

Mara Susak

Wirkmacht der Empathie

Catharine Macaulays Erziehungstheorie und ihre diachrone Rezeption



M^{rs} Cath. Macaulay.



A decorative crest featuring a shield with horizontal stripes, surrounded by a wreath of leaves and flowers. Below the shield is a ribbon with the word "COPY" written on it.

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 Großbeersdorf, 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, gefühlbetont 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.