

Erziehungswissenschaft
geschlechtertheoretisch

Meike Sophia Baader | Elke Kleinau (Hrsg.)

**Denker*innen und
Impulsgeber*innen der
erziehungswissenschaftlichen
Frauen- und
Geschlechterforschung**

BELTZ JUVENTA

Erziehungswissenschaft geschlechtertheoretisch

Herausgegeben von

Robert Baar | Marita Kampshoff | Bettina Kleiner | Antje Langer |

Thomas Viola Rieske | Christine Thon

Konzepte, die für die Erziehungswissenschaft von übergreifender Bedeutung sind – wie beispielsweise Erziehung, Subjekt, Differenz oder pädagogische Institution – werden in dieser Reihe systematisch aus geschlechtertheoretischer Perspektive beleuchtet. Ziel der Reihe ist es, damit die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung einem breiten Fachpublikum zugänglich zu machen.

Historisch waren Konzepte der Pädagogik vielfach an der (Re-)Produktion der bürgerlichen Geschlechterordnung beteiligt und von dieser geprägt.

Auch aktuell entfalten viele erziehungswissenschaftlich relevante Begriffe erst in einer geschlechtertheoretisch informierten Lesart ihre Produktivität. Dies gilt insbesondere auch für Begriffe, die aus geschlechtertheoretischer Perspektive zentral sind, aber im Fach vernachlässigt werden, wie z. B. Sorge. Diese und weitere Begriffe werden im Rahmen der Reihe in den Blick genommen. Die Publikationen der Reihe sind somit auch eine Bühne, auf der sich die zentrale Relevanz von geschlechtertheoretischen Perspektiven für die Erziehungswissenschaft zeigen kann. Eine systematische Konzeption entsprechender Publikationen unterscheidet die Reihe von anderen thematisch einschlägigen Reihen. Die Reihe wird aus vorab konzipierten Bänden bestehen, die ihren Gegenstand jeweils umfassend betrachten. Zur Systematizität gehört unter anderem, dass die Bände historische, internationale, intersektionale und queertheoretische Perspektiven enthalten, die sich im Querschnitt durchziehen. Die Bände bilden auch Kontroversen des Fachs ab und bringen damit die Unabgeschlossenheit der Diskussionen zum Ausdruck. Sie sollen verschiedenen Leser_innengruppen einen Zugang zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bieten und zugleich selbst Anerkennung als Fachbeiträge erhalten. Daher führen sie nicht ausschließlich in ein Thema ein oder bilden lediglich einen Forschungsstand ab, sondern geben auch neue und innovative Impulse.

Meike Sophia Baader | Elke Kleinau (Hrsg.)

**Denker*innen und
Impulsgeber*innen der
erziehungswissenschaftlichen
Frauen- und
Geschlechterforschung**

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8840-3 Print
ISBN 978-3-7799-8841-1 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8842-7 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber*innen zum dritten Band	9
Denker*innen und Impulsgeber*innen der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung.	11
Hannah Arendt (1906–1975) – Natalität und Verantwortung im Generationenverhältnis	22
Elisabeth Badinter (geb. 1944) – Weibliche Genealogien im Blick: Aufklärung, Mutterliebe, Egalität	29
Erna Charlotte Barschak (1888–1958) – Die erwerbstätige weibliche Großstadtjugend und die Idee der Berufsbildung	34
Simone de Beauvoir (1908–1986) – Feminismus als praktischer und philosophischer Entwurf	41
Elisabeth Blochmann (1892–1972) – Erfolgreich, vertrieben, zurückgekehrt: Die erste Lehrstuhlinhaberin im Fach Pädagogik in der Bundesrepublik	45
Pierre Bourdieu (1930–2002) – Die Performativität des Sozialen	53
Nancy Chodorow (geb. 1944) – ‚Muttern‘ und die Reproduktion der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung	59
Hedwig Dohm (1831–1919) – Eine Vordenkerin der Frauenemanzipation	67
Frieda Duensing (1864–1921) – Pionierin der modernen Jugendfürsorge in Deutschland	74
Olga Margaretha Essig (1884–1965) – Neue Wege in der Berufsbildung	81
Shulamith Firestone (1945–2012) – Schafft die romantische Liebe und die Kindheit ab!	86
Anna Freud (1895–1982) – Systematisch verkannt: Anna Freud als Pädagogin lesen	93
Carol Gilligan (geb. 1936) – Die These von den ‚zwei Moralent‘	101

Henriette Goldschmidt (1825–1920) – Zwischen den Zeiten und den Teildisziplinen	107
Carol Hagemann-White (geb. 1942) – Kritik an einer patriarchalen Kultur der Zweigeschlechtlichkeit	114
Ellen Karolina Sophie Key (1849–1926) – Ein Werk zwischen Menschenverachtung und der Idealisierung neuer Generationen- und Geschlechterordnungen	120
Helene Lange (1848–1930) und Gertrud Bäumer (1873–1954) – „Die große Kulturaufgabe der Frau“	126
Bertha von Marenholtz-Bülow (1810–1893) and Henriette Schrader-Breyman (1827–1899) – The Kindergarten as Women’s Vocation	134
Juliet Mitchell (geb. 1940) – Über die zentrale Bedeutung der Psychoanalyse für die Patriarchatskritik	141
Maria Montessori (1870–1952) – Erziehung im Umfeld von Eugenik, Rassenanthropologie und Perfektionierung	145
George L. Mosse (1918–1999) – Der Blick des Außenseiters auf Ausgrenzung und Integration	152
Bertha Pappenheim (1859–1936) – Fürsorge, Religiosität und Gesellschaftskritik	158
Alice Salomon (1872–1948) und Jane Addams (1860–1935) – Zur Gestaltung emanzipatorischer Bildungsräume im Zeichen sozialer Verantwortung	164
Helke Sander (geb. 1937) – Das Private, Mutterschaft und Kindererziehung sind politisch	172
Ursula Scheu (1943–2019) – Wir müssen bis an die Wiege zurückgehen, um zu untersuchen, was angeboren und was anerzogen ist	180
Anna Siemsen (1882–1951) – Zur Konzeption weiblicher (Berufs-)Bildung für eine sozial-demokratische Erwerbsgesellschaft	188
Helene Stöcker (1869–1943) – Diszipliniert undiszipliniert für eine <i>Neue Ethik</i>	196
Mathilde Vaerting (1884–1977) – Pädagogik und Wissenschaft anders denken	202

Simone Veil (1927–2017) – Aufruf zur Wachsamkeit	209
Clara Zetkin (1857–1933) als Pädagogin und Bildungspolitikerin	216
Autor*innen	225

Vorwort der Reihenherausgeber*innen zum dritten Band

Impulse zu geben setzt nicht nur voraus, sich tiefgehend mit einer Sache beschäftigt zu haben und neue Ideen und Richtungen aufzuzeigen. Damit Ideen als bedeutsame Impulse gelten, müssen sie mehrfach aufgegriffen und verbreitet werden. Für Frauen*¹ war und ist die Möglichkeit, sich an wissenschaftlichen Diskursen zu beteiligen durch große Hürden gekennzeichnet; ihre Beiträge wurden und werden vielfach nicht rezipiert und anerkannt. Zugleich haben Frauen* zahlreiche wesentliche Impulse geliefert, die das wissenschaftliche Denken prägen.

Band 3 der Reihe *Erziehungswissenschaft geschlechtertheoretisch* widmet sich daher den *Impulsgeber*innen und Denker*innen der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung*. Auch in der Erziehungswissenschaft erfahren Frauen*, dass ihre Impulse und Ideen nicht aufgegriffen, verbreitet und dauerhaft als bedeutsam markiert werden. Dies lässt sich etwa daran aufzeigen, dass in den Bänden der sogenannten ‚Klassiker‘ der Erziehungswissenschaft Frauen* sehr viel weniger genannt werden als Männer* und zum Teil überhaupt nicht auftauchen.

Deshalb ist es wichtig, dass der vorliegende Band die Beiträge von Impulsgeber*innen und Denker*innen der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung würdigt. Die Entscheidung, von Impulsgeber*innen und Denker*innen anstelle von Klassiker*innen zu sprechen, verschiebt die Rahmung zugleich auf eine Weise, die die Berücksichtigung von Autor*innen nicht von ihrem Status als Klassiker*innen abhängig macht. Bedingung ist allein, ob sie Bedeutsames für die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung geleistet haben, unabhängig davon, ob das im *Mainstream* auch so angekommen ist. Um der großen Anzahl der Denker*innen gerecht zu werden, wird diese Würdigung online durch die Herausgeberinnen fortgesetzt und somit auch die intergenerationale Weitergabe von Wissen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung als kontinuierlich zu bearbeitende Aufgabe markiert.

Meike Sophia Baader und Elke Kleinau haben Denker*innen und Impulsgeber*innen aus mehreren Jahrhunderten und über das gesamte Spektrum der Erziehungswissenschaft ausgewählt. Es geht um Themen wie Jugendfürsorge, Mutterliebe, Berufsbildung, Bildungsräume, Moral und Ethik, Macht und Herrschaft und viele mehr. Teilweise stoßen wir auf sehr bekannte, oft erwähnte Namen, teil-

1 Mit Frauen* sind als weiblich gelesene Personen und weitere Geschlechtsidentitäten gemeint, wie trans*, inter*, non-binär.

weise sind die Gewürdigten nur wenig zitiert im *Mainstream* der Erziehungswissenschaft.

Es bleibt zu hoffen, dass der Band dazu beiträgt, sich an die Impulse der im Band Versammelten zu erinnern, diese aufzugreifen und sie auch für zukünftige Arbeiten in ihren jeweiligen Gebieten zu integrieren.

**Robert Baar, Marita Kampshoff, Bettina Kleiner, Antje Langer,
Thomas Viola Rieske, Christine Thon**

Denker*innen und Impulsgeber*innen der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung.

Eine Einleitung

Der Band versammelt Stimmen und Positionen, die bislang kaum Eingang in den *Mainstream* der Erziehungswissenschaft gefunden haben und die zudem zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung beitragen. Damit ist zugleich ein grundsätzliches Problem aufgeworfen, nämlich welche Denker*innen Eingang in den *Mainstream* finden und welche nicht. Berührt ist damit auch die Frage nach den Klassiker*innen der Erziehungswissenschaft. Dazu leistet der Band einen Beitrag, allerdings verzichtet er aufgrund der Problematik, die mit dem Begriff verbunden ist, darauf, ihn als eindeutige Festlegung im Titel zu führen. Stattdessen soll der Status von Klassiker*innen eher befragt und damit offengehalten werden. Schließlich ist der Stellenwert von ‚Klassikern‘ für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik umstritten, genau wie die Frage, was einen Text zum ‚Klassiker‘ werden lässt oder nicht. Wesentlich hängt dies mit Fragen von Autorisierung im wissenschaftlichen Feld zusammen, mit Disziplin-geschichte und disziplinärem Gedächtnis (vgl. Rieger-Ladich/Rohstock/Amos 2019), mit Macht und damit insbesondere auch mit Geschlecht und Geschlechterverhältnissen. Zentral für das Verständnis von ‚Klassikern‘ sind Fragen der Rezeption als „Verhalten, das mit einem spezifischen Interesse zusammenhängt“, das wiederum als Form der Wahrnehmung zu sehen ist (Tröhler 2006, S. 185). Die zweibändigen *Klassiker der Pädagogik* (Tenorth 2003) weisen beispielsweise im ersten Band gegenüber 13 Beiträgen zu männlichen ‚Meisterdenkern‘ der Pädagogik (teilweise werden in einem Beitrag mehrere diskutiert, wie z. B. Schleiermacher und Humboldt) gerade mal zwei über Frauen auf (Helene Lange und Jane Addams). Im zweiten Band finden wir 15 Beiträge über männliche ‚Helden‘ und wiederum zwei über Frauen (Maria Montessori und Alice Salomon). Während in dieser Edition die Einschätzung und Auswahl dem Herausgeber vorbehalten war, basiert die Auswahl von Klaus-Peter Horn und Christian Ritzi (2003) in *Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichung des 20. Jahrhunderts* auf einer Umfrage unter vorwiegend Universitätsangehörigen der Erziehungswissenschaft (70%); über die Geschlechterverteilung finden sich keine Aussagen (ebd., S. 10). Auf den zehn vergebenen Plätzen findet sich eine Frau, Ellen Key (vgl. Baader/Jacobi/Andresen 2000). Wer davon ausgeht, dass in neueren Editionen deutlich mehr Frauen vertreten sein könnten, wird durch einen Blick in den von Bernd Dollinger

(2011) herausgegebenen Band eines Besseren belehrt: Keine einzige Frau wurde für würdig befunden, in diese ‚Klassiker‘-Sammlung aufgenommen zu werden.

Diese Bilanz spricht für sich und zeigt bereits die Problematik auf, dass „Klassiker der Pädagogik“ zumeist männlich (positioniert) sind. Mit dem Verweis auf die zweibändige *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung* (Kleinau/Opitz 1996) bemerkt Heinz-Elmar Tenorth immerhin in einer Fußnote, dass „die feministische Pädagogik“ ihre eigenen Klassikerinnen kenne (Tenorth 2003, Bd. 1, S. 20). Der feministische Kanon wird aber nicht inhaltlich auf seine Impulse hin befragt, sondern lediglich als feministische ‚Besonderung‘ konstatiert. Frauen in der Geschichte der Pädagogik werden damit allenfalls auf den Rang von „partikulare[n]“ oder „revierspezifischen“ ‚Klassikern‘ verwiesen (ebd., S. 14); zum ‚allgemeinen‘ erziehungswissenschaftlichen Diskurs scheinen sie wenig beizutragen, so wie feministische Impulse insgesamt wenig Eingang in die Breite der Erziehungswissenschaft gefunden haben (vgl. Baader/Breitenbach/Rendtorff 2021). Allerdings werden „Klassiker in der Pädagogik“ immer wieder zur „unentbehrlichen Gattung“ erklärt (Tenorth 2003, Bd. 1, S. 9). Vor diesem Hintergrund und gerade weil Kanonbildung und die Kämpfe darum Aspekte machtvoller Auseinandersetzungen um Wahrnehmung, Autoritäten, Repräsentation, Wissenschaftsverständnis und Disziplingeschichte darstellen, dokumentiert unsere Einmischung und ihr Einsatz andere Positionen und ist Ausdruck anderer Fragestellungen. Wenn es stimmt, dass sich über die ‚Klassiker‘ zeigt, was den Kern pädagogischer Fragen ausmache, wie Tenorth behauptet (ebd.), dann könnten sich durch eine andere Auswahl auch andere pädagogische Fragen und Zugänge ergeben, die zudem Geschlecht in differenter Weise thematisieren als der *Mainstream* der männlichen „Klassiker der Pädagogik“. Damit soll auch der Geschichte der ‚Besonderung‘ ein anderer Zugang entgegengesetzt werden, der die hier versammelten Denker*innen und Impulsgeber*innen stärker in den Kern der Disziplin rücken will.

Der Band versammelt Beiträge über Denker*innen, die Impulse für Disziplin und Profession sowie für eine erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung und eine feministische Theorie und Praxis gesetzt haben. Deshalb sind auch nicht nur in Deutschland wirkende Erziehungswissenschaftler*innen im engeren Sinne einbezogen, sondern auch international rezipierte Philosoph*innen, Soziolog*innen, Psycholog*innen, Publizist*innen wie auch in der (sozial-)pädagogischen Praxis Tätige. Ausschlaggebend für die Auswahl der Autor*innen war ein deutlicher Fokus auf Fragen von Erziehung, Bildung, Sozialisation und Sorge. Darin liegt auch der Unterschied zu bereits vorliegenden Bänden über *Klassikerinnen feministischer Theorie* (vgl. Gerhard/Pommerenke/Wischermann 2021; Wischermann/Rauscher/Gerhard 2021; Schmidbauer/Lutz/Wischermann 2013). Wir haben uns, bis auf wenige Ausnahmen (Elisabeth Badinter, Nancy Chodorow, Carol Gilligan, Carol Hagemann-White, Juliet Mitchell und Helke Sander), entschieden, keine noch lebenden Personen zu porträtieren, da uns eine abschließende Würdigung ihres Lebenswerks noch verfrüht erschien. Auf-

grund der Vielzahl der Autor*innen enthält der Band eher kürzere Porträts, um möglichst viele Personen berücksichtigen zu können. Einen Anspruch auf Vollständigkeit kann und wollen wir mit diesem Band nicht erheben. Dazu gibt es zu viele weitere Frauen – wie bspw. Marie Baum, Marie von Gayette, Martha Muchow, Alice Rühle-Gerstel, Adele Schreiber, Minna Specht und Marianne Weber –, die aus unterschiedlichen Gründen in diesem Band keine Berücksichtigung finden konnten. Deshalb planen wir eine Fortschreibung als online-Publikation im Rahmen der EEO (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online), mit der wir die *Denker*innen und Impulsgeber*innen erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung* fortsetzen werden. Das Spektrum der bislang versammelten Porträts macht einige Muster und Strukturen sichtbar, die sich unter folgenden Perspektiven diskutieren lassen.

Hohe Wertschätzung von Bildung

Dass die Geschichte der Frauenbewegung und des Feminismus eine der Frauenbildungsbewegung ist, hat die Geschlechterforschung vielfach insbesondere für die erste Frauenbewegung gezeigt (vgl. Kleinau/Opitz 1996; Jacobi 2013). Dabei hat sie auch immer wieder herausgearbeitet, welche Modernisierungsimpulse für die Pädagogik und das Bildungssystem von Frauen ausgingen (vgl. Fischer/Jacobi/Koch-Priewe 1996; Jacobi 1997; Kleinau 2021), auch wenn dies in einschlägigen Darstellungen etwa der Historischen Bildungsforschung geflissentlich übersehen wird (vgl. ex. Kluchert et al. 2021; kritisch dazu Kleinau 2022). Dass auch die zweite Frauenbewegung eine Frauenbildungsbewegung war, unterstreichen insbesondere Baader, Breitenbach und Rendtorff (2021). Die im vorliegenden Band versammelten Porträts machen deutlich, welche Wege und Umwege Frauen teilweise gehen mussten, insbesondere in den Zeiten, in denen sie noch vom höheren Bildungswesen ausgeschlossen waren, um sich Zugang zu Bildung und staatlich anerkannten Abschlüssen zu verschaffen und welche Kämpfe und Ausschlüsse damit verbunden waren. Es zeigt sich jedoch auch, welches Begehren und welche Lust auf Bildung und Partizipation entwickelt wurde und mit welchen Strategien Ausschlüsse auch überwunden wurden. Von einer Geschichte der Ausschlüsse tangiert waren auch diejenigen Frauen, die mit Antisemitismus konfrontiert waren. In unserem Band betrifft es Frauen wie Hannah Arendt, Elisabeth Blochmann, Anna Freud, Alice Salomon, Bertha Pappenheim und Simone Veil sowie den Männlichkeitsforscher George L. Mosse. An diesen Ausschlüssen waren auch Teile der Frauenbewegung beteiligt (vgl. Kaplan 1984). Gertrud Bäumer verhinderte bspw. 1919 die Wahl von Alice Salomon¹ als

1 Alice Salomon entstammte einer assimilierten jüdischen Familie, war aber 1914 zum Protestantismus konvertiert.

Vorsitzende des *Bundes Deutscher Frauenvereine* (BDF) mit dem Hinweis auf die antisemitische Grundstimmung in der Öffentlichkeit (vgl. Schaser 2000, S. 148, 229, 273). Dasselbe Begründungsmuster wurde von ihr eingesetzt, als es 1924 darum ging, deutsche Kandidatinnen für den Vorstand des *International Council of Women* (ICW) zu nominieren (vgl. ebd., S. 273). Eine ganze Reihe der porträtierten Frauen war von der Verfolgung durch den Nationalsozialismus und das 1933 erlassene *Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums* tangiert (bspw. Elisabeth Blochmann, Mathilde Vaerting, Anna Siemsen, Olga Essig).² Auch andere, nicht im öffentlichen Dienst tätige Frauen, wie etwa Helene Stöcker, waren aufgrund ihrer politischen Orientierung von Verfolgung betroffen. Erfahrungen von Emigration und Remigration sind Teil der Bildungsgeschichten etlicher Frauen, dazu gehört auch die geringe Sichtbarkeit nach der Rückkehr aus der Emigration, wie etwa bei Anna Siemsen (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2024). Andere wie bspw. Alice Salomon starben – in Deutschland weitgehend vergessen – im Exil (vgl. Kuhlmann 2007). Die französische Juristin und Politikerin Simone Veil überlebte als junge Frau mehrere Konzentrationslager. Sie hat Eingang in diese Edition gefunden, da sie mit der Entkriminalisierung des Schwangerschaftsabbruchs nicht nur in Frankreich Rechtsgeschichte geschrieben, sondern auch eine zentrale Forderung der zweiten Frauenbewegung eingelöst hat. Der Verabschiedung des *Loi Veil* war im April 1971 eine öffentliche Selbstbeichtigungskampagne zahlreicher Frauen vorausgegangen. Einige Monate später kopierte Alice Schwarzer diese Form des öffentlichkeitswirksamen Bekenntnisses für eine Kampagne in Deutschland, die in der Zeitschrift *Der Stern* erschien.

Vielfache Impulse, Kooperationen und Internationalisierung

Die Beiträge zeigen Impulse zur Theoriebildung sowie zur Institutionalisierung, etwa durch die Gründung von Vereinen, von pädagogischen Organisationen sowie von Forschungseinrichtungen. Sichtbar werden somit auch Anstöße für die pädagogische Praxis im Kontext von Bildung und Sozialer Arbeit.³ Dabei werden nicht nur Ausschlüsse, sondern auch Erfolge deutlich, die in einem Leben durchaus miteinander verbunden auftreten konnten, wie etwa bei Elisabeth Blochmann, Hannah Arendt oder auch Shulamith Firestone.

2 Das Gesetz schuf die Voraussetzung für die Entfernung ‚nicht-arischer‘ und ‚politisch unzuverlässiger‘ Beamter und Beamtinnen aus dem öffentlichen Dienst; zudem gestattete es die Herabstufung in ein Dienstverhältnis von geringerem Rang und Einkommen sowie die Versetzung in den Ruhestand (vgl. Huerkamp 1996, S. 182).

3 Für eine Geschichtsschreibung der Sozialen Arbeit aus Sicht der Frauen- und Geschlechterforschung liegen bereits einige Werke vor, die im ‚Kern‘ der Sozialpädagogik nicht die ihnen entsprechende Anerkennung gefunden haben (vgl. Friebertshäuser/Jakob/Klees-Möller 1998; Hering/Eggemann 1999).

Durch die Porträts werden Kooperationen sowie gegenseitige Bezugnahmen durch Lektüren und Rezeptionen nachvollziehbar, die teilweise auch mit Kämpfen um Anerkennung verbunden waren. Gerade für die stark akademisch orientierte zweite Frauenbewegung spielen Bücher und Texte eine große Rolle, so dass insbesondere für sie der Satz von Virginia Woolf zutrifft „Denn Bücher setzten einander fort, trotz unserer gewohnheit, sie einzeln zu beurteilen“ (Woolf 1978, S. 72).⁴ Für die zweite Frauenbewegung nimmt Simone de Beauvoirs *Das andere Geschlecht* (1992), 1949 in Frankreich veröffentlicht und transnational rezipiert, eine herausragende Stellung ein. Jenseits der Kooperationen und Referenzen werden jedoch auch Vereinzelung und Vereinsamung deutlich, so etwa in den Porträts von Helene Stöcker und Mathilde Vaerting. Zugleich werden Wiederentdeckungen sichtbar, so etwa bei Mathilde Vaerting, die gegenwärtig ein neues Interesse im Kontext der Demokratiegeschichtsschreibung und diesbezüglicher Erinnerungskultur erfährt (vgl. Faludi 2023).

Die Porträts dokumentieren zudem die Inter- und Transnationalität feministischer und frauenbewegter Debatten, dies gilt sowohl für die erste als auch die zweite Frauenbewegung. Auf die Transnationalität des Streits über Geschlechterverhältnisse vom Mittelalter bis zur Gegenwart, die *querelles des femmes*, weist Gisela Bock in ihrer Studie *Frauen in der europäischen Geschichte* hin. Es handele sich dabei um „eine Debatte über die Frage, was Frauen, Männer, Geschlechter und Menschen überhaupt sind“ (Bock 2005, S. 10). Daran können wir anschließen, denn das Spektrum der versammelten Porträts wirft Fragen danach auf, was das Verständnis von Geschlechtern und Geschlechterverhältnissen jeweils für Fragen von Erziehung, Bildung, Sozialisation und Sorge und damit für Generationenverhältnisse bedeutet und wie wer wann darüber debattiert hat.

Wissensgeschichtliche Sichtbarmachung oder pädagogische Disziplin- und Wissenschaftsgeschichte anders schreiben

Durch die Beiträge wird eine differente Disziplin- und Wissenschaftsgeschichte geschrieben, die in intersektionaler und Geschlechterperspektive andere Personen, Beiträge und Stimmen sichtbar macht als die einschlägigen Bände zu den ‚Klassikern‘ und damit auch andere Zugänge sowie andere Fragen fokussiert. Eng damit verknüpft ist zudem das Herausstellen von Kämpfen um Teilhabe und Gestaltung des Bildungs- und Sozialwesens. Damit wird auch das sichtbar, was sich als Weg der Akademisierung von Frauen beschreiben lässt, der eine

4 In dieser ersten deutschen Übersetzung von Virginia Wolfs einschlägigem Text *Ein Zimmer für sich allein* (1929) wurden, wie häufig im Kontext der sozialen Bewegungen der 1970er Jahre, aber auch im Design, die Substantive klein geschrieben, um einer Hierarchisierung entgegen zu arbeiten.

Geschichte der Ausschlüsse, aber auch die der Umwege und Kämpfe impliziert. Universitäts-, Wissenschafts- und die Bildungsgeschichte der Akademisierung wird nach wie vor gern unproblematisiert als die ‚eine Geschichte‘ der Universität oder der Promotion erzählt, die sich – oft unreflektiert – an einer Geschichte der Männer als Norm für das Narrativ orientiert, aber es ist eine geschlechterdifferente Geschichte, die in sich wiederum intersektional gebrochen ist. Sie sah für Männer und Frauen verschieden aus und war innerhalb der Genusgruppen nochmal unterschiedlich je nach Klassen-, Religions- und vermeintlicher ‚Rassen‘-Zugehörigkeit,⁵ Nationalität und anderen Ungleichheitsdimensionen. Der Ausschluss eines Geschlechtes aus Institutionen der Wissensproduktion und Weitergabe kann dabei durchaus als ein Akt epistemischer Gewalt gedeutet werden (vgl. Hark 2014). Wird diese Geschichte aber von der Geschichtsschreibung wiederum unreflektiert als eine Geschichte ohne Geschlechterdifferenz⁶ bzw. ohne Reflektion von Geschlechterungleichheiten erzählt, haben wir es gewissermaßen mit einer doppelten epistemischen Gewalt zu tun. Exemplarisch stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage nach Genealogien und Weitergaben und wie diese in der symbolischen Ordnung in der Regel vergeschlechtlicht gedacht und erzählt werden. Ohne die vorausgehende Sichtbarmachung von Einsätzen ist diese Frage jedoch gar nicht zu stellen, denn sie ist eng damit verbunden, wer was an wen weitergibt und wie dies erfolgt. Die Arbeit der Sichtbarmachung stand am Anfang einer Frauen- und Geschlechtergeschichtsschreibung seit den 1970er und 1980er Jahren (vgl. Hausen 1983; Bock 1984). Auch wenn seit den Anfängen der Frauen- und Geschlechterforschung die Perspektiven auf die Geschlechterordnung sich etwa durch grundsätzliche Anfragen an Heteronormativität, durch queere Sichtweisen im Anschluss an Judith Butlers *Das Unbehagen der Geschlechter* (1991) und ihre weiteren Arbeiten sowie durch ausgearbeitete intersektionale Zugänge gewandelt haben, zeigen die Porträts, dass diese Arbeit der Sichtbarmachung für eine Geschichte des Wissens, der Wissensproduktion und der Wissenstradierung weiterhin grundlegend ist. Achim Landwehr beschreibt die Aufgabe einer historischen Erforschung von ‚Wissen‘ als Prozess, der darauf zielt, „Das Sichtbare sichtbar zu machen“ (2002). An derartige

5 Anders als in den USA, wo sich bereits Mitte des 19. Jahrhunderts Schwarze Frauen in den Diskurs um die Frauen- und Sklavenemanzipation einmischten (vgl. bspw. Schröder 2008), setzte sich die Frauenbewegung im Deutschen Kaiserreich aus ausschließlich *weißen* Frauen zusammen. Führende Vertreterinnen der Bewegung – wie bspw. Hedwig Heyl – unterstützten kritiklos die deutsche Kolonialpolitik (vgl. Wildenthal 2003), die in Deutsch-Südwestafrika, dem heutigen Namibia, zu einem Genozid an den einheimischen Völkern der Herero und Nama führte.

6 In einem jüngst erschienenen Einführungsband für Studierende werden seit den 1980er Jahren zwar mehrere *turns*, d. h. Perspektivwechsel in der Erforschung der Geschichte von Erziehung und Bildung thematisiert, aber der Frauen- und Geschlechtergeschichte wird bislang diese Anerkennung als *turn*, die das Potential hat, die ‚allgemeine‘ Bildungsgeschichte umzuschreiben, verwehrt (Caruso 2019, S. 18 f.).

Perspektiven schließen wir an. Ohne die Arbeit der Sichtbarmachung können auch keine weiterführenden Fragen gestellt werden. Kaum jemand hat theoretisch so viel über die Bedeutung des Sichtbarwerdens nachgedacht, wie Hannah Arendt. Hintergrund dafür ist die jüdische Geschichte des Paria Daseins, des Ausschlusses und der Verfolgung, auf die für Arendt das Sichtbarwerden in der Welt eine Antwort darstellte und somit einen Kontrapunkt zur antisemitischen Politik der Vernichtung und Auslöschung setzt (vgl. Stonebridge 2024). Die Frage nach Sichtbarkeit/Unsichtbarkeit ist immer auch mit Anerkennungsverhältnissen verwoben. Freigelegt wird in der Arbeit der Sichtbarmachung, die in den Porträts vorgenommen wird, zugleich eine Vielfalt an Denkansätzen und Impulsen und auch eine Vielfalt an Zugängen zu Geschlechterfragen und zum Feminismus. Diese verstehen wir aber nicht lediglich als eine additive Hinzufügung weiterer Stimmen, sondern sie sind zugleich mit grundsätzlichen Anfragen an die Geschichtsschreibung sowie die Theorie- und Wissensproduktion verbunden.

Sichtbarmachung der Zugänge und Positionen ist dabei nicht gleichbedeutend mit Heroisierung, sodass wir auch Aspekte der Diskriminierung, Ausgrenzung, Abwertung oder Gewalt im Denken der Porträtierten herausstellen wollen, wie etwa die Problematik der Legitimation von Pädophilie bspw. bei Simone de Beauvoir oder Shulamith Firestone. So hatte Simone de Beauvoir gemeinsam mit anderen französischen Intellektuellen, u. a. Michel Foucault, eine Petition gegen ein Gesetz unterschrieben, das Sexualität mit Kindern unter 15 Jahren unter Strafe stellte (vgl. Michelsen 2015, S. 47 f.). In den Zugängen und Konzepten von Helene Stöcker, Ellen Key und Maria Montessori werden eugenische Positionen innerhalb der internationalen Frauenbewegung und damit ein ‚eugenischer Feminismus‘ sichtbar, wie sie die Historikerin Ann T. Allen in mehreren Arbeiten für Deutschland, Frankreich und Großbritannien herausgearbeitet hat (vgl. Allen 2000; Allen 2006). Die lange Geschichte der Eugenik in Deutschland zeichnet die Historikerin Dagmar Herzog in ihrer Studie *Eugenische Phantasmen* nach (2024). Diese Involviertheit in zeitgenössische gewaltförmige, Stereotypisierungen, Diskriminierung und Verfolgung legitimierende Diskurse, aber auch in Gewalthandeln selbst wird seit den späten 1980er Jahren als „Mittäterschaft“ (Studienschwerpunkt Frauenforschung am Institut für Sozialpädagogik der TU Berlin 1989; Thürmer-Rohr 2010) diskutiert, heute würden wir eher von Mittäter*innenschaft sprechen.

Unerledigte Fragen

Durch das Spektrum von Porträts über einen Zeitraum von ca. 200 Jahren wird auch deutlich, welche Fragen unerledigt und weiter virulent bleiben. Dazu gehört die angesprochene symbolische Ordnung im dominanten Modus des männlichen ‚Meister-Schüler‘-Verhältnisses. Um eine relationale Perspektive auf Geschlech-

terverhältnisse zu unterstreichen, war uns eine Einbeziehung der kritischen Männlichkeitsforschung wichtig, deshalb haben wir Beiträge zu Pierre Bourdieu und George L. Mosse aufgenommen. Aufgeworfen wird zudem die Frage, wie pädagogische Beziehungen jenseits einer der Geschichte der Pädagogik tief eingeschriebenen Vater-Sohn-Genealogie und mann-männlicher Beziehungen zu denken sind (vgl. Baader 2024). Zur Diskussion stehen immer wieder das Verhältnis und das Verständnis von Erziehung und Bildung und damit auch die Fokussierung auf dieses Begriffspaar, die etwa den Begriff der Sorge ignoriert, womit an systematische Überlegungen in geschlechtertheoretischer Perspektive angeknüpft werden kann (vgl. Baader/Hoffarth/Thon/Rendtorff 2024). Aber auch ganz anders gelagerte Fragen wie die der Integration des Bereiches der Kindertageseinrichtungen in das Bildungssystem, die Frage nach der Mutterschaft, wie Elisabeth Badinter sie diskutiert oder auch die nach Gewalt gegen Frauen, wie Helke Sander und Carol Hagemann-White sie aufwerfen, werden angesprochen. Gerade durch Beiträge über Denker*innen und Impulsgeber*innen wie Elisabeth Badinter oder Helke Sander, die auf ein jahrzehntelanges feministisches Engagement zurückblicken, werden hier auch Bewegungen der Ent- und der Retraditionalisierung oder dessen deutlich, was Ute Gerhard (2008) als „SpringprozeSSION“ bezeichnet hat, zwei Schritte vor, einen zurück.

Insgesamt lässt sich das Vorhaben auch als erinnerungskulturelle Vergewisserung dessen, was an Impulsen vorlag und vorliegt, beschreiben. Da wir unsere Publikation selbst als Teil dieses Prozesses sehen, hoffen wir, dass eine pädagogische Geschichtsschreibung, die die Beiträge und Impulse von weiblich gelesenen Personen systematisch übersieht, in Zukunft deutlich schwieriger sein wird. Zugleich wollen wir unterstreichen, dass eine Wahrnehmung der Vielfalt an Stimmen und Positionen das Nachdenken über Erziehung und Bildung und auch deren Geschichtsschreibung wesentlich produktiver werden lässt als die Wiederholung der Ansätze der immer gleichen ‚Meisterdenker‘.

Zum Schluss noch eine Anmerkung in eigener Sache: Die Zusammenarbeit mit Autor*innen aus verschiedenen (Teil-)Disziplinen der Erziehungswissenschaft sowie aus anderen Disziplinen war für uns gleichermaßen Bereicherung wie Herausforderung. Es ist Teil wissenschaftlichen Arbeitens, dass unterschiedliche Theorie- und Methodentraditionen aufeinanderstoßen. Je nach Theorietradition werden unterschiedliche sprachliche Markierungen von Geschlecht verwendet. Wir haben es daher den Autor*innen überlassen, welche Form geschlechtergerechter Sprache sie verwenden. Wir danken allen unseren Autor*innen, dass sie sich auf unsere insistierenden Nachfragen eingelassen und sich kritisch mit ihnen auseinandergesetzt haben. Besonders danken möchten wir Emma Lehnert, Nicole Sterzer und Dania van Olfen für ihre Unterstützung bei der Bearbeitung der Manuskripte.

Meike Sophia Baader und Elke Kleinau

Hannah Arendt (1906–1975) – Natalität und Verantwortung im Generationenverhältnis

Kontextualisierung und historisch-biografische Situierung

Die politische Theoretikerin Hannah Arendt, die sich nicht als Philosophin bezeichnen lassen wollte, war gegenüber der Frauenbewegung distanziert, und Erziehungsfragen standen ebenfalls nicht im Zentrum ihres Denkens. Gleichwohl reflektierte sie immer wieder Fragen, die Problemstellungen der Erziehung und des Generationenverhältnisses tangierten, dies schließt auch ihre Überlegungen zur Natalität ein. Eine explizite Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen erfolgte in ihrem Text aus dem Jahre 1958 *Die Krise der Erziehung*, unter der Rubrik *Übungen zu Problemfeldern*, in dem sie sich als eine der schärfsten Kritikerinnen der Reformpädagogik präsentierte (vgl. Arendt 1958/2012a). Mit den Themen Jugend, Generationenverhältnisse und ‚neue Generation‘ befasste sie sich in ihrer umfangreichen Abhandlung zu *Macht und Gewalt* (1970), die eine Auseinandersetzung mit der internationalen Studentenbewegung im Kontext von 1968 sowie der Jugendbewegung beinhaltete. Und schließlich ist für die pädagogische Reflexion ihr Text *Was ist Autorität?* aus dem Jahre 1957 unter der Rubrik *Übungen zu Begriffen* (1957/2012b) bedeutsam, der in der Erziehungswissenschaft breiter rezipiert wurde (vgl. exemplarisch Brumlik 2008). Trotz ihrer Skepsis gegenüber dem Feminismus, die sie in die Formulierung „Die wirkliche Frage ist: Was werden wir verlieren, wenn wir gewinnen?“ goss (Notiz 1972, zit. nach Meyer 2023, S. 449), wurden Arendts Perspektiven in den feministischen Diskussionen der letzten Jahrzehnte durchaus intensiv diskutiert. Dies erfolgte etwa unter dem Aspekt der Pluralität, der Bedeutung der Freiheit (vgl. Benhabib 2006) oder im Kontext von Judith Butlers *Anmerkungen zu einer Theorie der Versammlung* (2016). Weitere Auseinandersetzungen fokussieren das Verständnis von Autorität unter dem Aspekt der Vergeschlechtlichung (vgl. Landwehr / Newmark 2018) sowie Fragen des Zusammenlebens (vgl. Deubner-Mankowsky 2020). Seyla Benhabib betont, dass Arendt nicht zu ihren Lebzeiten, sondern erst in den letzten zwei Jahrzehnten zu einer Klassikerin geworden sei und bezeichnet sie als „melancholische Denkerin der Moderne“ (Benhabib 2006).

Hannah Arendt wurde 1906 in Hannover geboren und wuchs in einer weltlichen jüdischen Familie auf. Von ihrer Mutter, Martha Cohn – eine aktive Sozialdemokratin – lernte sie, dass man sich gegen Antisemitismus, mit dem sie als Kind konfrontiert war, wehren müsse. Dies beschrieb sie 1964 in der westdeutschen Fernsehsendung „Zur Person“, in der sie als erste Frau interviewt wurde (Gaus –

Arendt 1964). Arendt studierte Philosophie in Marburg, Freiburg und Heidelberg bei Heidegger, Husserl und Jaspers. Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten emigrierte sie mit ihrem ersten Ehemann Günther Stern (Pseudonym Günther Anders) nach Paris. Dort arbeitete sie seit 1934 für eine zionistische Organisation, die Kinder von Deutschland nach Palästina brachte und diese auf die Auswanderung vorbereitete. 1940 wurde Arendt in das Internierungslager Gurs transportiert, aus dem ihr die Flucht gelang, so dass sie gemeinsam mit ihrem zweiten Ehemann Heinrich Blücher und ihrer Mutter über Lissabon in die USA emigrieren konnte. Dort lebte sie zunächst unter eingeschränkten finanziellen Bedingungen von ihren publizistischen Arbeiten und dann als Verlagsleiterin. Nach Jahren der Staatenlosigkeit erhielt sie 1951 die US-amerikanische Staatsbürgerschaft. Das Wissenschaftssystem der Bundesrepublik verweigerte ihr nach 1945 über fast drei Jahrzehnte den Wiedergutmachungsanspruch. Diesen erstritt sie schließlich 1971 durch ein Bundesverfassungsgerichtsurteil, nachdem sie bereits mehrere Professuren an renommierten Universitäten der USA innehatte (vgl. Christophersen 2020).

Zu ihren wichtigsten Arbeiten zählt ihre frühe Arbeit über *Rahel Varnhagen. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin* (dt. 1959), ihre Arbeit über *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* (dt. 1955), ihre Studie *Über die Revolution* (1963), die Publikation der Prozessbeobachtung von Adolf Eichmann (dt. 1964), die eine intensive Kontroverse auslöste, sowie *Vita Activa* (dt. 1967).

Fragen und Problemstellungen

Arendt hat ihr Denken als eines „ohne Geländer“ beschrieben (Arendt 2006), das kein geschlossenes Werk vorlegte, sondern stets neue Einsätze des Fragens und Denkens vornimmt, die sie auch als „Übungen“ (Arendt 2012) betitelte und sich dabei immer wieder auf literarische Texte bezog. Benhabib bezeichnet Arendt als „Geschichtenerzählerin“ (Benhabib 2006, S. 153), denn auf die Frage nach ihrem Tun antwortete Arendt wiederholt, „Geschichten erzählen“, ein Aspekt, der für sie angesichts von historischen Verlusten ein Weg ist, Erinnerungen zu bewahren (Arendt 2012, S. 8). Im Kern ihres Denkens geht es um die „Freiheit, frei zu sein“ (Arendt 2018) sowie um die Gefährdungen der Freiheit. Dabei meint Freiheit, sich an gesellschaftlichen Prozessen beteiligen zu können und seine Stimme einzubringen, um so den Raum des Politischen zu gestalten. Das immer wieder mögliche Wagnis der Freiheit verbindet Arendt mit der Idee des Neuanfanges, die sie mit der Geburt bzw. der Gebürtlichkeit des Menschen zusammenbringt. „Diese geheimnisvolle menschliche Gabe, die Fähigkeit, etwas Neues anzufangen, hat offenkundig etwas damit zu tun, dass jeder von uns durch die Geburt als Neuankömmling in die Welt trat. Wir können etwas beginnen, weil wir Anfänge und damit Anfänger sind“ (ebd., S. 37). Diese Sichtweise, die sich auch aus Arendts Be-

schäftigung mit Revolutionen in der Geschichte speiste, akzentuierte, dass es darauf ankomme, in der Welt in Erscheinung zu treten und sichtbar zu werden. Sie eröffnete zudem Handlungsspielräume für das Weiterleben nach der Shoah und den „politischen Katastrophen“ und „moralischen Desastern“ (Arendt 2012c, S. 7), wie sie das 20. Jahrhundert in einem Text aus dem Jahre 1968 beschrieb. Denn schließlich manifestierte sich Freiheit auch im Urteilen und Sprechen, das Arendt als Handeln versteht (Arendt 2018, S. 37). Durch Handeln und Sprechen werde der Mensch zum politischen Wesen, weshalb „die Gebürtlichkeit als Entsprechung zur Sterblichkeit des Menschen, die ontologische *sine qua non* der Politik ist“ (ebd.). Arendts Idee der Natalität, so unterstreicht Thomas Meyer, „dass mit der Geburt eines jeden Menschen, eines jeden Gedankens eine ebenso kleiner wie radikaler, jedwede historische Erfahrung und jede Form des Pessimismus widerlegender Neuanfang gemacht ist, gehört zum Unerhörtesten, was die moderne Geschichte des Denkens zu bieten hat“ (Meyer 2018, S. 57).

Im Generationenverhältnis darf jedoch dieses Recht jeder Generation auf das Neue nicht für utopische Entwürfe im Namen der zukünftigen Generation instrumentalisiert werden, wie Arendt in der *Krise der Erziehung* (1958/2012a) ausführt: „Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnungen setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, dass wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird“ (Arendt 2012a, S. 273). Bis zur Artikulation der eigenen politischen Positionen als junge Erwachsene beim Eintritt in die Arenen der politischen Kämpfe, so Arendts Perspektive, die allerdings Übergänge zwischen Jugend und Erwachsenenalter wenig bedenkt, gehöre es zur Verantwortung der Erwachsenen, Kinder und Jugendliche zu schützen und sie nicht politisch zu instrumentalisieren. Diese Sichtweise führte unter anderem auch zu ihrer umstrittenen Position in *Little Rock* (1959), ein Text, der seinen Ausgang bei Fotografien eines 15jährigen Schwarzen Mädchens auf Demonstrationen für die Durchsetzung des Schulbesuchs von Schwarzen in den Südstaaten 1957 nahm (vgl. Benhabib 2006; Berkowitz 2020; Stonebridge 2024, S. 139–167) was Arendt als Instrumentalisierung und mangelnden Schutz seitens der Schwarzen Eltern kritisierte (vgl. Arendt 1959). Dieser Schutz von Kindern durch Erwachsene stellt für Arendt eine zentrale Aufgabe der Erziehung dar, die zugleich eine Verantwortung für die Welt impliziere, jedoch im reformpädagogischen *Jahrhundert des Kindes* zunehmend in die „Krise“ geraten sei (Arendt 2012a). In diesem Zusammenhang formuliert sie eine Kritik an pädagogischen Utopien und an der Hoffnung, Gesellschaft durch Erziehung zu verändern.

Erziehung ist für Arendt per se konservativ und im präpolitischen Bereich der Familie und des Privaten angesiedelt, den es zu schützen gilt. „Kinder sind zuallererst Teil einer Familie und eines Zuhauses, das bedeutet, dass sie möglichst in einer nach außen hin hochempfindlichen Atmosphäre erzogen werden, [...], die ein Haus zu einem Zuhause macht, das stark und sicher genug ist, um die Heran-

wachsenden gegen die Anforderungen des gesellschaftlichen und Verpflichtungen des politischen Lebensbereiches abzuschirmen“ (Little Rock 1986, S. 110 f., zitiert nach Berkowitz 2020, S. 144). Diese strikte Trennung zwischen dem Privaten einerseits und dem Politischen bzw. Öffentlichen andererseits bringt, bei allen Impulsen bezüglich der Generationendifferenz, der Verantwortung von Erwachsenen sowie der Bedeutung des Zuhauses (vgl. Casale 2021), auch kritische Anfragen an ein (unhistorisches) Erziehungsverständnis mit sich, das sich offensichtlich stark aus eigenen biografischen Erfahrungen in einer beschützenden bürgerlichen Familie speist. Allerdings gibt es in ihrem Text *Was ist Autorität?* (Arendt 1957/2012b), in dem sie Autorität als Anerkennungsverhältnis beschreibt, einen Hinweis, dass die Wurzeln für Autorität in der Familie gelegt würden (ebd., S. 164), so dass die Trennung zwischen dem Präpolitischen und dem Politischen doch weniger strikt ist, als sie dies an anderen Stellen beschreibt. Genau dieses Verständnis des Politischen jenseits des Privaten und Persönlichen, das auch für die Pädagogik kritisiert wurde (vgl. Reichenbach 2016), macht das Spannungsverhältnis von Arendts Denken zum Feminismus aus. Allerdings eröffnet ihre Beschreibung des Politischen als gemeinsamer und herzustellender Raum des Sprechens, des in Erscheinung Tretens und des Mitgestaltens zugleich produktive Anknüpfungspunkte für feministischen Zugänge und Anliegen. Dabei unterstreicht sie auch das Wagnis, das mit dem Betreten des öffentlichen Raums verbunden ist (Gaus – Arendt 1964).

Impulse und geschlechtertheoretische Rezeptionen

So wirft Benhabib angesichts der berechtigten Kritik an Arendts strikter Trennung von öffentlich und privat die gegenläufige Frage nach dem Wert einer „robusten Privatsphäre“ und der „Bedürfnisse nach Intimität, Häuslichkeit und Individualität“ auf (Benhabib 2006, S. 333). Dies sind Perspektiven, die durch eine Tendenz zur Veröffentlichung des Privaten in den letzten Jahren, etwa in den (sozialen) Medien, durchaus an Relevanz gewonnen haben. Arendt betont den Wert eines geschützten Privattraumes, der in Diktaturen und totalitären Staaten nicht gegeben ist. Für Arendt sind auch körperliche Erfahrungen im Privaten situiert. In diesem Zusammenhang verschiebt Butler in ihrer *Theorie der Versammlung* (2016), in der sie dem Körper im öffentlichen Raum eine wichtige Rolle beimisst, Arendts Positionen zum Körper und schließt zugleich an Arendts Akzentuierung des Erscheinens im öffentlichen Raum an. Und schließlich diskutieren feministische Wissenschaftler*innen im Kontext der Frage nach der traditionellen Konjunktion von Autorität und Männlichkeit die Potentiale von Arendts positivem Autoritätsbegriff für eine feministische Theoriebildung (vgl. Landweer/Newmark 2018), auch unter Erziehungsaspekten (vgl. Baader

2018), wobei an Aspekte der Autorisierung angeknüpft wird, wie sie in der Erziehungswissenschaft entwickelt wurden (vgl. Jergus/Thompson 2017).

Für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung ist Arendt vielfach anschlussfähig: bezüglich ihres Verständnisses von Macht und Autorität als klar voneinander unterschieden, genau wie hinsichtlich ihrer Differenzierung zwischen Macht und Gewalt, die für die Beschäftigung mit dem Phänomen der Gewalt, auch unter dem Aspekt sexualisierter Gewalt, weiterführend ist (vgl. Baader 2023), für die Konzeption des Generationenverhältnisses und der Verantwortung von Erwachsenen für die Welt, wie auch bezüglich der Bedeutung von Sprechen und Sichtbarkeit, von Freiheit und Revolution sowie des „öffentlichen Raumes“ als durch „das Gemeinsame“ konstituiert (Arendt 2002, S. 62). Dabei bietet sie insbesondere auch Ansätze für die politische Bildung. Angesichts des Erstarkens von Autoritarismus und autoritären Regimen wird sie aktuell intensiv als Analytikerin totalitärer Herrschaftsformen rezipiert (vgl. Stonebridge 2024). Unter dem Aspekt der politischen Bildung könnte ihre Akzentuierung von Urteilsbildung (vgl. Schrupp 2020) mit Fragen von Mündigkeit zusammengedacht werden. Impulse setzt sie jedoch auch mit Blick auf die Bedeutung von Bildung und Erinnerungskulturen zwischen Vergangenheit und Zukunft. Und schließlich unterstreicht ihr Denken immer wieder die Bedeutung einer historischen Dimension, etwa unter den Aspekten von Traditionsbrüchen und Traditionsbildung. Noch nicht ausgeschöpft für eine erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung und auch für bildungstheoretische Fragen ist ihr Verständnis von Welt und Weltlichkeit sowie der Stellenwert, den sie dem Sprechen, der Sprache und dem Geschichtenerzählen für das Problem des Erscheinens und der Orientierung in der Welt beimisst. Und nicht zuletzt wurden im Anschluss an Arendt Fragen des „Verlernens“ (Knott 2017) in den Blick genommen. Diese können sowohl für Geschlechterverhältnisse, als auch für Antirassismus und Postkolonialismus wie auch für den Klimawandel und ein ‚Leben in und von der Welt‘ (vgl. Latour/Schultz 2022, S. 29) fruchtbar gemacht werden. Dies schließt dann auch die Verantwortung für ein zukünftiges Leben nachfolgender Generationen ein.

Meike Sophia Baader

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Arendt, Hannah: Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft. München 1955: Piper.

Arendt, Hannah: Reflections on Little Rock. In: Dissent 6/1 (1959), S. 45–56.

Arendt, Hannah: Rahel Varnhagen. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik. München 1959: Piper.

Arendt, Hannah: Über die Revolution. München 1963: Piper.

Arendt, Hannah: Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München 1964: Piper.

- Arendt, Hannah: Macht und Gewalt. München 1970: Suhrkamp.
- Arendt, Hannah: Vita activa oder vom tätigen Leben. München 2002: Piper.
- Arendt, Hannah: Denken ohne Geländer. Texte und Briefe. Hrsg. von Heidi Bohnet und Klaus Stadler. München 2006: Piper.
- Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München 2012: Piper.
- Arendt, Hannah: Die Krise in der Erziehung. In: Dies: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München 2012a: Piper, S. 255–276. [Nachdruck von 1958].
- Arendt, Hannah: Was ist Autorität? Dies: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München 2012b: Piper, S. 159–200. [Nachdruck von 1957].
- Arendt, Hannah: Menschen in finsternen Zeiten. München 2012c: Piper.
- Arendt, Hannah: Die Freiheit, frei zu sein. München 2018: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gaus, Gunther im Gespräch mit Hannah Arendt am 28.10.1964. https://www.rbb-online.de/zurperson/interview_archiv/arendt_hannah.html [21.11.2023].

Fachliteratur

- Baader, Meike Sophia: Autorität, antiautoritäre Kritik und Autorisierung im Spannungsfeld von Politik, Erziehung und Geschlecht im 20. und 21. Jahrhundert. In: Landweer, Hilge/Newmark, Catherine (Hrsg.): Wie männlich ist Autorität? Feministische Kritik und Aneignung. Frankfurt a. M./New York 2018: Campus, S. 87–124.
- Baader, Meike Sophia: (Sexualisierte) Gewalt und Generationenverhältnisse im Diskurs der Wissenschaften. Konjunkturen von Wissen und Wahrnehmungen im 20. und 21. Jahrhundert. In: Baader, Meike Sophia/Kössler, Till/Schumann, Dirk (Hrsg.): Jugend – Gewalt. Erleben Erörtern – Erinnern. Göttingen 2023: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 23–46.
- Benhabib, Seyla: Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne. Frankfurt a. M. 2006: Suhrkamp.
- Berkowitz, Roger: Zur Kritik an Hannah Arendts „Reflections on Little Rock“. In: Blume, Doris/Boll, Monika/Gross, Raphael (Hrsg.): Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert. Berlin/München 2020: Stiftung Historisches Museum und Piper, S. 137–146.
- Brumlik, Micha: „Autorität“ und „Antiautoritarismus“. In: Baader, Meike Sophia (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim/Basel 2008: Beltz, S. 184–211.
- Butler, Judith: Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin 2016: Suhrkamp.
- Casale, Rita: Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn 2021: Schöningh.
- Christophersen, Claudia: Der lange Weg zur „Lex Arendt“. Ein Wiedergutmachungsverfahren vor dem Bundesverfassungsgericht. In: Blume, Doris/Boll, Monika/Gross, Raphael (Hrsg.): Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert. Berlin/München 2020: Stiftung Historisches Museum und Piper, S. 177–188.
- Deubner-Mankowsky, Astrid: Wie zusammen leben? Arendt und der Feminismus – Feministische Theorien und Arendt. In: Blume, Doris/Boll, Monika/Gross, Raphael (Hrsg.): Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert. Berlin/München 2020: Stiftung Historisches Museum und Piper, S. 200–208.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane: Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zur Adressierung der Bildungskindheit. Wiesbaden 2017: Springer VS.
- Knott, Marie Luise: Verlernen. Denkwege bei Hannah Arendt. Berlin 2017: Matthes & Seitz.
- Landweer, Hilge/Newmark, Catherine (Hrsg.): Wie männlich ist Autorität? Feministische Kritik und Aneignung. Frankfurt a. M./New York 2018: Campus, S. 87–124.
- Latour, Bruno/Schultz, Nikolaj: Zur Entstehung einer ökologischen Klasse. Ein Memorandum. Berlin 2022: Suhrkamp.
- Meyer, Thomas: Hannah Arendt. Die Biografie. München 2023: Piper.

- Reichenbach, Roland: Mit Arendt falsch liegen: Die Arenen des Politischen und ihre pädagogische Bedeutung. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn 2016: Schöningh, S. 41–60.
- Schrupp, Antje: Weder meinen noch wissen, sondern: urteilen. In: Blume, Doris/Boll, Monika/Gross, Raphael (Hrsg.): Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert. Berlin/München 2020: Stiftung Historisches Museum und Piper, S. 123–124.
- Stonebridge, Lyndsey: Wir sind frei, die Welt zu verändern. Hannah Arendts Lektionen in Liebe und Ungehorsam. München 2024, C. H. Beck.