



Universität Potsdam

Juliane Jacobi

“Geistige Mütterlichkeit“ : Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen?

first published in:
Die Deutsche Schule : DDS ; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis. - Beiheft (1990), S. 209-224. - ISSN
0340-4099, 0012-0731

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 133
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3927/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-39277>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 133

Juliane Jacobi

„Geistige Mütterlichkeit“

Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen?

„Veröffentlichte Intimität“ hat Ilse Dahmer in einem Vortrag den Kernpunkt bürgerlicher Erziehung als einer weiblichen, mütterlichen Tätigkeit, wie sie im 18. Jahrhundert definiert worden ist, genannt.¹ Diese für die Formen der Erwerbstätigkeit von Frauen aus bürgerlichen Schichten so folgenreiche Konstruktion der veröffentlichten Intimität ist das Thema dieses Aufsatzes. Damit soll versucht werden, eine Erklärung dafür zu finden, warum Frauen nur in einem einzigen Berufsfeld, das akademische Qualifikationen erforderte, einen Siegeszug ohnegleichen angetreten haben: in pädagogisch-sozialen Berufen. Ihre klassische Formulierung fand diese Konstruktion in dem bildungstheoretischen Begriff von der „geistigen Mütterlichkeit“, mit dem die Frauenbewegung des Deutschen Kaiserreichs alle Formen von Erwerbstätigkeit in qualifizierten Berufen des Erziehungs- und Sozialwesens definierte. Ich will in diesem Aufsatz auf die ideengeschichtlichen Wurzeln dieses Begriffs und auf seine Bedeutung im Kampf um die höhere Frauenbildung eingehen.

Die Begründung für die Beschäftigung mit einem zunächst scheinbar überholten Begriff aus der Frauengeschichte liegt darin, daß in diesem Begriff ein Aspekt dieser Geschichte zum Ausdruck kommt, der für die aktuelle Debatte um Frauen, Mädchen und Schule von unverminderter Bedeutung ist: Wie kann das Problem der „Gleichheit von Verschiedenen“ bildungstheoretisch bestimmt werden? Im Mittelpunkt meiner Untersuchung steht deshalb die Arbeit von Helene Lange, der Wortführerin der Frauenbewegung im Kaiserreich, die als Vorstandsmitglied des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverbandes (ADLV) von 1890 bis 1920 über drei Jahrzehnte Frauenpolitik und Berufspolitik von Lehrerinnen maßgeblich formuliert und vertreten hat. Bevor ich auf die pädagogische Geschichte des Mütterlichkeitsdiskurses im näheren Sinne eingehe, bleibt festzuhalten, daß die gesamte neuzeitliche Pädagogik eng verknüpft ist mit bestimmten Formulierungen des Geschlechterverhältnisses. Das Studium der „Klassiker“ des 18., 19. und 20. Jahrhunderts weist uns unmißverständlich darauf hin, daß die Geschlechterdifferenz bei allen Überlegungen zur Bildungstheorie eine Rolle gespielt hat, ebenso wie eine Berufsgeschichte von Lehrerinnen und Lehrern, die geschlechtsneutral formuliert ist, wesentliche Aspekte der Berufskonstruktion nicht etwa nur unzulässig verallgemeinert und die Benachteiligung von Frauen in diesen Berufen unterschlägt, sondern auch einem Geschichtsbild Vorschub leistet, in dem eigenständige Professionalisierungsstrategien, intellektuelle und politische Leistungen von Frauen nicht vorkommen.²

Der Diskurs über Mütterlichkeit ist in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstanden und ist maßgeblich von den Aufklärungspädagogen mitformuliert worden. Seinen spezifischen Ausprägungen in Deutschland, die sich vor allem mit den Namen Pestalozzi und Fröbel verbinden, wird sich der erste Teil meines Aufsatzes widmen.³ Erst die organisierte Frauenbewegung, die im Zusammenhang mit der gescheiterten bürgerlichen Revolution von 1848 in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts entstand, zieht die enge Verbindung von Mütterlichkeit und Weiblichkeit und bereitet damit den Boden für eine erfolgreiche Professionalisierungsstrategie bürgerlicher Frauen bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts. In den Fröbelschen Gedanken von geistiger Mütterlichkeit aller Frauen fand sich eine Formel, mit der seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts eine erfolgreiche Organisation erwerbstätiger bürgerlicher Frauen legitimiert werden konnte.⁴ Daß die deutsche Frauenbewegung in ihrem gemäßigten und politisch erfolgreichsten Teil vor allem auch eine Lehrerinnenbewegung war, rechtfertigt zudem, den Schwerpunkt dieses Aufsatzes auf die Ideen ihrer anerkannten und artikulierten Führerin Helene Lange zu setzen.

Veröffentlichte Intimität und „sphärisches Gesetz“

Die Frauen der ersten Frauenbewegung und ihre Nachfolgerinnen in der Generation der ersten akademischen Pädagoginnen haben sich vorrangig als theoretische Ahnherren auf Pestalozzi, Schleiermacher und Fröbel berufen, wenn sie ihre eigenen Erziehungsvorstellungen in der Geschichte der Pädagogik situieren wollten. Da ich mich in diesem Aufsatz auf das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ beziehen werde, beschränke ich die Darstellung der pädagogischen Vorläufer auf die beiden Vertreter, die hierfür offensichtlich verantwortlich zu machen sind.⁵

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1824) hat die Erziehung von Kindern ganz wesentlich als eine weibliche Aufgabe bezeichnet. In seinen Bildern von idealer Erziehung steht die Mutter als pädagogische Figur im Zentrum. Im Volksroman „Lienhard und Gertrud“ ist Gertruds Wohnstube die ideale Schule, in die jene Männer, die die Volkserziehung verbessern wollten, ehrfurchtsvoll hineinschauen.

In Deutschland war Friedrich Fröbel einer seiner bedeutendsten Schüler und langfristig einflußreichster Multiplikator. Aufgewachsen im Zeitalter der Französischen Revolution verbrachte er seine Jugend unter schwierigen Bedingungen und mit großen Problemen bei der Berufswahl während der Napoleonischen Kriegszeiten. Als glühender Verehrer des Romantikers Arndt hat er sich, auf allerlei verschlungenen Pfaden gebildet, schließlich 1805 bis 1811 als Hauslehrer verdingt und in dieser Zeit auch durch zwei längere Aufenthalte bei Pestalozzi in Yverdon sich dessen Ideen angeeignet. Nach den Freiheitskriegen, an denen er als Lützowscher Jäger beteiligt war, gründet er 1816 ein pädagogisches Institut unter dem Namen „Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt“, das bis 1839 bestand und in dem er seine Vorstellungen einer „Sphärischen Erziehung“ im Kreise einer „geistigen Familie“ von Mitarbeitern zu realisieren suchte. In den 40er Jahren widmete er sich vor allem den Problemen der Kleinkindererziehung. Er wird in den

Geschichten der Pädagogik als der Vater der Kindergartenbewegung bezeichnet.⁶

Fröbels Bild der Geschlechterbeziehung, ausgeführt in seinem groß angelegten Versuch über „Sphärische Erziehung“, später sozusagen „praktisch“ gewendet in der Begründung des Kindergartens, liegt durchaus im Rahmen des allgemeinen idealistischen Verständnisses der Geschlechterpolarität seiner Zeit. Die Geschlechter werden als Repräsentationen geistiger, geschlechtlich definierter Kräfte polar konstruiert und in der Gemeinsamkeit erst zum Ganzen.⁷ Dieses Verständnis bekommt bei ihm, dem romantischen Autodidaktiker, jedoch eine eigentümliche Wendung, die zunächst völlig entrückt im „sphärischen Gesetz“ in die geistige Sphäre verlagert wird. Erst in allerneuester Zeit hat die Fröbelforschung auf den biographischen Entstehungshintergrund der 25jährigen unerfüllten Liebesbeziehung zur Mutter seiner Zöglinge Caroline von Holzhausen hingewiesen. Wie eng sich aus den Tagebuchnotizen der Jahre zwischen 1811 und 1817 der Zusammenhang zwischen persönlichem Erlebnis und der Entwicklung der Erziehungskonzeption für Keilhau darstellt, ist aus dem letzten Band der Fröbelschen Werkausgabe von 1986 zu entnehmen.⁸ Ein längeres Zitat aus autobiographisch gefärbten Briefen soll diese Interpretation erläutern. Fröbel beschreibt dort die besondere Bedeutung, die der Eindruck der Schwangerschaft Caroline von Holzhausens 1806 auf ihn gemacht hat:

„Der Eindruck . . . wirkte schlagend, ich möchte sagen magisch auf mich, denn diese Frau, zwar bisher als Frau und Mutter und meine Freundin von mir hoch geachtet, trat nun als von neuem hoffende Mutter in ganz verklärter Gestalt vor mich. Sie wurde mir gleichsam ein höheres, geistigeres, edleres Wesen . . . Kurz zuvor hatte ich an meinen Bruder geschrieben: Die Idee der Erziehung sei, das urbildliche Ideal des Menschen in einem Menschen darzustellen. Dieses hatte ich gleichsam in der Wirklichkeit vor mir erscheinen sehen.“⁹

Für Fröbel wird also die Familie und damit die Bedeutung der Mütter für die Erziehung ins Zentrum des pädagogischen Geschehens gestellt, allerdings in romantisch idealisierter Form. Otto Friedrich Bollnow hat in seinem Buch über die Pädagogik der Romantik, in dem er sich im wesentlichen mit Friedrich Fröbel befaßt, herausgestellt, daß Fröbel gerade mit seinem Plan zum Kindergarten eine besonders hohe Bedeutung des weiblichen Elements in diesem Bereich der Erziehung vorgesehen hat. Fröbel stellte diesem Plan, 1840 erschienen, eine Widmung voran, die sich in Beziehung zu der damaligen 400-Jahres-Feier der Erfindung der Buchdruckkunst durch Gutenberg setzte: „Den deutschen Frauen und Jungfrauen als ein Werk zu würdiger Mitfeier des vierhundertjährigen Jubelfestes der Erfindung der Buchdruckerkunst zur Prüfung und Mitwirkung vorgelegt“. Und danach setzt er die geheimnisvolle Widmung „Ihr“, in bedeutsamer Entsprechung zu der der „Menschenerziehung“ vorangestellten Widmung „Ihm“. Eine große Gruppe von Frauen, die politisch den liberalen Kreisen des Vormärzes¹⁰ zuzuordnen sind, haben die Fröbelschen Gedanken aufgegriffen und besonders die Kindergartenkonzeption propagiert. Fröbel selbst hatte in den 1840er Jahren noch geschrieben: „Beide, Familienleben und Kindergarten, sollen sich gegenseitig zur Ergänzung, aber auch zum Spiegel und

Muster dienen“.¹¹ Viele der Fröbelanhängerinnen mußten nach der Revolution von 1848 emigrieren und trugen den Fröbelschen Kindergartengedanken in die Vereinigten Staaten von Amerika und nach England, wo er sich wesentlich erfolgreicher als in Deutschland im öffentlichen Schulwesen durchsetzte.¹² Die Weiterführung seiner Ideen in Deutschland wurde zunächst von Berta von Mahrenholtz-Bülow und dann von seiner Nichte Henriette Schrader-Breymann (1827 – 1899), deren Einfluß auf den gemäßigten Flügel der deutschen Frauenbewegung sehr groß war, fortgeführt. Auf letztere geht denn wohl auch der Begriff zurück, mit dem diese Frauenbildungstradition summarisch belegt wird: „Geistige Mütterlichkeit“. So entwickelt sie in ihrem Aufsatz „Zur Frauenfrage“ diesen pädagogischen Begriff in seiner anthropologischen, soziologischen und pädagogischen Bedeutung:

„Hat in bezug auf den mütterlichen Beruf das Wort Menschheit schon eine Bedeutung für das Weib gewonnen? so, daß die geistige Mütterlichkeit mit ihrer pflegenden Kraft, ihrer wärmenden Liebe sich nicht allein an die eigene Kinderstube, nicht allein an die physische Mütterlichkeit bindet: sondern daß überall, wo Hilfsbedürftige sind an Leib und Seele, die Frau auch außerhalb des Hauses zum mütterlichen Wirken berufen ist, wenn keine eigenen Familienbande sie fesseln oder ihre Zeit genügend ausfüllen können.“

Und weiter heißt es in diesem Aufsatz:

„Das ewig Bleibende in dem Beruf der Frau ist also ihre Bestimmung zur directen Erzieherin der Menschheitskinder. Das Neue, welches in unserer Zeit auf diesem Gebiete in die Erscheinung treten muß – ist eine speciellere Vorbereitung zum Mutter- resp. Erzieherberufe und die Erweiterung der Kreise, in welchen die Frau erzieherisch zu wirken und überhaupt zu arbeiten hat.“

Kritisiert wird die Tendenz zur „Fachausbildung“ der Frau, gefördert werden soll ganzheitlich die „weibliche Eigenart“:

„Gerade in diesen Ländern (Amerika, Frankreich, Belgien, Schweiz) kann man die Gefahren kennen lernen, welche daraus erwachsen, wenn eine Frau zu irgendeiner Fachausbildung zugelassen wird, ehe sie eine Erziehung erhält, welche die geistige Mütterlichkeit zur schönen Blüte reift, sei es beim Volke vorwiegend nach der Seite des Gemüths, oder, wie es von den höheren Ständen gefordert werden muß, gestützt auf Wissen und durchleuchtet vom Bewußtsein.“¹³

Mit diesen eng an Pestalozzi und Fröbel angelehnten und zugleich eigenständig auf eine Definition von Frauenerwerbstätigkeit als einer Frauenaufgabe abzielenden Vorstellungen legte Schrader-Breymann den Grund für das weitere berufliche und kulturelle Selbstverständnis der Frauenbewegung im Kaiserreich.

Kulturtheorie als Bildungstheorie

Helene Lange war 30 Jahre Vorstandsmitglied des ADLV (1890–1921), des bedeutendsten Teilverbandes des Bundes deutscher Frauenvereine und des Verbandes, in dem die höchste Mitgliederzahl von Lehrerinnen bis 1933 organisiert war.¹⁴

Die Frauen des „gemäßigten“ Flügels der alten Frauenbewegung, und Helene Lange steht im Rahmen dieses Aufsatzes für diese Richtung, haben sich explizit kulturkritisch auf eine Differenztheorie bezogen, in deren

Zentrum eine Bildungstheorie stand, von der aus die gesellschaftliche Erneuerung gedacht wurde.¹⁵

Die Konzeption der Geistigen Mütterlichkeit entstammt, wie im ersten Teil dieses Aufsatzes gezeigt worden ist, ursprünglich der idealistisch-romantischen pädagogischen Tradition, die von einem Bildungsauftrag ausging, der für das ganze Volk Gültigkeit haben sollte. In diesem Sinne wurde er sowohl von Schrader-Breyman als auch von Helene Lange als Bildungstheorie *auf der Basis einer Theorie von zwei verschiedenen geschlechtsbestimmten kulturellen Sphären* rezipiert. Schrader Breyman hatte mit ihrer Einrichtung des Pestalozzi-Fröbel-Hauses (Berlin 1874) diesem Anspruch in ihrer Weise Rechnung getragen: Die verschiedenen Einrichtungen des Hauses vom Kindergarten bis zum Ausbildungsseminar für Kindergärtnerinnen über die Haushaltsschule waren für sie der Ort, an dem Kinder, Mädchen und Frauen aus verschiedenen Schichten gemeinsam lebten und lernten. Kindergarten, Hauswirtschaft und Erziehung sollten in einer ganzheitlichen, an der Familie orientierten Bildungseinrichtung harmonisch miteinander verbunden werden und klassenübergreifend einen Bildungsauftrag gemäß der „weiblichen Eigenart“ erfüllen. Helene Lange erweiterte diese Vorstellung von Geistiger Mütterlichkeit als aus der häuslichen Sphäre resultierender Bestimmung des weiblichen Wesens ohne sich in Gegensatz zu Schrader-Breyman zu setzen auf die außerhäusliche Sphäre. Lange verband die romantische Bildungskonzeption mit einer Kulturtheorie, die mehrfache Funktionen erfüllte: Sie begründete die professionelle Tätigkeit von Frauen im Bildungswesen, sie formulierte eine feministische Kritik am männlich geprägten Kultur- und Bildungsverständnis und sie bezog sich vom Anspruch her auf alle Frauen, unabhängig zu ihrer sozialen Position in der Klassengesellschaft und im patriarchalen Machtgefüge. Seinen Ausgangspunkt nahm das Konzept der Geistigen Mütterlichkeit bei Lange von den Forderungen nach einer Verbesserung der Mädchenerziehung mit dem Ziel, Frauen gleichwertige Bildungsmöglichkeiten einzuräumen. Dies soll im Folgenden anhand einer Skizze des Gedankengangs zweier zentraler Schriften erläutert werden. Die bildungstheoretische Schrift für diesen umfassenden Anspruch ist „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung“, eine Begleitschrift zu einer Petition, die 1888 an das Preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus eingereicht wurde. Die These von den kulturellen Sphären und unterschiedlichen kulturellen Aufgaben von Männern und Frauen wird in der Schrift „Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau“ entwickelt.

Ausgangspunkt der Langeschen Überlegungen war die Kritik an den bestehenden Mädchenbildungseinrichtungen. „Aber wir können unsere Augen nicht davor verschließen, daß die wesentlichste Aufgabe einer Mädchenschule, zu bilden, zu innerer Ruhe zu bilden, wie Pestalozzi sagt, nicht erfüllt wird. Unsere Schulen bilden nicht, sie erziehen nicht maßvolle Frauen von edler Sitte, sie lehren nur.“¹⁶ Diese Kritik führt die Autorin zurück auf den männlichen Einfluß in den höheren Mädchenschulen: „Die lehrenden Männer sind viel zu unbekannt mit dem Gedanken- und Pflichtenkreis der vor ihnen sitzenden jungen Mädchen, um all die schönen

Sprüche und Sentenzen, in denen so unendliche Lebensweisheit aufgespeichert liegt, für sie nutzbar zu machen . . .¹⁷ Zurückgeführt wird dieses Versagen der höheren Mädchenschule auf eine grundsätzliche Unterbewertung der weiblichen Bildung in Deutschland: „So lange die Frau nicht um ihrer selbst willen, als Mensch und zum Menschen schlechtweg gebildet wird, so lange sie im Anschluß an Rousseaus in bezug auf Frauenbildung sehr bedenkliche Ansichten in Deutschland nur des Mannes wegen erzogen werden soll, so lange konsequenterweise die geistig unselbständigste Frau die beste ist, da sie am ehesten Garantie dafür bietet, den Interessen ihres zukünftigen Mannes, deren Richtung sie ja unmöglich voraussehen kann, ‚Wärme des Gefühls‘ entgegenzubringen, so lange wird es mit der deutschen Frauenbildung nicht anders werden.“¹⁸ Zur Begründung der dringenden Verbesserung der Mädchenbildung wird auf die notwendige Vorbereitung zur Erzieherin als Mutter sowohl wie auf die mögliche notwendige Erwerbstätigkeit von Frauen verwiesen: Damit setzt Lange eine unterschiedliche Zielsetzung für die Mädchenbildung im Gegensatz zur Jungenbildung voraus, was konsequent zur Forderung der Erziehung von Frauen durch Frauen führt. Mit einem Zitat von Pestalozzi wird dieser Gedanke pädagogisch legitimiert: „Der Unterricht als solcher und an sich bildet keine Liebe, so wenig als er als solcher und an sich Haß bildet. Darum aber ist er auch nicht das Wesen der Erziehung. Die Liebe ist ihr Wesen. Sie allein ist dieser ewige Ausfluß der Gottheit, die in uns thronet, sie ist der Mittelpunkt, von dem alles Wesentliche in der Erziehung ausgeht“.¹⁹ Aus dieser Zielbestimmung erziehender Liebe ließ sich nun noch einmal die Ungeeignetheit von Männern bei der Mädchenerziehung herleiten: „Der Mann glaubt, durch den Unterricht allein schon die Erziehung zu geistiger und sittlicher Selbständigkeit bewirken zu können. Diese Ansicht ist irrig; es bedarf eines ganz besonderen Agens, um die im Unterricht liegenden latenten Kräfte zu entbinden.“²⁰

Diese Kräfte können nur Frauen durch ihre Liebe entwickeln. Sie haben das feinere Verständnis für heranwachsende Mädchen:

„. . . ; wir wissen den Torheiten und Fehlern, die gerade bei den heranwachsenden Mädchen oft so eigenartige, den Mann durchaus nicht immer abstoßende Formen annehmen, zu begegnen, wie es der Mann nie vermag, wie wir sie durchschauen und weil wir vermögen der Gleichartigkeit des Geschlechts und der ganz anderen Art des Verkehrs, den dieselbe gestattet, Mittel dagegen anwenden können, deren Gebrauch dem Lehrer nicht freisteht und freistehen darf.“²¹

Die Forderung nach einer akademischen gleichwertigen Bildung für Frauen, die an höheren Mädchenschulen unterrichten können, wird dann im folgenden Teil der Schrift entwickelt.²²

Die Petition, der die „Gelbe Broschüre“ beigegeben war, wurde im Abgeordnetenhaus überhaupt nicht behandelt, sondern durch Verfahrensformen verschleppt: Mit 1889 eingerichteten Realkursen, in denen Frauen auf das Abitur vorbereitet wurden, griffen Helene Lange und die Frauenbewegung zur Selbsthilfe.

Die wesentlichen Züge der Bildungstheorie der Frauenbewegung sind in der „Gelben Broschüre“ niedergelegt. In der Schrift „Intellektuelle Grenzlinien

zwischen Mann und Frau“ aus dem Jahr 1897 werden ihre Vorstellungen konkretisiert. Deutlicher noch als in der Gelben Broschüre arbeitet Lange heraus, daß es zwei verschiedene kulturelle Sphären gibt, die jeweils von einem Geschlecht gestaltet werden: „Volksbewußtsein ist bis heute Männerbewußtsein . . . Der Mann ist sich der Mensch par excellence. Er ist Träger der Kultur.“ Dagegen setzt Lange die Behauptung, daß „Mutterschaft als eine Qualität des Weibes anzusehen ist, . . . und der Menschheit einen durch keinen anderen zu ersetzenden Kulturfaktor sichert“. „Die Eigenart der Frau hat die Familie und die Familienkultur erst geschaffen.“²³ Und da in der herrschenden Männerkultur diese Seite der menschlichen Kultur unterdrückt ist, ist es die Aufgabe der Frauenbewegung, die weibliche Kultur weiterzuentwickeln und ihr Raum zu verschaffen:

„Als entscheidender Einwand gegen das Verlangen der Frau, an der Lösung der Kulturaufgaben im öffentlichen Leben mitzuwirken, gilt der Satz von der Differenzierung und der daraus sich ergebenden Notwendigkeit der Arbeitsteilung, die von der steigenden Zivilisation untrennbar ist. Der Satz ist unstreitig richtig; falsch und einer niederen Kulturstufe entsprechend ist nur der Gedanke, daß der Differenzierung eine mechanische Arbeitsteilung entspräche.“²⁴

Dem Schematismus einer Zuordnung von Begabungen nach Geschlechtszugehörigkeit sucht sie durch eine Trennung der Bereiche von „Interesse, Gefühlsstruktur“, die geschlechtsabhängig sind auf der einen Seite und intellektuelle Prozesse, die geschlechtsunabhängig sind, zu begegnen. Diese Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen kritisiert sie als mechanisch und will sie durch eine organische ersetzen, durch die ein neues Machtgefüge zwischen den Geschlechtern entstehen soll. Ihr Ideal ist die völlig individuelle Entwicklungsmöglichkeit jedes Menschen, wobei den Männern der Bereich rein theoretischer und technischer Wissenschaft vorrangig zufallen wird, die „königliche Domäne“ der Frau die soziale Hilfsarbeit sein soll. Beiden kulturellen Bereichen aber kommt eine gleichwertige Bedeutung zu.²⁵ Problematisch und in politische Tendenzen seiner Zeit verfangen ist dieses Konzept der geschlechtlichen Arbeitsteilung im modernen Staat da, wo es seinen kritischen Impetus, der diesen Staat als „Männerwerk“ erkennt, verläßt und sich als Teil nationaler Ziele definiert.²⁶ Langes Antwort auf den Vorwurf des Nationalismus resp. Internationalismus der Frauenbewegung legt von dieser zweiseitigen Position des gemäßigten Flügels beredtes Zeugnis ab. Im Kriegseinsatz der Frauenbewegung 1914 wird diese zugunsten nationaler Ziele entschieden.²⁷

Der Allgemeine deutsche Lehrerinnenverein (ADLV): weibliche Interessenvertretung als Kultur- und Bildungsauftrag

Ich verstehe unter Professionalisierungsstrategie die organisatorischen und ausbildungspolitischen sowie politischen Strategien, die der ADLV entwickelte, um den Eintritt bürgerlicher Frauen in das Erwerbsleben zu ermöglichen. Es geht also vorrangig um Berufskonstruktionen von Lehrerinnen zwischen 1890 und 1914. Der ADLV verstand sich als dezidierte Gegengründung gegen den von Männern dominierten „Deutschen Verein für das höhere Mädchenschulwesen“. Zwar gehörten dem ADLV auch zunehmend

Lehrerinnen an, die im öffentlichen Elementarschulwesen angestellt waren, seine offizielle Politik kann jedoch als an den Interessen der Frauen, die in der höheren Mädchenbildung beschäftigt waren, orientiert bezeichnet werden.²⁸

Bei der von Lange u. a. formulierten Politik des ADLV ging es immer um zwei eng miteinander zusammenhängende Dinge: Um den Ausbau des höheren Mädchenschulwesens einerseits und um die Absicherung oder die zunächst häufig erst noch zu erreichende Repräsentanz von Lehrerinnen in allen Schulen auf allen Schulstufen für Mädchenbildung andererseits. Diese Ziele müssen auf dem Hintergrund der spezifischen Organisationsform der Mädchenbildung in Deutschland gesehen werden. Das höhere Mädchenschulwesen war in Deutschland im 19. Jahrhundert zunächst ganz überwiegend privat organisiert. Der Ausbau des höheren Schulwesens im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts bezog sich bis zum Ende des Jahrhunderts ausschließlich auf die Jungenschulen. Hieraus ergab sich eine andauernde Statusproblematik für alle im höheren Mädchenschulwesen beschäftigten Lehrkräfte: Die nur schleppende Normierung dieses Schultyps, sowohl des öffentlichen wie des privaten, die bis 1908 dauernde administrative Zuordnung auch der staatlich höheren Mädchenschulen zum „niedereren Schulwesen“ verhinderten lange die angestrebte Angleichung des Status der Lehrkräfte an diesen Schulen an die Oberlehrer der höheren Jungenschulen. Die männlichen Lehrer nutzten die Geschlechterfront zusätzlich für ihren Kampf um den Status des Oberlehrers, in dem sie bis 1908 versuchten, die Oberlehrerin, d. h. akademisch gebildete Lehrerin gar nicht erst Fuß fassen zu lassen. Organisatorisch drückte sich dieser Kampf zwischen männlichen Mädchenschullehrern und den Lehrerinnen seit 1890 im Bestehen zweier Berufsverbände aus: Gegen den 1871 in Weimar gegründeten Deutschen Verein für das höhere Mädchenschulwesen der „Mädchenschulpädagogen“ gründeten Helene Lange, Auguste Schmidt sowie Marie Loeper-Housselle 1890 gemeinsam mit Gleichgesinnten den Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverband (ADLV), der sich als Berufsorganisation der Lehrerinnen aller Schultypen und als Teil der Frauenbewegung verstand.

Verkompliziert wurde das Konkurrenzverhältnis zwischen den männlichen und weiblichen Lehrern an Mädchenschulen zusätzlich durch die Berufsstrukturprobleme der männlichen Philologen. Die für die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens entscheidende Zeitspanne zwischen 1871 und 1914 war gekennzeichnet durch wechselnde Überfüllungskrisen in den akademischen Berufen ganz allgemein, in den an der Universität ausgebildeten Lehrerberufen besonders. 1898 hatte sich die Wartezeit für eine staatliche Stelle auf 8,4 Jahre im akademischen Lehramt ausgeweitet. Nach 1910 stieß der Wachstumsprozeß der Quote der Studierenden wieder an seine politischen und sozialen Grenzen.²⁹ Die männlichen Philologen drängten von daher zusätzlich in die Oberstufen der Mädchenbildungsinstitutionen. Auch vor diesem Hintergrund fand die Debatte um die „besonderen Aufgaben der Frau in der Mädchenbildung“, wie sie durch die Gelbe Broschüre initiiert wurde, statt. Aufgrund der spezifischen Form der Organisation des deutschen Bildungswesens erwies sich der ursprüngliche

Plan der Frauenbewegung, ein eigenständiges privates Mädchenschulwesen zu schaffen, das den Mädchen Berechtigung für akademische Berufsausbildung geboten hätte und auch ein eigenständiges privates akademisches Ausbildungsangebot für Frauen aufzubauen, bald als eine vollkommen aussichtslose Strategie. Diese Überzeugung setzte sich bei den Führerinnen des ADLV nach 1890 zunehmend durch. Daher erklärt sich die immer stärker in der Diskussion um die Mädchenbildung hervortretende Betonung der formalen Gleichstellung der Mädchen auf seiten der Frauenbewegung.³⁰ Die Überzeugung von der Geschlechterdifferenz bot eine geeignete Argumentationshilfe, um sich gegen den männlichen Zugriff auf die Mädchenbildung in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zur Wehr zu setzen. Die Konkurrenzsituation forderte die Betonung einer Einzigartigkeit der weiblichen pädagogischen Fähigkeiten gegenüber den Mädchen geradezu heraus. Die Nähe von Familienerziehung und schulischer Töchtererziehung wird von den männlichen Mädchenschulpädagogen genau so betont wie von den Frauen, nur konnten die Männer damit weniger gut begründen, warum gerade sie nun die Mädchen erziehen sollten. Auch die Männer buhlten in diesem Zeitraum um die Zusammenarbeit mit den Eltern „im Geiste der Familie“ und aus Lokalstudien kann nachgewiesen werden, daß sie dies gelegentlich überaus erfolgreich taten.³¹ Die sittliche Überhöhung des Lehrerinnenethos im Zusammenhang einer grundsätzlichen weiblichen Kulturkritik durch Helene Lange kann als Überbietungsstrategie gegenüber den männlichen Mädchenschullehrern interpretiert werden. Der Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen, in dem die Männer absolut den Ton angaben³², hat immer wieder neben dem Unterricht auch die Erziehungsaufgabe der höheren Mädchenschule betont, durch die diese sich von der höheren Jungenschule qualitativ unterschieden hat. Es lag bei dieser allgemein verbindlichen Konzeption von bürgerlicher Mädchenerziehung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nahe, daß der ADLV als Teil der Frauenbewegung auf pädagogische Konzepte aus der ersten Hälfte des Jahrhunderts zurückgriff, die mit dem Namen Pestalozzi und Fröbel verbunden waren. Die „Geistige Mütterlichkeit“ bot somit eine doppelte Perspektive. Sie begründete die Notwendigkeit weiblicher Lehrkräfte in der Mädchenerziehung und gleichzeitig schien sie doch Gewähr zu bieten dafür, daß an der grundsätzlichen Bestimmung der Frau zur Mutterschaft nicht gerüttelt werden würde.

Eine Besonderheit der deutschen Entwicklung sollte nun aber doch nicht unterschlagen werden. Anders als in England und in den Vereinigten Staaten, wo aufgrund der starken Präsenz privater Schulen, der höheren Autonomie der einzelnen Schule sowie des während des ganzen Jahrhunderts wesentlich expansiveren Arbeitsmarktes, der für Männer aussichtsreichere angesehene Erwerbsmöglichkeiten bot, seit den 30er Jahren keine erbitterten Debatten um die Beteiligung von Lehrerinnen am Unterricht in den öffentlichen Elementarschulen und höheren Schulen stattgefunden hatten, war in Deutschland die Tätigkeit von Frauen im Schulwesen heftig umstritten.³³ Die antifeministische Tradition im Unterrichtswesen, die mit der spezifischen Bildungsgeschichte in Deutschland zusammenhängt, fand

in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der sogenannten Frauenfrage, bei der es um die Erwerbstätigkeit bürgerlicher Frauen ging, einen neuen Höhepunkt. Die Ausdifferenzierung der Erziehungsfunktion und ihre partielle Ausgliederung aus der Familie ließ in Deutschland die schulische Erziehung von Mädchen (und kleinen Kindern) zu einem Kampfplatz männlicher und weiblicher Berufsinteressen werden. Das hing mit der bereits konstatierten Organisation des öffentlichen Schulwesens zusammen, in der für Männer angesehene Beamtenberufe bereitgestellt wurden und durch die die Pädagogik überhaupt zu einer gewichtigen männlichen Aufgabe gemacht worden war.³⁴ Alle Versuche von Frauen, die eigene Lehrtätigkeit als familienähnliche Arbeit zu definieren und sie aus der weiblichen Familienzentriertheit zu begründen, mußten sich mit dieser männlichen Anspruchshaltung auseinandersetzen. Auch von daher erklärt sich das Pathos, mit dem die Wortführerinnen des ADLV ihre Berufskonstruktion aufluden. Würde die Leserin von Helene Langes Lebenserinnerungen nicht, daß es sich bei der Vereinsgründung in Friedrichroda 1890 um die Gründung eines Interessenverbandes für Mädchenausbildung und für Lehrerinnenausbildung gehandelt hat, könnte sie meinen, es sei eine allgemeine Lebensreformbewegung zur Verbesserung der Lebensbedingungen in der industriellen Gesellschaft gegründet worden. So faßte Lange die „versittlichende“ Kraft dieser Vereinsgründung in folgender Bemerkung zusammen: „Aus dem Beruf, den so manche aus Not ergriffen hatte, war der Dienst der Idee geworden.“³⁵ Und tatsächlich zeigt nur die doppelte Perspektive auf die Konzeption der „geistigen Mütterlichkeit“ das ganze Bild: Die Frauenbewegung hatte diese Hoffnung, daß durch ihre Kritik an der einseitig männlich geprägten Welt eine grundlegende „Vermenschlichung“ der Gesellschaft erfolgen könne. Daß die Hoffnung sich zunächst als trügerisch erwies, desavouiert noch nicht die Zielsetzung. Wie bereits erwähnt, ist die Nähe von Mütterlichkeit und Erziehung im Diskurs über das Geschlechterverhältnis ein Topos, der offensichtlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts international ist. Sie hat auch in anderen Ländern dazu beigetragen, daß Frauen verstärkt in die öffentliche Erziehung einbezogen worden sind. Die Form der Kämpfe in einigen anderen modernen Staaten war jedoch anders gelagert und dies hat den Diskurs insofern beeinflusst, als die grundsätzliche Partizipation von Frauen am Geschäft der öffentlichen Erziehung dort nicht in Frage gestellt worden ist. Das spezifische Problem der Berufskonstruktion deutscher Lehrerinnen lag darin, daß die Konkurrenz mit den männlichen Kollegen dazu geführt hatte, einen ganz besonderen Begründungszusammenhang gegen diese entwickeln zu müssen. Der „pädagogische Bezug“, der bereits von Pestalozzi und Fröbel im Mutter-Kind-Bezug gesehen worden ist, und der auch immer wieder in der gleichzeitig mit der Frauenbewegung entstehenden pädagogischen Reformbewegung in Deutschland thematisiert wurde, bot für die Frauen eine plausible Begründung für ein besonderes Berufsverständnis. Daß diese erfolgreiche Strategie, mit der der ADLV den Eintritt der Frauen in die Erwerbstätigkeit propagiert hat, Beschränkungen des Selbstverständnisses beinhaltete, die unter veränderten politischen Rahmenbedingungen

deutlich wurden, trat in der Zeit der Weimarer Republik hervor. Diesem Gesichtspunkt wird der letzte Teil dieser Ausführungen gewidmet werden. Die Berufsarbeit der Lehrerinnen an höheren Schulen, an denen im wesentlichen Wissenschaftspropädeutik vermittelt werden sollte, wird nur schwer als Auslagerung und Ausdifferenzierung von familialer Erziehungsarbeit gelten können. Denn, wie sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts herausstellte, bildete sich eben keine starke eigenständige intellektuelle weibliche Sichtweise heraus, die das gesamte Verständnis der wissenschaftspropädeutischen Gymnasialpädagogik neu definiert hätte. Stattdessen paßte sich die Mädchenbildung immer weitergehend bis in die siebziger Jahre dieses Jahrhunderts an die Jungenbildung an. So verwundert es nicht, daß das Verständnis des Berufes, das von den ersten Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen entwickelt worden ist, im Verlauf des 20. Jahrhunderts obsolet wurde, als Berufsbeamtentum und Koedukation sich durchsetzten. Andererseits bleibt in bezug auf die politische Erfolgsgeschichte der bürgerlichen Frauenbewegung festzuhalten, daß über diese Berufskonstruktion, die sich aus dem Verständnis eines spezifischen weiblichen Kulturauftrags im öffentlichen Leben ableitete, der Eintritt in das Erwerbsleben gelungen ist. Das Konzept war erfolgreich, weil es konform war mit gewissen Vorannahmen über den Zweck der Mädchenerziehung, die von Teilen des Bürgertums geteilt wurden. Die Lehrerinnen des ADLV machten sich nicht verdächtig, grundsätzlich die geschlechtliche Arbeitsteilung aufheben zu wollen. Sie kritisierten allerdings immer wieder die Machthierarchie, die auf der Basis der geschlechtlichen Arbeitsteilung funktionierte. Dennoch wäre es ein falscher Eindruck, daß die im ADLV organisierten Lehrerinnen eine Art harmonisierende Strategie eingeschlagen hätten. Sie hatten ihre Vorstellungen in der Mädchenschulreform von 1908 nur begrenzt durchsetzen können. Die Beteiligung der männlichen Lehrkräfte an der höheren Mädchenbildung blieb gesetzlich abgesichert. 1908 wurde sogar gegen ein Übergewicht von Frauen im Lehrerkollegium zum „Schutz der Männer“ eine Quotierung eingeführt: Dem Lehrpersonal einer höheren Mädchenschule sollten mindestens zu einem Drittel männliche Lehrkräfte angehören.

Für die Geschichte der Pädagogik aus der Perspektive der Geschichte von Frauen war diese Entwicklung aufschlußreich. Die Trennung zwischen Mutterschaft und Berufsarbeit, wie sie durch das Konzept der „Geistigen Mütterlichkeit“ einerseits propagiert und andererseits zugleich aufgehoben wurde, ist faktisch sehr real gewesen. In den unteren sozialen Schichten mußten Mutterschaft und Erwerbstätigkeit vereinbart werden, in den bürgerlichen Schichten war dies aufgrund der enormen Aufgaben, die der Familie für die gesellschaftliche Reproduktion zugeteilt war, jedoch eher ausgeschlossen. Die strukturelle Ähnlichkeit der Erziehungstätigkeit im öffentlichen Schulwesen mit der in der Familie kann natürlich nicht in toto bestritten werden. Die strukturelle Differenz kann aber auch nicht übersehen werden. Das „persönliche Erziehungsverhältnis“, die „Liebe“, der „Dienst der Idee“ etc., von Lange immer wieder bemüht, überdeckt die Strukturen des öffentlichen Schulwesens, die nur begrenzt der Erziehung

der „sittlichen Persönlichkeit dienen“ und dienen sollten. Die zunehmende Verstaatlichung des Mädchenschulwesens nach 1908 veränderte schulorganisatorisch das Wirkungsfeld der meisten Lehrerinnen. Das Erziehungsverhältnis war eben in diesen Schulen kein familiäres Binnenverhältnis mehr, auch wenn es von der ersten Generation der frauenbewegten Lehrerinnen an diesen höheren Mädchenschulen so konzipiert worden war.

Mit diesem staatlichen Ausbau des Mädchenschulwesens hing auch ein weiteres Problem der Berufsdifferenzierung innerhalb der Lehrerinnengruppe zusammen. Die soziale Herkunft von Volksschullehrerinnen und Oberlehrerinnen im ADLV war signifikant verschieden. Das standesübergreifende Selbstverständnis von Lange mußte an den Realitäten des Schulwesens und des Lehrerstatus innerhalb dieses Schulwesens scheitern. Lange hatte eine Interessenidentität aller Frauen angenommen: Lehrerinnen und Volksschullehrerinnen, bürgerliche Mütter und Mütter aus den unteren sozialen Schichten wurde die gleiche Zielsetzung unterstellt: eine qualifizierte Schulausbildung aller Mädchen, die diese auf ihre künftige Doppelrolle als Mütter und erwerbstätige Frauen vorbereitete. Ob diese Interessen tatsächlich identisch waren, muß retrospektiv in Frage gestellt werden und in der Zeitperspektive des Modernisierungsprozesses von 1880 bis 1920 erscheinen diese Vorstellungen tendenziell anachronistisch. Überwogen haben am Ende wohl die professionellen Interessen der Oberlehrerinnen, die sich auf die Ausbildung der Mädchen konzentrierten.

Für den Lehrerinnenberuf, vor allen Dingen für den von Lehrerinnen im höheren Schulwesen, bleibt festzuhalten: Auch wenn vom ADLV die Forderungen unter dem Stichwort „Dienst der Idee“ gefaßt wurden, so hatten sie doch den Effekt, daß das Mädchenschulwesen normiert und schließlich als staatliche Aufgabe akzeptiert wurde. Die Berufskonstruktion versah strukturell im historischen Prozeß die gleichen Aufgaben wie männliche Professionalisierungsstrategien in den Lehrerberufen: Sie förderte den Ausbau des öffentlichen Schulwesens nicht zuletzt aufgrund und mit Hilfe der Interessenvertretung derer, die im Bildungssystem beschäftigt waren. Hierbei handelt es sich um einen Vorgang, den wir in der Geschichte des modernen Bildungswesens immer wieder beobachten können.

Langes Konzept von der „Geistigen Mütterlichkeit“ ist nicht zuletzt deshalb für Frauen in der Pädagogik so interessant, weil es Erfolge und Mißerfolge der ersten Frauenbewegung erklärt. Gegenüber egalitaristischen Konzepten, die die nach wie vor bestehenden Unterschiede von Frauen und Männern als Erziehende für aufhebbar halten und dies zum wünschenswerten Ziel erheben, bietet es als Differenztheorie erweiternde Perspektiven. Die zeitbedingten pathetischen Anteile in Langes Schriften sollten nicht verdecken, daß hier eine Frau mit einem starken Selbstbewußtsein in bezug auf weibliche Fähigkeiten sich bemüht hat, ein eigenständiges Mädchenbildungskonzept zu entwickeln, das die Gleichheit in der Differenz der Geschlechter einforderte. Ein Konzept, das die gesellschaftliche Ausgrenzung und Diskriminierung von Frauen aufgrund ihrer Lebensmöglichkeit der Mutterschaft nicht nur anprangerte, sondern das versuchte, die Möglichkeit zur Mutterschaft positiv für die Zielsetzung von weiblichen Aufga-

ben zu wenden, ohne diese hierarchisch den „wichtigeren“, den Männern zugeordneten Bereichen unterzuordnen.

Anmerkungen

- 1 Dahmer, 1988
- 2 Vgl. bspw. Tenorth, 1986
- 3 Auf den Zusammenhang mit der Rousseau-Rezeption durch die deutsche Aufklärungspädagogik gehe ich hier nicht ein. Nach wie vor gültig die Darstellung von Blockmann, 1967. Für die neuere feministische Diskussion über Rousseau vgl. u. a. Badinter, 1985, Prokop 1989, Jacobi 1990.
- 4 Bussemer, 1988, geht von dem Gegensatz von egalitären und an der Geschlechterdifferenz orientierten Emanzipationskonzepten aus, wobei sie implizit erstere den „emanzipativeren“ Gehalt unterstellt. Die Bedeutung der Fröbelbewegung für die frühe Frauenbewegung in der 48er Revolution und für die Phase um 1860 kann damit kaum erfaßt werden. Ähnlich auch Twellmann, 1972. Vgl. dagegen Allen, 1982, 1989 und Kleinau, 1990, die klarmachen können, daß dieser Gegensatz im Bewußtsein der damaligen Frauen so nicht existiert hat. Allerdings ist für die publizistisch tätigen Lehrerinnen (Holst, Niederer, Gleim, Homberg) in der ersten Jahrhunderthälfte festzustellen, daß sie die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrerinnen eher naturrechtlich begründet haben als mit einem Rekurs auf die „Bestimmung der Frau zur Mutter“. (Vgl. dazu Jacobi, 1989)
- 5 Auch Pestalozzi und Fröbel sind ohne Rousseau nicht verständlich, wie denn überhaupt kein deutschsprachiger Pädagoge der Jahre zwischen 1770 und 1830 ohne Rousseau zu verstehen ist.
- 6 Es ist hier nicht der Ort, auf andere ideengeschichtliche Einflüsse, – vor allem den von Fichte, – auf das Werk Fröbels einzugehen, ebenso wie die biografischen Angaben äußerst knapp gehalten sind und nur dort Biografisches ausführlicher benannt wird, wo es mir für das Verständnis des hier interessierenden Aspekts der „Geistigen Mütterlichkeit“ unerläßlich erscheint. Zur Biografie s. Hoffman 1951 und Heiland 1982.
- 7 In welcher Weise diese „Ganzheitlichkeit“ in den meisten bildungstheoretischen Entwürfen hierarchisch gewendet wird bzw. Frauen aus Allgemeinbildungskonzepten ausschließt, hat Pia Schmid exemplarisch für die deutsche Klassik aufgewiesen. (Schmid 1986)
- 8 Fröbel, Ausgewählte Schriften, 1986, s. dort auch die Kommentierungen von Elisabeth Hoffmann, 33 – 35, 265, 419.
- 9 zitiert nach Heiland 1982, 25f.
- 10 Bollnow, 1952
- 11 Fröbel und Therese Brunswick, zitiert nach Bollnow, 1952, 181
- 12 Allen, 1989
- 13 Schrader-Breyman, Leipzig, Langensalza o. J., S. 11, 13, 15 s. dazu Twellmann, 1972, 55 ff., Tornieporth 1977, 188 ff., vor allem aber Allen, 1982
- 14 Gegründet mit Auguste Schmidt und Marie Loeper-Houselle. Zu den Mitgliederzahlen des BDF (Bund Deutscher Frauenverein) 1913, s. Frevert, 1986, 110: Der Jüdische Frauenbund und der ADLV waren mit jeweils ca. 32000 Mitgliedern mit Abstand die größten Verbände. 1931 ist der ADLV nach dem Berufsverband der Post- und Telegraphenbeamtinnen der zweitgrößte Berufsverband im BDF (nach Hahn, 1981, 78).
- 15 Zum Problem der Interpretation der „bürgerlichen“ Frauenbewegung im Vormärz und nach der 48er Revolution s. Anm. 4, für die Jahrhundertwende s. Stoehr, 1987, im Kontext der Lehrerinnenbewegung s. Klewitz, 1989.

- 16 Lange, 1928, 14
- 17 ebd., 16
- 18 ebd., 19
- 19 ebd., 25
- 20 ebd., 25
- 21 ebd., 26
- 22 Um den Charakter dieser klar argumentierten Schrift herauszustellen, sei ein zeitgenössischer Schriftsteller zitiert, der als gänzlich unvoreingenommen gelten kann: Frank Wedekind, scharfer Beobachter der Gesellschaft des Kaiserreichs, schreibt am 1. Juni 1889 in sein Tagebuch: „Eine Broschüre von Helene Lange über Frauenstudien droht, mich den Humor verlieren zu lassen. Sie ist klar und einfach geschrieben, bietet sehr viel Material und weckt durch ihre Schilderung englischer Institute für den Augenblick eine ganz zweckwidrige Begeisterung in mir. Darauf nehme ich Michelet ‚Die Liebe‘ zur Hand.“ Immerhin führt die Lektüre am 20. Juli 1889 zum Eintrag: „Auf dem Heimweg bin ich dumm genug, mich stud. med. Giese gegenüber zu einer Verteidigung des Frauenstudiums hinreißen zu lassen, er bringt der Frage alle erdenkliche Stupidität entgegen, die nur irgend zu erwarten war.“ (Wedekind, 1986, 47 und 96)
- 22 Lange, 1928, 204
- 23 ebd., 208 f
- 24 Lange, 1928, 1, 206
- 25 Die Nähe zu kulturtheoretischen Gedankengängen von Georg Simmel liegt auf der Hand. Wie die Rezeptionsgeschichte allerdings zu rekonstruieren ist, scheint mir doch nicht so ausgemacht zu sein wie für die Herausgeber der Simmelschen Schriften zur Geschlechtertheorie Dahme und Kröhnke, die selbstverständlich davon ausgehen, daß die Frauenbewegung Simmels „Frauenschriften“ rezipierte und besonders Helene Lange deshalb „die Mütterlichkeit als Zentralaspekt des Frauseins“ begriff. (Simmel, 1985, 13) Vgl. dazu differenzierter Wolff-Melchior, 1985
- 26 Vgl. dazu Brick, 1983
- 27 Es ist m. E. jedoch kurzschlüssig, diesen Aspekt der Frauenbewegung um die Jahrhundertwende als deutsches Spezifikum zu betrachten, wodurch dann auch die Frauenbewegung zu einer Vorläuferin des Nationalsozialismus wird (So bspw. Evans, 1976). Mutterschaft und Mütterlichkeit als „weibliche Eigenart“ standen im gesamten politischen Spektrum der Frauenbewegung in Deutschland und international überhaupt nicht in Frage. Auch die nationale „Einfärbung“ ist keine deutsche Eigenart zu diesem Zeitpunkt. Carol Dyhouse hat die zunehmende Bedeutung der Mutterschaft und der „Häuslichkeit“ (domesticity) in sozialdarwinistischer Argumentationsweise für die Schuldebatte in England für den gleichen Zeitraum herausgearbeitet. (Dyhouse, 1976) Ein internationaler Vergleich dieser Tendenzen in der Frauenbewegung steht noch aus. Im Moment scheint die Annahme eines „Deutschen Sonderwegs“ auch auf diesem Feld infrage gestellt zu sein. Vgl. dazu zuletzt im Zusammenhang der Diskussion um den deutschen Liberalismus im internationalen Vergleich Eley, 1988. Zum Verhältnis Frauenbewegung und Liberalismus im Kaiserreich s. Greven-Aschoff, 1981, 125 – 147.
- 28 Klewitz, 1986
- 29 Jaraus, 1986, 74
- 30 s. dazu die Darstellung von Albisetti des Planes einer Ausbildungsstätte für akademische Oberlehrerinnen während der Regierung von Kaiser Friedrich (1888). Lange spricht noch 1889 von der Überlegenheit der englischen Mädchen-

- und Frauenbildung. Albisetti hat nach gründlicher Recherche vor allem auch in den Verwaltungsarchiven festgestellt, daß seit den späten neunziger Jahren die Perspektive eines separaten privaten Frauenbildungswesens auf Hochschul-ebene in der Frauenbewegung niemand mehr spricht.
- 31 So belegt beispielsweise die Geschichte der Städtischen Höheren Töchter- schule, später Auguste-Victoria-Schule in Bielefeld unter der Leitung des Direktors Gerth, diese Tendenz sehr anschaulich. (Wiedemann, Schneider 1986)
 - 32 Der Verein hatte nur etwa ein Drittel männliche Mitglieder. Diese Angaben basieren auf Schätzungen, die ich auf der Basis der Vereinsgeschichte von Nöldecke 1888 angestellt habe.
 - 33 Blochmann, 1988
 - 34 Wesentliche Aspekte dieser Besonderheiten des staatlichen Bildungswesens in Deutschland sind von von Friedeburg herausgearbeitet, namentlich die Bedeu- tung der standespolitischen Interessen der Lehrer für die Schulreform im Kaiserreich. (von Friedeburg 1989, 158 – 205)
 - 35 Lange, 1927, 192

Literatur

- Albisetti, James (1988): *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in Nineteenth Century Germany*. Princeton.
- Allen, Ann Taylor (1982): *Spiritual Motherhood: German Feminists and the Kindergarten Movement, 1848 – 1911*. In: *History of Education Quarterly*. 319 – 339.
- Allen, Ann Taylor (1986): *Let Us Live With Our Children. Kindergarten Move- ments in Germany and the United States 1840 – 1914*. In: *History of Education Quarterly*. deutsch: *Zeitschrift für Pädagogik* 1 / 1989, 65 – 86.
- Blochmann, Elisabeth (1953): *Fröbel in der Gegenwart – ein Problem. Betrachtun- gen zum Fröbeljahr 1952*. In: *Die Sammlung*. 266 ff.
- Blochmann, Elisabeth (1988): „Emanzipation als Gespenst“. Aus dem Nachlaß. In: *Feministische Studien* 1 / 88 – 92
- Bock, Gisela (o. J.): *Challenging Dicotomies: Perspectives on Women's History. Women's History: International Perspective* herausgegeben von Karen Offen, Ruth Roach Pierson, and Jane Rendall. London. im Druck.
- Bollnow, Otto Friedrich (1952): *Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.
- Brehmer, Ilse (1990): *Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädago- ginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts*. 1. Pfaffenweiler.
- Brehmer, Ilse / Jacobi-Dittrich, Juliane, u. a. (1983): „Wissen heißt Leben . . .“. *Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert*. In: *Frauen in der Geschichte*. VI. Düsseldorf.
- Brick, Barbara (1983): *Die Mütter der Nation. Zu Helene Langes Begründung einer „weiblichen Kultur“*. In: *Frauen in der Geschichte IV*, herausgegeben von Ilse Brehmer u. a. 99 – 132. Düsseldorf
- Bussemmer, Herrad U. (1988): *Bürgerliche Frauenbewegung und männliches Bil- dungsbürgertum 1860 – 1880*. In: *Bürgerinnen und Bürger*, herausgegeben von Ute Frevert. 190 – 205. Göttingen.
- Dahmer, Ilse (1988): „Veröffentlichte Intimität“. Vortrag bei der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Saarbrücken.
- Dyhouse, Carol (1976): *Social Darwinistic Ideas and the Development of Women's Education in England, 1880 – 1920*. In: *History of Education*. 5 / 41 – 58.
- Eley, George (1988): *Liberalismus 1860–1914. Deutschland und Großbritannien im Vergleich*. In: *Liberalismus im 19. Jahrhundert* herausgegeben von Dieter Langewiesche. 260 – 276. Göttingen. *Kritische Studien zur Geschichtswissen- schaft* 79.

- Engel, Mechthild (1990): Gertrud Bäumer. Hindurch, hinauf, verloren. In: Mütterlichkeit als Profession?, herausgegeben von Ilse Brehmer. 55 – 78. Pfaffenweiler.
- Evans, Richard (1976): The Feminist Movement in Germany 1894 – 1933. London
- Frauengruppe Faschismusforschung (1981): Mutterkreuz und Arbeitsbuch. Zur Geschichte der Frauen in der Weimarer Republik. Frankfurt.
- Frevert, Ute (1986): Frauen-Geschichte. Zwischen bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit. Frankfurt. Neue Historische Bibliothek, Hrsg. Hans-Ulrich Wehler.
- Frevert, Ute (1988): Bürgerinnen und Bürger. Geschlechterverhältnisse im 19. Jahrhundert. Göttingen. Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft.
- Friedeburg von, Ludwig (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt.
- Fröbel, Friedrich (1951): Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Erika Hoffmann, 1. Bonn.
- Fröbel, Friedrich (1952 ff.): Ausgewählte Schriften. Bonn-Stuttgart.
- Fröbel, Friedrich (1986): Ausgewählte Schriften. Briefe und Dokumente über Keilhau. Erster Versuch der Sphärischen Erziehung herausgegeben von Erika Hoffmann und Reinhold Wächter. Stuttgart.
- Goodman, Kay (1986): The Concept of the Misuse of Women's Energy 1895 – 1905. In: German Women in the Eighteenth and Nineteenth Centuries, herausgegeben von Ruth-Ellen B. Joeres, Mara Jo Maynes. 110 – 125. Bloomington.
- Greven-Aschoff, Barbara (1981): Die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland. 1894 – 1933. Göttingen.
- Hahn, Claudia (1981): Der öffentliche Dienst und die Frauen – Beamtinnen in der Weimarer Republik. In: Mutterkreuz und Arbeitsbuch. 49 – 78. Frankfurt 1.
- Heiland, Helmut (1982): Fröbel. Hamburg. Rowohlt's Monographie 303.
- Jacobi, Juliane (1990): Wer war Sophie. Zur Geschlechterdifferenz in Rousseaus „Emile“. In: Pädagogische Rundschau (im Druck).
- Jacobi, Juliane (1990): Elisabeth Blochmann. First Lady der akademischen Pädagogik. In: Mütterlichkeit als Profession? herausgegeben von Ilse Brehmer. Pfaffenweiler.
- Jacobi-Dittrich, Juliane (1987): Gibt es „weibliche Aufgaben“ in der Pädagogik? Untersuchung der Konzeption der Geschlechterdifferenz in der Pädagogik Herman Nohls. In: Neue Sammlung. 227 – 241.
- Jaraus, Konrad (1984): Deutsche Studenten 1800 – 1970. Frankfurt. Neue Historische Bibliothek.
- Joeres, Ruth-Ellen B. / Maynes, Mary Jo (1986): German Women in the Eighteenth and Nineteenth Centuries. A Social and Literary History, Bloomington.
- Jäger, Barbla (1988): Das Problem maternaler Determination am Beispiel von Pestalozzis Schrift „Mutter und Kind“. Unveröffentlichte Diplomarbeit Pädagogik. Bielefeld.
- Kampmann, Doris (1981): „Zölibat – ohne uns!“ Die soziale Situation und politische Einstellung der Lehrerinnen in der Weimarer Republik. 79 – 104. Frankfurt.
- Kantzenbach, Friedrich Wilhelm (1967): Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt. Reinbek.
- Klewitz, Marion (1986): Lehrerinnenausbildung 1890 – 1925. In: Frauenmacht in der Geschichte, herausgegeben von Jutta Dalhoff u. a. Düsseldorf.
- Klewitz, Marion (1990): Zwischen Oberlehrern und Müttern. Professionalisierung im Lehrerinnenberuf (1870 – 1920). In: Frauenberufe – hausarbeitsnah?, herausgegeben von Marion Klewitz u. a. 59 – 98. Pfaffenweiler.
- Klewitz, Marion / Schildmann, Ulrike, u. a. (1989): Frauenberufe – hausarbeitsnah? Zur Erziehungs-, Bildungs- und Versorgungsarbeit von Frauen. Pfaffenweiler.
- Klinger, Cornelia (1986): Déjà vu, oder die Frage nach den Emanzipationsstrategien im Vergleich zwischen der ersten und zweiten Frauenbewegung. In: Kommune. 12/57 – 72. 1986.
- Knab, Doris (1970): Art. „Mädchenbildung“. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, herausgegeben von Josef Speck und Gerhard Wehle. 2, 57 ff. München.

- Lange, Helene (1928): Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten, 2 Bde. Berlin.
- Lange, Helene (1927): Lebenserinnerungen. Berlin.
- Nöldecke, Wilhelm (1888): Von Weimar bis Berlin. Bemerkungen zur Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. Berlin.
- Offen, Karen (1988): Defining Feminism. A Comparative Historical Approach. In: Signs: Journal of Women in Culture and Society. 14/119 – 157.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1927 ff): Sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Berlin-Leipzig-Zürich.
- Prokop, Ulrike (1989): Zur Konstruktion der idealen Frau. Zu einigen Szenen aus den Bekenntnissen des J.-J. Rousseau. In: Feministische Studien 1. 1/86 – 96.
- Schmid, Pia (1986): Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. In: Allgemeine Bildung, Analysen ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth. Weinheim – Basel.
- Schneider, Anne / Wiedemann, Martina (1986): Das höhere Mädchenschulwesen. In: Frauenalltag in Bielefeld, herausgegeben von Ilse Brehmer und Juliane Jacobi-Dittrich. Bielefeld.
- Schrader-Breymann, Henriette: Kleine pädagogische Texte. Leipzig-Langensalza o. J.
- Simmel, Georg (1985): Philosophie und Soziologie der Geschlechter. Herausgegeben und eingeleitet von Heinz-Jürgen Dahme und Klaus Christian Köhnke. Frankfurt.
- Simmel, Monika (1980): Erziehung zum Weibe. Mädchenbildung im 19. Jahrhundert. Frankfurt.
- Stoehr, Irene (1987): Mater Bureaucratea. In: Soziologische Revue, Sonderheft 2, 225 – 229.
- Stoehr, Irene (1987): „Organisierte Mütterlichkeit“ . . . Zur Politik der deutschen Frauenbewegung um 1900. In: Frauen suchen ihre Geschichte, herausgegeben von Karin Hausen. 2. München. Beck'sche Reihe 276.
- Tornieporth, Gerda (1977): Studien zur Frauenbildung. Basel-Weinheim.
- Twellmann, Margit (1976): Die deutsche Frauenbewegung. Ihre Anfänge und erste Entwicklung 1843 – 1889. 2. Kronberg.
- Wedekind, Frank (1986): Die Tagebücher. Ein erotisches Leben, herausgegeben von Gerhard Hay. Frankfurt.
- Wolfer-Melior, Annemarie (1985): Weiblichkeit als Kritik. Über die Kopnzeption des Gegensatzes der Geschlechter bei Georg Simmel. In: Feministische Studien. 2, 62 – 78.

Anschrift der Autorin: Prof. Dr. Juliane Jacobi, Universität Bielefeld,
Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1