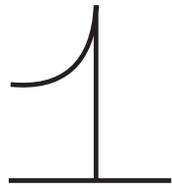




His toria scholas tica



2023

9

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita
v Liberci

Praha 2023

Historia scholastica

Číslo 1, červen 2023, ročník 9

Number 1, June 2023, Volume 9

Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@nmpk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)

prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnave)

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@nmpk.cz)

Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.nmpk.cz

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovska 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2x ročně.

Historia scholastica is published twice a year.

Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

- Úvodník** 5 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková
- Editorial**
- Studie** 9 Vorschrift, Folgsamkeit und persönliche Verantwortung – Über den Wandel der (präskriptiven) pädagogischen Identität und die Bedeutung einer Anthropologie der Alterität
Precept, Obedience and Personal Responsibility – On the Transformation of (Prescriptive) Pedagogical Identity and the Meaning of an Anthropology of Alterity
— Ehrenhard Skiera
- 27 Die Bildung des Europäers – Kollektive und persönliche Identitäten im literarischen Werk von Maxim Biller
The Formation of the European – Collective and Personal Identities in the Literary Works of Maxim Biller
— Jörg Henning Schluß & Caroline Vicentini-Lerch
- 55 Relationen zwischen professionellem Handeln und biografischen Übergangserfahrungen von Lehrkräften – Der Umgang mit Ungewissheit als eine miteinander verflochtene Verbindung
Relations between Professional Action and Biographical Transition Experiences of Teachers’ – Dealing with Uncertainty as an Intertwined Connection
— André Epp
- 83 The Group as a Means to Restore Community in Zurich’s Teacher Education? Therapeutising Technologies during the “Psycho-boom” of the 1970s
— Andrea De Vincenti, Norbert Grube & Andreas Hoffmann-Ocon
- 99 Mathilde Vaerting (1884–1977) und ihr (unzeitgemäßer) Beitrag zu Pädagogik und Macht
Mathilde Vaerting (1884–1977) and Her (Untimely) Contribution to Pedagogy and Power
— Esther Berner & Susann Hofbauer

**Studie
Studies**

- 123 Volksschullehrer-Wissen sammeln und verbreiten.
Das Deutsche Schulmuseum bzw. die Deutsche
Lehrerbücherei in Berlin 1876–1914
*Collecting and Disseminating Knowledge of Elementary School
Teachers. The German School Museum or the German Teachers’
Library in Berlin 1876–1914*
— Monika Mattes
- 145 The Action of the Saint Sava Society on the Formation
of Identity among Serbs in Old Serbia and Macedonia
— Maja Nikolova
- 165 „Natürliches Wachstum“ in einer bedrohlichen Welt –
der Monte Verità als Inkubationsraum eines neuen
Erzieherbildes
*“Natural Growth” in a Ominous World – Monte Verità as
Incubation Room of a New Understanding of the Educator*
— Beate Klepper
- 191 Reality as a Basis of Education to the Good in Josef
Pieper’s Works
— Rastislav Nemeč & Andrea Blaščíková
- 207 Professionalism vs. Ideologization in the Hungarian
Candidate Dissertations in Educational Science in the
1970s
— Attila Czabaji Horváth, Zsófia Albrecht, Andrea Daru
& Dorina Szente
- 223 Defektologie učící? Formování české speciální
pedagogiky v letech 1953–1964
*Defectology and Teaching? The Formation of Czech Special
Pedagogy in 1953–1964*
— Marek Fapšo & Jan Randák
- Varia**
- 249 Neznámá kapitola ze života Gerty Kallikové-Figulusové
An Unknown Chapter from the Life of Gerta Kallik-Figulus
— Pavel Holeka

S Mathilde Vaerting (1884–1977) und ihr (unzeitgemäßer) Beitrag zu Pädagogik und Macht

Esther Berner^a

Susann Hofbauer^b

^a Helmut-Schmidt University / University
of the Federal Armed Forces Hamburg,
Faculty of Humanities and Social
Sciences
bernere@hsu-hh.de

^b Helmut-Schmidt University / University
of the Federal Armed Forces Hamburg,
Faculty of Humanities and Social
Sciences
hofbauer@hsu-hh.de

Received 29 November 2022

Accepted 15 February 2023

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-005

Abstract **Mathilde Vaerting (1884–1977) and Her (Untimely) Contribution to Pedagogy and Power**

The article deals with the first German female educational scientist Mathilde Vaerting and her analytical contributions on topics such as sex, gender and the role of power, as well as to the question of power and violence in pedagogy, which are still relevant today. The starting point of her considerations is a comprehensive sociology of power and an intensive examination of the psychology of gender. Her engagement with corresponding pedagogical questions (e.g. co-education) is strongly influenced by the contemporary progressive education movement, in which she actively participated. Her analyses of power and domination and their role in the relationship between the gender, but also between teachers and students and in other pedagogical interaction, are in many parts inspired by

her own life and career experiences as a female scholar in the period around and after the First World War. Although she was the first woman to be appointed to a professorship in educational science in Germany in 1923, her name hardly appears in the historiography of the discipline to this day. Targeted exclusionary strategies by her male colleagues, supported by a male-dominated politics and academic culture, had made her an academic outsider during her lifetime and for the time after.

Keywords history of education, sexuality, gender, power, violence, progressive education

1. Einleitung

Mathilde Vaerting war, nachdem sie 1923 an die Universität Jena berufen worden war, die erste Frau auf einer Professur für Erziehungswissenschaft und zusammen mit Margarethe von Wrangell¹ überhaupt eine der beiden ersten Frauen im Amt einer Hochschullehrerin im Deutschen Reich. Dass ihr Name in der Erziehungswissenschaft heute dennoch den wenigsten bekannt ist, hat verschiedene Gründe. Dazu gehört, dass sie zu Lebzeiten aus den akademischen Wissenschaften ausgegrenzt wurde, wobei auf die Frage, welche Rolle ihr Geschlecht dabei spielte, einzugehen sein wird; ein weiterer Grund dürfte dem Umstand geschuldet sein, dass Vaertings Arbeiten von Beginn ihrer wissenschaftlichen Laufbahn an stark disziplinübergreifend – mit Schwerpunkten auf Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie – angelegt waren und eine Zuordnung bis heute schwer fällt. Dass sie sich, gerade als Frau, auch mit sexualwissenschaftlichen Themen beschäftigte, kam einem eigentlichen Tabubruch gleich (vgl. Brough, 1996). Wiederentdeckt wurde Vaerting in den späten 1980er Jahren, und zwar von der Erziehungswissenschaftlerin Margret Kraul (z. B. 1987) und der Soziologin Theresa Wobbe (z. B. 1991).² Seither taucht sie verschiedentlich in Handbüchern und Übersichtswerken als frühe Vertreterin der Soziologie (Wobbe, 1998; Gregor, Schulz & Schwab, 2020), der Sozial- und Kulturwissenschaften (Wobbe, 1994; Kraul, 2014) oder als eine der ersten Mathematiklehrerinnen (Abele, Neunzert & Tobies, 2004) auf. Werke Vaertings wurden u. a. ins Englische übersetzt, weshalb sie zuweilen auch Erwähnung außerhalb des deutschen Sprachraums findet (z. B. Leng, 2015). In der Erziehungswissenschaft stößt man dagegen eher

1 Wrangell erhielt ebenfalls 1923 eine Professur, und zwar für Pflanzenernährung an der Landwirtschaftlichen Hochschule in Hohenheim.

2 Als erstes wieder aufgetaucht ist Vaerting innerhalb der Frauenbewegung. So wurde „Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat“ (1921) 1975 von Frauen des West-Berliner „Frauzentrums“ nachgedruckt und im Rahmen der neu aufgekomenen ‚Matriarchatsdebatte‘ wahrgenommen (vgl. Wobbe, 1998). Zur Einordnung von Vaertings argumentativen Bezugnahmen auf matriachale Gesellschaften im damaligen deutschen Diskurs vgl. Davies (2010).

selten auf ihren Namen (Kraul, 2004; Setzler, 2005; Borst, 2013); ganz am Rand in der bildungshistorischen Geschlechterforschung (Mayer, 2021). Tatsächlich hat sich Vaerting nach 1945, nachdem sie vergeblich versucht hatte, wieder in der Erziehungswissenschaft Fuß zu fassen, ganz der Soziologie zugewendet, wenngleich ihr auch in diesem Fach ein Ruf oder eine anderweitige feste Anstellung verwehrt blieb.

Ihre Beschäftigung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen bereits in ihren beiden ersten Monografien „Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat“ von 1921 und „Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie“ von 1923³ steht für ihr zunehmendes Interesse an soziologischen Fragestellungen, wie es sich dann vor allem in „Die Macht der Massen“ (1928)⁴ manifestierte. Damit sind die für die Rekonstruktion ihres wissenschaftlichen und theoretischen Ansatzes wichtigen Texte genannt, die auch vor und nach ihrem Tod am meisten rezipiert wurden. Weniger Beachtung fanden dagegen zwei weitere Texte aus der Zeit zwischen den Kriegen, die zudem einen direkten Bezug zur Pädagogik als Wissenschaft und Praxis aufweisen: „Die Macht der Massen in der Erziehung“ (1929) sowie „Lehrer und Schüler“ (1931). Während ersteres Werk die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als Feld sozialer und politischer Machtkämpfe, getragen von antagonistischen Gruppen bzw. Massen, untersucht, fokussiert letzteres den Wandel der Charaktererziehung, wobei die Lehrer-Schüler-Beziehung im Zentrum steht. In der historischen Bildungsforschung können diese zwei Themenfelder im Bezug auf die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts als gut beforscht gelten. Dennoch, geht es in der historischen Forschung um die Formierung der Pädagogik als Wissenschaft, die pädagogische Reformbewegung

3 Die beiden Texte sind erschienen als Band 1 und 2 der „Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib“.

4 Damals waren vier machtssoziologische Bände geplant (vgl. Vaerting, 1928, S. 4; Vaerting, 1929, Titelblatt), wovon „Die Macht der Massen“ (1928) den ersten bilden sollte. Band drei, „Die Macht der Massen in der Erziehung“, erschien 1929; der zweite („Die Machtkämpfe der Massen“) und vierte Band („Das Machtprinzip in der Geschichte der Pädagogik“) wurden nicht publiziert.

oder den ‚pädagogischen Bezug‘, so taucht der Name Mathilde Vaerting nicht auf; bekanntlich ganz im Gegensatz zu Herman Nohl oder Theodor Litt, die, anders als Vaerting, ihre akademischen Karrieren nach dem Zweiten Weltkrieg fortsetzten und ihre Deutungen gerade auch mit Bezug auf jene Problemstellungen über Jahrzehnte in die ‚Geschichte der Pädagogik‘ einschreiben konnten.⁵

Nicht nur weil Vaertings Ansätze und Positionen in zentralen Punkten den Zugängen und Deutungen des ‚Establishments‘ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik entgegenstehen und ihre Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik, der sie angehörte, eine kritische war, sondern v. a. weil ihre damaligen machtsoziologischen Befunde bezüglich Wissenschaft, Geschlecht und pädagogischer Praxis aus gegenwärtiger Perspektive hochgradig innovativ und aktuell erscheinen, lohnt sich die Beschäftigung mit dieser Außenseiterin. Mathilde Vaertings Texte zeugen von einer breiten, international ausgerichteten Rezeption von Wissen aus unterschiedlichen disziplinären Feldern, was ihre Marginalisierung gegenüber dem dominanten erziehungswissenschaftlichen Denkkollektiv noch verstärkt haben dürfte. Dies macht ihr Beispiel instruktiv im Sinn der Weitung des Blickes auf in historischen Rekonstruktionen oftmals vernachlässigte abweichende Denklinien.⁶ Dabei wird die Rolle von Geschlecht und institutionalisierter Macht im Kampf um die Anerkennung wissenschaftlichen

5 Zu Nohls (1933/1982) geschichtsphilosophischer Konstruktion der Reformpädagogik als dem objektiven Geist entsprungene „pädagogische Bewegung“ vgl. Oelkers (2018).

6 Tenorth (1989) spricht bezüglich der Abwehr empirisch-sozialwissenschaftlicher Methoden und Theorien in der Konstitutionsphase der Erziehungswissenschaft und der mangelnden Rezeption entsprechender Theorielinien von „versäumten Chancen“. Dabei habe die pädagogische Geschichtsschreibung „[i]m unbefragten Selbstverständnis der eigenen Ahnenreihe [zu] wenig die gesellschaftlichen Voraussetzungen dieser theoretischen Weichenstellung erörtert“ (S. 336). Übersehen wird dabei auch, dass innerhalb der Reformpädagogik auch andere Konzeptionen von Erziehungswissenschaft entwickelt wurden, die weder der geisteswissenschaftlichen noch der pädagogisch-psychologischen Tradition folgten (Tenorth, 2013, S. 312).

Wissens sowie dessen Rezeption und Tradierung in der disziplinären Geschichtsschreibung deutlich.

Ihre Theorien erscheinen in vielen Teilen genährt von eigenen Erfahrungen, so dass sich – umgekehrt – vieles davon gleichsam anhand des Verlaufs ihrer akademischen Laufbahn verifizieren ließe.⁷ Deshalb soll als Nächstes auf Mathilde Vaertings Biografie eingegangen werden (Kap. 2). Kap. 3 widmet sich Vaertings machtsociologischer Rekonstruktion des Zusammenhangs von Pädagogik und Macht. Zuerst wird auf das komplexe Verhältnis eingegangen, in dem Bildung und Erziehung auf der einen Seite und Macht auf der anderen Seite vermittelt über Herrschaftswissen und -traditionen bei Vaerting stehen. Vaerting nimmt in ihren Ausführungen Bezug sowohl auf historische wie zeitgenössischen Entwicklungen. Ihr besonderes Interesse galt den reformpädagogischen Debatten und theoretischen Reflexionen zur Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, die sie ebenfalls machtheoretisch analysiert. Das Fazit (Kap. 4) schließt mit einer kritischen Würdigung von Mathilde Vaertings Arbeiten im Feld der Erziehungswissenschaft und nennt Perspektiven, die die historiografische Beschäftigung mit Außenseiter:innen einer Disziplin eröffnen können.

2. Biografisches – oder: Aufstieg und Fall der ersten Professorin für Pädagogik

Mathilde Vaerting, geboren am 10. 1. 1884 in Messingen (Emsland), entstammte einer katholischen großbäuerlichen Familie. Die Eltern legten großen Wert auf die Bildung ihrer zehn Kinder. Dies galt auch für die Mädchen, die Unterricht von einer Hauslehrerin sowie in Pensionaten und an der höheren Mädchenschule erhielten. Mathilde legte

7 Eine Bemerkung in einem Schreiben an das Thüringer Ministerium für Volksbildung und Justiz 1924 zeigt, dass sich Vaerting dessen durchaus bewusst war. Bezugnehmend auf Diffamierungen in Reaktion auf ihre wissenschaftlichen Argumente zugunsten einer Gleichstellung von Mann und Frau schreibt sie: „Meine Forschungen haben zufällig die besondere Eigenart, daß meine Gegner mir durch ihr Verhalten häufig die besten Bestätigungen für meine Theorien liefern“ (Schreiben vom 4. 8. 1924, zit. in Kraul, 1999, S. 106).

1903 das höhere Lehrerinnenexamen in Münster und 1907 ihre Reifeprüfung am Gymnasium Wetzlar ab. Die Zeit bis 1911 ist geprägt durch den Besuch verschiedener Universitäten (Bonn, München, Marburg und Gießen) und das Studium einer Vielzahl an Fächern (Mathematik, Physik, Chemie, Philosophie und Latein). 1910 absolvierte sie die Preußische Oberlehrerinnenprüfung in Mathematik, Physik und Chemie und wurde 1911 in Bonn zur Dr. phil. promoviert. Ein Jahr später bestand sie das Examen pro facultate docendi für Mathematik, philosophische Propädeutik und Physik (Kottebernds, Kottebernds & Jöhring, 2014). Die Promotion trug den Titel „*Otto Willmanns und Benno Erdmanns Apperceptionsbegriff im Vergleich zu dem von Herbart*“ und wurde mit befriedigend bewertet. Daraufhin arbeitete sie als Oberlehrerin in einem Berliner Vorort, hörte nebenbei medizinische Vorlesungen und interessierte sich weiterhin für psychologische, pädagogische und philosophische Studien. Vaerting publizierte sowohl in der Schriftenreihe des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ als auch in sexualreformerschen Zeitschriften. 1919 – Frauen hatten gerade eine entsprechende Zulassung erlangt – reichte Vaerting an der Philosophischen Fakultät der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität ihr Habilitationsgesuch mit einer Schrift zur „*Neubegründung der vergleichenden Psychologie der Geschlechter. Ein Beitrag zur Methodik der differentiellen Psychologie*“ ein – und wurde abgelehnt. Carl Stumpf, der Vaertings Arbeit begutachtete, attestierte ihr verworrenes Denken, Übertreibungen und heillose Konfusion, wobei er auch prophezeite, dass Vaerting die Bewertung, da sie von einem männlichen Kollegen stammte, wohl nicht akzeptieren werde (Kottebernds, Kottebernds & Jöhring, 2014, S. 45; vgl. Jähnert u. a., 2001). Trotzdem: Aufgrund der besonderen bildungspolitischen Situation in Thüringen vor dem Hintergrund der Greil’schen Schulreform (1921–23) erhält Mathilde Vaerting 1923 einen Ruf als ordentliche Professorin für Erziehungswissenschaft an die Universität Jena. Unter der Leitung des gleichzeitig mit Vaerting berufenen Peter Petersen und mit dem Ziel der Umsetzung des Einheitsschulsystems wurde damals an der Philosophischen Fakultät eine Erziehungswissenschaftliche Abteilung für Lehrerbildung geschaffen. Im Fall von Vaertings Berufung forderte Greil zwar Gutachten zur Prüfung der wissenschaftlichen Qualität

von Vaertings Arbeiten an, ließ der Philosophischen Fakultät jedoch keine Zeit, einen Gutachter zu stellen. Am 1. 10. 1923 beruft Greil Vaerting dann als neue Professorin und ignoriert damit die wissenschaftliche Autonomie der Fakultät.

Schon ein Jahr später, 1924, endete die Greil'sche Schulreform, da die Koalitionsregierung aus SPD und KPD per Reichsexekution abgesetzt und Max Greil im Februar 1924 als Volksbildungsminister entlassen wurde. Im Zuge dessen wurden Stimmen laut, auch die eingesetzten Professor:innen wieder abzusetzen und, genauer gesagt, Professorin Vaerting zu entlassen. Letzteres führte zu teils öffentlichen Diskreditierungen, Einsprüchen des Senats und endete 1930 in einem Dienststrafverfahren durch den Rektor der Universität. Treiber der Kampagne gegen Vaerting war der Jenaer Zoologe Ludwig Plate, Referent der Kommission, die sich mit der wissenschaftlichen Eignung von Vaerting beschäftigte. Seine negative und z. T. offen aggressive Haltung gegenüber Vaertings wissenschaftlichen Leistungen tritt in einem Beitrag zum Sammelband „Geschlechtercharakter und Volkskraft“ (1930) aufs Deutlichste zutage. Neben der Beschuldigung des (Selbst)Plagiats und der Bezeichnung wissenschaftlicher Irrtümer sowie des Mangels an Engagement in Forschung und Lehre warf er ihr zudem vor, Kenntnisse über sexuelle Vorgänge zu besitzen, die einer Frau nicht ziemten. Er kommt zu dem Schluss, dass die „studierende Jugend [...] höchstens [aus ihren Arbeiten] lernen [kann], wie man *wissenschaftlich nicht* arbeiten soll. [...] Aber auch auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft finden sich in diesen Schriften maßlose oder geradezu absurde Urteile, z. B. über die Bewertung des Gedächtnisses, der fremden Sprachen und des Lehrerunterrichts an Mädchenschulen. Es berührt äußerst peinlich, dass sie überall sexuelle Empfindungen wittert und nicht davor zurückschreckt, unsere Lehrer, Ärzte, Richter und Geistlichen zu verdächtigen“ (ebd., S. 214, Hervorh. im Original). Dies alles, so schloss Plate, ließ sich „nur als Ausfluß eines fanatischen Hasses der Männer“ (ebd.) verstehen.

Schlussendlich endete der Konflikt mit Vaertings eigenem Gesuch um Beurlaubung, das sie wohl mit Blick auf eine kommende Entlassung im Rahmen des Inkrafttretens des „Gesetzes zur Wiederherstellung des

Berufsbeamtentums“ beim Ministerium einreichte. Berufungen aus Holland und den USA konnte Vaerting aufgrund des vom NS-Regime verhängten Reiseverbots nicht annehmen. Auch nach 1945 gelang Vaerting, trotz eigener Bemühungen, der Weg zurück an eine Universität nicht mehr. Wissenschaftlich tätig blieb sie weiterhin mit Arbeiten, die eine soziologische und politische Richtung annahmen. So gab sie 1953 bis 1971 die kaum wahrgenommene „Zeitschrift für Staatssoziologie“ heraus. Um ihre Arbeiten institutionell zu verankern, plante sie 1946 ein „Forschungsinstitut für Staatssoziologie“, das sich jedoch, soweit der Forschungsstand (Naumann, 2001; Wobbe, 1994), nicht verwirklichen ließ.

3. Pädagogik und Macht

Ihre Erfahrungen als Frau im damaligen Wissenschaftsbetrieb lassen den Umstand als wenig überraschend erscheinen, dass sich Vaertings Interesse an Strukturen und Mechanismen von Macht und Herrschaft zuerst im Rahmen von Untersuchungen zum Geschlechterverhältnis (1921, 1923) entfaltete. In den beiden späteren Monografien von 1928 und 1929 weitete sie das Untersuchungsfeldes auf weitere Herrschaftsverhältnisse aus, nämlich solche zwischen „Ständen“, „Lebensaltern“, „Rassen“ und „Völkern“⁸. Neben dem „Geschlecht“ waren nun insgesamt fünf „Machtkreise“ benannt, die sich in ihren Auswirkungen mehrfach überlagern konnten. Der grundlegende Mechanismus dabei war immer die künstliche Differenzbildung. Diese konnte sich auf das Äußere (z.B. Kleidung, räumliche und institutionelle Segregation), wie das Innere (v. a. Zuschreibung intellektueller Fähigkeiten und charakterlicher Eigenschaften) von Personen und Gruppen beziehen. In sämtlichen Fällen geschehe, so Vaerting, die Herstellung von Differenz immer über drei „Machtfaktoren“, (wirtschaftlichen) Besitz, die Zuschreibung geistiger Qualitäten sowie staatliche institutionelle Machtkonstellationen, die zur Institutionalisierung entsprechender

8 Im Zusammenhang mit den letzten beiden Begriffen behandelt sie auch die Rassen gegen People of Color sowie den Antisemitismus.

Normen und Prozesse (im Bildungssystem beispielsweise durch Gliederung in Leistungstypen oder Zugangsbeschränkungen) beitragen (vgl. Vaerting, 1928). Vaerting hatte bereits im Zusammenhang mit der Neubegründung der Geschlechterpsychologie auf die zentrale Funktion hingewiesen, die der (differentiellen) Psychologie hinsichtlich der Produktion von Differenzwissen zukam. Auch diese bedurfte deshalb, wie die Anthropologie, Geschichte, Rechtswissenschaft und Pädagogik, einer machtsociologischen Fundierung (vgl. Vaerting, 1928, S. 3).⁹ Beides, die Soziologie und eine wissenschaftstheoretisch- und -methodisch sowie machtsociologisch reflektierte Psychologie, erachtete sie als unentbehrliche Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Dies galt für die Soziologie auch deshalb, weil – Robert Seidel zitierend – Erziehungsziele gesellschaftlich bedingt und somit wandelbar seien (vgl. Vaerting, 1928, S. 163). Für ihre Gegenwart und solange jene Voraussetzungen einer machtsociologischen Kritik nicht vollkommen erfüllt waren, war für Vaerting auch die Erziehungswissenschaft eine Agentin der Differenzproduktion und damit von Herrschaft. Wie sich zeigen wird, fasste Vaerting die Verflechtung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik mit Macht und Herrschaft als ein komplexes Phänomen: Als Komplizin im Prozess der Differenzproduktion tritt die Erziehungswissenschaft als Herrschaftswissen auf, wobei das pädagogische Praxisfeld, in welchem dieses zur Wirkung gelangt, selber ein von machtförmigen Akteurskonstellationen durchsetztes Machtfeld darstellt. Schließlich ist Bildung Macht, nicht nur im Besitz einzelner Individuen, sondern von Gruppen, die diese zur Stärkung ihrer Herrschaftsposition ausnutzen (vgl. Vaerting, 1929, S. 21). Denn „[d]ie Masse, welche die Vorherrschaft hat, bestimmt auch die Schule und zwar nach Maßgabe ihrer Macht. Die Massen aber, welche bei uns die Vorherrschaft hatten und noch haben, sind die höchsten Schichten, die Männer und das Alter. [...] sie haben die Bildung des Geistes und die

9 Vaerting beansprucht für sich durchaus, Begründerin einer eigenen Machtsoziologie zu sein, wie sie unter dem Aspekt der Massenherrschaften bislang – sie weist u. a. auf F. Tönnies, M. Weber und A. Vierkand – nicht existiert habe (Vaerting, 1928, S. 3).

Erziehung des Charakters zu Machtfaktoren gemacht, zu Stützen ihrer Herrschaft“ (Vaerting, 1929, S. 2).

3.1 Bildung und Erziehung als Machtfaktoren

Wie bereits angeführt, unterscheidet Vaerting grob drei Machtfaktoren, die sich übersetzen lassen in den wirtschaftlich-materiellen Machtfaktor, den geistig(-kulturellen) Machtfaktor und den politisch-institutionellen Machtfaktor. Hier interessiert zunächst der geistige Machtfaktor, worunter Vaerting die Bildung des Geistes, die Erziehung des Willens und die Herrschaftstradition fasst. Wie bei den drei Machtfaktoren untereinander gilt auch zwischen diesen Aspekten, dass sie sich oftmals gegenseitig bedingen und ineinander überführen lassen.¹⁰ Die Herrschaftstradition sei deshalb „eine so große Macht, weil sie das ganze geistige Leben sowohl wie die soziologische Struktur in ihrem Sinn durchsetzt“ (Vaerting, 1928, S. 15). Folgt man ihren weiteren Ausführungen, so handelt es sich dabei um einen Autoritätsglauben, der jedoch das Ergebnis spezifischer „Macht-Wissenskomplexe“¹¹ ist: Die Herrschaftstradition reiche bis „in die letzte Zelle des Gesellschaftskörpers“, mache „Herrschende und Beherrschte blind für Ungerechtigkeiten der Uebermacht“ und lasse „Ungerechtigkeit als höchste Gerechtigkeit erscheinen, Subjektivität der Herrschenden als höchste Objektivität“ (Vaerting, 1928, S. 15). So lässt das psychologische und erziehungswissenschaftliche Wissen, auf denen Begabungstests basieren, die Zuteilung von Schüler:innen zu Schultypen und damit zu Bildungskarrieren als objektiv und gerecht erscheinen. Doch Vaerting setzt dem entgegen, dass „[n]icht die Begabten“ aufsteigen, sondern die Aufgestiegenen werden begabt genannt“ (Vaerting, 1928, S. 211).

10 Bezüglich der Machtfaktoren, deren gegenseitige Bedingtheit und Transformierbarkeit zeigen sich durchaus Übereinstimmungen zu P. Bourdieus Kapitalsorten (vgl. Bourdieu, 1992).

11 Foucault (1994) fasst dieses Verhältnis u. a. in der Aussage, „daß es keine Machtbeziehung gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (S. 39).

Mit dieser Feststellung konterkariert sie gängige Slogans der Zeit wie „freie Bahn dem Tüchtigen“ (vgl. Otto, 2021; Schregel, 2021), die eine Demokratisierung der Bildungszugänge und Ausschöpfung von Begabungsreserven auf der Basis von (vermeintlich) objektiven Intelligenz- und Schulleistungstests versprachen.

Was auf diese Weise als Bildung oder Intelligenz definiert wurde, bedeutete für Vaerting nicht nur Macht im Sinn sozialer Aufstiegsmöglichkeiten für das Individuum, dem deren Besitz zugesprochen wurde; vielmehr sah sie darin ein Instrument des Machterhalts ganzer (antagonistischer) Gruppen, in ihrer Zeit konkret der weißen männlichen Oberschicht. Gab es also Ungleichheiten hinsichtlich des Zugangs zu Unterricht und Bildung (politisch-institutioneller Machtfaktor) zu monieren, ging ihre Kritik wissenssoziologisch gleichsam tiefer, indem sie auf dem Legitimationswissen inhärente Herrschaftsinteressen verwies (vgl. Vaerting, 1923, 1928).

Das so genannte Differenzprinzip, wie es sich im Zusammenhang mit der Neubegründung der Geschlechterpsychologie bereits angedeutet hatte, erweist sich in Vaertings Machtsoziologie nun als universelles Prinzip. Durch Reifikation werden den unterworfenen Gruppen von den Herrschenden gewisse Merkmale gerade auch geistiger Art zugeschrieben, um auf diese Weise Machtkonstellationen zu rechtfertigen. Dass es sich dabei nicht um angeborene Unterschiede handle, ließ sich für Vaerting daran ablesen, dass den Beherrschten immer dieselben Qualitäten – geringere Intelligenz, Produktivität oder Originalität, dafür stärkere Emotionalität, Willensschwäche etc. – attestiert wurden, unabhängig vom „Machtkreis“, d. h. davon, ob es sich um Frauen, People of Color, Angehörige der Unterschicht oder die Jugend handelte (Vaerting, 1928, S. 178).

Hatte sich Vaerting in ihrer Neubegründung der Geschlechterpsychologie vornehmlich mit dem Machtkreis Geschlecht beschäftigt – und u. a. für Koedukation plädiert –, tritt in ihren pädagogischen Überlegungen nun der Machtkreis des Lebensalters in den Vordergrund. Gesellschaftlich zeigte sich die Unterdrückung der Jungen durch die Alten gemäß Vaerting in einer umfänglichen Entmündigung, der Verweigerung von Besitz- und Partizipationsrechten. Doch auch die Existenz

und Gestalt einer Kinder- und Jugendpsychologie spiegelten die Herrschaftsinteressen zwischen den Generationen wider. So manifestieren sich die Übermacht des Alters in „Minderwertigkeitssuggestionen“ der pädagogischen Psychologie gegenüber den Heranwachsenden. Analog zum Geschlechter-Bias in der Geschlechterpsychologie spricht Vaerting von einer „großen Fehlerquelle“ der bisherigen Jugendpsychologie, da sie glaube „Eigentümlichkeiten festzustellen, welche dem Jugendalter als solchem eignen. Das aber ist ein Irrtum. [...] Die Jugendpsychologie von heute ist nicht die Psychologie der Jugend an sich, sondern die Psychologie der Jugend, wie sie für ihre heutige Machtlage charakteristisch ist“ (Vaerting, 1929, S. 240).

Der Machtkreis der Lebensalter sollte v. a. mit Bezug auf die „Erziehung des Willens“, die neben der Bildung des Geistes ein weiterer wichtiger Machtfaktor geistiger Art bildete, an Relevanz gewinnen.¹² Altersherrschaft, die in enger Verbindung mit dem Machtfaktor der Herrschaftstradition steht, manifestiert sich in der Gestaltung der Schule als Lernschule mit Schwerpunkt auf dem Auswendiglernen, aber auch auf dem Schönschreibunterricht als besonderem Dressurmittel, in einer spezifischen Gehorsamserziehung, verbunden mit körperlichen Strafmitteln,¹³ in der Vermittlung eines starken Autoritätsglaubens und schließlich einer Stoffauswahl, die mehr auf Gesinnungsbildung denn die Vermittlung objektiven Wissens zielt (vgl. ebd., S. 21 ff.).

Wie hinsichtlich der anderen Machtkreise und Machtfaktoren unterlegt Vaerting auch hier ihre Thesen mit zahlreichen Beispielen von Alters- und Jugendherrschaft aus Vergangenheit und Gegenwart

12 Indem Vaerting den Willen als Machtfaktor bezeichnet, verweist sie auf entsprechende Arbeiten von M. Weber, dem sie allerdings vorwirft, im Gegensatz zu ihrer Machtsoziologie eine rein individualistische Perspektive vertreten zu haben (vgl. Vaerting, 1928, S. 51).

13 Damit sind pädagogische Disziplinierungstechniken genannt, die auch in Foucaults (1994) späterer Theoretisierung der Disziplinarmacht exemplarisch sind. Eine weitere Übereinstimmung der Machtanalysen von Vaerting und Foucault bezieht sich auf die Verflechtung von Macht und Wissen, wenngleich erstere die beiden Begriffe bzw. Konzepte nicht explizit ins Verhältnis zueinander setzt und Macht lediglich negativ als Mittel der Repression betrachtet.

unterschiedlicher Kulturen und Völker. Als Vertreter der ersteren verweist sie u. a. auf Platon (vgl. Vaerting, 1928). Ein Indiz für die Unterdrückung der Jungen durch die Alten in verschiedenen historischen Phasen sah sie interessanterweise im Aufkommen von ästhetisierenden Kinderdarstellungen. Ein vergleichbares Phänomen stellte in ihren Augen die zeitgenössische Verehrung der Jugend dar, wie sie im Jugendstil ihren Ausdruck fand. Gleiches stellt Vaerting auch für den verobjektivierenden Umgang mit Weiblichkeit fest, indem sie auf die gegenwärtige Vorliebe für Frauensujets in der bildenden Kunst verweist (vgl. Vaerting, 1928, S. 34). Wie in Bezug auf die Beherrschung und Unterdrückung der Frau durch den Mann meinte Vaerting allerdings auch in Bezug auf die Herrschaft des Alters über die Jugend Tendenzen in Richtung einer Gleichberechtigung erkennen zu können. Als Beleg für die Veränderungen im Generationenverhältnis führt sie die zeitgenössischen pädagogischen Reformbestrebungen und insbesondere die Jugendbewegung an.

Die Vorherrschaft der ‚alten Oberschichtsmänner‘ war gemäß Vaerting an keiner anderen Bildungsinstitution so stark ausgeprägt und immun gegen Gleichheitsbewegungen wie an der Universität. Man kommt nicht umhin anzunehmen, dass Vaertings eigene akademische Erfahrungen dieses Urteil mitbestimmten (vgl. Kap. 2). Ablehnung kam ihr nicht nur in ihrer Eigenschaft als Frau entgegen, sondern auch durch die Neuheit ihrer Thesen, die so gar nicht dem Mainstream pädagogisch-wissenschaftlicher Methodik und Theoriebildung entsprach. Vaerting kommt denn auch zu dem Schluss, dass sich Universitäten feindlich gegenüber dem Neuen verhielten, und zwar mit der Begründung, die Studierenden vor ungesichertem Wissen schützen zu wollen. Sie selber sieht darin einen Vorwand. Denn im Gegensatz zum Ausschluss noch nicht gesicherten Wissens sei es nicht unüblich, dass Dozenten altes, nicht mehr als gesichert geltendes Wissen vortrügen (vgl. Vaerting, 1929, S. 234). In Abgrenzung zu diesem Traditionalismus erkennt sie in der Vermittlung kritischen Urteilsvermögens gegenüber neuem wie überliefertem Wissen sowie in der Entwicklung der Fähigkeit zu selbstständiger Forschung und Wissensproduktion die Hauptaufgabe universitärer Bildung (vgl. ebd., S. 235).

Mit Bezug auf Schulpädagogik und Erziehungslehren sah Vaerting ihre Gegenwart geprägt von starken Polarisierungen vor dem Hintergrund sich gegenüberstehender alter, überlieferter pädagogischer Prinzipien und neuer Ansätze, die auf der Gleichberechtigung zwischen den Generationen, damit zwischen Erziehenden und zu Erziehenden (sowie Geschlechtern und sozialen Klassen) aufbauten (vgl. Vaerting, 1929, S. 93). Damit beschreibt sie die damalige Reformpädagogik als Produkt der pädagogischen Gleichberechtigungsbewegung. In diesem Zusammenhang beschäftigten sie in erster Linie das Problem der Charaktererziehung und die Debatten um eine Neugestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, wobei sie sich u. a. mit den Ideen von J. Dewey, S. Hall, P. Geheeb, S. Bernfeld, P. Natorp, E. Stein und T. Litt auseinandersetzte.

3.2 Macht und Missbrauch in der pädagogischen Beziehung

Vaertings besonderes Interesse an der Frage der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie der Willens- bzw. Charaktererziehung¹⁴ manifestierte sich 1931 in einem eigens diesen Problemstellungen gewidmeten Buch mit dem Titel „Lehrer und Schüler. Ihr gegenseitiges Verhalten als Grundlage der Charaktererziehung“. Damit griff sie zentrale Themen des damaligen Reformpädagogikdiskurses auf. In den Vorstellungen einer radikalen Neugestaltung von Schule, Unterricht und Erziehung war die Forderung nach einem kameradschaftlichen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling omnipräsent. Insbesondere in der Landerziehungsheimpädagogik standen entsprechende Ideen in enger Verbindung mit Konzepten der Gemeinschaftserziehung und von ‚erziehendem Unterricht‘ (vgl. Lietz, 1897/1997; Wyneken, 1914). Die Auseinandersetzung mit dem Erzieher-Zögling-Verhältnis war auch wesentlich für die Theoriebildung innerhalb der akademischen Erziehungswissenschaft. Die damals vorherrschende Geisteswissenschaftliche Pädagogik sah in dem spezifischen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling bekanntlich

14 Zur Willenserziehung als prominentem Thema im deutschen Modernisierungsdiskurs um 1900 vgl. Cowan (2008).

ein Grundelement der Begründung der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft. Herman Nohl erkannte in dieser „Bildungsgemeinschaft“, gefasst als „leidenschaftliche[s] Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen“, „die Grundlage der Erziehung“ (Nohl, 1935/1988, S. 169). Jenes Verhältnis basiere auf einer „instinktiven Grundlage“, ähnlich wie die Kind-Eltern- oder die geschlechtliche Liebesbeziehung, wenngleich in Abgrenzung zu jenen Formen eben als spezifisch pädagogisches Verhältnis (ebd.). Die „Bildungsgemeinschaft“ war für Nohl insofern eine totale, als es sich im Idealfall um eine „Lebensgemeinschaft“ und gar „Liebesgemeinschaft“ handelte (S. 174f.).

Anders als Nohl und andere namhafte Autoren der Zeit ging Vaerting in ihrer Untersuchung nicht von einem Ideal der Erzieherpersönlichkeit aus, sondern von einer Vielfalt unterschiedlicher Formen der Beziehungen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen. Und v. a. reflektiert Vaerting das Lehrer-Schüler-Verhältnis nun explizit als ein Machtverhältnis, dessen Ausgestaltung sie als fundamental für die Charakterbildung des zu Erziehenden bezeichnete. Hinsichtlich der Charaktererziehung statuiert sie zwei gegensätzliche Grundprinzipien, nämlich auf der einen Seite das Sozialideal der Gemeinschaft und auf der anderen Seite die Autonomie als Individual- oder Persönlichkeitsideal (Vaerting, 1931, S. 3). Ausgehend davon könne sich die Beziehung auf dreierlei Weisen gestalten: hierarchisch oder im Sinn des Miteinanders oder mit dem Lehrer in der Rolle des Führers. Sieht sie im machtfreien Miteinander auf der Grundlage der Gegenseitigkeit das Ideal, so richtet sich ihre Kritik v. a. gegen die erste Form der Beziehung, für sie ein reines Machtverhältnis, das sich in einer autoritären Gehorsamserziehung erschöpfte. Doch auch dem Führertum begegnet sie mit Skepsis und erkennt darin ein Phänomen der „Übergangszeit“ von der Altersherrschaft zur Gleichberechtigung (Vaerting, 1929, S. 154). Das Führerideal stand in Reformkreisen und der Jugendbewegung hoch im Kurs. Die Überordnung des Führers fand ihre Legitimität in dessen persönlichen Eigenschaften, wobei die Unterordnung eine freiwillige sein sollte. Gleichwohl handelt es sich für Vaerting eindeutig um ein Macht- und Herrschaftsverhältnis, womit sie diese Beziehungsform abweist. Dies

gilt auch für den Typus des „kameradschaftlichen Führers“, v. a. aber für den „suggestiven Führer“. Als Beispiel dafür führt sie G. Wyneken an, Leitfigur der Jugendbewegung sowie Landerziehungsheimgründer und -leiter. Damit wird klar, dass Vaerting auch der Gleichstellung suggerierenden Rede vom Lehrer als Kamerad und Freund, wie sie häufig anzutreffen war, kritisch gegenüberstand. Treffend bemerkt sie, dass Kameradschaft und noch mehr Freundschaft dyadisch angelegt seien, womit ihnen ein exklusiver Charakter zukommt. Beide Beziehungsformen seien „nicht frei von Machtelementen“ (Vaerting, 1931, S. 49) im Sinn von Ein- und Ausschließungsmechanismen und wirkten somit störend auf den Sozialverband der Klasse.

Eine gesonderte Behandlung finden bei Vaerting als pädagogisch ausgegebene erotisch-sexuelle Beziehungen. Wie bei der Freundschaft und Kameradschaft handle es sich um „Sonderbeziehungen“, die einzelne Schüler:innen des Klassenkollektivs bevorzugen. Sie seien deshalb „für die Charakterentwicklung im allgemeinen und die sexuelle Entwicklung im besonderen zumeist sehr nachteilig“ (S. 95). Wie sich die damalige Pädagogik gegenüber körperlicher Nähe und freundschaftlicher Vertraulichkeit zwischen Erzieher und Zögling verhielten, prüft sie anhand der Positionen von E. Spranger, Th. Litt, A. Fischer, R. Lochner, H. Lietz, P. Geheeb, G. Kerschensteiner und S. Kawerau. Im Gegensatz zu Wyneken schätzte sie P. Geheeb als Pädagogen sehr. Sie stand nicht nur mit ihm in persönlichem Austausch, sondern widmete diesem noch 1960 eine Hommage zum 90. Geburtstag (vgl. Kraul, 1997; Wobbe, 1992). Schließlich sah Vaerting in der Odenwaldschule Geheeb den einzigen Ort, in dem das Ideal völliger Gleichberechtigung von Lehrern und Schülern damals Verwirklichung fand (vgl. Vaerting, 1929, S. 117). Wyneken hatte wegen Anklage des sexuellen Missbrauchs von Schülern der Freien Schulgemeinde Wickersdorf vor Gericht gestanden (vgl. Dudek, 2020; Oelkers, 2013). In der im Zuge dessen verfassten Rechtfertigungsschrift „Eros“ (1921) diente ihm das antike Konzept des „pädagogischen Eros“ in der Ausführung Platons im „Symposion“ als Referenz u.a. für die geistig-kulturelle Aufwertung der homoerotischen „Liebe zum Knaben“ gegenüber heterosexuellen Beziehungen (vgl. Wyneken, 1921, S. 46).

Im Gegensatz zu vielen der damaligen akademischen Wortführern und prominenten Praktikern und Schulgründern, die einer unreflektierten Überhöhung des „pädagogischen Bezugs“ anhängen, hat Vaerting bereits früh auf die inhärenten Gefahren des Missbrauchs gewarnt. In Abgrenzung zu Ausformulierungen, die der pädagogisch-erotischen Verbindung zwischen Erzieher und Zögling einen charaktererzieherischen Wert zumaßen, verwies sie konsequent auf deren Machtförigkeit. „[D]aß manche Erzieher stark zu körperlicher Annäherung neigen“, geschehe häufig, „um unbewusst unter dem Deckmantel der Pädagogik ihren persönlichen Neigungen folgen zu können“, und führe beim Schüler zu sexuellen Fehlentwicklungen „wie Frühreife, Reizbarkeit, ja Inversion“ (Vaerting, 1931, S. 99). Für Vaerting waren gleichgeschlechtliche Liebe und Erotik ein „Durchgangsstadium der Pubertät“, das sich auch im Schwärmen von Schülerinnen für ihre Lehrerinnen zeigen konnte (ebd.). Tatsächlich sah sie in der Homosexualität im Übrigen eine pathologische Erscheinung.

Einen ähnlichen Verdacht formulierte auch Nohl, wenn er bezüglich des pädagogischen Eros meinte, dass sich dahinter „leider sehr oft maskierte Sexualerscheinungen“ verbergen würden (S. 170). Dennoch bleibt Nohls Problematisierung der Ambivalenz von Zugewandtheit und Nähe im Spannungsfeld von Autonomie und Liebe eine graduelle, die es ihm immer noch erlaubte, Wyneken neben Sokrates und Herbart als Vertreter einer ‚erotischen Pädagogik‘ in die Reihe der „großen Pädagogen“ zu stellen (Nohl, 1935/1988, S. 169).

Blickt man auf die Platon-Rezeption und den Diskurs um den pädagogischen Eros zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Gaus, 2011), so wird deutlich, dass die Involvierten und Beobachter sehr wohl um die Anfälligkeit jenes hehren Ideals einer Bildungsgemeinschaft für Ideologien und Missbrauch wussten.¹⁵ Dies hätte den Schluss nahelegen müssen, dass sich das Eros-Konzept schlecht als Zugang zum Erzieher-Zögling-Verhältnis eignet (vgl. Prange, 2013). Vor diesem Hintergrund

15 Die Warnung vor missbräuchlichen Bezugnahmen auf den Platonischen pädagogischen Eros bei gleichzeitiger Aneignung findet sich neben Nohl auch bei anderen ‚Kulturpädagogern‘, etwa Eduard Spranger (1919/1925; 1958).

erweist sich Vaertings machtanalytische Perspektive, die sich zudem nicht einseitig auf die Beziehung zwischen männlichen Akteuren (Erziehern/Lehrern und zu Erziehenden/Schülern), sondern in gleicher Weise auf die Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen sowie Lehrern als deutlich anschlussfähiger gegenüber aktuellen wissenschaftlichen Zugängen zu Phänomenen von sexuellem Missbrauch und psychischer Gewalt.

4. Fazit

Im Gegensatz zu ihrem Beitrag zu einer machtsociologischen Analyse von Geschlechterdifferenzen fand Mathilde Vaertings Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen bislang kaum Beachtung. In ihrer Dekonstruktion der männlich dominierten Geschichtsschreibung in „Die weibliche Eigenart im Männerstaat und männliche Eigenart im Frauenstaat“ (1921) kommt sie zu dem Ergebnis, dass in Zeiten der Männerherrschaft historische Spuren von Frauenherrschaft systematisch unterdrückt werden (S. 146). „Durch diese Methode“, so schließt sie zwei Jahre später im zweiten Band der Neubegegründung *Geschlechterpsychologie*, werde „die geistig originale Frau traditionslos gemacht“ (1923, S. 235), was wiederum ganz im Sinn der Tendenz der Männerherrschaft sei, auch in der Gegenwart Leistungen der Frau möglichst herabzusetzen (ebd., S. 233). Dieser Zusammenhang ist durchaus in Betracht zu ziehen, wenn es darum geht, Gründe für die mangelnde Anerkennung und Rezeption von Vaertings Arbeiten zu finden. Jenseits des Faktors Geschlechts würde eine umfassendere, tiefer gehende Analyse mit Bestimmtheit weitere Umstände ans Licht bringen, die jenen Sachverhalt mit erklären können. Sie sind nicht zuletzt in den wissenschafts- und professionspolitischen Konstellationen der Konstitutionsphase der Erziehungswissenschaft zu suchen, die, und hier wäre wieder der Anschluss an Vaertings eigene Analysen zu finden, von machtförmigen Strategien des Ein- und Ausschlusses begleitet war. Wissenschaftliche Wahrheiten, so lässt sich daraus schließen, sind insoweit kontingent, als ihre Durchschlagskraft davon abhängt, ob sie ein Umfeld finden, das andere wissenschaftliche Zugänge und Theorien institutionell und politisch zurückweist (vgl. Tenorth, 1989).

Für die an sich gut erforschte Phase der Etablierung der Erziehungswissenschaft bzw. ‚Pädagogik‘ als eigenständige Disziplin und das sich nach dem Zweiten Weltkrieg konstituierende disziplinäre Selbstverständnis bietet die Auseinandersetzung mit ‚Außenseiter:innen‘, wie Mathilde Vaerting eine war, durchaus neue Perspektiven, die die Fragen der Wissenschaftspolitik und dabei die Rolle von Macht im Prozess der Anerkennung oder Abweisung wissenschaftlicher Wahrheiten gebührend berücksichtigen. Entsprechende metatheoretische Einsichten waren bereits in den wissenschaftstheoretischen und -soziologischen Prämissen Vaertings sowie ihrer methodologischen Kritik am Zustandekommen empirischer ‚Tatsachen‘ angelegt. So kritisierte Vaerting (1923) die zeitgenössische empirisch-psychologische und -pädagogische Forschung hinsichtlich Anlage und Durchführung wie Dateninterpretation und monierte herrschaftsbedingte Verzerrungen aufgrund von Differenz- und Inferioritätsannahmen hinsichtlich des weiblichen Geschlechts.

Das Beispiel Mathilde Vaerting erweist sich auch deshalb besonders instruktiv, weil sie sich einer Zuordnung zu den die gängigen, die Historiografie bestimmenden ‚Lagern‘ widersetzt, was ihr wohl auch zum Verhängnis wurde. Ihre Thesen wurden in der pädagogischen Fachwelt denn auch weitestgehend ignoriert. Lediglich bei Herman Nohl findet sich eine positive Erwähnung Vaertings und eine Würdigung ihrer Kritik am erziehungswissenschaftlichen Geschlechter-Bias (Nohl, 1938/1970, S. 129, 131) – jedoch ohne daraus Konsequenzen für die eigene Theoriebildung zu ziehen.¹⁶ Auch wenn ihr Konstrukt der „Sexualkomponente“¹⁷, wie sie es 1923 entwickelt hat, um den Einfluss

16 Vaerting nahm nach dem Zweiten Weltkrieg im Zusammenhang mit ihrem Bemühen um eine Professur für Erziehungswissenschaft mit Nohl und Spranger Kontakt auf (vgl. Kraul, 2000; Wobbe, 1994).

17 Vaerting bezeichnet damit die Wirksamkeit des Faktors Geschlecht in der Interaktion von Männern und Frauen, sei dies in experimentellen Versuchsanordnungen zur Erkenntnisgewinnung oder im Schulzimmer: „Die männliche Psyche reagiert auf den Mann ganz anders wie auf das Weib, und die weibliche Psyche reagiert ebenso auf beide Geschlechter verschieden. Dem eigenen Geschlecht zeigt die Seele sich von ihrer sexuell neutralen Seite, dem anderen von ihrer geschlechtsbeton-

des Geschlechts (im Sinn einer „sexuellen Influenz“) in der empirischen Forschung und pädagogischen Praxis zu erklären, nicht zu überzeugen vermag, manche theoretischen Verallgemeinerungen nicht stichhaltig sind und ihr Umgang mit Daten und Fakten mitunter als eklektisch bzw. tendenziös zu bezeichnen ist,¹⁸ beinhaltet ihr Sicht auf das Zustandekommen von „wissenschaftlichen Tatsachen“ (Fleck, 1980) einen durchaus zukunftsweisenden Paradigmenwechsel von nicht nur wissenschaftlicher, sondern auch politischer Tragweite.

In ihren Untersuchungen zur Massenherrschaft dehnte sie ihre differenztheoretisch basierten Machtanalysen auf das gesamte Feld der Pädagogik aus und gelangte so u. a. zu einer herrschaftskritischen Reflexion von Lehrer-Schüler-Verhältnissen, die gerade vor dem Hintergrund jüngerer Debatten um sexuellen Missbrauch und psychische Gewalt in pädagogischen Beziehungen beachtenswert ist.

Bibliografie

Quellen

- LIETZ, Hermann, 1997. *Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?* Heinsberg: Dieck.
- NOHL, Herman, 1938/1970. *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde.* Frankfurt a.M.: Verlag Gerhard Schulte-Blumke.
- NOHL, Herman, 1935/1982. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.* Frankfurt a.M.: Klostermann.

ten. Sobald deshalb Personen verschiedenen Geschlechts in geistige Berührung kommen, ist mit der Möglichkeit einer sexuellen Influenz zu rechnen“ (Vaerting, 1923, S. VII f.).

- 18 Dies betrifft v. a. ihre vorwiegend auf Sekundärliteratur basierenden Analysen und historischen Rekonstruktionen (vgl. Vaerting, 1921). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Vaerting und anderen Frauen in der Wissenschaft abgesehen von Bibliotheken meist schlichtweg der Zugang zu wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen fehlte (vgl. Leng, 2015).

- PLATE, Ludwig, 1930. Feminismus unter dem Deckmantel der Wissenschaft. In: EBERHARD, Erhard F. W. (Hrsg.). *Geschlechtscharakter und Volkskraft. Grundprobleme des Feminismus*. Darmstadt/Leipzig, S. 196–215.
- SPRANGER, Eduard, 1919. Eros. In: SPRANGER, Eduard. *Kultur und Erziehung*. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 256–269.
- SPRANGER, Eduard, 1965. *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- VAERTING, Mathilde, 1921. *Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat*. Karlsruhe: Braun.
- VAERTING, Mathilde, 1921. *Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib. I. Band: Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat*. Berlin: Frauenselbstverlag.
- VAERTING, Mathilde, 1923. *Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie*. Karlsruhe: Braun.
- VAERTING, Mathilde, 1928. *Die Macht der Massen*. Berlin: Pfeiffer.
- VAERTING, Mathilde, 1929. *Die Macht der Massen in der Erziehung*. Berlin: Pfeiffer.
- VAERTING, Mathilde, 1931. *Lehrer und Schüler. Ihr gegenseitiges Verhalten als Grundlage der Charaktererziehung*. Leipzig: Barth.
- VAERTING, Mathilde, 1960. Pädagogik im machtfreien Raum. Paul Gehheb zum 90. Geburtstag. *Zeitschrift für Staatssoziologie*, Vol. 7, H. 3, S. 17–19.
- WYNEKEN, Gustav, 1914. *Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Dem Wandervogel gewidmet*. Leipzig: Matthes.
- WYNEKEN, Gustav, 1921. *Eros*. Lauenburg: Adolf Saal Verlag.

Literatur

- ABELE, Andrea E., NEUNZERT, Helmut & TOBIES, Renate, 2004. *Traumjob Mathematik. Berufswege von Frauen und Männern in der Mathematik*. Basel: Springer.
- BOLLOUGH, Vern L., 1996. Presidential Plenary: Our Feminist Foremothers. *Journal of Sex Research*, Nr. 33, H. 2, S. 91–98.
- BORST, Eva, 2013. Mathilde Vaerting (1884–1977). „Die Macht ist die Todfeindin der Freiheit“: Machsoziologische Perspektiven auf pädagogisches Handeln. In: KLUGE, Sven & BORST, Eva (Hrsg.). *Verdrängte Klassikerinnen der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 160–177. ISBN 9783834012586.
- BOURDIEU, Pierre, 1992. *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In: Ders. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA, S. 49–79.
- COWAN, Michael, 2008. *Cult of the Will. Nervousness and German Modernity*. University Park: Pennsylvania State University Press. ISBN 978-0-271-05873-3.

- DAVIES, Peter, 2010. *Myth, Matriarchy and Modernity: Johann Jakob Bachofen in German Culture. 1860–1945*. Berlin, New York: De Gruyter. ISBN 9783110227086.
- DUDEK, Peter, 2020. „*Körpermissbrauch und Seelenschändung*“. *Der Prozess gegen den Reformpädagogen Gustav Wyneken 1921*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 3-7815-2345-4.
- FLECK, Ludwig, 1980. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- FOUCAULT, Michel, 1994. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- GAUS, Detlef, 2011. Wie der pädagogische Eros erfunden wurde. Eine Geschichte von Männerphantasien und Machtspielen. In: DRIESCHNER, Elmar & GAUS, Detlef (Hrsg.). *Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–74. ISBN 978-3-531-17927-8.
- GREGOR, Joris A., SCHULZ, Peter & SCHWAB, Janos, 2020. Geschlechtlichkeit. In: ROSA, Hartmut & OBERTHÜR, Jörg et al. (Hrsg.). *Gesellschaftstheorie*. München: UVK, S. 89–123. ISBN 9783825252441.
- JÄHNERT, Gabriele, LEHNERT, Elke, LUND, Hannah & REINSCH, Heide, 2001. Der Frauengeschichte an der HU auf der Spur mit der Datenbank ADA des Zentrums für interdisziplinäre Frauenforschung. In: *Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung* (Hrsg.). *Bulletin-Texte 23*. Humboldt-Universität zu Berlin, S. 87–92. ISSN 0947-6822.
- JOHN, Jürgen & STUTZ, Rüdiger, 2009. Die Jenaer Universität 1918–1945. In: Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert (Hrsg.). *Traditionen – Brüche – Wandlungen. Die Universität Jena 1850–1995*. Köln u. a.: Böhlau Verlag, S. 270–587. ISBN 9783412202484.
- KOTTEBERNDS, Maria, KOTTEBERNDS, Franz & JÖHRING, Hans-Gerd, 2014. *Mathilde Vaerting und ihre Familie. Eine Hofgeschichte aus Messingen*. Schlotheim: Erdenberger. ISBN 9783000456848.
- KRAUL, Margret, 1987. Geschlechtscharakter und Pädagogik: Mathilde Vaerting (1884–1977). In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 22, S. 475–489.
- KRAUL, Margret, 1999. Jenas erste Professorin: Mathilde Vaerting. Leben und Werk im Kreuzfeuer der Geschlechterproblematik. In: HORN, Gisela (Hrsg.). *Die Töchter der Alma mater Jenensis. Neunzig Jahre Frauenstudium an der Universität von Jena*. Rudolstadt, Jena: Hain, S. 91–112.
- KRAUL, Margret, 2004. Klassikerinnen. In: GLASER, Edith, KLIKA, Dorle & PRENGEL, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 337–347.

- KRAUL, Margret, 2016. Mathilde Vaerting: Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib. In: SALZBORN, Samuel (Hrsg.). *Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–90. ISBN 9783658132125.
- LENG, Kirsten, 2015. The Personal is Scientific. Women, Gender, and the Production of Sexological Knowledge in Germany and Austria, 1900–1931. *History of Psychology*, Vol. 18, Nr. 3. S. 238–251. ISSN 1093-4510.
- MAYER, Christine, 2021. Historische Geschlechterforschung. In: KLUCHERT, Gerhard, GROPE, Carola, HORN, Klaus-Peter & CARUSO, Marcelo (Hrsg.). *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 90–102. ISBN 9783825255633.
- NAUMANN, Tine, 2001. Mathilde Vaerting – Stieftochter der Alma mater Jenensis. Ein ungeliebter Querkopf in der Saalestadt. In: HORN, Gisela (Hrsg.). *Entwurf und Wirklichkeit. Frauen in Jena 1900 bis 1933*. Rudolstadt: Hain Verlag, S. 245–266. ISBN 3-89807-022-0.
- OELKERS, Jürgen, 2013. Eros und Lichtgestalten. Die Gurus der Landerziehungsheime. In: BÜHLER, Patrick, BÜHLER, Thomas & OSTERWALDER, Fritz (Hrsg.). *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt, S. 121–155. ISBN 978-3-258-07814-4.
- OELKERS, Jürgen, 2018. Ideologiekritik der Reformpädagogik. In: BARZ, Heiner (Hrsg.). *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 43–54. ISBN 978-3-658-07490-6.
- OTTO, Anne, 2021. „Freie Bahn dem Tüchtigen“? Die Begabtenfrage im Ruhrgebiet nach dem Ersten Weltkrieg. In: DEMIRIZ, Sara-Marie, KELLERSHOHN, Jan & OTTO, Anne (Hrsg.). *Transformationsversprechen. Zur Geschichte von Bildung und Wissen in Montanregionen*. Essen: Klartext, S. 29–58. ISBN 978-3-8375-2231-0.
- PRANGE, Klaus, 2013. Liebe als Passion und Liebe als Aufgabe – mit Anmerkungen zum platonisch-pädagogischen Eros. In: STROBEL-EISELE, Gabriele & ROTH, Gabriele (Hrsg.). *Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 25–36. ISBN 978-3-17-022308-0.
- REH, Sabine (Hrsg.), BÜHLER, Patrick (Hrsg.), HOFMANN, Michèle (Hrsg.) & MOSER, Vera (Hrsg.), 2021. *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 135–151. ISBN 978-3-7815-2458-3.
- SCHREGEL, Susann, 2021. „Übernormalen-Pädagogik“ und „Begabenschulen“ zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. In: REH, Sabine, BÜHLER, Patrick, HOFMANN, Michèle & MOSER, Vera (Hrsg.). *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135–151. ISBN 978-3-7815-2458-3.

- SETZLER, Markus, 2005. Mathilde Vaerting (1884–1977). In: GRUNDER, Hans-Ulrich & ROI-FREY, Karin de la (Hrsg.). *Reformfrauen in der Schule. Ein Lesebuch*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 105–129. ISBN 9783896769749.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 1989. Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In: ZEDLER, Peter & KÖNIG, Eckard (Hrsg.). *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 317–343.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2013. „Erziehungswissenschaft – Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen“. In: KEIM, Wolfgang & SCHWERDT, Ulrich (Hrsg.). *Handbuch der Reformpädagogik. Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 293–326. ISBN 9783631623961.
- WOBBE, Theresa, 1991. Ein Streit um die akademische Gelehrsamkeit: Die Berufung Mathilde Vaertings im politischen Konfliktfeld der Weimarer Republik. In: Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin (Hrsg.). *Berliner Wissenschaftlerinnen stellen sich vor*, Nr. 8.
- WOBBE, Theresa, 1994. Mathilde Vaerting (1884–1977). „Es kommt alles auf den Unterschied an (...) der Unterschied ist Grundelement der Macht“. In: HAHN, Barbara (Hrsg.). *Frauen in den Kulturwissenschaften. Von Lou Andreas-Salomé bis Hannah Arendt*. München: Beck, S. 123–135.
- WOBBE, Theresa, 1998. Mathilde Vaerting (1884–1977). Die Macht des Unterschieds. In: HONEGGER, Claudia & WOBBE, Theresa (Hrsg.). *Frauen in der Soziologie. Neun Portraits*. München: Beck, S. 178–202.