



Universität Potsdam

Juliane Jacobi

"Mütterlichkeit" und "natürliche" Begabung zur Erziehung : Lehrerinnen in der bürgerlichen Gesellschaft

first published in:

La mamma! Beitr. zur sozialen Inst. Mutterschaft. - Köln : Kölner
Volksblatt-Verl. , 1989. - S. 49-60.

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 217

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4775/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-47751>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 217

„Mütterlichkeit“ und „natürliche“ Begabung zur Erziehung

Lehrerinnen in der bürgerlichen Gesellschaft

„Veröffentlichte Intimität“ hat Dahmer in einem Vortrag den Kernpunkt bürgerlicher Erziehung als einer weiblichen, mütterlichen Tätigkeit genannt, wie sie im 18. Jahrhundert definiert worden ist.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 einen Siegeszug ohnegleichen angetreten haben: in pädagogisch-sozialen Berufen.

Ich gehe von der heute allgemein anerkannten These aus, daß Mütterlichkeit nicht auf Frauen, die biologische Mütter waren, beschränkt blieb, sondern daß die diskursive Universalisierung, die aus Frauen Mütter machte, maßgeblich zur Verfestigung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und zum Ausschluß von Frauen aus der Öffentlichkeit bei gleichzeitiger Erwerbstätigkeit führte. Ich werde mich hauptsächlich auf den deutschen Fall dieser Geschichte beziehen. Damit wird ein Sonderfall untersucht. Ich möchte aber darauf hinweisen, daß in England, Frankreich und den Vereinigten Staaten, d.h. also in allen großen westlichen modernen Staaten, bürgerliche Frauen in ähnlicher Weise und mit ähnlichen Argumenten in die Erwerbstätigkeit eingetreten sind.

Das Thema hat mehrere Facetten. Es gibt die Ebene des Diskurses über Mütterlichkeit, der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstanden ist und der maßgeblich von den Aufklärungspädagogen mitformuliert wurde. Seinen spezifischen Ausprägungen in Deutschland, die sich vor allem mit den Namen Pestalozzi und Fröbel verbinden, wird sich der erste Teil meiner Analyse widmen. Daneben, beeinflusst von diesem Diskurs, gibt es die sozialgeschichtliche Ebene, auf der nachgezeichnet werden kann, daß Frauen als Lehrerinnen ihre Erwerbstätigkeit zunächst nicht im Rahmen der Mütterlichkeitsvorstellung interpretierten, sondern eher als Notwendigkeit der Erziehung von Frauen zu Müttern verstanden. Am Beispiel von drei Frauen, die durch Publikationen ihre Tätigkeit als Lehrerinnen zwischen 1780 und 1848 selbst dokumentiert haben, will ich diese Ebene beleuchten: Es handelt sich um Amalie Holst, Betty Gleim und Tinette Homberg.

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 dem Fröbelschen Gedanken von ‚geistiger Mütterlichkeit‘ aller Frauen fand sich eine Formel, mit der seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts eine erfolgreiche Organisation bürgerlicher erwerbstätiger Frauen legitimiert werden konnte. Daß die deutsche Frauenbewegung in ihrem gemäßigten und politisch erfolgreichsten Teil vor allem auch eine ‚Lehrerinnen–Bewegung‘ war, wird deshalb im Hauptteil des Aufsatzes thematisiert. Die Ineinsetzung von Mütterlichkeit und Weiblichkeit, die damit signalisierte scheinbare oder auch wirkliche ‚Desexualisierung‘ der Frauen, die in das bürgerliche Erwerbsleben eintraten, beleuchtet einen Aspekt der ideologischen Geschichte von Mütterlichkeit, der von großer Bedeutung für die Geschichte der Frauenemanzipation überhaupt war.

Im letzten Teil will ich versuchen, die Bedeutung dieser Mütterlichkeitsvorstellungen für die ‚Modernisierung‘ der Frau abzuschätzen. Ich halte die ‚Anpassung und Einpassung‘ der Frau in die entstehende bürgerliche Gesellschaft für das zentrale Merkmal des gesamten Mütterlichkeitsdiskurses. Dieser Diskurs ist weder als Verschwörung des Patriarchats zu begreifen, noch als Emanzipationsanleitung zur wahren Weiblichkeit zu stilisieren. Vielmehr reflektiert und produziert er die Kosten des Fortschritts ebenso wie den Fortschritt selbst.

1.1. Veröffentlichte Intimität

Die ersten Geschichtsschreiberinnen der Geschichte der Frauenbewegung (Helene Lange, Gertrud Bäumer und Elisabeth Blochmann als Vertreterin einer dritten Generation bürgerlicher Frauen) haben immer wieder auf ihre eigenen theoretischen Vorläufer hingewiesen: Jean–Jacques Rousseau, Pestalozzi und Fröbel waren die Pädagogen, auf die sie sich vornehmlich beriefen, wenn sie ihre eigenen Erziehungsvorstellungen in der Geschichte der Pädagogik situieren wollten. Auf die Bedeutung J.–J. Rousseaus gehe ich nicht gesondert ein. Er hat jedoch im deutschsprachigen Raum vor allem die Pädagogen beeinflusst. Pestalozzi und Fröbel sind beide ohne sein Werk nicht verständlich.*

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. Das ‚väterliche Moment‘ bleibt nicht unberücksichtigt, eine Dominanz des Mütterlichen ist aber deutlich. Einige Stellen aus dem Stanzer Brief²⁾, in dem Pestalozzi Rechenschaft ablegt über seine Lehr– und Erziehungsarbeit mit verwahrlosten Kindern der Revolutionskriege, sei hier zitiert:

„Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch beweisen, daß die Vorzüge, die die heutige Erziehung hat, von der öffentlichen müssen nachgeahmt werden, und daß

die letztere nur durch die Nachahmung der ersteren für das Menschengeschlecht einen Wert hat. ... Jede gute Menschenerziehung fordert, daß das Mutterauge in der Wohnstube taglich und stündlich jede Veränderung des Seelenzustandes des Kindes mit Sicherheit in seinem Auge, auf seinem Munde und seiner Stirn lese. ... Dies fordert wesentlich, daß die Kraft des Erziehers reine und durch das Dasein des ganzen Umfangs der häuslichen Verhältnisse allgemein belebte Vaterkraft sei.« (Pestalozzi 1983, S.226)

Und über die Mutter sagt er im Roman ›Lienhard und Gertrud‹:

›So gehet die Sonne vom Morgen zum Abend ihre Bahn. Dein Auge bemerkt keinen ihrer Schritte und dein Ohr höret ihren Lauf nicht; aber bei diesem Untergange weißt du, daß sie wieder aufstehen und fortwirken werde, die Erde zu wärmen, bis ihre Früchte reif sind.« (Pestalozzi o.J., S.298)

Pestalozzis Mutterbild ist vor seinem biographischen Hintergrund zu verstehen und gleichzeitig zur pädagogischen Objektivierung geworden. Daß Pestalozzi mit dieser Verbindung von Idealbild häuslicher Erziehung und Pädagogik einen entscheidenden Aspekt des bürgerlichen Erziehungsverhältnisses traf, beweist die enorme Wirksamkeit seiner Ideen.³⁾

In Deutschland war Friedrich Fröbel (1782–1852) sein bedeutendster Schüler und einflußreichster Multiplikator. Aufgewachsen im Zeitalter der Napoleonischen Kriege, gründete er nach den Freiheitskriegen, an denen er sich aktiv beteiligte, ab 1816 ein pädagogisches Institut unter dem Namen ›Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt‹, das bis 1839 bestand. Angeregt dazu wurde er durch einen Aufenthalt bei Pestalozzi in Yverdon (1805). Zunächst als Vollstrecker der Ideen der preußischen Reformen durchaus anerkannt, geriet Fröbel seit der Restaurationsperiode der 20er Jahre zunehmend unter Anklage, sich staatsgefährdender Umtriebe durch seine Erziehung schuldig zu machen. Er ging 1831 zum zweiten Mal in seinem Leben in die Schweiz, kehrte in den 40er Jahren jedoch nach Deutschland zurück und widmete sich in seinen letzten Lebensjahren vor allem den Problemen der Kleinkindererziehung. Er wird in den Geschichten der Pädagogik als der Vater der Kindergartenbewegung bezeichnet (Hoffmann 1951).

Auch für Fröbel steht die Familie und damit die Bedeutung der Mütter für die Erziehung im Zentrum des pädagogischen Geschehens. In den von ihm propagierten Kindergärten sieht er einen Wirkungskreis von Frauen als Erzieherinnen. Auf seine Vorstellungen von der Aufgabe der Frauen geht der Begriff zurück, der in der Frauenbewegung Geschichte machen sollte: ›Geistige Mütterlichkeit‹. Es handelt sich um die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts offensichtlich überaus überzeugende Idee, die Mütterlichkeit normativ nicht nur für biologische Mütter zur Wesenhaftigkeit zu erklären, sondern aus dem Mutter-Kind-Verhältnis, als tiefstem pädagogischen Verhältnis, nun eine pädagogische Eigenschaft abzuleiten, die allen Frauen eignet (vgl. Tornieporth 1977, S.188 ff.).

Die Frauen, die in der Revolution von 1848 einen Silberstreif für die Verbesserung ihrer Lage am Horizont auftauchen sahen, haben diese Fröbelschen Gedanken bereits aufgegriffen.⁴⁾ Viele von ihnen mußten emigrieren und trugen den Fröbelschen Kindergartengedanken in die Vereinigten Staaten von Amerika, wo er sich wesentlich erfolgreicher als in Deutschland im öffentlichen Schulwesen durchsetzte (Allen 1989). Die in Deutschland verbliebenen Anhängerinnen beriefen sich auf Fröbel in unterschiedlicher Weise. Sie waren in den 50er und frühen 60er Jahren einer massiven staatlichen und gesellschaftlichen Repression ausgesetzt, die sich gegen die Errichtung von öffentlichen Kindergärten richtete und haben dennoch mit Hilfe dieses pädagogischen Konzepts die Forderung von Frauen nach sozialpädagogischer wie nach schulpädagogischer Beschäftigung legitimiert. Erfolgreichste Propagandistin und politische Vollstreckerin des Fröbelschen Programms war seine Nichte Henriette Schrader-Breyman (1827–1899), deren Einfluß auf den gemäßigten Flügel der deutschen Frauenbewegung gar nicht zu unterschätzen ist (vgl. Tornieporth 1970).

Bevor ich mich diesem Abschnitt in der Geschichte der Frauenerwerbstätigkeit zuwenden will, soll zunächst noch einmal ein Rückblick auf den soeben behandelten Zeitraum geworfen werden: Wie sahen Lehrerinnen in der Zeit zwischen der Französischen Revolution und der 48er Revolution ihre Tätigkeit in Deutschland?

1.2. Von der ›Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung‹ zur ›Sogenannten Emancipation‹

Amalie Holst (1758–1829)

Amalie Holsts Erziehungsvorstellungen sind noch keineswegs von der Mütterlichkeitsidee geprägt. Die Tochter des berühmten Kameralisten von Justi war lange als Erzieherin tätig und heiratete spät. Das hartnäckige Gerücht, sie sei gegen Ende des Jahrhunderts in Kiel promoviert worden, das sich nicht verifizieren läßt, da sämtliche Promotionsakten des fraglichen Zeitraums vernichtet sind, und das auch wenig Wahrscheinlichkeit hat, läßt zumindest den Schluß zu, daß sie als sehr gebildet galt.

In ihrer ersten Schrift »Bemerkungen über die Fehler unserer modernen Erziehung von einer praktischen Erzieherin«, die 1791 anonym erschienen ist, kritisiert sie Rousseau, die Philanthropen Basedow, Salzmann und Campe. Sie geht allerdings in dieser Schrift noch nicht explizit auf die Mädchenerziehung ein. Erst in ihrer zweiten Schrift »Über die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung« (Berlin 1809), weist sie die interessierte Logik der Männer nach, die Frauen von höherer Bildung auszuschließen. So formuliert sie außer der Überzeugung, daß nur »gebildete Frauen dem Ideal der »Hausfrau, Gattin und Mutter« entsprechen können, auch die Interessen unverheirateter Frauen: »Nach der jetzigen Lage der Dinge, wo Männer alle einträglichen Ämter und Gewerbe für sich genommen haben«, kommen für Frauen nur noch wenige Berufe in Frage: »Dies sind die Erziehung der Jugend, der männlichen

bis zu einem gewissen Alter, der weiblichen bis zur Vollendung.« (Holst 1809, S.134). Von einer naturgemäßen Aufgabe der Frau als Erzieherin ist in dieser Schrift nicht die Rede, vielmehr wird die Erziehungstätigkeit als eine der wenigen Lücken, die der Arbeitsmarkt für Frauen bietet, gesehen. Amalie Holst war noch ganz im Zeitalter der Französischen Revolution, der Proklamation allgemeiner Menschenrechte, beheimatet. Allerdings bezieht sie keine radikalen Frauenrechtspositionen, denn sie empfiehlt zwar die Lektüre der Hippelschen Schrift, weist aber ausdrücklich darauf hin, daß sie von seinen politischen Emanzipationsforderungen für Frauen wenig hält.⁵⁾ Ein Begriff von der anderen ›Natur der Frau‹ liegt ihren Vorstellungen jedoch nicht zugrunde.⁶⁾

Betty Gleim (1881–1927)

Betty Gleim war Lehrerin und Schulgründerin, sowie Verfasserin mehrerer Schriften zur weiblichen Bildung. Sie korrespondierte mit den geistigen Größen ihrer Zeit (u.a. Wilhelm v. Humboldt) und steht ganz in der intellektuellen Tradition des deutschen Idealismus. Gleim konzentriert die Begründung ihrer Bildungstheorie deshalb einerseits auf das Postulat der allgemeinen Menschlichkeit, an der auch Frauen teilhaben, andererseits aber bereits auf das hohe Ziel der edlen Mütterlichkeit, zu dem erzo-gen werden muß.

Allerdings widmet sie in ihrer Schrift ›Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts‹ einen Abschnitt den unverheirateten Frauen und sagt dort: ›Nicht die Vollendung des Geschlechtscharakters, sondern die des Gattungscharakters, ist also des Menschen höchste Bestimmung,‹ und weiter:

›Es gibt Menschen, die vielleicht das werden können, was sie werden sollen, nur auf einem einsamen Wege, frei und alleinstehend, und denen deshalb die Vorsehung gerade einen solchen Platz der Stille, der Einsamkeit anwies.‹ (Gleim 1810, S.60). Ihr fallen für die Ausbildung der Mädchen, die diese befähigen soll, eine freie Entscheidung für oder gegen die Ehe zu treffen, nur Berufe ein, die aus dem Tätigkeitsbereich der Hausarbeit entstammen, und sie dringt auch auf eine Abstinenz vom öffentlichen Amt, dezidiert gegen die 1792 erschienenen Frauenrechtsschriften von Mary Wollstonecraft und Theodor Gottlieb von Hippel Stellung beziehend. Die von ihr propagierte Beschränkung auf die häusliche Sphäre und die Hausarbeitsnähe ihrer Berufsempfehlungen für Frauen werden jedoch an keiner Stelle dieser Schrift mit Verweis auf die Mütterlichkeit der Frauen begründet. Allerdings wird der Boden bereitet: In der Schrift: ›Über die Bildung der Frauen und die Behauptung ihrer Würde in den wichtigsten Verhältnissen ihres Lebens. Ein Buch für Jungfrauen, Gattinnen und Mütter‹ (Bremen und Leipzig 1814), nimmt der Abschnitt über ›Die Mutter‹, in dem eine breite Pestalozzirezeption vorliegt, mit 150 Seiten mit Abstand den meisten Platz ein. Hier wird im präskriptiven Diskurs, vom Stillen bis zur vielfältig postulierten Verantwortung der Mutter für die rechte Entwicklung des Gattungswesens großflächig und bereit die Bedeutung der Frau für das Geschäft der Erziehung entwickelt. Dennoch findet sich auch hier keine Verknüpfung dieser sozialen Aufgabe von verheirateten Frauen mit Begründungen für die erwerbsmäßige Erziehungstätigkeit von Frauen.

• Tinette Homberg (1797–1877)

Tinette Homberg war zunächst Lehrerin, dann Erzieherin in Holland und leitete ein Mädchenpensionat in Krefeld. Seit 1835 lebte sie als freie Schriftstellerin. Zwei ihrer Schriften, 1839 und 1845 veröffentlicht, liegen meiner Untersuchung zugrunde. Adolf Disterweg, liberaler Pädagoge des Vormärzes, hat in den Rheinischen Blättern an zwei Stellen auf ihr Werk hingewiesen und die zweite ihrer Schriften auch mit einem Vorwort versehen. Homberg verfaßte in den 30er Jahren eine Schrift unter dem Titel »Über die sogenannte Emancipation der Frauen. Nebst einigen fragmentarischen Ideen über die dem weiblichen Geschlecht zu gebende Bildung, Crefeld 1839.« 1845 veröffentlicht sie eine Verteidigungsschrift für die Frauenbildung »Gedanken über die Erziehung und den Unterricht, besonders des weiblichen Geschlechts und über weibliche Erziehungsanstalten. Nebst drei Anhängen: 1. Zur Widerlegung der Schrift des Herrn J. H. Schulz: Gedanken über dem weiblichen Geschlecht zugesprochene Fähigkeit zum Unterricht in wissenschaftlichen Disziplinen in der Schule. 2. Über die Nachteile des zu frühen und zu vielen Romanlesens. 3. Über den sittlichen Einfluß des Schönen.« Elisabeth Blochmann hat diese erste Schrift als eine Reaktion auf den aus Frankreich kommenden Emanzipationsschock interpretiert (Blochmann 1988). Hombergs Entgegnung auf Schulz und ihr publizistischer Versuch, Frauen den Zugang zur höheren Bildung um ihrer Lehrerinnentätigkeit willen, aber auch um ihrer Menschlichkeit willen zu eröffnen, argumentiert nicht auf der Ebene, daß es um die gesellschaftliche Ausnutzung der weiblichen Natur gehe. Homberg geht es vielmehr um die ganze Bildung für Frauen, die die Männer ihnen nicht zugestehen wollen, weil sie Sklavinnen vorziehen. Trotz aller Emanzipationsangst hat Homberg in ihren Schriften keine wirklich reduktionistische Vorstellung vom Wesen der Frau entwickelt.

Nimmt man diese drei Frauen als artikulierte Vertreterinnen des Berufsstandes der Lehrerinnen für den Zeitraum zwischen 1789 und 1848, so kann festgehalten werden, daß ihre Bildungstheorien noch keine Legitimation für die weibliche Erwerbstätigkeit in einer innigen Verbindung von Weiblichkeit und Mütterlichkeit sahen. Holst argumentiert aufklärerisch, allgemein-menschlich, wenn sie das Recht der Frauen auf Bildung begründet. Gleim sieht in der Mutterschaft zwar die bedeutendste Bestimmung von Frauen und begründet erhöhte Ansprüche an die Qualität weiblicher Bildung aus dieser Aufgabenstellung heraus, aber die Erwerbstätigkeit von alleinstehenden Frauen hält sie für eine legitime Alternative zum Mutterglück. Homberg führt Abwehrkämpfe gegen radikalfeministische Positionen aus der Furcht heraus, nur durch die Erhaltung »echter Weiblichkeit« in ihrer Bildungstheorie legitimiert zu sein, für Frauen eine Beteiligung an wissenschaftlicher Bildung zu fordern. Die chronologische Abfolge der hier vorgestellten Werke läßt den Schluß zu, daß auch bei den Lehrerinnen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine zunehmende Defensivhaltung in bezug auf die Forderung nach gleichem Recht auf Bildung zu verzeichnen ist. Es liegt nahe, diesen Entwicklungsprozeß als Parallelerscheinung zu dem von Karin Hausen festgestellten Festschreibungsprozeß des Geschlechtscharakters im gleichen Zeitraum zu interpretieren (Hausen 1976).

Erst die organisierte Frauenbewegung, die sich nach der 48er Revolution und der Reaktionszeit der 50er Jahre, in denen die Fröbelbegeisterung als revolutionärer Untrieb geahndet wurde, in den 60er Jahren organisierte, konnte die Forderungen nach Erwerbstätigkeit und Frauenbildung mit Hilfe eines einheitlichen Konzepts wieder erfolgreich politisch–strategisch verknüpfen. Sie schuf eine konsistente Legitimationstheorie unter dem Begriff der ‚geistigen Mütterlichkeit‘. Dieses Konzept, von Schrader–Breyman zunächst für die sozialpädagogische Erwerbstätigkeit und ehrenamtliche Tätigkeit von bürgerlichen Frauen aufgegriffen, wurde von Helene Lange und Gertrud Bäumer mit Hilfe zeitgenössischer philosophisch–soziologischer Theorien vom Wesen der Frau ausgebaut. Frauen erschienen nun als besonders geeignet für die Erziehung von kleinen Kindern, auch gerade im Elementarschulbereich, und hatten darüber hinaus eine spezifische Aufgabe bei der Erziehung des weiblichen Geschlechts.

2. Der allgemeine deutsche Lehrerinnenverein (ADLV) und seine Professionalisierungsstrategie

Zum Begriff: Ich verstehe unter Professionalisierungsstrategie die organisatorischen und ausbildungspolitischen 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, einer der größten Frauenvereine im Kaiserreich, wurde 1890 als dezidierte Gegengründung gegen den von Männern dominierten Verein deutscher Mädchenschulpädagogen gegründet. 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 orientiert bezeichnet werden, die in der höheren Mädchenbildung beschäftigt waren (Klewitz 1986).

Zunächst zur allgemeinen Szenerie: 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 für Mädchenbildung andererseits. Diese Ziele müssen vor dem Hintergrund der spezifischen Organisationsform der Mädchenbildung in Deutschland gesehen werden. Durch die staatliche Monopolstellung im allgemeinen Schulwesen, von der das höhere Mädchenschulwesen zunächst nur sehr beschränkt betroffen war, ergab sich eine besondere Problematik für alle im höheren Mädchenschulwesen beschäftigten Lehrkräfte. Diese führte zu einer bestimmten Frontstellung innerhalb der Lehrerschaft, die notwendigerweise entlang der Geschlechterlinie verlaufen mußte.

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 akademisch gebildeten Lehramt ausgeweitet. Nach 1910 stieß der Wachstumsprozeß der Quote der Studierenden wieder an seine politischen und sozialen Grenzen (vgl. Jarausch 1986, S.74 f.). Die männlichen Philologen drängten von daher zusätzlich in die Mädchenbildungsinstitutionen. Auch vor diesem Hintergrund fand die Debatte um die »besonderen Aufgaben der Frau in der Mädchenbildung« statt. Aufgrund der spezifischen Form der Organisation des deutschen Bildungswesens, nämlich der staatlichen Monopolstellung, war der ursprüngliche Plan der Frauenbewegung, ein eigenständiges privates Mädchenschulwesen zu schaffen, das den Mädchen Berechtigung für akademische Berufsausbildung geboten hätte, 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.⁷⁾ Meine These zur Funktion des Diskurses über Mütterlichkeit für die Professionalisierung von Frauen in Lehrerberufen ist zugespitzt folgende: Die Überzeugung von der Geschlechterungleichheit bot eine geeignete Argumentationshilfe, um sich gegen den männlichen Anspruch auf Zugriff in Sachen Mädchenbildung in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zur Wehr zu setzen. Die Konkurrenzsituation forderte die Betonung einer Einzigartigkeit der weiblichen pädagogischen Fähigkeiten gegenüber Mädchen heraus. Die Nähe von Familienerziehung und schulischer Töchtererziehung wird von den männlichen Mädchenschulpädagogen genauso betont wie von den Frauen, nur konnten die Männer damit weniger gut begründen, warum sie nun gerade die Mädchen erziehen sollten. Auch die Männer buhlten in diesem Zeitraum um die Zusammenarbeit mit den Eltern im Geiste der Familien, und aus Lokalstudien kann nachgewiesen werden, daß sie dies gelegentlich überaus erfolgreich taten.⁸⁾

Die sittliche Überhöhung des Lehrerinnenethos, von Lange entwickelt, kann als Überbietungsstrategie gegenüber den männlichen Mädchenschullehrern interpretiert werden: Der deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen, in dem etwa zwei Drittel Frauen und ein Drittel Männer organisiert waren, in dem die Männer absolut den Ton angaben, hat immer neben dem Unterricht auch die Erziehungsaufgabe der höheren Mädchenschule betont, durch die diese sich von der höheren Jungenschule qualitativ unterschieden hat.⁹⁾

Es lag bei dieser allgemein verbindlichen Konzeption von bürgerlicher Mädchenerziehung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nahe, daß die 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 die beruhigende Perspektive, daß die Mädchenerziehung vorrangig der Erziehung zur Mutter dienen sollte. Sie bot Gewähr, spiegelte vor oder vermochte glaubhaft zu demonstrieren, daß an der grundsätzlichen Bestimmung der Frau zur Mutterschaft nicht gerüttelt wurde.

Eine Besonderheit der deutschen Entwicklung sollte nicht unterschlagen werden. In Deutschland, anders als in England, wo aufgrund anderer Organisationsprinzipien des Bildungswesens und aufgrund anderer Arbeitsmarktverhältnisse seit den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts keine Debatten um die Beteiligung von Lehrerinnen am Unterricht und überhaupt in den Elementarschulen stattgefunden hatten, war die Tätigkeit von Lehrerinnen seit den 30er Jahren umstritten. Auf Hombergs Verteidigungsschrift gegenüber Schulz' Angriff habe ich bereits hingewiesen. Blochmann hat den ganzen Vorgang der Diskussion um weibliche Lehrer in der pädagogischen Gesellschaft in Berlin rekonstruiert (Blochmann 1988). Diese andere Tradition, die mit der spezifischen Lage des deutschen Bürgertums zusammenhängt, hat in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in Fragen der weiblichen Erwerbstätigkeit für bürgerliche Frauen einen ihrer Höhepunkte gefunden. Anders als in den katholischen Ländern und auch anders als in den angelsächsischen Ländern Europas hatte die Ausdifferenzierung der Erziehungsfunktionen und ihre partielle Ausgliederung aus der Familie die schulische Erziehung von Mädchen (und kleinen Kindern) zu einem Kampfplatz männlicher und weiblicher Berufsinteressen gemacht. Das hin mit der Anfangs 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. Alle Versuche von Frauen, durch ihre Nähe zur Hausarbeit die Lehrtätigkeit zu begründen, mußten sich mit dieser männlichen Anspruchshaltung auseinandersetzen. Von daher erklärt sich vielleicht das Pathos, mit dem die Wortführerinnen des ADLV ihre Berufskonstruktion aufluden. Würste die Leserin von Helene Langes Lebenserinnerungen nicht, daß es sich bei der Vereinsgründung in Friedrichroda 1890 um die Gründung eines Interessenverbandes der Mädchenbildung und der Lehrerinnenausbildung gehandelt hat, könnte sie meinen, es sei eine allgemeine Lebensreformbewegung zur Verbesserung der Lebensbedingungen in der industriellen Gesellschaft gegründet worden. So faßt Lange die versittlichte Kraft dieser Vereinsgründung in folgender Bemerkung zusammen: »Aus dem Beruf, den so manche aus Not ergriffen hatte, war der Dienst der Idee geworden« (Lange 1927, S.192).

Die Nähe von Mütterlichkeit und Erziehung ist im Diskurs über das Geschlechterverhältnis ein Topos, der 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 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 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 worden ist, bot für die Frauen eine plausible Begründung für ein besonderes Berufsverständnis. Es soll an dieser Stelle nicht unterschlagen werden, daß

diese erfolgreiche Strategie, mit der der ADLV den Eintritt der Frauen in die Erwerbstätigkeit propagiert hat, überaus problematische Beschränkungen des Selbstverständnisses beinhaltete.

Die Berufsarbeit der Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen, an denen im wesentlichen Wissenschaftspropädeutik vermittelt werden sollte, wird nur schwer als Auslagerung und Ausdifferenzierung von familialer mütterlicher Erziehungsarbeit gelten können. Es wundert deshalb nicht, daß dieses Verständnis des Berufs, das gerade 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 der Eintritt in das Erwerbsleben für Frauen gelungen ist. Das Konzept war erfolgreich, weil es konform war mit gewissen Vorannahmen über den Zweck der Mädchenerziehung, die von weiten Teilen des Bürgertums geteilt wurden. Die Lehrerinnen des ADLV machten sich nicht verdächtig, grundsätzlich die geschlechtliche Arbeitsteilung aufheben zu wollen, und sie boten Gewähr dafür, daß selbst für die Mädchen, die es zur Wissenschaft zog, die Bäume nicht in den Himmel wuchsen. Die Stärke dieser Position lag in dem strukturellen Merkmal, daß so viele soziale Bewegungen des Kaiserreichs auszeichnete: Berechtigte Ansprüche auf Partizipation einzelner bürgerlicher Gruppen, hier der Zugang zur Erwerbstätigkeit bestimmter bürgerlicher Frauengruppen, wurden so im Gleichgewicht gehalten, daß sie die Gesellschaft als Ganze nicht in Frage stellten.

Für die Geschichte der Pädagogik als Frauengeschichte ist 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 Aufgabe, die der Familie für die gesellschaftliche Reproduktion zugeteilt war, jedoch gänzlich undenkbar. Die strukturellen Ähnlichkeiten der Erziehungstätigkeit im öffentlichen Schulwesen wie in der Familie können natürlich nicht in toto bestritten werden. Die strukturellen Differenzen können aber auch nicht übersehen werden. Das »persönliche Erziehungsverhältnis«, die »Liebe«, der »Dienst der Idee« etc., von Lange und Bäumer immer wieder bemüht, überdeckt die Strukturen des öffentlichen Schulwesens, die nur begrenzt der Erziehung der »sittlichen Persönlichkeit« dienen und dienen sollten. Das Erziehungsverhältnis war eben in diesen Schulen kein familiäres Binnenverhältnis, auch wenn es von Lehrerinnen der Mädchenschulen so dargestellt wurde.

Welche Auswirkungen dieses Konzept gehabt hat, als es nicht mehr nur um die Erziehung bürgerlicher Mädchen ging, ist andernorts für verschiedene Berufskonstruktionen bürgerlicher Frauen aufgearbeitet worden.¹⁰⁾

Für den Lehrerinnenberuf, vor allen Dingen für den der Lehrerinnen im höheren Schulwesen, bleibt festzuhalten: Auch wenn vom ADLV die Forderungen für die höhere Mädchenbildung 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 beförderte 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.

3. Vom Fortschritt und seinen Kosten

Damit bin ich im letzten Teil meiner Ausführungen über das Verhältnis zwischen ‚geistiger Mütterlichkeit‘ und ‚pädagogischer Naturbegabung der Frau‘. Ich wollte deutlich machen, daß der Mütterlichkeitsdiskurs für den Eintritt von bürgerlichen Frauen in das Erwerbsleben facettenreich und funktional war. Damit aber nicht genug: er ist es immer noch. Er hält ein konsistentes Frauenbild bereit, an dem – bei allen Ambivalenzen – beide Geschlechter ein Interesse haben: Für die Männer erlaubt er die Ausgrenzung von Frauen aus ‚unweiblichen Berufen‘, wenn auch bei gleichlaufendem höherem Konkurrenzdruck in dem intermediären Bereich von Bildungsinstitutionen. Besonders hart wurde dieser Kampf in Deutschland geführt, weil hier durch die enge Bindung der Schule an den Staat die Lehrerschaft ein hohes gesellschaftliches Prestige erlangt hatte. Völlig unproblematisch konnten in den Vereinigten Staaten von Amerika, in England und auch in Frankreich Frauen im Bildungswesen im gleichen Zeitraum ihre Position ausbauen. Die Ideologie eines ‚weiblichen Berufs‘ aber war auch dort dominant. In Deutschland konnte erst nach 1920 auf diese explizite Kampfstellung zwischen männlichen und weiblichen Lehrern verzichtet werden, als es zu einer relativen Angleichung der Berufschancen in der Schule gekommen war.

Damit will ich nicht behaupten, daß der Geschlechterkampf in den pädagogischen Berufen seit 1920 zum Stillstand gekommen ist. Ich glaube jedoch, daß diese Auseinandersetzung, die Ende der 20er Jahre einen erneuten Höhepunkt hatte, aber deren Spuren sich auch nach dem II. Weltkrieg finden lassen, im wesentlichen Nachgefechte sind. Der Geschlechterkampf wird nicht mehr an der gleichen Linie ausgefochten wie im Kaiserreich. Falsch wäre jedoch der Eindruck, daß das Problem der Geschlechtszugehörigkeit im Beruf des Lehrers erledigt sei. In diesem Zusammenhang muß auf die anfangs aufgestellte These von der mit dem Mütterlichkeitsdiskurs einhergehenden Desexualisierung noch einmal eingegangen werden.

Die Erwerbstätigkeit bürgerlicher Frauen in den ‚mütterlichen‘ Berufen ist auch als Kanalisation realer oder ihnen zugeschriebener Triebe zu interpretieren. Die Schwierigkeit, diesen Prozeß zu erfassen, liegt darin begründet, daß wir es nicht mit ‚Natur‘ und ihrer ‚Zivilisation‘ ‚pur‘ zu tun haben, sondern daß die ‚Natur‘ immer schon durch den Diskurs präfiguriert ist. Zuschreibungen von Männern werden von Frauen adaptiert aber auch umgelenkt. Die Triebstruktur gerade auch der bürgerlichen Frauen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist für uns nur sehr indirekt zu erheben. Meine eigenen Versuche, etwa durch Interpretationen autobiographischer Texte

(Jacobi-Dittrich 1986), lassen mich vermuten, daß die geistige Mutterlichkeit genügend Kompensation für nicht gelebte Formen von Sexualität bot.

Der immer noch so hohe Anteil von Frauen in pädagogischen Berufen läßt sich nicht durch den Mütterlichkeitsdiskurs allein erklären. Dieser Diskurs hat aber seinen Anteil an bis heute virulenten Frauenbildern, die eine ideologische Aufmischung der besonderen Fähigkeiten von Frauen zur Erziehung überflüssig machen, wie die erste Frauenbewegung sie noch veranstaltet hat. Die Lektion funktioniert quasi von selbst: Mädchen, die noch mit 13 Computerfachfrau werden wollten, finden mit 15 Jahren den Beruf der Sozialpädagogin oder Lehrerin attraktiv. Die Chance, mit 20 marktgerecht ein Studium der Betriebswirtschaft zu ergreifen, löst das Problem des Verhältnisses von Geschlechterzugehörigkeit und Arbeitsmarktchancen nur scheinbar. Es gibt wenig Anzeichen dafür, daß der Anteil der Frauen in pädagogischen Berufen abnimmt bzw. der Anteil der Männer in bemerkenswerter Weise zunimmt. Die Stabilisierung der familiären Arbeitsteilung ist durch die pädagogische Berufstätigkeit als Variante von Mütterlichkeit lange und erfolgreich gestützt worden: Gleichzeitig hat sie den Eintritt der bürgerlichen Frau in die moderne Welt ermöglicht. Es kam zu keinen schrillen Tönen, eher wahrscheinlich zu verhaltenem Weinen von überforderten Gattungswesen, denen Familie und Bildungsinstitutionen die Überzeugung vermittelt hatten, daß sie, weil weiblichen Geschlechts, quasi eine natürliche Begabung zur Erziehung von Kindern hätten.

Anmerkungen

¹⁾ Vortrag von Ilse Dahmer auf dem 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Saarbrücken 1988, erscheint 1989.

²⁾ In diesem Brief an einen Freund beschreibt Pestalozzi seine Arbeit in einem sozialpädagogischen Projekt mit Kindern, die durch die Revolutionskriege verwaist, heimatlos, verwahrlost sind. Der Brief gilt als besonders eindringliches Beispiel für Pestalozzis Pädagogik.

³⁾ Barbla Jäger hat in ihrer Diplomarbeit den Zusammenhang zwischen biographischem Hintergrund und pädagogischer Objektivierung aufgearbeitet (Jäger 1988).

⁴⁾ Dieser Aspekt, in dem sich die Geschichte der Pädagogik mit der Geschichte der Frauenbewegung verschränkt, ist sehr scharfsinnig von Ann Taylor Allen analysiert worden (Allen 1969).

⁵⁾ Theodor Gottlieb von Hippel, „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“, Berlin 1792, war die einzige Schrift deutscher Autorenschaft, die dezidiert für die Allgemeinen Menschenrechte von Frauen eintrat (Dittrich-Jacobi 1981).

⁶⁾ Die biographischen Informationen zu Amalie Holst beziehe ich aus dem unveröffentlichten Zwischenbericht des Projekts „Geschichte des Hamburger Mädchenschulwesens“, DFG-Forschungsbericht von Elke Kleinau.

⁷⁾ James Albisetti hat die Entwicklung dieser Strategie nachgezeichnet und als erfolgreiche Politik identifiziert (Albisetti 1982).

⁸⁾ So belegt beispielsweise die Geschichte der Städtischen Höheren Töchterschule, später Auguste-Victoria Schule in Bielefeld unter der Leitung des Direktors Gerth diese Tendenz sehr anschaulich (vgl. Schneider/Wiedemann, in: Brehmer/Jacobi-Dittrich 1986).

⁹⁾ Diese Angaben basieren auf Schätzungen, die ich auf der Basis der Vereinsgeschichte von Nöldecke (1888) angestellt habe.

¹⁰⁾ Zu verweisen wäre hier auf eine Anzahl von Studien zur Geschichte der Sozialarbeit aus den letzten Jahren. Siehe hierzu die Sammelrezension von Stöhr 1987.