



Universität Potsdam

Juliane Jacobi-Dittrich

"Hausfrau, Gattin und Mutter" : Lebensläufe und Bildungsgänge von Frauen im 19. Jahrhundert

first published in:

"Wissen heißt leben ..." : Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18.
und 19. Jh. / Ilse Brehmer ... (Hrsg.). - 1. Aufl. - Düsseldorf : Schwann, 1983.
- S. 263-281 (Frauen in der Geschichte ; 4) ISBN: 3-590-18023-4

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 220

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2011/5092/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-50925>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 220

5. „Hausfrau, Gattin und Mutter“ Lebensläufe und Bildungsgänge von Frauen im 19. Jahrhundert

Juliane Jacobi-Dittrich

*Könnte ich nicht auch ein
Wolkenschwimmer werden?
Bettina von Brentano*

I. Einleitung

Geschichte von Frauen ist nicht nur die Geschichte erwachsener Frauen. Sie hat ihre Vorgeschichte in der Geschichte von Frauen als Kindern. In der sozialisationstheoretischen Forschung gibt es kaum eine so unumstrittene These wie die, daß Sozialisation geschlechtsspezifisch stattfindet. Über das Gewicht und die Reversibilität des geschlechtsspezifischen Aspektes von Sozialisationen bestehen unterschiedliche Auffassungen, die jedoch den grundsätzlichen Tatbestand nicht in Frage stellen. Die Geschichte der Kindheit, seit 20 Jahren dabei, die historischen Aspekte der Sozialisationsbedingungen von Kindern zu erforschen, hat sich zum weitaus überwiegenden Teil mit den Sozialisationsbedingungen von Jungen befaßt. Geschlechtsspezifische Aspekte wurden kaum berücksichtigt, oder wenn, dann mit Befremden zur Kenntnis genommen, ohne konzeptionell die Kategorie „Geschlecht“ in die Forschung mit einzubeziehen. Genannt sei hier das beredte Beispiel bei ARIÈS, daß Jungen als kleine Jungen bis weit ins 19. Jahrhundert hinein die statusniedrigeren Frauenkleider trugen (ARIÈS 1975, 112).

Ich möchte in diesem Beitrag ein wenig das Dunkel erhellen, in dem Mädchenkindheiten in der Vergangenheit liegen. Dazu will ich anhand ausgewählter autobiographischer Zeugnisse, die über Kindheiten zwischen dem Beginn und dem Ende des 19. Jahrhunderts berichten, versuchen, ein Bild bürgerlicher Mädchenkindheiten darzustellen. Damit ist ein langer Zeitabschnitt erfaßt, der sich aber für das Thema schon allein dadurch legitimieren läßt, daß wir nach all unseren Kenntnissen der Familiengeschichte davon ausgehen können, daß die Veränderungen, die in diesem Zeitraum stattgefunden haben, in einem überschaubaren Rahmen bleiben, ja, ich möchte hypothetisch formulieren, daß Mädchenkindheiten in bürgerlichen Schichten zwischen 1811 und

1900 alle nach einem ähnlichen Muster abliefen. Unter dem Aspekt ihres Sozialisationszieles betrachtet, könnte man sogar sagen, daß die individuellen Unterschiede peripher waren. Diese individuellen Unterschiede in den einzelnen Mädchenkindheiten sollen jedoch nicht unberücksichtigt bleiben und werden gerade für die Erforschung allgemeinerer Veränderungstendenzen innerhalb der Mädchensozialisation im 19. Jahrhundert eine entscheidende Bedeutung haben.

Um die beiden Aspekte: allgemein verbindliche Sozialisationsziele und individuelle Mädchenschicksale im 19. Jahrhundert darzustellen, werde ich außer auf autobiographische Quellen auf eine Auswahl von Schriften zur weiblichen Erziehung eingehen, ähnlich, wie KÖSSLER (1979) es in seiner Studie getan hat, allerdings mit anderen Auswahlkriterien. Ich möchte mich an die durch keine neuere Untersuchung überholte Studie von ELISABETH BLOCHMANN halten, die 1966 erschienen ist und die in der Frauenforschungswüste zwischen 1933 und 1970 eine der wenigen Oasen ist. Sie stammt von einer Emigrantin.

Folgende Auswahlkriterien für die Quellen haben vorgelegen:

1. Die Quellen liegen gedruckt vor.
2. Die Kindheit und Jugend muß ausführlich in den Autobiographien, Schlüsselromanen und/oder Briefen dargestellt worden sein.
3. Das Interesse der Autorinnen, ihre eigene Lebensgeschichte halbwegs „schlüssig“ darzustellen war Bedingung, deshalb fielen Autobiographien, in denen die Kindheitsdarstellungen über sentimentale Weihnachtsfestbeschreibungen nicht hinausgingen, aus der Auswahl heraus.
4. Die autobiographischen Zeugnisse sind alle von Frauen geschrieben, die ein bedeutendes öffentliches Leben geführt haben, d. h. es ging darum, Quellen zu analysieren, in denen die Verfasserin bereits ein Bewußtsein über die Widersprüche ihres eigenen Lebensweges formuliert hatte, von denen aber anzunehmen war, daß sich auch ganz gängige Muster von Mädchensozialisation finden würden.

Ich beschränke mich in dieser Auswahl auf bürgerliche und adelige Mädchenkindheiten, da die Darstellungen von proletarischen Mädchenkindheiten sich als Vergleichsmaterial problematisch erwiesen haben. Die Geburtsdaten der Autorinnen liegen zwischen 1811 und 1881. Sie sind relativ gleichmäßig über den gesamten Zeitraum verteilt. Der größte Altersunterschied zwischen zwei Frauen beträgt 17 Jahre (HELENE LANGE, geb. 1848 und LILY BRAUN, geb. 1865), der geringste drei Jahre (MARIANNE WEBER, geb. 1870 und GERTRUD BÄUMER, geb. 1873). Die Entstehungsdaten der autobiographischen Berichte ziehen den Zeitraum stärker auseinander. Die Schriften sind zwischen 1860 und 1948 erschienen.

Verheiratet waren von ihnen: LEWALD, DOHM, ANNEKE, WEBER, BRAUN und HEUSS-KNAPP, unverheiratet TIBURTIUS, LANGE, BÄUMER. Ob der Status einer LEWALD, die mit fast 44 Jahren einen seit Jahren geliebten Mann heiratete, mit dem von DOHM vergleichbar ist, die knapp 19jährig eine sehr unglückliche Ehe einging, muß allerdings dahingestellt bleiben. Die Frauen, deren Lebensläufe herangezogen worden sind, haben folgende Berufe gehabt: Schriftstellerin und Publizistin, Lehrerin, Politikerin und Wissenschaftlerin (ohne Hochschulposition!).

Mädchenkindeheiten haben sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts wenig verändert. Selbst die in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts aufkommende Notwendigkeit außerhäuslicher Erwerbstätigkeit, mit der viele bürgerliche junge Mädchen plötzlich konfrontiert waren, hatte keine unmittelbaren Auswirkungen auf den Verlauf von Kindheits- und Jugendmuster. Über diesen sehr konkret faßbaren bildungs- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang hinaus interessiert mich bei der Untersuchung der weiblichen Autobiographie zum Thema Kindheit noch ein spezifisch familiengeschichtlicher Aspekt: Welche Identifikationsangebote haben speziell diese Frauen gehabt, die ihnen den Ausgang aus der anonymen Privatheit ermöglicht oder diesen erzwungen haben? Dieser Aspekt kann zwar anhand der vorliegenden Auswahl nicht repräsentativ erhoben werden, jedoch haben individuelle autobiographische Aussagen den Vorteil, kompliziertere emotionale Kontexte darzustellen. Die Einzelinterpretation von neun Autobiographien soll dazu dienen, sie herauszuarbeiten. BRENTANOs Mädchenfrage, zu Anfang des Jahrhunderts gestellt: „Könnte ich nicht auch ein Wolkenschwimmer werden?“, in der die Geschlechterdifferenzierung romantisierend und phantastisch übersprungen wurde, ist von den Autorinnen, die von mir ausgewählt worden sind, nicht mehr aufgegriffen worden. Und doch haben sie alle das allgemein verbindliche Sozialisationsziel „Hausfrau, Gattin und Mutter“ nicht zur alleinigen Richtschnur ihres Lebenslaufes werden lassen. Aus dieser Abweichung sind Brüche in den Lebensläufen und wahrscheinlich auch in den Persönlichkeiten entstanden. Habe ich selbst früher in Anlehnung an THEODOR GOTTLIEB von HIPPEL für die bürgerliche Autobiographie des 19. Jahrhunderts formuliert, daß es sich um „Lebensläufe nach aufsteigender Linie“ handele, so muß ich jetzt für die von mir untersuchten weiblichen Autobiographien ganz allgemein formulieren, daß dieses Modell nicht gilt (DITTRICH/DITTRICH-JACOBI 1979).

Ich werde im folgenden Teil die mir wesentlichen Definitionen des für Frauen zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelten Bildungsbegriffs

anhand einiger ausgewählter Beispiele darstellen, dies auch auf die Gefahr hin, daß es sich um zumeist Bekanntes handelt, weil ich denke, daß ich zwei Punkte machen kann, die so sonst nicht gemacht werden, wenn es um die Geschichte der Mädchenbildung geht.

Daran anschließend sollen neun ausgewählte Autobiographien ausgewertet werden. Ich sehe hier davon ab, das Quellenmaterial darzustellen, verweise dazu jedoch auf meinen demnächst erscheinenden Beitrag in dem Sammelband „German Women in 19th Century“ (hrsg. von John C. FOUT). Die Auswertung von biographischem Material in bezug auf Sozialisationsbedingungen mit für die Zeit gültigen Erziehungskonzeptionen zu kombinieren, erscheint mir sinnvoll, weil der vorwiegend „private“ Charakter von Mädchenerziehung durch das gesamte 19. Jahrhundert hin erhalten blieb.

II. Mädchenerziehung im 19. Jahrhundert

ELISABETH BLOCHMANN hat erstaunlich klar die grundlegende Problematik der Frauenbildung im 18. und 19. Jahrhundert erkannt, wenn sie einleitend über die Autoren, die sich mit der weiblichen Bildung befaßten, schreibt:

„Trotz der beschränkten Anerkennung der Vernachlässigung des weiblichen Geschlechts, zu der die Aufklärung zwang, erhebt sich hinter dem erwachten Interesse an dem Problem der Bildung zunächst vor allem die stärkere Sorge um die *Stabilität der Familie*.“

BLOCHMANN gibt hier eine Interpretation der Entwicklung der Geschlechterphilosophie, die sich mit der von KARIN HAUSEN entwickelten These der „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ deckt, diese allerdings gemäß ihrem Thema auf die Bildungsgeschichte anwendet. So formuliert sie anschließend für das „klassische“ Deutschland – einen im übrigen natürlich nur engen Zirkel von Dichtern und Philosophen und deren Frauen –:

„Die polaristische Geschlechterphilosophie dieses Kreises kann verstanden werden als eine Form männlicher Huldigung vor der neu gesehenen Frau, in der ihr, ihre Naturfunktion überhöhend, eine eigentümliche Geistigkeit erkannt, geliebt und verehrt wird, wo an Stelle traditioneller Unterwerfung unter den Mann, wenn nicht eine Überordnung der Frau, so doch ihre Gleichwertigkeit zum ersten Mal in Deutschland nachdrücklich postuliert wird. . . . Die polaristische Betrachtung wurde in einer viel einseitigeren Form bald Allgemeingut der Nachfolgenden, und zwar in dem Sinne, daß im Unterschied zum Manne als dem kraftvoll Geistigen die Andersartigkeit der Frau, also das Gefühlsmäßige, die

Unschuld und die naive Reinheit, jedenfalls das Nicht-Rationale, Nicht-Willensmäßige betont und überbetont wurde“ (BLOCHMANN 1966, 44).

Zu den radikalen Vertreter/n/innen CONDORCET, WOLLSTONECRAFT und v. HIPPEL, die eine absolut gleichwertige, ja gleichartige Bildung für Mädchen fordern, sagt BLOCHMANN abschließend in ihrer Darstellung:

„Mit aller Vehemenz haben hier also wenigstens drei Menschen verschiedener Nationen unabhängig voneinander eine Tür aufgestoßen, indem sie den Gedanken der Menschenrechte in bezug auf die Frau unerschrocken und radikal zu Ende gedacht haben. Damit wurde aber auch sozusagen der erste Axtschlag gegen die umfriedenden Wände des ‚Hauses‘ geführt, in dessen Schutz die Frauen (wenn auch nicht alle) bisher gelebt und sich mit Sicherheit bewegt hatten, und die ‚befreite‘ Frau wurde so theoretisch und prinzipiell zum ersten Mal ins Offene des Lebenskampfes gestellt“ (BLOCHMANN 1966, 54).

Die spätromantische Geschlechterphilosophie kann als extrem an männlichen Interessen orientiert definiert werden und auch hier erkennt BLOCHMANN mit großer Klarheit:

„Nur diese Seite der Romantik, nicht die uns in einzelnen Gestalten wie KAROLINE und DOROTHEA SCHLEGEL, BETTINA BRENTANO oder RAHEL VARNHAGEN und anderen entgegentretende innere Unabhängigkeit und kühne Freiheit von bürgerlichen Konventionen ist pädagogisch wirksam geworden. Es war die romantische Verklärung der Mütterlichkeit, die in das pädagogische Denken einen neuen Zug brachte“ (BLOCHMANN 1966, 64).

Anhand zweier Bildungskonzeptionen von Frauen, die aus der Zeit um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert stammen, ist diese These zu belegen: KAROLINE RUDOLPHIs „Gemälde weiblicher Erziehung“ von 1807 ist den „jungen Müttern“ gewidmet und sein Grundmotiv, das „tief im Heiligtum des weiblichen Herzens“ wohnt, ist: die Mutterliebe. RUDOLPHI steht ganz im Bann der romantischen Idee der Mütterlichkeit. Die intellektuelle Ausbildung von Mädchen ist nicht Thema des immerhin zweibändigen Werkes und über die „beste Erzieherin“ heißt es:

„Sie soll alles anerkennen, was ihr männliche Hilfe seyn kann; sie soll vornehmlich den wissenschaftlichen Unterricht, den auch ihr Geschlecht nicht ganz entbehren kann, lieber einem Manne anvertrauen, auch wenn sie alle nöthige Kenntnisse besäße, um ihn selbst zu geben; denn alle Verstandeskultur soll vom Manne ausgehen. Eins aber soll sie sich vorbehalten, und darf es sich unter keinen Bedingungen nehmen lassen: das ist der unmittelbare Einfluß auf die Entwicklung des eigentlichen Charakters der Weiblichkeit, des Zartgefühls“ (zitiert nach BLOCHMANN 1966, 70–71).

Faktisch hat die Erziehungskonzeption von RUDOLPHI die Beschränktheit und Unernsthaftigkeit von Mädchenerziehung gefördert

und wurde auch von der zweiten hier zu nennenden Pädagogin, BETTY GLEIM, entsprechend kritisiert. Überflüssig zu sagen, daß RÜDOLPHI bei ihren männlichen Zeitgenossen Gehör und Zustimmung fand.

GLEIM steht ganz auf dem Boden des deutschen Idealismus und fordert auch für Mädchen mit FICHTE „Erregung, Entwicklung und Bildung aller Kräfte des Menschen“. Sie wendet die sublimierte Auffassung vom polaren Wesen der Geschlechter, wie sie etwa von W. v. HUMBOLDT entwickelt wurde, auf die Bildungsforderungen für Mädchen an. Neben den Geschlechtsunterschieden gibt es aber eine andere Bestimmung des Menschen, die eine allseitige Geistesbildung auch für Mädchen begründet. Ihre Ausführungen zu diesem Punkt mußten gemäß der Zeit stark apologetische Züge tragen, wie die folgende Passage zeigt:

„Was in Frage stand, ... ist ..., ob die Weiblichkeit gefährdet werde durch intellectuelle Cultur. ... Wo die Weiblichkeit verloren geht, soll man nicht schließen, das intellectuelle Vermögen sei zu vollendet ausgebildet, sondern nur, die übrigen Anlagen seien in der Entwicklung zu sehr zurück geblieben“ (zitiert nach: BLOCHMANN 1966, 73).

Bemerkenswert über den rein bildungstheoretischen Aspekt hinaus ist, daß GLEIM, gestützt von eigener Erfahrung, in ihrer Schrift „Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts“ (Leipzig 1910) sowie auch vor allem in der Ergänzung dazu „Über die Bildung der Frauen und die Behauptung ihrer Würde in den wichtigsten Lagen ihres Lebens“ (Bremen 1814) ausführlich auf die Frage der würdevolleren Lebensmöglichkeiten für Frauen, die nicht heiraten, eingeht. Auf der Basis dieser Überlegungen fordert sie die Einrichtung von Lehrerinnenseminaren, Schulen für Kinderwärterinnen etc.. Die Reihe der von ihr geforderten Einrichtungen in ihrer hierarchischen Zuordnung erinnert stark an die später von HENRIETTE SCHRADER-BREYMANN entwickelten Vorstellungen. Dieser uns heute interessierende Aspekt ihrer Schriften sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß mindestens 3/4 ihrer Schrift über Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts sich der wesensmäßigen Bestimmungen der Frauen im häuslichen Bereich als Gattin, Hausfrau und Mutter widmen.

Die Frage nach dem Verbleib unverheirateter Frauen haben außer v. HIPPEL nur Frauen gestellt. BLOCHMANN verweist noch auf die Schrift von E. BERNHARDI, die 1798 anonym erschienen ist und sich ausschließlich den Problemen lediger Frauen widmet (BLOCHMANN 1966, 77). Sowohl GLEIM wie auch BERNHARDI haben die Frage jedoch höchst zaghaft beantwortet. Im Gegensatz zu v. HIPPEL und WOLLSTONECRAFT haben sie alle aus Einzelleistungen, die die

Frauen im häuslichen Bereich unter anderem erfüllten, ein Hauptgeschäft gemacht. Der Hauptstrom der bürgerlichen Frauenbewegung des späteren 19. Jahrhunderts hat eben diesen Weg eingeschlagen. Wichtig scheint mir, die Chronologie einmal genauer zu betrachten. Die Beschränkung, unverheiratete Frauen in Derivaten des häuslichen Berufes auszubilden, ist nicht Folge der Bildungsvorstellungen, die die Frau an die Familie gefesselt haben, sondern ist eine notwendige Parallelerscheinung der Festschreibung der Geschlechtscharaktere im Bildungsziel „Hausfrau, Gattin und Mutter“ gewesen. Über allen Bildungskonzeptionen der Zeit, ob von Frauen oder Männern formuliert, stand die männliche Wunschvorstellung, wie sie NIEMEYER aussprach:

„Das weibliche Talent wird liebenswürdiger hinter dem Schleier der Verborgenheit und bildet sich in der Stille am besten aus“ (zitiert nach: BLOCHMANN 1966, 86).

Die so eindeutig auf die häusliche Bestimmung der Frau zugeschnittenen Bildungskonzeptionen, von denen hier nur zwei hervorragende vorgestellt sind, lassen es um so sinnvoller erscheinen, die Lebensläufe von Frauen im 19. Jahrhundert zu befragen, da zu erwarten ist, daß in ihnen der häusliche Bereich und sein Bildungsgehalt für die Mädchenjahre gespiegelt wird.

III. Lebensbereiche

1. Mädchen in der Familie

Es ist Menschenunkunde, wenn sich die Leute einbilden, unser Geist sei anders und zu anderen Bedürfnissen konstituiert, und wir könnten z. E. ganz von des Mannes oder Sohnes Existenz mitzehren ...

Rahel Varnhagen

Alle neun Frauen, mit deren Autobiographie ich mich hier beschäftigt habe, haben ihr Leben dargestellt, nachdem sie in irgendeiner Weise öffentlich wirksam geworden sind. Damit haben sie alle den angestrebten Rahmen, der einem Frauenleben durch Gesellschaft und Familie im 19. Jahrhundert gesetzt war, überschritten. Dieses wird in ihren Lebenserinnerungen direkt oder indirekt immer wieder reflektiert. Es ist also davon auszugehen, daß solche Reflexionen auch in die Darstellung der Kinderjahre eingegangen sind und sich eventuell auch in der Sichtweise der eigenen Position im Familienkreis niedergeschlagen haben.

Ich will diese, durch die Ungewöhnlichkeit des Lebensweges strukturierte Wahrnehmung der Kindheitserfahrung und die dadurch sicher stark gefilterte Erinnerungsfähigkeit im folgenden nach den verschiedenen Lebensbereichen und Lebensabschnitten in einer Mädchenbiographie befragen. Einige allgemeine Thesen, die ich auf der Basis von Erziehungskonzeptionen für Frauen im 19. Jahrhundert formuliert habe, gehen in den einzelnen Bereichen in die Darstellung mit ein.

Es gibt in der Sozialisationsforschung das Ergebnis (VONTOBEL 1970, 81–83), daß Einzelkinder bzw. Erstgeborene stärker leistungsorientiert seien als Kinder, die an anderer Stelle in der Geschwisterreihe stehen. Von den neun Frauen, deren Lebenserinnerungen hier vorliegen, sind tatsächlich fünf Erstgeborene: LEWALD, ANNEKE, BRAUN, WEBER und BÄUMER. Der Einfluß und die Förderung des Vaters ist in den hier vorliegenden Lebensläufen ein wesentliches Merkmal des Sozialisationsprozesses. Alle diese Frauen zeichnen ein positives Bild ihres Vaters. Ja, selbst wenn der Vater ihnen viel Leid zugefügt hat, wie beispielsweise LILY BRAUNs Vater seiner Tochter, wird er liebevoll dargestellt und milde beurteilt. Bei einigen Frauen trägt die Darstellung romantisierende Züge, beispielsweise bei ANNEKE und besonders auffallend bei BÄUMER, die den Vater geradezu wie einen angehimelten, unerreichbaren Liebhaber darstellt: der Vater starb, als sie neun Jahre alt war, die Romantisierung ist wohl auch darauf zurückzuführen, daß sein Bild nicht durch Pubertäts- und Erwachsenenenerfahrungen getrübt ist. Von den übrigen vier Frauen, die nicht erstgeborene Kinder waren, sehen ELLY HEUSS-KNAPP und HELENE LANGE ihren Vater ebenfalls überaus liebevoll. HELENE LANGE sieht in ihm einen liberalen Erzieher, der die mutterlose spätere Kindheit und Jugend vor dem allzu harten Gängelband von Konventionen der Mädchenerziehung geschützt hat. HEUSS-KNAPP verdankt ihrem Vater den wesentlichen Beitrag zu ihrer geistigen Entwicklung. Auch die relative Freiheit von Konventionen verdankt die offenbar fast mutterlos Aufgewachsene dem starken Einfluß des gelehrten Vaters. Sie sagt:

„Wenn ich auf die Waagschale lege, was wir von Vater und Großvater lernten und was in der Schule, so sinkt die erste Waagschale tief herab, wir wurden zu Hause eigentlich überhaupt nicht erzogen, sondern nur unterrichtet“ (HEUSS-KNAPP 1952, 36).

LEWALD hat ihren Vater innig geliebt, was aus der rührenden Darstellung seiner Person hervorgeht: er hat vor allem ihre intellektuelle Förderung überaus ernst genommen. Ich muß an dieser Stelle einschränkend darauf hinweisen, daß meine Interpretation des LEWALDschen Lebenslaufes auf der Basis der stark gekürzten Neuauflage vorgenommen

wurde. Inzwischen hat REGULA VENSKE in diesem Band einen Aufsatz, der aus einer größeren Arbeit von ihr heraus entstanden ist, vorgelegt, der die Interpretation auf der Basis dieser Edition sehr in Frage stellt, jedenfalls die Widersprüchlichkeit von Person und Werk LEWALDs wesentlich deutlicher macht: DOHM hält ihren Vater für vollkommen unerheblich und entsprechend wenig wird von ihm berichtet. Für TIBURTIUS ist der Vater wenig erwähnenswert, er wird dezent als schwierig und hypochondrisch dargestellt. WEBER kann aufgrund der psychischen Labilität des Vates nach dem Tode der Mutter nicht bei diesem leben, sondern wächst im Hause der Großmutter und Tante väterlicherseits auf.

Auffällig ist die Wichtigkeit, die gelegentlich Großmütter, Tanten oder Großväter in diesen Familien für die Mädchen gehabt haben. BRAUN hat ihre Großmutter mütterlicherseits sehr geliebt und ist stark von dieser geprägt worden. BÄUMERS Großmutter hatte die Funktion einer Matriarchin, in ihrem Haus lebte Gertruds Mutter mit ihren Kindern lange Jahre nach dem Tod des Vaters. ANNEKE schwärmt für den Vater ihres Vaters und WEBER, früh verwaist, sieht in der Großmutter und Tante väterlicherseits die „Eltern“. Aber auch der Großvater mütterlicherseits, ein mittelständischer Patriarch des 19. Jahrhunderts, sorgt in vielem väterlich für sie. Für LANGE ist das großväterliche Haus mit seinen unverheirateten Tanten nach dem Tod der Mutter wichtiger Lebensraum ihrer Kindertage. HEUSS-KNAPP sagt über den Großvater väterlicherseits, in dessen Haus sie die ersten anderthalb Lebensjahre verbracht hat:

„Die leidenschaftliche Liebe zwischen meinem Großvater und mir begann, als ich vier Monate alt war“ (HEUSS-KNAPP 1952, 23).

Selbst DOHM, die über ihre Familie und deren Liebe nichts Gutes zu berichten weiß, sinniert, ob es vielleicht der Großvater gewesen sei, der ihr die Empfindsamkeit vererbt habe?

In der Mehrzahl der Familien bestand ein über den engen Kern der Elternbeziehungen hinausgehend materieller und emotionaler Bezug zur weiteren Familie, der für die Mädchen wichtig war. Allgemeine Tendenzen in den Geschwisterbeziehungen lassen sich aufgrund der kleinen Zahl nicht feststellen. Die Väter spielen in den Kindheitserinnerungen des überwiegenden Teils dieser Frauen, die späterhin die enge Sphäre des Häuslichen verlassen haben und als Schriftstellerinnen, Ärztinnen, Wissenschaftlerinnen, Lehrerinnen und Politikerinnen an die Öffentlichkeit traten, fast durchgängig eine entscheidende Rolle. Es ist aufgrund der Quellengattung letztlich nicht feststellbar, ob dem Erinnernten

ein quasi „objektiver Tatbestand“ objektiver Tatbestand zugrunde liegt. Die Gesellschaft, in der diese Frauen aufgewachsen sind, war im öffentlichen Bereich eine ausschließliche Männergesellschaft. Daß der Vater ihnen durch Identifikation und Unterstützung den Weg an die Öffentlichkeit mit gebahnt hat, ist von hoher Wahrscheinlichkeit. Damit in direktem Zusammenhang steht die auffällig häufig vorkommende kritische Einstellung zur Mutter, die nicht zuletzt die gefürchtete und zu fliehende Beschränktheit der Frau als Gattin, Hausfrau und Mutter repräsentierte.

2. Partnersuche und Partnerwahl

Deutlich wird in allen Lebensberichten, daß es einen engen Zusammenhang zwischen Partnersuche, Partnerwahl und Bildungsweg bei allen Frauen gegeben hat. Insofern sind die „Männergeschichten“ keine privaten Herzensangelegenheiten, sondern wesentlicher Bestandteil auch des öffentlichen Lebens. Bei Frauen, die wegen der ökonomischen Verhältnisse ihrer Familien nicht mit Eheschließung rechnen konnten (BÄUMER, TIBURTIUS) finden sich wenig oder gar keine Aussagen zum Thema Partnerwahl und ein relativ klarer Berufsweg ist früh vorgezeichnet, der der Lehrerin! Frauen, die eine relativ gesicherte Existenz hatten und deshalb eher auf Eheschließung rechnen konnten, mußten um eine Ausbildung kämpfen und messen der Partnersuche und -wahl recht unterschiedliche Bedeutung zu: LANGE verbrachte diese Zeit auf Bällen etc., aber klagt nicht explizit über die Untätigkeit, WEBER litt tief an der anspruchlosen Lebensführung einer unverheirateten höheren Tochter, DOHM haßte die „Wartezeit“ und flog auf den erstbesten Mann, LEWALD bedauerte die relativ nutzlos verstrichene Zeit, in der sie in „Gesellschaft“ verkehrte ohne den Mann ihrer Wahl zu finden und wählte mit 26 Jahren sehr bewußt die Ehelosigkeit und Berufstätigkeit als alleinstehende Frau. Ihre spätere Verheiratung war eine „Liebesheirat“ gegen alle Konventionen. ANNEKE sah späterhin ihre Eheschließung als 19jährige als eine reine Konventionseheschließung an, was sie wahrscheinlich auch war. WAGNER ist zwar der Meinung, daß es sich nicht um eine Versorgungsehe gehandelt habe, ich kann aber ihrer Argumentation nicht folgen. Besonders der Verweis auf die Aston-Besprechung, in der ANNEKE dieser vorwirft, einen Mann ohne Liebe geheiratet zu haben, sagt m. E. nichts darüber aus, daß ANNEKE sich nicht diesen Vorwurf auch selbst hätte machen können (vgl. WAGNER 1980).

BRAUN durfte aus Konvention ihre große Liebe nicht heiraten (ca. 20jährig) und suchte daraufhin in der schriftstellerischen Tätigkeit und

„Lehrtätigkeit“ ihr Leben zu gestalten. Aufgrund der Verarmung der Familie war ihre kluge Großmutter der Meinung, sie müsse eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, während die Eltern immer noch auf eine gute Eheschließung auf der Basis ihrer weiblichen Attraktivität, des guten Namens und einer späteren möglichen Erbschaft hofften. Sie selbst war überhaupt nicht gewillt, eine Konventionsehe einzugehen. Einen wesentlichen Teil ihrer Bildung verdankt sie in späteren Jahren ihren Ehemännern, d. h. ihre Partnerwahl findet aufgrund von emotionaler Zuneigung zu ihrem späteren Mann statt und hängt zugleich eng mit ihrer geistigen Entwicklung zusammen. HEUSS-KNAPPs Partnerwahl findet bereits „modern“ statt: Sie lernt ihren Mann während des Studiums in Berlin bei der politischen Arbeit im Naumann-Kreis kennen. Da auch ihre Briefe aus dieser Zeit an THEODOR HEUSS zugänglich sind, ist mit Sicherheit davon auszugehen, daß sie sich als „gleichberechtigte“ Partnerin in dieser Ehe fühlte (HEUSS-KNAPP 1961, 81–109). Faktisch hat die Eheschließung natürlich Auswirkungen auf Ausbildung und Beruf gehabt. Es handelte sich jedoch um eine „freiwillige“ Entscheidung der jungen Frau.

Drei Frauen von den neun Beispielen haben problemlos ihre Berufstätigkeit planen können, wobei bei zweien von ihnen die schlechten Heiratsaussichten ganz deutlich ausschlaggebend waren. Alle anderen haben Kämpfe aufwenden müssen, trotz guter Heiratschancen irgendeine Bildung zu erlangen, die ihnen eine geistige und eventuell auch ökonomische Unabhängigkeit verschaffen könnte. Nur LEWALD, DOHM und BRAUN fanden die Bedingungen für die Eheschließungen gänzlich unwürdig und prangern die Gesellschaft deswegen an. HEUSS-KNAPP, die jüngste der herangezogenen Autorinnen, stellt einen relativen Einzelfall dar, der wahrscheinlich erstmalig in ihrer Generation auftauchte, und der ganz deutlich auf umwälzende Tendenzen in der Frauenbildung hindeutet. „Geheiratet“ wurden von diesen neun Frauen nur zwei: DOHM und ANNEKE. Beide lehnten sich gegen das Schicksal „geheiratet zu werden“ auf, DOHM wohl ausschließlich literarisch und intellektuell, ANNEKE ließ sich scheiden und wagte damit den Sprung ins gesellschaftliche Abseits.

Der Abschluß der Mädchenzeit lag entweder in der Eheschließung oder in der dezidierten Entscheidung, eine weiterführende Ausbildung oder Erwerbstätigkeit anzustreben (TIBURTIUS, BÄUMER, LANGE, WEBER, BRAUN und HEUSS-KNAPP). Ganz klar unterschieden von jedem männlich-bürgerlichen Lebenslauf des 19. Jahrhunderts, wo Gattensuche und -wahl nur insofern mit Bildung und Ausbildung kollidierte, als es eine Reihe von anzustrebenden staatstragenden Positionen

gab, die einen Mann nicht ernährten und deshalb die Auswahl der möglichen Ehegattinnen erheblich eingeschränkt war und auch altersmäßig weit hinausgeschoben wurde. Ich hebe diesen Punkt so hervor, weil ich der Meinung bin, daß das Identitätskonzept für die weibliche Entwicklung in Kindheit und Jugend ein anderes sein müßte, als jedes für die Entwicklung des männlichen Kindes entwickelte. Im Zusammenhang mit Schule und Ausbildungsfragen möchte ich dies nochmals aufgreifen und es abschließend anhand der einzelnen Frauen, deren Kindheits- und Jugenderinnerungen hier untersucht worden sind, diskutieren.

3. Schule und Bildung

In den von mir ausgewählten neun Biographien finden sich alle begrenzten Bildungsmöglichkeiten, die in der Mädchenerziehung im 19. Jahrhundert zur Verfügung standen. Die Mädchen besuchten zumeist eine private (zum Teil koedukative) Vorschule und darauf aufbauend private Töchterschulen. Nur BÄUMER hat eine öffentliche Volksschule besucht, gemäß eines Prinzips ihres Vaters, seines Zeichens Schulbeamter, das für die soziale Schicht ungewöhnlich war. LEWALD, DOHM, TIBURTIUS, LANGE, WEBER und HEUSS-KNAPP haben private Mädchenschulen besucht. Durch private Hauslehrer wurden ANNEKE, TIBURTIUS (so lange die Eltern auf dem Lande lebten) und BRAUN (je nach den Gegebenheiten der Garnison, in der ihr Vater gerade stand) unterrichtet. LEWALD und LANGE besuchten für den Elementarunterricht Privatschulen für Jungen und Mädchen. DOHM und HEUSS-KNAPP besuchten ein Lehrerinnenseminar, TIBURTIUS bereitete sich extern auf das Abitur vor. WEBER besuchte für zwei Jahre ein renommiertes hannöversches Pensionat, LANGE kam in Pension in ein süddeutsches Pfarrhaus. Alle Frauen widmen der Schule einen wesentlichen Abschnitt ihrer Kindheitserinnerungen. Aus den inhaltlichen Beschreibungen des Unterrichts geht übereinstimmend hervor, daß er in fast allen Fällen überaus unübersichtlich, häufig von zweifelhafter Qualität und keinesfalls besonders breit angelegt war. Im Mittelpunkt stand immer die Literatur, eventuell Religionsunterricht und Fremdsprachen und Geschichte; Naturwissenschaften, Mathematik und alte Sprachen, die vor allem anderen intellektuell den Kern des höheren Unterrichts für Jungen im 19. Jahrhundert bildeten, kamen überhaupt nicht vor.

Ich habe es bei der Lektüre der Schulpassagen als eine gewisse Tragik empfunden, daß die Kindheit und Jugend dieser Frauen so schlecht genutzt worden ist. Nun kann dieser Eindruck natürlich auch bei Schil-

derungen von männlichen Schulerfahrungen entstehen: Bei den Mädchen aber ist die Qualität des Unterrichts offensichtlich noch eine Stufe niedriger anzusetzen. Die ambitioniertesten Ideen, die zur Mädchenerziehung überhaupt in den Autobiographien vertreten worden sind, erwähnt LEWALD, die über ihren Vater schreibt:

„Ich glaube nicht, daß mein Vater, außer der JEAN PAULSchen Levana, von der ich weiß, daß er sie früh gelesen hat, sich mit Büchern über Erziehung beschäftigte oder sonst den Gedanken besonders hingegeben hätte: was muß du tun, um deine Kinder gut zu erziehen?“ (LEWALD 1980, 55–56).

Immerhin kann die Levana als recht anspruchsvoll gelten, wenn auch JEAN PAUL in ihr die Festschreibung der Geschlechtscharaktere perfektioniert hat. Von der unterrichtlichen Seite her gesehen hat ausschließlich HEUSS-KNAPP eine anspruchsvollere intellektuelle Unterrichtung durch ihren Vater erfahren, die weit über das in der Schule Gebotene hinausging: Sowohl bei LEWALD als auch bei HEUSS-KNAPP sorgte jeweils der Vater für die Unterrichtung im täglichen Umgang mit den Kindern.

Soziale Erfahrungen, die die Schule vermittelte, werden bei BÄUMER und BRAUN dokumentiert. BÄUMER besuchte eine öffentliche Volksschule und erfuhr früh, daß es Klassenunterschiede gab. Ein Mädchen der Unterschicht artikuliert ihr gegenüber diese Unterschiede, die die Eltern, dem liberalen Bürgertum zugehörig, nicht zu artikulieren brauchten. BRAUN fühlte sich zu einem jüdischen Kind hingezogen, daß in dem antisemitischen Klima des vornehmen Berliner Mädcheninstituts zur Außenseiterin gestempelt wurde. Aber auch BRAUNs Eltern unterbanden den Kontakt mit den „reichen Emporkömmlingen“. Von sozialen Spannungen des Kaiserreichs wenig tangiert muß es in den privaten Höheren Töchterschulen Oldenburgs, Stralsunds, Straßburgs und Lemgos zugegangen sein.

Lehrer und Lehrerinnen sind einflußreiche Personen. LEWALD schwärmt für das pädagogische Talent des Direktors ihrer Schule. BRAUN hat einen Privatlehrer während ihrer Pubertätszeit, der offensichtlich guten und einflußreichen Deutsch- und Geschichtsunterricht erteilte und ihrer intellektuellen Entwicklung einen gewissen formalen Rahmen bot.

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer bleiben in den Lebenserinnerungen jedoch recht farblos. DOHM ist die einzige, die den widerwärtigen Seiten von Lehrern eine Reihe von kritischen Bemerkungen widmet, besonders dem Thema der erotischen Ausbeutung von Schulmädchen. Sie thematisiert damit mutig einen Bereich von Gewalt gegen Kinder, der überall sonst verschwiegen wird. TIBURTIUS, LANGE, BÄU-

MER, WEBER und HEUSS-KNAPP, alle Absolventinnen einer Höheren Mädchenschule, so wie sie sich im 19. Jahrhundert für Bürgertöchter etablierte, haben wenig Aufregendes zu berichten. Wirklich relevante Bildungserlebnisse finden erst in der Zeit nach der zumeist 10jährigen Schulzeit statt: TIBURTIUS kommt 17jährig als Erzieherin in das soziale Milieu des ostelbischen Adels, das ihr viel Menschenkenntnis vermittelt. 23jährig geht sie zur weiteren Ausbildung als Erzieherin nach England. Es war der Plan, anschließend eine eigene private Höhere Mädchenschule zu errichten. Daß ihr Studienweg dann anders verlief, verdankt sie dem Bruder, der ihre Pläne für ein Medizinstudium macht und sie bei der Vorbereitung zum Abitur unterstützt.

LANGE ging für ein Jahr in „Pension“ in ein süddeutsches Pfarrhaus, in dem sie, als „Zaungast“, an intellektuellen Diskussionen teilnehmen kann, die so in Oldenburg nicht geführt wurden. Sie ist im Rückblick der festen Überzeugung, daß in diesem Jahr der Grund für ihr späteres Eintreten für ein Frauenstudium gelegt wurde. Ähnlich wie TIBURTIUS arbeitete auch sie dann als Erzieherin in einer Privatfamilie und in einem französischen Mädchenpensionat, um ihre eigene Bildung gleichzeitig zu vervollständigen. Ihren Wunsch, Lehrerinnenexamen zu machen, kann sie erst volljährig realisieren. BÄUMER wird ähnlich wie TIBURTIUS von ihrer Familie zur Erwerbstätigkeit hin erzogen. 30 Jahre jünger als diese, war inzwischen eine Formalisierung der Lehrerinnenausbildung durchgesetzt, so daß sie relativ gradlinig über die Höhere Töchterschule und Lehrerinnenseminar Volksschullehrerin wurde, später an einer Höheren Mädchenschule in Magdeburg unterrichtete und sich nach einigen Jahren der Berufserfahrung nach Berlin begab, um für das Oberlehrerinnenexamen zu studieren. Daran anschließend, nun aktive Vertreterin der Frauenbewegung, nahm sie ein sozialwissenschaftliches Studium auf und promovierte. WEBER durfte, wie schon erwähnt, für zwei Jahre in eine Pension, deren Bildungscharakter sie recht überschwänglich beschreibt. Eine systematische Ausbildung erhielt sie dort sicher nicht. Nach den Jahren des Haustochterdaseins darf sie 22jährig nach Berlin, um sich musikalisch weiterzubilden. Ein ökonomischer Zwang zur Erwerbstätigkeit war nicht gegeben. Erst durch ihre Ehe mit MAX WEBER beginnt sie ernsthaft, sich systematisch intellektuell in den Bereichen Philosophie, Staatsrecht und Soziologie fortzubilden. HEUSS-KNAPP absolvierte nach der Töchterschule das Lehrerinnenseminar, lebte aber sonst eine Jungmädchenzeit, wie sie sonst keine der Autorinnen erleben durfte! Sie war sozialpolitisch praktisch (im Knabenhort) wie auch konzeptionell beim Aufbau der städtischen Armenpflege tätig. Darüber hinaus war sie literarisch produktiv,

studierte ein paar Semester Volkswirtschaft in Freiburg und Berlin, kurz, repräsentierte durchaus einen neuen Typ von junger Frau! Das Schicksal der „höheren Tochter“, die ausschließlich Prestigeobjekt oder ökonomische Belastung war, wie es in den übrigen acht Autobiographien variantenreich geschildert ist, hat sie nicht mehr teilen müssen. Ein überaus intelligenter Vater und eine unkonventionelle Mutter, ein spezifisches politisches und kulturelles Milieu im Straßburg des Kaiserreichs ermöglichten ihr eine Reihe von Lebens- und Bildungserfahrungen, die den anderen Frauen verschlossen blieben oder nur durch harten Kampf zugänglich wurden. Es ist sicher kein Zufall, daß nur der jüngsten der Autobiographinnen diese Möglichkeiten offenstanden. Auf dem Hintergrund, daß das Frauenstudium erst zwischen 1902 und 1908 legalisiert wurde, daß die Einrichtungen von Höheren Lehranstalten für Mädchen in Preußen erst 1908 endgültig geregelt wurden und daß im 19. Jahrhundert bürgerliche Mädchenerziehung nach Maßgabe der familiären Anforderungen an die Frauen organisiert wurde, können vor Neunzehnhundert noch keine standardisierten Bildungsgänge für Mädchen vorausgesetzt werden. Jede einzelne Frau hat sich mühsam ihren Weg suchen und freikämpfen müssen, wenn sie eine höhere intellektuelle Qualifikation anstrebte. Die Schulen waren zu diesem Zweck nicht vorgesehen.

Im Kontext von Schulbildung taucht bei einer Reihe von Frauen der Gedanke auf, sich mit den Jungen bzw. Männern zu vergleichen. Frauen, die später öffentlich wirksam wurden, müssen diesen Vergleich angestellt haben. LEWALD berichtet dazu, daß der Konsistorialrat Dinter, ein einflußreicher preußischer Schulpolitiker, bei einer Schulprüfung zu ihr gesagt habe: „Nun! Dein Kopf hät' auch besser auf 'nen Jungen gesessen!“ – Dann aber fügte er freundlich hinzu: „Wenn Du aber nur 'mal eine brave Frau wirst, so ist's auch gut!“ (LEWALD 1980, 59–60). Sie war beglückt!

DOHM schreibt:

„Warum meine Brüder nicht lernten, weiß ich nicht, sie besuchten gute Gymnasien oder Realschulen. Der Begabteste kam glücklich bis Tertia. Warum wir Mädchen nichts lernen, weiß ich. Es wurde eben in den damaligen Mädchenschulen kaum etwas gelehrt, was über die Elementarkenntnisse hinausging. Die Knaben hatten es gut. Sie turnten, sie exerzierten. Sie durften sich auf Straßen und Plätzen in Freiheit tummeln. . . . Von Knaben hatte ich damals die Vorstellung, daß sie rechte Rüpel seien und sich nicht wuschen, und ihnen das Lernen in der Schule furchtbar sauer würde“ (DOHM 1899, 28–29).

TIBURTIUS schwärmt für die älteren Brüder und Vettern sichtlich mehr als für die älteren Schwestern. ANNEKE stellt sich als wilde

Reiterin dar. LANGE leidet darunter, stricken zu müssen, während die Jungen draußen spielen dürfen. HEUSS-KNAPP spielt so, daß vielen Mädchen der Umgang mit ihr und ihrer Schwester verboten wird. BRAUN spielt mit den Bergbauernjungen in Garmisch und ist ebenfalls eine wilde Reiterin. BÄUMER und WEBER, beide in einem fast ausschließlich weiblich geprägten Milieu aufgewachsen, haben die Versuchungen, Zurücksetzungen und Erniedrigungen, die durch den Vergleich mit den Jungen entstehen, nicht erfahren, oder halten sie zumindestens nicht für erwähnenswert.

Das Leiden an den quälend langweiligen Handarbeiten ist auch fast keiner dieser Frauen erspart geblieben. Ihre Persönlichkeit war auf anderes orientiert und wurde doch von Eltern, Schule und Familie auch auf deutlich weibliche Pflichten hin erzogen.

Über Reibungen mit den Eltern bzw. besonders mit der Mutter an diesem Punkt berichten LEWALD und DOHM. ANNEKE weist darauf hin, daß sie nicht mit Puppen gespielt habe. LANGE berichtet lächelnd über den „Strickstrumpf“, HEUSS-KNAPP macht deutlich, daß die traditionellen weiblichen Tugenden in ihrer Erziehung nicht gepflegt wurden. Frühe Identifikationsfiguren waren „Professorin in Bologna“ (LEWALD; gut ausgedacht, wenn nicht wahr!), „Märchenprinzessin“ oder „Heldin der Revolution“, später schon realistischer, weit gereiste unabhängige Lehrerinnen. LANGE, TIBURTIUS, BÄUMER und WEBER waren bereits so sehr Kinder ihrer Zeit (zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts), daß sie über ihre Träume nichts mehr berichten.

IV. Ganz gewöhnliche Mädchenkindheiten

GOTTFRIED KÖSSLER hat versucht

„Indizien dafür zu finden, wo eine Entsprechung zwischen der Intention der Ideologieproduzenten und ihren Theorien einerseits und den Sozialisationsinstanzen – also Mutter, Vater, Schule – und Sozialisierter andererseits nicht hergestellt werden könnte“ (KÖSSLER 1979, 91).

Er sucht also nach „Brüchen“, aus denen Emanzipationsbewegungen ableitbar gewesen wären. Er vermutet sie im Bereich der „Träume, Freundschaften, der Spiele, des Abenteuers und anderer, nichtgenitaler Formen von Sexualität“. Er hat in den Quellen (ebenfalls Autobiographien von Frauen im 19. Jahrhundert) wenig davon gefunden. Ich denke, das ist kein Zufall und ich halte seine Schlußfolgerung, daß es dieses alles aber gegeben habe, für gewagt. Diese „Abweichungen“ sind



Mädchenphoto



Mädchenphoto

m. E. nicht einfach verdeckt, sondern oft schlicht nicht vorhanden gewesen.

Anhand dreier Beispiele aus den von mir untersuchten Biographien möchte ich die Kößlersche These widerlegen:

LEWALD schreibt über ihre erste Jugendliebe:

„Die weibliche Natur hat aber so sehr den Instinkt ihrer Abhängigkeit von dem Manne, daß sie sich namentlich in der ersten Jugend unwillkürlich demjenigen zum Eigentum fühlt, der den Willen hat, sie als sein Eigentum anzusprechen“ (LEWALD 1980, 112).

Sie legitimiert damit analog zur herrschenden Meinung und gegen ihre eigene Erfahrung ihre frühe Verlobung. Empfindungen eines Widerspruchs oder gar der Auflehnung gegen Sozialisationspraktiken sind zwar vorhanden, aber werden nicht in Verbindung zur „weiblichen Natur“ gesetzt.

TIBURTIUS gibt in ihren Lebenserinnerungen keinerlei Hinweis, daß sie selbst Medizin studieren wollte. Es entsteht für die/den Leser/in das merkwürdige Bild, daß ihre Familie dies für sie geplant hat. Das wiederum ist wenig plausibel, weil sie die Studienzeit genossen hat und überaus

engagiert und innovativ praktizierte. Sie selbst hat diese Widersprüchlichkeit in ihrer Darstellung nicht bemerkt.

Das bedeutet gerade für diese Frauen auch, daß sie die m. E. bereits zu Beginn der „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ aufgekommene Zielrichtung für unverheiratete Frauen, einen eigenen Bildungsgang auf der Basis ihres durch den Geschlechtscharakter definierten Vermögens zu entwickeln, erfolgreich aufgegriffen und weiterverfolgt haben. Radikalere Vorstellungen entwickelten nur die drei verheirateten Frauen: ANNEKE, DOHM und BRAUN, die doch alle der Meinung waren, daß es auch für verheiratete Frauen und Mütter über den engen häuslichen Bereich hinaus Tätigkeiten geben müsse, für die diese ernsthaft ausgebildet werden sollten.

Der Erfolg dieser Bemühungen und daher auch Veränderungen in Mädchenkindheiten stellten sich erst im zwanzigsten Jahrhundert ein. Wir wissen inzwischen, daß ihr Weg noch nicht zu Ende gegangen ist und daß es Hindernisse gibt, die, außer vielleicht MARIANNE WEBER keine von ihnen erahnte, weil sie es noch nicht gelernt hatten, mit den Machtpositionen des Patriarchats wirklich zu kalkulieren (und wer hat das schon?).

Die Identität dieser Frauen bildete sich in dem Spannungsfeld von Sozialisationsziel, intellektuellem Interesse und damit zusammenhängendem Autonomiestreben und Bedürfnissen, die mit dem Sozialisationsziel konform gingen. Deshalb gibt es keine „klaren“ Lebensläufe, deshalb haben Liebesbeziehungen mit Männern bei einigen dieser Frauen einen so hohen Stellenwert für den Lebensweg gehabt, wie er in der männlichen Memoirenliteratur des gleichen Zeitraums kaum auffindbar sein dürfte, und deshalb sind die Berufsziele der Frauen zumeist Derivate des Mutterberufs gewesen (also nicht nur wegen patriarchalischer Zuschreibung von außen). Bis heute müssen wir uns als Frauen die Frage stellen, ob nicht auch unsere Kindheit und Jugend als Mädchen in diesem Spannungsfeld unsere weiteren Lebensläufe mit ihren uneindeutigen Identitäten produziert haben.

Die einzige Frau, die hochgespannte Glücksvorstellungen in ihrem autobiographischen Roman formuliert hat, war BRAUN: Die Wurzeln in der Kindheit sind schnell auszumachen, wenn die neun Darstellungen verglichen werden: sie lebte eine unbürgerliche Kindheit und Jugend als eine vom Vater vergötterte einzige Tochter in einem elitären Milieu. Dazu geriet sie in Widerspruch, denn das Milieu war extrem widersprüchlich. Wäre nicht ökonomische Notwendigkeit dazugekommen, hätte sie womöglich keine Karriere als Publizistin angestrebt und unter Umständen ihre Glücksvorstellungen im privaten Raum realisiert.

Die Realität der Kindheit der meisten dieser Frauen konstituierte sich weitgehend ohne Träume, Abenteuer, andere Formen von Sexualität und wohl auch tiefgreifende Freundschaften. LEWALDs Traum von der Professorin in Bologna ist maßvoll und „realistisch“, vergleicht man sie mit dem BRENTANOschen „Wolkenschwimmer“. Die Frauen, die in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts und bis zum Ersten Weltkrieg die Emanzipationsbewegung maßgeblich bestimmten (LANGE, BÄUMER, WEBER, TIBURTIUS), träumten keine „neuen Welten“. Sie bemängeln an ihrer Kindheit vorrangig die mäßigen Unterrichtsbedingungen. Fast alle Frauen sehen ihre Kindheit jedoch als harmonisch an. Sexualität ist überhaupt kein Thema, das von bürgerlichen Frauen im 19. Jahrhundert autobiographisch hätte behandelt werden können, wenn sie nicht völlig in das gesellschaftliche Abseits geraten wollten. Die Frauen, deren Zeugnisse hier untersucht wurden, haben dies nicht als Zwang empfunden. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Kindheiten sich durch wenig Außergewöhnliches auszeichnen. Familiäre Konstellationen, jüdische Herkunft, früh geweckte intellektuelle Interessen und demographisch-wirtschaftliche Not ermöglichten eine individuelle Lebensplanung, die vorgeschriebene Geleise verlassen konnte. Hierdurch wurden diese Frauen befähigt, für Frauenrechte und Lebensmöglichkeiten außerhalb von konventionellen Ehen zu streiten. Sie alle haben ihr eigene Kindheit insofern kritisch reflektiert, als sie für bessere Bildungsmöglichkeiten für Mädchen in ihrem späteren Leben eingetreten sind.

Literatur

- Anneke, M. F.*: In Selbstzeugnissen dargestellt, hrsg. von Maria Wagner, Frankfurt 1980
- Aries, Ph.*: Geschichte der Kindheit, München 1975
- Bäumer, G.*: Lebensweg durch eine Zeitwende, Tübingen 1933
- Blochmann, E.*: Das Frauenzimmer und die Gelehrsamkeit, Heidelberg 1966
- Braun, L.*: Memoiren einer Sozialistin, 2. Bde., München 1909
- Dohm, H.*: Schicksale einer Seele, Berlin 1899
- Heuss-Knapp, E.*: Ausblick vom Münsterturm, Tübingen 1952 (geschrieben 1934)
- : Bürgerin zweier Welten, Tübingen 1961
- Dittrich, E./Dittrich-Jacobi, J.*: Die Autobiografie als Quelle zur Sozialgeschichte der Erziehung, in: Baacke, D./Schulze, Th.: Aus Geschichten lernen, München 1979
- Köbler, G.*: Mädchenkindheiten im 19. Jahrhundert, Gießen 1979

- Lange, H.:* Lebenserinnerungen, Berlin 1927
Lewald, F.: Meine Lebensgeschichte, hrsg. von Gisela Brinker-Gabler, Frankfurt
1980
-: Römisches Tagebuch 1845/56, Leipzig 1927
Tiburtius, F.: Erinnerungen einer Achtzigjährigen, Berlin 1925
Vontobel, J.: Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt, Bern 1970
Weber, M.: Lebenserinnerungen, Bremen 1948
-: Max Weber. Ein Lebensbild, Tübingen 1926