>Schulpädagogik</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Leitvortrag:**

- Gießen/Bielefeld: Geschlechtsspezifische Sozialisation
- Berlin: Was ist feministische Pädagogik?
- München: Eine Theorie der Schule aus feministischer Sicht
- Dortmund: Frauen, sind wir uns immer einig?
- Hamburg: Konkurrenzen und Widersprüche bei Frauen
- Oldenburg: Neuere Aspekte der Frauenforschung
- Kassel: Frauenperspektive: Sprache der Verständigung
- Berlin: Open Space: Visionen für eine Schule von morgen


Neben diesen offen zutage tretenden Trennungslinien zwischen autonomer Frauen-und-Schule-Bewegung und Frauenforschung in der Wissenschaft
Erziehungswissenschaftlicher Genderforschung in der Schulpädagogik


4. Konstruktion separater Diskurse von Gender-Forschung und Frauen-und-Schule-Bewegung

In den letzten Jahren hat sich der besonders in der Genderforschung stark rezipierte Ansatz der konstruktivistischen Erziehungswissenschaft verbreitet. Die Kategorie des doing-gender spielt eine zentrale Rolle und dabei wird der Prozess des Entstehens bestimmter Muster fokussiert, aber nicht pädagogische Situationen oder Ziele. Im Begriff des autopoietischen Systems steckt allerdings auch die Annahme, dass das Individuum sich seine Umwelt selbst formt, also eine gesellschaftstheoretische Annahme. Der Schwerpunkt dieses Ansatzes liegt auf erkenntnistheoretischen Sichtweisen und nicht auf Handlungs- theorien.


Erziehungswissenschaftlicher Genderforschung in der Schulpädagogik

Literatur

Appel, Christa u.a. (Hg.) (1985): Frauenforschung sichtbar machen. Frankfurt a.M.
Beauvoir, Simone de (1949/1951): Das andere Geschlecht, Reinbek
Block, Irene u.a. (Hg.) (1985): Feminismus in der Schule, Berlin
Brehmer, Ilse (Hg.) (1981): Sexismus in der Schule, Weinheim
Enders-Dräger, Uta/Stanzel, Gabriele (Hg.) (1986): Frauen Macht Schule, Frankfurt a.M.
Giesche, Sigrid/Sachse, Dagmar (Hg.) (1988): Frauen verändern Lernen, Kiel
Kindermann, Gisela u.a. (Hg.) (1987): Frauen verändern Schule, Berlin
Kraul, Margret/Forstkemper, Marianne (Hg.) (1999): Koeducation: Erbe und Chancen, Weinheim
Kreienbaum, Maria Anna (Hg.) (1989): Frauen bilden Macht. Dortmund
Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann (1996): Was Sandkastenrcker von Heilpraxen lernen können, Düsseldorf
(a)
Schultz, Brigitte (Hg.) (1989): Frauen im pädagogischen Diskurs. Frankfurt a.M.
Work in Progress
They may do what the boys do, but they have to be brought up differently: August Hermann Niemeyer (1754-1828) and the education of young women

The article is concerned with August Hermann Niemeyer’s ideas about the education of girls and young women. Niemeyer (1754-1828) was the great-grandson of August Hermann Francke and the chairman of the Francke Foundation in Halle. Not only his theory will be focussed on, but also the interrelationship between his theory and his family, in particular his wife, who was known to expand the conservative role assumption of that time. First, using an approach based on historical conception development, Niemeyer’s progressive opinion on girl’s schools will be contrasted to his conservative and stereotypical attitude towards the “upbringing of the daughters”. In the second part of this article, the relationship between his wife’s daily routines and his theory will be examined. Using the perspective of historical anthropology, it was possible to reconstruct how Agnes Wilhelmine Niemeyer arranged her own female role while taking August Hermann Niemeyer’s theory into consideration.

In die Debatte um weibliche Erziehung im ausgehenden 18. Jahrhundert brachte sich mit August Hermann Niemeyer (1754-1828) ein Pädagoge und Theologe ein, der zu den Vertretern der Hauptströmung weiblicher Erzie-


1. Unterrichten ist nicht Erziehen: Niemeyers theoretische Konzepte zur Töchtererziehung


Was bewog Niemeyer, diesen Part der Erziehung „mit Hinsicht auf das Geschlecht“ in seine *Grundsätze* aufzunehmen – und nicht nur aufzuneh-

---


Zunächst sollen Niemeyers Gedanken zum Mädchenschulfeszenz ausgeführt werden. Anschließend folgen Überlegungen zur Erziehung unter Berücksichtigung des Geschlechts.

Den Unterricht der Mädchen gliederte Niemeyer in der 3. Auflage entsprechend des Standes in:

- Landschulen
- Töchterschulen für die ärmeren Klassen in den Städten
- Töchterschulen für die mittlere Bürgersklasse und
- Töchterschule für die gebildeten Stände

Interessant ist, was Niemeyer zu den Zielen und Lehrgegenständen ausführte. So verwies er bei den ersten drei Schultypen: also den Landschulen, den Schulen für die ärmeren Klassen in den Städten und mittleren Bürgerklassen auf seine Ausführungen zum Knabenunterricht. Aus organisatorischen Gründen seien die Landschulen koedukativ eingerichtet (vgl. ebd., S. 347ff.).

Die Ausbildung der Töchter aus den „ärmeren Clasaen“ der Städte und der mittleren Bürgerstöchter orientierte sich an dem Unterricht der Stadt- und Handwerksschulen für Knaben.


Töchter aus den „ärmeren Clasaen“ der Städte und aus dem mittleren Bürgertum sollten die Unterrichtsgegenstände der Landschulen vertiefen. Hinzu kam eine Art theoretischer Werkunterricht, der über Handwerke aufklärte und Technologien sowie Naturprodukte beschrieb, die für die Produktion von Alltagsgegenständen notwendig waren. Die Kenntnisse über die Natur und deren Produkte waren wichtig, insofern sie Anwendung bei der häuslichen Versorgung fanden. Darüber hinaus sollten die Töchter der mittleren Bürger-

---

klassen Briefe und Quittungen schreiben können, was darauf verweist, dass sie nicht zu stark an ihr Heim gebunden werden und eventuell ihrem Gemahl zur Hand gehen sollten (Schmid 2007, S. 114).

Trotz der „leichte[r] Bildsamkeit“ und dem „schnelle[ren] Fassungsvermögen“ der Mädchen insbesondere im bürgerlichen Stand sollte sich der Lehrer nicht zu einer Ausweitung des Unterrichtsstoffes verführen lassen (Nie- 


nordersetzung mit der Frage, nach welchem Verhältnis man bei der Erziehung die Vollkommenheit des Menschen seiner Brauchbarkeit aufopfern solle (vgl. Villame 1785).5

Und schließlich betonte Niemeyer, dass auch Schulen für die Töchter der gebildeten Stände ein großes Bedürfnis seien, denn schlechte Lektüre und falsche Bildung durch Hauslehrer und Gouvernante seien Schuld daran, dass der Ton auf Gesellschaften so schlecht sei. Kurz gesagt: Mädchen brüchigen Bildung damit sie nicht länger die „Zeit verschwatzten“ sondern eine gebil
dete Konversation betrieben (Nie-

meyer1799, S. 353).


Alles in allem forderte er für diesen Stand umfassende Kenntnisse, die durchaus auch wissenschaftlicher Natur sein konnten, mit dem Hinweis darauf:

„daß die Erfüllung aller weiblichen Pflichten sehr wohl mit einem wahrhaft aufgeklärten Verstand, einem Vorrath gemeinnütziger Kenntnisse, und einer Cultur des Geschmacks durch Wissenschaft und Kunst bestehen, und daß ein junges Frauenzimmer dies alles besitzen könne, ohne deshalb an den verhaltenen Namen einer Gelehrten Anspruch zu machen…“ (Nie-

meyer1799, S. 353).

Sollte Niemeyer ein früher Forderer eines egalitären und inhaltsgleichen Un
terrichts für beide Geschlechter gewesen sein (ebd. S. 348f.)? Nein! Im Gegenteil folgte Niemeyer dem zeitätigen Modell der Geschlechterpolarisie-

tischen Grundlagen aus, die sich aber in der 3. Auflage weniger polar als komplementär zueinander verhielten (vgl. Schmid 2007). Mädchen bekämen


Unabdingbar war natürlich allen Mädchen die Unterweisung in den weiblichen Arbeiten. Diese bewahrten vor Müßiggang und Elend; dienten der häuslichen Versorgung und weniger dem Vergnügen, worauf der Verzicht auf ‚bloße Kunstle‘ (ebd.) verweist. Auch die Töchter der gebildeten Stände sollten sich im Zuschneiden, Nähen und Stricken üben, um die Produkte ihrer Bediensteten besser bewerten zu können. Auch dabei sprach sich Niemeyer für eine Warenkunde aus.

Für die Schulen der Töchter wünschte Niemeyer besonders, dass sie Schulen der Tugendübungen seien. Im zweiten Teil von Niemeyers Ausführungen, dem Abschnitt zu der „subjective Erziehung überhaupt“, schrieb er:

„Zu viel Ausbildung schadet dem weiblichen Geschlecht in den niedern und überhaupt in den arbeitenden Classen auf alle Weise, und macht sie weder für ihre Sphäre brauchbarer, noch sittlich besser, am wenigsten glücklicher“ (ebd., S. 435).


Zum anderen geben die einschränkenden Anmerkungen zu den fort schrittlichsten Stellen Hinweise, dass Niemeyer seine Ausführungen zum Mädchenschulwesen als einen Plan für die Zukunft konzipierte. Das soll anhand zweier Beispiele verdeutlicht werden. So heißt es zu den Töchterschulen: „Wenn erst mehr allgemeines Interesse an solchen Anstalten erwachte, die doch für alle Eltern in größeren Städten so wichtig sind...“ (Niemeyer '1799, S. 358). Die Verwendung des Konjunktivs an dieser Stelle verweist darauf, dass offensichtlich noch kein „allgemeines Interesse“ an solchen Anstalten vorhanden war, auch wenn es bereits vereinzelt zu Schulgründungen kam.6 Bereits Niemeyers Urgroßvater, August Hermann Francke, musste das

---


Nicht nur die Ausführungen zum Mädchenschulwesen sondern auch den Lehrstoff für die Landschulen schränkte Niemeyer in einer Anmerkung wieder ein. So wollte er den Umfang des Gegenstandes anpassen: „dort, wo noch Leibjgeischafft ist, würde man durch zu viele Kenntnisse nur noch unglücklicher“ (Niemeyer 1799, S. 309f).

Wenn es um Fragen der Erziehung ging, war Niemeyer jedoch ein Vertreter seiner Zeit, der sich aber durchaus der drückenden gesellschaftlichen Lage bewusst war. So steckten in den niederen Klassen Bedürfnis und Mangel die Grenzen, innerhalb derer weibliche Kräfte wirken konnten. Deshalb sei es wichtig, dass bereits die Mädchen „gewohnt ist, kraftvoll und geschickt zu arbeiten, hänlich und sittsam zu seyn, wenig zu begehren, gern zu dienen, und sehr geduldig auch Lasten und Beschwerden zu ertragen.“ (ebd.)

Gleiches sei auch für die Töchter der gebildeten Stände anwendbar, weil auch diese z.B. durch den Tod des Vaters „von ihrer Hände Arbeit“ (ebd.) leben müssten. Niemeyer kalkulierte also Arbeit für Frauen in gebildeten Schichten als Notfalllösung ein, und mehr noch, er sprach sich für ausgebildete Lehrerinnen aus.


In dem Abschnitt über die Geistes- und Geschmacksbildung setzte sich Niemeyer mit Caupe auseinander und kritisierte seine extreme Haltung. So seien nicht die Geisteskräfte bei Jungen und Mädchen verschieden, sondern deren Inhalte. Wenn man diesen Gedanken weiterführen würde, käme man zu dem Ergebnis, dass es eigentlich nur auf die Vermittlung der Inhalte ankäme,

7 „Am sichersten würden ohnmächtig weibliche Lehrerinnen seyn, wenn nur gerade an diesen nicht ein so großer Mangel wäre, und ohnmächtig der großen Menge von Erzieherinnen und Gouvernantes, es noch an allen Anstalten zu ihrer Bildung fehle, daher dann auch die meisten so unwissend sind, daß die – oft noch dazu höchst unvollkommene – Kenntniss der französischen Sprache, alle übrigen Mängel bedecken muß“ (Niemeyer 1799, S. 358).
um eine gleiche Geisteskultur zu erzielen und damit wären die Schulen mit ihren umfangreichen Bildungsinhalten auch für Mädchen gefragt. Jedoch war das nicht in Niemeyers Sinne, denn „Eigentliche Gelehrsamkeit ist umütz
und meist schädlich“ (ebd., S. 433) für Frauen.

Die moralische Erziehung richtete sich auf die Bestimmung des Weibes, die Niemeyer im Empfangen, Tragen und Gebären der Kinder sah (vgl. ebd., S. 438). Darüber hinaus waren die Aufgaben des Hauses der Wirkungskreis
werden. Hierbei sollten sie lieber über ihr Alter gefördert, bei Präsentationen
aufgaben lieber unterfordert werden. In der Öffentlichkeit sollten Mädchen
ehrenlos sein, dafür spricht auch, dass sie keine Deklamationsübungen
und Theaterspiel durchführen sollten. Doch wollte Niemeyer keine
Mauerblümchen heranziehen. Er schrieb:

„So begegne man vor allen Dingen Achtung gegen sich selbst, die mit dem Bewußtseyn
eines reinen Sinnes, geordneter Neigung, und eines überragenden Willens ming zusammen-
hängt, und wodurch der Grund gelegt wird, Achtung von andern, namentlich von dem andern
Geschlecht zu fordern“ (Niemeyer '799, S. 440).

Selbstachtung und Arbeitsamkeit würden zu Empfehlungsschreiben für „ver-
ständige Männer“ (ebd., S. 433) und schützten zudem vor dem „natürlichen
Hange zur Gefallsucht“ (ebd., S. 440).

2. Agnes Wilhelmine Niemeyer als pädagogisches Vorbild

Die vorgestellten Grundsätze zur Töchtererziehung werden auch von Niemeyers eigenen Erfahrungen, mit denen er ja argumentierte, beeinflusst wor-
den sein. Im Folgenden sollen einige Beispiele aus Niemeyers lebensweltlichen
Kontexten skizziert werden, die Bezüge zu seiner Töchtererziehung
aufweisen. Wir konzentrieren uns vor allem auf Niemeyers Ehefrau, Wil-
elmine Niemeyer, geb. Köpken (1769-1847), weil davon auszugehen ist,
dass die Ehegemeinschaft beider einen nicht unbedeutenden Einfluss auf sei-
ne pädagogische Theoriebildung nahm.

Wilhelmine Niemeyer ist in der Regionalgeschichte als eine gebildete
Frau präsent, die „etwas ähnliches“ wie einen Salon führte (vgl. Albrecht-
Dimitrowa 1996; Müller 1997), in dem so bedeutende Persönlichkeiten wie

8 Vgl. die öffentliche Diskussion über den moralischen Wert bzw. die Gefahren des Theaters für Kinder. U.a. die zahlreichen Aufsätze in: Magazin für Erfahrungselekenkunde, hg. von
9 Vgl. zum Zusammenhang von Lebensgeschichte und pädagogischer Theoriebildung Bur-
meister 1987; Glaser/Priem 2002; Schülltheis 1991.


---


Sie können wie die Knaben, aber sie müssen anders erzogen werden ...


„Außer diesen vorzüglichen Eigenschaften besaß Frau Niemeyer die einer trefflichen Mutter und Hausfrau in vollem Maße. Der Erziehung ihrer Kinder (es waren fünfzehn in ihrer Ehe geboren) nahm sie sich mit großer Liebe und Sorgfalt an, ohne daß die nötige Strenge vermüt wurde. Ihr Fleiß war unermüdlich. Nieht nur, daß alle Nahrung für die zahlreiche Familie im Hause besorgt wurde und durch ihre Hände ging, so unterrichtete sie auch ihre Kinder. Französisch und Englisch lernten die Töchter von ihr […] „Ich sehne noch“, schreibt uns eine vielschichtige Mitbewohnerin des Hauses, „ihren Sohn Max bei ihr sitzen und den Macbeth übersetzen; dabei nähte sie immer fort, mit mir gewöhnlich an denselben Stücke, und ich hatte die eschenburg'sche Übersetzung neben mir liegen, um darin nachzuschauen, was Max übersetzte. In gleicher Weise beaufsichtigte sie den Musikunterricht der Kinder mitten unter den Geschäften ihrer Wirtschaft“ (ebd., S. 644).

Sie können wie die Knaben, aber sie müssen anders erzogen werden ... 91

1926, S. 18). Damit setzte sie Niemeyers Wunsch nach Lehrerinnen für die Ausbildung der Mädchen in die Praxis um.

3. Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Bezüge zwischen Niemeyers theoretischer Töchtererziehung und dessen eigenen biografischen Erfahrungen aufzeigen lassen.


„Das väterliche Haus, die Familie, scheint übrigens der angemessene Boden, in welchem das Kind heraufwachsen kann, gleich einer jungen Pflanze, der jede zu frühe Versetzung nachtheilig werden würde, vielleicht selbst da, wo der fremde Boden der bessere wäre.“ (ebd., S. 92)


So steht Niemeyers Vision eines Mädchenschulfewens neben alltagspraktischen Überlegungen zur Mädchenerziehung.
In die fortlaufenden Überarbeitungen der Konzepte zur Töchtererziehung gingen vermutlich auch die eigenen Erfahrungen ein, die Niemeyer als Ehemann und Vater von 15 Kindern machte. Schon vor der Geburt der ersten Tochter 1793, dem 4. Kind der Familie\textsuperscript{17}, setzte sich Niemeyer am Beispiel seiner Ehefrau auf lebenspraktischer Ebene mit weiblicher Erziehung auseinander.


Erinnert sei ebenso an die Rolle der Mutter als Lehrerin (ihrer Kinder und nicht nur der) und an die intellektuelle und musische Ausbildung der Mädchen, die aber das Haus als Einsatzort im Blick hatte. Wilhelmine Niemeyer erscheint als ein 'lebendig gewordenes Ideal'. Dennoch lassen sich die lebensweltlichen Kontexte nicht in einem eins zu eins abbildenden Verhältnis auf das Werk spiegeln. Vielmehr ist anzunehmen, dass August Hermann Niemeyer durchaus auch Impulse seines Alltages in sein Werk transportierte und umgekehrt theoretische Ansätze an seiner Frau verifiziert sah – dafür sprechen die Entwicklungen innerhalb der verschiedenen Auflagen der \textit{Grundsätze}.

\textsuperscript{17} Agnes Sophie Niemeyer (1793-1820). In der Ehe wurden 15 Kinder geboren, darunter sechs Mädchen.
Quellen und Literatur

Ungedruckte und gedruckte Quellen:

Archiv Franckesche Stiftungen (AFS): Nachlass Niemeyer (N NIEM).
Erinnerungen an Frau Agnes Wilhelmine Niemeyer (1911), in: Familienarchiven für die Nachkommen A.H. Franckes 1, Halle, S. 3-19
Jacobs, August, Grüber, Johann Gottfried (1831): August Hermann Niemeyer: Zur Erinnerung an Dessen Leben und Wirken, Halle
Moritz, Karl Philipp (Hg.) (1783-1793): Magazin für Erziehungsscholenkunde, Berlin
Niccolovius, Alfred (1848): Ferdinand Delsbrück. Ein Lebenssamlb, Bonn


Stuve, Johann (1786): Ueber die Notwendigkeit der Anlegung öffentlicher Töchterschulen für alle Stände, Wolfenbüttel


Literatur


Borchardt, Heiko (2005): Literatur in Magdeburg um 1800. Stadtkultur, Geselligkeit und literarisches Leben, Hamburg


Müller, Walter (1926): Ludwig Wucherer. Sein Leben und sein Wirken, Halle
Neuss, Hermann (1926): Ludwig Wucherer. Sein Leben und sein Wirken, Halle
Schönhart, Pia (2007): „Über die Geistescultur der Töchter gebildeter Stände“, August Hermann Niemeyer als Mädchenerziehungstheoretiker, in: Soboth, Christian (Hg.): „Seyd nicht träge in dem was ihr thun sollt.“ August Hermann Niemeyer (1754-1828): Erneuerung durch Erfahrung. Tübingen, S. 105-118
Schönhart, Pia (2007): „Über die Geistescultur der Töchter gebildeter Stände“, August Hermann Niemeyer als Mädchenerziehungstheoretiker, in: Soboth, Christian (Hg.): „Seyd nicht träge in dem was ihr thun sollt.“ August Hermann Niemeyer (1754-1828): Erneuerung durch Erfahrung. Tübingen, S. 105-118
Schönhart, Pia (2007): „Über die Geistescultur der Töchter gebildeter Stände“, August Hermann Niemeyer als Mädchenerziehungstheoretiker, in: Soboth, Christian (Hg.): „Seyd nicht träge in dem was ihr thun sollt.“ August Hermann Niemeyer (1754-1828): Erneuerung durch Erfahrung. Tübingen, S. 105-118
Schön, Erich (1999): Geschichte des Lesens, in: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen. München, S. 1-85
Stadl, Willym (1920): Karl Morgenstern (1770-1852). Ein kulturhistorischer Versuch, Dorpat
Das communityorientierte Vorgehen der 'Settlerinnen' von 'Hull-House': Soziales Kapital und Perspektiven auf die Professionalisierung Sozialer Arbeit

Sandra Landhäußer


The community-oriented approach of women settlers at 'Hull-House': Social capital and perspectives on professionalizing social work

Currently, forms of social work are experiencing strong pressure to take their local community into consideration. The following article pursues this phenomenon from a historical perspective. The recent strategies in community-oriented social work as well as the settlers' approach of the settlement 'Hull-House', founded in 1889 in Chicago, can both be fundamentally analyzed with the category of 'social capital'. Similarities and differences between these concepts can provoke a discussion about present community-oriented strategies.


1. Communityorientierung als Aktivierung von sozialem Kapital

Werden zentrale gesellschaftliche Probleme und ihre Ursachen auf der sozialen Ebene verortet, scheint es naheliegend, auch mit den Lösungsstrategien dort anzusetzen. Zur Beschreibung dieser Strategien ist die Kategorie des so-
Das communityorientierte Vorgehen der 'Settlerinnen' von 'Hull House'


2. Die gesellschaftliche Situation in Chicago gegen Ende des 19. Jahrhunderts


"The streets are inexpressibly dirty, the number of schools inadequate, factory legislation unenforced, the street-lighting bad, the paving miserable and altogether lacking in the al-
leys and smaller streets, and the stables defy all laws of sanitation. Hundreds of houses are 
unconnected with the street sewer. The older and richer inhabitants seem anxious to move 
away as rapidly as they can afford it. They make room for newly arrived emigrants who are 
densely ignorant of civic duties." (Addams 1892, S. 227; Addams 1893b/2002, S. 30) 
"[M]any houses have no water supply save the faucet in the back yard; there are no fire 
escapes; the garbage and ashes are placed in wooden boxes which are fastened to the street 
pavements" (Addams 1892, S. 228).

Es herrscht große Armut in jener Zeit, Kinderarbeit ist etwas Selbstverständ-
liches. Hinzu kommt, dass eine große Zahl von Häusern überbelegt sind, da 
sich mehrere Familien den knappen Wohnraum teilen müssen (vgl. Addams 
der politischen Einflussnahme. Beispielsweise wählen in einem Gebiet mit 

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass hohe Immigrationszahlen 


3. Die Gründung von Hull-House als Reaktion auf die 
gesellschaftlichen Verhältnisse

Mit dem Ziel, städtische Lebensbedingungen zu verbessern und damit einher-
gehende Aufgaben zu meistern, gründen Jane Addams und Ellen Gates Starr 
1889 in Chicago Hull-House, das sie zunächst aus ihren eigenen (finanziellen) 
Ressourcen aufbauen. Jane Addams (1860-1935) wird im September 1860 in 
Cedarville (Illinois), einer Kleinstadt nahe Chicago, als achtes Kind einer Mitt-
telschichtsfamilie geboren. Während ihre Mutter sehr früh stirbt, wird sie von 
ihren Vater, einen Quäker, Staatssenator und Mühlenbesitzer, stark geprägt. 
Von 1877-1881 besucht sie das „Rockford Seminary“ zum Studium von Lite-
ratur, Sprachen, Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik und lernt 
dort Ellen Gates Starr kennen. 1881 beginnt sie ein Medizinstudium, das sie 
aber – u.a. aus gesundheitlichen Gründen – nicht zu Ende bringen kann.

1 Das Rockford Seminary war zu jener Zeit eines der ersten Colleges für Frauen (vgl. Deegan 
1988, S. 4).


Nachdem Addams und Starr in das Haus eingezogen waren, gesellen sich bald erste Freiwillige zu den beiden Frauen, um sie in ihrem Vorhaben zu unterstützen. Neben den beiden Gründerinnen von Hull-House haben sich eine


die ArbeitnehmerInnen ihre Interessen vertreten können (vgl. Addams 1895, S. 46ff.). Die Aufgabe des Settlements besteht demnach u. a. darin, diese Interessenvertretung zu organisieren.

Das mit der Errichtung des Settlements Hull-House insgesamt verfolgte Ziel fasst Kelley (1898, o.S.) wie folgt zusammen: "to provide a centre for a higher civic and social life to institute and maintain educational and philanthropic enterprises, and to investigate and improve the conditions in the industrial districts of Chicago." Insofern werden die zentralen Ziele auf zwei Ebenen verortet: Zum einen geht es um die Erforschung und Verbesserung der (materiellen) Lebensbedingungen im industriell geprägten Stadtteil. Zum anderen werden Erneuerungen im sozialen Zusammenleben anvisiert. Um Bildungsprozesse und philanthrophische Ideen zu institutionalisieren, soll Hull-House ein Zentrum für ein reichhaltiges bürgerschaftliches und soziales Leben repräsentieren. Neben den Bildungsangeboten für die BewohnerInnen liegt auch ein großes Augenmerk auf (kommunal)politischer Aktivitäten zur Verbesserung der Lebenssituation. Die Ausweitung von pädagogischen, weiblichen Tätigkeiten auf den politischen Bereich lässt sich laut Althans (2007, S. 68) als geschickte Verschiebung der „diskursiven Zuschreibungen der weiblichen Geschlechtsidentität immer weiter ins Feld des Politischen“ deuten. Dies verweist auf den Umstand, dass es SozialreformerInnen möglich war, die durch den Diskurs um das Konzept der „geistigen Mutterlichkeit“ bereitete Plattform zu nutzen, um – gesellschaftlich anerkannt – Missstände, wie schlechte Wohn- und Lebensbedingungen, öffentlich wirksam anprangern zu können. Darüber hinaus verkörpert es einen „experimental effort to aid in the solution of the social and industrial problems which are engendered by the modern conditions of life in a great city“ (Addams 1910, S. 125ff.). Als experimentell kann es deshalb bezeichnet werden, weil es einen Versuch darstellt, die aktuellen, dringlichen Aufgaben zu lösen, aber keinen absoluten Anspruch auf endgültige Problemlösung erhebt. Betont wird vielmehr die notwendige Offenheit, mit der sich auch ein Settlement flexibel halten muss, sich an neue Gegebenheiten und Erfahrungen anzupassen. "Hull-House became a laboratory for experiments in human needs. These experiments were so ably demonstrated that the city fathers could not ignore them" (Polacheck 1989, S. 74). Diese in Chicago gemachten Erfahrungen sollen später über die Stadtgrenzen hinaus getragen werden.

Zentraler normativer Bezugs punkt sowohl des Hull-Houses als auch des\nPragmatismus bildet Demokratie.

4. (Lokale) Community im Pragmatismus

deren sozialen Gruppen“ (Dewey 1916/2000, S. 115). Hierbei wird unterstellt,\ndass bis zu einem gewissen Punkt beide Merkmale in jeder sozialen Gruppe\nrealisiert sind, d.h. dass bestimmte gemeinsame Interessen der Mitglieder vor-
liegen und Austausch mit anderen Gruppen besteht. Grundsätzlich bezieht sich\ndas erste Kriterium auf einen ungehinderten Austausch unter den Mitgliedern\ninnerhalb einer Gruppe, während das zweite den Austausch mit anderen sozia-
len Gruppen als Anknüpfungspunkt nimmt. Je stärker eine Gruppe diese\nMerkmale erfüllt, als desto demokratischer kann sie bezeichnet werden.

Die Idee der Demokratie steht mit jener der Gruppe bzw. Gemeinschaft\ninsommer in Verbindung, als dass Demokratie „als die Idee des Gemein-
schaftslebens selbst [bezeichnet wird]. Das klare Bewusstsein eines gemein-
schaftlichen Lebens, mit allem, was sich damit verbindet, konstituiert die\nIdee der Demokratie“ (Dewey 1927/2001, S. 129). Demzufolge bedingen\nsich Gemeinschaft und Demokratie wechselseitig: die Möglichkeit einer grö-
ßen Zahl bewusst geteilter Interessen besteht vor allem dann, wenn alle Mit-
glieder die gleiche Möglichkeit der Beteiligung haben und sie sich deshalb\nauch alle damit identifizieren können. Außerdem sind zahlreiche gemeinsame\nUnternehmungen und Erfahrungen als Grundlage für ihr Entstehen nötig. Ist\ndieses Kriterium der verschiedenen, gemeinsam geteilten Interessen realisiert,\nso besteht laut Dewey eine „größere Zuversicht, daß das wechselseitige Inter-
esse auch als Faktor in der Regelung sozialer Beziehungen anerkannt wird“\n(ebd., S. 120). Das demokratische Zusammenleben in einer Gemeinschaft\nbringt für alle Mitglieder positive Folgen mit sich und sei deshalb auch für\nalle erstrebenswert. So führe dieser rege und freie Austausch auf der Ebene\nder Erziehung und Bildung zu verschiedenartigsten geistigen Anregungen,\ndie durch neue Herausforderungen das Denken, die Flexibilität und die Pro-
blemlösefähigkeit aktivieren und fördern können. Auch auf der gesellschaftli-
chen Ebene sei somit der freie Austausch für die Anpassung an neue gesell-
schaftliche Bedingungen wesentlich. Prinzipiell wird aber Demokratie bei\nDewey und im Pragmatismus als normativer Bezugs punkt vorausgesetzt.

“Ms. Addams wished to live in the community as an equal participant in the local issues of the day. Unlike the social workers and society matrons who visited the poor and then returned to their middle class homes every evening, Ms. Addams and her colleagues lived where they worked. The ‘settlement’ concept was central to the success of the Hull House community, and the practice of ‘neighbors helping neighbors’ became a cornerstone of the Hull House philosophy” (Loft 2002, o.S.).

Das Wohnen der ‘Settlernin’ in der unmittelbaren Nachbarschaft stellt ein praktisches Beispiel dar, nachbarschaftliche Hilfe vorzuleben. „Propinquity is an unceasing factor in its existence“ (Addams 1895, S. 47). Die Nähe zu den BewohnerInnen bietet ihnen die Möglichkeit, detaillierte Einsichten in das lokale Leben zu erhalten. Diese Einblicke in lokale Probleme und die Bedürfnisse stellt eine zentrale Notwendigkeit zur Entwicklung einer umfassenden Problematik dar, um somit den dort lebenden Menschen zielgerichteter begegnen zu können. Es geht gerade nicht darum, ihnen eine Problemdeutung und -lösung überzustülpen, sondern sich an den Ideen und Bedürfnissen der
NachbarInnen zu orientieren. Dieses ist aber nur in einer möglichst weitgehenden Einsicht, in Kontakt und Austausch darüber zu erreichen. Daher wird zum einen über das Zusammenwohnen und die gemeinsame Problembearbeitung versucht, ein Stück weit egalitäre Strukturen zwischen den Frauen von 'Hull-House' und BewohnerInnen zu etablieren. Auf der anderen Seite wird von einem Ungleichgewicht in Bezug auf Fähigkeiten, Tatkraft und Unternehmungsgeist ausgegangen. „A settlement neighborhood, like all the humbler life of America, suffers from the continual loss of its able members. The better educated sons and daughters move away, the more energetic and enterprising immigrants stay but a relatively short time“ (Kelley 1898, S. 550f.). Allerdings wird dennoch von einem wechselseitigen Nutzen des Austauschs ausgegangen: Für die BewohnerInnen bietet das Settlement die Chance auf Bildungsangebote und eine Verbesserung der Lebensbedingungen, für die 'Settlerinnen' eine Möglichkeit, „der traditionellen Ehefälle zu entgehen und mit Gleichgesinnten und unter Frauen leben zu können“ (Althans 2007, S. 187) sowie den eigenen Müßiggang in sinnvolle, praktische Tätigkeit verwandeln zu können. Diese Vorstellung von demokratischer Gleichberechtigung und beiderseitigem Interesse am Austausch auf der einen Seite sowie einem unterstellten Ungleichgewicht in der Kompetenz zur Veränderung auf der anderen Seite lässt sich mit der eingangs eingeführten Kategorie des sozialen Kapitals analytisch in den Blick nehmen.

5. Communityorientierte Strategien – die Aktivierung von kollektivem oder individuellem Sozialkapital?

Das communityorientierte Vorgehen der ‚Settlerinnen‘ von ‚Hull House‘

Literatur

Bryan, Mary Lynn McCree/Davis, Allen Freeman (Hg.) (1990): One Hundred Years at Hull-House, Bloomington
Keating, Ann Durkin (1988): Building Chicago. Suburban Developers & the Creation of a divided Metropolis, Columbus
Miller, Zane L. (1973): The Urbanization of modern America: a brief history, New York
Philpott, Thomas Lee (1978): The slum and the ghetto, New York
Die Jugend ohne Jugend – Die Konstruktion der Jugendphase im Kontext ihres sozialen Ortes

Zoë Clark


Youth without youthfulness – Constructing Adolescence in the context of social space

The article Youth without youthfulness – Constructing adolescence in the context of social space devotes itself to the history of youth as the history of gender and class. Modelled after Siegfried Bernfeld and Liesbeth Franzen-Hellersberg, the class- and gender specific restrictions and uniqueness of the youth phase will be described, as they were explored by the authors during the beginning of the last century. This article closely evaluates the discourses regarding the theory of modernisation and argues that the analysis of inequality of the youth phase is still relevant. This historical continuity is examined within the context of a personal qualitative research project concerning the circumstances and life perspectives of young mothers.

feld, ob die jungen ProletarierInnen ‚der Jugend‘ zugehörig sind oder die Alltäglichkeit der Lohnarbeit dafür sorge, dass diese jungen Menschen sich von ihren jugendlichen Altersgenossen, die sich noch in Bildungsinstitutionen befinden, gerade in dem unterscheiden, was Jugend konstituiere.

„Alle Menschen haben das Recht auf Jugend, vornehmlich aber die, die ihrer seelisch leiblichen Verfassung nach […] noch nicht eingespannt sind in den mechanischen Gang des alltäglichen Geschehens, in das geschäftige Getriebe des Verdienens; vornehmlich die, die noch gleichsam außerhalb der Linie des Fortschritts stehen, die noch gleichsam mit dem Leben spielen“ (Bernfeld 1914, S. 78).


1. Die weibliche proletarische Jugend

Auch Liesbeth Franzen-Hellersberg widmet sich in ihrer 1932 erschienenen Untersuchung zur jungen ProletarierIn den Differenzen zwischen der „Kulturjugend“ (S. 39) und der proletarischen Jugend. Dabei zeichnet sie nach,
Die Jugendphase ohne Jugend


„Sie [die junge Proletarierin] ist jung, hat aber trotzdem keinen Spielraum mehr zu lernen und sich zu entwickeln. Der Zwang, schon verdienen zu müssen, beherrscht ihre Existenz“ (Franzen-Hellersberg 1932, S. 1).


zieht man die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs für junge Arbeiterinnen bestens in der Heirat. Darüber hinaus stellt die typische Beteiligung der proletarischen Mädchen an reproduktiven Tätigkeiten innerhalb der Herkunftsfamilie eine zusätzliche Belastung und Beschneidung von Freiräumen dar.


2. Von der „boyology“ zum „can-do girl“ – Über die
Responsibilisierung weiblicher Jugendlicher


Die „can-do girls“ repräsentieren eine scheinbar neue Form der self-made-Subjektivität, der feministische Bewegungen den Weg für breitere gesteigerte Partizipationsmöglichkeiten in den Bereichen von Bildung, Arbeitsmarkt, Politik etc. geebnet hätten. Frauen und Mädchen, die diese neuen Chancen nicht „wahrnehmen“, wird persönliches Versagen und risikogeladenes Verhalten diagnostiziert. Junge Mutterschaft stellt den sichtbaren Aus-


Während Franzen-Hellersberg zu Beginn der 1990er Jahre nachzeichnete, dass die verkürzte Jugend der unteren Klassenmilieus gerade nicht die Bedingungen der Möglichkeiten weiträumiger Planbarkeit biete, sondern schnelle (ökonomische) Unabhängigkeit von den Eltern erforderte, dominiert gegenwärtig ein Deutungsmuster, das die ungleichen sozialen Orte von Jugend mit Bezug auf Risikoverhaltensweisen Einzelner in einer verkürzt individualisierenden Weise interpretiert. So seien die Zugehörigkeit zur „Unterschicht“ bzw. „…zum Prekariat“ (Frigel 2006) keine strukturelle soziale Positionierung, sondern über das Risikoverhalten identifizierbar. In der Berliner Morgengruppe problematisiert etwa Kristian Frigel, dass HauptschülerInnen,
Die Jugendphase ohne Jugend
den Eltern die sogenannte Unterschicht zu sein scheinen, mit höherer Wahrscheinlichkeit im Alter von 14 Jahren oder früher bereits Geschlechtsverkehr hätten als die Gymnasiastinnen. Das „Risiko, als Teenager ungewollt schwanger zu werden“, so schließen sie mit Bezug auf Elisabeth Pott, der Direktorin der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), sei „bei den Problemkindern fünfmal höher als bei anderen.“ (ebd.)

Problematisiert werden also nicht die Bedingungen des Aufwachens oder auch die Tatsache, dass es Hauptschulen gibt, sondern vielmehr das Verhalten der „Problemkinder“ sowie ihrer Eltern. Es findet hier eine Kulturalisierung von Armut statt, die hinter Erkenntnisse zurückfällt, die in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts gemacht wurden.

3. Das ist doch längst Geschichte … oder?


4 Unter dem Begriff der Klasse verstehe ich hier eine gemeinsame, dauerhafte soziale Lage, die sich intergenerational reproduziert.
"Ja, ich hab mir einfach so überlegt so, warum nicht, ein Kind jetzt schon zu haben. Ob jetzt oder später, so, ist doch gleich so, weil ich sowieso nicht zur Schule gehen wollte und so ... von daher."


Vor diesem Hintergrund wird die Angemessenheit deutlich, an Bernfelds frühe Forderung des Rechts auf Jugend anzuschließen und die Ungleichheitsverhältnisse auch als ungleiche Zugangsbedingungen zur Jugend zu untersuchen.

Mit einer bildungstheoretischen Annäherung an den Capabilities Approach lässt sich nun die Einsicht weiterdenken, dass der „junger Mensch“ nur dann zu seinem „Recht auf Jugend“ gelangen kann.

„Wenn er in seiner Eigenart geachtet wird, wenn es ihm möglich gemacht wird, zu zueinander und zu spielen, d.h. so zu leben, als gäbe es gleichsam gar keinen Fortschritt, keinen Zweck, kein Geschäft, keinen Verdienst“ (Bernfeld 1914, S. 78).


Die Geschichte der Jugend, die eine Grundlage erziehungswissenschaftlicher Analyse darstellt, ist also insofern eine Geschlechtergeschichte, als dass sie zu weiten Teilen als boyology beschrieben werden kann. In Folge der Modernisierung wird zwar mit dieser boyology gebrochen, allerdings zugunsten von jungen Frauen und Mädchen aus oberen Klassenkreisen. Die Kategorien einer feministischen Jugendforschung werden dabei desavouiert, in dem der Bildungsaufstieg von Frauen aus oberen Klassen gegen die zum Teil mi-

**Literatur**


Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2005): Wenn Teenager Eltern werden… Zur Lebenssituation jugendlicher Schwangerer und Mütter sowie jugendlicher Paare mit Kind, Köln

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2005a): *Teenagerschwangerschaften in Sachsen – Angebote und Hilfebedarf aus professioneller Sicht*, Köln

Franzen-Hellersberg, Liesbeth (1932): Die jugendliche Arbeiterin; Ihre Arbeitsweise und Lebensform, Tübingen

Friese, Marianne (2008): Kompetenzentwicklung für junge Mütter – Förderansätze der beruflichen Bildung, Bielefeld


Grems, Carsten (2007): Das neue schwache Geschlecht, F.A.Z., 05.08.2007

Griffin, Christine (2004): Anglocentrism and Diversity in the Constitution of contemporaray Girlhood; in: Harris, Anita (Hg.): All about the girl – culture, power and identity, New York/London, S. 30-43


Lees, Sue (1986): Losing Out, Hutchinson

MacDonald, Robert et al. (2005): Disconnected Youth? Growing up in Britain’s Poor Neighborhoods, Hampshire/New York


Walkerdine, Valerie et al. (2001): Growing up girl – Psychosocial Explorations of Gender and Class, Houndmills u.a.


Evolution ohne Frauen? Bedeutung des Geschlechtes in der Darwinrezeption im Schulbuch um 1900

Tim Köhler


Evolution without women? The role of gender and Darwin in schoolbooks around 1900

The theory of evolution challenges even today the Christian imagination of the human condition and the origin of species. In the course of developing compulsory education in the 19th century, textbooks have become the main medium to present different kinds of knowledge and the underlying ideologies. This connects the diverging receptions of evolution in the different types of schools and grade level with their respective societal relations of power and the allocation to positions in the production process based on gender and class differences. This paper points out how the interrelation of school and the reception of evolution influenced the organisation of inequality.


1. Gesellschaftlicher und schulischer Kontext um 1900


bildet a priori die handlungsleitenden und strukturellen Unterscheidungen zwischen Geschlechtern, ihren unterstellten Handlungsweisen, Bildungsmöglichkeiten als geschlechteranthropologische Determination und dem sozioökonomischen Status, was parallel und kumulativ wirkt (vgl. Hagemann-White 2005). Die gesellschaftlichen Strukturen und Semantiken in der Evolutionsrezeption und die schulische Thematisierung lassen sich durch das Intersektionalitätskonzept so im Schulbuch und dem institutionellen Kontext systematisieren.


2. Das Schulbuch

Das Schulbuch ist zunächst eine Ware, dessen Entstehung „stets im Schnittpunkt zahlreicher Diskurse, Akteure, Institutionen und sozialer Bereiche (Wissenschaft; Politik)“ (Höhne 2003, S. 61) geschieht. „Das bedeutet zugleich, dass ein direkter Transfer von wissenschaftlichem Wissen in Schul-

monische Gesellschaft abgebildet. Dies ist der Kontext dafür, welche Aussagen zur Evolution, wie zugelassen werden.

3. Die Evolutionsrezeption und ihre gesellschaftlichen und schulischen Implikationen


T im K ö h l e r 1 2 6

Köhler 126


4. Ausblick

Die Ausweitung der Schulpflicht und damit die politisch-gesellschaftlichen Leitunterscheidungen sind konstitutiv für die Reproduktion struktureller Ungleichheit in Wechselwirkung mit den Inhalten der Schulbücher auch der


Gedruckte Quellen


Literatur

Bohnack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen
Hagemann, White, Carol (2005): Geschlecht als kulturelle und soziale Praxis – aktuelle Fragen zwischen Sozialisation und Biologie, in: Vogel, Ulrike (Hg.): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften, Bielefeld, S. 32-47
Mayr, Ernst (2003): Das ist Evolution, München
Skopp, Douglas R. (1980): Der Volksschullehrer als „Semi-Professional“ im Deutsch-
land des 19. Jh.s, in: Geschichte und Gesellschaft (GG) 6 Jg., S. 384-402
Das ‚weibliche akademische Subjekt‘ –
eine Forschungsnotiz

Susanne Maurer


The `female academic subject‘ – a research note

Susanne Maurer emphasizes in her article the clear lack of critical feminist studies which reconstruct the diverse attempts of conceptualizing oneself as a “qualified” female intellectual. Her suggested research perspective focuses on questions such as, how ‘female subjects’ of the past could situate themselves within the academic power-field; which strategies of participation did they develop being confronted with the systematic exclusion of women, and how did they reflect the academic sphere itself? Maurer suggests a perspective which connects a power-analytical approach inspired by Michel Foucault with exegetical, biographical, discourse-analytical and historical perspectives, taking the collective dimension of feminist movements as an historical context also into account. In her short contribution Maurer recalls a theoretical essay on ‘female intellectuality’ by Marianne Schuller (1984) and refers to one of the first female professors of educational science as an example, Elisabeth Blochmann (1892-1972).


Mit diesem kurzen Beitrag möchte ich eine entsprechende Forschungsperspektive zumindest andeuten. Sie richtet sich an den Fragen aus, wie sich „weibliche Subjekte“ im Feld des Akademischen in der Vergangenheit tatsächlich situieren konnten, welche Strategien die Teilhabe sie vor dem Hintergrund ihres „systematischen Ausschlusses“ entwickelten und wie sie „das Akademische“ selbst reflektierten.2 In diesem Zusammenhang werde ich zu-


[2] So wurde etwa im Kontext der Frauenbewegungen um 1900 die Frage der „intellektuellen Grenzlinien“ (Lange 1897) im „Geschlechterverhältnis“, in der gesellschaftlichen und sym-
Das 'weibliche akademische Subjekt'


'Die Ambivalenz der Weiblichkeit als 'Rest' der Intellektualisierungsprozesse ist … im Machtspiel nicht ganz aufgezehrt. Sie bleibt, unbestimmter Ort einer Unruhe, einer Erfahrung von Differenz, als Heterogenität wirksam. Sie kommt mit keiner verschobenen Identifikation ganz zu Rande, sie ist überschüssig. Und darin, in dieser flottierenden Bewegung, auch widersprüchlich.' (Schuller 1984, S. 17)


Um die solchermaßen gefährdete, bedrohte, instabile Lage abzusichern, werden von „weiblichen Intellektuellen“ (von Frauen also, die Intellektualität „begehren“, an ihr teilhaben wollen) selbst Strategien entwickelt, die zu einer aktiven Unterstützung und Reproduktion derjenigen Mechanismen noch beitragen, mittels derer ihnen der Intellektuellen-Status vorenthalten wird. Die damit angezeigte „dilemmatische Situation“ führt allerdings auch „Versuche von Frauen, sich im Einspruch gegen die sie selbst formierende Macht als Intellektuelle hervorzubringen“ (ebd., S. 17) mit sich: „Von der Problemlage her müssten diese Versuche, die sich auf politisch-praktischen und theoretischen Feldern in unterschiedlicher Weise abspielen, radikal sein, weil sie … an eine Wurzel der Machtkonstitution selber rühren“ (ebd.).


„Das heißt auch, dass weibliche Intellektualität sich nicht dieses oder jenseits des „väterlichen Wissens“ und der Macht, sondern nur in deren Subversion entfalten kann: indem sie sich nicht zufrieden gibt mit den innerhalb der Szenen oder institutionell vorgesehenen Plätzen, auch nicht mit dem der Kritik, sondern die Zuweisung und Platzverteilung als Machtfunktion selbst
in Frage stellt; indem sie sich nicht mit der Gabe identifiziert und nicht mit dem dorthin Erreichten. Vielmehr entzündet sich 'weibliche Intellektualität' [...] an den 'Resten', die die Gesten und Rituale der Macht erzeugen. In diesem Sinne ist sie deren Negativ und Störung. Der Prozess der Störung aber muss sich auch auf sie selbst beziehen: ihr eigener Mangel taucht nicht als eine schlichte zu substituierende Schwäche, sondern als ein produktives Moment auf. Er macht sie neugierig. Begierde mischt sich in die Intellektualität.” (ebd., S. 19)


„Die männliche Studentenschaft und die Dozentenschaft hat noch kaum realisiert, welcher Gewinn darin liegt, dass die akademische Welt keine rein männliche mehr ist, sondern eine im vollen Sinn menschliche – sein sollte.“ (Blochmann 1963, S. 13)


Ihren Text 45 Jahre später lesend, verblüfft mich (oder auch nicht), welche zentralen und existentiellen Fragen – für die Universität als Institution
und Komplex, für die darin studierend wie lehrend Tätigen und sich Bewegenden, für das Geistesleben der Gesellschaft insgesamt – hier mit großer Klarheit angesprochen und reflektiert werden.

Elisabeth Blochmann ist die erste Professorin für Erziehungswissenschaft in Marburg und die erste neuberufene Professorin für Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland überhaupt; die Entwicklung der Universität kommentiert sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Position als weibliche Wissenschaftlerin in einem männlich dominierten Feld. Dies macht sie in dem hier kurz vorgestellten Text allerdings nicht explizit zum Thema. Dennoch mag ihre Akzentuierung des „akademischen Lebens“ als Lebenszusammenhang etwas mit ihrer spezifischen Position im Gefüge der Universität zu tun haben: Mit Bezug auf Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schleiermacher und Hermann Nohl, aber auch auf Kollegen in England und den USA, rekonstruiert (eher: moniert) sie die Beziehungsdimension, und insbesondere die Praxis und Kultur der Geselligkeit im modernen universitären Geschehen.

Gleichzeitig erinnert sie an die zentrale gesellschaftsgeschichtliche Funktion der (deutschen) Universität: „Bildung wurde verstanden als das große Mittel, den jungen Menschen bürgerlicher Herkunft aus der kleinbürgerlichen Enge und der Subalternität, in der er befangen war, zu befreien und in ihm eine neue Lebenshaltung zu erzeugen. […] so bekam die Universität dadurch, dass sie einem großen Teil der Jugend aus dem Bürgertum die Befreiung des Geistes und damit eine eigene Ehre – in der Intention jedenfalls – ermöglichte, eine der wichtigsten Funktionen im Prozess der sozialen Umschichtung, die mit der Befreiung des Bürgertums begann“ (ebd., S. 8).


Einige Schlüsselsätze, die sich auf die Präsenz und Erfahrung von Frauen in der Universität beziehen⁵, finden sich im Zusammenhang mit Blochmanns

---

⁵ Helmut-Gerhard Müller verweist in seinem Portrait der Professorin Blochmann auf den Umstand, dass sie als „Privatperson“ kaum zu erkennen gegeben habe. Das könne nicht zuletzt mit der – zumindest anfangs – recht feindseligen Haltung ihrer Kollegen in Marburg zusammenhängen (vgl. Müller 1993a, S. 41 und 58). – Ihre ehemaligen Marburger Studen-

Mit dieser Überlegung reihet sich Blochmann in gewisser Weise ein in Reflexionen, die aus der spezifischen – oft randständigen – Situation weiblicher Erkenntnissubjekte eine zumindest potentiell unabhängige Erkenntnisperspektive rekonstruieren.


Literatur

Bühmann, Andrea (2004): Der Kampf um weibliche Individualität. Zur Transformation moderner Subjektivierungsweisen in Deutschland um 1900, Münster
Rezensionen


In zwei weiteren Beiträgen dient wiederum hauptsächlich Sigmund Freud als „Schlüssel“ zum Männlichkeitsdiskurs um 1900. Bettina Mathes (S. 143-156) erweist sich als kreative Wissenschaftlerin, indem sie „Faust“


Karin Priem


Der Aufriß enthält sechs Kapitel; diese beleuchten mit jeweils zwei bzw. drei Fallstudien die unterschiedlichen Aspekte der eingangs dargestellten Problematik. Die Kapiteleinteilung wie auch die Einzelbeiträge orientieren sich an den theoretischen Grundlegungen der Einleitung und heben die Teilaspekte des vielschichtigen Problemzusammenhangs gegeneinander ab.


des Diakonissen- und Pfarrerbildes der ostwestfälischen Erweckungsbewegung für normative protestantische Weiblichkeits- und Männlichkeitsentwürfe.


Angesichts der erheblichen Verzerrungen der Geschichte des Pietismus durch die fehlende oder unsachgemäße Auseinandersetzung mit dem Wirken von Frauen und das Verharren in kirchengeschichtlichen Deutungsmustern muss einfach konstatiert werden, dass es höchste Zeit wurde für diesen Band,

Katja Lißmann


Im Weiteren wird auf die wesentlichen Ergebnisse der Autorin eingegangen: 1. Chancen und Barrieren für Frauen in den Naturwissenschaften am Beispiel der FWU und KWG: Für das Deutsche Kaiserreich ist charakteristisch, dass die Frauen der Untersuchungsgruppe allmählich Zugang zur Naturwissenschaft erhielten, aber eine Ausnahme blieben. Dies ist daran abzulesen, dass sie nur vereinzelt eingestellt wurden. Lediglich während des Ersten Weltkrieges hatten Naturwissenschaftlerinnen relativ gute Arbeitsmöglich-

Der Wandel der weiblichen Rollenbilder ist, so die Autorin, besonders relevant für die Chancen von Frauen in der Wissenschaft: „Für den gesamten Untersuchungszeitraum konnte gezeigt werden, daß die Chancen für Wissenschaftlerinnen in hohem Maße von den in der deutschen Gesellschaft vorhandenen und tradierten Rollenbildern der Frau beeinflußt waren. […] Gänzlich anders, offener und selbstbewußter, agierten die Wissenschaftlerinnen während der Weimarer Republik, und das Rollenbild der „Neuen Frau“ ermöglichte ihnen selbst im Wissenschaftsbetrieb mehr Freiräume.“ (S. 429)


Im Vergleich zu den männlichen Kollegen hatten Frauen jedoch über den gesamten Zeitraum sowohl in der FWU als auch in der KWG schlechtere Arbeits-, Beförderungs- und Forschungsmöglichkeiten. Naturwissenschaftlerinnen wurden z.B. viel später befördert als ihre Kollegen und Privatdozentinnen blieb der Ruf auf einen Lehrstuhl verwehrt.

Die Autorin fand Unterschiede zwischen den Disziplinen: In den Naturwissenschaften wurde Frauen im Gegensatz zu den Geisteswissenschaften bis


Einige Verallgemeinerungen, die Vogt vornimmt, sind aus meiner Sicht problematisch. Unter anderem scheint mir ihre Deutung, dass Wissenschaftlerinnen in der Weimarer Republik zur Selbstverständlichkeit wurden, angreifbar. Zum einen definiert die Autorin nicht, was sie genau unter Selbstverständlichkeit versteht. Zum anderen stellen die in der Studie aufgeführten Belege m.E. eher Hinweise dar, dass Frauen in der Wissenschaft vielleicht selbstverständlicher waren als heute angenommen wird. Der von ihr selbst angeführte Frauenanteil bei den Promovierenden von maximal 15% (S. 145) und ihr Ergebnis, dass Wissenschaftlerinnen bei den Privatdozenten selbst an der relativen frauenfreundlichen Berliner Universität die Ausnahme blieben (S. 170, 183) und ihnen die ordentliche Professur verwehrt wurde (S. 440), sprechen m.E. dagegen.

Hier hat Theresa Wobbe m.E. eine treffendere Formulierung gefunden, um die Situation von Frauen in der Wissenschaft in der Weimarer Republik zu charakterisieren, wenn sie schreibt, dass der intellektuelle Aufbruch von Frauen durch Exklusionsmechanismen gedämpft wurde (1994, S. 46).

Auch der besondere Einfluss der weiblichen Rollenbilder und die an den Gutachten abgelesene, Geschlecht irrelevant machende, Wirkung des „Glaubens an die Objektivität der Naturwissenschaft“ sind m.E. nicht ganz nachvollziehbar. Zum Beispiel schreibt Vogt selbst, dass sich Naturwissenschaftlerinnen außerhalb der FWU und in der KKG schon während des Deutschen Kaiserreichs und während des Ersten und Zweiten Weltkrieges relativ gute Berufschancen eröffneten (S. 430), und das zu einer Zeit in der Frauenleitbilder existierten, die Frauen nicht motivierten, Wissenschaftlerinnen zu werden. Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, wie stark das jeweili-
ge Frauenleitbild die Chancen von Frauen in der Wissenschaft tatsächlich be-
einflusst hat. Die Gutachten wiederum wurden von der Autorin lediglich als
geschlechtsneutral eingeschätzt, weil die (männlichen) Gutachter – von zwei
Ausnahmen abgesehen – nicht erwähnten, dass die Promotionen von Frauen
verfasst wurden.

In das Buch sind viele Kurzbiografien (heute) unbekannter Naturwissen-
schaftlerinnen eingegangen, wie z.B. von Gerda Laski. Diese Vielzahl
stellt eine Fundgrube für all jene dar, die zu Naturwissenschaftlerinnen arbei-
ten (möchten) und regt vielleicht zu weiteren Forschungsvorhaben über Na-
turwissenschaftlerinnen an.

Beate Ronneburger

Literatur

taten des Zugangs zur Wissenschaft. In: Dies./ Lindemann, Gesa (Hg.): Denkach-
sen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht. Frankfurt a.M.,
S. 15-68.


Mit der von ihr vorgenommenen Fokussierung der Pädagogik vor 1945 kann Kersting dann die fast ungebrochene Fortsetzung nach 1945 konstatieren. Spranger und Nohl – in geringerem Maße auch Litt –, die ihrerseits bei der eigenen Vergangenheitsbewältigung Schuld zu einer Art anthropologischer Konstante erklären (S. 90ff.), sind die Autoritäten, die sowohl von der Kultusverwaltung als auch von Seiten der ihrer Ämter Entbundenen und der Emigranten als Experten herangezogen werden. Das führt in der Tat dazu, dass sie ihren Einfluss bei Berufungsfragen nutzen, um die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu konsolidieren. Die empirisch-experimentelle Psychologie und Pädagogik bleibe dabei erneut außen vor, ein Tatbestand, der für Kersting deutlich negativ konnotiert ist und den „Gründern“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angelastet wird. Betrachtet man aber in diesem Kontext auch die (Heeres-)Psychologie, die sich während der NS-Zeit vor allem der Persönlichkeitspsychologie gewidmet hatte, so fällt auf, dass sie sich nach 1945 eine philosophische Orientierung auf ihre Fähnchen schreibt, vermutlich um sich mehr philosophisch von ihren – empirischen – Untersuchun-

2 Bei den zukünftigen Volksschullehrern spielte die Pädagogik in ihrer Ausbildung eine deutlich größere Rolle als bei den zukünftigen Gymnasiallehrern, zugleich aber wurde der Einfluss dieser philosophisch fundierten Sinnstiftenden Pädagogik durch praktische und didaktische Lehrinhalte erheblich relativiert.
gen zu distanzieren. Es ist damit zumindest eine Frage wert, inwieweit die Psychologie selbst die philosophisch orientierte Pädagogik dazu genutzt hat, um sich von ihrer Tätigkeit in der NS-Zeit „reinzuwaschen“.


Margret Kraul
Anne Schlüter (Hg.): Erziehungswissenschaftlerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung, Opladen/Farmington Hills: Budrich 2008.


Diese einführenden Bemerkungen abschließend, führen die HerausgeberInnen nun die LeserInnen an ihr eigentliches wissenschaftliches Anliegen heran: Die „Portraits aus der Wissenschaft“. In diesem Abschnitt legen sie ihre methodische Herangehensweise offen. Sie bieten „mehr als zwanzig“ ErziehungswissenschaftlerInnen, ein autobiografisches Dokument anzuftigen. Für dieses ehrgeizige Vorhaben ist es allein vom methodischen Ansatz her notwendig, gegenüber den angefragten WissenschaftlerInnen eine offene Herangehensweise zu wählen. Bezogen auf den Fokus ihrer Untersuchung ist es jedoch ebenso wichtig, den Befragten gewisse Orientierungspunkte (z.B. Beschreibung der Herkunftsfinanz, wissenschaftspolitische Prozesse, Teilhabe an Debatten der Frauen- und Geschlechterforschung) für ihre autobiographische Darstellung zu geben. Einige angefragte WissenschaftlerInnen ließen sich nicht auf dieses Vorhaben ein, u.a. mit der Begründung, dass es „ihnen schwer fiele sich zu beschränken“. So gab es dank dieser sensiblen Herange-


Doreen Cerny
Sabine Andresen: Casale/Rendtorff: Was kommt nach der Genderforschung? 157


Die Sozialwissenschaftlerin Silvia Kontos rekonstruiert in ihrem Beitrag die Entwicklung der Frauenbewegung als soziale Bewegung, verbunden mit der Frage, wie die leitenden Kategorien Eingang in die soziale Bewegung gefunden haben und als Widerstand gegen Herrschaftsverhältnisse wirksam werden konnten. Dabei kritisiert sie u.a. eine unzureichende Theorie sozialer Bewegungen und letztlich deren Homogenisierung. Punktuiert ist ihre Analyse,


Sabine Hark schließlich entfaltet auf der Basis ihrer Studien das Spannungsfeld feministischen Wissens zwischen Aktionismus und Akademie und prüft die Möglichkeiten der Hervorbringung widerständigen Wissens. In ihrer Diagnose geht sie davon aus, dass Feminismus Teil historischer Objektivität, institutioneller Vorgaben und institutionellen Handelns geworden sei. Eine Folge dieser Entwicklung sei eine Paradoxe, denn die Teilhabe an herr-


Sabine Andre森
Über die AutorInnen


Doreen Cerny, Dr. phil, Universitätsassistentin am Fachbereich der Erziehungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung und Sozialpädagogik, Biographieforschung.


Über die Autorinnen


Über die AutorInnen


Tim Köhler, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG 1 Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Erziehungs- und Bildungspolitik, Anthropologie und Erziehungswissenschaft.

Margret Kraul, Professorin für Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen; Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, (Historische) Bildungsforschung, Schulforschung und Biographieforschung


Katja Liffmann, Diplompädagogin, Doktorandin am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte des Pietismus, Historische Frauen- und Geschlechterforschung, Praktiken und Subjektkonstitution, Pädagogische Historiographie.


Karin Priem, Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.


Zum Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft


Diesen Impuls greift das Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft auf. Es soll neue Erkenntnisse und Befunde zugänglich machen, Kritiken und Anregungen formulieren und so in der Erziehungswissenschaft der Perspektive der Geschlechterforschung Gewicht verleihen. Es soll die produktive Auseinandersetzung unterschiedlicher Ansätze und Positionen innerhalb der Geschlechterforschung unterstützen und Differenzen verdeutlichen, um sie produktiv zu machen. Es soll zudem NachwuchswissenschaftlerInnen die Möglichkeit geben, ihre Forschungsarbeiten und Qualifizierungsprojekte zur Diskussion zu stellen.


Wir möchten interessierte LeserInnen ermuntern, uns Vorschläge für Schwerpunkthemes, Beiträge und auch für Rezensionen einzureichen – es bleibt keine Einsendung unbeantwortet.

Die HerausgeberInnen
Ankündigung
Jahrbuch Band 6:
Care: Wer sorgt für wen?


Diesen Fragen soll mit unterschiedlichen Akzentsetzungen aus erziehungswissenschaftlichen, soziologischen, politologischen und philosophischen Perspektiven nachgegangen werden.


Herausgeberinnen für Band 6:
Vera Moser, Universität Gießen, Vera.Moser@erziehung.uni-giessen.de
Inga Pinhard, Universität Frankfurt am Main, I.Pinhard@em.uni-frankfurt.de
Ankündigung
Jahrbuch Band 7
Mit Geschlecht, ohne Geschlecht
Der Geschlechterwiderspruch in den Theorien des Humankapitals

Analysiert man die Argumentationsfiguren, die in den letzten Jahren zur Begründung und im Kontext international vergleichender Leistungstests sowie zur Legitimation bildungspolitischer Steuerungsmaßnahmen verwendet werden, gewinnt man den Eindruck, dass das Bildungssystem sowie die Erziehungsinstitutionen einem permanenten Reformationsdruck unterliegen. „Bildung als Investition“ oder „Aufstieg durch Bildung“ sind nicht nur als populistische Ausdrücke einer Dauerwahlkampagne zu deuten. Sie weisen eher auf ein organisches Entwicklungsmodell hin, das konform mit Analysen der Chicago School of Economics nicht mehr nur Investitionen in das materielle Kapital, sondern vor allem in das Humankapital für ökonomisch produktiv hält.

litischen Maßnahmen in der Familienpolitik, die auf die Wiedergeburt der traditionellen Familienwerte gerichtet zu sein scheinen, anderseits gehören dazu unterschiedliche Interventionen zur Steigerung des Produktivitätspotentials und der Wettbewerbsfähigkeit von Frauen (und Männern), die die ganze Lebensspanne der Individuen – von der frühen Kindheit bis ins Alter – umfassen.

Im geplanten Band soll dieser scheinbare, aber augenfällige Widerspruch von Neokonservatismus und liberalem Individualismus, von der die aktuelle bildungspolitische und familienpolitische Debatte und Praxis geprägt ist, analysiert werden. Erwartet werden sowohl Beiträge, die sich mit der kritischen Rekonstruktion der Theorien des Humankapitals in Bezug auf den Geschlechterwiderspruch beschäftigen, als auch Beiträge, deren Gegenstand eine feministische Analyse der aktuellen europäischen Familien- und Erziehungspolitik und ihrer pädagogischen Konsequenzen ist.


Rita Casale und Edgar Forster sind als Herausgeberin und Herausgeber für den Band verantwortlich. 
Kontakt: rita.casale@web.de, edgar.forster@sbg.ac.at
FachZeitschriften im Verlag Barbara Budrich

BIOS
Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen


dms – der moderne staat
Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management


Diskurs Kindheits- und Jugendforschung


Weitere Informationen unter www.budrich-verlag.de
FachZeitschriften im Verlag Barbara Budrich

**Erziehungswissenschaft**
Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft


**femina politica**
Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft


**Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (GWP)**
Sozialwissenschaften für politische Bildung

GWP ist die älteste Fachzeitschrift in der Bundesrepublik für Studium und Praxis des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Als sozialwissenschaftliches Magazin ist sie der Aktualität wie dem Grundsätzlichen verpflichtet, der sorgfältigen Fundierung wie der lebendig wechselnden Stilistik. GWP finden Sie im Interet unter www.gwp-pb.de

**Politics, Culture and Socialization**

Politics, Culture and Socialization is a new quarterly, comprising some 480 pages per year. The journal publishes new and significant work in all areas of political socialization in order to achieve a better scientific understanding of the origins of political behavior and orientations of individuals and groups.

Weitere Informationen unter www.budrich-verlag.de
FachZeitschriften im Verlag Barbara Budrich

Spirale der Zeit – Spiral of Time
Frauengeschichte sichtbar machen –
Making Women’s History visible


ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung
(zuvor: ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung)

Die ZBBS erscheint halbjährlich. Das Team der HerausgeberInnen setzt sich aus den Vorstandsmitgliedern des Magdeburger Zentrums für Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung zusammen und gewährleistet durch diese Konstellation die Repräsentanz der wichtigsten an der qualitativ Forschung beteiligten Fachdisziplinen.

Zeitschrift für Familienforschung
Journal for Family Research
Beträge zu Haushalt, Verwandtschaft und Lebenslauf


Weitere Informationen unter www.budrich-verlag.de
Das Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft


Barbara Rendtorff & Annedore Prengel (Hrsg.)
Kinder und ihr Geschlecht
In allen Phasen der Kindheit wird die kindliche Entwicklung von gesellschaftlichen Geschlechterbildern beeinflusst, die in einem komplexen Zusammenspiel vieler unterschiedlicher Faktoren ihre Wirksamkeit entfalten. Auch die Kinder selbst sind als Akteure an der Ko-Konstruktion ihres Geschlechteralltags beteiligt. Im Buch wird diskutiert, wie.

Eva Borst & Rita Casale (Hrsg.): Ökonomien der Geschlechter
Zusammenhänge zwischen Bildung, Macht und Ökonomie werden aus geschlechtertheoretischer Perspektive erörtert und problematisiert.

Sabine Andresen & Barbara Rendtorff (Hrsg.)
Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule
Geschlechterbilder und geschlechtstypische Erwartungen, mit denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Prozess des Aufwachsens konfrontiert sind, werden diskutiert.

Rita Casale & Barbara Rendtorff & Sabine Andresen et al. (Hrsg.)
Geschlechterforschung in der Kritik
Eine Bilanzierung der bisherigen Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext.

Weitere Informationen unter www.budrich-verlag.de
Bücher für Studium und Lehre – eine kleine Auswahl

DIANA AUTH/ BARBARA HOLLAND-CUNZ (Hrsg.)
Grenzen der Bevölkerungspolitik
Strategien und Diskurse demographischer Steuerung
2007. 200 S. Kt. 18,90 € (D), 19,50 € (A), 33,40 SFr
ISBN 978-3-86649-047-5

HELGA BILDEN/ BETTINA DAUSSEN (Hrsg.)
Sozialisation und Geschlecht
Theoretische und methodologische Perspektiven
2006. 309 S. Kl. 22,90 € (D), 23,60 € (A), 40,10 SFr
ISBN 978-3-86649-001-7

MARTINA HEITKÖTTER/ KARIN JURCZYK/
ANDRAES LANGE/ UTA MEIER-GRÄWE (Hrsg.)
Zeit für Beziehungen?
Zeit und Zeitpolitik für Familien
2009. 434 S. Kt. 39,90 € (D), 41,10 € (A), 67,00 SFr
ISBN 978-3-86649-187-8

SIGRID METZ-GÖCKEL/ CHRISTINA MÖLLER/
NICOLE AUERKORTE-MICHAELIS
Wissenschaft als Lebensform – Eltern unerwünscht?
Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des
wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischen
Universitäten
2009. 216 S. Kt. 19,90 € (D),
20,50 € (A), 35,90 SFr
ISBN 978-3-86649-093-2

RAINER WILLMANN
Darwin, Huxley und die Frauen
16,00 € (D), 17,40 € (A), 31,00 SFr

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei
Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171 344 594 • Fax +49 (0)2171 344 693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Goldstein • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.486.5103 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de
Bücher für Studium und Lehre – eine kleine Auswahl

BETTINA KREMBERG
MARION STADLOBER-DEGWERTH (Hrsg.)
Frauenvorbilder für die Wissenschaft
2009. 168 S. Kt. 16,00 € (D), 17,40 € (A), 31,00 SFr
ISBN 978-3-940755-25-4
Budrich UniPress

KATHARINA WALGENBACH / GABRIELE DIETZE /
ANTJE HORNSCHEIDT / KERSTIN PALM
Gender als interdependente Kategorie
Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität
2007. 192 S. Kt. 19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr
ISBN 978-3-86649-131-1

CHRISTINE WIMBAUER / ANNETTE HENNINGER /
MARKUS GOTTLAND (Hrsg.)
Die Gesellschaft als institutionalisierte Anerkennungsordnung
Anerkennung und Ungleichheit in Paarbeziehungen, Arbeitsorganisationen und Sozialstaat
2007. 101 S. Kt. 19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr
ISBN 978-3-86649-126-7

CHRISTOPH WULF u.a.
Geburt in Familie, Klinik und Medien
Eine qualitative Untersuchung
2008. 259 S. Kt. 26,00 € (D), 27,70 € (A), 47,00 SFr

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei

Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers & Budrich UniPress
Stauffenbergstr. 7 • D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171 344 594 • Fax +49 (0)2171 344 693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.488.5153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter www.budrich-verlag.de