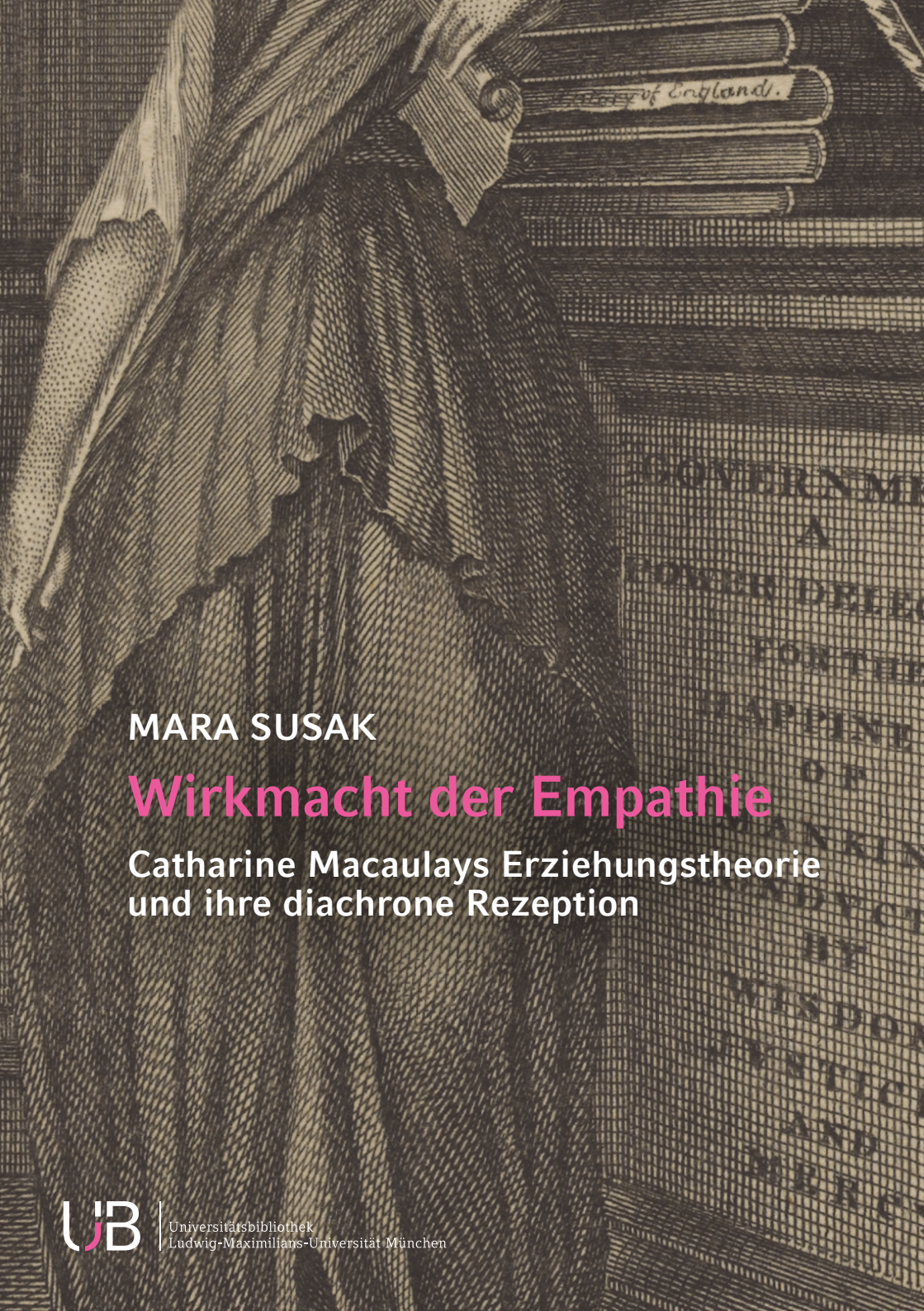




MARA SUSAK

Wirkmacht der Empathie

Catharine Macaulays Erziehungstheorie
und ihre diachrone Rezeption



Universitätsbibliothek
Ludwig-Maximilians-Universität München

Mara Susak

Wirkmacht der Empathie

Catharine Macaulays Erziehungstheorie und ihre diachrone Rezeption



M^{rs} Cath. Macaulay.



Wirkmacht der Empathie

Catharine Macaulays Erziehungstheorie und ihre diachrone Rezeption

von
Mara Susak



Universitätsbibliothek
Ludwig-Maximilians-Universität München

Mit **Open Publishing LMU** unterstützt die Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der LMU dabei, ihre Forschungsergebnisse parallel gedruckt und digital zu veröffentlichen.

Text © Mara Susak 2026

Abbildung Umschlag und Frontispiz: Staatsbibliothek zu Berlin – PK / Abteilung Handschriften und Historische Drucke

Portr. Slg / Hist. kl / Macaulay, Catharine, Nr. 1

<https://www.portraitindex.de/bilder/zoom/sbb-020471>

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Abbildungen unterliegen ggf. eigenen Lizenzen, die jeweils angegeben und gesondert zu berücksichtigen sind.

Erstveröffentlichung 2026

Druck und Vertrieb im Auftrag der Autoren und Autorinnen:

Buchschmiede von Dataform Media GmbH, Julius-Raab-Straße 8
2203 Grobbersdorf, Österreich

Kontaktadresse nach EU-Produktsicherheitsverordnung:

info@buchschmiede.at



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>

Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:19-epub-133206-8>

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.133206>

ISBN 978-3-99192-589-7

Inhalt

1	Einleitende Gedanken.....	1
1.1	Terra nullius: Geschlecht, Theorie und der epistemische Raum der Pädagogik	1
1.2	Pädagogische Wirklichkeitsblindheit: Zur Struktur der Nicht-Rezeption	4
1.3	Gegenstand der Abhandlung und Methodik.....	7
1.3.1	Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Perspektive.....	7
1.3.2	Methodik.....	9
2	Wirkungsgeschichte	15
2.1	Männlich dominierter Geschichtskanon.....	16
2.2	Geschichte der Frau(en)	19
2.3	Ansätze zur Korrektur des zeitgenössischen Kulturkanon.....	25
2.4	Aufklärung als ambivalenter Möglichkeitsraum	28
3	Catharine Macaulay	33
3.1	Leben und Werke.....	33
3.2	Aufklärungstheoretische Grundlagen von Moral und Erziehung ...	40
3.3	Englische Erziehungsdebatten des 18. Jahrhunderts	44
3.4	Familie, Geschlechterordnung und Erziehung.....	48
4	Erziehungskonzeption bei Catharine Macaulay.....	55
4.1	Einordnung der Letters on Education	57
4.2	Struktur und zentrale Begriffe der <i>Letters on Education</i>	59
4.2.1	Tugend und die Natur des Menschen	61
4.2.2	Wohlwollen – benevolence	67
4.2.3	Gleichheit führt zu Unabhängigkeit.....	74
4.2.4	Erziehungsplan weit ab von <i>double standard</i>	83
5	Resümee: „Men play an important role“	89
5.1	Rekonstruktion von Macaulays Erziehungsgedanken	89
5.2	Geschlechtertheoretische Bewertung und systematische Einordnung.....	93

5.3 Bildungstheoretische Aktualität und Reichweite von Macaulays Ansatz.....	97
6 Annex.....	101
6.1 Gliederung der Letters on Education	101
6.2 Chronologie der Werke Catharine Macaulays	107
6.3 Briefe	109
Literaturverzeichnis	125

1 Einleitende Gedanken

Frauen, insbesondere in der Wissenschaft, befinden sich oft in einem Spannungsfeld zwischen traditionellen Erwartungen und emanzipatorischen Bestrebungen. Dies spiegelt sich in den gesellschaftlichen Diskursen über ihre Rolle wider, die sich stets um Fragen der öffentlichen Präsenz, der beruflichen Laufbahn, der Beziehungen zu Männern und Kindern drehen. Auffällig ist, wie die Geschichte Frauen häufig eine geistige Inferiorität zuschrieb, während die Gegenwart sie mitunter auf ihre Intellektualität reduziert und die zukünftige Frau in einem unbestimmten „Dämmerzustand“ einer noch unvollendeten Gleichberechtigung zurücklässt. Doch anstatt diese Zyklen fortzuschreiben, gilt es, das Denken von Frauen selbst als Quelle theoretischer Innovation ernst zu nehmen, als etwas, das nicht nur interpretiert, sondern gestaltet. Theorie soll hier nicht biografisch abgegolten, sondern als eigenständiger Erkenntnisakt sichtbar werden.

1.1 Terra nullius: Geschlecht, Theorie und der epistemische Raum der Pädagogik

„[I]n these enlightened days, when we have gained some useful insights into the wondrous fabrick of the human mind, much might be done in the way of education towards the happiness of nations and individuals.“¹

Die Frage, unter welchen Bedingungen Denken sichtbar wird und unter welchen es unsichtbar bleibt, bildet einen zentralen Ausgangspunkt dieser Untersuchung. Hannah Arendt weist darauf hin, dass geistige Tätigkeit unsichtbar und unhörbar ist und deren Erscheinen an spezifische gesellschaftliche Voraussetzungen gebunden ist.² Sichtbarkeit

1 Macaulay, Catharine (1790): *Letters on Education*. With Observations on Religious and Metaphysical Subjects. Part I, S. 13.

2 Arendt, Hannah, 2004, S. 33: *Die Welt als Erscheinung*. [1979]. In: Die wichtigsten Denkansätze für alle, die mehr wissen wollen. Hrsg. Klaus Stadler/Ulrich Wank. München/Zürich: „[U]nd die Frage lautet, ob Denken und andere unsichtbare und unhörbare Geis-

ist damit kein unmittelbares Resultat intellektueller Leistung, sondern das Produkt kultureller, politischer und disziplinärer Ordnung. Diese Einsicht knüpft an eine Diagnose an, die Virginia Woolf bereits 1929 formulierte. Während über Frauen in großer Zahl geschrieben werde, seien ihre eigenen Stimmen in der literarischen und intellektuellen Tradition kaum präsent.³ Damit beschreibt Woolf eine strukturelle Spannung zwischen der omnipräsenten Darstellung weiblicher Figuren und der gleichzeitigen Absenz weiblicher Autorität im Raum des Denkens. Arendts spätere Überlegungen zur Erscheinungsform menschlicher Tätigkeit vertiefen diesen Befund, indem sie zeigen, dass die Möglichkeit, im öffentlichen Raum als denkendes Subjekt hervorzutreten, historisch nicht allen Menschen gleichermaßen zugänglich war.⁴

Vor diesem Hintergrund lässt sich der epistemische Raum der Pädagogik als eine *Terra nullius* weiblicher Theoriebildung beschreiben. Der Begriff dient hier nicht als poetische Metapher, sondern als analytischer Zugriff. Es handelt sich um ein Territorium, das erst dadurch leer erschien, dass jene, die es tatsächlich mit theoretischen Reflexionen füllten, erkenntnistheoretisch nicht als legitime Produzentinnen von Theorie anerkannt wurden. Pädagogische Theorie wurde im Verlauf des 19. Jahrhunderts als männlich kodierte Wissensfeld konstituiert, dessen genealogische Selbstbeschreibung nahezu ausschließlich männliche Denker als legitime Ursprungspunkte festschrieb.⁵

Die Abwesenheit weiblicher Theoriebildung im pädagogischen Kanon ist folglich nicht als Ausdruck eines tatsächlichen Fehlens solcher Beiträge zu interpretieren, sondern als Resultat einer aktiven Praxis der Unsichtbarmachung.⁶ Luce Irigaray hat diesen Verlust

testätigkeiten zum Erscheinen bestimmt sind [...].“ S. 29.

3 Woolf, Virginia (31935): *A room of one's own*. [1929] London: „Have you any notion of how many books are written about women in the course of one year? Have you any notion how many are written by men?“ S. 40.

4 Arendt, 2004: *Die Welt als Erscheinung*, S. 29.

5 Vgl. Berges, Sandrine (2015). *A Feminist Perspective on Canon Formation*. London. S. 22–35; Heydebrand, Renate von / Winko, Sabine (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur*. Paderborn. S. 141–158.

6 Vgl. (1) Dollinger, Bernd (Hrsg.) (32012): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* Wiesbaden. (2) Scheuerl, Hans (Hrsg.) (21991): *Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer*. Bd. 1, München. (3) Zierer, Klaus (Hrsg.) (2010): *Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken*. Paderborn. (4) Böhm,

weiblicher Genealogie als ein grundlegendes Moment kultureller Wissensordnungen beschrieben. Frauen fehlt es nicht an theoretischen Leistungen, sondern an der kollektiven Anerkennung, die notwendig gewesen wäre, um diese Leistungen in eine tradierbare Denkgeschichte einzuschreiben.⁷ In diesem Sinne zeigt die Pädagogik eine besonders deutliche Tendenz, weibliche Beiträge in Randzonen zu verorten.⁸

Catharine Macaulay stellt ein paradigmatisches Beispiel dieser erkenntnisbezogenen Struktur dar. Ihre *History of England* wurde von Zeitgenossen breit rezipiert und politisch diskutiert.⁹ Dennoch wurde ihr theoretisches Werk, insbesondere die *Letters on Education* (1790), aus der späteren disziplinären Tradition vollständig ausgeschlossen.¹⁰ Ihre Schrift formuliert eine systematische Verbindung zwischen politischer Gleichheit,¹¹ moralischer Entwicklung und der Bildung der Empfindungsfähigkeit, *sympathy*, die als anthropologische Grundlage einer gerechteren Gesellschaft fungiert. Dass ein solches Werk nicht in die

Winfried/Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.) (2011): *Hauptwerke der Pädagogik. Durchgesehene und erweiterte Studienausgabe*. Paderborn. (4) Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2012): *Klassiker der Pädagogik. Von John Dewey bis Paulo Freire*. Bd. 2. München.

7 Irigaray, Luce, (1985): *Göttliche Frauen*. In: Silvia Eiblmayr (Hrsg.): *Kunst mit Eigen-Sinn. Aktuelle Kunst von Frauen. Texte und Dokumentation*, Wien. S. 32.

8 Vgl. Pieper, Annemarie (2017): *Einführung in die Ethik*. Tübingen. Wie beispielsweise in den Bereichen der Moral, der häuslichen Erziehung, der weiblichen Tugend oder der sozialen Reform, jedoch nicht in der Sphäre systematischer Theorie.

9 Schon mit der Veröffentlichung ihrer Geschichte Englands im Jahre 1763 wurde Macaulay in England ebenso berühmt wie in Amerika, wo prominente Politiker wie George Washington ihre Historiographie hoch einschätzten.

10 Ihre Gedanken zur Erziehung waren wegweisender als die Argumente von Mary Wollstonecraft, die viele Ideen von Macaulay übernahm. Wollstonecraft selbst schrieb dazu, dass ihre Vorstellungen, insbesondere zur Stellung der Frau, größtenteils von Macaulay inspiriert waren, die sie als „[t]he woman of the greatest abilities, undoubtedly, that this country has ever produced“ bezeichnet. Wollstonecraft, *Vindication of the Rights of Woman*, 1792/2008, S. 226.

11 Macaulays Rolle bei der inhaltlichen Bestimmung und Verbreitung des Radikalismus (im zeitgenössischen Sinne liberal-demokratischer Forderungen) ist nicht zu unterschätzen. Vgl. Mitchell, Leslie G. (ed.) (1989): *The Writings and Speeches of Edmund Burke*. Vol. 8: *The French Revolution, 1790–1794*. New York. Siehe S. 53ff: „Ende des 18. Jahrhunderts vollzog sich ein tiefgreifender mentalitätsgeschichtlicher Wandel, der sich nicht nur auf Frankreich beschränkte. In den Jahren zwischen 1750 und 1850 in Westeuropa und Nordamerika wurde die Grundlage der modernen Welt gelegt. Politische Ereignisse (Demokratisierungsprozess), ökonomisches Wachstum, Bewusstseinsveränderung der Menschen und neue Erziehungsgedanken. Für diese revolutionäre Umwälzung der Werte traten insbesondere Radikale ein.“

Klassikertradition einging, verweist auf tief liegende epistemische Ausschlüsse, die die Disziplin seit ihrer Genese prägen.

Die Frage, weshalb Macaulays Theorie nicht im Kanon verankert wurde, ist demnach nicht primär auf die Autorin zurückzuführen, sondern den Kanon selbst. Diese Untersuchung nimmt diese Spannung zum Ausgangspunkt und zeigt, wie die Konstruktion der Pädagogik als männlich dominierte Ideengeschichte dazu führte, dass Beiträge von Frauen unsichtbar blieben, unabhängig von ihrer theoretischen Qualität.

Dass ein solches Werk aus dem Kanon verschwindet, ist nicht trivial, sondern stellt ein Krisensymptom der disziplinären Selbstbeschreibung dar. Die vorliegende Arbeit setzt daher bei der Analyse dieser erkenntnisbezogenen Struktur an und zeigt, wie die Nicht-Rezeption Macaulays mehr über die Pädagogik aussagt als über die Autorin selbst.

1.2 Pädagogische Wirklichkeitsblindheit: Zur Struktur der Nicht-Rezeption

„Every work published on education that affords one new idea which may be found useful in practice, is worthy the attention of the public“¹²

Der Begriff der pädagogischen Wirklichkeitsblindheit dient in dieser Untersuchung als analytischer Zugang, um die systematische Nicht-Wahrnehmung weiblicher Theorieproduktion zu beschreiben. Blindheit meint hier nicht fehlende Kenntnis, sondern eine disziplinär verfestigte Struktur der Wahrnehmungsselektion, die bestimmt, welche Texte als theoriefähig gelten und welche nicht. Diese Blindheit entsteht durch epistemische Normen, die historisch gewachsen sind und durch Kanonbildungsprozesse stabilisiert werden.¹³ Ein Kanon ist nichts Beständiges, keine Entität, sondern das Resultat einer Handlung, einer Entscheidung, die Entscheidung einer Zeit und damit eines für diese

¹² Macaulay, Catharine (1790): Preface, iii.

¹³ Foucault, Michel (82001): *Die Ordnung des Diskurses*. [1970]. Übers. Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt am Main.

Zeit charakteristischen Ideengebildes. Es sind nicht die Entscheidungen einzelner Personen, aber es ist sehr wohl die Summe von Entscheidungen vieler Einzelpersonen, die wiederum aufgrund ihrer gesellschaftlichen Stellung oder Positionen im Wissenschaftsbetrieb innerhalb der pädagogischen Institutionen ihren Entscheidungen mehr oder weniger Nachdruck verleihen. Kanonforschung und Wissenssoziologie haben gezeigt, dass Klassikerstatus nicht allein aus inhaltlicher Qualität erwächst, sondern aus spezifischen Auswahlprozessen, die bestimmte Stimmen bevorzugen, während andere ausgeschlossen werden.¹⁴ Texte von Frauen wurden häufig als moralisch, gefühlsbetont oder praxisorientiert klassifiziert und damit aus jener Sphäre wissenschaftlicher Strenge ausgeschlossen, die männlichen Autoren vorbehalten blieb.

Im Fall Macaulays wird diese Blindheit besonders deutlich. Ihre pädagogische Schrift enthält eine in sich geschlossene Theorie der moralischen und politischen Entwicklung, deren Kern die Ausbildung der *sympathy* als Grundlage sozialer Gleichheit bildet.¹⁵ Ihre Argumentation steht in deutlicher Nähe zu aufklärerischen Anthropologien, geht jedoch über diese hinaus, indem sie Gleichheit nicht nur politisch, sondern anthropologisch begründet. Marie-Luise Frick hat gezeigt, dass Macaulay diese theoretischen Überlegungen systematisch und unabhängig entwickelte und damit einen eigenständigen Beitrag zur politischen und moralphilosophischen Theorie der Aufklärung leistet.¹⁶

Trotz dieser theoretischen Substanz wurde Macaulays Schrift in der Pädagogik nahezu vollständig ausgeblendet. Die Gründe hierfür

¹⁴ Vgl. Berges, Sandrine (2015): S. 22ff.

¹⁵ Bekannte pädagogische Konzepte und Ideen, die zur Zeit der europäischen Aufklärung von Schriftstellern aus dem Bürgertum aufgestellt wurden, verstanden die Erziehung des Menschen primär als Erziehung bzw. Bildung des Mannes und behandelten die Erziehung von Mädchen und Frauen als abgesonderten Spezialfall, z.B. Jean-Jacques Rousseau, Joachim Heinrich Campe oder Friedrich Schleiermacher. Vgl. Hansmann, Otto (2012): *Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)*. In: Bernd Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (3. Aufl.). Wiesbaden. S. 27–52. Siehe dazu auch die kritische Auseinandersetzung mit der „feministischen Hypothese“ und ihre pädagogische Auswirkung von Jacobi, Juliane (2009): „*Wer ist Sophie?*“ In: *Pädagogische Rundschau*. Nr. 44 (1990). S. 303–319. Postprint in 2009 Potsdam.

¹⁶ Vgl. Frick, Marie-Luise (2020): *Revolution and human rights thought in the political philosophy of Catharine Macaulay, Mary Wollstonecraft and Anna Laetitia Barbauld*. In *Journal of European Studies* 2020, Vol. 50 (3), p. 247–266.

sind nicht allein historischer Natur, sondern reichen von gattungsspezifischen Vorannahmen bis hin zu geschlechterpolitischen Diskreditierungsmechanismen. Bridget Hill hat gezeigt, wie Macaulays gesellschaftliche Stellung durch die Diffamierung ihrer zweiten Ehe erheblich geschwächt wurde, was ihre intellektuelle Autorität langfristig unterminierte.¹⁷ Diese moralische Abwertung weiblicher Autorenschaft verschränkte sich mit epistemischen Strukturen der Disziplin. Wer als moralisch fragwürdig galt, dem wurde theoretische Seriosität abgesprochen. Zudem demonstrieren aktuelle Forschungsansätze, dass selbst moderne Versuche, weibliche Denkerinnen sichtbar zu machen, mit eigenen Selektionslogiken arbeiten und so implizit gewachsene Strukturen reproduzieren. Geertje Bol argumentiert, dass Frauen häufig nur dann berücksichtigt werden, wenn ihre Schriften eindeutig feministische Inhalte aufweisen, wodurch andere theoretische Dimensionen weiterhin unberücksichtigt bleiben.¹⁸ Diese Beobachtung lässt sich auf die Pädagogik übertragen. Wer nicht in die historische Erzählung der Frauenbildung hineinpasst, bleibt unsichtbar.

Pädagogische Wirklichkeitsblindheit beschreibt damit einen Zustand, in dem theoretisch relevante Texte nicht als solche wahrgenommen, sondern entweder in das Genre der Frauenbildung verschoben oder vollständig ignoriert werden. Diese Blindheit verweist auf eine notwendige Aufgabe: die Revision jener epistemischen Strukturen, die entschieden haben, wessen Theorie als pädagogisch bedeutsam gelten konnte. Die vorliegende Arbeit versteht Macaulays Theorie daher nicht als vergessenes Werk, sondern als Beispiel für die Funktionsweise einer Wahrnehmungsordnung, die Theorieproduktion nicht neutral bewertet, sondern strukturell selektiert. Die Rekonstruktion dieser Mechanismen ist Voraussetzung dafür, die Grenzen des pädagogischen Kanons neu zu denken und die Frage nach Theoriebildung in der Pädagogik grund-

17 Vgl. Hill, Bridget (1992): *The Republican Virago: The Life and Times of Catharine Macaulay*. Oxford, S. 131–138.

18 Vgl. Bol, Geertje J. (2025): *Looking beyond women's feminist thought in history*. In: *History of European Ideas*, 51(3), 564–584. „I show in what ways this feminist focus has led to both obscuring other interesting aspects of their political thought, as well as giving rise to a double standard, where women are not worthy of study unless they were feminists. It has thus turned into an overcorrection.“ S. 566.

legend zu reformieren. Denn, wie Max Skjönsberg treffend formuliert, „the past of philosophy is, like the study of women thinkers shows, a much more pluralistic history.“¹⁹

1.3 Gegenstand der Abhandlung und Methodik

„[H]ow often the opposition of practice with theory, must throw the mist of confusion over the reflections of the thinking pupil“.²⁰

1.3.1 Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Perspektive

Diese Untersuchung beleuchtet die pädagogische Theorie Catharine Macaulays, wie sie in ihren *Letters on Education* dargelegt wird. Während Macaulay in der Geschichtsschreibung vor allem als republikanische Historikerin und politische Schriftstellerin bekannt ist, blieb ihre pädagogische Schrift innerhalb der historischen Bildungsforschung weitgehend unberücksichtigt. Die Abwesenheit ihrer Theorie im pädagogischen Kanon steht in auffälligem Gegensatz zu Inhalt, Umfang und Erkenntnisgehalt der *Letters on Education*, die eine konsequent rationalistische, egalitäre und moralpädagogisch fundierte Theorie der Erziehung formulieren.

Im Zentrum dieser Theorie steht der Begriff der *sympathy*, den Macaulay nicht als beliebiges Gefühl, sondern als grundlegende anthropologische Fähigkeit beschreibt, aus der moralische Urteilskraft, Mitmenschlichkeit und politische Gleichheit hervorgehen.²¹ Diese Kon-

¹⁹ Skjönsberg, Max (ed) (2023): Catharine Macaulay: Political Writings. Cambridge Texts in the History of Political Thought. New York. S. viii. Skjönsberg schreibt, dass die Untersuchung von Philosophinnen und ihren Werken ein reichhaltigeres Bild des Menschen liefert als das verkürzende Ordnungsprinzip der traditionellen dualistischen Schemata der geschlechtlichen Unterschiede.

²⁰ Macaulay, Catharine (1790): S. 152.

²¹ Macaulay, Catharine (1790): S. 214–292. *Sympathy* ist etwas anderes als nur Mitleid; *sympathy* ist vielmehr ein Mitgefühl im weiteren Sinn, das sowohl Mit-Leid als auch Mit-Freude umfasst. Im Wesentlichen ist Macaulays Begriff *sympathy* bedeutungsgleich mit dem

zeption ist insofern innovativ, als sie eine moralpädagogische aber auch moralpsychologische Theorie entwickelt, die die Entstehung von Gerechtigkeit und sozialer Ordnung nicht allein in Vernunft oder religiöser Pflicht verankert, sondern in der kultivierbaren Fähigkeit der Empfindung und Perspektivenübernahme. Vernunft und Gefühl werden nicht mehr strikt getrennt und als Gegensätze verstanden. *Sympathy* fungiert als Bindeglied zwischen individuellen Dispositionen und gesellschaftlicher Struktur, wodurch eine umfassende Theorie der Bildung entsteht, die kognitive, moralische und politische Dimensionen integriert.²²

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit erwächst aus der bemerkenswerten Diskrepanz zwischen dieser theoretischen Substanz und ihrer nahezu vollständigen Nicht-Rezeption in der Pädagogik. Daraus ergeben sich zwei miteinander verknüpfte Zielrichtungen. Zum einen die Rekonstruktion der theoretischen Architektur der *Letters on Education* und zum anderen die Analyse der epistemischen Bedingungen ihrer historischen Unsichtbarkeit.

Die Rekonstruktion erfolgt vor dem Hintergrund zentraler Diskurse der Aufklärung, insbesondere jener von John Locke und Jean-Jacques Rousseau. Während Locke und Rousseau das theoretische Feld absteckten, innerhalb dessen später pädagogische Klassiker definiert wurden, formulierte Macaulay einen alternativen Ansatz, der, die anthropologische Offenheit des Menschen, die Formbarkeit moralischer Fähigkeiten und die Gleichheit der Geschlechter in einer einzigartigen Weise zusammenführend, weder in der Tradition von Locke noch in der von Rousseau vollständig aufgeht.

Die Analyse der Nicht-Rezeption setzt dagegen an den Mechanismen des Ausschlusses an, die die historische Bildungsforschung bis weit ins 20. Jahrhundert hinein strukturierten. Sie folgt der Annahme, dass der pädagogische Kanon nicht auf Grundlage wissenschaftlicher Kriterien entstanden ist, sondern durch soziale, kulturelle und epistemische Selektionsprozesse geprägt wurde, die männliche Theoriebildung privilegierten und weibliche Stimmen marginalisierten. Durch diese

Begriff Empathie, der heute von Pädagogen, Philosophen, Psychologen u.a. verwendet wird.

²² Vgl. hierzu auch Smith, Adam (2010): Theorie der ethischen Gefühle. Übers. Walther Eckstein, hrsg. Horst D. Brandt. Hamburg. S. 5f. und S. 58–60.

Prozesse entstand eine Form pädagogischer Wirklichkeitsblindheit, die die Wahrnehmung und Bewertung weiblicher theoretischer Leistungen systematisch beschränkte. Diese historische Voreingenommenheit führte dazu, dass viele Frauen, die fruchtbare pädagogische Einsichten formulierten, nicht in den etablierten Kanon integriert wurden.

Aktuelle Forschungsansätze bestätigen die Notwendigkeit einer solchen epistemischen Reflexion. So zeigt Bol, dass selbst gegenwärtige Rekonstruktionen weiblicher Theoriegeschichte von vorausliegenden normativen Kriterien geprägt sind. Für diese Arbeit ist nicht der spezifische Befund entscheidend, sondern die methodologische Einsicht, dass Rekonstruktion als solche nie voraussetzungslos geschieht.²³ Diese Reflexion erweitert den heuristischen Rahmen der Untersuchung, da sie deutlich macht, dass Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit theoretischer Leistungen stets von wissenschaftlichen Erwartungsstrukturen abhängen.

Damit verfolgt die Untersuchung die Perspektive, dass Macaulays Theorie nicht lediglich wiederentdeckt, sondern systematisch neu verortet werden muss. Ihre Schrift stellt einen eigenständigen Beitrag zur pädagogischen Aufklärung dar, der sich inhaltlich und begrifflich mit den großen Bildungstheorien des 18. Jahrhunderts messen kann.

Die Untersuchung trägt so zu einer notwendigen Revision der pädagogischen Theoriegeschichte bei. Es geht nicht um eine bloße additive Ergänzung „vergessener Frauen“, sondern um eine kritische Neuverhandlung der Grundlagen des Kanons. Macaulays Werk fungiert hierbei als Prüfstein, um zu zeigen, wie pädagogische Theoriegeschichte rekonstruiert werden muss, wenn sie ihre eigenen Ausschlüsse reflektiert und ihre genealogischen Linien pluralisiert.

1.3.2 Methodik

Der methodische Rahmen dieser Untersuchung leitet sich aus dem doppelten Ziel ab, die theoretische Struktur der *Letters on Education* von Catharine Macaulay systematisch zu rekonstruieren und zugleich die Bedingungen ihrer Nicht-Rezeption kritisch zu analysieren. Diese

23 Vgl. Bol, Geertje J. (2025): S. 569–575.

Dualität erfordert einen multiperspektivischen Ansatz, der ideengeschichtliche Ordnungsvorstellungen, diskursanalytische Verfahren sowie Fragestellungen/Problemkonstellationen der Kanonbildung miteinander verbindet.²⁴

Zentral ist die ideengeschichtliche Analyse der *Letters on Education*, die darauf abzielt, die innere Logik des Werkes, seine anthropologischen Voraussetzungen und seine ethisch- und bildungstheoretischen Konsequenzen sichtbar zu machen.²⁵

Die Analyse orientiert sich an hermeneutischen und kontextualistischen Verfahren der historischen Bildungsforschung und verortet Macaulays Theorie vor dem Hintergrund zentraler Diskurse der Aufklärung. Dabei wird deutlich, dass Macaulay eine eigenständige Position formuliert, die nicht lediglich auf bekannte Traditionslinien zurückgeführt werden kann.²⁶ Ihr zentraler Begriff der *sympathy* überschreitet sowohl die ethischen Annahmen Lockes als auch die geschlechterpolitischen Vorgaben Rousseaus und bildet damit die Grundlage einer alternativen Bildungstheorie, die sich weder in empiristischer Erkenntnistheorie nach Locke noch in der Geschlechtsanthropologie nach Rousseau erschöpft. Macaulay bot einen eigenständigen, nachhaltigen Beweis für die Gleichheit von Männern und Frauen.²⁷

Die ideengeschichtliche Rekonstruktion wird um eine diskursanalytische Perspektive ergänzt, da die Nicht-Rezeption weiblicher Theorieproduktion nicht ausschließlich im Text selbst begründet liegt. Geschlechterordnungen, öffentliche Moralvorstellungen und epistemische Hierarchien beeinflussten maßgeblich die Frage, ob und wie weibliche Texte als theoretisch anerkannt wurden. Insbesondere die

24 Vgl. Waithe, Mary Ellen (2015): From Canon Fodder to Canon-Formation: How Do We Get There from Here? In: *The Monist*, 2015, Vol. 98 (1), S. 21–33.

25 Vgl. Titone, Connie (2009): *Virtue, Reason, and the False Public Voice*. Catharine Macaulay's Philosophy of Moral Education. In: *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 41, Issue 1. S. 91–108. London. „Holding such far-reaching assumptions about the possibilities of human nature and the demands of virtuous living, Macaulay formulates a vision of the ennobling power of education.“ S. 91.

26 Tenorth, Heinz-Elmar (2010): *Geschichte der Erziehung und Bildung*. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim. Siehe auch Gardner, Catherine (1998): *Catharine Macaulay's Letters on Education: Odd but Equal*. In: *Hypatia*, Vol. 13, 1. New York. S. 118–137.

27 Vgl. Gardner, Catherine (1998): S. 118–137.

in der Aufklärung dominante Gegenüberstellung von Vernunft und Gefühl, Öffentlichkeit und Privatheit oder politischer Staatsbürgerlichkeit und häuslicher Tugend prägte die erkenntnisbezogene Bewertung weiblicher Autorschaft. Die Untersuchung folgt der Annahme, dass Geschlecht als epistemische Struktur nicht nur soziale Rollen definiert, sondern auch theoretische Legitimität strukturiert. Diese Struktur erklärt, weshalb eine rational-egalitäre Theorie wie jene Macaulays nicht in die männlich dominierte Klassikertradition aufgenommen wurde, obwohl sie deren systematischen Ansprüchen genügt hätte.²⁸

Ergänzend wird eine kanonsoziologische Perspektive herangezogen, die untersucht, wie Klassikerstatus entsteht und wie Ausschlüsse im disziplinären Gedächtnis stabilisiert werden.²⁹ Kanonbildung wird dabei nicht als Ergebnis einer Bewertung zeitloser Qualität verstanden, sondern als selektiver Prozess, der kulturelle Machtverhältnisse widerspiegelt. Als Quellenbasis fungieren Macaulays *Letters on Education*, ihre Korrespondenz, insbesondere den Brief an Ralph Griffiths³⁰, zeitgenössische Rezensionen und Debattenbeiträge sowie zentrale philosophische und pädagogische Primärtexte der Aufklärung. Ergänzend werden pädagogische Lexika, Klassikeranthologien und disziplinäre Überblicksdarstellungen ausgewertet, um empirisch belastbar zu belegen, wie weibliche Theorietexte systematisch aus der pädagogischen Genealogie ausgeschlossen wurden. Die Erschließung der Quellen erfolgt demnach, gemäß der doppelten Zielsetzung, unter Einnahme einer dualen Perspektive: historisch-kritisch hinsichtlich der Primärtexte und epistemologisch-kritisch hinsichtlich der späteren Rezeption und Nicht-Rezeption.

Ausgehend von der leitenden Frage, unter welchen Bedingungen pädagogische Theorien in der Geschichte sichtbar werden und unter welchen sie unsichtbar bleiben, entfaltet die Arbeit eine mehrstufige

28 Irigaray, Luce (1985); Lloyd, Genevieve (21993): *The Man of Reason. „Male“ and „Female“ in Western Philosophy*. London.

29 Berges, Sandrine (2015); Lerner, Gerda (1998): *Die Entstehung des feministischen Bewusstseins*. Vom Mittelalter bis zur ersten Frauenbewegung. München.

30 Ralph Griffiths war der ursprüngliche Eigentümer und Herausgeber der *Monthly Review*, die seit 1749 Rezensionen und Zusammenfassungen praktisch aller Neuerscheinungen veröffentlichte. Der besagte Brief Macaulays an Griffiths ist im Anhang unter Gliederungspunkt 7.3, Brief II, vollständig abgedruckt.

Argumentationslinie, die auf eine grundlegende Revision des pädagogischen Kanons zielt. Die in der Einleitung eingeführten Konzepte Terra nullius und pädagogische Wirklichkeitsblindheit fungieren dabei als heuristische Instrumente, um die Strukturbedingungen theoretischer Sichtbarkeit zu analysieren und die Voraussetzungen pädagogischer Kanonbildung kritisch zu beleuchten/ die Mechanismen sichtbar zu machen, die weibliche Theorieproduktion historisch und disziplinar marginalisierten.

In Kapitel 2 werden zunächst jene historischen und diskursiven Konstellationen rekonstruiert, welche die Wahrnehmung und Bewertung weiblicher Theoriebildung über Jahrhunderte hinweg geprägt haben. Dazu gehören die anthropologischen Grundannahmen der Aufklärung, die geschlechtertheoretische Teilung von Vernunft und Gefühl, die gesellschaftliche Fixierung der Geschlechterrollen sowie die institutionellen Strukturen, die den Zugang von Frauen zu Bildung, Öffentlichkeit und theoretischer Autorität begrenzten. Zugleich wird die Wirkungsgeschichte dieser Diskurse nachgezeichnet, um die Persistenz dieser Ordnungsmuster bis in die Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts zu erklären. Kapitel 2 bildet damit den historischen Rahmen, der die Ausschlussmechanismen erklärt, vor deren Hintergrund Catharine Macaulays pädagogisches Denken entstanden ist und später unsichtbar wurde.³¹

Auf dieser mentalitätsgeschichtlichen Grundlage verortet Kapitel 3 Leben und Werk Catharine Macaulays im intellektuellen Feld der Aufklärung. Die biografischen, politischen und philosophischen Dimensionen ihres Schaffens werden in ihren reziproken Bezügen sichtbar gemacht, um ihre Position im zeitgenössischen Denkraum präzise zu bestimmen. Die Analyse ihrer politischen Theorie, ihrer Republikanismus-Konzeption und ihrer moralpädagogischen Grundüberzeugungen erlaubt eine differenzierte Einordnung, die zugleich die Bedingungen beleuchtet, unter denen weibliche Autorschaft im 18. Jahrhundert Anerkennung erlangen oder verlieren konnte. Besonders berücksichtigt wer-

31 Vgl. Susak, Mara (2024): *Unsichtbare(s) sichtbar machen. Epistemologische Bedeutung von Frauen in der pädagogischen Theoriebildung*. In: Vierteljahrsschrift der wissenschaftlichen Pädagogik. 100 (1). S. 5–17.

den die sozialen und medialen Dynamiken, die die öffentliche Wahrnehmung Macaulays prägten und ihre spätere Rezeption beeinflussten.

Kapitel 4 widmet sich der systematischen Rekonstruktion der *Letters on Education* und bildet damit den theoretischen Kern der Untersuchung. Die Schrift wird nicht als moralische Ratgeberliteratur, sondern als konsistent argumentierende Bildungstheorie analysiert, deren ethische und politische Dimensionen in enger Wechselwirkung stehen.³² Im Zentrum steht das Konzept der *sympathy*, das als grundlegender Mechanismus moralischer Entwicklung und als Voraussetzung politischer Gleichheit herausgearbeitet wird. Die theoretische Architektur der *Letters* wird in ihren methodischen und begrifflichen Zusammenhängen entfaltet, wodurch deutlich wird, dass Macaulay einen eigenständigen Beitrag zur pädagogischen Theorie der Aufklärung leistet, der über seinen historischen Kontext hinausweist.

Aufbauend auf dieser Rekonstruktion wird in Kapitel 5 untersucht, weshalb Macaulays Werk trotz seiner systematischen Dichte keinen Eingang in den pädagogischen Kanon gefunden hat. Die Analyse richtet sich auf die vielschichtigen Mechanismen der Nicht-Rezeption und zeigt, wie geschlechteranthropologische Zuschreibungen, disziplinäre Grenzziehungen, institutionelle Selektionsprozesse und moralische Abwertungsstrategien zusammenwirkten. Dabei wird deutlich, dass die Unsichtbarkeit weiblicher Theoriebildung nicht aus mangelnder theoretischer Relevanz resultiert, sondern aus den epistemischen Ordnungen der Disziplin selbst. Zudem werden abschließend die Konsequenzen der Ergebnisse dieser Analyse im Horizont allgemeiner Problemkonstellationen einerseits retrospektiv für die Geschichte, andererseits prospektiv für die Systematik gegenwärtiger wie auch zukünftiger pädagogischer Theorieentwicklung reflektiert.

Die Untersuchung will zeigen, dass die Integration weiblicher Beiträge nicht als additive Ergänzung bestehender Linien verstanden werden kann, sondern als notwendige epistemologische Revision des Kanonbegriffs und der theoriegeschichtlichen Selbstbeschreibung der Disziplin. Eine geschlechterreflektierte Perspektive ermöglicht die Neubewertung zentraler pädagogischer Kategorien, etwa der

32 Vgl. Titone, Connie (2009).

Begriffe Bildung, Vernunft, Moral und Gleichheit, und eröffnet neue Rekonstruktionsmöglichkeiten, die den bislang nicht wahrgenommenen Anteil weiblicher Theoriebildung sichtbar machen. Durch diese Struktur verbindet die Untersuchung historische Rekonstruktion mit systematischer Analyse und erkenntnisbezogener Kritik. Der Aufbau erlaubt es, Catharine Macaulays Werk einerseits im historischen Diskursfeld der Aufklärung zu verorten und andererseits die Gründe für seine Nicht-Rezeption aufzudecken. Zugleich wird deutlich, dass die Wiedergewinnung ihres Beitrags weit über eine historische Nachzeichnung hinausgeht. Sie stellt eine grundlegende Herausforderung für die Theoriegeschichte der Pädagogik dar und eröffnet eine Perspektive, in der die disziplinären Grundlagen selbst kritisch hinterfragt werden.

2 Wirkungsgeschichte

„Histories are writ by them [men], they recount each other's great Exploits, and have always done so.”³³

Das zweite Kapitel der Untersuchung widmet sich der Rekonstruktion jener epistemischen, sozialen und institutionellen Strukturen, die die europäische Bildungs- und Theoriegeschichte über Jahrhunderte hinweg geprägt haben. Es wird gezeigt, dass die Verschränkung von Geschlecht, Kanonbildung und pädagogischer Normativität nicht zufällig, sondern das Ergebnis einer langen Traditionslinie ist, die von der Antike bis in die Aufklärung reicht und deren Wirkungen bis in gegenwärtige Wissenschaftskulturen hineinreichen. Der Fokus liegt dabei auf jenen Mechanismen, die weibliche Theorieproduktion systematisch marginalisierten und dadurch die männliche Autorschaft zum Maßstab pädagogischer Rationalität erklärten.

Die traditionelle Bildungshistoriographie hat Theorie oft entlang großer Namen geordnet, die als Fixpunkte eines Traditionsraumes fungieren, wie Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey. Diese Personalisierung erzeugt eine problematische Asymmetrie, bei der Männer als Träger der Theorie und Frauen als Randfiguren der Praxis erscheinen.

In enger Anbindung an Kapitel 1 wird in Kapitel 2 deshalb nicht lediglich eine historische Abfolge weiblicher Denkerinnen dargestellt. Vielmehr wird die Logik jener Ausschlüsse, Verschiebungen und Kanonisierungen sichtbar gemacht, die den Boden dafür bereiteten, dass die pädagogische Theorie von Catharine Macaulay kaum Anschluss an die entstehende Disziplin gewann.

33 Perry Ruth, 1986: *The Celebrated Mary Astell: An Early English Feminist*. Chicago, S. 1.

2.1 Männlich dominierter Geschichtskanon

Die europäische Bildungs- und Erziehungsgeschichte gründet auf einer Überlieferung, die als vermeintlich „objektiver“ Kanon tradiert wurde.³⁴ Tatsächlich stellt dieser Kanon jedoch in erheblichem Maße das Resultat historisch gewachsener Macht- und Selektionsmechanismen dar. Geschichtsschreibung fungierte seit der Antike nicht allein als Rekonstruktion vergangenen Geschehens, vielmehr erfüllte sie stets zugleich legitimierende, identitätsstiftende und normierende Funktionen.

Wie Ann Rigney herausgearbeitet hat, sind historische Narrative doppelt gerichtet. Sie rekonstruieren Vergangenes, formen jedoch ebenso die Erwartungen, Wahrnehmungen und Orientierungen ihrer jeweiligen Gegenwart.³⁵ Diese doppelte Funktionsstruktur gewann besondere Relevanz, sobald Geschichtsschreibung zur moralischen Instanz erhoben wurde. Seit der Renaissance galt Geschichte als „the great mistress of wisdom“.³⁶ Sie sollte Anschauungswissen bereitstellen, Tugend lehren, die sittliche Urteilskraft formen und exemplarische Vorbilder sichtbar machen. Die erzählerische Logik historischer Darstellungen fungierte damit zugleich als didaktisches Instrument zur politischen und moralischen Orientierung. Zugleich wurde Historikern eine Art Richterfunktion zugeschrieben Verdienste großformatig hervorzuheben, Irrtümer zu sanktionieren und Persönlichkeiten die Anerkennung zuzusprechen, die ihnen in ihrem Leben verwehrt worden war.³⁷

Diese Funktionen der Geschichtsschreibung blieben jedoch nicht neutral, sondern standen in engem Zusammenhang mit sozialen Machtverhältnissen.³⁸ Die Herausbildung eines pädagogischen und philosophischen Kanons erfolgte nicht als unbefangene Sammlung „bedeutender“ Texte, sondern im Modus systematischer Auslassungen,

34 Elshtain, Jean Bethke (1981): *Public man, private woman: women in social and political thought*. Princeton. S. 298ff.

35 Vgl. Rigney, 2002: *Rhetoric of Historical Representation. Three narrative histories of the French Revolution*. S. 170f.

36 Hume, David (1776): *History of England*. Vol.5. S. 545.

37 Vgl. Assmann, Jan (1988): *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*. In: Kultur und Gedächtnis. Hrsg. Von Jan Assmann/Tonio Hölscher. Frankfurt a.M. S. 15.

38 Vgl. Bloom, Harold (2025): *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. New York & Boston.

Hierarchisierungen und Zuschreibungen. Was als überlieferungswürdig galt, wurde vornehmlich anhand der wissenschaftlichen, sozialen und kulturellen Standards männlicher Eliten entschieden. Die Folge war eine bis in die Gegenwart wirkmächtige Struktur selektiver Tradierung, die eine Vielzahl weiblicher Beiträge unsichtbar machte oder in den Bereich des „Nicht-Wissens“ verschob. Michel Foucaults Konzept der Verbindung von Diskursen und gesellschaftlicher Macht bietet hierfür einen wesentlichen theoretischen Rahmen.³⁹

Die Konstruktion eines allgemeinen Bildungsideals im 18. und 19. Jahrhundert beruhte nachweislich auf den Lebensrealitäten bürgerlicher Männer. Wie Pia Schmid überzeugend dargelegt hat, konstituierte sich der Begriff der Allgemeinbildung ursprünglich als Entwurf männlicher Selbstformung; er wurde an Voraussetzungen geknüpft, die weiblichen Lebensläufen strukturell nicht zugänglich waren.⁴⁰ Die kanonische Rezeption Wilhelm von Humboldts verdeutlicht dieses Problem paradigmatisch. Sein Bildungsideal wird bis heute als universales Konzept tradiert, obwohl es explizit auf männliche Subjekte zugeschnitten und für „bürgerliche Frauen“ der Epoche realiter nicht erreichbar war. Der fehlende Hinweis auf diese begrenzte Gültigkeit erzeugt eine historiographische Verzerrung, die den Ausschluss weiblicher Subjekte im Nachhinein naturalisiert.⁴¹

Dies gilt ebenso für zentrale Erziehungsentwürfe der europäischen Aufklärung. Texte wie Rousseaus *Émile* beanspruchen bis heute grundlegende Bedeutung für die Theoriegeschichte der Pädagogik. Dass

39 Foucault, Michel (82001): *Die Ordnung des Diskurses*. [1970]. Übers. Walter Seitter. Frankfurt am Main.

40 Schmid, Pia (1986): *Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzeption von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer*. In: Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Hrsg. Heinz-Elmar Tenorth. Weinheim/München. S. 202–214. Der theoretische Hintergrund zum Geschlechtsbegriff als soziale Konstruktion wird im folgenden Gliederungspunkt näher beleuchtet werden.

41 Humboldt setzt Freiheit und eine „Mannigfaltigkeit der Situationen“ als Bedingungen voraus. Laut ihm ist der „wahre Zweck des Menschen [...] die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ Humboldt, Wilhelm von (1851): *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Breslau, S. 9–10. Siehe auch Heuer, Ulrike 2001: *Der genderstrukturierte Bildungsbegriff*. In: Handbuch zur Frauenbildung. Hrsg. Wiltrud. Gieseke. Opladen. S. 267–274 insbesondere S. 269; sowie Kuhlmann, 2013, *Erziehung und Bildung*, S. 37.

Rousseau jedoch Erziehung primär als Erziehung des männlichen Kindes konzipierte und Frauen in der Figur der Sophie eine strikt funktionale Rolle zuwies, gerät in der gegenwärtigen Rezeption häufig aus dem Blick.⁴² Der Diskurs über „den Menschen“ wurde mit dem Geschlecht des Mannes identifiziert. Selbst zeitgenössische Autorinnen, die Rousseau kritisch interpretierten, etwa Mary Wollstonecraft, konnten die Herabsetzung der Frau nicht vollständig durchbrechen, wurde doch die Erziehung des Menschen im Diskursraum des 18. Jahrhunderts überwiegend als männliche Selbstkultivierung verstanden.⁴³

Wie die historische Bildungsforschung vielfach gezeigt hat, wurden Frauen nicht zufällig übersehen, sondern aktiv herausdefiniert.⁴⁴ Die Tradierungsmechanismen des pädagogischen Kanons reproduzierten diese Ordnung über Jahrhunderte hinweg. Während Autoren in Lexika, Handbüchern und universitären Curricula prominent vertreten blieben, gerieten Denkerinnen trotz nachweislicher Beiträge zum Bildungs- und Gesellschaftsdiskurs in Vergessenheit.⁴⁵ Dieses Muster verfestigte sich, je stärker wissenschaftliche Disziplinen institutionalisiert wurden. Die Professionalisierung der Pädagogik im 19. Jahrhundert ging mit einer systematischen Marginalisierung weiblicher Bildungskonzepte einher. Damit setzte sich der Ausschluss nicht nur sozial, sondern auch epistemisch fort. Frauen wurden nicht lediglich von institutionellen

42 Eigentlich müsste es heißen: Erziehung des Jungen, da sich hier meist nur auf die Erziehung von Émile bezogen wird und die vollkommen unterschiedliche Erziehung der Frau, die am Beispiel von „Sophie“ im fünften und letzten Buch beschrieben wird (Vgl. Rousseau, 1762/2019), oft unkommentiert bleibt. Siehe dazu auch Schmid, Pia 1996: *Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800*. In: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Hrsg. Elke Kleinau und Claudia Opitz. Band 1. Frankfurt am Main. S. 327–345. Und kritische Auseinandersetzung mit Rousseaus Erziehungskonzeption bzgl. Émile und Sophie bei Kuhlmann (2013, 36 f.) und Jacobi (1990b).

43 Wollstonecraft, Mary (1792): In ihrer *Vindication* nimmt Wollstonecraft immer wieder kritisch Bezug auf Rousseau. Zwar geht sie auch auf andere Schriften ein, aber die dutzenden Rousseau Erwähnungen überwiegen deutlich. Außerdem können die *Conversations d'Émilie von Louise d'Épinay* (1774) von Louise d'Épinay, gemäß Jacobi (2013), S. 124, sogar als Gegenentwurf zu Rousseaus Sophie-Konzeption aufgefasst werden.

44 Vgl. Kuhlmann, Carola 2013: *Erziehung und Bildung*. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden. S. 37. Ebenso bei Blochmann, 1966; Heuer, 2001, S. 269; Kuhlmann, 2013, S. 37; Schmid, 1996, S. 344f.

45 Vgl. Hild, Anne (2018): „Helden und Denker“ der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945. In: Erziehungswissenschaftliche Studien, Band 2. Göttingen. S. 2–6.

Räumen ferngehalten, sondern von der Möglichkeit, ihre Erkenntnisse in den Raum des legitimen Wissens einzuschreiben.

Insgesamt zeigt sich, dass der männlich dominierte Geschichtskanon weniger eine neutrale Sammlung kultureller Selbstbeschreibungen darstellt als vielmehr eine genealogisch gewachsene Struktur der Selektion, die epistemische Ausschlüsse, Geschlechtshierarchien und institutionelle Machtverhältnisse wechselseitig verstärkte. Diese Strukturen bildeten den Hintergrund, vor dem sich die Stimmen der Denkerinnen artikulierten und gegen den sie argumentativ ankämpfen mussten. Zugleich erklären sie, warum Texte wie Catharine Macaulays *Letters on Education* nach ihrer Entstehung kaum rezipiert wurden. Sie kollidierten mit einem Wissenssystem, das die theoretische und moralische Autorität weiblicher Schriftstellerinnen systematisch begrenzte.

2.2 Geschichte der Frau(en)

„Did Women Have a Renaissance?“⁴⁶

Die Geschichte der Frau ist untrennbar mit jenen sozialen, politischen und epistemischen Ordnungsmechanismen verwoben, die den Zugang zur Öffentlichkeit, zur Bildung und zur intellektuellen Arbeit strukturierten. Bereits im Übergang von der Antike zur Renaissance lässt sich eine dauerhafte Trennung in einen als männlich öffentlichen und einen als weiblich privaten Raum erkennen, eine Semantik, die nicht nur soziale Praktiken, sondern auch die Bewertung von Wissen, Autorität und Vernunft prägte.

Joan Kelly-Gadol's berühmte Frage „Did Women Have a Renaissance?“ hat paradigmatisch gezeigt, dass kulturelle Blütezeiten historisch nicht geschlechtsneutral verliefen. Die florentinischen Humanisten förderten zwar neue Formen des bürgerlichen Selbstbewusstseins,

⁴⁶ Kelly-Gadol Joan, 1988: *Gab es die Renaissance für Frauen?* In: Männer, Mythos, Wissenschaft. Hrsg. Barbara Schaeffer-Hegel u. Barbara Watson-Franke. Pfaffenweiler. S 33–63. Original erschienen auf Englisch *Did Women Have a Renaissance?* In: *Becoming Visible: Women in European History*. Hrsg. Renate Bridenthal und Claudia Koonz. Boston. 1977, S. 175–201.

gleichzeitig aber intensivierten sie die strukturelle Exklusion der Frauen, indem sie sie auf den häuslichen Bereich verwiesen und ihre politische Handlungsmacht auf nahezu Null reduzierten. Dies führte zu einer „veritablen ‚Renaissance‘ der Wertvorstellungen und Praktiken des klassischen Athens mit seiner häuslichen Einschließung der Bürger Frauen.“⁴⁷ Hier sei das bürgerliche Geschlechterrollensystem entwickelt worden, in welchem der Mann in die öffentliche Sphäre und die Frau in die private Welt des Heims platziert wurde. Der moderne Staat, dessen Anfänge Kelly-Gadol in der florentinischen Renaissance sieht, habe sich somit auf der Grundlage einer dezidierten Trennung der öffentlichen und der privaten Sphäre gebildet, durch die die Frau unsichtbar und vor allem unpolitisch wurde.

Die Öffentlichkeit galt als Ort von Rationalität, Wettbewerb, Selbstbestimmung und kultureller Wirkmacht. Der häusliche Raum wurde dagegen mit Emotionalität, Passivität und sozialer Abhängigkeit assoziiert.⁴⁸ Diese Zuschreibungen wirkten nicht lediglich beschreibend, sondern normativ. Sie legten fest, wer als politisches Subjekt auftreten konnte, wer Ansprüche auf Bildung und intellektuelle Teilhabe erheben durfte und wessen Stimme überhaupt als theoretisch relevant galt.⁴⁹

Seit der Antike lässt sich ein semantisches Gefüge beobachten, das Frauen als wesensmäßig für Haushalt und Mutterschaft prädestiniert darstellte, während Männern das Feld der Wissensproduktion und der politischen Gestaltung vorbehalten blieb. In der antiken Vasenmalerei schlug sich diese Aufteilung der Welt dadurch nieder, dass die Haut von Frauen mit weißer Farbe differenziert, wird von der der Männer.⁵⁰

47 Kelly-Gadol Joan, 1988: Gab es die Renaissance für Frauen? S. 35.

48 Vgl. Meller, Helen (1990): *Planning theory and women's role in the city*. In: *Urban History Yearbook*. 1990, Vol.17. New York. S. 85–98.

49 Vgl. dazu Ballard, George (1752): *Memoirs of Several Ladies of Great Britain, who have been Celebrated for their Writings or Skill in the Learned Languages*. Hier werden bei zahlreichen Frauen beispielsweise im Text angegeben, wer über ihre Erziehung entscheiden hat. Z.B. S. 36: Elizabeth Lucar. „The daughter of Mr. Paul Withypoll, [...]. She had a very polite and liberal education given her by her father.“ Oder S. 62: Anne Askew: „She was the daughter of Sir William Askew. She had a liberal education, [...] But by an unfortunate marriage, contracted jointly by Sir William her father, [...] this pious and beautiful lady was brought into infinite vexation and trouble, and which at last occasion'd the lost of her life.“

50 Vgl. dazu auch Lerner, Gerda 2023: *Die Entstehung des Patriarchats*. Mit einem Vorwort von Christine Thomas. Berlin. „Die Rollenzuschreibungen und Verhaltensweisen, die als den beiden Geschlechtern angemessen gelten, sind deutlich geworden in Normen, Sitten

Die Annahme einer „natürlichen“ Geschlechterdifferenz bildete einen der wirkmächtigsten Topoi der europäischen Ideengeschichte. Schon in der antiken Betrachtung weiblicher Tugenden zeigt sich ein ambivalentes Verhältnis zwischen normativer Zuordnung und rechtlicher Exklusion. Platon und Aristoteles argumentierten zwar unterschiedlich, doch beide ordneten Frauen in eine Hierarchie ein, die moralische Unbeständigkeit oder zumindest politische Unzuverlässigkeit implizierte. Die Tugend des Mannes ist im *Menon* bei Platon, „daß er vermöge, die Angelegenheiten des Staats zu verwalten und in seiner Verwaltung seinen Freunden wohlzutun [...]. Willst du die Tugend des Weibes, so ist auch nicht schwer zu beschreiben, daß sie das Hauswesen gut verwalten muß, alles im Hause gut im Stande haltend und dem Manne gehorchend.“⁵¹

Damit wurde eine Ordnung der Geschlechter begründet, die über Jahrhunderte fortbestehen sollte. Die Erziehung der Frau war von großer Bedeutung für das Ansehen des Mannes in der Öffentlichkeit (*polis*).

Xenophon widmet der Erziehung der jungen Ehefrau in seinem *Oikonomikos* zwei ausführliche Kapitel (VII/VIII)⁵², und er sieht die Verantwortung für das Verhalten der Frau durchaus bei dem sie erziehenden Mann. „[D]ie inneren Angelegenheiten meines Hauses zu verwalten ist die Frau auch ganz allein imstande“⁵³, was allerdings nur der guten Erziehung durch den Ehemann zu verdanken ist. Das häusliche Leben sei von dem öffentlichen sorgfältig abgetrennt und in einen privaten Raum verwiesen worden, „über den man besser schwieg, ein(en), Raum des Verschwindens“, wo Kinder gezeugt wer-

und Gebräuchen, Gesetzen und gesellschaftlich vorgegebenen Aufgabenstellungen.“ S. 298.

51 Platon, *Menon*, 71e.

52 Xenophon (1975): *Oikonomikos*. Übersetzung und Kommentar. Übersetzt und herausgegeben von Klaus Meyer. Westerburg (= Philologische Beiträge zur Realienforschung im antiken Bereich, Bd. 1), Kap. VII-VIII.

53 Xenophon (1975): *Oikonomikos*. Kap. VII, §23. Das Hauptaugenmerk lag auf der Überlegung, dass der Ehemann am besten ein noch völlig ‚ungeformtes‘ Mädchen, das noch keinen Kontakt zu einem anderen Mann hatte, also eine „Jungfrau“, heiratet, um es nach seinen eigenen Wünschen und Vorstellungen erziehen zu können. Siehe dazu Kommentar, S. 329. In: Aristoteles: *Oikonomika*. Schriften zu Hauswirtschaft und Finanzwesen. Übers. und erläutert Renate Zoepffel (2006). In: Aristoteles Werke in deutscher Übersetzung. Begründet Ernst Gutschalk, hrsg. Hellmut Flashar Band 10. Berlin.

den und noch andere Dinge geschehen, die nicht die Beachtung des Gemeinwesens verdienen.“⁵⁴

Der Ausschluss der Frauen aus der *polis* bedeutete jedoch keineswegs, dass ihre Person völlig unbedeutend gewesen wäre. Redfield hat überzeugend gezeigt, dass Frauen zwar rechtlich ausgeschlossen waren, aber dennoch als moralische und soziale Akteure eine notwendige Voraussetzung des Gemeinwesens bildeten.⁵⁵ Diese Spannung zwischen faktischer Bedeutung und normativem Ausschluss ist eines der Grundmuster europäischer Geschlechtergeschichte und blieb auch für die späteren Debatten über weibliche Bildung prägend.

In römischer Zeit zeigten sich zwar Ansätze einer breiteren Bildungspraxis für Mädchen, doch blieb die funktionsbezogene Bindung der Frau an den häuslichen Raum bestehen.

Die Bildungsprivilegien römischer Frauen, deutlich weiter gefasst als jene der Athenerinnen, konnten diese Entwicklung langfristig nicht abmildern.⁵⁶ Die „*infirmitas sexus et levitas animi*“ des römischen Rechts hatte zwar Konsequenzen für die Rechts- und Geschäftsfähigkeit der Frau, nicht aber für ihre Bildungsmöglichkeiten.

Das christliche Mittelalter transformierte die antiken Denktraditionen, indem es die Gottebenbildlichkeit hierarchisierte. Während der Mann als unmittelbares Abbild Gottes verstanden wurde, erschien die Frau als abgeleitetes Wesen, dessen geistige Fähigkeiten sich nur mittelbar legitimierten. Die Folge war eine epistemische Struktur, die weibliche Vernunftfähigkeit nicht negierte, sie aber als strukturell minderwertig erfasste.⁵⁷

54 James Redfield: „Homo domesticus“. In: Jean-Pierre Vernant, 1996, S. 200f.

55 Ebd., S. 197–198: „Die Tatsache, daß die griechischen Verwandtschaftsbeziehungen, obwohl formal patrilinär, latent beide Seiten berücksichtigten, weist darauf hin, daß die Griechen Frauen sehr wohl als Personen betrachteten.“

56 Henri Irénée, 1957: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Hrsg. Richard Harder. Freiburg/München. S. 391. Zwar schränkte auch hier das frühe Heiratsalter, teils vor dem 12. Lebensjahr, die Zeit der Ausbildung ein, dennoch hatten Töchter wie Söhne der oberen Schichten Privatunterricht, die ärmeren Schichten besuchten gemeinsam den Elementarunterricht beim *ludi magistri*.

57 Vgl. Schüssler Fiorenza, Elisabeth (101994). *In Memory of Her*. (10th Anniversary). A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins. New York.

Parallel zur genealogischen Stabilisierung des Ausschlussnarrativs entwickelte sich eine bemerkenswerte Gegenbewegung weiblicher Intellektueller. Seit Christine de Pizan im 15. Jahrhundert wurde die Vorstellung einer grundlegenden geistigen Minderwertigkeit der Frauen systematisch widerlegt.⁵⁸ De Pizan kritisierte die patriarchalen Autoritäten ihrer Zeit und entlarvte deren Aussagen als interessengeleitete Konstruktionen, die nicht auf Erfahrung, sondern auf Traditionsmacht beruhten. Sie forderte Frauen auf, ihren eigenen Verstand zu gebrauchen und die abwertenden Zuschreibungen nicht länger zu internalisieren.⁵⁹ Ihr Werk hatte einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung des frühmodernen Denkens und wird als grundlegend für die Erforschung der weiblichen Geistesgeschichte betrachtet.

Im 17. Jahrhundert formulierte Marie de Gournay eine frühe universale Gleichheitsargumentation. Ihre Überlegungen zur Wesensgleichheit der Geschlechter, zur Unhaltbarkeit körperlich begründeter Herrschaftsrechte und zur Vernunftbegabung aller Menschen unabhängig vom Geschlecht stellten eine zentrale argumentative Ressource für spätere Autorinnen da.⁶⁰ Gournay war ungewöhnlich in ihrer Behauptung,

58 Vgl. Pizan, Christine de (1995): *Das Buch von der Stadt der Frauen*. Übersetzt von Margarete Zimmermann [1405]. München. Siehe 1/XXVII.

59 Pizan, 1995, *Stadt der Frauen* „Weißt du denn, weshalb Frauen weniger wissen? [...] Ganz offensichtlich ist dies darauf zurückzuführen, daß Frauen sich nicht mit so vielen verschiedenen Dingen beschäftigen können, sondern sich in ihren Häusern aufhalten und sich damit begnügen, ihren Haushalt zu versehen. Nichts aber schult vernunftbegabte Wesen so sehr wie die Praxis, die konkrete Erfahrung auf zahlreichen und verschiedenartigen Gebieten.“ [...] wenn sie also über einen aufnahme- und lernfähigen Verstand verfügen: weshalb lernen sie dann nicht mehr?“ Antwort: „Tochter, das hängt mit der Struktur der Gesellschaft zusammen, die es nicht erfordert, daß Frauen sich um das kümmern, was, wie ich dir zuvor erklärt habe, den Männern aufgetragen wurde. [...]“ 1/XXVII. Ebenso bei Marie de Gournay 1997: *Zur Gleichheit von Frauen und Männern*. Übersetzt und herausgegeben von Florence Hervé/ Ingeborg Nöding. Überarbeitet von Ulrike Streubel. [1622] Aachen, S. 45; Sowie bei Schurman, Anna Maria van 2009: *Abhandlung über die Befähigung des Geistes von Frauen für die Gelehrsamkeit und die höheren Wissenschaften*. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Michael Spang [1641]. Würzburg. S. 15 ff.

60 Gournay, 1997, *Gleichheit von Frauen und Männern*: „Wenn die Frauen also weniger oft als die Männer einen Grad an Vollkommenheit erlangen, dann ist es ein Wunder, daß der Mangel an guter Erziehung und selbst die Häufigkeit von schlechtem Ruf und Unterricht nichts Schlimmeres anrichtet und nicht verhindert, daß sie zumindest dorthin gelangen können.“ S. 45.

dass intellektuelle Gleichheit von Frauen und Männern voraussetzt, dass Bildung sowohl Männern als auch Frauen zugänglich sein sollte.

Anna Maria van Schurman⁶¹, Dorothea Leporin Erxleben⁶² und Mary Astell griffen diese Linie im 17. und frühen 18. Jahrhundert auf und verbanden sie mit Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion von Bildung, zur Bedeutung weiblicher Selbstsorge und zur theologischen Begründung der Gleichheit. Sie argumentierten für die intellektuelle Gleichheit von Frauen und Männern und die Notwendigkeit, Frauen Bildung zu ermöglichen, um ihr Potenzial zu entfalten. Ihre philosophische Auseinandersetzung stellte die traditionellen Vorurteile über die rationalen Fähigkeiten von Frauen in Frage.

Mary Wollstonecraft schließlich radikalisierte die Gleichheitsdebatte, indem sie Vernunft als universale Grundlage menschlicher Würde und politischer Teilhabe verstand. Ihre Kritik an der Mädchen-erziehung und an der strukturellen Abhängigkeit der Frauen zielte auf eine grundlegende Umgestaltung der gesellschaftlichen Ordnung. Eine gerechte Gesellschaft lässt sich ihrem Verständnis zufolge nur verwirklichen, wenn Frauen Zugang zu Bildung, Berufsausübung und politischer Partizipation erhalten. Wollstonecraft begründete Bildung nicht nur anthropologisch, sondern politisch. Die Emanzipation der Frauen war für sie Voraussetzung für eine gerechte Gesellschaft insgesamt.⁶³ Damit entsteht eine Traditionslinie weiblicher Intellektualität, die nicht nur das Recht auf Bildung einfordert, sondern zugleich eine genealogische Kritik der Gesellschaftsordnung formuliert.

61 Schurman, 2009, *Befähigung des Geistes von Frauen*: „Wer am meisten einer eingehenden und dauerhaften Beschäftigung bedarf, dem kommt das Studium der Wissenschaften am meisten zu. Nun bedarf aber die Frau am meisten einer eingehenden und dauerhaften Beschäftigung. [...]“ S. 15 ff.

62 Erxleben, 1742, *Gründliche Untersuchung*: „Was die studia humaniora benebst der Welt=Weißheit selbst betrifft, so kan ich nicht finden, warum andere darin zu unterrichten dem weiblichen Geschlecht nicht anstehen sollte.[...] *Aspasia* genoß sogar der Ehre, daß auch *Socrates* selbst, der verschieden gelehrte Frauen zu Lehrmeisterinnen gehabt, wie auch *Pericles*[...]“ S. 132, § 223.

63 Wollstonecraft, Mary (1792/2008): „Die Tatsache, daß ich den gesunden Menschenverstand unter den armen Frauen angetroffen habe, die kaum Möglichkeiten der Bildung hatten [...], hat mich in der Meinung bestärkt, daß unbedeutende Beschäftigungen die Frau zu einem unbedeutenden Menschen gemacht haben.“ S 133f.

Diese historische Gegenbewegung weiblicher Intellektueller, die sich der systematischen Marginalisierung ihrer Beiträge zur pädagogischen Theorienbildung entgegenstellte, unterstreicht die Relevanz der epistemologischen Untersuchung ihrer Unsichtbarkeit.⁶⁴ Die Auseinandersetzung mit ihren Werken ist entscheidend, um die tradierten Narrative zu hinterfragen und die volle Breite des intellektuellen Schaffens in der europäischen Bildungs- und Erziehungsgeschichte sichtbar zu machen. Die kontinuierliche Unterrepräsentation von Frauen in der Philosophie der Bildung und den Bildungskanonen verdeutlicht ein grundlegendes Strukturproblem des Kanons.

2.3 Ansätze zur Korrektur des zeitgenössischen Kulturkanon

„Dich, Frau, bewundere und fürchte ich sehr.“⁶⁵

Die strukturelle Unsichtbarmachung weiblicher Beiträge zur Geistesgeschichte geht einher mit einer Geschichte beständiger Korrekturversuche durch intellektuelle Frauen.⁶⁶ Während patriarchale Institutionen eine männliche Wissensordnung etablierten, entwickelten Denkerinnen in verschiedenen Epochen intellektuelle Strategien, um die Geltung dieser Ordnung infrage zu stellen und alternative Perspektiven zu formulieren:

⁶⁴ Vgl. Martin, Jane Roland (1984): *Bringing Women into Educational Thought*. In: *Educational Theory*, 34: 341–353. „When women have no place in educational thought, policy suffers, the society's devaluation of women's lives, works, and experiences is reinforced, and also the field of educational thought itself is diminished.“ S. 344.

⁶⁵ Homer, *Ilias* und *Odyssee*. In der Übertragung von Johann Voss. Hrsg. Peter von der Mühl (1967). Wiesbaden. Textstelle Zitat: VI 168. Odysseus staunt beim Anblick von Nausikaa: „Denn ich sah noch nie solch einen sterblichen Menschen, Weder Mann noch Weib! Mit Staunen erfüllt mich der Anblick!“ Ebd. VI 160–161.

⁶⁶ Lerner, Gerda (1998): *Die Entstehung des feministischen Bewusstseins: Vom Mittelalter bis zur Ersten Frauenbewegung*. Über. Walmot Möller-Falkenberg. München, S. 38ff.

„In other words, not only is feminism epistemologically structured out of resistance, and is thus in many ways a counter-discursive position, but in resignifying the referential fields of different backgrounds and historical experiences, it directly affects the change in power relations between the sexes in the social realm and theory, questioning authorities and transforming knowledge, creating and acting on critical knowledge. This brings into question not only the status of “agency” in theory but also works to (re)articulate theoretical concepts both for the self-authorisation and radicality of theory.“⁶⁷

In dieser Gegenbewegung nimmt die Frage nach notwendigen kanonischen Korrekturen eine doppelte Richtung ein. Zum einen muss die historische Unterrepräsentation von Frauen als epistemisches Problem begriffen werden, das die Gültigkeit des Kanons selbst in Frage stellt. Es verdeutlicht, dass die Abwesenheit weiblicher Stimmen kein Zufall ist, sondern das Ergebnis eines politischen und ideologischen Entscheidungsprozesses innerhalb patriarchaler Strukturen, der darüber bestimmt, wem eine Geschichte und Präsenz zugestanden werden. Zum anderen bedarf es einer Revision jener Begriffe und Kategorien, die überhaupt darüber entscheiden, was als „kanonfähig“ gilt.

Damit rückt die Analyse der Kanonmechanismen selbst in den Fokus, ein Punkt, den die jüngere Forschung besonders betont.⁶⁸ Windheuser beschreibt diese Prozesse als genealogische Ausblendungen, durch die die Erziehungswissenschaft ihre eigenen Grenzen stabilisierte, indem sie weibliche Wissensformen entweder ignorierte oder auf moralisch-didaktische Textsorten reduzierte.⁶⁹

67 Vgl. Kašić, Biljana (2020): *Feminism as Epistemic Disobedience and Transformative Knowledge: Exploration of an Alternative Educational Centre* Feminism as Epistemic Disobedience and Transformative Knowledge: Exploration of an Alternative Educational Centre. In: Šolsko polje, No. 51, (5/6). S. 31–47. Zitat auf S. 38.

68 Vgl. Windheuser, Jeannette (2025): *Das Archiv als Ort für Genealogie und Zukunft*. Erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. Jg. 17, Nr. 3-2025. S. 119–134. Ebenso Hagengruber, Ruth (2013): *Macht gibt Weisheit?* Die Geschichte der Philosophinnen und das Ideal der Philosophie: Eine Bestandsaufnahme. Paderborner Universitätsreden, Band 130. Paderborn. S. 3–27.

69 Ebd.

Die Korrektur dieser Ausschlüsse erfordert daher nicht lediglich eine additive Ergänzung des bestehenden Kanons, sondern eine Rekonstruktion seiner inneren Logik. Seit den 1970er Jahren hat die feministischen Philosophie- und Bildungsgeschichte damit begonnen, systematisch nach verschütteten Traditionen weiblicher Intellektualität zu suchen. Zahlreiche Editionen, Monografien und Forschungsprojekte der letzten Jahrzehnte haben gezeigt, dass Frauen, trotz widriger Bedingungen, auf vielfältige Weise zur europäischen Kultur- und Theoriegeschichte beitrugen. Die Wiederentdeckung antiker Philosophinnen⁷⁰, die Editionsgeschichte frühneuzeitlicher Gelehrter sowie die Neubewertung frühfeministischer Schriftstellerinnen haben die Vorstellung eines männlich dominierten Ursprungs der europäischen Theorieentwicklung nachhaltig in Frage gestellt.

Eine weitere Ebene der notwendigen Korrektur betrifft die enge Kopplung männlicher Autorschaft an Rationalität und weiblicher Autorschaft an Moralität oder Emotionalität. Diese Aufteilung erzeugte eine strukturelle Zuordnung. Durch diese Semantik wurden Schriften von Frauen häufig als „moralische Ratgeber“, „Erbauungsliteratur“ oder „pädagogische Traktate ohne Theoriegehalt“ klassifiziert, selbst dann, wenn sie komplexe philosophische oder politische Argumentationen enthielten.⁷¹ Diese Verzerrung wirkt bis heute nach. Erst wenn moralische, anthropologische, soziale oder bildungstheoretische Texte nicht länger als „nicht-theoretisch“ abgewertet werden, wird sichtbar, dass Frauen seit Jahrhunderten an der Formierung wesentlicher Theorieelemente beteiligt waren. Oder um es mit den Worten von de Pizan zusammenzufassen:

„Wo hast du deinen Scharfsinn gelassen? [...] so solltest du auch einmal erwägen, ob nicht die größten Philosophen aller Zeiten, die du gegen dein eigenes Geschlecht einsetzt, vielleicht falsche Schlüsse gezogen haben; [...] bediene dich wieder deines Verstandes und kümmere dich nicht weiter um solche Torheiten!“⁷²

70 Ménage, Gilles (2019): *Geschichte der Philosophinnen*. [1690] Über. und mit Anmerkungen hrsg. Von Christian Kaiser. Hamburg.

71 Vgl. Wollstonecraft, Mary; Astell, Mary; Erxleben Dorothea.

72 Pizan, Christine (*1995). Interessant ist hier auch, dass die Aufforderung, sich des eigenen Verstandes zu bedienen, stark an Kants Formulierung „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ erinnert. S. 481. Kant, Immanuel, 1784: *Beant-*

2.4 Aufklärung als ambivalenter Möglichkeitsraum

„In dem, was die Menschen angeht, steht an erster Stelle die Sorge für die Frau. Eine Gemeinschaft besteht nämlich von Natur aus am meisten zwischen dem weiblichen und dem männlichen (Lebewesen).“⁷³

Die geschichtlichen Wurzeln der Aufklärung reichen weit zurück. Im Grunde ist sie ein weiterer Schritt derselben Entwicklung, die Jahrhunderte zuvor im Humanismus und in der Renaissance ihren Ausdruck gefunden hat. Schon damals war es eine Entdeckung der Welt und des Menschen, ein Freiwerden der natürlichen Kräfte und eine Hinwendung zur Welt. Rationalismus und Empirismus wirken sich gemeinsam in der geistigen Bewegung aus, die man als Aufklärung bezeichnet. Sie ist nicht nur eine philosophische, sondern eine allgemeine geistes- und kulturgeschichtliche Erscheinung, die in allen Bereichen des geistigen und kulturellen, sozialen, politischen, erzieherischen und wirtschaftlichen Lebens hineinwirkt.

Die europäische Aufklärung gilt traditionell als Epoche der Vernunft, der Menschenrechte und der politischen Selbstbestimmung. Diese Zuschreibungen prägen bis heute das Selbstverständnis moderner Demokratien und bilden einen zentralen Referenzpunkt der pädagogischen Theoriegeschichte. Die historische Überlieferung und die kanonischen Darstellungen übersehen jedoch, dass die Aufklärung zugleich eine Epoche tiefgreifender epistemischer Ambivalenzen darstellt. Sie eröffnete neue Räume der Kritik und Selbstreflexion, reproduzierte jedoch gleichzeitig geschlechterhierarchische Ordnungen, die Frauen systematisch aus den entstehenden Institutionen des Wissens ausschlossen.⁷⁴

wortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift, 12. Stück, Dezember. S. 481–494. Diese auffallende Ähnlichkeit zu Pizans Wortlaut über 300 Jahre vor Kant merkt auch Ranft an. Ranft, Edeltraud 1999: *Wegmarken und Pflastersteine. Ideengeschichtliche und historische Entwicklung von Frauenbildung und Frauenforschung*. Schriften der Johannes-Kepler-Universität Linz, Band 33. Linz, S. 15. Die relative Unbekanntheit dieser Tatsache kann dabei als weiteres Zeichen für den Ausschluss der Frauen aus der kanonisierten Ideengeschichte betrachtet werden.

⁷³ Aristoteles: *Oikonomia*, I 1343b 8–10.

⁷⁴ Vgl. Windheuser, Jeannette (2015).

Damit erscheint die Aufklärung als ein doppeltes Konzept. Sie versprach Universalität, operierte jedoch mit Ausschlussmechanismen, die ihre eigenen Universalitätsansprüche unterliefen. Diese innere Spannung bildet den historischen Kontext, vor dem auch Catharine Macaulays pädagogische und politische Schriften zu verorten sind.⁷⁵

Zentral für das Selbstverständnis der Aufklärung war die Ansicht, dass Menschen durch Vernunft zur moralischen Vervollkommenung fähig seien und dass gesellschaftlicher Fortschritt auf der Kultivierung dieser Vernunft beruhe. In philosophischen und pädagogischen Schriften jener Zeit wurde Vernunft als universales Vermögen beschrieben. Doch trotz dieser vermeintlichen Universalität wurde Vernunft lediglich den Männern zugeordnet, während Frauen auf praktische Formen des Denkens reduziert wurden.⁷⁶

Rousseaus berühmte Gegenüberstellung von Émile und Sophie steht paradigmatisch für diese Vorstellung (*Émile*, 1762).

Damit etablierte die Aufklärung eine Theorie der Menschheit, in der „Mensch“ zwar geschlechtsneutral formuliert, praktisch jedoch männlich definiert wurde.

Parallel zur Rationalitätssemantik entwickelte sich im 18. Jahrhundert die Kultur der Empfindsamkeit, die Gefühle und moralische Sensibilität zu zentralen Merkmalen des Menschseins erklärte. Für das Verständnis der Erziehungsgedanken von Catharine Macaulay ist die Kultur der Empfindsamkeit, im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, von großer Bedeutung.⁷⁷ Die Werte dieser Kultur gründen zum einen auf einer neuen Bestimmung der menschlichen Natur, die nunmehr sehr positiv bewertet wurde, zum anderen auf die Umwertung der Gefühle, die nicht mehr dominant als negative *passions*, sondern als verfeinerte Emotionen hochgeschätzt wurden.

Die *moral sense*-Tradition, vertreten durch Shaftesbury, David Hume und Adam Smith, begriff Gefühle als Grundlage moralischer Urteils-

75 Vgl. Taylor, Barbara (2003): *Mary Wollstonecraft and the Feminist Imagination*. New York.

76 Vgl. Taylor, Barbara (2003). S. 47–52.

77 Im englischen *sensibility*.

kraft.⁷⁸ Diese Neubewertung war für die Bildungstheorie hochrelevant. Gefühle sollten kultiviert, verfeinert und pädagogisch gelenkt werden.

Die in der Kultur der Empfindsamkeit populären Ideale der Menschlichkeit und des Mitleids erlangen eine politische Bedeutung.⁷⁹ Unzweifelhaft wichtig für die Verbreitung der Auffassung, dass Mitmenschlichkeit eine bedeutende Tugend des menschlichen Wesens ist, waren die Schriften von Shaftesburys, die zu Beginn des 18. Jahrhunderts in drei Bänden unter dem Titel *Characteristicks of Men, Manners, Opinions, Times* veröffentlicht wurden.⁸⁰ Obgleich Shaftesbury die Existenz von unnatürlich, schlechten *passions* nicht ausschließt, betont er die positiven Anlagen des Menschen. Als Wesen, die in Gemeinschaften leben, haben Menschen von Natur aus *social passions*. Egoistische und altruistische Leidenschaften waren vereinbar und verfolgten dieselben Ziele; das Wohl der Nation und der Menschheit.

Zwei Entwicklungen lassen sich für die Ausprägung und Verbreitung der Werte der Empfindsamkeit ausmachen. Zum einen sorgten wirtschaftliche und soziale Tendenzen dafür, dass eine größere Zahl von Engländern aus der mittleren Schicht nunmehr ein geselliges Leben führen konnte, das Raum für mitmenschliche Handlungen ermöglichte. Die Verbreitung von relativ erschwinglichen Konsumgütern ermöglichte, dass Familie und Freunde mehr Zeit für Gespräche hatten. Auch neue städtische Einrichtungen wie Einkaufsbezirke und Vergnügungszentren boten Möglichkeiten zu mitmenschlichem Zusammenkommen.⁸¹

Zum anderen stand das neue Menschenbild, das die positiven Gefühle hervorhob und in Einklang mit der Überzeugung stand, dass das Gehirn, in dem auch die Seele lokalisiert wurde, völlig auf Eindrücke angewiesen war. Verfeinerte Wahrnehmungen und Gefühle werden als menschliche Wesensmerkmale gesehen. Die hochgeschätzte *pass-*

78 Vgl. Barker-Benfield, G. J. (1992): *The Culture of Sensibility: Sex and Society in Eighteenth-Century Britain*. Chicago.

79 Macaulay, Catharine (1790): Letters, XXX.

80 Anthony Ashley Cooper, Third Earl of Shaftesbury, (1711): *Characteristicks of Men, Manners, Opinions, Times*. Ed. Douglas den Uyl [2001]. Vol. 3. Indianapolis.

81 Vgl. Shammas, Carole (1980): *The Domestic Environment in Early Modern England and America*. In: *Journal of Social History*, Volume 14, Issue 1. S. 3–24.

ions waren für David Hume ebenso wie für Adam Smith „generosity, humanity, compassion, gratitude, friendship“.⁸²

Mit der Betonung der Gefühle wurde die Fähigkeit, die gefühlvollen Ansichten anderer nachzuvollziehen, sehr wichtig. Für Smith sind die Gefühle und nicht der Verstand Grundlage für moralisches Urteilen.⁸³

Die, große Bedeutung von guten Gefühlen, die Wertschätzung des Wohlwollens, das die Grundlage jedes zwischenmenschlichen Verhaltens bilden sollte, schlägt sich dann in den Erziehungsschriften nieder. Auch wenn man die Ansicht vertrat, dass Menschen Gefühle nicht erlernen können, weil sie von Natur aus vorhanden sind, glaubte man daran, dass sich diese angeborenen Dispositionen, durch Erziehung, stärken ließen und tugendhafte Handlungen festigen.

Die vorangegangenen Analysen haben gezeigt, dass die Geschichte pädagogischer und philosophischer Theorieentwicklung nicht als lineare Fortschrittsgeschichte, sondern als ein Gefüge epistemischer Machtverhältnisse zu verstehen ist, in dem Geschlecht eine zentrale strukturierende Kategorie bildet. Die Rekonstruktion des männlich dominierten Geschichtskanons (2.1), die genealogischen Linien weiblicher Exklusion (2.2), die revisionistischen Bewegungen und Gegenstimmen (2.3) sowie die ambivalenten Formationen der Aufklärung (2.4) verdeutlichen, dass die traditionelle Theoriegeschichte der Pädagogik selektiv verfährt, indem sie weibliche Beiträge systematisch marginalisiert oder in moralische, praxisnahe und damit „nicht-theoretische“ Sphären verschiebt. Diese Ausschlüsse beruhen weder auf einem Mangel an intellektueller Leistung noch auf geringer historischer Wirksamkeit, sondern auf der geschlechtsspezifischen Autorität, die den Kanon über Jahrhunderte hinweg strukturiert hat.

Damit erweist sich die Aufklärung zugleich als Möglichkeits- und Problemgeschichte. Sie eröffnet theoretische Räume, in denen Gleich-

82 Hume, David (1739): *A Treatise of Human Nature. Being an Attempt to Introduce the Experimental Method of Reasoning into Moral Subjects*. Ed by L.A. Selby-Bigge. Oxford 1896. Ebenso in Smith, Adam 1759: *Theory of Moral Sentiments*. Ed. By David D. Raphael/Alec L. Macfie. Oxford 1976. S. 38.

83 Adam Smith und David Hume beschäftigten sich intensiv mit dem Vermögen, welches sie *sympathy* bezeichneten. Mehr zu *sympathy* bei Macaulay und der dem Menschen eigenen *benevolence*. Die große Bedeutung mitmenschlicher Gefühle zeigt sich in dem Ideal des Wohlwollens (*benevolence*).

heit, Menschenrechte und moralische Vervollkommnungsfähigkeit universell gedacht werden konnten, stabilisiert jedoch zugleich jene Grenzziehungen, durch die Frauen aus genau diesen Räumen ausgeschlossen wurden. In dieser Konstellation wird deutlich, dass eine geschlechterreflektierte Theoriegeschichte die klassischen Figuren der Aufklärung nicht nur erweitern, sondern die internen Spannungen und Brüche dieser Epoche selbst sichtbar machen muss.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Stellung Catharine Macaulays weder als marginale Ausnahme noch als isolierte Frauenstimme interpretieren. Vielmehr wird sie als Autorin erkennbar, deren politisch-pädagogisches Denken an zentrale Diskurse der Aufklärung anschließt, diese jedoch konsequent egalitär radikalisiert und zugleich jene blinden Flecken adressiert, die den Kanon bis heute bestimmen. Ihre *Letters on Education* erscheinen damit als Teil einer theoretischen Tradition, die bislang unzureichend rekonstruiert wurde und deren Bedeutung für die Pädagogik erst vor dem Hintergrund, der in Kapitel 2 entwickelten Analyse vollständig sichtbar wird.

Vor diesem Hintergrund folgt nun eine detaillierte Darstellung von Leben und Werk Catharine Macaulays, die zugleich den Ausgangspunkt für die systematische Rekonstruktion ihrer Erziehungstheorie bildet.

3 Catharine Macaulay

Catharine Macaulay (1731–1791) nimmt innerhalb der englischen Aufklärung eine gespaltene und zugleich paradigmatische Stellung ein. Einerseits als zu Lebzeiten außerordentlich anerkannte Historikerin, politische Theoretikerin und pädagogische Autorin, andererseits als Figur, die bereits kurz nach ihrem Tod aus dem kanonischen Gedächtnis verschwand. Die Rekonstruktion ihrer Lebensumstände ist daher nicht nur biographisch relevant, sondern bildet einen Zugang zu jenen Mechanismen epistemischer Ausschlüsse, die in Kapitel 1 und 2 analysiert wurden und die die Nicht-Rezeption ihres pädagogischen Hauptwerks, der *Letters on Education* (1790), wesentlich mitbedingen.

3.1 Leben und Werke

„The abilities of Mrs. Macaulay as a writer are so universally known and acknowledged, that there appears little occasion for the opinion of the critic on this publication.“⁸⁴

Macaulay wurde am 2. April 1731 auf dem Landsitz Olantigh (Kent) als Tochter des wohlhabenden Landbesitzers John Sawbridge und seiner Frau Elizabeth geboren. Die Familie gehörte zur politisch einflussreichen Landed Gentry, sodass Catharine in einem Umfeld aufwuchs, das sowohl ökonomische Sicherheit als auch kulturelle Ressourcen bot. Ihre formale Erziehung scheint zwar, wie viele zeitgenössische Zeugnisse nahelegen⁸⁵, auf den Unterricht einer durchschnittlichen Gouvernante beschränkt gewesen zu sein, doch kompensierte sie diese institutionellen Beschränkungen durch autodidaktische Lektüre in der umfangreichen Hausbibliothek ihres Vaters.

⁸⁴ *The London Magazine: or Gentleman's Monthly Intelligencer*, No. 43, März 1774, S. 144. Anonyme Rezension zu Macaulay.

⁸⁵ Vgl. Hill, Bridget 1992: *The Republican Virago. The Life and Times of Catharine Macaulay*. Historian. Oxford, 1992, S. 1–24.

Ein Katalog aus dem Jahr 1790 weist nach, dass sich lediglich die Pamphletsammlung Macaulays auf etwa 5 000 politische Schriften belief, ein Bestand, der in Umfang und Diversität selbst viele männliche Bibliotheken der Zeit übertraf.⁸⁶ Ihre historischen Werke zeigen deutlich, dass Macaulay über ein profundes Wissen der Originalquellen des 17. Jahrhunderts verfügte und sich souverän auf die politische Philosophie von Locke, Harrington und Montesquieu stützte. Zeitgenossen beschrieben sie daher als „female historian of liberty“, deren Stimme innerhalb der republikanischen Debatten der 1760er und 1770er Jahre Gewicht besaß.⁸⁷

Mit der Heirat des angesehenen Londoner Arztes George Macaulay im Jahr 1760 wurde sie Teil der intellektuellen Netzwerke der Hauptstadt. Die wöchentlichen literarisch-politischen Salons im Hause Macaulay galten als bedeutende Diskussionsräume, in denen radikale Parlamentarier, Schriftsteller und amerikanische Sympathisanten zusammentrafen.⁸⁸ Hier entstand jenes republikanische Geschichts- und Tugendverständnis, das in ihrer achtbändigen *History of England* (1763–1783) ausgearbeitet wurde. George Macaulay förderte die schriftstellerische Tätigkeit seiner Frau Catharine Macaulay.⁸⁹

Über ihren Bruder John Sawbridge gelangten ihre Argumente sogar in parlamentarische Reformdebatten.⁹⁰ Die Forschung hebt zunehmend hervor, dass Macaulay zu den wenigen Frauen gehörte, deren politische Theorien reale Wirkung auf Gesetzesdiskussionen hatten.⁹¹

⁸⁶ Vgl. Hill, Bridget; Hill, Christopher, 1993: *Catharine Macaulay's History and her Catalogue of Tracts*. In: *The Seventeenth Century*, Vol. 8, No. 2, 1993, pp. 269–85. S. 274f.

⁸⁷ Vgl. O'Brien, Karen (2009): *Women and Enlightenment in Eighteenth-Century Britain*. New York. S. 152–172.

⁸⁸ Macaulays Tätigkeit als Gastgeberin ist mit den französischen Frauen in den Salons im Paris der Aufklärung vergleichbar. Eine solche Rolle als Gastgeberin wurde von englischen Frauen nur selten wahrgenommen; lediglich die *Bluestockings* bildeten in dieser Hinsicht noch eine Ausnahme.

⁸⁹ Mitte des 18. Jahrhunderts hatten sich viele Frauen in der Literatur einen Namen gemacht. Dennoch war es ungewöhnlich, dass eine Frau zu Geschichte schrieb, die zu den meistgelesenen und politischsten Genres der Zeit gehörte, wie die *Monthly Review* anlässlich des Erscheinens des ersten Bandes der Geschichte im Jahr 1763 bemerkte.

⁹⁰ Vgl. Sainsbury, John (1978): *The Pro-Americans of London, 1769–1782*. In: *The William and Mary Quarterly*. Vol. 35, No. 3, 1978. S. 423 f.

⁹¹ Vgl. Frick, Marie-Luise (2020).

Nach dem Tod ihres Mannes im Jahr 1766 zog sie nach Bath, blieb publizistisch aktiv und reiste 1784/85 in die Vereinigten Staaten, wo sie bedeutende Vertreter der politischen Elite, unter anderem George Washington, besuchte. Zeitgenössische Briefe belegen, dass sie dort als moralische Autorität und als intellektuell gleichrangige Gesprächspartnerin geschätzt wurde.⁹²

Neben der Popularität und Spannweite ihrer Veröffentlichungen und der Anerkennung, die führende Politiker und Philosophen ihren Ansichten entgegenbrachten, genoss Macaulay große Popularität. Man war sich einig, dass „future ages shall pay that respect to her memory which her literary abilities will not fail to command“.⁹³

Zu Lebzeiten galt Macaulay als herausragende Historikerin und Intellektuelle. Ihre Arbeiten wurden in Zeitschriften wie *The Monthly Review* und *The Critical Review* rezensiert, und sie wurde immer wieder als exemplarischer Gegenbeweis für die vermeintliche intellektuelle Unterlegenheit von Frauen angeführt. Ihre Schriften dienten Frauen und Männern dazu, die rationale Gleichheit der Geschlechter zu behaupten; Gelehrte verwiesen auf sie, wenn es darum ging, den Zugang von Frauen zu intellektuellen Domänen zu legitimieren.⁹⁴

Trotz dieser außerordentlichen Reputation setzte bereits kurz nach ihrem Tod 1791 ein rapides Vergessen ein. Ihre *History* wurde kaum mehr gedruckt, die *Letters on Education* fanden keine Aufnahme in die entstehende pädagogische Theoriegeschichte. Dieses Vergessen ist nicht als zufällige Rezeptionslücke zu interpretieren, sondern Ausdruck einer systematischen Marginalisierung weiblicher Intellektueller, deren Ideen und Theorien oft aufgrund gesellschaftlicher Konventio-

92 Vgl. Hay, Carla H. (1994): *Macaulay and the American Revolution*. In: *The Historian*, Volume 56, Issue 2, pp. 301–316, 1994. Durch zahlreichen Briefkontakt zu Amerikanern blieb Macaulay über die Ereignisse in den Vereinigten Staaten gut informiert.

93 *The London Magazine; or Gentleman's Monthly Intelligencer*, No. 43, März 1774, 146. Anonyme Rezension zu Macaulays Pamphlet zum *copy right*. „[...] that a female stood forth (like David against Goliath) to combat the insulting giant“. Ebd.

94 Vgl. Wollstonecraft, *Vindication of the Rights of Woman*, 1792, S. 170. Siehe auch der Brief von Wollstonecraft an Macaulay aus Dezember 1790: „You are the only female writer who I coincide in opinion with respecting the rank our sex ought to endeavour to attain in the world. I respect Mrs Macaulay Graham because she contends for laurels whilst most of her sex only seek for flowers.“ Green, Karen (2020a): *Correspondence Catharine Macaulay*. Ed. Karen Green. New York. S. 294

nen über ihr Verhalten oder ihre Rolle aktiv aus dem Kanon ausgeschlossen wurden.

Öffentlicher Sturz und die Fragilität weiblicher Autorität:
Kaum ein Ereignis prägte Macaulays spätere Reputation so nachhaltig wie ihre zweite Eheschließung im Jahr 1778. Die Verbindung mit dem 21-jährigen William Graham, einem sozial weit unter ihrem Stand stehenden Gehilfen eines Schiffsarztes, wurde in der damaligen Öffentlichkeit als Verstoß gegen weibliche Ehrbarkeit und soziale Hierarchie gedeutet. Zu diesem Zeitpunkt war Macaulay eine literarische Berühmtheit, und die Tatsache, dass sie mehr als doppelt so alt war wie ihr neuer Ehemann, zog erwartungsgemäß kritische Kommentare sowohl von männlichen als auch von weiblichen Kommentatoren in der Öffentlichkeit nach sich. Diese Verbindung, die nach damaligen Geschlechternormen als unziemlich, unsittlich und „gegen die Natur“ galt, führte zu einer öffentlichen Diffamierung.⁹⁵

Die Reaktionen folgten typischen Mustern geschlechtsspezifischer Disziplinierung, wie sie in Kapitel 1 und 2 als epistemische Ausschlussmechanismen rekonstruiert wurden. Ein Brief der Schriftstellerin Sarah Scott an ihre Schwester Lady Elizabeth Montagu zeigt exemplarisch die soziale Fallhöhe, die dieser Ehe zugeschrieben wurde. Scott schreibt mit unverhohlener Abwertung:

„I consider the marriage as the more melancholy event [...] because it is a dishonour: to the sex. If I had not more pride than revengefulness in my temper I might derive much consolation from the moral certainty that her punishment will equal her offence. The man she has married is in age about 22.“⁹⁶

Die Passage macht sichtbar, wie eng im 18. Jahrhundert die Beurteilung weiblicher intellektueller Autorität an moralische Konformität gebun-

⁹⁵ Vgl. Hill, 1992: *The Republican Virago*. S. 1–24, Siehe ebenso Brooks, Ann (2019): *Women, Politics and the Public Sphere*. Chicago. S. 45–47.

⁹⁶ Vgl. Green, Karen (2020a): S. 199. Brief von Sarah Scott an Elizabeth Montagu vom 27. November 1778, Bath. Interessant ist hier auch, dass Sarah Scott ebenfalls eine Schriftstellerin war und *The History of Gustavus Ericson, King of Sweden* und *The History of Mecklenburgh* im Jahr 1761 und 1762 verfasste.

den war. Dass Macaulay gegen das Muster einer „angemessenen“ Heirat verstieß, wurde nicht als privates Ereignis gelesen, sondern als Angriff auf die Geschlechterordnung und folglich als Grund, ihre Stimme zu delegitimieren.

Am Ende des Briefes wandelt Scott die Kritik zu einer sozialen und nahezu rituellen Form einer Bestrafung um, „It will make a curious cause. If there is any zeal still remaining in the world for virtue's cause, the pure Virgins and virtuous Matrons who reside in this place will unite and drown her in the Avon.“⁹⁷

Diese kulturgeschichtlich hoch aufschlussreiche Passage beleuchtet die Rolle von Elizabeth Montagu, die in ihrem literarischen und politischen Salon die *Bluestockings* etablierte. Obwohl die *Bluestockings* teils emanzipatorische Gedanken hegten, waren sie in ihrer Ausrichtung eher konservativ. Dies ist von entscheidender Bedeutung, da die daraus resultierenden politischen und sozialen Spaltungen maßgeblich zur mangelnden Rezeption von Macaulays Werk bis weit in die Mitte des 19. Jahrhunderts beitrugen. Montagu selbst äußerte sexistische und moralische Kommentare über Macaulay und warf ihr vor, Geschlechtergrenzen zu verletzen. Sie bemerkte dazu: „All this happend from her adopting masculine opinions an masculine manners. I hate a woman 's mind in men 's cloaths [...] I always look'd upon Mrs Macaulay as rather belonging tot he lads [...] than one oft he gentle sex.“⁹⁸

Montagu aber auch Scott dramatisieren die Eheschließung zu einer Art öffentlichem Sittengericht, das auf soziale Ächtung und Bestrafung abzielt. Macaulay wird nicht mehr als politische Autorin adressiert, sondern als moralisch verdorbene Figur, der die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft verweigert wird.

Diese moralische Stigmatisierung wirkte unmittelbar in die Rezeptionsgeschichte ihrer Werke hinein. Die Diffamierung der Person legitimierte die Delegitimierung der Autorin. Ein weiteres zentrales

97 Vgl. Green, Karen (2020a): S. 199. Brief von Sarah Scott an Elizabeth Montagu vom 27. November 1778, Bath.

98 Zitiert aus: Eger, Elizabeth; Peltz Lucy (2008): *Brilliant Women: Eighteenth-Century Bluestockings*. London. S. 104. Siehe auch die Satire im *Town and Country Magazine, or Universal Repository of Knowledge, Instruction, and Entertainment* December 1778–12: Vol 10. P. 623–624.

Dokument hierfür stellt der Brief Macaulays an Ralph Griffiths dar, den Herausgeber der *Monthly Review*. Macaulay reagiert darin auf eine abwertende Besprechung ihrer *Letters on Education* und beginnt mit den aufschlussreichen Worten:

„I have never before troubled any Reviewer with my animadversions. But your Review of my Letters on education, is so uncandid and unfair, it contains so many misrepresentations and is sketched over in so slovenly a manner it compels me to expostulate with you and to endeavour to shew you that in this instance at least; you have taken upon you an office the duties of which you have not in any measure fulfilled.“⁹⁹

Sie klagt darin eine Form intellektueller Unredlichkeit an, die nicht der Sache gilt, sondern ihrer Person, ein Mechanismus, den sie als „*character attack*“ deutet. Der Brief zeigt, dass sie sich einer orchestrierten Abwertung bewusst war, die ihre pädagogische Autorität untergraben sollte.

Noch deutlicher wird die emotionale Belastung durch einen Brief ihrer Tochter aus Juli 1790, nur wenige Monate vor dem Schreiben an Griffiths:

„I saw so much of the mortification you felt at the uncandid account the reviewers gave of your immutability that I am really concerned when I hear you are publishing, lest it should again occasion an interruption to the usual calmness and serenity of your feelings.“¹⁰⁰

Diese Zeilen sind einzigartig, weil sie den inneren Druck bezeugen, unter dem Macaulay stand. Wiederholte Verletzungen durch öffentliche Herabsetzung, Sorge vor weiterer Diffamierung, Angst vor Verlust der inneren Ruhe. Sie zeigen eine Frau, die sich trotz hoher persönlicher Verletzlichkeit weigert, auf intellektuelle Tätigkeit zu verzichten und eine Tochter, die das Leid der Mutter bezeugt, dass die Quellen sonst verschweigen.

⁹⁹ Vgl. Green, Karen (2020a): S. 288–293. Brief Macaulay an Ralph Griffiths, November 1790.

¹⁰⁰ Vgl. Green, Karen (2020a): S. 255. Brief ihrer Tochter Catharine Sophia Gregorie vom 24. July 1790.

Die drei Briefquellen, Scotts moralisch vernichtende Zuschrift, Griffiths' abwertende Besprechung in der *Monthly Review* und der Brief der Tochter, der die psychische Verletzung durch diese Angriffe dokumentiert, lassen erkennen, dass Macaulays Bedeutungsverlust keineswegs auf mangelnde Relevanz ihrer Theorie zurückzuführen ist. Vielmehr belegen sie einen strukturierten Prozess geschlechtsbezogener Delegitimierung, der mit den in Kapitel 1 und 2 analysierten Mechanismen epistemischer Ausschlüsse übereinstimmt.¹⁰¹

Im Lichte aktueller Theorie lässt sich Macaulays Fall als exemplarisches Zusammenspiel von *testimonial injustice*¹⁰², der systematischen Herabsetzung weiblicher Glaubwürdigkeit und der historisch wirksamen „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“¹⁰³, welche Denk- und Moralvermögen als geschlechtsgebundene Eigenschaften kodierte. Rousseaus Anthropologie der Geschlechter bildet hierfür den zeitgenössisch wirkmächtigsten Referenzrahmen. Seine Konstruktion von *Sophie* in *Émile*, emotional, intuitiv, passiv, auf männliche Anerkennung ausgerichtet, definierte Weiblichkeit explizit als pädagogisch zu erzeugende Abhängigkeit.¹⁰⁴ Gerade diese Grundannahme verfestigte politische, moralische und epistemische Hierarchien, die Frauen grundsätzlich eine sekundäre Position zuwiesen.

Macaulays Biografie zeigt exemplarisch, dass die Möglichkeit weiblicher Vernunft überhaupt nur dort entstehen konnte, wo familiäre Erziehung und soziale Herkunft ein Umfeld intellektueller Offenheit gewährten, eine Voraussetzung, die im 18. Jahrhundert nur wenigen Frauen zugänglich war. Zugleich zeigt ihr späterer Reputationsverlust, dass diese Anerkennung prekär blieb. Sobald eine Frau die kulturellen Konventionen weiblicher Sittlichkeit überschritt, wurde ihre Fähigkeit zu rationalem Urteil grundsätzlich infrage gestellt. Diese Abwertung

¹⁰¹ Im 19. Jahrhundert wurde ihr Name in der Geschichtsschreibung wie auch immer als Synonym für den Historiker Thomas Babington Macaulay (1800–1859). Chambers, Robert (1869): *The Book of Days. Miscellany of Popular Antiquities*. Da heißt es: „There was a Macaulay's History of England long before Lord Macaulay's was heard of; and in its day a famous history it was.“ S. 810.

¹⁰² Vgl. Fricker, Miranda (2007): *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford.

¹⁰³ Vgl. Hausen, Karen (1976): S. 363ff.

¹⁰⁴ Rousseau, Jean-Jacques (1762/2019): Buch V.

folgte nicht individuellen Maßstäben, sondern jenen geschlechteranthropologischen Normen, die insbesondere Rousseaus Theorie zur natürlichen Bestimmung der Frau ideologisch verfestigte. Das Vergessen ihrer Werke erscheint daher als Effekt moralisch-politischer Ausschlussmechanismen, nicht als Mangel an pädagogischer Bedeutung. Gerade deshalb führt die Rekonstruktion ihrer Rezeption notwendig zur Frage nach den moral- und erkenntnistheoretischen Grundlagen jener Epoche, in der Macaulay schreibt und gegen die sie argumentiert. Um die Originalität und Radikalität ihres pädagogischen und politischen Denkens angemessen einzuordnen, muss der Blick auf die Grundannahmen der Aufklärung gerichtet werden, deren Reichweite, wie sich zeigen wird, zugleich universalistisch und exkludierend war.

3.2 Aufklärungstheoretische Grundlagen von Moral und Erziehung

„What good rules for the conduct of life do even the most moral pieces set forth“¹⁰⁵

Mit dem Aufkommen der neuzeitlichen Philosophie lösten sich moralische und erkenntnistheoretische Fragen zunehmend von theologischen Autoritäten. Anders als in der mittelalterlichen Scholastik, deren Denkstil auf überlieferte Autoritäten zurückging, trat in der Neuzeit die Forderung nach einem methodischen Neubeginn, einem *ab initio*-Denken, in den Vordergrund (Descartes 1637/1996). Der neuzeitliche Aufbruch des Denkens entstammt nicht der Schultradition, sondern dem Milieu der Gebildeten und Wissenschaftler der Zeit. Die epistemische Grundhaltung veränderte sich. Wahrheit sollte nicht mehr aus Traditionen erschlossen werden, sondern aus der Untersuchung der kognitiven Fähigkeiten des Menschen.

Diese Tendenz zeigt sich bei vielen Denkern der Neuzeit, die eine entscheidende Rolle im modernen Denken bis heute spielen. John Locke formulierte dieses Programm paradigmatisch. In seinem *Essay*

105 Macaulay, Catharine (1790): S. 310.

Concerning Human Understanding (1690) fragt er zunächst nach der Natur des Erkenntnisvermögens, bevor er moralisch-politische oder pädagogische Fragen bearbeitet. Erkenntnis entsteht nicht aus angeborenen Ideen, sondern aus Erfahrung und Reflexion. Diese anthropologische Grundannahme wird später für seine erziehungstheoretischen Überlegungen zentral. Wenn der menschliche Geist formbar ist, muss Erziehung als ein Prozess verstanden werden, der das Subjekt zur eigenen Vernunfttätigkeit befähigen soll. Lockes Ansatz ist eindeutig modern. Erziehung soll nicht primär Anpassung an bestehende gesellschaftliche Ordnungen sein, sondern Ausbildung der Fähigkeit zur Selbstregierung. Eigenes Denken wird zum Leitwert, ein Motiv, das später auch für Macaulay und Wollstonecraft grundlegend wird.

Jean-Jacques Rousseau radikalisiert diese neuzeitliche Perspektive, indem er Moralität nicht an abstrakte Vernunftleistungen, sondern an die ursprüngliche Natur des Menschen bindet. Seine Überzeugung, dass „der Mensch von Natur aus gut“ sei, führt zu einer Theorie der Moralität, die nicht primär kognitiv, sondern anthropologisch begründet ist. Moral wird nicht als Fähigkeit zur logischen Ableitung, sondern als Ausdruck einer naturgegebenen Empfänglichkeit für das Gute verstanden.¹⁰⁶

Aus dieser Sichtweise resultiert Rousseaus Erziehungstheorie. Der Erzieher hat nicht durch äußeren Zwang, sondern durch die Gestaltung der Umstände zur Entfaltung der natürlichen Tugend beizutragen. Die Ablehnung von Zwang gehört zu den Grundaxiomen der Erziehung im *Émile*, jedoch, wie bereits in Kapitel 2 ausgearbeitet, ausschließlich im Hinblick auf Jungen. Für Mädchen gilt ein anderes Prinzip. Während Rousseau für Jungen Freiheit, Unabhängigkeit und Selbstbestimmung fordert, müssen Mädchen „umsichtig und arbeitsam sein; das ist nicht alles: sie müssen sich frühzeitig an Zwang gewöhnen. Dieses Unglück

106 Rousseau, Jean-Jacques (1762/2019): *Émile oder Über die Erziehung*. Rousseaus Erziehungsschrift findet sich in allen Nachschlagewerken und dem gegenwärtigen Kanon der Pädagogik. Siehe dazu auch den Aufsatz von Schmid, Pia (1992): *Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung*. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 38, Heft 6, 1992. S. 839–854.

– wenn es eines ist für sie – ist von ihrem Geschlecht untrennbar¹⁰⁷. Dieses Unglück, wenn es für sie ein Unglück ist, konstatiert Rousseau, gehört zu ihrem Geschlecht. Diese Ungleichbehandlung ergab sich für Rousseau aus der Beziehung der Ehepartner zueinander. Ebenso wie *Émile* als ein unabhängiger und verantwortungsbewusster Mensch und Bürger erzogen werden soll, muss seine Lebensgefährtin auf ihren abhängigen und rechtlosen Status als Dienerin des Mannes vorbereitet werden. Ziel weiblicher Erziehung ist damit im Unterschied zur männlichen nicht Selbständigkeit im Denken, Handeln und Fühlen, sondern Folgsamkeit und Sanftmut. Ihr ganzes Leben hindurch haben Frauen Rousseau zufolge die Folgsamkeit nötig:

„Aus diesem gewohnheitsmäßigen Zwang entsteht eine Gefügigkeit, deren die Frauen ihr ganzes Leben lang bedürfen, da sie niemals aufhören, unterworfen zu sein, sei es einem Mann oder dem Urteil der Männer, und es ihnen nie erlaubt ist, sich über dieses Urteil zu erheben. Die erste und wichtigste Qualität einer Frau ist die Sanftmut: einem so unvollkommenen Wesen wie dem Mann zum Gehorsam geschaffen, der so oft voller Laster und immer so reich an Fehlern ist, muss sie frühzeitig lernen, selbst Ungerechtigkeit zu erdulden und die Launen eines Gatten klaglos zu ertragen; nicht um seinetwillen, sondern um ihrer selbst willen muss sie sanftmütig sein.“¹⁰⁸

Im Gegensatz zu Rousseau äußerten sich englische Aufklärer wesentlich zurückhaltender über die Unterschiede in der Erziehung von Mädchen und Jungen, dieser Kontrast zwischen männlicher Freiheit und weiblichem Zwang ist nicht so groß wie bei Rousseau. Obwohl viele Aufklärer wie Locke, Hume oder Smith affektive und moralische Fähigkeiten als universale Eigenschaften beschrieben, etablierte sich im 18. Jahrhundert zunehmend die Vorstellung einer geschlechtsspezifisch unterschiedlichen moralischen Bestimmung. Frauen wurden mit „sanften“ Tugenden wie Sensibilität, Empathie, Nachsicht oder emotio-

107 Rousseau, Jean-Jacques (1762/2019): S. 643. Vgl. dazu auch Martin, Jane Roland (1994): *Changing the Educational Landscape. Philosophy, Women, and Curriculum*. New York. Chapter 2: Sophie and Emile: A Case Study of Sex Bias in the History of Educational Thought.

108 Rousseau, Jean-Jacques (1762/2019): S. 645–646.

naler Zartheit identifiziert, während Männern Vernunft, Urteilskraft und politische Verantwortung zugeordnet wurden.

Rousseaus Modell setzte diese anthropologische Geschlechtersemantik in ein konsistentes pädagogisches Programm um. Mädchen sollten nicht zu Autonomie, sondern zu Gefügigkeit erzogen werden. Nicht zur Selbstbestimmung, sondern zur Anpassung; nicht zu eigenständiger moralischer Urteilskraft, sondern zur moralischen Abhängigkeit. Die zentrale These des *Émile* lautet, dass Frauen „niemals aufhören, unterworfen zu sein“.¹⁰⁹ Die moralische Ausbildung der Frau dient damit nicht ihrer Vervollkommenung, sondern der Stabilisierung männlicher Freiheit. Gerade hier wird deutlich, wie die pädagogische Sphäre der Aufklärung, obgleich rhetorisch universalistisch, systematisch zur Legitimation sozialer Ungleichheit beitrug.

Innerhalb der Aufklärung formierte sich eine starke Gegenbewegung weiblicher Autorinnen, die die moralischen, anthropologischen und politischen Grundlagen geschlechterdifferenter Erziehung kritisierten. Die Schriften von Mary Wollstonecraft, Amalia Holst, Dorothea Erxleben oder Anna Maria van Schurman sind nicht nur moralphilosophische Interventionen, sondern Korrekturen eines verfälschten Universalismus.

Wollstonecrafts zentrale Überzeugung, dass Tugend ohne Unabhängigkeit nicht möglich ist, stellt Rousseaus Modell direkt infrage. Tugend entsteht nicht aus Sanftmut oder Fügsamkeit, sondern aus Selbstverantwortung, Reflexion und der Fähigkeit, moralisch zu urteilen. Damit wird das moralische Fundament der weiblichen Erziehung neu definiert.¹¹⁰ Das Ziel einer gelungenen Erziehung bestand für Wollstonecraft darin, „to strengthen the body and form the heart. Or, in other words, to enable the individual to attain such habits of virtue as will render it independent.“¹¹¹

Das Prinzip der Selbstverantwortlichkeit übertrug Wollstonecraft auch auf die Erziehung von Mädchen und wandte sich damit gegen die Auffassung von Rousseau, dass es in der Erziehung der Frau darum

109 Rousseau (1762/2019): S. 489.

110 Vgl. Wollstonecraft, Mary (1792): S. 36.

111 Ebd.:S. 58.

ging den Männern zu gehorchen. In ihren *Vindication of the Rights of Woman* zitiert Wollstonecraft die Ansichten von Rousseau ausführlich, um sie treffend zurückzuweisen.¹¹²

Amalia Holst führt diese Kritik fort, indem sie zeigt, dass Rousseaus Anthropologie die „natürliche“ Schwäche der Frau aus einer vormoderne Naturrechtslogik in einen modernen Gesellschaftsvertrag überträgt, ein kategorialer Fehler, der Frauen systematisch entmenslicht. In ihrer Schrift *Über die Bestimmung des Weibes zur Höhern Geistesbildung* bemerkt Holst,

„wenn Rousseau und mehrere Schriftsteller so viel von der physischen schwäche des weibes sprechen, und daraus ihren untergeordneten rang folgern wolle [...] sie tragen das naturrecht des rohen, ungebildeten menschen in den gesellschaftlichen vertrag des sittlichen gebildeten menschen über.“¹¹³

Während Rousseau Empfindsamkeit feminisiert und dadurch entwertet, entwirft Macaulay eine Moraltheorie, die auf affektiver Resonanz, Vernunft und Gleichheit zugleich basiert. Damit verschiebt sich der moraltheoretische Rahmen der Pädagogik. *Sympathy* ist nicht ein „weiblicher Affekt“, sondern der Grundmechanismus sozialer Moralität, und damit die Voraussetzung gerechter politischer Gemeinwesen.

Diese theoretische Weitung macht Macaulay zu einer Ausnahme-figur der Aufklärung und zu einer Schlüsselfigur einer geschlechterreflektierten Pädagogik, die erst heute wiederentdeckt wird.

3.3 Englische Erziehungsdebatten des 18. Jahrhunderts

Die englische Erziehungstheorie des 18. Jahrhunderts entwickelte sich in einem komplexen Spannungsfeld aus politischen Reformbewegun-

112 Wollstonecraft, Mary (1792): „[A]ll the sacred rights of humanity are violated by insisting on blind obedience; or, the most rights belong only to man“. S. 138

113 Holst, Amalia (21984): *Über die Bestimmung des Weibes zur Höheren Geistesbildung*. 2. Erw. Auflage. Vorwort und Nachwort von Berta Rahm [1802] Berlin, S. 25.

gen, moralphilosophischen Neuorientierungen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Anders als die kontinentaleuropäischen Debatten der Aufklärung, die häufig stärker theoretisch-systematisch ausgerichtet waren, verbanden die englischen Diskussionen Fragen der Moral, der sozialen Ordnung und der Pädagogik zu einem einheitlichen politisch-ethischen Projekt. Erziehung wurde als Voraussetzung für zivilgesellschaftliche Stabilität, politische Freiheit und moralischen Fortschritt begriffen.

Der Wandel der Mentalitäten tritt in Erziehungsschriften besonders zutage. Im Gegensatz zur Historiographie¹¹⁴ behandeln Erziehungsschriften in der Regel nicht direkt politische Inhalte, sondern Fragen der Vermittlung grundlegender Kenntnisse, ethischer Werte und sozialer Verhaltensweisen. Im England des 18. Jahrhunderts dominierte die Überzeugung, dass die Stabilität einer freiheitlichen politischen Ordnung unmittelbar von der moralischen Beschaffenheit der Bevölkerung abhing. Diese Verbindung von Moral und Politik führt dazu, dass Erziehung nicht als privates oder familiäres Anliegen galt, sondern als fundamentale Voraussetzung für den Fortbestand der Nation.

Die zunehmende Besorgnis über Korruption, Luxus, Unsittlichkeit und soziale Zersetzung, ein häufiges Motiv der Zeit, verstärkte die Vorstellung, dass nur eine „Reformation of Manners“ die Nation retten könne.¹¹⁵ Gerade diese Debatten bilden den Hintergrund, vor dem Macaulays politische und moralische Schriften zu verstehen sind. Für sie ist Erziehung die zentrale Instanz politischer Kultur, ein Gedanke, den sie in den *Letters on Education* radikaler formuliert als viele ihrer Zeitgenossen.

Ein wesentlicher Konfliktpunkt der englischen Erziehungsdiskussion war das Verhältnis von Freiheit und Zwang. Obwohl sich viele Autoren auf die Notwendigkeit moralischer Selbstbestimmung beriefen,

¹¹⁴ Der Lektüre von Geschichtswerken wurde im 18. Jahrhundert eine herausragende bildende Bedeutung zugeschrieben. Diese Ansicht wurde bestärkt durch die im Gefolge von John Lockes *Essay Concerning Human Understanding* vorherrschende sensualistische Erkenntnistheorie. Da alles Wissen nur durch Organisation der passiv empfangenen Eindrücke und somit durch Erfahrung aufgebaut werden kann, sah man die Lektüre der Geschichtswerke als eine Möglichkeit an, die notwendig begrenzten und von Eigeninteresse verzerrten Beobachtungen, um die Erfahrungen vergangener Zeitalter zu ergänzen.

¹¹⁵ Vgl. Barker-Benfield, G.J. (1992).

blieben in der praktischen Erziehung Zwangselemente weit verbreitet, insbesondere im Hinblick auf Mädchen.

Erstens wird danach gefragt, inwiefern Erziehungsschriften zum mentalitätsgeschichtlichen Wandel beitrugen. Zweitens wird danach gefragt, wie der Grundsatz der Gleichheit und die Ablehnung von Zwang auf die Erziehung von Mädchen übertragen wurde. Dies ist deshalb relevant, weil eine Erziehung von Frauen zu unabhängigen und selbstverantwortlichen Menschen im 18. Jahrhundert das Zusammenleben in der Familie und die Beziehung zwischen Mann und Frau grundlegend verändert hätte. Die Befürwortung von Freiheit bezog sich in erster Linie auf den politischen Bereich und beeinträchtigte daher die Autorität des Ehemannes und Familienvaters nicht. Bei der Untersuchung wird erörtert, wie die Inhalte von Erziehungsschriften für eine Verbesserung der Position von Frauen innerhalb der Familie genutzt werden konnten, auch wenn die Verfasser die bestehenden Hierarchien in der Familie bewahren wollten. Drittens wird darauf eingegangen, ob die Erziehungsschriften dazu beitrugen, die gesellschaftliche Hierarchie in Frage zu stellen und damit zu einer Auflösung der sozialen Rangordnung beitrugen.

Erziehung bildete in Westeuropa und Nordamerika seit der Mitte des 18. Jahrhundert ein zentrales Thema, insbesondere weil man von der engen Beziehung zwischen politischer Freiheit und der Tugend der Bürger ausging.¹¹⁶ Wenn die Freiheit der Nation auf der Moral der Bürger beruhte, waren ethische Überzeugungen und Umgangsformen keine bloße Privatangelegenheit mehr. Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts breitete sich eine Krisenstimmung aus, weil Zeitgenossen die wirtschaftliche und soziale Entwicklung als sehr bedrohlich einschätzten.¹¹⁷ Eine Wiederherstellung der früheren Zustände versprach man sich von einer besseren Erziehung zu verantwortungsbewusstem Bürger:

¹¹⁶ Die politische Forderung nach mehr Freiheit, größerer Verantwortung und Unabhängigkeit für Bürger gründete im 18. Jahrhundert auf einem neuen Verständnis von Selbstverantwortlichkeit und Eigenständigkeit von Individuen.

¹¹⁷ Zur Wahrnehmung der wirtschaftlichen Veränderungen vgl. Picht, Clemens (1993). Insbesondere, S. 51–143: Handel, Politik und Gesellschaft.

„As the disease arises from an universal corruption of manners, it can be cured only by a general reformation. Our manners depend upon our notions and opinions, and our opinions and notions are the result of education.“¹¹⁸

Eine wertvolle Erziehung muss darauf ausgerichtet sein, jungen Menschen Umgangsformen und ethische Werte zu vermitteln. Neben dieser grundlegenden ethisch-moralischen Erziehung ging es auch um das Vermitteln politischer Zusammenhänge.

John Locke zeigte in seinen Gedanken über Erziehung aus dem Jahr 1693 seinen liberalen Geist. Er vertrat eine erzieherische Grundhaltung, die auf Selbsttätigkeit, Vernunftgebrauch und Mäßigung beruhte. Obwohl Locke betont, dass Kinder nicht überfordert werden dürften und nicht durch Angst diszipliniert werden sollten, bleibt die Autorität des Erziehers unangetastet. Freiheit ist für Locke damit nicht absolute Autonomie, sondern die Fähigkeit, vernunftgemäß einem legitimen Autoritätsprinzip zu folgen. Obwohl Locke auf den kindlichen Entwicklungsstand einging und Kinder verstandesmäßig nicht überfordern wollte, hob er hervor, dass die Autorität des Erziehenden unangetastet bleiben müsse. Eine gute Disposition besaß ein Junge Locke zufolge dann, wenn er grundsätzlich dem Willen des Vaters oder Lehrers Folge leistete: „[When he] refuses not the Government an Authority of the Father or Tutor.“¹¹⁹ Da Locke daran glaubte, dass der menschliche Geist prinzipiell passiv sei und maßgeblich durch frühkindliche Eindrücke, Assoziationen und Gewohnheiten geprägt werde, kam er zu dem Ergebnis, dass Mütter, bei denen Kinder meist die wichtigen ersten Lebensjahre verbrachten, eine wichtige politische Aufgabe zukomme.

Da Erziehung immer auch Ausübung von Macht über das Kind, den Jugendlichen oder Schüler impliziert, stellt sich die Frage, wieviel Frei-

118 Sheridan, Thomas (1756): *British Education*. S. 3.

119 Locke, John (1690): *Second Treatise of Government*: „Children, I confess, are not born in this full state of equality, though they are born to it. Their parents have a sort of rule and jurisdiction over them, when they come into the world, and for some time after; but it is but a temporary one. The bonds of this subjection are like the swaddling clothes they are wrapt up in, and supported by, in the weakness of their infancy: age and reason as they grow up, loosen them, till at length they drop quite off, and leave a man at his own free disposal.“ Chapter VI, Sec.55.

heit und Eigenverantwortlichkeit man Kindern zubilligte. Da das Ziel, die politische Freiheit zu verwirklichen, nicht notwendig mit der Befürwortung freiheitlicher Erziehungsmaßnahmen einhergehen musste. Jean-Jacques Rousseau radikalisiert das Moment der Freiheit, indem er Zwang grundsätzlich ablehnt, allerdings ausschließlich für Jungen. In seiner Erziehungsschrift *Émile oder Über die Erziehung* hob er hervor, dass der Erzieher keinen persönlichen Zwang ausüben dürfe, denn dies fördere die Ausprägung der Eigenschaften von Willkürherrschern und Sklaven. Statt Kindern Vorschriften zu machen, sollten Erzieher sie auf andere Art und Weise dazu veranlassen, ihre Schwächen einzusehen und sich in vernünftiger Weise zu verhalten. Kindern sollten daher nicht gehorchen:

„Die Abhängigkeit von den Dingen, die keinerlei sittliche Bedeutung hat, kann der Freiheit gar nichts anhaben und erzeugt keinerlei Laster“¹²⁰.

3.4 Familie, Geschlechterordnung und Erziehung

Die Familie bildete im 18. Jahrhundert nicht nur den zentralen Ort der Sozialisation, sondern war zugleich ein entscheidender Diskursraum, in dem geschlechterbezogene Normen, moralische Erwartungen und politische Ordnungsvorstellungen verhandelt wurden. Die für die Aufklärung charakteristische Verbindung von moralischer Selbsterziehung, gesellschaftlicher Reform und politischer Vernunft schlägt sich in zahlreichen Schriften jener Zeit nieder, sowohl von männlichen als auch von weiblichen Autoren. Die Geschlechterordnung war dabei keineswegs ein bloß traditionelles Erbe, sondern ein aktives Deutungsfeld, das permanent bestätigt, verhandelt oder infrage gestellt wurde.

Für die Rekonstruktion der Bedingungen, unter denen Catharine Macaulay ihre *Letters on Education* entwickelte, ist die Betrachtung dieser geschlechterbezogenen Ordnungsvorstellungen unerlässlich. Die Familie fungierte sowohl als hermeneutischer Schlüssel zur gesell-

120 Rousseau, Jean-Jacques (1762/2019): S. 101.

schaftlichen Struktur als auch als Ort, an dem feministische Gegenpositionen entstehen konnten.¹²¹

Für die Rekonstruktion der Bedingungen, unter denen Catharine Macaulay ihre *Letters on Education* entwickelte, ist die Betrachtung dieser geschlechterbezogenen Ordnungsvorstellungen unerlässlich. Die Familie fungierte sowohl als hermeneutischer Schlüssel zur gesellschaftlichen Struktur als auch als Ort, an dem feministische Gegenpositionen entstehen konnten. Die Anbindung von Weiblichkeit an Mutterschaft gehört zu den wirkungsmächtigsten geschlechtertheoretischen Konstruktionen der Neuzeit. Während Mutterschaft in vor-modernen Kontexten primär biologisch und sozial definiert wurde, gewinnt sie in der Aufklärung zunehmend eine moralische und politische Bedeutung.¹²²

Die Reduktion auf Mutterschaft, die geschlechtsdifferenzierende Annahmen zur Folge hat und als Rechtfertigung für den Ausschluss der Frauen aus der öffentlichen Sphäre dient, wird von Frauen umgedeutet und als Grundlage für Forderungen nach Bildung und dem Recht auf Erwerbstätigkeit genutzt.

Mütterlichkeit als spezifische weibliche Fähigkeit entsteht dabei aus der gesellschaftlichen Fürsorgefunktion der Frau als Mutter in Verbindung mit der Idee vom unterschiedlichen Wesen der Geschlechter. So wird die Versorgung des Kindes durch die Mutter an das Konzept natürlich angelegter Mutterliebe in der Biologie der Frau gebunden und damit ein Gemenge weiblicher Eigenschaften wie beispielsweise Sanftheit, Selbstlosigkeit, Warmherzigkeit, etc. abgesteckt.¹²³ Hausen geht davon aus, dass die Trennung der privaten weiblichen Ebene von der öffentlichen männlichen einer ideologischen Legitimierung bedurfte

121 Vgl. Knott, Sarah (2019): *Mother Is a Verb. An Unconventional History*. New York.

122 Vgl. Badinter, Elisabeth (2010): *Der Konflikt. Die Frau und die Mutter*. Übers. Ursula Held und Stephanie Singh. München. S. 21ff.

123 Vgl. Opitz-Belakhal, Claudia (2000): S. 96; Rabe-Kleberg, Ursula (1999): „Aber auch Handlungspotentiale, die Frauen abgesprochen werden, wie z.B. Aggression, Selbstbewusstsein oder der angstfreie Umgang mit Macht, können mit dem Ziel individueller Autonomie wiedergewonnen werden. Frauen begeben sich mit der Positivsetzung traditioneller weiblicher Eigenschaften allerdings immer in die logische Falle neuerlicher, nun selbstgemachter Identifizierung, in die Gefahr der moralischen Aufladung nach dem Muster der „geistigen Mütterlichkeit“. S. 110–111.

und so die Idee von den unterschiedlichen, sich ergänzenden Naturen von Männern und Frauen propagiert wurde.¹²⁴ Dadurch konnte die rechtliche und soziale Gleichstellung von Männern und Frauen auf dem Boden scheinbar biologischer Grundlagen weiterhin unterbunden werden. Die natürliche Bestimmung der Frau zur Mutterschaft aufgrund ihrer Biologie erhebt Mutter-Sein äußerlich zu einem Berufsstand, ohne ihn aber der männlichen Berufsbezeichnung in Bezug auf Bildung und soziale Teilhabechancen gleichzustellen.

Daneben wird die gesellschaftliche Bedeutung der Frau in ihrer erzieherischen Funktion politisch ideologisiert. Die Erziehung des Kindes beinhalte das Potenzial, zur Verbesserung der Menschheit als solche beizutragen oder im Zuge politischer Interessen revolutionäre Anschauungen in die Gesellschaft zu tragen.

Viele Frauen griffen diesen Wert, der ihnen damit zugewiesen wurde, auf und leiteten Bildungsforderungen für Mädchen und Frauen daraus ab.

Betty Gleim ist davon überzeugt, dass Frauen in der erzieherischen Rolle maßgeblich zu einem moralischen Aufstieg der Gesellschaft beitragen können und konzipiert, neben ihrem Ansatz zur allgemeinen Menschenbildung, einen spezifischen Bildungsentwurf für Frauen zur angemessenen Erfüllung ihrer mütterlichen Bestimmung.¹²⁵

Dabei bezeichnet Gleim nicht nur die Tätigkeit der Frau im häuslichen Bereich als Beruf, um ihre Gleichwertigkeit zur männlichen Erwerbstätigkeit zu betonen, sie macht auch deutlich, dass dieser Weg nur eine Möglichkeit zur Erfüllung der mütterlichen Veranlagung darstellt. Für Gleim ist Bildung eine grundlegende Voraussetzung dafür, eine angemessene Erziehung und Versorgung von Kindern garantieren zu können und darüber hinaus zum gesellschaftlichen Fortschritt beizutragen. Weiterhin verteidigt Betty Gleim den Wert häuslicher Arbeit, widerspricht der Behauptung, die Beschäftigung im Haushalt schließe

124 Hausen, Karin (1976): *Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben*. In: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen hrsg. Werner Conze. Stuttgart. S. 363–393.

125 Gleim, Betty (1810/1989): „Das Weib soll zweitens als Weib gebildet werden. Darunter ist befaßt: Ausbildung der Geschlechtsindividualität und Vorbereitung für die mögliche Erfüllung der Pflichten in dem Berufe der Gattin, Mutter und Hausfrau.“ S. 83.

eine umfassende Bildung aus und kehrt das Argument ins Gegenteil um. Da die Haushaltsführung Arbeit und Beruf der Frau ist solle diese, wie auch männliche Erwerbsarbeit, auf umfangreicher Bildung fußen, was schließlich auch zu einer Verbesserung der Ausführung haushalterischer Tätigkeiten führen würde.¹²⁶

Den von Gleim angesprochenen Aspekt der Gewährleistung der richtigen Versorgung des Kindes durch eine gebildete Mutter spricht auch schon Mary Wollstonecraft an. Sie sieht in der ungebildeten Mutter eine Erklärung für die hohe Sterblichkeit und Unmoral ihrer Zeit und damit ein gesamtgesellschaftliches Problem, das die mangelnde Bildung der Frauen hervorbringt.¹²⁷ Wollstonecraft betont die Bedeutung der Mutterschaft ebenso wie Amalia Holst. Intellektuelle Bildung für die Frau dient Holst zufolge vorrangig der Erfüllung ihrer Berufung zur Hausfrau, Ehefrau und Mutter und wertet diese Tätigkeit dadurch auf.¹²⁸ Holst ist der Überzeugung, dass Bildung bei Frauen nicht dazu dienen soll, in Form einer Erwerbsarbeit verwertet zu werden und befürwortet daher den Ausschluss der Frauen aus dem akademischen Wissenschaftsbereich.

An Amalia Holsts Beispiel zeigt sich die starke Internalisierung der Vorstellungen über die wahre Bestimmung der Frau und der Weiblichkeitsideale, wie Bescheidenheit, die letztlich das Konstrukt aufrechterhalten konnten, unsichtbar zu bleiben, weil das öffentliche Eintreten für die eigene Leistung als unpassendes Verhalten für Frauen wahrgenommen wurde. Sie vertritt die Ansicht, dass die primäre Bestimmung der Frau im privaten familiären Raum ihre Erfüllung fände und weibliche Bildung nicht in erwerbsmäßiger Tätigkeit Ausdruck finden sollte.¹²⁹

126 Ebd., S.97: „Auch der Stand einer Hausfrau ist ein respectabler Stand.“

127 Wollstonecraft, Mary (1792/2008): „die Sterbeakten sind übervoll von den Fehlern starrköpfiger alter Frauen, die ihre eigene Quacksalbermedizin verabreichen, ohne irgend etwas über den menschlichen Körper zu wissen.“ S.252. „Auch wird man niemals die wichtige Aufgabe der Erziehung richtig anpacken können, solange der Körper einer Frau ihrem Geist vorgezogen wird. Denn es wäre genau so intelligent, Korn von leeren Garben oder Feigen von Disteln zu erwarten, wie von einer dummen, unwissenden Frau eine gute Mutter zu sein.“ Ebd., S. 271.

128 Vgl. Holst, Amalia (1802): S. 96.

129 Die Möglichkeit einer beruflichen Tätigkeit im wissenschaftlichen Bereich lässt Holst nur für wenige sehr begabte Frauen zu und nur unter der Bedingung, dass sich die Frauen vollständig der philosophischen Wissenschaft widmen und darum unverheiratet bleiben.

Autorinnen wie Betty Gleim und Amalia Holst knüpfen an die zentrale Einsicht an, dass Bildung die Voraussetzung für moralische Urteilskraft und damit für mütterliche Fürsorge ist. Daraus leiteten sie Bildungsforderungen ab, die sowohl der Familie als auch der Gesellschaft zugute kommen sollten. Gleichzeitig verweist Holst auf ein Problem, das sich durch die gesamte Aufklärung zieht. Frauen internalisieren die ihnen zugeschriebene „wahre Bestimmung“, die ihr eigenes intellektuelles Potenzial begrenzt.

Die Argumentation Macaulays unterscheidet sich an dieser Stelle grundlegend: Für sie ist Unabhängigkeit der moralische Prüfstein jedes Menschen. Frauen sollen nicht erzogen werden, um gute Mütter zu sein, sondern um sich selbst zur Autonomie zu erziehen. Der Mensch ist moralisch nur dann tugendhaft, wenn er unabhängig urteilt. Dies gilt für Männer wie für Frauen gleichermaßen.

Im Gegensatz zu der allgemeinen Abhängigkeit von Frauen erhob Macaulay unabhängiges Urteilen auch für Frauen als Maßstab richtigen Verhaltens.

Macaulay verlangte von Frauen ebenso wie von guten Bürgern, dass sie unabhängig urteilen und sich nicht unhinterfragt an althergebrachten Prinzipien oder Autoritäten orientieren sollten. Die geforderte Unterwerfung unter den Ehemann lehnt Macaulay ab. Bereits in einem frühen Pamphlet sprach sich Macaulay für eine adäquate Erziehung von Frauen aus, die die Grundlagen für geistige Unabhängigkeit und politische Bildung legen konnte.¹³⁰

Auch Wollstonecraft widmet sich dem Thema im Jahre 1792 in ihrer Schrift *Vindication of the Rights of Woman*. Der Titel kündigt bereits an, dass es Wollstonecraft in dieser Schrift darum ging, die politischen Forderungen auf Frauen auszudehnen. Wollstonecrafts Überlegung, dass „every family might also be called a state“.¹³¹ Sie machte damit die von Locke vorgenommene Trennung zwischen politischem und privatem Bereich rückgängig und konnte daher politische Argumente nutzen, um die Rechte von Frauen in der Familie einzufordern.

Interessanterweise schien das für Holst selbst nicht zu gelten, denn auch nach ihrer Heirat und der Geburt von drei Kindern schrieb sie noch Bücher.

130 Macaulay, Catharine (1790): S. 26ff.

131 Wollstonecraft, Mary (1792): S. 37.

Der wichtigste politische Wert, den Wollstonecraft auf die Situation der Frau angewandt sehen wollte, war derjenige der Unabhängigkeit. Eng verknüpft mit diesem Wert war für Wollstonecraft ebenso wie für Macaulay die Fähigkeit, selbstständig zu denken und eigene rationale Urteile zu fällen.¹³² Geistige Unabhängigkeit war außerdem von großer ethischer Bedeutung, weil Unabhängigkeit die Voraussetzung dafür bildet, tugendhaft zu sein, denn ein bloßes Ausführen von Anweisungen kann ihrer Ansicht nach nicht moralisch wertvoll sein.¹³³

Vor dem Hintergrund dieser geschlechterpolitischen und moral-theoretischen Ordnungsvorstellungen lässt sich die Radikalität von Macaulays *Letters on Education* erst angemessen erfassen. Ihre Kritik an der Mädchen- und Frauenbildung ist keine Kritik an Mutterschaft oder Familie, sondern eine Kritik an den gesellschaftlichen Bedingungen, die Frauen in Abhängigkeit halten. *Sympathy* wird bei ihr nicht feminisiert, sondern als universales moralisches Prinzip begründet, das für alle Menschen gilt. Bildung muss demnach frei, universal und auf moralische Urteilskraft ausgerichtet sein, nicht auf Gehorsam, Sanftmut oder familiäre Dienstbarkeit.

Macaulay verweigert sich der Konstruktion natürlicher Geschlechterdifferenz und macht die Familie zum paradigmatischen Beispiel dafür, wie Ungleichheit erzeugt und zugleich legitimiert wird. Ihre Erziehungstheorie zielt deshalb nicht auf die Verbesserung der weiblichen Rollen, sondern auf die Transformation sozialer Bedingungen, unter denen Menschen zu moralischen Subjekten werden.

Das folgende Kapitel widmet sich deshalb der systematischen Rekonstruktion ihrer *Letters on Education*. Hier werden jene begrifflichen und normativen Strukturen freigelegt, in denen sich Macaulays Denken zu einem kohärenten pädagogischen Entwurf formt, der sowohl aus der Aufklärungstradition hervorgeht als auch über sie hinausweist.

132 Ebd., S. 96f.

133 Macaulay, Catharine (1790): S. 175.

4 Erziehungskonzeption bei Catharine Macaulay

„No characteristic Difference in Sex“¹³⁴

Die von Catharine Macaulay entwickelte Erziehungskonzeption setzt an einem Punkt an, der für die Theoriegeschichte der Pädagogik ebenso folgenreich wie in der klassischen Kanonbildung weitgehend unsichtbar geblieben ist. Macaulay bestreitet das Vorhandensein wesentlicher geschlechtlicher Unterschiede im Bereich moralischer oder intellektueller Fähigkeiten und führt die beobachtbaren Differenzen primär auf Erziehung, habituelle Gewöhnung und soziale Rollenzuschreibungen zurück. Die Diagnose „*no characteristic Difference in Sex*“ bildet nicht nur eine anthropologische Grundannahme, sondern fungiert als epistemischer Ausgangspunkt einer konsequent egalitären Erziehungstheorie, in der Mädchen und Jungen nach denselben Prinzipien gebildet werden sollen.¹³⁵

Indem Macaulay die vermeintliche Naturhaftigkeit weiblicher Schwäche, Emotionalität oder Unterordnung zurückweist und diese als Ergebnis sozialer Konditionierung deutet, verschiebt sie den Fokus von biologischen Erklärungen hin zu kulturellen Praktiken. Damit bricht sie mit jenem Denken, das im 18. Jahrhundert die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung verfestigte und als naturgegeben legitimierte. Wie ihre republikanisch orientierten historischen und politischen Schriften zeigt auch die pädagogische Theorie Macaulays die Überzeugung, dass tugendhafte Autonomie das Ergebnis von Erziehung, Gewohnheit und rationaler Einsicht sei, nicht eines vorbestimmten Geschlechtscharakters

In ihren politischen Schriften plädiert Macaulay für die Übertragung republikanischer Tugenden, insbesondere Unabhängigkeit, Ver-

¹³⁴ Macaulay, Catharine (1790): S. 203; Überschrift von Letter XXII.

¹³⁵ Vgl. Titone, Connie (2009): Virtue, Reason, and the False Public Voice: Catharine Macaulay's Philosophy of Moral Education. In: Educational Philosophy and Theory, Vol. 41, No. 1, S. 91–107.

antwortlichkeit und Urteilskraft, auf Frauen. Doch erst in den *Letters on Education* entwirft sie ein kohärentes Programm, das die Position von Frauen durch eine gleichermaßen rationale wie moralische Erziehung stärken soll. Macaulay gehört damit zu den wenigen Autorinnen des 18. Jahrhunderts, die konsequent auf einer gemeinsamen anthropologischen Grundlage für beide Geschlechter aufbauen. Während Vertreterinnen wie Astell oder Wollstonecraft weibliche Bildung zwar forderten, aber partiell an einer geschlechtsspezifischen Differenzlogik festhielten, argumentiert Macaulay epistemologisch radikaler und zugleich empiristischer.¹³⁶ Wenn alle Ideen aus Erfahrung entstehen (Locke), dann ist geschlechtliche Ungleichheit notwendigerweise Ergebnis ungleicher Erfahrung, also ungleicher Bildung.

Die *Letters on Education* sind somit weder eine marginale Ergänzung ihres politischen Werkes noch eine moralische Handreichung für Familien, sondern bilden die systematische Ausarbeitung einer Geschlechteranthropologie, die Individualität, Tugend und Unabhängigkeit als universal denkbare und erziehbare Eigenschaften begreift. Ausgangspunkt ist die Einsicht, dass Erziehung einen tiefgreifenden Einfluss auf Charakter und Fähigkeiten von Individuen ausübt und dass Frauen und Männer sich aufgrund unterschiedlicher Erwartungen, Rollenzuweisungen und Erziehungsmethoden auseinanderentwickeln.¹³⁷ Obwohl sie sich nur äußerst selten auf die spezifische Situation von Mädchen bezog, begründete sie mehrfach, warum sie die gleichen Kriterien an männlichen und weiblichen Tugenden und Verhaltensweisen anlegte.

¹³⁶ Macaulay spielte nicht nur eine Rolle bei der Verbreitung und Bestimmung politischer Inhalte, sondern entwickelte auch feministische Gedanken, die wegweisender waren als die Argumente von Mary Wollstonecraft. Wollstonecraft gab freimütig zu, dass ihre Gedanken über die Stellung der Frau größtenteils von Macaulay stammen, die sie als »[t]he woman of the greatest abilities, undoubtedly, that this country has ever produced« bezeichnet. Wollstonecraft, Mary (1792): *Vindication of the rights of Woman*. S. 226.

¹³⁷ Macaulay, Catharine (1790): "[...] the various expectations and educational methods." S. 204.

4.1 Einordnung der Letters on Education

„[M]an in a state of society, is a artificial a being as his representation on the canvass of the painter“¹³⁸

Macaulays Bedeutung für die Stellung der Frau im England des späten 18. Jahrhunderts ergibt sich aus der Kombination persönlicher intellektueller Autorität, politischer Sichtbarkeit und literarischer Reichweite. Die *Letters on Education* bilden das pädagogische Kernstück dieses Wirkens. Macaulay formuliert darin einen Erziehungsplan, der die soziale und politische Stellung der Frau nicht über deren Funktion im häuslichen Bereich, sondern über deren intellektuelle und moralische Fähigkeiten bestimmt. Bildung erhält so eine doppelte Bedeutung, sie ist individuelle Voraussetzung für Tugend und gleichzeitig Mittel gesellschaftlicher Reform.¹³⁹

Welche konkrete Wirkung Macaulays Erziehungsschrift hatte, ist heute schwer einzuschätzen, da ihre Schriften posthum unsichtbar wurden. Zwar verdeutlichen einerseits eine Reihe von positiven Rezensionen und Bemerkungen berühmter Zeitgenossen, dass ihre Werke ein hohes Ansehen bei den Lesern genossen. Andererseits lassen sich aus diesen Äußerungen keine weitreichenden Schlüsse im Hinblick auf die tatsächlichen Reaktionen ableiten. Die gängige Erziehung der Mädchen von den 1790er Jahren, als ihre *Letters* veröffentlicht wurden, bis ins späte 19. Jahrhundert zeigt aber, dass Macaulays Ideen und Ziele nicht verwirklicht wurden. Verwunderlich ist dies nicht, Macaulays Vorstellungen waren im Rahmen der bestehenden Erziehungspläne sehr unkonventionell. Insbesondere ihre Forderung nach der gemeinsamen Erziehung von Mädchen und Jungen gemäß gleichen Grundsätzen wurde von keinem anderen Verfasser von Erziehungsschriften geteilt.¹⁴⁰

138 Macaulay, Catharine (1790): S. 10. Man steht für Mensch, nicht Mann.

139 Vgl. Myers, Mitzi; (1982): „Reform or Ruin: „A Revolution in Female Manners.“ Studies in Eighteenth-Century Culture. Volume 11, S. 199–216. <https://dx.doi.org/10.1353/sec.1982.0012>.

140 Mary Wollstonecraft hob demgegenüber immer wieder hervor, dass eine gebildete Frau ihre häuslichen Pflichten erfüllen und eine angenehme Partnerin ihres Mannes, eine gute Haushälterin und Erzieherin der Kinder sein werde. Vgl. Wollstonecraft, 1792, S. 20f, 30, 84.

Bridget Hill behandelt in ihrer Biographie über Macaulay, *The Republican Virago*, die *Letters on Education* als eine vielseitige Sammlung erzieherischer Gedanken. Hill stellt sogar fest, dass „the diversity of contents may reflect awareness that time was running out for her. She [Macaulay] wanted to express her ideas on a host of questions before it was too late.“¹⁴¹

Die *Letters on Education*, waren ihre letzte veröffentlichte Schrift.¹⁴² Sie markieren auch einen Wandel in Macaulays politischer Einstellung. Macaulay war davon überzeugt, dass Fortschritt, ob politisch oder sozial, nur durch die Ausweitung und Verbesserung von Bildung und Erziehung werden konnte.

Die Gleichstellung war für Macaulay unmöglich, solange die Wählerschaft nicht gebildet war. Jeder Fortschritt für Frauen, hängt von einem Mehr an Bildung und Erziehung ab.¹⁴³

Im Kontext der Erziehungsdebatten der 1780er und 1790er Jahre positioniert sich Macaulay zwischen Lockes Liberalismus, republikanischem Tugenddenken und moralphilosophischen Debatten über Sympathie (David Hume, Adam Smith).

Anders als Jean-Jacques Rousseau, der weibliche Erziehung dezidiert als Vorbereitung auf Abhängigkeit konzipierte, formuliert Macaulay ein integratives und gleichheitsorientiertes Modell. Gleichwohl bleibt ihre Pädagogik kein politisches Programm im engeren Sinne. Sie argumentiert, und das ist charakteristisch für sie, primär philosophisch. Gleichheit ergibt sich nicht aus politischer Zweckmäßigkeit, sondern aus dem Gebrauch von Vernunft. Damit entstehen zwei Grundzüge ihrer Erziehungskonzeption. Zum einen ist Bildung das zentrale Mittel sozialer und politischer Reform. Fortschritt beruht auf der Bildung der Bürgerinnen und Bürger. Ungleichheit entsteht aus defizitärer Erziehung. Zum anderen die Gleichheit der Geschlechter ist eine Notwendigkeit. Wenn Charakterbildung aus Erfahrung entsteht, müssen die moralischen und intellektuellen Möglichkeiten beider Geschlechter strukturell identisch sein.

¹⁴¹ Hill, Bridget (1992): S. 158.

¹⁴² Siehe dazu im Annex: Chronologie der Werke Catharine Macaulays.

¹⁴³ Ebd. S. 160ff.

4.2 Struktur und zentrale Begriffe der *Letters on Education*

„I shall not pretend to enumerate all the inconsistencies which arisen on the present mode of education“¹⁴⁴

Macaulays zentrale Einstellungen und Prinzipien treten in ihrer Erziehungsschrift *Letters on Education* besonders deutlich hervor. In ihrer Erziehungsschrift stehen Vorstellungen von Gleichheit und Freiheit unverbunden neben traditionellen hierarchischen Überzeugungen. Für Macaulay bestehen Moral und Tugend nicht aus natürlichen Eigenschaften, sondern aus der Wechselwirkung von Gewohnheit, Erfahrung und rationaler Einsicht. Die Erziehungspraxis ihrer Zeit beurteilt sie entsprechend als inkonsequent, widersprüchlich und sozial schädlich, da sie Jungen zur Freiheit und Mädchen zur Abhängigkeit erzieht.

Die Schrift eröffnet mit dem programmatischen Satz: „Of all the arts of life, that of giving useful instruction to the human mind, and of rendering it the master of its affections, is the most important.“¹⁴⁵ Darin legt Macaulay auf engstem Raum bereits die zentralen Themen ihrer pädagogischen Gedanken offen. Macaulay beginnt ihr Vorwort, indem sie die Erziehung ins Zentrum menschlichen Lebens stellt. Sie betont die Notwendigkeit, sowohl Rationalität als auch Emotionalität zu formen, sodass Tugend als bewusste, vernünftige Steuerung des eigenen Empfindens verstanden wird, eine Position, die in der neueren Forschung als Schlüssel zu ihrem moralphilosophischen Individualismus gilt.¹⁴⁶ Sie differenziert hier gleich zu Anfang zwischen der Erziehung von Rationalität und Emotionalität. Das Prinzip der Tugend soll über den „untractable mind“¹⁴⁷ herrschen.

¹⁴⁴ Macaulay, Catharine (1790): S. 152.

¹⁴⁵ Macaulay, Catharine (1790): Preface, i. Vgl. hierzu auch Comenius XXX, S.46–47: „Didaktik bedeutet Kunst des Lehrens [...] nämlich die die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren; [...] Diese Kunst aller Künste darzulegen ist eine schwierige Sache und verlangt das schärfste Urteil, und zwar nicht nur das eines einzelnen, sondern das vieler Menschen.“

¹⁴⁶ Vgl. Titone, Connie (2009).

¹⁴⁷ Macaulay, Catharine (1790). Preface, i.

Daran anschließend zollt sie der Tradition und dem Lernen aus praktischer Erfahrung zwar Respekt, hält allerdings unmissverständlich fest, dass nur zeitgenössische Theoretiker „the modern metaphysicians“ den Weg zur erfolgreichen Pädagogik weisen können: „But it is to the modern metaphysicians we owe those lights into the operations of the mind, which can alone afford us a reasonable prospect of success.“¹⁴⁸

Macaulay zeigt sich gleich zu Beginn der *Letters* ebenso aufklärerisch wie geschichtsbewusst, indem sie moderne Theorien und Theoretiker ebenso einzubeziehen fordert, wie die auf die Antike zurückgehende Orientierung an Tugenden aufzeigt. Ihre Orientierung an „modern metaphysicians“¹⁴⁹ verweist auf den empiristischen Zusammenhang von Sinneseindruck, Erfahrung und Gewohnheit. Charakterbildung erscheint dadurch als lebenslanger Prozess, der durch ästhetische, ethische und soziale Umweltbedingungen geformt wird. Die Rekonstruktion dieser Bedingungen, von Kleidung über Architektur bis zur Politik, ist integraler Bestandteil ihrer Pädagogik.

In *Part II*, dem zweiten Teil ihrer *Letters on Education*, erläutert Macaulay den Ursprung und die Entwicklung von Tugend. Die Regierung spielt, so Macaulay, eine erzieherische Rolle bei der Entwicklung dessen, was sie die „duties of humanity“¹⁵⁰ nennt, die den Bürgern der Gesellschaft obliegen. Von entscheidender Bedeutung für Macaulays Vorschläge einer positiven Beeinflussung der Bürger ist das Konzept der *sympathy*,¹⁵¹ die den Menschen dazu veranlasst, die eigenen Bedürfnisse zugunsten anderer zurückzustellen.

148 Macaulay, Catharine (1790): Ebd.

149 Mit den „modern metaphysicians“ sind die Denker der Aufklärung gemeint. Beispielsweise David Hume, Thomas Hobbes und John Locke, Jean-Jacques Rousseau. Immanuel Kants Kritik der reinen Vernunft ist 1781 erschienen.

150 Macaulay, Catharine (1790): S. 275.

151 Dazu mehr unter dem Gliederungspunkt 4.2.2.

Macaulay macht nun deutlich, was sie im letzten Brief des *Part I* nur angedeutet hat, nämlich dass es die Aufgabe der höheren Klassen (*higher classes*) ist, Gesetze zu erlassen, die „which enlighten the understandings of the citizens in the essentials of right or wrong“.¹⁵²

Die Bedeutung der Regierung wird bei Macaulay im Zusammenhang von Gesetz und Gesellschaft deutlich. Macaulay sprach sich für eine Reihe von Gesetzen aus, die die Gewalt aus dem öffentlichen Leben verbannen sollten. Beispielsweise sollte die Misshandlung von Tieren bestraft und die Zahl von Schlachthöfen möglichst klein gehalten werden. Insbesondere müssten ihrer Ansicht nach Hinrichtung unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattfinden.¹⁵³

4.2.1 Tugend und die Natur des Menschen

„No, there is not virtue or vice that belongs to humanity, which we do not make ourselves“¹⁵⁴

Die *Letters on Education* beginnen als fiktiver Briefdialog mit „Hortensia“, der es Macaulay erlaubt, antizipierte Einwände vorwegzunehmen und ihre Position dialogisch zu entfalten. Im Zentrum steht die Frage, wie Tugend entsteht und wie *sympathy*, das moralische Einfühlungsvermögen, zur Entwicklung von Tugend beitragen kann. Die Bedeutung von *sympathy* in ihrer Theorie wurde in der Forschung besonders hervorgehoben, da Macaulay anders als Hume und Smith das moralische Gefühl nicht als gegeben, sondern als erziehungsbedürftig und habituell formbar versteht.¹⁵⁵ In ihren *Letters on Education* vermittelt Macaulay dem Leser ihr Verständnis von *sympathy*:

152 Macaulay, Catharine (1790): S. 237.

153 Macaulay, Catharine (1790): S. 276–81.

154 Macaulay, Catharine (1790): S. 11. Siehe auch Nussbaum, Martha (2023): Gerechtigkeit für Tiere. Unsere kollektive Verantwortung.

155 Vgl. Titone, Connie (2004): *Chapter Five. Letters on Education: The Substance and the Spirit*. In: *Counterpoints*, Vol. 171, S. 93–125.

„If we trace [...] the origin of those virtues in man, which render him fit for the benign offices of life, we shall find that they all center in sympathy. For had the mind of man been totally divested of this affection, it would not in all probability have ever attained any ideas of equity.“¹⁵⁶

Sympathy ist für die Entwicklung von Tugend unerlässlich und hilft den Menschen ihre moralische Pflicht zu erfüllen. Sie ist ein Gefühl, das die Beziehung oder Verbundenheit zwischen einer Person und einer anderen oder zwischen einer Person und einem Tier bezeichnet. In ihrer Darstellung von *sympathy* verbindet Macaulay dabei drei Elemente:

Anthropologische Grundannahme: Der Mensch besitzt potenziell alle Leidenschaften, ihre Ausprägung hängt vollständig von Erziehung und Erfahrung ab.

Ethik der Gewohnheit: Moral entsteht nicht durch abstrakte Prinzipien, sondern durch ein Miteinander.

Politisch-erzieherische Verantwortung: Tugend kann nur entstehen, wenn Erziehende, Eltern wie Regierung, ihre eigene moralische Bildung ernst nehmen und strukturelle Bedingungen schaffen.

Das aristotelische Konzept der Tugendbildung durch Gewöhnung, bei denen moralische Dispositionen durch wiederholtes Handeln geformt werden, finden sich auch in Macaulays Denken wieder. Allerdings radikalisiert Macaulay diese aristotelischen Überlegungen im Sinne ihrer empiristischen Anthropologie. Sie postuliert, dass alle moralischen Eigenschaften, sowohl Tugenden als auch Laster, gänzlich ein Produkt sozialer Erfahrung sind. Diese umfassende Formbarkeit des Charakters impliziert eine weitreichende Verantwortung der Erziehenden, da die moralische Entwicklung des Einzelnen maßgeblich von den gesellschaftlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen abhängt.

Diese Betonung der Erfahrung¹⁵⁷ – und der Erziehung – für die Entwicklung eines tugendhaften Charakters wertet zugleich den pri-

¹⁵⁶ Macaulay, Catharine (1790): S. 275. Siehe dazu auch Titone, Connie (2009): S. 94–96.

¹⁵⁷ Siehe auch Locke, John (52006): *Ein Versuch über den menschlichen Verstand*. Buch II: Für Locke stammen die einfachen und ursprünglichen Inhalte der Erkenntnis aus den Erfahrungen. Locke unterscheidet zwischen äußerer und innerer Erfahrung. Die äußere Erfahrung (*sensation*) nimmt sinnliche Eindrücke der Körperdinge auf. Die innere

vaten Bereich auf. Im 18. Jahrhundert wurde das Familien- und Privatleben insgesamt als Wiege der Festigung und Stärkung von Tugenden angesehen. Macaulay zufolge gehen demnach nicht nur die Tugenden, sondern auch die Laster der Eltern in der Regel auf die Kinder über. Es sollte daher die Aufgabe eines jeden Elternteils sein, seinen eigenen Charakter sorgfältig zu prüfen, die Neigungen des Kindes herauszufinden und die Erziehungsmethode so zu regeln, dass sie die Kinder besonders davor schützt, was sie an sich selbst tadelnswert finden, „unless experience should prove to them, that their children have a contrary tendency“.¹⁵⁸

An dieser Stelle lohnt sich ein Rückblick auf antike Gedanken. Aristoteles vertritt die Auffassung, dass tugendhafte Haltungen durch tugendhaftes Handeln erworben werden.¹⁵⁹ Dies kann, kurz gesagt, als *learning-by-doing-These* bezeichnet werden.¹⁶⁰ Für ihn sind Handlungen die Äußerungen von charakterlichen Haltungen sind – der tugendhafte Charakter eines Menschen drückt sich in tugendhaften Handlungen aus. Diese Auffassung kommt in der gesamten *Nikomachischen Ethik* zum Tragen, sehr deutlich aber innerhalb Aristoteles' Überlegungen zur Verantwortung für den eigenen Charakter.¹⁶¹

Voraussetzung für das Gelingen des *learning by doing* ist allerdings die Beziehung zwischen erziehender Bezugsperson und Kind. In der Phase, in der das Kind die Prinzipien des Handelns noch nicht selbst besitzt, muss es sich ganz auf die Anweisungen, Ratschläge und Verhaltensweisen des Erwachsenen, dem es folgt, verlassen; es muss ihm blind vertrauen. Diese Interpretation zeigt, dass das Verhältnis zwi-

Erfahrung (*reflection*) eigene Erlebnisse.

¹⁵⁸ Macaulay, Catharine (1790): S. 161.

¹⁵⁹ Vgl. Aristoteles, EN II 1, 1103a 26: „Vielmehr sind wir von Natur aus fähig, [die Tugenden] aufzunehmen, und durch Gewöhnung werden sie vollständig ausgebildet“. Siehe dazu Locke, John (52006): „Es ist für mich keine Frage, daß der Grund aller Tugend und Vortrefflichkeit in der Fähigkeit liegt, uns selbst die Befriedigung unserer Wünsche zu versagen, wo sie nicht durch Vernunft gerechtfertigt sind. Diese Fähigkeit muß erworben und gestärkt werden durch eine Gewohnheit, die durch frühe Übung leicht und selbstverständlich wird.“

¹⁶⁰ Vgl. Summa, Laura (2023): *Paideia bei Aristoteles. Erziehung als Motivation zum Guten*. Baden-Baden. S. 277ff.

¹⁶¹ Vgl. Aristoteles, EN III 7. Die Überschrift dieses Kapitels im Buch III lautet: *Wir sind für unsere Tugenden und Laster verantwortlich*.

schen Kindern und Eltern oder Erziehenden eine wichtige Rolle spielt. Die personale Beziehung ist also ausschlaggebend dafür, dass sich der Effekt der Gewöhnung überhaupt einstellt.

Die aristotelische Annahme findet sich gleich zu Beginn, im *Introductory Letter*, bei Macaulay wieder. Für Macaulay sind Verbrechen (*crime*) und Laster (*vice*) Auswirkungen von Umfeld, Erfahrung und Erziehung sind, dann ist für Macaulay eine sorgfältige Erziehung unerlässlich, um Missstände zu beheben.

Macaulay Mahnung richtet sich an die Eltern, die daran zu denken haben, „that the misery or bliss of your posterity, in a great measure depends upon yourselves, and that an inattention to your duty, may draw on your head the guilt of many generations“.¹⁶²

Eltern müssen Verantwortung für ihre Kinder übernehmen¹⁶³ und daher ist es wenig überraschend, dass der Großteil der ersten *Letters* ihrer Erziehungsschrift einer Diskussion über Säuglingspflege und Jugenderziehung gewidmet sind.¹⁶⁴

Die Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung, insbesondere ihr erzieherischer Wert ist bei Macaulay nicht zu unterschätzen:

„[P]arents should not only lay aside the air of the solemn dictator to their children, but when their reason begins to ripen and their affections to grow warm and vivid, they should enter into the familiarity of a companionable friendship; by such conduct they will be beforehand with the world, and become the first objects of a tender regard.“¹⁶⁵

¹⁶² Macaulay, Catharine (1790): S. 14. Dazu auch Hannah Arendt (2012): *Krise in der Erziehung*. In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München. „[...] Eltern aber haben ihre Kinder nicht nur durch Zeugung und Geburt ins Leben gerufen, sie haben sie gleichzeitig auch in eine Welt hineingeboren.“ S. 266–267.

¹⁶³ Vgl. Hannah Arendt, (2012): „In der Erziehung übernehmen sie die Verantwortung für beides, für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt.“ S. 267.

¹⁶⁴ Vgl. dazu auch John Locke, (1693/2020): *Some Thoughts Concerning Education*, (Übers. Gedanken über Erziehung, über. Heinz Wohlers. Hrsg. Dirk Schuck. In seiner Widmung schreibt Locke gleich zu Beginn: „Die gute Erziehung der Kinder ist so sehr eine Sorgepflicht der Eltern, Wohlfahrt und Gedeihen der Nation hängen so sehr davon ab, daß ich sie jedermann ernstlich ans Herz legen möchte. Möge ein jeder prüfen und sich klarmachen, was Neigung, Gewohnheit und Vernunft im Einzelfall anraten; [...]“ S. 5.

¹⁶⁵ Macaulay, Catharine (1790): S. 154. Siehe dazu auch Locke, 1693/2020, S. 42: „Wir müssen unsere Kinder, wenn sie erwachsen sind, als unseresgleichen ansehen, mit den gleichen Leidenschaften und den gleichen Wünschen. [...] Herrschsucht und Strenge [sind] ein

Macaulay zufolge beeinflusst jede Erfahrung im Umfeld eines Kindes, insbesondere die Lernumwelt der Familie, die Entwicklung des kindlichen Geistes.

Interessant an Macaulays Darstellung der Kindererziehung ist, dass sie über eine typische Darstellung der elterlichen Rolle als moralisches Vorbild hinausgeht.

Ihre Ratschläge zur Gesundheit, die eine überwiegend vegetarischen Ernährung für Kinder vorsieht, richtet sich nicht nur auf die körperliche Gesundheit des Kindes, vielmehr geht es ihr darum, die Verflechtung von Fleischverzehr und moralische Entwicklung des Kindes aufzuzeigen.

Macaulay vertritt die Ansicht, dass der Verzehr von Fleisch „[...] must naturally tend to weaken that sympathy [hervorgehoben durch Verfasser] which Nature has given to man, as the best guard against the abuse of the extensive power with which she has entrusted him“.¹⁶⁶

Die Gedanken Macaulays könnten in Anbetracht des aktuellen, globalen, menschengemachten Klimawandels, in dem die Menschen sich befinden, nicht aktueller sein. Martha Nussbaum weist in ihrem Buch *Gerechtigkeit für Tiere*¹⁶⁷ auf die Verbindung von Tugend, Erziehung und den Umgang mit Tieren hin. Erstaunlicherweise weit über

schlechtes Verhalten gegenüber Menschen, die über Vernunft zur eigenen Lebensführung verfügen“. Und weiter: „Denn „nichts bindet und festigt Freundschaft und Wohlwollen so sehr wie vertrauensvoller Gedankenaustausch“ (Ebd. S. 112) Die Freundschaft zwischen Eltern und Kindern, die Locke hier im Sinn hat, basiert nicht auf einem ungleichen Verhältnis, sondern auf Gleichheit (vgl. hierzu: Günter, Michael (2024): Vom Schuldner zum Freund. Wie Eltern gemäß Aristoteles und John Locke eine gelungene Beziehung zu ihren Erwachsenen-gewordenen Kindern einrichten können. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Vol. 100, Heft 2, S.253–258.). Das ist auch ein wesentlicher Aspekt bei Macaulay. Zu Wohlwollen siehe auch 4.2.2.

¹⁶⁶ Macaulay, Catharine (1790): S. 39 der Satz beginnt mit der Empfehlung: „I would not feed them [children] with flesh above three times a week, and that well roasted and boiled. The swallowing blood almost in its natural state, fills a delicate mind with horror“.

¹⁶⁷ Nussbaum, Martha (2023): *Gerechtigkeit für Tiere. Unsere gemeinsame Verantwortung*. Darmstadt. Gleich zu Beginn ihres Buches wird Nussbaum deutlich: „Der Mensch beherrscht die gesamte Welt: an Land, auf den Meeren und in der Luft. Kein nicht menschliches Tier entkommt der menschlichen Herrschaft. Häufig fügt diese Herrschaft den Tieren unrechtmäßig Schaden zu: sei es durch die barbarischen Grausamkeiten der Fleischindustrie, durch Wilderei und Jagd, durch die Zerstörung von Lebensräumen, die Verschmutzung der Luft und der Meere oder die Vernachlässigung von Haustieren, welche die Menschen angeblich lieben.“ S. 7.

200 Jahre nach Macaulay, der ist in diesem Zusammenhang ebenfalls um die Ausbildung von Emotionen geht. Die Emotion des Mitgeföhls soll angesichts des Leidens der Tiere, ein darin begründetes Gefühl der Empörung oder des Übergangszornes wohl dosiert hervorbringt: „Mitgeföhls verbindet uns durch eine starke emotionale Erfahrung mit einem leidenden Tier. Übergangszorn bereitet uns auf das Handeln vor.“¹⁶⁸ Da Macaulay zufolge alle Sinneseindrücke wichtig für den Prozess der Erziehung sind, besitzt die ganze Umgebung eines Menschen prägenden Einfluss auf dessen Haltung.

Warum *sympathy*, Mitgeföhls, für Macaulays Tugendgedanken und die moralische Entwicklung des Kindes so wesentlich ist, wird anhand ihrer Auffassung von Tugend am deutlichsten. In *Letter VIII* von *Part II* gibt Macaulay eine sehr konkrete Erklärung ihrer Vorstellung von Tugend:

„[A]ll human virtue will be found to proceed from equity; consequently, if the principle of equity itself owes its source in the human mind to the feelings of sympathy, all human virtue must derive its source from this useful affection [sympathy].“¹⁶⁹

Um tugendhaft zu sein, so Macaulay, muss man allerdings zunächst das unwandelbare Prinzip des Wohlwollens (*benevolence*) begreifen. Sobald dieses Verständnis von Wohlwollen vorhanden ist, sollte es mit dem persönlichen Mitgeföhls (*sympathy*) kombiniert werden – welches jedem Menschen von Natur aus zugänglich ist und mit Vernunft hinterfragt und reflektiert werden sollte.¹⁷⁰ Wenn dies erreicht ist, wird man eher motiviert sein, praktische, tugendhafte Handlungen auszuführen, die von Güte und Gerechtigkeit geprägt sind.

Mit solch weitreichenden Annahmen über die Möglichkeiten der menschlichen Natur und die Anforderungen an ein tugendhaftes Leben

¹⁶⁸ Macaulay, Catharine (1790): S. 41.

¹⁶⁹ Macaulay, Catharine (1790): S. 275.

¹⁷⁰ Siehe dazu auch Aristoteles. Auf die Frage was eine Tugend sei Anlage, Affekt oder Disposition findet sich in EN, 1106a 8–10 folgender Ausschluss: „Außerdem haben wir die Anlagen von Natur aus, gut und schlecht aber werden wir nicht von Natur aus.“ D.h. Tugend und Laster sind Dispositionen (*hexis*).

formuliert Macaulay eine Vision von Kraft der Erziehung, die diesen Aspekt bestärken kann.

Macaulay ist sich darüber im Klaren, dass die Moral vernunftgemäß und prinzipiengeleitet sein muss. Obwohl die Tugend der Sympathie allen Menschen von Natur aus zu eigen ist, bleibt sie unsichtbar, „but we find by experience that they continue inactive till put in motion by the influence of some corresponding impression“.¹⁷¹

Es reicht jedoch nicht aus, Sympathie zu aktivieren, sie muss gefördert werden, „their growth and prevalence [depends] in a great measure on the repetition of those impressions which are in the nature adapted to affect them“.

Macaulay vertritt die Auffassung, dass die wichtigsten Quellen für diese Eindrücke die Gesetze, Vorbilder, Regeln und Sitte sind. Daher liegt es in der Verantwortung der Regierung, sich dies zu Nutzen zu machen, um jene Verbesserung herbeizuführen, „on which true civilisation depends“.¹⁷²

Der Kern ihrer Tugendtheorie wird in der Formel deutlich, dass alle Tugenden auf *equity* beruhen und diese wiederum aus *sympathy* hervorgeht. Tugend ist also kein äußerliches Verhalten, sondern eine moralische Kompetenz, die durch rationales Verständnis von Wohlwollen (*benevolence*) gesteuert wird.

4.2.2 Wohlwollen – benevolence

„[benevolence] the principle of every moral duty.“¹⁷³

Die Bedeutung, die Macaulay dem Wohlwollen (*benevolence*) zuschreibt, bildet den Kern der *Letters on Education*.¹⁷⁴ Benevolence fungiert bei ihr sowohl als Quelle aller moralischen Verpflichtungen als

171 Macaulay, Catharine (1790): S. 276.

172 Macaulay, Catharine (1790).

173 Macaulay, Catharine (1790): S. 112.

174 Sowohl der erste Teil als auch der dritte Teil ihrer *Letters on Education* kreisen um die zentrale Bedeutung von Wohlwollen (*benevolence*) und Humanität, an denen sich die Erziehung von Mädchen und Jungen orientieren sollte.

auch als regulatives Prinzip der Charakterbildung. Anders als Rousseau, der moralisches Empfinden als naturhafte Anlage verstand, und anders als die christliche Tradition, die den Willen zügeln wollte, geht Macaulay davon aus, dass Kinder weder primär gut noch sündhaft sind, sondern über ein Potential verfügen, das durch Erziehung geformt werden muss. „*I know, Hortensia, that the principles of every passion and appetite lie latent in the human character: but I believe that their growth and excesses depend entirely on education.*“¹⁷⁵ Tugend ist daher nicht angeboren, sondern Resultat eines zielgerichteten Entwicklungsprozesses.

Erziehung sollte daher dazu dienen, die negative Eitelkeit, die ihres Erachtens bei Kindern meist vorherrschte, durch das für sie zentrale Vermögen der *sympathy* zu ersetzen.

„[M]an has sympathy in his nature, and his knowledge oft the relation oft hings causes him to put himself in the place oft he sufferer, and thus to aquire ideas of equity and the utility of benevolence.“¹⁷⁶

Macaulay unterscheidet deutlich zwischen der bloßen Aktivierung moralischer Gefühle und ihrer rationalen Steuerung. *Sympathy* bildet die Grundlage, doch erst die reflektierte Einsicht in *benevolence* führt zu stabilen moralischen Haltungen. Menschen sollen sich nicht von affektiver Spontaneität leiten lassen, sondern ihr Mitgefühl mit Prinzipien der Gerechtigkeit verbinden. Hier zeigt sich, wie eng Macaulays Moraltheorie auf die republikanische Idee einer Bürgerethik ausgerichtet ist. Gute Bürger entstehen nicht zufällig, sondern durch systematische Erziehung zu Urteilstkraft, Einfühlungsvermögen und Verantwortlichkeit. Macaulay legte großen Wert darauf, dass Mädchen ebenso wie Jungen daran gewöhnt werden, ihr Verhalten an den Prinzipien des Wohlwollens und der Gerechtigkeit auszurichten.

Die hochgeschätzte *benevolence* war daher eine Eigenschaft, die Menschen anerzogen werden musste. Gerade weil das Wohlwollen nur durch eine entsprechende Erziehung ausgeprägt werden konnte,

175 Macaulay, Catharine (1790): S. 106, vgl. auch. S. 276.

176 Macaulay, Catharine (1790): S. 196–197. Vgl. auch S. 191 *sympathy* bezeichnete Macaulay sowohl Einfühlungsvermögen als auch Empathie.

ist diese Eigenschaft in Macaulays Schrift tragend. Ihres Erachtens beinhaltet das Wohlwollen „[...] the principle of every moral duty.“¹⁷⁷

Obwohl Macaulay die wichtige Rolle des Verstandes hervorhob, der die schlechten menschlichen Triebe beherrschen müsse, ist gerade ihre Betonung des Wohlwollens mit ihrem Menschenbild vereinbar. Da für sie im Menschen gute wie schlechte Eigenschaften angelegt sind und nur der Verstand allein in der Lage ist, zwischen moralischen und unmoralischen Handlungen zu entscheiden, muss vor allem der Verstand ausgebildet werden und Individuen zu einem einfühlsamen und wohlthätigen Verhalten zu befähigen.

Macaulay beurteilt im zweiten Brief die Frage, ob die Regierung oder die Eltern ein Recht auf die Erziehung künftiger Bürger haben.¹⁷⁸ Für Macaulay war diese Frage deshalb von Bedeutung, weil natürliche menschliche Anlagen ihres Erachtens durch Erziehungsmaßnahmen so weit verändert würden, dass ein „artificial being“¹⁷⁹ geschaffen werde. Die Erziehenden besitzen daher ein erhebliches Maß an Verantwortung.

Ihrer Hochschätzung des Individuums gemäß blieb sie bei der Beurteilung der Frage, ob Erziehung den Eltern oder dem Staat überlassen werden sollte, ambivalent.

Zu Beginn ihrer Erörterung des Problems bezog sie in einer Weise Stellung, die ganz auf die Verteidigung der Rechte des Individuums gegenüber dem Staat gerichtet zu sein scheint:

„[T]o such legislators who would form man for the use of government, and not for the use of man, the speculations of Plato and other moralists [...] must appear in a very advantageous light.“¹⁸⁰

Dass Macaulays Denken dennoch auch der gemeinschaftsorientierten Tradition verhaftet blieb, zeigt sich daran, dass sie an anderer Stelle

177 Macaulay, Catharine (1790): S. 112.

178 Macaulay, Catharine (1790): *Part I, Letter II: The Question of Public and Private Education considered*.

179 Macaulay, Catharine (1790): ii; vgl. auch S. 10: „[...] that man, in a state of society, is a artificial a being as his representation on the canvass of the painter“.

180 Macaulay, Catharine (1790): S. 15.

in ebenso überzeugender Weise für die Überordnung des Staatswohls aussprach.

Die Argumente für eine staatliche Erziehung, die für eine intellektuelle Aufklärung und moralische Bildung der Bürger sorgen und somit kriminelle Handlungen ebenso wie Hinrichtungen verhindern können, schienen Macaulay kaum widerlegbar.¹⁸¹

Für eine aktive politische Partizipation und für eine tiefgreifende Veränderung der bestehenden Verhältnisse reicht es Macaulay zufolge nicht aus, die bestehenden Gesetze zu kennen. Vielmehr müssen Bürger ein Grundverständnis von Fragen der Moral und Einsicht in tieferliegende Strukturen gewinnen, um in verantwortungsbewusster Weise politisch tätig sein zu können.

Um einen Entwurf für eine Form von Erziehung aufzustellen, die Bürger befähigen kann, politisch selbstverantwortlich zu handeln, muss Macaulay zunächst die Frage klären, wie groß der legitime Einflussbereich der Regierung war.

Diejenigen die glaubten, „that the true and only office of government, is to act the part of a good constable in preserving the public peace“;¹⁸² handeln Macaulay zufolge ebenso falsch wie diejenigen, die Regierung das despotische Recht einräumten, sich in alle Belange der Bürger einzumischen.

Interessanterweise bemerkt auch Immanuel Kant in seinem Artikel *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*,¹⁸³ dass zwischen dem beschriebenen Ideal der Aufklärung und der tatsächlichen Umsetzung dieses Ideals in der praktischen Politik eine Diskrepanz vorherrscht.¹⁸⁴ Kant verdeutlicht die spezifische Prägung dieser Diskrepanz noch wei-

181 Macaulay, Catharine (1790): S. 18: „I will not expatiate here on all those various crimes which a public education if well planned, would prevent, nor on those enlargements of moral good, which it would effect“.

182 Macaulay, Catharine (1790): S. 272.

183 Kant, Immanuel (1784): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, in: *Berlinische Monatsschrift* 12, S. 491.

184 An dieser Stelle ist anzumerken, dass Kant die Gültigkeit dieser in jenem Kontext geschilderten Diskrepanz tatsächlich nur auf „Religionssachen“ bezieht (Vgl.: Ebd., S. 492–493.). Die Aussage ist daher nicht unmittelbar auf die gesamte Aufklärung übertragbar. Wird sie aber in Kombination mit weiteren Einzelbeispielen betrachtet, also induktiv auf die Gesamtsituation hinführend, so ist sie durchaus als symptomatisch für die Aufklärung zu verstehen.

ter: „Nun höre ich aber von allen Seiten rufen: räsønnirt nicht! [...] Nur ein einziger Herr in der Welt [Friedrich der Große] sagt: räsønnirt, so viel ihr wollt, und worüber ihr wollt; aber gehorcht!“¹⁸⁵. Mit dieser Gegenüberstellung von aufklärerischem Denken und der Einräumung despotischer Rechte trifft Kant nicht nur den Grundtenor der preußischen Spätaufklärung, sondern skizziert bereits auch jenen zentralen Aspekt, die Macaulay in ihren *Letters on Education* formuliert: Regierungen hatten Macaulay zufolge vor allem deshalb die Pflicht, ihre Bürger angemessen zu erziehen.

Die Erziehung erschöpft sich nicht allein in der intellektuellen Vermittlung von politischen und moralischen Grundsätzen. Als Anhängerin von Lockes Erkenntnistheorie vertrat sie hier vielmehr ein sehr umfassendes Verständnis von Erziehung, das entsprechend weitreichende Leistungen von der Regierung verlangte:

„For as the education of individuals is forever going on, and consists of all the impressions received through the organs of sense, from the hour of birth to the hour of death; public education, if well adapted to the improvement of man, must comprehend good laws, good examples, good customs, a proper use of the arts, and wise instructions conveyed to the mind, by the means of language.“¹⁸⁶

Macaulay nahm die Implikationen von Lockes Erkenntnistheorie ernst und erörterte die öffentlichen Voraussetzungen, die für eine umfassende Erziehung der Bürger gewährleistet sein müssen. Aufgrund der großen Bedeutung von Sinneseindrücken diskutiert sie auch scheinbar belanglose Fragen wie Sauberkeit, Architektur und das Anlegen von Gärten.

Die bestehenden staatlichen Institutionen, die die Moral der Bürger heben sollen, beurteilt Macaulay überaus negativ.

185 Kant, Immanuel (1784): S. 484.

186 Macaulay, Catharine (1790): S. 274. Macaulay bringt hier im ersten Satz auch einen Hinweis auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Der Mensch ist in vielschichtige Beziehungszusammenhänge und Erfahrungsräume eingebunden und, um es mit dem Worten Macaulays zu verdeutlichen, von der Stunde der Geburt bis zur Stunde des Todes empfängt der Mensch durch die Sinnesorgane.

Geistliche waren Macaulay zufolge ebenso unmoralisch wie die oberen Schichten und können nicht als Vorbilder dienen. Arbeitshäuser sind höchstens effizient bei der Vernichtung der letzten moralischen Prinzipien. In ihrer negativen Wirkung werden sie allenfalls noch von Gefängnissen übertroffen, in denen die Angeklagten auf ihre Gerichtsverhandlung warten. Auch die großen Summen, die die englische Bevölkerung für Armenfürsorge aufbrachte, zeigte keine Wirkung. Diese Ineffizienz begründet Macaulay – angesichts der damaligen Zustände zu Recht – als zwangsläufige Folge der Verwaltung dieser Institutionen.¹⁸⁷

Ihre Kritik an bestehenden Institutionen, Kirchen, Armenhäuser, Gefängnisse, wird in der Forschung als eine der frühesten umfassenden Analysen mangelnder moralischer Wirksamkeit sozialer Einrichtungen gewertet. Sie zeigt, dass Strukturen, die Armut verwalten und soziale Kontrolle reproduzieren, keine moralische Verbesserung bewirken können. Macaulay fordert daher, dass Staat und Bürger aktiv auf Wohltätigkeit, Bildung und moralische Reform hinwirken. Die moralische Qualität einer Gesellschaft zeigt sich nicht in ihrer Rhetorik, sondern in ihren alltäglichen Praktiken.¹⁸⁸

Daher fordert sie ihre Leser der *Letters on Education* zum aktiven Engagement für wohltätige Zwecke auf, das darüber hinaus auch die Langeweile vertreiben und andere zu einem ähnlichen menschlichen Verhalten anspornt. Es geht ihr darum, nützliche Formen der *luxury* von schädlichen zu unterscheiden. Konsumgewohnheiten, die anderen nicht schaden und Armen Arbeit verschaffen, befürwortet Macaulay. Hingegen lehnt sie große und offensichtliche Vermögensunterschiede ab, da diese Neid hervorrufen und die Moral aller Bürger gefährden.¹⁸⁹ Gleichzeitig kritisiert Macaulay aber auch die Unterordnung individueller Bedürfnisse unter das Wohl der Gesellschaft.

„[A]nother species of idolatry, [...] is almost as much at war with the happiness of individuals. Instead of making a deity of the government, they made a deity of the society in its aggregate capacity; and to the real

187 Macaulay, Catharine (1790): S. 289.

188 Vgl. Jacobi, Juliane (1990): „Wer ist Sophie?“. In: Pädagogische Rundschau. Nr. 44 (1990), S. 303–319.

189 Macaulay, Catharine (1790): S. 307.

or imagined interests of this idol, they reversed a very plain and reasonable proposition. Society with them was not formed for the happiness of its citizens, but the life and happiness of every citizen was to be devoted to the glory and welfare of the society.“¹⁹⁰

Macaulays Vorschläge für die private Erziehung weisen vielfache Parallelen zu ihren Überlegungen für die Erziehung durch die Regierung auf. Beide Entwürfe waren grundsätzlich darauf ausgerichtet, die Moral der Bürger zu fördern. Die Verbindung von Werten zeigen sich in ihrem Konzept der häuslichen Erziehung vor allem in der Betonung des großen Werts von Wohlwollen (*benevolence*), Einfühlungsvermögen und Mitgefühl (*sympathy*) auf der einen und eigenständiges Denken und Unabhängigkeit auf der Seite.

Der stetige Bezug zur Politik zeigt sich etwa daran, dass Macaulay nicht nur verdeutlicht, dass Kinder Wohltätigkeit dadurch erlernen sollten, dass sie Dinge aus ihrem eigenen Besitz aufgrund von reiflicher Überlegung verschenkten. Um eine fehlgeleitete und schädliche Art der *benevolence* zu veranschaulichen, wählt Macaulay ein Beispiel aus der Politik und verdeutlicht damit den Bezug zwischen moralischem und politischem Verhalten: „A great prince makes large donations to particular persons; he is called benevolent; but in the exercise of this benevolence he abuses his trust; he lays heavy burdens on the people for these donations“.¹⁹¹

Es ging ihr grundsätzlich darum Kinder so früh wie möglich an Verhaltensweisen zu gewöhnen die den Prinzipien von Wohlwollen (*benevolence*) und Gerechtigkeit entsprachen.

¹⁹⁰ Macaulay, Catharine (1790): S. 271.

¹⁹¹ Macaulay, Catharine (1790): S. 112. Zu ihren weiteren Überlegungen zur Erziehung zur Wohltätigkeit vgl. ebd. S.113–22.

4.2.3 Gleichheit führt zu Unabhängigkeit

„[T]rue virtue in one sex must be equally so in the other“¹⁹²

Dieser Teil der *Letters* stellt das theoretische Zentrum von Macaulays geschlechterpolitischem Denken dar. Gegenüber der gesamten Tradition, die geschlechtsspezifische Tugenden, Fähigkeiten und Charaktereigenschaften postulierte, entwickelt Macaulay eine erkenntnistheoretisch begründete Gleichheitsanthropologie. Macaulay vertrat als einzige die Überzeugung, dass keinerlei Unterschiede zwischen männlichem und weiblichem Charakter bestehen. Indem sie Locke ernst nimmt und dessen Empirismus vollständig auf Frauen überträgt, gelangt sie zu der radikalen These, dass sämtliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen Ergebnis unterschiedlicher Gewöhnung und Erziehung seien.

Ihre Folgerung ist unmissverständlich. Wenn beide Geschlechter mit denselben Sinnesorganen, Wahrnehmungsfähigkeiten und intellektuellen Vermögen ausgestattet sind, muss dieselbe Erziehung für beide gelten. Unabhängigkeit des Denkens ist daher nicht ein männliches Vorrecht, sondern ein menschliches Gut. Die in der Forschung vielfach betonte Originalität dieser Konzeption liegt darin, dass Macaulay keine „weibliche Tugend“ kennt. Tugenden sind universal und damit geschlechtsneutral.¹⁹³

Ausgangspunkt ihrer Annahme waren John Locks Grundsätze der Epistemologie, die im 18. Jahrhundert allgemein anerkannt waren. Auf die Frage, woher die Inhalte der Erkenntnis stammen, hat Locke der Überzeugung Ausdruck verliehen, dass es keine angeborenen Ideen gibt und der Mensch als eine Art *tabula ras*¹⁹⁴ zur Welt kommt, so dass

¹⁹² Macaulay, Catharine (1790): S. 201.

¹⁹³ Vgl. Titone, Connie (2004): „Macaulay’s vision of educational gender equality is persuasively pre-sented and argued throughout *Letters on Education*. She creates a subtle yet powerful alignment between what had been the Roman Hortensia’s purpose and audience and her own.“ S. 90.

¹⁹⁴ Lockes theoretisches Hauptwerk *Ein Versuch über den menschlichen Verstand* (52006) stellt die erkenntniskritische Frage: Wie kommt Erkenntnis zustande? Im zweiten Buch *Über die Ideen* beschreibt Locke, dass die Seele ursprünglich leer ist, wie ein unbeschriebenes Blatt (*white paper*). Ein Vergleich, der auf Aristoteles zurückgeht – siehe dazu die Schrift *De an.* III, 4; *Über die Seele* von Aristoteles.

den ersten Eindrücken, Assoziationen, der Verknüpfung von Ideen und der Erziehung eine große Bedeutung für die Prägung des Charakters beizumessen ist.¹⁹⁵

„Fragt man nun, wann der Mensch anfangs, Ideen zu haben, so lautet meines Erachtens die richtige Antwort: wenn er zum ersten Mal eine Sensation hat. Denn da sich im Geist keine Ideen zeigen, ehe ihm die Sinne solche zugeführt haben, so treten, soviel ich sehe, die Ideen im Verstand gleichzeitig mit der Sensation auf diese ist ein auf einen beliebigen Teil des Körpers gemachter Eindruck oder eine in ihm verursachte Bewegung, die im Verstande eine bestimmte Wahrnehmung hervorruft.“¹⁹⁶

Wenn hier, wie im ganzen Empirismus von Ideen die Rede ist, muss der Bedeutungswandel dieses Begriffes beachtet werden. Das Wort Idee (englisch *idea*) meint weder die platonische Idee als allgemeine Wesenheit noch eine reine Vernunfteseinsicht. Das Wort bedeutet vielmehr im weitesten Sinn jegliche Vorstellung, jeden Bewusstseinsinhalt sowohl rational als auch sinnhafter Art.¹⁹⁷ Locke sagt darüber: „Alles, was der Geist in sich selbst wahrnimmt oder was unmittelbares Objekt der Wahrnehmung, des Denkens oder des Verstandes ist, das nenne ich Idee“¹⁹⁸

Diese weit verbreitete Theorie wandte Macaulay auf Frauen an, wenn es keine angeborenen Ideen gab, konnten auch keine natürlich weiblichen Charakteristika existieren: „[A]s the organs of sense are the same in both sexes, and consequently their perceptions, this difference which exists between them, can only arise from a different combina-

195 Locke, John (2020): *Gedanken über die Erziehung*. S. 162. Locke stellt die Tugenderziehung „als erste und notwendigste jener Gaben heraus, die zu einem Mann oder Gentleman gehören; sie ist unbedingt erforderlich, wenn er sich bei anderen schätzenswert und beliebt machen, vor sich selbst aber Achtung haben [will].“ Lockes Erziehungsratgeber will vor allem zeigen, „wie ein junger Gentleman von früher Kindheit an erzogen werden sollte“ (ebd. S. 10). Jedoch können seine Ratschläge mit entsprechenden Anpassungen, „wo die Verschiedenheit der Geschlechter eine verschiedene Behandlung erfordert“ (ebd.), auch für die Erziehung von Töchtern herangezogen werden.

196 Locke, John (52006): Buch II *Über die Ideen*, Zeile 206–211.

197 Vergleich dazu auch Aristoteles *De an* III, 3, zum Vorstellungsvermögen im griechischen *phantasia*.

198 Locke, John (52006): S. 144. Locke meint damit, alles das was man unter Phantasma, Begriff, Vorstellung versteht und was den denkenden Geist beschäftigen kann, also die Gesamtheit der Inhalte.

tion of their ideas.“¹⁹⁹ Diese Zusammenfügung von Ideen aber hängt ausschließlich von der Erziehung ab. Sämtliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind ausschließlich auf unterschiedliche Lebensumstände beider Geschlechter und die Erziehung zurückzuführen.

Macaulay belässt es jedoch nicht bei der These der charakterlichen Gleichheit von Männern und Frauen, sie weist zum anderen darauf hin, dass die Tugenden beider Geschlechter grundsätzlich dieselben sind. Ein wichtiges Anliegen war es für sie, dass man sein Verhalten an unveränderlichen moralischen Maßstäben ausrichten sollte und es falsch ist, sich an relativistischen Moralvorstellungen zu orientieren. Dieser Grundsatz „true virtue in one sex must be equally so in the other“,²⁰⁰ muss für beide Geschlechter Gültigkeit haben.

Weil die gleichen moralischen Grundsätze und Anlagen Macaulay zufolge für beide Geschlechter Geltung haben, müssen sie auch gemeinsam aufwachsen und nach denselben Grundsätzen erzogen werden. Alle Erziehungsregeln die Macaulay in ihren *Letters on Education* beschreibt, gelten für Mädchen und Jungen:

„But I must tell you, Hortensia, lest you should mistake my plan, that though I have been obliged (in order to avoid consusion) to speak commonly in the masculine character, that the same rules of education in all respects are to be observed to the female as well as to the male children[...]“²⁰¹

Macaulay wollte Mädchen nur von einigen härteren Sportarten ausschließen, ansonsten sollten sie auch die körperlichen Ertüchtigungen mit Jungen teilen, dies sei gerade für angehende Mütter von großer Bedeutung, eine gesunde und kräftige Konstitution zu besitzen. Verachtung hatte sie für die „absurd notion, that the education of females should be of an opposite kind to that of males“,²⁰² Macaulay wandte sich mit dieser Auffassung nicht nur gegen antike Vorstellungen und gegen Rousseau, sondern auch gegen Edmund Burke, der in *A Philoso-*

199 Macaulay, 1790, S. 179.

200 Macaulay, Catharine (1790): S. 201.

201 Macaulay, Catharine (1790): S. 142.

202 Macaulay, Catharine (1790): S. 47.

phical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful behauptet hat, dass weibliche Schönheit in einer anziehenden Schwäche bestehe.“²⁰³

Macaulay sprach die vorherrschenden und verzerrten gesellschaftlichen Vorstellungen von geschlechtsspezifischen Merkmalen und Zuordnungen an und erhob eine allgemeine Anklage gegen Menschen, die zuließen, dass ihre Vorurteile ihre Vernunft außer Kraft setzten, wobei sie sich auf die besonderen Verwirrungen und Widersprüche in Rousseaus Sicht der Geschlechterunterschiede konzentrierte.

Sie formulierte das Problem in folgender Frage: Warum besteht trotz der Behauptung, dass der Charakter durch Erfahrung geformt wird, der widersprüchliche Glaube an angeborene Charaktereigenschaften des *female mind* fort? Ihre Analyse dieses Widerspruchs wird folgendermaßen erläutert:

„For though the doctrine of innate idea, and innate affections, are in a great measure exploded by the learned, yet few persons reason so clearly and so accurately on abstract subjects as, through a long chain of deductions, to bring forth a conclusion which in no respect militates with their premises. It is a long time before the crowd give up opinions they have been taught to look upon with respect; and I know many persons who will follow you willingly through the course of your argument, till they perceive it tends to overthrow of some fond prejudice.“²⁰⁴

Macaulays Ansicht nach gaben Frauen nur deshalb vor, schwache und unfähige Wesen zu sein, weil sie Männern gefallen wollen:

²⁰³ Burke, Edmund (1757): *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful*. <https://archive.org/details/enqphilosophicalooburkrich/page/n5/mode/zup>. Burke zufolge waren Frauen gerade dann schön, wenn sie lispelten oder sich unbeholfen bewegten.

²⁰⁴ Macaulay, Catharine (1790): S. 203. *Letter XXII: No characteristic Difference in Sex*.

„[M]y sex will continue to lisp with their tongues, to totter in their walk, and to counterfeit more weakness [...] in order to attract the notice of the male; for, says a very elegant author, perfection is not the proper object of love: we admire excellence; but we are more inclined to love those we despise“.²⁰⁵

Dabei ist hingegen nur wichtig, den Verstand von Frauen auszubilden, denn nur dieser kann eine tugendhafte Lebensweise gewährleisten. Ihre Erziehungsschrift verfolgt das Ziel, sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen die gleichen positiven Eigenschaften zu fördern: „Confine not the education of your daughters to what is regarded as the ornamental parts of it, nor deny the graces to your sons. Suffer no prejudices to prevail on you to weaken Nature“.²⁰⁶

Diese Forderung, Mädchen und Jungen auf gleiche Weise zu erziehen, war damals sehr ungewöhnlich, denn meist wurde als selbstverständlich vorausgesetzt, dass sich die Eigenschaften, Kenntnisse und Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen grundsätzlich voneinander unterscheiden müssen. Daher galt es als sinnvoll, Mädchen und Jungen schon frühzeitig voneinander zu trennen, damit sie nicht dazu verleitet würden, gleiche Eigenschaften auszubilden, denn dies hätte der vermeintlich unterschiedlichen Natur der Geschlechter widersprochen.

Macaulays Erziehungsplan stand diesen Vorstellungen insofern diametral entgegen, als sie das Ziel verfolgte, sich den bestehenden Geschlechterstereotypen zu widersetzen und sowohl Männer als auch Frauen die Ausprägung der gleichen guten Eigenschaften zu ermöglichen. Sie war der Meinung, dass sich das Wohlergehen der Gesellschaft verbessern würde, wenn sowohl Männer als auch Frauen sich selbst als vollständige intellektuelle und emotionale Gleichberechtigte

²⁰⁵ Macaulay, Catharine (1790): S. 48. Der „elegant author“ ist Mr. Burke. In einer Fußnote (ebd.) verdeutlicht Macaulay, dass es sich um Burke handelt. Noch im Jahr 1931 wies Virginia Woolf in einer Rede zur Freiheit darauf hin, dass Frauen nicht frei und offen behandelt werden: „Frauen müssen bezaubern, sie müssen besänftigen, sie müssen um es ganz deutlich zu sagen, lügen, um etwas zu erreichen.“ S. 21. Woolf, Virginia, 2021, Freiheit ist erst der Anfang. Gedanken zum Selbstvertrauen. [1931]. Übers. Isabel Bogdan. Zürich/Hamburg.

²⁰⁶ Macaulay, Catharine (1790): S. 50. Sie befürwortete auch, dass Jungen Grundkenntnisse im Musizieren, Malen und Tanzen erlernen sollen (ebd., S.47).

wahrnehmen würden. Sie deutete an, dass die Bezeichnung von Eigenschaften, als männlich oder weiblich eher eine Frage der Konvention und Lebensweise sei. Sie wendet sich gegen die traditionelle Überzeugung, dass Frauen ausschließlich weibliche Züge haben dürfen, da sie ansonsten unnatürlich, bedrohlich und verachtenswert sind. Gegenüber solchen Ansichten sprach sich Macaulay dafür aus, dass Männer neben intellektuellen Fähigkeiten die zarten Gefühle „tenderness of feeling“²⁰⁷ ausbilden, und dass Frauen auch intellektuell und politisch gebildet werden sollen.

Dies zeigt sich insbesondere an der Charakterisierung einer gut erzogenen jungen Frau, die eine Fülle von Attributen enthält, die Männer zugeschrieben wurden: „a careless, modest beauty, grave, manly, noble, full of strength and majesty; and carrying about her against the sharpest arrow that ever was shot from Cupid's bow“.²⁰⁸

Martha Nussbaum räumt mehr als 200 Jahre später den Gefühlen im Bereich der Erkenntnis einen wichtigen Platz ein und formuliert einen feministischen Rationalitätsbegriff, der den Gegensatz von Emotionalität und Rationalität auflöst. Die Frage nach der Bestimmung der Geschlechterverhältnisse unter der Voraussetzung der Gleichheit oder der Differenz ist für Macaulay ebenso wie für Nussbaum kein Dilemma. Die Behauptung Frauen sind gefühlsbetonter als Männer basiert auf der Lebensweise, die Frauen vorwiegend mit privaten und Männer mit öffentlichen Handlungsbereichen assoziieren. Im öffentlichen Raum wurde eine Norm idealisiert, die Gefühle als irrational und minderwertig einstuft. Damit wird Frauen ein wichtiges Wesensmerkmal des

²⁰⁷ Macaulay, Catharine (1790): „tenderness of feeling, which produces the most valuable of all excellencies, an unconfined benevolence“. S. 105. Macaulay kritisiert die in der Antike übliche Erziehung wegen ihrer mangelnden Humanität und Vernachlässigung zarter Gefühle (ebd. 240f.).

²⁰⁸ Macaulay, Catharine (1790): S. 221. Den perfekten Mann beschreibt Macaulay indem sie einen Satz von Mr. Pope in ihren *Letters* umdreht: „when we compliment the appearance of a more than ordinary energy in the female mind, we call it masculine; and hence it is, that Pi has elegantly said a perfect woman's but softer man. And if we take in the consideration that there can be but one rule of moral excellence for beings made of the same materials, organized after the same manner, and subjected to similar laws of Nature, we must either agree with Mr. Pope, or we must reverse the proposition, and say, that a perfect man is a woman formed after a coarser mold“. Ebd. S. 204.

Menschen, die Rationalität, abgesprochen und sie werden nicht als vollwertige Menschen angesehen.²⁰⁹

Dagegen stellte sich Macaulay bereits 1790 in ihren *Letters on Education*, mit ihrer Forderung die Gefühle (*tenderness of feeling*) auch in der Erziehung der Männer nicht zu vernachlässigen.

Ihr war es wichtig Erziehung an den Prinzipien des Wohlwollens und der Gerechtigkeit auszurichten und noch wichtiger, junge Menschen zur *Independence* zu erziehen. Junge Menschen sollten sich nicht einfach an Autoritäten orientieren, sondern in jeder Situation selbständig darüber urteilen, welches Verhalten angemessen ist.

Ein wichtiges Ziel ihrer Erziehungsvorschläge lag darin, „to preserve as much as possible the independence of the mind“.²¹⁰ Unabhängigkeit war Macaulay so wichtig, weil sie die notwendige Voraussetzung für verantwortungsbewusste Entscheidungen und persönliche Freiheit darstellte.

Um die Leser der *Letters on Education* mit diesem Gedanken vertraut zu machen, verwendet sie einen ganzen Brief (Part I, Letter VII) darauf, „*The great Advantage of inducing Habits of Independence in Children*“.²¹¹ Macaulay verdeutlicht ihren Lesern, dass die Erziehung zur Unabhängigkeit deshalb erstrebenswert ist, weil sie dem Ziel der Freiheit dient. „We all talk oft he blessings of liberty; but surely he alone is free, who stand in no need of assistance of others to put his designs in execution.“²¹²

Freiheit bedeutet, keine Hilfe anderer zu benötigen, um seine Ziele zu erreichen. Zu diesem Zweck müssen Kinder vor allem lernen selbständig zu denken.

209 Vgl. Nussbaum, Martha (2013): *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*.

210 Macaulay, Catharine (1790): S. 128.

211 Macaulay, Catharine (1790): S. 66ff. *Letter VII* trägt folgende vollständige Überschrift: *The great Advantage of inducing Habits of Independence in Children – Fortitude a necessary Quality to be implanted in the youthful Mind – Stories which excite Terror and Surprise carefully to be avoided*.

212 Macaulay, Catharine (1790): S. 66. Das Zitat im weiteren Verlauf: „Hence, says Rousseau, it followos, that the greatest of blessings is not authority, but liberty. This author is so well convinced oft he truth of his maxim, that his system of education is founded on independence.“ Ebd. Anders wie Mary Wollstonecraft und Amalia Holst äußert sich Macaulay in ihren *Letters* nicht grundsätzlich negativ gegenüber Rousseau. Dies führt auch darauf zurück, dass Macaulays Grundsatz kein Unterschied der Geschlechter in ihrer Erziehungsschrift durchzieht.

Auch die Erziehungsziele begründet Macaulay durch politische, aber auch gesellschaftliche Vorteile, die eine solche Bildung zum selbständigen Denken haben wird. Insbesondere Autoritäten kritisch gegenüberzustehen und sich ein eigenständiges Urteil zu bilden: „For opinions taken up on mere authority, must ever prevent original thinking, must stop the progress of improvement, and instead of producing rational agents, can only make man the mere ape of man.“²¹³

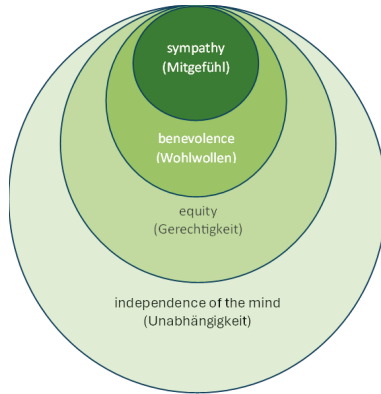
Wie ernst es Macaulay damit war, dass sich die jungen Menschen nicht unhinterfragt an etablierten Ansichten orientierten, sondern alles selbst durchdenken sollten, wird besonders an der Reihenfolge deutlich, in der intellektuelle Lerninhalte vermittelt werden sollen.

Um die geistige Unabhängigkeit von Schülern zu erhalten, sollte der Lehrplan an ihrem Verständnisvermögen orientiert sein. Bis zum Alter von 12. Jahren²¹⁴ sollten Schüler vor allem Latein und Geographie lernen, mit vierzehn sollte Geschichte, und ein Jahr später Griechisch, politische Theorie und Moralphilosophie hinzukommen, bis die Schüler im Alter von 18. Jahren dann fähig sein sollten, griechische Autoren im Original zu lesen und sich mit Sprachphilosophie zu befassen. Daher sollten Heranwachsende erst im Alter von 21. Jahren beginnen, die Bibel zu lesen. Diese Ansicht begründet Macaulay damit, dass junge Menschen erst in diesem Alter und auf der Grundlage einer ausgezeichneten intellektuellen Vorbildung in der Lage sind, die Bibel zu verstehen und nicht bloß als Dogma zu akzeptieren. Für Macaulay ist „the love of knowledge a growing and an insatiable appetite.“²¹⁵ Macaulays Erziehungsziel war es die Unabhängigkeit im Denken zu erlangen. Weil Macaulay an die Macht der Gewohnheiten glaubte, hielt sie es für sehr wichtig, Kinder von früh an mit Dingen zu umgeben, die erstrebenswerte Eindrücke hervorriefe. Dadurch sollten Kinder an Verhaltensweisen gewöhnt werden, die den Prinzipien des Wohlwollens und der Gerechtigkeit entsprachen.

213 Ebd. S. 127.

214 Macaulay, Catharine (1790). Siehe dazu auch Letter XIV, S. 126: Literary Education of young Persons.

215 Macaulay, Catharine (1790): S. 139.



Strukturlogik von Tugend und Bildung in Catharine Macaulays
Letters on Education (eigene Darstellung).

Die schematische Darstellung verdichtet die innere Entwicklungslogik der moralischen Bildung, wie sie Catharine Macaulay in den *Letters on Education* entwirft. Am Anfang steht die Fähigkeit zu *sympathy*, jene grundlegende Anlage Emotionen zu empfinden. *Sympathy* bildet den Ausgangspunkt, weil sie Menschen befähigt, sich imaginativ²¹⁶ in die Situation anderer zu versetzen und deren Leiden oder Wohlergehen als moralisch relevante Größe wahrzunehmen. Ausgebildet und strukturiert wird dieses Gefühl durch das Prinzip des *benevolence*, das Macaulay als „*principle of every moral duty*“ bestimmt. *Benevolence* bezeichnet nicht bloß eine emotionale Neigung, sondern ein reflexiv moderiertes Wohll wollen, das sich auf allgemeine Gerechtigkeitsmaßstäbe richtet. Die Verbindung beider Elemente, die Fähigkeit Emotionen zu empfinden und vernunftgeleitete Orientierung, macht *benevolence* zu derjenigen Instanz, die moralische Urteile überhaupt stabilisiert.

Aus der kultivierten Verbindung von *sympathy* und *benevolence* erwächst jenes übergeordnete moralische Prinzip, das Macaulay als *jus-*

²¹⁶ *Phantasia* (Vorstellungsvermögen) ist ein terminologischer Ausdruck aus Aristoteles' philosophischer Psychologie *De Anima*. Er bezeichnet *phantasia* als das Vermögen welches Wahrnehmungsgelalte auch in Abwesenheit externer Wahrnehmungsgegenstände mental gegenwärtig zu haben. De an. III 3, 428b10–429a9. Bei Hannah Arendt ist jene Einbildungskraft die Fähigkeit der Perspektivenübernahme, die es uns erlaubt, „einen Standort in der Welt einzunehmen“, um „die Dinge in ihrer richtigen Perspektive zu sehen.“ Hannah, Arendt (2004): S. 29–34.

tice versteht: Gerechtigkeit ist kein abstrakter Rechtsbegriff, sondern das Resultat eines habituellen Einübungsprozesses, in dem Mitgefühl, Vernunft und moralische Urteilkraft konsistent zusammenwirken.

Der Schritt zur Gerechtigkeit markiert zugleich die Herausbildung einer allgemeinen moralischen Perspektive, die über partikularistische Bindungen hinausreicht.

Der äußerste Kreis der Darstellung bezeichnet schließlich das eigentliche Ziel von Macaulays Erziehungskonzeption, die *independence of mind*. Diese geistige Unabhängigkeit ist nicht als individualistische Autonomie im modernen Sinn zu verstehen, sondern als Fähigkeit, moralische, politische und soziale Urteile frei von Autoritätsgläubigkeit und sozialen Konventionen zu bilden. Sie bildet zugleich das politische Telos der Erziehung. Nur wer imstande ist, unabhängig zu denken, kann als Bürgerin oder Bürger verantwortungsvoll am Gemeinwesen teilhaben.

Die Grafik visualisiert damit die von Macaulay angenommene Dialektik zwischen Gefühl und Vernunft, zwischen Affekt und Urteil, und zeigt zugleich, wie moralische Entwicklung in ihrem Verständnis stets als politisch bedeutsame Form der Bildung zu begreifen ist. Ihre Forderung, dass Kinder früh in Unabhängigkeit erzogen werden müssen, ist besonders innovativ. Die Unabhängigkeit des Denkens, *independence of the mind*, war für sie der Maßstab für Moral und zugleich Voraussetzung politischer Freiheit.

4.2.4 Erziehungsplan weit ab von *double standard*

„Let your children be brought up together; let their sports and studies be the same“²¹⁷

Macaulays Erziehungsplan ist einer der frühesten systematischen Entwürfe gleichberechtigter Bildung. Zentral ist ihr Angriff auf den moralischen *double standard*, der männliches Fehlverhalten bagatellierte und weibliches bestrafte.

217 Macaulay, 1790, Letters. S. 50.

Der einzige geschlechtsspezifische Unterschied in ihrem Erziehungsplan findet sich im Sportunterricht. Frauen sollten im Gegensatz zu Männern nur Wandern, Reiten, Tanzen und Federball spielen. Von diesen geringfügigen Unterschieden abgesehen befürwortet sei eine gemeinsame und in allen Lehr- und Lerninhalten gleiche Erziehung.

Besonders ihre Einstellungen zur Keuschheit (*chastity*)²¹⁸, die allgemein als die wichtigste weibliche Tugend galt, während dieser bei Männern keine große Bedeutung beigemessen wurde, unterschieden sich von vorherrschenden Auffassungen. Mit der Annahme Macaulays, dass sich männliche Tugend nicht von weiblicher unterscheidet, kommt sie zu dem Schluss, dass beide Geschlechter ihr Verhalten in gleicher Weise an den Erfordernissen der *chastity* ausrichten sollten.

Sie widersetzte sich der, gegen Ende des 18. Jahrhunderts stärker werdenden, Tendenz, Mädchen die unehelichen Kinder erwarteten, aus dem Familienkreis zu verstoßen. Auch wenn Macaulay die moralischen Grundsätze immer wieder betonte, war sie entgegen der verbreiteten Ansicht, dass ein sexueller Fehltritt die völlige Korruption des weiblichen Geistes zur Folge hat. Macaulay geht insbesondere gegen das heuchlerische Verhalten vieler Frauen vor, die für den Ruin anderer Frauen verantwortlich sind:

„[I]f women had as much regard for the virtue of chastity as in some cases they pretend to have, a reformation would long since have taken place in the world; but whilst they continue to cherish immodesty in the men, their bitter persecution of their own sex will not save them from the imputation of those concealed propensities [...]“²¹⁹

Macaulay nutzte ihre Kritik am *double standard*, demzufolge außereheliche Beziehungen für Männer nur eine Art Kavaliersdelikt dar-

²¹⁸ Auch hier erkennt man wie fortschrittlich Macaulay 1790 war. Fast 100 Jahre nach ihren *Letters on education* sieht Blackwell, Elisabeth (1878) in ihren *Counsel to Parents on the Moral Education of their Children*, es immer noch als Aufgabe der Frauen, die Keuschheit zu erhalten.

²¹⁹ Macaulay, 1790, S. 222. Vgl. auch: „*The human mind is built of nobler materials than to be so easily corrupted; and with all the disadvantages of situation and education, women seldom become entirely abandoned till they are thrown into a state of desperation by the venomous rancour of their own sex*“ (Ebd. S. 212).

stellen. Diese Art von Doppelmoral war Macaulay zufolge deshalb so lange akzeptiert, weil Frauen als das Eigentum von Männern angesehen werden:

„I [Macaulay] shall intimate, that the great difference now beheld in the external consequences which follow the deviations from chastity in the two sexes, did in all probability arise from women having been considered a the mere property of the men“.²²⁰

Ihrer Ansicht nach war es daher völlig falsch, Mädchen beibringen zu wollen, dass *chastity* eine weibliche Tugend sei, denn ein kluges Mädchen wird diese Aussage an moralischen (und christlichen) Werten überprüfen und als falsch zurückweisen. Mädchen und Jungen sollten vielmehr so erzogen werden, dass sie selbständig urteilten und dann freiwillig moralisch handeln.

„As I intend to breed my pupils up to act a rational part in the world, not to fill up a niche in the seraglio of a sultan, I shall certainly give them leave to use their reason in all matters which concern their duty and happiness.“²²¹

Macaulays Entwurf eines völlig gleichberechtigten Erziehungssystems bleibt in der Geschichte der Pädagogik einzigartig. Während Wollstonecraft, Holst und andere wichtige Stimmen zwar die Bildung der Frauen forderten, aber häufig innerhalb eines modifizierten Differenzparadigmas argumentierten, insistiert Macaulay auf einer radikalen Aufhebung geschlechtlicher Erziehungsgrenzen. Dass sie dabei sowohl Tugenden als auch körperliche Ertüchtigungen einbezieht, zeigt, dass ihre Egalitätspädagogik umfassend und anthropologisch konsequent ist.

220 Macaulay, Catharine (1790): *Letters*. S. 220.

221 Ebd. Wie radikal diese Einstellung von Macaulay war, zeigt sich daran, dass selbst Mary Wollstonecraft, die eine Reihe von Macaulays Aussagen übernahm, vor dieser Konsequenz zurückschreckte. Wollstonecraft wollte das Prinzip der rationalen Selbstverantwortung nicht uneingeschränkt in der Erziehung von Mädchen verwirklichen, sondern zunächst noch an den traditionellen Vorurteilen festhalten.

Die *Letters on Education* lassen sich als ein Werk verstehen, in dem sich die zentralen Linien von Macaulays Denken auf besonders konzentrierte Weise kreuzen. In ihnen verbindet sich ihre moralpädagogische Überzeugung, dass Tugend auf *benevolence* und *sympathy* beruht, mit der politischen Forderung nach republikanischer Freiheit und der anthropologischen Annahme geschlechtlicher Gleichheit. Dass diese Elemente nicht nebeneinanderstehen, sondern systematisch ineinandergreifen, wird erst in der Gesamtschau sichtbar.

Im Zentrum steht die Annahme, dass alle Menschen, ungeachtet ihres Geschlechts, als gleichermaßen formbare, aber nicht vorgeformte Wesen in die Welt treten. Die lockeanische Erkenntnistheorie liefert Macaulay die Grundlage, um die gesamte Struktur geschlechtlicher Differenz kritisch zu hinterfragen: Wenn keine angeborenen Ideen existieren, dann können auch keine naturhaften weiblichen Charaktereigenschaften behauptet werden. Aus dieser Prämisse entwickelt sie eine Pädagogik, die nicht an der Reproduktion sozialer Rollen interessiert ist, sondern an der Entwicklung derjenigen Fähigkeiten, die ein freies Gemeinwesen benötigt.

Erziehung erhält damit eine doppelte Funktion: Sie formt individuelle Charaktere und wirkt zugleich auf gesellschaftliche Verhältnisse zurück. Tugenden wie Wohlwollen, Urteilkraft und Einfühlung werden nicht als private Eigenschaften gedacht, sondern als Voraussetzungen eines Gemeinwesens, das durch vernünftige, selbstständig handelnde Bürgerinnen und Bürger getragen werden soll. Die enge Verbindung von Moral und Politik, die Macaulay herstellt, begründet die besondere Bedeutung, die sie der *independence of the mind* beimisst. Unabhängigkeit wird nicht als isolierte Eigenständigkeit verstanden, sondern als intellektuelle und moralische Befähigung, die notwendig ist, um Autoritäten kritisch begegnen und gesellschaftliche Machtverhältnisse hinterfragen zu können.

Ihre geschlechterpolitische Radikalität ergibt sich in diesem Zusammenhang folgerichtig. Die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen, die Gleichheit der Tugenden sowie die Zurückweisung des moralischen double standard sind nicht Zugeständnisse an eine Reformpraxis, sondern Ausdruck einer normativen Anthropologie, die Freiheit, Gerechtigkeit und Gleichheit als strukturell zusammengehörig

versteht. Dass die praktische Umsetzung dieser Theorie auf erhebliche Widerstände stieß, ändert nichts an der theoretischen Geschlossenheit und Modernität des Entwurfs.

Insgesamt entsteht in den *Letters* das Bild einer Erziehung, die nicht zwischen privatem und öffentlichem Leben trennt. Der häusliche Raum wird ebenso als Ort politischer Kultur begriffen wie die Sphäre der Gesetzgebung. Tugend, so zeigt Macaulay, wird nicht in Abstraktion erworben, sondern in Beziehungen, Erfahrungen und Gewohnheiten, und damit überall dort, wo Menschen handeln und urteilen. Mit dieser Synthese aus Empirismus, republikanischem Tugenddenken und egalitärer Anthropologie entwickelt sie eine Erziehungstheorie, die ihre Zeit weit überragt und deren Relevanz erst in den aktuellen Debatten um Moral, Geschlecht und politische Teilhabe vollständig erkennbar wird.

5 Resümee: „Men play an important role“²²²

5.1 Rekonstruktion von Macaulays Erziehungsgedanken

„But to what a length has my ideas on one subject or another carried me?“²²³

Macaulays Erziehungskonzeption lässt sich nur dann angemessen erfassen, wenn ihre Grundbegriffe *benevolence*, *sympathy*, *equity* und die *independence of mind* nicht isoliert, sondern als miteinander verschränkte Elemente eines umfassenden Bildungsbegriffs betrachtet werden. Im Unterschied zur dominanten aufklärerischen Tradition, die „Vernunft“ als rein kognitive Kraft fasste, betont Macaulay, dass moralische Urteilsfähigkeit aus einem Zusammenspiel von Gefühl und Vernunft entsteht. Damit positioniert sich Macaulay innerhalb des Diskurses des 18. Jahrhunderts als Vertreterin eines nicht-dualistischen Bildungsmodells, in dem Emotionalität und Rationalität nicht als Gegensätze, sondern als wechselseitig konstitutive Kräfte erscheinen.²²⁴

„Thus, sympathy is an emotion that all human beings should value and allow expression.“²²⁵ Diese zentrale Stellung der *sympathy* ist in zweierlei Hinsicht innovativ:

Zum einen bietet Macaulays Ansatz konkrete Implikationen für die Gestaltung von praktischen Erziehungsprozessen. Wenn *sympathy* Grundlage aller menschlichen Tugend ist, eine Haltung, auf die Macau-

²²² Macaulay, Catharine (1790): „Men play an important role in promoting gender equality. They should support women and work together towards a more just society“. S. 220.

²²³ Macaulay, Catharine (1790): S. 22.

²²⁴ Vgl. Nussbaum, Martha (2013): *Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist*. Berlin. Auch Nussbaum sieht diese Verschränkung und koppelt Mitgefühl auf „gute Prinzipien“ der Gerechtigkeit. S. 265. Ebenso Smith, Adam (2010).

²²⁵ Titone, Connie (2007): S. 94.

lay in ihrem Brief an Griffiths²²⁶ explizit besteht und dem Rezensenten vorwirft, diesen Kernpunkt ignoriert zu haben, dann müssen erzieherische Methoden darauf abzielen, die Fähigkeit zu dem Gefühl von *sympathy* als gesetztes Erziehungsziel bewusst zu entwickeln. Dies geschieht durch Einübung, Gewöhnung und die Schaffung von Lernumgebungen, die emotionale Sensibilität fördern, anstatt nur rationale Prinzipien zu vermitteln. Die Erziehung darf demnach nicht ausschließlich auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet sein.

Zum anderen stellt Macaulays Konzeption der *sympathy* einen fruchtbaren Beitrag zum Problemfeld der Erziehungsnotwendigkeit-Erziehungsfähigkeit bereit, da sie das Verständnis von Erziehung über die reine Unterweisung hinaus erweitert. Die Verbindung von *sympathy* und *benevolence* bildet das Fundament einer moralischen Erziehung, die auf Mitgefühl, Einfühlung und eine reflexive Aufmerksamkeit für das Leid anderer abzielt. Anders als viele Theoretiker ihrer Zeit geht Macaulay nicht davon aus, dass moralische Gefühle von Natur aus gegeben sind, sondern dass ihre Entwicklung Ergebnis von Erziehung, sozialer Interaktion und Übung ist. Damit formuliert sie ein dezidiert bildungstheoretisches Modell, das moralische Dispositionen nicht voraussetzt, sondern als durch Handlungen hervorgebracht. Kinder mochten zwar unterschiedliche Anlagen haben, im Prinzip war die menschliche Natur jedoch gleich.²²⁷

Diese Perspektive eröffnet einen egalitären Zugang. Weil niemand über angeborene moralische Vorzüge verfügt, ist Erziehung der zentrale Modus moralischer Gleichstellung.²²⁸

Vor diesem Hintergrund erhält Macaulays Gleichheitsprinzip besondere bildungstheoretische Bedeutung. Während Locke in *Some Thoughts concerning Education* eine explizit männlich bürgerliche

226 Green, Karen (2020a): Im Brief an Griffiths Ralph (dem Eigentümer der Monthly Review) schreibt Macaulay: „[...] that the quality of sympathy is the basis of all human virtue.“ S. 292.

227 Macaulay bezog auch Angehörige anderer Rassen in ihre Überlegungen von der grundsätzlichen Gleichheit der menschlichen Natur mit ein. Sie beklagte daher nicht nur das Übel der Sklaverei, sondern polemisierte auch gegen rassistische Vorstellungen, die Afrikaner oder Inder grundsätzlich als minderwertig einstuften. Macaulay, 1790, Letters. S. 257.

228 Vgl. Hoyer, Timo (2005): Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralphädagogik in der Antike. Bad Heilbrunn: S. 142ff. Die Trias von Anlage, Übung und Lehre.

„Gentleman-Erziehung“ entwirft und Rousseaus *Émile* den Jungen als exklusiven Träger rationaler Bildung etabliert, durchbricht Macaulay diese Geschlechterlogik fundamental. Sie ist die einzige Denkerin der Epoche, die eine durchgehend koedukative und geschlechtsunabhängige Erziehung konzipiert. Dass sie Jungen und Mädchen gleichermaßen als vernunft- und tugendfähige Subjekte ansieht und dementsprechend behandelt, stellt einen ideengeschichtlichen Meilenstein der Erziehungsgeschichte dar. Er konterkariert nicht nur anthropologische Grundlagen des *Émiles*.²²⁹ Diese radikale Gleichstellung hebt sie zugleich auch von nahezu allen zeitgenössischen Denkerinnen ab. Mary Astell (*A Serious Proposal to the Ladies*), Hannah More (*Strictures on the Modern System of Female Education*) und selbst Mary Wollstonecraft (*Vindication of the Rights of Woman*) formulieren jeweils Konzepte spezifischer Mädchenerziehung, die entweder Räume weiblicher Gelehrsamkeit schaffen sollen (Astell), moralische „Weiblichkeit“ stabilisieren (More) oder Frauen zu vernünftigen Bürgerinnen befähigen (Wollstonecraft). Macaulay hingegen begründet pädagogische Gleichheit auf anthropologischer Gleichheit. Sie entwirft kein ausschließlich weibliches Bildungskonzept, sondern ein allgemein-menschliches. Ihre „no characteristic Difference in Sex“-These ist die theoretische Voraussetzung dieser Koedukation.²³⁰

Diese These leitet Macaulay aus Lockes Gedanken ab, dass alle Ideen aus Erfahrung hervorgehen. Wenn es keine angeborenen moralischen oder intellektuellen Geschlechtsqualitäten gibt, dann wird Erziehung zum entscheidenden Mittel gesellschaftlicher Gleichstellung. Macaulay verleiht damit einem empiristischen Menschenbild eine egalitäre Zuspitzung, die Locke selbst nicht gezogen hat. Die Tatsache, dass das 18. Jahrhundert in Erziehungsfragen nahezu ausschließlich geschlechtsspezifisch argumentierte, macht Macaulays Beitrag umso bemerkenswerter.

229 Rousseau, Jean-Jacques ([1762]2019): *Emile oder Über die Erziehung*. Übers. Eleonore Skommodau/Martin Rang. Hrsg. und kommentiert von Tim Zumhof. Ditzingen. Siehe auch Gardner, Catherine (1998).

230 Astell, Mary (1694); More Hannah (1811): *Strictures on the modern system of female education, with a view of the principles and conduct prevalent among women of rank and fortune*. The eleventh edition. In two volumes. Vol.1. London; Wollstonecraft, Mary (1792).

Die Betonung von *independence of mind* fungiert als Kulminationspunkt ihrer Bildungstheorie. Bildung bedeutet für Macaulay die Fähigkeit, moralische und politische Urteile autonom zu formulieren und sich weder Autorität noch Tradition unkritisch zu unterwerfen. Diese intellektuelle Unabhängigkeit ist keine abstrakte Forderung, sondern wird durch wiederkehrende Praktiken wie Diskussion, Reflexion und Erfahrung erzeugt.

Tugend wird nicht „gelehrt“ wie Wissen, sondern entsteht durch schrittweise Gewöhnung und durch Orientierung an Gleichheit und Mitgefühl. Ihre Kritik am Luxus und am moralischen Verfall des späten 18. Jahrhunderts ist deshalb keine kulturpessimistische Klage, sondern Ausdruck einer bildungstheoretischen Diagnose: Gesellschaftliche Missstände entstehen aus verfehlter Erziehung.

Zugleich bildet Macaulays Erziehungsdenken eine dezidierte Kritik an der patriarchalen Vernunfthierarchie der Aufklärung. Rousseaus Anthropologie, die moralische und intellektuelle Eigenschaften strikt geschlechtsgebunden interpretiert, steht im direkten Gegensatz zu Macaulays egalitärem Modell, sie dekonstruierte bereits 1790 die Prämisse, dass Frauen aufgrund ihrer „Natur“ domestiziert und sentimental seien. Damit formuliert sie eine der frühesten bildungstheoretischen Kritiken jener Geschlechteranthropologie, die im 19. Jahrhundert kanonisiert wurde.²³¹

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Macaulay einen nicht-dualistischen Bildungsbegriff entwickelte, der Rationalität und Emotionalität nicht gegeneinander als antagonistische Dimensionen ausspielt, sondern in einer Pädagogik integriert/verschränkt. Diese Integration bildet die Voraussetzung dafür, dass Erziehung auf Gleichheit, Freiheit und moralische Selbstbestimmung hinwirken kann. Ein Programm, das sowohl politisch als auch pädagogisch vorausweisend ist. Schließlich verweist Macaulays Theorie darauf, dass Bildung zugleich ein individuelles wie kollektives Projekt ist. Erziehung soll nicht nur die Moral Einzelner entwickeln, sondern die moralische Verfassung eines Gemeinwesens stabilisieren. Ihr Konzept gesellschaftlicher Wohlfahrt beruht auf emotionaler Sensibilität, sozialem Engagement und ratio-

231 Vgl. Rousseau, Jean-Jacques ([1762] 2019); Wollstonecraft, Mary ([1792] 2008).

naler Unabhängigkeit, ein Gedanke, der heutige Debatten über demokratische Bildung, emotionale Kompetenzen und soziale Gerechtigkeit in bemerkenswerter Weise vorwegnimmt.²³²

5.2 Geschlechtertheoretische Bewertung und systematische Einordnung

„I am delighted to find that you coincide with me in admiring Madam Genlis work on education.“²³³

Die geschlechtertheoretische Bedeutung von Catharine Macaulays Denken lässt sich erst dann angemessen erfassen, wenn ihre in den *Letters on Education* entfaltete pädagogische Theorie mit den sozialen Bedingungen ihres Ausschlusses verknüpft wird. Denn keine andere Aufklärungsdenkerin verbindet eine explizit egalitäre Anthropologie, die Negation einer „natural difference“ zwischen den Geschlechtern, mit einer Erziehungstheorie, die die vollständige Gleichheit von Mädchen und Jungen zur Grundlage rationaler wie moralischer Bildung macht. Gleichwohl, so zeigt diese Untersuchung, wurde Macaulay sowohl zu Lebzeiten als auch in den nachfolgenden Wissensordnungen in dreifacher Weise marginalisiert:

1. zeitgenössisch-moralisch, als ihre zweite Heirat gegen geschlechtliche Konventionen verstieß;
2. feministisch-genealogisch, weil sie in der ersten Frauenbewegung nicht in die Linie „kämpferischer“ Vordenkerinnen eingeordnet wurde;
3. und kanonpolitisch, weil der sich entwickelnde nationale Bildungskanon des 19. Jahrhunderts Frauen als theoretisch nicht autorisiert betrachtete.

232 Vgl. Senge, Konstanze; Schützeichel, Rainer (Hrsg.) (2013): Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden; Siehe auch Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Schwerpunkt Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung. (2024). Bd. 30. Bad Heilbrunn.

233 Green, Karen (2020): S. 223. Auszug aus einem Brief Catharine Sophia Macaulays, der Tochter Catharine Macaulays, vom März 1784. Sie bezieht sich hier auf die Schrift *Adelaide and Theodore*; or, *Letters on Education* von Madam de Genlis aus 1783.

Diese drei Ausschlussformen überlagerten sich und erzeugten jenen Verlust, der heute häufig fälschlich als Indiz mangelnder theoretischer Relevanz interpretiert wird.

Bereits die zeitgenössischen Reaktionen auf Macaulays zweite Heirat machen sichtbar, wie sehr moralische Sanktionen der Regulierung weiblicher Vernunft dienten. Der Brief von Sarah Scott formuliert in schonungsloser Offenheit die Logik dieser Disqualifizierung. Die Heirat sei „a dishonour to the sex“; Macaulay werde, so Scott, nicht nur sozial, sondern moralisch entwertet und müsse „punishment equal to her offence“ erwarten. Die Drohung zeigt wie eng moralische Sanktionen, geschlechtliche Ordnung und epistemische Autorität miteinander verschränkt waren. Solche Mäßigungsfantasien zielten nicht auf das Private, sondern auf die Entwertung ihrer Stimme im Öffentlichen.

In einem gesellschaftlichen Klima, in dem die Autorschaft von Frauen als prekär galt, genügte ein Normverstoß, um ihnen die Fähigkeit zur vernünftigen Beurteilung abzuspochen. Damit wurde eine Logik wirksam, die die Genderforschung als „moralisch-epistemische Doppelbestrafung“ beschreibt. Frauen wurden nicht nur aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit, sondern aufgrund moralischer Abweichungen zusätzlich als epistemisch unzuverlässig markiert.²³⁴ Macaulay ist hierfür ein paradigmatischer Fall.

Der Brief, den Macaulay 1790 an Ralph Griffiths, den Eigentümer der *Monthly Review*, richtete, verdeutlicht diese Konstellation aus einer anderen Perspektive. Griffiths hatte zuvor eine Rezension der *Letters on Education* veröffentlicht, in der ihre zentralen Thesen, insbesondere die normative Bedeutung der *sympathy*, entweder verzerrt oder vollständig ignoriert wurden. Macaulay reagierte mit einem bemerkenswert klaren Hinweis auf die wissenschaftliche Unredlichkeit dieser Rezension: „the quality of sympathy is the basis of all human virtue“,²³⁵ und gerade dieser Punkt sei aus der Besprechung absichtlich entfernt worden. Die Weigerung der *Monthly Review*, Macaulays Erwiderung zu publizieren, ist nicht nur eine redaktionelle Entscheidung, sondern

234 Vgl. Fricker, Miranda (2007).

235 Green Karen (2020): S. 292. Brief an Ralph Griffiths, November 1790.

eine geschlechterpolitische Machtausübung.²³⁶ Die Zeitschrift korrigierte weder die Rezension noch gab sie der Autorin die Möglichkeit, ihre Position öffentlich darzustellen. Für eine Denkerin, deren Stimme ohnehin durch soziale Skandalisierung unter Druck stand, bedeutete dies die ultimative Form der Entmachtung. Das Schweigen der Institution übertönte das Sprechen der Autorin. Auch die spätere „Bedauernsformel“ in einer folgenden Ausgabe ändert daran nichts, denn die ursprüngliche Deutungshoheit blieb unangetastet.²³⁷

In der Theoriegeschichte der Wissenschaften lässt sich dieses Muster als „institutionalisierte Epistemologie der Abwertung“ beschreiben, wenn die moralische Bewertung einer Frau in Zweifel gezogen wurde, konnte ihre epistemische Autorität ohne weitere Prüfung suspendiert werden.²³⁸ Macaulay wurde somit nicht argumentativ widerlegt, sondern durch kommunikative Nicht-Reziprozität zum Schweigen gebracht.

Während die Briefe der Gegnerinnen und Institutionen die Mechanismen der normativen Disziplinierung offenlegen, gibt der Brief von Macaulays Tochter, verfasst im Juli 1790, Einblick in die subjektive Dimension dieser Ausschlussprozesse. Die Tochter berichtet, wie sehr ihre Mutter unter der „uncandid account“ der Rezension litt und fürchtet, dass eine erneute Veröffentlichung „an interruption to the usual calmness and serenity“ ihrer Gefühle verursachen werde.²³⁹ Dieser Satz ist nicht sentimental, sondern theoretisch bedeutsam. Er dokumentiert die Verletzbarkeit jener Autorschaft, die Macaulay in den *Letters* selbst als Erziehungsideal formuliert, *independence of mind*. Die Briefe zeigen damit zweierlei, zum einen, dass Macaulay ihre pädagogischen Ideale lebte und die Einheit von moralischer Integrität und öffentlicher Stimme praktizierte. Zum anderen zeigen sie aber auch, dass gerade diese Integrität zum Einfallstor für moralische Disziplinierung wurde. Die Angst der Tochter ist Ausdruck jener Spannung, die im 18. Jahrhun-

236 Siehe dazu die Briefe im Annex, Kap.7.3.

237 Brooks, Ann (2019) schreibt dazu treffend: „Macaulay’s views on women were deeply influenced by her own experiences as a women. [...] Macaulay’s writing reflected a more personla and specific set of circumstances.“ S. 37.

238 Vgl. Lloyd, Genevieve (21993).

239 Vgl. Green, Karen (2020): S. 255. Brief vom 24. Juli 1790.

dert für gebildete Frauen konstitutiv war. Die Pflicht zur Wahrhaftigkeit kollidierte mit der Gefahr gesellschaftlicher Verachtung.

Dass Macaulay in den historischen Rekonstruktionen feministischer Theorie selten an zentraler Stelle erscheint, verweist auf einen zweiten Ausschlussmechanismus. Sie ist für viele Feministinnen der ersten Welle „nicht feministisch genug“. Während Mary Wollstonecraft mit der *Vindication* als politisch kämpferische Vordenkerin gilt, Astell und More als moralische Reformerinnen rezipiert wurden, blieb Macaulay zwischen diesen Polen schwer adressierbar. Ihr egalitäres Modell ist umfassender, radikaler und zugleich weniger auf das Geschlecht fokussiert, als es späteren feministischen Kategorien entsprach.

Obwohl die Forschung der letzten Jahrzehnte zunehmend Interesse an frühneuzeitlichen Philosophinnen und republikanischen Denkerinnen zeigt, wird Macaulay bislang kaum als pädagogische Theoretikerin wahrgenommen.²⁴⁰ Der Schwerpunkt der internationalen Forschung liegt überwiegend auf ihrer politischen Historiographie, ihrer politischen Schriften oder ihrer Bedeutung für die Entwicklung eines radikalen Liberalismus. Dadurch entsteht ein selektives Bild, in dem ihre *Letters on Education* zwar erwähnt, aber selten in ihrer systematischen Tragweite analysiert werden. Dass Macaulay kein explizit frauenrechtliches Manifest verfasst hat, sondern eine umfassende Theorie moralischer und intellektueller Bildung für beide Geschlechter, hat zusätzlich dazu geführt, dass sie in genealogischen Rekonstruktionen feministischer Pädagogik hinter Wollstonecraft, Astell oder More zurücktritt.²⁴¹ Gerade dieser Befund ist jedoch irreführend. Die *Letters* wurden ein Jahr vor ihrem Tod publiziert, in einer Lebensphase, in der Macaulay bitter erfahren hatte, dass politische Schriften, historische Argumente und moralphilosophische Appelle allein nicht ausreichen, um tief verankerte Normen zu verändern. Die späte Entstehung des Werkes ver-

²⁴⁰ Vgl. beispielsweise Hagengruber, Ruth (2015); Kleinau, Elke (2000).

²⁴¹ Hinzu kommt, dass einflussreiche Frauen ihrer Zeit, wie Hannah More, die noch dazu zur „bluestocking“ Gruppe gehörten, sich kritisch zu Macaulay äußerten. Bridget Hill (1992, S. 144) stellt fest, dass sowohl More als auch Elizabeth Montagu Macaulay gegenüber abweisend waren, da diese sich in den Bereich der Politik einmischte, den sie als ungeeigneten Ort für Frauen ansahen. Diese Kritik trug ebenfalls maßgeblich dazu bei, Macaulays Ideen und Schriften nicht zu rezipieren (siehe dazu auch Kapitel 3.1).

weist daher zudem auf eine bewusste Schwerpunktverlagerung. Zudem verweisen Donnellys frühe Studie (1949) deutlich darauf, dass Macaulay im 19. Jahrhundert vor allem als Skandalfrau erinnert wurde, nicht als Pädagogin. Damit bestätigt sich, was die geschlechterhistorische Forschung als „biografische Disqualifikation“ des weiblichen Denkens bezeichnet.²⁴² Die moralische Interpretation der Person überlagert und neutralisiert die theoretische Bedeutung der Texte.

Schließlich ist Macaulays Verschwinden im 19. Jahrhundert nicht als zufällige Entwicklung zu verstehen, sondern als Effekt jener Kanonmechanismen, die in Kapitel 2 rekonstruiert wurden: Die akademischen Disziplinen institutionalisierten ein männliches Modell legitimer Autorschaft, dass Frauen kaum Aufnahme gewährten. Die moralische Delegitimierung ihres Lebens diente als Argument, auch ihr Werk als defizitär, irrend oder „überhitzt“ zu markieren.

5.3 Bildungstheoretische Aktualität und Reichweite von Macaulays Ansatz

„And now, [...] I have the leisure to answer your objection [...] to suppose you have gotten over every prejudice, which custom and general opinion impose on the wisest of the human race.“²⁴³

Catharine Macaulays Erziehungsdenken eröffnet, insbesondere im Lichte der vorangegangenen Rekonstruktionen, eine Perspektive auf Bildung, die sowohl historisch eigenständig als auch systematisch bemerkenswert anschlussfähig ist. In einer intellektuellen Landschaft, die durch die Dichotomien von Vernunft und Gefühl, Öffentlichkeit und Privatheit, männlich und weiblich strukturiert war, formuliert sie ein Erziehungstheorie, dass diese Grenzziehungen nicht reproduziert, sondern gezielt unterläuft. Aus heutiger bildungsphilosophischer Perspektive ist dies nicht nur als Vorwegnahme einer non-dualistischen Theorie der Subjektbildung zu lesen, sondern ebenso als Reflexionsan-

²⁴² Vgl. Windheuser, Jeannette (2025).

²⁴³ Macaulay, Catharine (1790).

gebot für eine Pädagogik, die die soziale Bedingtheit von Rationalität und moralischer Urteilskraft ernst nimmt.²⁴⁴

Insgesamt zeigt sich, dass Macaulays Erziehungsdenken nicht lediglich als historischer Beitrag zur Geschichte weiblicher Bildung zu verstehen ist, sondern als ein signifikanter Impuls zur Revision grundlegender bildungstheoretischer Begriffe. Ihre *Letters on Education* entfalten, ausgehend von der zentralen Stellung der *sympathy*, ein Konzept moralischer Bildung, das sich gegen die dominanten rationalistischen oder disziplinarischen Traditionslinien der Aufklärung richtet und zugleich die modernen Debatten der moralpsychologischen, feministischen und erkenntnistheoretischen Pädagogik überraschend präzise vorwegnimmt. Aktuelle Forschung bestätigt, dass die Analyse von Empathie und Mitgefühl entscheidend für das Verständnis moralischer Erkenntnis ist, wobei diese Aspekte oft als „emotionale Urteile“ oder als Schlüssel zur moralischen Bildung in verschiedenen Traditionen angesehen werden.

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass Macaulays Ansatz an einem Punkt ansetzt, der für die geschlechterkritische Ideengeschichte lange unsichtbar blieb: Sie entwirft keine „Frauenbildung“ und keine „Gegenpädagogik“, sondern eine an beiden Geschlechtern gleichermaßen ausgerichtete anthropologische Grundlegung von Bildung. Eben hierin unterscheidet sie sich sowohl von der liberalen Tradition geschlechterbezogener Pädagogik als auch von den feministischen Interpretationen der ersten Frauenbewegung, die Macaulay kaum zur Kenntnis nahmen, weil sie nicht in deren klassischem Deutungsrahmen, politische Rechte, berufliche Teilhabe, Kritik an patriarchaler Autorität, zu verorten war.

Diese doppelte Ausblendung, im 18. Jahrhundert durch moralische und soziale Sanktionierung, im 19. und frühen 20. Jahrhundert durch eine feministische Kanonbildung, die andere Schwerpunkte setzte, verweist auf ein grundlegendes Problem der Ideengeschichte. Die Rezeption von Theorien folgt weniger ihrer begrifflichen Innovationskraft

²⁴⁴ Thorgeirsdottir, Sigrídur, Hagenruber Ruth Edith (ed) (2020): *Methodological Reflections on Women's Contribution and Influence in the History of Philosophy*. Cham. Hier heißt es, dass „There is no duality in the history of philosophy with women representing one clearly demarcated stream of thought and men another one.“ Siehe: 8.

als den normativen Strukturen der Wissensordnungen, in denen sie eingetragen werden.

Macaulays Beispiel macht deutlich, dass pädagogische Theorie, die nicht entlang der etablierten Kategorien politischer Philosophie oder gesellschaftlicher Rollenbildung operiert, kaum institutionelle Sichtbarkeit gewinnt, selbst wenn sie systematisch weit vorausweist.

Aus einer feministischen Perspektive erscheint die Beschäftigung mit der pädagogischen Ideengeschichte, wie verschiedentlich herausgearbeitet wurde, stets als doppelte Bewegung, sie dient sowohl der Selbstverständigung über die eigenen theoretischen Voraussetzungen als auch der kritischen Revision ihrer Traditionsbestände. Feministische Klassikerforschung ist, wie Elshtain betont, ein „struggle over tradition“²⁴⁵, der die Konstruktion und die Legitimation der zentralen Begriffe politischer und pädagogischer Theorie selbst zum Gegenstand macht. Die Anerkennung einer Denkerin wie Macaulay steht in diesem Kontext nicht nur für die Erweiterung eines Kanons, sondern für die Transformation seiner epistemischen Grundlagen.

Macaulay fordert diese Transformation jedoch nicht durch die Aufstellung eines „weiblichen Gegenkanons“ heraus, sondern dadurch, dass sie die Grenzen des bestehenden Denkfeldes überschreitet. Sie verbindet Anthropologie, Moralphysikologie und Pädagogik zu einer Theorie, die auf die Veränderung innerer Dispositionen zielt und nicht auf die äußere Reform politischer Institutionen. Gerade diese Fokussierung auf moralische Bildung als Bedingung sozialer Freiheit macht ihre Theorie anschlussfähig an aktuelle Debatten der Anerkennungs- und Care-Theorie ebenso wie an rekonstruktive Ansätze der moralischen Pädagogik. Ihre Theorie eröffnet einen Raum des Denkens, in dem Gleichheit nicht als politischer Anspruch formuliert, sondern als pädagogische Aufgabe begriffen wird; in dem moralische Empfindungsfähigkeit nicht als „weiblich“ abgewertet, sondern als Voraussetzung rationaler Urteilskraft verstanden wird; und in dem Geschlechtergerechtigkeit nicht als identitätspolitisches Projekt, sondern als Resultat gelingender Bildungsprozesse erscheint.

245 Elshtain, Jean Bethke (1981): S. 302.

Die bildungstheoretische Bedeutung Macaulays liegt somit in der Etablierung eines Verständnisses von Bildung, das normative Ordnungen nicht reproduziert, sondern transformiert, ein Verständnis, das die Voraussetzungen feministischer wie pädagogischer Theorie zugleich erneuert. Sie liefert damit einen Beitrag zu jener kanonkritischen und zugleich konstruktiven Transformation, die in der gegenwärtigen geschlechterkritischen Ideengeschichte gefordert wird. Nicht als museale Relektüre, sondern als Neubestimmung der theoretischen Bedingungen, unter denen Bildung gedacht, gelehrt und politisch wirksam werden kann.

6 Annex

6.1 Gliederung der Letters on Education

Contents

PART I.

LETTER I.

INTRODUCTORY Letter.

LETTER II.

The Question of Public and Private Education considered.

LETTER III.

Reason superior to Instinct – Bodily Strength necessary to the Practice of the higher Virtues – Climate, a very subordinate Share in forming the Character – Improper Method of treating Infants in France – Treatment of Infants in America partly recommended – Mothers entering into modern Dissipation, improper Nurses – Great Advantage of a lively Nurse – Exciting the Passions of Resentment and Terror, to be avoided.

LETTER IV.

On the life of Animal Food – Sugar – Hardy Habits best acquired in Infancy – great Attention unfavourable to the tender Organs of Children – Instruction to be communicated, more as an Amusement than a Talk – Amusement and Instruction of Boys and Girls to be the same.

LETTER V.

Books proper for amusing of Children.

LETTER VI.

Dancing – Music – Needle-work – the Advantages of an innocent Employment.

LETTER VII.

The great Advantage of inducing Habits of Independence in Children – Fortitude a necessary Quality to be implanted in the youthful Mind – Stories which excite Terror and Surprise carefully to be avoided.

LETTER VIII.

Happiness more likely to be found in the gentle Satisfaction, than in the higher Enjoyments – Filling the Imagination of young People with Prospects of future Enjoyment improper.

LETTER IX.

On the Vice of Lying – Religion.

LETTER X.

Severity in the Education of Children, improper – indiscriminate Indulgence censured.

LETTER XI.

Necessary Qualities in a Tutor – Envy – Pride – Vanity – Punishment.

LETTER XII.

Benevolence.

LETTER XIII.

The same Subject continued.

LETTER XIV.

Literary Education of young Persons.

LETTER XV.

Literary Education continued – Religion – Foreign Travel – Novels.

LETTER XVI.

Influence of Impressions – Example should coincide with Intervention – Physical Prudence – Indiscretion.

LETTER XVII.

Indiscretion – Sophistry.

LETTER XVIII.

Politeness – Fashion – Sobriety – Personal Beauty.

LETTER XIX.

Secrecy – Flattery – Modesty – Selfishness.

LETTER XX.

Sympathy.

LETTER XXI.

Morals must be Taught on immutable Principles.

LETTER XXII.

No characteristic Difference in Sex.

LETTER XXIII.

Coquetry.

LETTER XXIV.

Flattery – Chastity – Male Rakes.

LETTER XXV.

Hints towards the Education of a Prince.

PART II.

LETTER I.

Influence of Domestic and National Education.

LETTER II.

Athens.

LETTER III.

Sparta.

LETTER IV.

Rome.

LETTER V.

Observations on the State of the Romans, after the Subversion of the Commonwealth.

LETTER VI.

Causes which may have hitherto prevented Christianity from having its full Effect on the Manners of Society.

LETTER VII.

Duty of Government towards producing a general Civilization.

LETTER VIII.

Sympathy – Equity.

LETTER IX.

Observations on Penal Laws – Houses of Correction – Charity.

LETTER X.

Hints towards a more general Civilization by an Attention to the Objects of Sense.

LETTER XI.

Gardening – Architecture – Domesticity – Drama.

LETTER XII.

Religious Sentiments universal among the Ancients.

LETTER XIII.

Hints towards rendering the fine Arts subservient to Religion.

PART III.

LETTER I.

On the Origin of Evil.

LETTER II.

On the unlimited Power of God.

LETTER III.

That the injudicious Defenders of Religion have given Means of Triumph to the Infidel.

LETTER IV.

Perfect Benevolence of God – Observations on Lord Bolingbroke's Philosophy.

LETTER V.

The same Subject continued – a Revelation in the Person of Christ, worthy of Divine Wisdom – Arguments for the belief of a future State

LETTER VI.

The same Subject continued.

LETTER VII.

The same Subject continued – Moral Perfections of God.

LETTER VIII.

Observations on Lord Bolingbroke's Philosophy.

LETTER IX.

Some of the Contradictions to be found in Lord Bolingbroke's Works, pointed out – no miraculous Interposition necessary to confirm or strengthen the Evidence of Gospel Revelation.

LETTER X.

On the Philosophy and Doctrines of the Stoics.

LETTER XI.

The same Subject continued.

LETTER XII.

The same Subject continued.

LETTER XIII.

The Questions of Free-will and Necessity, involved in the Study of the human Mind – Statement of the Opinions entertained by the Free-Willers.

LETTER XIV.

Observations on the Opinions of the Free-Willers – Moral Necessity defended.

LETTER XV.

Farther Arguments in Favor of Moral Necessity.

LETTER XVI.

The same Subject continued.

LETTER XVII.

The same Subject continued.

LETTER XVIII.

The same Subject concluded.

6.2 Chronologie der Werke Catharine Macaulays

Zeitraffer²⁴⁶

- 1731 Catharine Sawbridge born.
- 1756–63 Seven Years War.
- 1760 Catharine Sawbridge marries Dr George Macaulay.
- 1763 First volume of Catharine *Macaulay's History* published; Wilkes publishes *North Briton* no. 45.
- 1765 Second volume of Macaulay's *History* published; Macaulay's daughter Sophia born; the Stamp Act passed and later repealed.
- 1766 Dr George Macaulay dies.
- 1767 Macaulay's first pamphlet, *Loose Remarks on Certain Positions to be Found in Mr. Hobbes's 'Philosophical Rudiments of Government and Society', with a Short Sketch of a Democratical Form of Government, in a Letter to Signor Paoli*, published, along with the third volume of the *History*.
- 1768 Fourth volume of Macaulay's *History* published; John Sawbridge elected a Member of Parliament. Wilkes elected member for Middlesex, but expelled by Parliament.
- 1770 *Observations on a Pamphlet entitled 'Thoughts on the Cause of the Present Discontents'* published.
- 1771 Fifth volume of Macaulay's *History* published.
- 1774 *A Modest Plea for the Property of Copy Right* published; Catharine Macaulay moves to Bath to live with Thomas Wilson
- 1775 *An Address to the People of England, Scotland and Ireland on the Present Important Crisis of Affairs* published.
- 1775–83 American War of Independence.
- 1777 Macaulay visits France.

²⁴⁶ Macaulay, Catharine (2023): *Political Writings*. Herausgegeben und bearbeitet von Max Skjönsberg. Cambridge, S. xxxiii.

- 1778 *History since the Revolution* published; Catharine Macaulay marries William Graham.
- 1781 Sixth and seventh volumes of the *History* published.
- 1783 Eighth and final volume of the *History* and *A Treatise on the Immutability of Moral Truth* published.
- 1784 Macaulay visits America.
- 1785–86 Macaulay visits France.
- 1789 Outbreak of the French Revolution; Richard Price praises it in London on 4 November.
- 1790 *Letters on Education, with Observations on Religious and Metaphysical Subjects and Observations on the Reflections of the Right Hon. Edmund Burke on the Revolution in France* published.
- 1791 Catharine Macaulay dies.

6.3 Briefe

Brief I: Rezension der Letters on Education

Original review of Macaulay's Letters on Education (1790) which appeared in *The Monthly Review*; or Literary Journal, vol. 3, (Sept. -Dec. 1790), 304–309.

Art. XIII. Letters on Education. Metaphysical Subjects. With Observations on Religious and By Catharine Macaulay Graham, 8 vol. Pp520.6s. Boards. Dilly 1790.

This volume is partly original, and partly a republication of a metaphysical work, which formerly passed under our notice, entitled, An Essay on the Immutability of Moral Truth. [Footnote: 'See Review, vol. lxx. p. 89]. The chief reason which the author assigns for reprinting this work in the present publication, is, that the principles and rules of education here laid before the public, are founded on the metaphysical observations contained in that treatise. Our present business is with this celebrated female writer's ideas of education, as expressed in these letters, concerning which, we readily accede to her pretensions, (which, however, might, perhaps, as properly been referred to the judgment of the public,) that 'the work has some small claim to original thinking.' As we have had frequent occasion to express our opinion of the general merit of Mrs. Macaulay Graham, as a writer, we shall at present, confine our attention to her remarks on education; in order that our readers may form some judgment, how far they are to expect, from these letters, any important hints which may be usefully applied to practice.

After some general observations on public and private education, Mrs. M. G. enters into a long detail concerning the management of children, and she proposes plans, which, in our judgment, are rather original than useful. Who would expect from an English female writer, an apology for mothers, in the fashionable world, neglecting to suckle their own children? What can be more inconsistent, than to discourage the ordinary use of animal food, and yet recommend the medical use of the pure gravy of meat? The extreme hardness, with which our

reformer advises that children should be treated, can never be adopted in a highly advanced state of civilization. The plan of converting early instruction into amusement, on which she lays great stress, has, perhaps, been too hastily conceived. We are of opinion, with Mr. Knox, that children should very early be made sensible that they have tasks of a serious kind to perform, and by attending to them periodically, should contract a habit of application. It is particularly inconsistent in our authoress, who would take so much pains to inure the bodies of children to hardiness, to suffer their minds, for want of daily stated employment, to lose the firmness of their tone, and their capacity for vigorous exertions. Few persons, who pay any respect to religion, will, we apprehend, be inclined to follow this preceptress in her advice to keep children wholly unacquainted with the scriptures.

In her plan of literary study, among other things, Mrs. M. G. advises, that the rudiments of the Greek language be taught at fifteen, and that reading the Greek history be postponed till the language is acquired. At the age of eighteen, the lad of genius will read with pleasure, (beside the historians,) Plato, Demosthenes, Homer, Euripedes, and Sophocles; but of the first of these, he is to confine himself to his dialogues: (When is he to read his other works, and where is he to find them?) At sixteen, morals are to be studied in Cicero, Plutarch, Epictetus, and Seneca, (all, certainly, in the original.) The reading of English poetry is to be confined to some select plays of Shakespeare, Addison's *Cato*, Steele's *Conscious Lovers*, Milton, and Pope. Astronomy is to be read in Ferguson: *Natural History*, in Pliny, and Buffon: *Politics*, in Harrington, Sidney, Locke, and Hobbes: *Metaphysics*, in Plato, Cudworth, and Lord Monboddo. (Will Lord M. forgive the authoress for overlooking his old friend Aristotle?) From the age of twenty, two years are to be spent in studying Revelation; and the course is to close [...] with mathematics. This plan of study is certainly original and curious: but whether it be any improvement on the method of instruction pursued in our schools and universities, we must be allowed to question.

On the moral part of education, Mrs. Macaulay Graham is more successful. The following passage, on the variety of dispositions in children, does no discredit to the pen of this celebrated writer:

the dispositions of children are various, and these varieties require to be attended to with care, or the fruits of education will be blasted; for that mode of treatment which would rear some children up to honour and felicity, will be the ruin of others. This I take to be the sole cause of that inequality of character and conduct which we daily see take place among the members of the same family.

There are some persons who possess a physical prudence, which begins its operations with the first dawn of reason. Whether this quality of the mind owes its origin to the slow motion of the animal spirits, occasioning a cold and phlegmatic temperature, seldom disturbed by passion? Whether it arises from that equipoise of the affections, which prevents any single one from gaining a predominance? Whether it proceeds from a natural timidity of mind, from an anxious attention to self interest, or from a natural sagacity, which points out with greater clearness, precision, and celerity, the evil to be avoided, and the good to be pursued? Whether it arises from any one of these circumstances singly, or from an union of two, or more of them, or from a happy combination of all? Certain it is, that the difference of character is great in this particular; and that some persons are born with the principles of this useful quality, without possessing great vigour of intellect, shining parts, or those energies of the mind which give birth to admirable actions.

Prudence has gained on these reasons, the appellation of common sense, though it is of such a determined utility, that none would gain by its exchange for what is called fine sense. And as its operations begin early in life, parents are not liable to mistake the tendency; but in order to make the most of their knowledge, it will be necessary to observe, that fine sense, when well managed, is better adapted to foster the higher virtues of the soul, than common sense. That the same moderation which prevents those who are possessed of physical prudence from falling into great evils, will be obstacles to their pursuing virtue with any degree of warmth. They will be apt to mistake the caution of wisdom for craft, subtlety, and deceit; and they will be so far from attempting heroic virtue, that without care, their conduct will border on meanness. Of such pupils then who show symptoms of possessing the quality of a physical prudence, the parent or tutor may rest satisfied on the point of their worldly interest; they ought consequently to postpone their

lectures on discretion, and endeavour to animate their feelings by stimulating examples of great and towering virtue, and of those high and disinterested parts of conduct, where the nobler passions take the lead, and where the interests of self, are sacrificed to equity or to general utility. will When the cold insensibility of such natures becomes animated, it be then time enough to inculcate lessons of moral prudence, which is a very different thing from the quality above-mentioned, as it depends on knowledge gained by experience or instruction; and is never inimical, but favourable to virtue. For it is the use of the understanding in regarding all the rules of rectitude, in improving all our accomplishments and talents, and employing them usefully to ourselves and others. It is watchful in attending to the dictates of reason, amidst the clamours of passion; and lastly, it proceeds upon a judicious love of virtue, with such a careful examination of all its interests, as to suffer no eager pursuits of some parts of it to be injurious to others.

There are other characters so opposite to the naturally prudent, that discretion finds no place in their composition. These persons in general have quick and lively parts, great activity of mind, with exquisite sensibility; and their spirits move with a velocity that destroys all that frigidity which is so favourable to the operations of the understanding. Thus their imagination is liable, not only to be inflamed, but deceived, every impression made on it from external objects, or which arises from the action of the mind, is received with a vivacity that must be inconceivable to those of slower feelings; and their passions are always ready to rise in an uproar, whenever they are stimulated by desire. These characters, when they come under the tuition of very wise persons, or are uncommonly favoured by accident, become of extensive utility, and rise to the highest fame; but for want of the same circumstances of fortune, they oftener act a mad and a ridiculous part in the world, and become objects of its derision and persecution.

As these characters form a contrast to those who are endowed with the quality of a physical prudence, it will be necessary to give them a contrary treatment. Instead of endeavouring to encrease sensibility, or exalt the passions of the mind, every stimulus to desire should be kept as much out of the way as possible, till the understanding has had time to strengthen, and till it has gained the habit of exerting its powers: oth-

erwise it will be ever borne down by the torrent of passion, and kept under by the tyranny of imagination. The mind should be kept active without intenseness. The examples set forth for admiration, should be exact pictures of practical imitation. Such an example as Genlis Laggaray would drive these inflammable tempers into enthusiasm or despair. The secrets of their heart should be drawn from them by such winning arts of seeming confidence, and real tenderness, as should induce them to throw off every disguise. Observations on the advantage of discretion, and the evils which attend temerity, should be made on every opportunity which presents itself; and these propositions should be variously illustrated by apposite examples, drawn from ancient times, from the characters and conduct of acquaintances, and from the stories and anecdotes of the present day.

In such dispositions as I have just now described, is often engrafted a whimsical turn of imagination, which is sometimes an attendant on original genius; but which, for want of a proper attention and management, most commonly degenerates into the worst species of mental disease, viz. an insanity, which carrying the appearance of soundness in all the ordinary transactions of life, only shews itself when the mind is oppressed by a combination of unfavourable circumstances, and gives the colour of criminality to actions which really result from the disordered state of the mental organs.

Children of this cast commonly show the turn of their disposition early. The follies of childhood are tinctured with singularity; their spirits flow unequally. Sometimes very high, and low in the same proportion, they seize every opportunity which the absence of those they stand in awe of presents, to break through the rules which authority obliges them to follow. They are never left to themselves without entering into some unlucky course of action, and this not proceeding from any vicious turn in their affections, but from an irregular imagination, which is ever prompting them to a mischievous activity. This turn of disposition, in all probability, proceeds from some capital defects in the constitution, which affect the due circulation of the animal spirits, and those finer juices which act on the brain. Thus the imagination grows irregular. Thus the ideas presented to the mind, lose their due magnitude, and become liable to distortion. The remedy for such evils

lies in a strict care of the bodily health, particularly in an attention to the rendering it robust and equal. The mind ought to be kept perpetually engaged in those innocent occupations which amuse without transporting. Instruction itself should wear the face of gaiety. A full confidence should be acquired, solitude avoided, and when the time of adolescence comes on, very strenuous endeavours should be made to give the pupil an insight into the mechanism of the human mind, and the methods of disciplining it.

Mr. Locke gives some directions for the management of the slow and insensible mind, and Madame Genlis for correcting an indolent one; but I imagine, that the qualities given in these three descriptions, as they have been placed by me, or as they may be found otherwise blended and mixed in the variety which nature produces, give the stamp of character to all human beings; and the judgment of the parent or tutor, must be guided by their experience, which will teach them to adapt their conduct to the different modifications formed by the various mixtures of these qualities, and their different degrees. Fortunately for the happiness of mankind, insensibility is the prevailing feature; and whilst sensibility is often sacrificed to ignorance and neglect, she boldly treads the stage of life, and rests secure in the shelter of a torpid constitution.

As most characters have a leading feature formed from the operations of the governing passions, so families are frequently marked by the prevalence of some one or other of the several affections. Thus the natural virtues and vices of parents commonly descend to their children. It ought therefore to be the task of every parent to examine carefully their own character, to find out its propensities, and to regulate the method of education in such a manner as shall guard particularly against the influence of those which they find censurable in themselves, unless experience should prove to them, that their children have a contrary tendency. [from Macaulay, *Letters on Education*, pp. 155–162]

The remainder of that part of the present work which is new, is employed in remarking some of those leading customs in ancient Greece and Rome, which stamped a national character on their citizens; in tracing the causes which have prevented Christianity from producing its full effect on the manners of society; and in enquiring into the most likely means of advancing public and private happiness. private The

authoress here treats of penal laws; public charities; the management of luxuries, public amusements, and the national religion; and other interesting topics. Many of her observations are ingenious and liberal, and may be worthy of attention: but others appear to us injudicious or romantic; particularly, the instituting public baths at the expence of government; the transferring theatrical amusements from the evening, that natural season of amusement, to the morning, when every one is, or ought to be, busy; and the converting places of worship into public exhibitions for the amusement of our connoisseurs, by decorating them with paintings and statues.

On the whole, we are of opinion, that Mrs. Macaulay Graham excels more in the character of an historian, than in that of a philosopher. The present work will, we apprehend, add little to the wreath of honour which already graces the brow of this literary heroine. ‘ (pp. 304–309)

Brief II: Unveröffentlichte Stellungnahme

The unpublished draft of Macaulay's reply to the Monthly Review. Since the original review appeared in the September-December 1790 volume of the Monthly Review, and the response to this letter appeared in the next volume of The Monthly Review (January-April 1791), Macaulay must have written her letter immediately after reading the review of Letters on Education.

Sir,

I have never before troubled any Reviewer with my animadversions. But your Reviewer of my Letters on education, is so uncandid and unfair it contains so many misrepresentations and is sketched over in so slovenly a manner it compels me to expostulate with you and to endeavour to shew you that in this instance at least; you have taken upon you an office the duties of which you have not in any measure fulfilled.

To assume the station of the great Reviewer general of literature and to direct the taste of an enlightened people are great pretensions and the qualifications necessary for such a province are great natural talents great acquired knowledge, great industry, and great candor. These virtues Sir you ought to enlist in yr service, and you ought to be certain of yr man before you commit the meanest work to his judgement. To find fault is an easy task and particularly when inclination gives a spur to the inactivity of the mind but to find out the view and drift of an author, to delineate his beauties as well as to point out his defects with clearness and precision requires a little more time patience and industry than the person to whose criticism you have committed my letters seems to have bestowed on them. Even in the province of finding fault he appears to me to have been guilty of many mistakes which I shall take the liberty of representing to you.

In the first place he entirely mistakes my meaning when he says that I have made an apology for mothers in the fashionable World for neglecting to suckle their children is it not easy to discover Sir that my observation on this head contains a sarcasm on fashionable life rather than an apology. In the second place he says that it is inconsistent to discourage the ordinary use of Animal food, and yet recommend the medi-

cal use of the pure gravy of meat. Were he to take the trouble to read these foolish letters over again he would find more consistence than he has imagined in my instructions; he would perceive that I recommend the flesh of well grown animals as a proper diet for children; and whilst I restrain the daily use of it, both on a moral and a medical principle I have an eye to the difference which subsists in the state of the stomach between children and sucking babes, where weak stomachs are surcharged with great acidities from the nature of a milk diet beside had yr Critic known the rudiments of Chemistry or the process of digestion he must have known that there is a material difference between the solid fibres of meat substances and the nutritive fluid which may be produced from them.

In the third instance of his chastising reflections he peremptorily asserts, that the extreme hardness with which I advise that children should be treated can never be adopted in a high state of civilization he ought I think to have given his reasons for these assertions for it is plain that my plan excludes children from entering into the follies of what he calls a high state of civilization, It is also plain that nature so kindly guards her children against the mischiefs of all that by a prudent management the most tender infants may be reared up to endure the most hardy habits. That hardy habits will always if there is no internal weakness in the frame produce a robust constitution; and that a robust constitution is the only basis which can support a firm mind and it is also the best safe guard against the undermining evils which lurk in a high state of civilization.

In his reflections, that the plan of converting early instruction into amusement has been too hastily conceived he has given me credit for a conceit which is not my own, for in this I have only followed what some of the best writers on education have conceived before me. It is on the authority of Fenelon Locke Rousseau and Geniis that I form this part of my instructions; authorities which my small experience and the experience of many persons with whom I have conversed here warranted me in adopting, and untill [sic] I perceive a greater number of finished literary characters among persons of fashion than the present age in England produces; I shall still believe that the labors of study are often flung away on the child, and that Latin, Greek and all the instructions of the Schools so industriously given and laboriously gained in the tender

age of infancy are generally in a great measure lost on the man, At an early period of life persons seldom recur to those exercises from which they received pain, - whereas when instruction wears a pleasing aspect, and entices the fancy, knowledge steals on the youthful mind and whilst it engages its affections, it creates in it an appetite for mental food, and a desire for an enlarged view of all that is worth the notice of men.

The animadversion which comes next in order to this Sir is so very deficient in candor as to carry even a malignant aspect; yr critic says that few persons who have any respect for religion will we apprehend be inclined to follow this preceptress in her advice to keep children wholly unacquainted with the Scriptures. Do you believe that any [word obliterated] confined for knowledge of these letters to the ideas which he can gain from yr review, will conceive that the whole tendency of them (and what [word obliterated] preceptress has most at heart) is to engrave on the minds of her pupils solid principles of morality and religion. If so much of yr paper had been spared Sir as was sufficient to have given her reasons for this advice, your readers would if they had not approved her judgment at least have exculpated her from having any disrespect for religion. They would have found that her opinion had arisen from a view of a spreading infidelity of the age and from the [word obliterated] effects of the present mode of religious education.

When you come to my plan of literary study Sir I am apt to regard yr critic as the Master of an academy rather than the candid liberal minded Reviewer here indeed his critical [word obliterated] laid on with an unsparing hand for he has found out my weakness, he has found out or at least had fancied as much that I have not read all Platos works; nor am acquainted with their forms; he has found out that Aristotles philosophy is forgotten and that mathematics are wrong placed. Now to give him a full triumph Sir I will acknowledge that I am no classical scholar that my education in this respect, has been more deficient than most of the female writers in this country and indeed Sir, if you had experienced the unremitting industry, and even labor necessary to the task of cultivating ones own mind and the pursuing and over taking science in an irregular chace [sic] without a guide, you would pity us poor unlearned women, and encourage us in our laudable endeavours, to fill up that void in their mind which has been made, by

prejudice, ignorance, and inattention. is under a full sense of the many inconveniencies that I have my self struggled with that I recommend a learned education to Women.

But to take a little off from the completeness of the triumph which this confession may give yr Critic Sir I must put him on mind that all the best critics in common language make a distinction between the treatise on laws, the Republic &c and the other Dialogues of Plato, that the higher branches of Mathematics, are much more difficult than any of the elementary studies and which I have recommended to precede them that it is generally thought by the learned that Aristotle is not adapted to the capacities of young persons and that the principles on which these letters are written are professedly moral not literary. The literature which I thought necessary to enlighten the man and render him equal to the character of a good Christian and an useful citizen I have recommended. It is true that I might have put this part of my work into the hands of a friend versed in the arrangement of school learning; but I expected that you Sir as an indulgent critic would have set me and the public right in this particular, without condemning my work in the gross for an error in one part of it.

Your critic is pleased to say Sir that in the moral part of education I am more successful and that one passage which he quotes on the variety of dispositions in children does no discredit to my pen. But least I should be too much flattered with this little sweetening to the preceeding bitter, and the public led in to a mistake as to the degree in which they are to rate my talents, he closes his review with an opinion that Mrs Macaulay Graham excels more in the character of an historian, than in that of a philosopher, and that he apprehends the present work will add little to the wreath of honor which already graces her brow. I have confessed to you Sir, that I am an unlearned woman the ready to pick up a little knowledge wherever I can find it now will you or yr critic be so good as to inform me what the meaning of the word philosophy is, for I protest you that I was ignorant enough to fancy that the science of morals and the knowledge of the human mind formed the most useful branches of it. As to the compliment which seems to be implied in the last sentence of yr review, alas I fear there is an ironical meaning couched in it. Do not you know Sir that those historical

laurels which once graced my brow are now in their wane. Do not you know that the principles and notions with which that history is replete are now exploded antiquated absurdities. Do not you know that Mr. [word obliterated] has since that history was published condescended to enlighten [word obliterated] country on the grand subject of politics and shewn them the true excellencies inherent in the British constitution. Do not you know that the advantage of a strong government, an implicit confidence in our rules and an influence in the crown superior to all opposition by the legal power it has over parliaments, by the prerogative of extending the peerage, and the advantage it has of dispensing unsuitable favors among the commons are now held out as excellencies which set out constitution on a pinnacle of perfection, which never was equalled and never can be excelled.

What do you suppose in this state of public opinion my readers (if any I have) must think of my political abilities, and historical talents, when they will meet in almost every page in [word obliterated] that the most cautious circumspection ought to be observed in the part given to Governors. What will they think of my democratic spirit which would at best put the Democratic branch of our constitution on an equal footing with the other branches; and which preaches up the independence of parliaments as the only palladium of liberty; shame on all such reveries, they are only fit for the reading of school girls and deserve to be committed to the lining of Trunks or other more ignoble purposes! Now Sir as this is the sad condition of my Historical laurels, it is I think a little surly if not ill natured of you and your critic to damp in this manner the hopes of a disappointed woman who has toiled so long in vain over the Historic page; in her attempt to gain a little sprig of laurel in the harmless province of morals, and to tell her that her pretensions to philosophy have yet a less foundation than her pretensions to the character of being a good Historian.

I am very apt to think Sir, on a perusal of the few lines yr critic has bestowed on my enquiries into the most likely means of producing public and private happiness that he has mistaken an abstract speculation, for a well meaning but injudicious address to our Legislature, advising them to adopt new rules of Government. Did you not see Sir that the form into which I have put my remarks are of a kind which allowed great

latitude to my fancy. Now I imagine that by all the rules of fair criticism before your critic had answered me so severely you ought to have shewn that I was wrong in my opinion, that the quality of sympathy [sic] is the basis of all human virtue; or that the modes which I have recommended to encrease and elevate this precious gift of the mind were not adapted to the proposed end, for if my speculations are founded in truth, they must be useful tho not altogether practicable in the present state of society, many of my observations, your critic says are ingenious and liberal, and may be worthy of attention but he takes care to keep them entirely out of the view of his readers and I am sure they will not be encouraged by his criticism to look for them in the letters themselves. To pass over the instituting public Baths at the expence of the government after the custom of the Romans; I will make some observations on his stricture on transferring theatrical amusements to the morning, when every one is or ought to be busy, could not the sagacity of yr critic have pointed out to him Sir that the author did not lay so much stress on the advantage of theatrical exhibitions for the improvement of a moral civilization; as is generally done. That she regarded them more as an innocent amusement to charm away the ennui of the opulent, who will always be idle, than as a proper occupation for the industrious part of the community; and she was willing to diminish the power of those incentives to vice which attend such exhibitions by calling in decency and a regard to character; to the aid of virtue. As to the converting places of worship into public exhibitions for the amusement of our Connoisseurs; I cannot help smiling when I think what an erroneous opinion your critic has given of the taste of the Author to yr readers. Undoubtedly they must think her quite a critic in Virtu whilst poor woman she has more of the homely understanding of honest Phacion [Phaeacian?]. She can well dispence [sic] with all the ornamental arts, provided you will allow her to launch out a little in praise of the virtue of sympathy [sic]. But whilst the ornamental arts are held out to us as the most capital means by which nations are improved and civilised whilst an encouragement of them is reckoned the greatest virtue that Kings can possess in their princely capacity, she is surprised to find an appropriation of them to the service of morality and religion worthy his censure. She thought if they really had the power ascribed to them, of refining the mind that the large body of the

people ought to partake of that advantage and she was willing to entice the opulent part of the community, to a frequent attendance in public worship; a duty which must be rendered very disagreeable to them, by the contrast between naked walls in a cold building, and the inviting mansions, which all the arts of luxury have adorned.

But that these speculations are all intended as abstract reflections in an abstract enquiry concerning the best means to encrease the moral perfection of man to its possible height; rather than recommended as practical rules may easily be discerned, by my attaching to them a prohibition of using the fine arts for other than religious purposes; and the forming a system of religious worship quite different from that which is practiced throughout all Christendom; but exactly suiting with my own plan of improving human virtue.

On a supposition Sir that your critic thought himself warranted by the rules of good criticism in the many faults he has found with my letters I have reason to think my self very unfairly dealt with that he would not as a testimony of his impartiality give him self the trouble to point out of few of these ingenious and liberal observations which he acknowledges them to contain. But my self and many of yr readers Sir, when we are not at all interested in your partialities cannot help observing that you have yr favorite authors whose works on the first publication are immediately advertised in yr Review in the engaging stile of panegyric. To those favorite authors you are neither sparing of yr trouble nor yr paper. The public attention is kept up thro two or three Reviews; and all yr powers are exerted in a display of the beauties to be found in their works. The intimations contained in Mr Badcock's letters to the Revd. Dr. White rush into our minds; and we cannot help sighing to find, that the Republic of letters is not free from those corruptions which disgrace most political systems.

You may perceive Sir, that I have been as free in my remarks on yr Review as your critic in that Review has been on my letters should you find what is here said, to be grounded in truth, I trust from yr candor that you will either make a new Review of my letters on education or that you will publish this as a fair criticism on them

I am Sir yr very humble servant,
Cath Macaulay Graham.

**Brief III: Die Antwort der Zeitschrift auf Macaulays Brief
(veröffentlicht)**

The Monthly Review, vol. 4, (Jan. -April 1791), 118–119. The Review's response to Macaulay's letter.

'Correspondence. In the distribution of praise and censure to which our office calls us, we have frequently the mortification to find, that our opinions do not exactly correspond with those which authors entertain of their own productions. Unqualified and unsupported applause, as it would be easier for us, would often be more welcome to them, than that diligent and impartial discrimination, which alone can render our labours useful to the public. We are sorry to learn, by an angry, and rather impolite, letter from Mrs. Macaulay-Graham, that this lady is dissatisfied with our criticism on her 'Letters on Education;' in which, after the fullest and most deliberate considerations, we expressed our unbiassed sentiments; and in which, on revisal, we find nothing material to retract. If we pointed out some particulars in the work, which did not accord with our judgment; - if we could not agree with this ingenious speculator, concerning the method of treating infants, the utility of amusing modes of instruction, the propriety of her plan of study, the expediency of transferring theatrical entertainments from the evening to the morning, and some other subject; - why should a mere difference in opinion be treated as a ground of offence? In expressing our disapprobation of the censure which this lady passes on the practice of the reformed churches, in putting the sacred scriptures into the hands of children and ignorant adults, as the grand source of infidelity and fanaticism, we only hazarded an opinion contrary to that of the author. We ventured, indeed, to question the advantage of keeping young persons ignorant of the scriptures, during the period when habits and principles are formed: but it was by no means our intention to insinuate a doubt concerning the writer's friendly disposition toward the interests of morality and religion. Whether Mrs. M. G. 's opinions, or ours, are most consonant to truth, and what degree of applause is due to her speculations on education, it remains with the public to determine. Our only reason for bringing the subject of these letters again before

our readers, is, to express our regret, that our duty to the public should have obliged us in any degree to hurt the feelings of a female writer; of whose abilities as an historian, we have often expressed our unequivocal admiration, in whose general principles of civil policy we have always heartily concurred, and to whom, notwithstanding the defects which we observed in this last production, we readily ascribe the merit of great intellectual energy, united with the purest philanthropy. ‘ (pp. 118–119)

Literaturverzeichnis

- Anthony Ashley Cooper, Third Earl of Shaftesbury (2001): *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times*, 3 Volumes [1711]. Herausgegeben von Douglas den Uyl. Indianapolis.
- Arendt, Hannah (52012): *Krise in der Erziehung* [1958]. In: Ursula Ludz (Hg.): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. München/Berlin (= *Übungen im politischen Denken*, Bd. 1), 255–276.
- Arendt, Hannah (2004): *Die Welt als Erscheinung* [1979]. In: Klaus Stadler/Ulrich Wank (Hrsg.): *Die wichtigsten Denkanstöße für alle, die mehr wissen wollen*. München/Zürich: Piper, 29–34.
- Aristoteles (1995): *Über die Seele*. Griechisch-deutsch. Eingeleitet und übersetzt von W. Theiler. Herausgegeben von Horst Seidl. Hamburg.
- Aristoteles (92006): *Nikomachische Ethik*. Übersetzt und herausgegeben von Ursula Wolf. Hamburg.
- Aristoteles (2006): *Oikonomika*. Schriften zu Hauswirtschaft und Finanzwesen. Übersetzt und kommentiert von Renate Zoepffel. In: Hellmut Flashar (Hg.): *Aristoteles Werke in deutscher Übersetzung*, Bd. 10. Berlin.
- Aristoteles (2012): *Politik*. Übersetzt, eingeleitet und herausgegeben von Eckart Schütrumpf. Hamburg (= *Philosophische Bibliothek*, Bd. 616).
- Assmann, Jan (1988): *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*. In Jan Assmann/Tonio Hölscher (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M., 9–19.
- Astell, Mary (1694): *A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of their True and Greatest Interest*. London (= Teil 1).
- Baader, Renate (1986): *Dames de lettres. Autorinnen des präziösen, hocharistokratischen und „modernen“ Salons (1649–1698)*: Mlle de Scudéry, Mlle de Montpensier, Mme d'Aulnoy. Stuttgart (= *Romanistische Abhandlungen*, Bd. 5).
- Badinter, Elisabeth (22010): *Der Konflikt. Die Frau und die Mutter*. Übers. Ursula Held und Stephanie Singh. München.
- Bailey, Lucy/Graves, Karen (2019): *Gendering the History of Education*. In: John Rury/Eileen Tamura (Hrsg.): *The Oxford Handbook of the History of Education*. Oxford, 355–371.

- Barker-Benfield, G. J. (1992): *The Culture of Sensibility: Sex and Society in Eighteenth-Century Britain*. Chicago
- Ballard, George (1752): *Memoirs of Several Ladies of Great Britain, who have been Celebrated for their Writings or Skill in the Learned Languages, Arts and Sciences*, Oxford.
- Barber, Brad/Odean, Terrance (2001): Boys will be Boys. Gender, Overconfidence, and Common Stock Investment. In: *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 116, Issue 1, 261–292.
- Bejick, Urte (1996): Deutsche Humanistinnen. In: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Bd. 1. Frankfurt a.M., 152–174.
- Bengtsson, Claes/Persson, Mats/Willenhag, Peter (2005): Gender and overconfidence. In: *Economics letters*, Vol. 86, Issue 2, 199–203.
- Berges, Sandrine (2015). *A Feminist Perspective on Canon Formation*. London
- Blackwell, Elizabeth (1878): *Counsel to Parents on the Moral Education of Their Children*. London.
- Bloom, Harold (2025): *The Western Canon*. The Books and School of the Ages. New York & Boston.
- Bol, Geertje J. (2025): *Looking beyond women's feminist thought in history*. In: *History of European Ideas*, 51(3), 564–584.
- Brokmann-Nooren, Christiane (1994): Weibliche Bildung im 18. Jahrhundert. „gelehrtes Frauenzimmer“ und „gefällige Gattin“. Oldenburg (= *Beiträge zur Sozialgeschichte der Erziehung*, Bd. 2).
- Burke, Edmund (1757): *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful*. London. <https://archive.org/details/enqphilosophicalooburkrich/page/n5/mode/2up>
- Buxton, Rebecca/Whiting Lisa (Hrsg.) (32021): *Philosophinnen. Von Hypathia bis Angela Davis: Herausragende Frauen der Philosophiegeschichte*. Übersetzt von Roberta Schneider/Daniel Beskos/Nefeli Kavouras. Hamburg.
- Cereta, Laura (1640): *Brixiensis Feminae Clarissimae Epistolae*. O.O.
- Chambers, Robert (1869): *The Book of Days*. Miscellany of Popular Antiquities in connection with the calendar, including anecdote, biography, and history, curiosities of literature and oddities of human life and character. Vol. 2. London.

- Comenius, Johann Amos (2022): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Übersetzt von Sonja Flitner/Andreas Flitner. Herausgegeben von Jürgen Overhoff. Stuttgart.
- Cöppicus-Wex, Bärbel (2000): Der Verlust der Alternative. Zur Disqualifizierung weiblicher Bildungsideale im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts am Beispiel zweier Ausgaben des Nutzbaren, galanten und curiösen Frauenzimmer-Lexikons. In: Claudia Opitz et al (Hrsg.): Tugend, Vernunft und Gefühl. Geschlechterdiskurse der Aufklärung und weibliche Lebenswelten. Münster/München, 271–285.
- Dietz, Hella (2013): Martha Nussbaum: Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions. In: Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden.
- Dohm, Hedwig (1874): Die wissenschaftliche Emancipation der Frau. Berlin.
- Eger, Elizabeth; Peltz Lucy (2008): Brilliant Women: Eighteenth-Century Bluestockings. London.
- Elshstain, Jean Bethke (1981): Public man, private woman: women in social and political thought. Princeton.
- Erxleben, Dorothea Christianen (²1777): Gründliche Untersuchung der Ursachen, die das weibliche Geschlecht vom Studiren abhalten [1742]. Herausgegeben von Gerda Rechenberg. Hildesheim.
- Erxleben, Dorothea Christianen (1742): Gründliche Untersuchung der Ursachen, die das weibliche Geschlecht vom Studiren abhalten. Berlin.
- Euripides (2024): Medea. Herausgegeben und übersetzt von Bernd Manuwald. Berlin/Boston (= Griechische Dramen).
- Fietze, Katharina (1996): Frauenbildung in der »Querelle des femmes«. In: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Bd. 1. Frankfurt a.M., 237–251.
- Fietze, Katharina (1991): Spiegel der Vernunft. Theorien zum Menschsein der Frau in der Anthropologie des 15. Jahrhunderts. Paderborn.
- Foot, Philippa (1997), Die Wirklichkeit des Guten. Moralphilosophische Aufsätze. Herausgegeben von Ursula Wolf/Anton Leist., Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (82001): Die Ordnung des Diskurses [1970]. Übersetzt von Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt a.M.

- Frazer, Elisabeth (2011): Mary Wollstonecraft and Catharine Macaulay on education. In: *Oxford Review of Education*, 37 (5), 603–617.
- Frick, Marie-Luise (2020): Revolution and human rights thought in the political philosophy of Catharine Macaulay, Mary Wollstonecraft and Anna Laetitia Barbauld. In *Journal of European Studies*, Vol. 50 (3), 247–266.
- Fricker, Miranda (2007): *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford.
- Friese, Marianne (1996). *Bildungskonzepte der Arbeiterinnenbewegung*. In: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart*, Bd. 2. Frankfurt am Main, 230–247.
- Gardner, Catherine (1998): Catharine Macaulay's *Letters on Education: Odd but Equal*. In: *Hypatia*, Vol. 13, 1. New York. 118–137
- Gleim, Betty (²1989): *Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts [1810]. Ein Buch für Eltern und Erzieher*. Herausgegeben von Ruth Bleckwenn. Paderborn (= *Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung*, Bd. 4).
- Gournay, Marie le Jars de (1997): *Zur Gleichheit von Frauen und Männern [1622]*. Übersetzt und herausgegeben von Florence Hervé/Ingeborg Nödinger. Überarbeitet von Ulrike Streubel. Aachen.
- Gunther-Canada, Wendy (2003): *Cultivating Virtue. Catharine Macaulay and Mary Wollstonecraft on Civic Education*. In: *Journal of Women & Politics*, 25 (3), 47–70.
- Green, Karen (2020): *Catharine Macaulay's Republican Enlightenment*. New York/London.
- Green, Karen (2020a): *Correspondence Catharine Macaulay*. Ed. Karen Green. New York/London.
- Green, Karen (2023): *Catharine Macaulay's Philosophy and Her Influence on Mary Wollstonecraft*. In: *The Routledge Handbook of Women and Early Modern European Philosophy*. Ed. Karen Detlefsen, Lisa Shapiro. New York.
- Greulich-Janssen, Gisela (2005): Clara Zetkin – Kämpferin für die Rechte der Frauen. In: Elke Pilz (Hg.): *Das Ideal der Mitmenschlichkeit. Frauen und die sozialistische Idee*. Würzburg. 9–30.

- Günter, Michael (2024): Vom Schuldner zum Freund. Wie Eltern gemäß Aristoteles und John Locke eine gelungene Beziehung zu ihren Erwachsen- gewordenen Kindern einrichten können. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Vol. 100, Heft 2, 246–262.
- Hagengruber, Ruth (2013): Macht gibt Weisheit? Die Geschichte der Philosophinnen und das Ideal der Philosophie: Eine Bestandsaufnahme. Paderborn (= Paderborner Universitätsreden, Bd. 130).
- Hagengruber, Ruth (2015): Die Geschichte der Philosophinnen. Ein Einblick in ihre Geschichte und ihre Argumente. In: Ruth Hagengruber/ Johannes Rohbeck (Hrsg.): Philosophinnen im Philosophieunterricht. Ein Handbuch. Dresden (= Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 16), 11–32.
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen hrsg. Werner Conze. Stuttgart. 363–393.
- Hay, Carla H. (1994): Catharine Macaulay and the American Revolution. In: *The Historian*, Vol. 56, Issue 2, 301–316.
- Heydebrand, Renate von / Winko, Sabine (1996): Einführung in die Wertung von Literatur. Paderborn.
- Helen King (42012): Women. In: Simon Hornblower (Hg.): *The Oxford Classical Dictionary*. Oxford.
- Heuer, Ulrike (2001): Der genderstrukturierte Bildungsbegriff. In: Wiltrud Gieseke (Hg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Wiesbaden, 267–274.
- Homer (1967): *Ilias und Odyssee*. Übersetzt von Johann Voss. Herausgegeben von Peter von der Mühl. Wiesbaden.
- Hoyer, Timo (2005): Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralpädagogik in der Antike. Bad Heilbrunn.
- Hill, Bridget (1992): *The Republican Virago. The Life and Times of Catharine Macaulay, Historian*. Oxford.
- Hill, Bridget/Hill, Christopher (1993): Catharine Macaulay's History and her Catalogue of Tracts. In: *The Seventeenth Century*, Vol. 8 (2), 269–85.
- Hill, Bridget (1995): The Links between Mary Wollstonecraft and Catharine Macaulay: new evidence. In: *Women's History Review*, (4)2, 177–192,

- Holst, Amalie (2¹⁹⁸⁴): Über die Bestimmung des Weibes zur höhern Geistesbildung [1802]. Berlin.
- Humboldt, Wilhelm von (1851): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Breslau.
- Hume, David (1782): The History of England, from the Invasion of Julius Caesar to the Revolution of 1688. London.
- Hume, David ([1739]1898): A Treatise of Human Nature. Being an Attempt to Introduce the Experimental Method of Reasoning into Moral Subjects. Hrsg. Thomas Hill Green. London.
- Irigaray, Luce (1985): Göttliche Frauen. In: Silvia Eiblmayr (Hg.): Kunst mit Eigen-Sinn. Aktuelle Kunst von Frauen. Texte und Dokumentation. Wien.
- Jacobi, Juliane (2013): Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M.
- Jacobi, Juliane (1990): „Wer ist Sophie?“. In: Pädagogische Rundschau, Nr. 44, S. 303–319. Potsdam.
- Kaiser, Astrid/Oubaid, Monika (Hrsg.) (21986): Gibt es eine weibliche Pädagogik? Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. Köln.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, Zwölftes Stück, December. 481–494.
- Kelly-Gadol, Joan (1988): Gab es die Renaissance für Frauen? In: Barbara Schaeffer-Hegel/Barbara Watson-Franke (Hrsg.): Männer, Mythos, Wissenschaft. Pfaffenweiler, S 33–63. Auf Englisch: Kelly-Gadol, Joan (1977): Did Women Have a Renaissance? In: Renate Bridenthal/Claudia Koonz (Hrsg.): Becoming Visible: Women in European History. Boston, 175–201.
- Kašić, Biljana (2020): Feminism as Epistemic Disobedience and Transformative Knowledge: Exploration of an Alternative Educational Centre Feminism as Epistemic Disobedience and Transformative Knowledge: Exploration of an Alternative Educational Centre. In: Šolsko polje, No. 51, (5/6). 31–47.
- Kleinau, Elke (2000): Pädagoginnen der Aufklärung und ihre Bildungstheorien. In: Claudia Opitz/Ulrike Weckel/Elke Kleinau: Tugend, Vernunft und Gefühl. Geschlechterdiskurse der Aufklärung und weibliche Lebenswelten. Münster, 309–338.

- Knott, Sarah (2019): *Mother Is a Verb: An Unconventional History*. New York.
- Kuhlmann, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden
- Kraul, Margret (2004): Klassikerinnen. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. Bad Heilbrunn, S. 337–347.
- Lerner, Gerda (1998): *Die Entstehung des feministischen Bewußtseins. Vom Mittelalter bis zur Ersten Frauenbewegung*. Übersetzt von Wal-mot Möller-Falkenberg. München.
- Lerner, Gerda (2023): *Die Entstehung des Patriarchats*. Mit einem Vor-wort von Christine Thomas. Berlin.
- Lloyd, Genevieve (21993): *The Man of Reason. "Male" and "Female" in Western Philosophy*. London.
- Locke, John ([1693]2020): *Gedanken über Erziehung*. Übrs. Heinz Wohlers. Hrsg. Dirk Schuck. Hamburg.
- Locke, John (52006): *Versuch über den menschlichen Verstand*, Band 1, Buch I und Buch II [1690]. Übersetzt von Carl Winckler, Hamburg (= Philosophische Bibliothek, Bd. 75).
- Locke, John (1693): *Some thoughts concerning education*. London.
- Macauley, Catharine (1763–1783): *History of England, from the Accession of James I to that of the Brunswick Line*, vols. 1–8. London.
- Macauley, Catharine (1774): *A Modest Plea for the Protection of Copy-right*. London and Bath.
- Macauley, Catharine (1790): *Letters on Education. With Observations on Religious and Metaphysical Subjects*. By Catharine Macauley Gra-ham. Dublin Abrufbar unter: https://archive.org/details/bim_eighteenth-century_letters-on-education-wi_macauley-catharine_1790/mode/2up [abgerufen am 09.12.2025]
- Macauley, Catharine (1790a): *Observations on the Reflections of Rt. Hon. Edmund Burke, on the Revolution in France*. London.
- Macauley, Catharine (2023): *Political Writings*. Ed. Max Skjönsberg. Cambridge.
- Marrou, Henri Irénée (1957): *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. Herausgegeben von Richard Harder. Übersetzt von Char-lotte Beumann. Freiburg/München.

- Martin, Jane Roland (1984): *Bringing Women into Educational Thought*. In: *Educational Theory*, Vol. 34.
- Martin, Jane Roland (1994): *Changing the Educational Landscape. Philosophy, Women, and Curriculum*. New York.
- Meller, Helen (1990): *Planning theory and women's role in the city*. In: *Urban History Yearbook*. 1990. Vol. 17. S. 85–98. New York.
- Ménage, Gilles (2019): *Geschichte der Philosophinnen*. [1690] Über. und mit Anmerkungen hrsg. Von Christian Kaiser. Hamburg.
- Meyer, Ursula (2007): *Die andere Philosophiegeschichte*. Aachen (= *Philosophinnen*, Bd. 18)
- Mitchell, Leslie G. (ed.) (1989): *The Writings and Speeches of Edmund Burke*. Vol. 8 *The French Revolution 1790–1794*. General ed. Paul Lanford. New York.
- Myers, Mitzi; (1982): "Reform or Ruin: "A Revolution in Female Manners." *Studies in Eighteenth-Century Culture*. Volume 11, 199–216.
- Nünning, Vera (1999): „True Virtue in one sex must be equally so in the other“. Catharine Macaulay als Vorläuferin von Mary Wollstonecraft. In: Andrea Gutenberg/Ralf Schneider (Hrsg.): *Gender – Culture – Poetics. Zur Geschlechterforschung in der Literatur- und Kulturwissenschaft*. Festschrift für Natascha Würzbach. Trier, S. 105–132.
- Nussbaum, Martha (2016): *Politische Emotionen. Warum liebe für Gerechtigkeit wichtig ist*. Übers. Ilse Utz. Berlin.
- Nussbaum, Martha (2023): *Gerechtigkeit für Tiere. Unsere kollektive Verantwortung*. Übersetzt von Manfred Weltecke. Darmstadt.
- Opitz-Belakhal, Claudia (2020): *Streit um die Frauen und andere Studien zur frühneuzeitlichen »Querelle des femmes«*. Roßdorf.
- Perry, Ruth (1986): *The Celebrated Mary Astell: An Early English Feminist*. Chicago.
- Pizan, Christine de (⁴1995): *Das Buch von der Stadt der Frauen*. Übersetzt von Margarete Zimmermann [1405]. München.
- Pizan, Christine de (1996): *Der Schatz der Stadt der Frauen. Weibliche Lebensklugheit in der Welt des Spätmittelalters*. Übersetzt von Claudia Probst. Herausgegeben von Claudia Opitz. Freiburg (= *Frauen – Kultur – Geschichte*, Bd. 6.).
- Platon (²2013): *Das Gastmahl. Symposion*. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Herausgegeben von Jürgen Mittelstraß. München.

- Platon (372020): *Politeia*. Übers. folgt der Ausgabe von Friedrich Schleiermacher. In: Ursula Wolf (Hg.): *Sämtliche Werke*. Bd. 2. Hamburg.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): *Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen*. In: *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Hrsg. Barbara Rendtorff und Vera Moser. Wiesbaden. 103–116.
- Rang, Brita (1996): In Distanz zur Moderne. Die gelehrte Anna Maria van Schurman (1607- 1678). In: Ebrecht, Angelika/ Lühe, Irmela von der/ Pott, Ute/ Rapisarda, Cettina/ Runge, Anita (Hrsg.): *Querelles. Jahrbuch für Frauenforschung 1996*, Bd. 1. Gelehrsamkeit und kulturelle Emanzipation. Stuttgart. 28.
- Ranftl, Edeltraud (1999): *Wegmarken und Pflastersteine. Ideengeschichtliche und historische Entwicklung von Frauenbildung und Frauenforschung*. Linz (= Schriften der Johannes-Kepler-Universität Linz, Bd. 33).
- Recktenwald, Horst Claus (1983): „Die Klassik der ökonomischen“ Wissenschaft. In: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, Vol. 12, S. 195–203.
- Redfield, James (1993): *Homo domesticus*. In: Jean-Pierre Vernant (Hg.): *Der Mensch der griechischen Antike*. Frankfurt a.M., 180–218.
- Rigney, Ann (2002): *Rhetoric of Historical Representation. Three narrative histories of the French Revolution*. Cambridge.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1762]2019): *Emile oder Über die Erziehung*. Übers. Eleonore Sckommodau/Martin Rang. Hrsg. und kommentiert von Tim Zumhof. Ditzingen.
- Rullmann, Marit (1998): *Philosophinnen. Von der Antike bis zur Aufklärung*, Bd. 1. Frankfurt a.M.
- Sainsbury, John (1978): *The Pro-Americans of London, 1769–1782*. In: *The William and Mary Quarterly*, Vol. 35, No. 3, 423–454.
- Schmid, Pia (1986): *Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzeption von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer*. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim/München, 202–214.
- Schmid, Pia (1992): *Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 38, Heft 6, 839–854.

- Schmid, Pia (1996): Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800. In: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Bd. 1. Frankfurt a.M., 327–345.
- Schöndorf, Harald (2016): Philosophie des 17. und 18. Jahrhunderts. Stuttgart (= Grundkurs der Philosophie, Bd. 8,2).
- Schröder, Hannelore (1990): Olympe de Gouges' „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ (1791). Ein Paradigma feministisch-politischer Philosophie. In: Herta Nagl-Docekal (Hg.): Feministische Philosophie. Wien/München, 202–228.
- Schüssler Fiorenza, Elisabeth (2019). *In Memory of Her*. (10th Anniversary). A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins. New York.
- Schurman, Anna Maria van (2009): Abhandlung über die Befähigung des Geistes von Frauen für die Gelehrsamkeit und die höheren Wissenschaften [1641]. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Michael Spang. Würzburg.
- Senge, Konstanze; Schützeichel, Rainer (Hrsg.) (2013): Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden
- Shammas, Carole (1980): The Domestic Environment in Early Modern England and America. In: *Journal of Social History*, Vol. 14, Issue 1, 3–24.
- Skjönsberg, Max (ed) (2023): Catharine Macaulay: Political Writings. Cambridge Texts in the History of Political Thought. New York.
- Smith, Adam ([1759] 2009): The Theory of Moral Sentiments. London.
- Smith, Adam (2010): Theorie der ethischen Gefühle. Übers. Walther Eckstein, hrsg. Horst D. Brandt. Hamburg
- Summa, Laura (2023): Paideia bei Aristoteles. Erziehung als Motivation zum Guten. Baden-Baden
- Susak, Mara (2024): Unsichtbare(s) sichtbar machen. Epistemologische Bedeutung von Frauen in der pädagogischen Theorienbildung. In: Vierteljahrsschrift der wissenschaftlichen Pädagogik. 100 (1). 5–17.
- Taylor, Barbara (2003): Mary Wollstonecraft and the Feminist Imagination. New York

- Tenorth, Heinz-Elmar (52010): *Geschichte der Erziehung und Bildung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung.* Weinheim
- The London Magazine: or Gentleman's Monthly Intelligencer, No. 43, März 1774, 144–146.
- Thorgeirsdottir, Sigridur, Hagengruber Ruth Edith (ed) (2020): *Methodological Reflections on Women's Contribution and Influence in the History of Philosophy.* Cham.
- Titone, Connie (2004): *Letters on Education: The Substance and the Spirit.* In: *Counterpoints*, Vol. 171, *Gender Equality in the Philosophy of Education: Catharine Macaulay's Forgotten Contribution*, Bern. 93–125.
- Titone, Connie (2009): *Virtue, Reason, and the False Public Voice. Catharine Macaulay's Philosophy of Moral Education.* In: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 41, 1. London. 91–108.
- Town and Country Magazine, or Universal Repository of Knowledge, Instruction, and Entertainment. December 1778–12. Vol 10. https://archive.org/details/sim_town-and-country-magazine-or-universal-repository_1778-12_10/mode/2up [abgerufen 09.12.2025]
- Truth, Sourner (2021): *Bin ich etwa keine Frau*? [1851]* In: Natasha Kelly (Hg.): *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte.* Münster, 17–18.
- Waithe, Mary Ellen (2015): *From Canon Fodder to Canon-Formation: How Do We Get There from Here?* In: *The Monist*, 2015, Vol. 98 (1), 21–33.
- Windheuser, Jeannette (2025): *Das Archiv als Ort für Genealogie und Zukunft. Erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung.* In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft.* Jg. 17, Nr. 3-2025. 119–134.
- Wiseman, Susan (2001): *Catharine Macaulay: history, republicanism and the public sphere.* In: *Women, Writing and the Public Sphere, 1700–1830.* Ed. Elizabeth Eger et al. Cambridge, 181–199.
- Wollstonecraft, Mary (1792). *A vindication of the rights of woman. With strictures on political and moral subjects.* London.
- Wollstonecraft, Mary ([1792]2008): *Zur Verteidigung der Frauenrechte.* Übrs. Ursula Meyer. Bd. 21 *Philosophinnen.* Aachen.
- Woolf, Virginia (31935): *A room of one's own [1929].* London.

- Woolf, Virginia ([1929]2007): Ein eigenes Zimmer. Hrsg. Klaus Reichert. Übers. Heidi Zerning. Frankfurt a.M.
- Woolf, Virginia ([1931]2021): Freiheit ist erst der Anfang. Gedanken zum Selbstvertrauen. Übers. Isabel Bogdan. Zürich/Hamburg.
- Xenophon (1975): Oikonomikos. Übersetzung und Kommentar. Übers. und hrsg. Klaus Meyer. Westerbürg (= Philologische Beiträge zur Realienforschung im antiken Bereich, Bd. 1).
- Zetkin, Clara (1889): Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart. Herausgegeben von Max Schippel. Berlin.

Catharine Macaulay (1731–1791) zählt zu den bedeutendsten Intellektuellen der englischen Aufklärung. Als Historikerin gefeiert, als politische Denkerin geachtet, als Pädagogin jedoch vergessen. Dieses Buch beschreibt den epistemischen Raum der Pädagogik als *terra nullius* weiblicher Theoriebildung und macht deutlich, warum.

Macaulays Bildungstheorie aus *Letters on Education* (1790) verbindet systematisch politische Gleichheit, moralische Entwicklung und *sympathy* als Grundlage pädagogischen Handelns. Trotzdem bleibt sie im Kanon der Pädagogik ausgeschlossen. Die Studie verortet Catharine Macaulay zwischen John Locke und Jean-Jacques Rousseau, rekonstruiert Rezeptionslücken und macht ihren eigenständigen Beitrag zur Pädagogik- und Aufklärungsgeschichte sichtbar.

Ein kritischer Ansatz, der Theoriegrundlagen herausfordert und aktuelle Debatten befruchtet.

Mara Susak studierte Wirtschaftswissenschaften, Philosophie und Pädagogik. Sie promovierte und habilitierte an der Hochschule für Philosophie sowie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. In Forschung und Lehre verbindet sie pädagogische, historische und philosophische Perspektiven und rückt dabei die Ideen von Frauen in den Mittelpunkt.

978-3-99192-589-7

