GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

"... und bin doch nur ein ganz einfältig Mädchen, deren Bestimmung ganz anders ist ..." : Mädchenerziehung und Weiblichkeitsideologie in der bürgerlichen Gesellschafts

Mazohl-Wallnig, Brigitte; Friedrich, Margret

1991

https://doi.org/10.25595/1115

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Mazohl-Wallnig, Brigitte; Friedrich, Margret: *"... und bin doch nur ein ganz einfältig Mädchen, deren Bestimmung ganz anders ist ..." : Mädchenerziehung und Weiblichkeitsideologie in der bürgerlichen Gesellschafts*, in: L' homme : Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft, Jg. 2 (1991) Nr: 2, 7-32. DOI: https://doi.org/10.25595/1115.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.7767/lhomme.1991.2.2.7

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

„... und bin doch nur ein einfältig Mädchen, deren Bestimmung ganz anders ist ..."

Mädchenerziehung und Weiblichkeitsideologie in der bürgerlichen Gesellschaft[1]

Brigitte Mazohl-Wallnig, Margret Friedrich

Die Geschichte der Mädchenerziehung bedeutet für feministische Historikerinnen heute eine doppelte Herausforderung: eine wissenschaftliche ebenso wie feministische. Ist doch die Geschichte der Bildung von Frauen untrennbar mit der Geschichte von Frauenbildern verknüpft, und sind doch umgekehrt die heute noch wirksamen (selbst- und fremdentworfenen) Bilder von Frauen ihrerseits nichts anderes als Produkte (und weitere Voraussetzung) von Frauen-Bildung.

Unser Beitrag soll sich daher nicht nur mit dieser Geschichte selbst – in ihrer doppelten Gestalt von „Realität" und „Vorstellung" – beschäftigen. Wir möchten der eigentlichen historischen Präsentation dieser Geschichte vielmehr einige theoretische und grundsätzliche Überlegungen zu ihrer wissenschaftlichen und feministischen Handhabung vorausschicken, die ihre wissenschaftliche Bedeutung ebenso wie ihre gegenwärtige Relevanz aufzeigen sollen.

Gleichheit versus Differenz

„Mir überwältigt diese immerwährende rastlose Begier nach Wirken oft die Seele, und bin doch nur ein einfältig Mädchen, deren Bestimmung ganz anders ist ..."[2] schrieb Bettina von Arnim 1804 an Carl von Savigny, und in ähnlicher Form beklagte Caroline von Günderode die engen Grenzen, in denen sie ihr weibliches Dasein eingegrenzt sah: „Warum ward ich kein Mann! Ich habe keinen Sinn für weibliche Tugenden, für Weiberglückseligkeit!"[3]

Diese Selbstzeugnisse gebildeter Frauen, die am Anfang jener Entwicklung stehen, mit der wir uns hier beschäftigen wollen, sprechen eine

1 Bei vorliegendem Beitrag handelt es sich um die von beiden Autorinnen erweiterte und ausgearbeitete Fassung eines Vortrags, den Brigitte Mazohl-Wallnig im Oktober 1989 über das Thema „L'educazione delle donne nel mondo austro-tedesco" beim Symposion „Donne, Istruzione, Cultura: Dalla tutela alla participazione politica", veranstaltet von der Università degli studi „La Sapienza" in Rom, gehalten hat.

2 Bettina von Arnim an Friedrich Carl von Savigny, Oktober 1804, in: Katja Behrens Hg., Frauenbriefe der Romantik, Frankfurt a.M. 1981, 81.

3 Karoline von Günderode an Gunda Brentano, 29. August 1801, in: Behrens, Frauenbriefe, 33, wie Anm. 2.

Online gestellt mit finanzieller Unterstützung der Universität Basel (Lehrstuhl Prof. Dr. Claudia Opitz-Belakhal).

deutliche Sprache: Sie bezeugen das Wissen um jene „Bilder" von Weiblichkeit, die für die konkreten Lebensmöglichkeiten von Frauen wirksamer waren als ihre „realen" Existenzbedingungen; sie bezeugen aber auch eine geradezu fatalistische Ergebenheit, diese vorgestellten weiblichen Lebensnormen als unausweichliche Schicksalsnotwendigkeit widerstandlos hinzunehmen und mögliche Alternativen nur in der Übernahme (verherrlichter) männlicher Verhaltensmuster zu sehen.

Was uns heute – bei aller Gemeinsamkeit in der Ablehnung eines vorgeschriebenen weiblichen Lebensentwurfs – von diesen intellektuellen Frauen des frühen 19. Jahrhunderts unterscheidet, ist die Einsicht in den historischen Bauplan und in die historische Genese dieses Entwurfs. Die nahezu zweihundert Jahre, die uns trennen, haben nicht nur die Konturen der Bilder vertieft, in denen wir uns selbst zu sehen ge-bild-et worden sind, sie haben, gerade aufgrund dieser Vertiefung, den Blick auf sie und auf die „Meister", die sie gezeichnet haben, verschärft. Und diese Einsicht in die Geschichte jener Imaginationen als Geschichte von bewußten und unbewußten Konstruktionen läßt uns heute – im Gegensatz zu den rebellischen Frauen des vorigen Jahrhunderts – zu jener fundamentalen Kritik vorstoßen, die den fatalen Zusammenhang zwischen der Lebensrealität von Frauen und Weiblichkeitsideologie entlarven kann.

Es besteht daher auch eine erste wissenschaftlich-methodologische Herausforderung der Geschichte von Mädchenerziehung (und von Bildungsgeschichte im allgemeinen) in eben jener untrennbaren Verknüpfung von „realer" Geschichte auf der einen und der Geschichte von „Imaginationen" auf der anderen Seite.

Die Entwürfe von „Menschenbildern" im Sinne der historischen Anthropologie und von speziellen „Leitbildern" für die Er-ziehung beider Geschlechter wirken unmittelbar auf das ein, was schließlich in konkreten Bildungsanstalten historische „Realität" wird – und umgekehrt; und in diesen Entwürfen und Zukunftsvisionen von dem, was dem „Geschlechtscharakter" gemäß die künftige Aufgabe von Frauen und Männern in der Gesellschaft zu sein hat, werden die Voraussetzungen für die tatsächliche (scheinbar notwendige und ungefragt so und nicht anders realisierte) Bildung junger Menschen geschaffen. Die Historiographie zur Mädchenbildung scheint uns diesen engen Zusammenhang bislang ein wenig unterbewertet zu haben: Es gibt einige auf die „historische Realität" bezogene Arbeiten zur Geschichte der Mädchenerziehung im deutschen und österreichischen Raum (wiewohl von einer wirklich systematischen historischen Aufarbeitung des Problems weder für Deutschland noch für Österreich gesprochen werden kann);[4] und es gibt auf der anderen Seite eine Flut von Literatur zu den „Leitbildern" von Weiblichkeit, zu jenen „Imaginationen" der (zumeist männlichen) Pädagogen,

4 Vgl. Jürgen Zinnecker, Sozialgeschichte der Mädchenbildung, Weinheim/Basel 1973; Gerda Tornieporth, Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltlicher Bildungskonzeptionen, Weinheim/Basel 1977; Angelika Puhlmann, Mädchenerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft, Köln 1979; James Albisetti, Schooling German Girls and Women: Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century, Princeton 1988 (für Deutschland); Amalie Mayer u.a., Geschichte der österreichischen Mädchenmittelschule, Wien 1952; Martha Braun u. Ernestine Fürth, Frauenbewegung, Frauenbildung und Frauenarbeit in Österreich, Wien 1930; Wilhelmine Hutterer, Mädchen- und Frauenbildung in Österreich seit 1900, Diss., Salzburg 1978 (für Österreich).

Literaten, Philosophen, welche das Rollenbild der Frau seit Jahrhunderten (und im besonderen seit dem 18. Jahrhundert) bis ins 20. Jahrhundert hinein festgeschrieben haben.[5] Das wechselseitige Aufeinanderwirken beider Elemente, das Phänomen, daß in der Geschichte von Bildung und Erziehung das Imaginäre das Reale und umgekehrt das Reale das Imaginäre erst produziert (und produziert hat), wird wohl künftig als wissenschaftlicher Ansatz in unseren Forschungen stärker hervortreten müssen.

Und dabei gilt es stets zu bedenken, daß die meisten, und insbesondere die am meisten rezipierten Publikationen zur Mädchenerziehung von männlichen Autoren stammten, die sich zwar durch reiche Vor-stellungen vom Frauenleben, aber sehr viel weniger durch den tatsächlichen Einblick in die Realitäten desselben auszeichneten.

Eine zweite – für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsgeschichte nicht minder wesentliche – methodologische Überlegung hängt mit dieser ersten aufs engste zusammen: Bildung und Erziehung haben nicht nur ihre besondere geschlechtsspezifische, sondern auch eine eminent klassenspezifische Dimension. Und so sehr in den „allgemeinen" historischen Abhandlungen zur Bildungsgeschichte bisher der geschlechtsspezifische Aspekt vernachlässigt worden ist,[6] so wenig darf in der feministischen und frauenspezifischen Aufarbeitung der klassenspezifische Ansatz fehlen.

Bildung und Erziehung sind zugleich Bestandteil und selbst konstitutives Trägerelement jenes gesellschaftlichen Prozesses, der den Übergang von der traditionalen Ständegesellschaft zur modernen Klassengesellschaft eingeleitet hat. Die Erziehung der Mädchen (und der Knaben) mußte daher von Anfang an auf einen neuen sozialen Typus von Frauen (und Männern) hin ausgerichtet sein, einen Typus, der durch die Erziehung selbst und parallel zu ihr sich erst entwickelt hat: Sie zielt auf jenes (im modernen Sinn) „bürgerliche" Modell von Weiblichkeit (und Männlichkeit), das eben jene sich formierende bürgerliche Gesellschaft ihren Bedürfnissen gemäß entworfen und produziert hat. Wie die damals entstehenden Rechtsnormen verdanken sich also auch die Erziehungsleitbilder des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts einer bürgerlichen Minderheit, deren Lebenshintergrund sich von dem der Mehrheit der Gesellschaft noch wesentlich unterschied, deren Normvorstellungen jedoch zu allgemeingültigen Maximen erhoben werden sollten (und wurden).

5 Vgl. beispielsweise Silvia Bovenschen, Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen, Frankfurt a.M. 1979; Heidemarie Bennent, Galanterie und Verachtung. Eine philosophiegeschichtliche Untersuchung zur Stellung der Frau in Gesellschaft und Kultur, Frankfurt a.M./New York 1985; Marina Fischer-Kowalski u. Peter Seidl, Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem, Wien 1986.

6 Für Deutschland vgl. etwa Karl A. Schleunes, Schooling and Society. The Politics of Education in Prussia and Bavaria 1750 – 1900, Oxford/New York/München 1989. Für Österreich vgl. insbesondere Gustav Strakosch-Grassmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, Wien 1952. Die neuere und umfassende Darstellung von Helmut Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, 5 Bde., Wien 1982 – 1988, widmet der Mädchenerziehung bereits eigene Kapitel.

Und gerade an diesem Punkt zeigt sich wiederum der enge oben erwähnte Zusammenhang zwischen dem „Imaginären" und „Realen": Denn auch hier wiederum sind es gesellschaftspolitische Vorstellungen und Leitbilder, die an die „Vision" einer künftigen gesellschaftlichen Organisation (mit durchaus unterschiedlichen Funktionen für Männer und Frauen innerhalb der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen!) gebunden sind, welche für das konkrete erziehungspolitische Programm wirksam und konstitutiv waren.

Der deutsche Terminus „Bildung", der parallel zu diesem Prozeß des Übergangs von einer Ständegesellschaft zur Klassengesellschaft überhaupt erst entsteht, erweist sich in dieser Hinsicht als besonders aufschlußreich: Es ist dies ein Begriff, der sowohl die Vorstellung von *imago* und *imaginatio* (Bild) als auch die Konnotation von *forma* und *formatio* (Bild(mach)ung) enthält, und der daher die Vision eines idealen „Bildes" nahelegt, auf dessen „Bildung" (und Realisierung) hin jeder Versuch von Erziehung ausgerichtet sein sollte.[7] Ebenso freilich wie mit dieser deutlichen Manifestation eines „Idealbilds" (besonders hinsichtlich der weiblichen Bildbarkeit) das theoretische Fundament künftiger „Weiblichkeitsentwürfe" notwendigerweise angelegt war, so diente der neue „Bildungsbegriff" als Vehikel sozialen Aufstiegs einerseits und als Möglichkeit neuer sozialer Abgrenzung (gegenüber den „Nicht-Gebildeten") andererseits. „Bildung" wird auf diese Weise ein gezielt eingesetztes gesellschaftspolitisches ebenso wie geschlechtspolitisches Instrument.

Eine dritte Überlegung betrifft den unmittelbaren Gegenwartsbezug unseres Problems. Und damit ist nicht nur der Sachverhalt gemeint, daß sich im Grunde jede Gesellschaft die Frage nach der Erziehung der nachfolgenden Generationen – ihren jeweils gültigen Wertmaßstäben gemäß – neu zu stellen hat, und diese Frage damit zu den aktuellsten überhaupt gehört. Wir denken dabei vielmehr an unsere gegenwärtige, in der feministischen Diskussion besonders heftig geführte Auseinandersetzung zwischen Anpassung (an männliche Institutionen) und Anpassungsverweigerung (unter Berufung auf ein spezifisch weibliches „Anderssein").[8] Und es wird gleich zu zeigen sein, in welcher Hinsicht die Frage der Mädchenerziehung mit dieser heutigen aktuellen Diskussion zusammenhängt. In abgewandelter Form nämlich findet sich dieses unser heutiges Problem der Selbstdefinition – innerhalb der Dichotomie von Gleichheit und Differenz – von allem Anfang an in der Frage der Mädchenerziehung wieder: Hing doch die Grundfrage jeder künftigen Erziehung von Frauen ganz wesentlich von der Entscheidung ab, ob Mädchen „anders" als oder „gleich" wie Knaben zu behandeln und daher auch auszubilden seien.

7 Vgl. den Artikel von Rudolf Vierhaus, Bildung, in: Otto Brunner u.a. Hg., Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, I, Stuttgart 1972, 508 – 551.

8 Vgl. in diesem Zusammenhang den Band „Radikalität und Differenz" der Feministischen Studien, 1 (1988); weiters die Auseinandersetzungen mit dem Differenzkonzept italienischer Feministinnen durch die Übersetzung von Diotima, Philosophinnengruppe aus Verona Hg., Der Mensch ist zwei. Das Denken der Geschlechterdifferenz, Wien 1989, und Libreria delle Donne di Milano Hg., Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis, Berlin 1988.

Und als die Frauenbewegung zunehmend die „gleiche" Ausbildung (wie für Knaben) auch für Mädchen forderte, schloß sich daran geradezu notwendigerweise die Frage nach der „gleichen" Befähigung des weiblichen Geschlechts für (bislang) männliche Domänen an.

Besonders aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang jene Umfrage, die Arthur Kirchhoff im Jahre 1899 „über die Befähigung der Frau zum wissenschaftlichen Studium und Berufe" unter den namhaftesten deutschen Gelehrten seiner Zeit durchführte.[9]

Denn es zeigte sich im damaligen – männlichen – Diskurs um diese Frage, daß die Befürworter einer akademischen Ausbildung von Frauen ausschließlich vom Grundsatz der „Gleichheit" (und daher auch der gleichen Befähigung) ausgegangen sind, ohne dabei das spezifisch männliche Erscheinungsbild dieser Gleichheit überhaupt zu thematisieren, und ohne einen Gedanken darauf zu verschwenden, daß diese Form der Gleichberechtigung von den Frauen die Anpassung an Normen und Werte verlangte, die allein von Männern formuliert worden waren; während die gegnerische Position (also die Ablehnung des Frauenstudiums) argumentativ die „Verschiedenheit" ins Treffen führte, dabei aber auch über die Art und Weise des männlichen ebenso wie des weiblichen „Wesens" räsonierte und auf diese Weise zu unterschiedlichen Wertungen dieser Verschiedenheit gelangte.

Und wenn auch ein Großteil der ablehnenden Meinungen (unter Berufung auf die verschiedene Veranlagung der Geschlechter) daraus den Schluß zog, Frauen seien den hohen Anforderungen des akademischen Studiums weder körperlich noch geistig gewachsen (im Klartext hieß das: weniger befähigt), es sei ihnen daher der Zugang zum Studium zu verwehren, so läßt auf der anderen Seite doch jene Minderheit aufhorchen, die – ebenfalls auf der Basis der Verschiedenheit – davor warnte, Frauen an „männliche" Verhaltensnormen angleichen zu wollen, weil damit ein Verschleiß positiver und höher zu bewertender spezifisch „weiblicher" Qualitäten verbunden sei. „Der ehrenvollste Doktorhut und alle Gelehrsamkeit der Welt", so argumentierte damals beispielsweise der Psychologe Stumpf, könne doch „nimmermehr die natürliche Frische und Unmittelbarkeit des Denkens und Fühlens, die instinktiv richtige Auffassung des Lebens und der Menschen ... ersetzen, die der Frauenseele ihren unvergleichlichen Reiz geben."[10] Der Philologe Steinthal ging noch weiter und sprach von einem klaren Verlust für das Menschengeschlecht, wenn seine „weibliche Hälfte" der Möglichkeit geopfert würde, dafür einen doppelten Zuwachs an Gelehrten zu erreichen: „Auf die unbestimmte Hoffnung hin, noch einen Goethe zu bekommen, würde ich die Gewißheit eine Goethe-Mutter zu verlieren, nur beklagen."[11]

Der Mediziner Rosenthal schließlich sah es als „nationales Unglück" an, wenn auch Mädchen durch den „Gymnasialdrill" hindurchmüßten.[12]

9 Arthur Kirchhoff, Die akademische Frau. Gutachten hervorragender Universitätsprofessoren, Frauenlehrer und Schriftsteller über die Befähigung der Frau zum wissenschaftlichen Studium und Berufe, Berlin 1897.

10 Ebd., 177.

11 Ebd., 216.

12 Ebd., 54.

An diesen Beispielen läßt sich die nahe (und daher doch bedenkliche) Verwandtschaft zwischen einstiger (männlicher) Ablehnung weiblicher „Emanzipation" durch Bildung und heutiger (feministischer) Auflehnung gegen das Konzept von Gleichheit und Anpassung sehr anschaulich darlegen: Und so ferne uns heute die Idealisierung des „Weiblichen" (durch die historischen Gegner der „Anpassung") auch sein mag, so sollte uns doch die Ähnlichkeit dieser Argumentationsstruktur mit dem heutigen radikalen Verweigerungsdiskurs (unter Berufung beispielsweise auf die in „der Moderne" zerstörte „ursprüngliche" „Stärke" (?) der Frauen) als Warnung dienen.[13] Wobei für damals wie für heute die Frage zu stellen ist, ob Frauen in einem bestehenden gesellschaftlichen System ihre „weiblichen" Vorstellungen von Gesellschaft einbringen und durchsetzen können, wenn sie nicht Trägerinnen formaler Macht sind.

Die Sorglosigkeit, mit welcher umgekehrt bei einer ähnlichen Umfrage unter österreichischen Gelehrten mit dem Problem der weiblichen Angleichung an männliche Normen umgegangen wurde, ist allerdings nicht minder alarmierend – (und kann darüber hinaus einmal mehr als Gegenbeweis gegen die angebliche „Rückständigkeit" Österreichs überall und allenorts ins Treffen geführt werden).

Es war die von Auguste Fickert herausgegebene Zeitschrift „Neues Frauenleben", die im Jahre 1904 eine der Kirchhoffschen vergleichbare Umfrage unter österreichischen Wissenschaftlern durchführte, und die nur positive Resonanzen von Befürwortern des Frauenstudiums präsentieren konnte (oder wollte).[14]

Durchgehend einem wenig reflektierten Diskurs der Gleichheit verhaftet, waren die befragten österreichischen Wissenschaftler von der gleichen Berechtigung der Frauen auf akademische Bildung – auf Grund ihrer gleichen Befähigung – überzeugt; nur selten wurde das Problem einer (möglichen) Verschiedenheit überhaupt thematisiert, und wenn, dann einem rigiden Gleichheitspostulat unterworfen, wie beispielsweise vom Historiker Ludo Moritz Hartmann: „Für mich ist die gleiche Befähigung und die gleiche Berechtigung der Frau zum Hochschulstudium außer Frage ... Andererseits habe ich es mir zum Prinzip gemacht, ... auf die Anwesenheit von Frauen keine Rücksicht zu nehmen ..., weil ich von der Ansicht ausgehe, daß die Frauen nur dann auf gleiches Recht Anspruch erheben können, wenn sie auf die Rücksichten verzichten, welche man dem ‚schwachen' Geschlecht entgegenzubringen pflegt."[15]

Etwas differenzierter – und der Problematik einer kritiklosen Übernahme männlicher Normen bewußter – verlief zur gleichen Zeit die Diskussion über die Grundlagen der Mädchenbildung in der österreichischen Frauenbewegung. Von der „weiblichkeitsfeindlichen" Idealisie-

13 Claudia von Werlhof, Erfassen statt Erkennen: Frauenforschung als Mittäterschaft? Normierung, Denkverbote und Spaltung unter Frauen, in: Aufrisse, 1 (1990), 12.

14 Das gemeinsame Universitätsstudium der Geschlechter, in: Neues Frauenleben, 2 (1904), 1 – 5, und 3 (1904), 5 – 12. Die beiden Autorinnen danken Gunda Barth (Salzburg) für den Hinweis auf diese Umfrage. Vgl. zuletzt auch Irene Bandhauer-Schöffmann, Frauenbewegung und Studentinnen. Zum Engagement der österreichischen Frauenvereine für das Frauenstudium, in: Waltraud Heindl u. Marina Tichy Hg., „Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück ..." Frauen an der Universität Wien (ab 1897), Wien 1990, 67.

15 Neues Frauenleben, 3 (1904), 8 – 9.

rung und Verherrlichung „männlicher" Entfaltungsmöglichkeiten, wie sie noch für die Romantikerinnen charakteristisch gewesen war, hatten sich diese intellektuellen Frauen mittlerweile so weit entfernt, daß sie die vorgeschriebenen Verhaltensnormen für beide Geschlechter kritisch in Frage stellen konnten. Marianne Hainisch forderte zwar seit 1870 die Einrichtung von höheren Mädchenschulen, deren Lehrpläne denen der höheren Knabenschulen entsprechen sollten. Der Hintergrund für ihre Forderung, die sie allerdings in ihrer Totalität nicht durchsetzen konnte, war ein höchst pragmatischer. Sie hatte erkannt, daß auch für Mädchen des Mittelstandes die außerhäusliche Berufstätigkeit eine Notwendigkeit darstellte, und wollte mit gleichen Bildungsmöglichkeiten den Mädchen gleich gute Ausgangschancen für das Erwerbsleben bieten wie den Knaben.[16] Doch einige Jahrzehnte später kritisierte auch sie das bestehende höhere Schulwesen für Knaben, obwohl es ihr zunächst als nicht hinterfragte Richtschnur für das höhere Mädchenschulwesen gedient hatte.[17]

Rosa Mayreder und Auguste Fickert hingegen stuften das höhere Bildungswesen für Knaben grundsätzlich und von Anfang an qualitativ nicht so hoch ein, als daß es ihnen als Modell für die höhere Mädchenbildung erstrebenswert erschien. „Von den byzantinistischen Einrichtungen des Gymnasiums und der Universität, in denen das männliche Geschlecht zu Staatskrüppeln heranwächst, ist nichts zu hoffen", schrieb Rosa Mayreder 1895 an Auguste Fickert. Und letztere wunderte sich über das „sonderbare Verlangen", „für die Mädchen dasselbe Gymnasium erobern zu wollen, das man für die Knaben als so reformbedürftig erkannt hatte".[18]

Mayreder wehrte sich insgesamt gegen die „Zurichtung", die durch die bestehenden weiblichen Erziehungsleitbilder in der Mädchenerziehung ausgeübt wurde: „Man wird erst wissen, was die Frauen sind, wenn ihnen nicht mehr vorgeschrieben wird, was sie sein sollen."[19] Und sie wehrte sich gegen das Mißverständnis, daß die Frauenbewegung „aus dem Weib einen Mann machen" wolle. „Und in der Tat würde, falls die Frauenbewegung nicht von einer wesentlichen Änderung der bestehenden Ordnung begleitet wäre, diese Gefahr in mancher Hinsicht drohen; zum Mindesten aber müßte sich das weibliche Geschlecht in die Lebensformen und Anforderungen pressen lassen, die vom Manne für den Mann geschaffen wurden."[20] Vielmehr sollten die Frauen, nach einer

16 Marianne Hainisch, Zur Frage des Frauen-Unterrichtes, Wien 1870; dies., Die Brotfrage der Frau, Wien 1875.

17 Dies., Aufwand und Erfolg der Mittelschule vom Standpunkte der Mutter, Wien 1904. Hier beklagte sie, daß die bestehenden Mittelschulen weder Raum für selbständige Geistesarbeit gewährten noch diese förderten; daß es an ausgebildeten Pädagogen fehle und nur eine Überlastung des Gedächtnisses mit Fachwissen, das doch notwendig ein geringes bleiben müsse, geleistet werde. (7, 8)

18 Brief Rosa Mayreders an Auguste Fickert vom 20. 4. 1895, und Auguste Fickert, Der Stand der Frauenbildung in Österreich, in: Helene Lange u. Gertrud Bäumer Hg., Handbuch der Frauenbewegung, III, Berlin 1902; beides zitiert nach Bandhauer-Schöffmann, Frauenbewegung, 57, wie Anm. 14.

19 Rosa Mayreder, Wider die Tyrannei der Norm, Hanna Bubenicek Hg., Wien 1986, 42.

20 Dies., Zur Kritik der Weiblichkeit, Hanna Schnedl Hg., München 1982, 72.

unbedingt erforderlichen sozialen Gleichstellung der Geschlechter, in alle Männerberufe eindringen und die Lebensbedingungen in der Gesellschaft so verändern, daß sie „der natürlichen Aufgabe der Frauen angepaßt werden können", um deren „vollgültige Teilnahme am Gesellschaftsbau" zu ermöglichen.[21]

Die radikalsten Forderungen stellte Irma von Troll-Borostyáni bereits 1884 auf. Sie forderte eine fundamentale Reform der Jugenderziehung beider Geschlechter und plädierte für eine Erziehung, die frei sein sollte vom herrschenden Drill und den diesem zugrundeliegenden Moralprinzipien, also frei von den bestehenden Erziehungsleitbildern, und die bestimmt werden müßte durch Aufklärung, durch die Förderung der Entwicklung der Vernunft, durch die Möglichkeit, daß jedes Individuum seinen Charakter so ausbilde, daß es Pflicht und Neigung harmonisch miteinander verbinden könne.[22]

Andererseits kamen konservative Vertreterinnen der Frauenbewegung den vorhin erwähnten männlichen Vorstellungen von einem spezifisch weiblichen (und daher anderen) Geschlechtscharakter ihrerseits sehr nahe. Die Vorsitzende des Frauenerwerbsvereins, Emilie Exner, lieferte 1906 eine „Abrechnung in der Frauenfrage". Sie lehnte zwar das Leitbild „Holdseligkeit" für die Mädchenerziehung ab und verlangte „alle Vorteile besserer Geistes- und Charakterbildung" auch für Mädchen, doch nahm sie an, daß gerade die feinste Ausbildung der weiblichen Individualität die stärkste Abweichung von der männlichen Natur hervorbringen werde.[23] Gleichheit der Geschlechter schien ihr unerreichbar und auch nicht erstrebenswert,[24] da es jeder Frau, die Kinder gebäre, unmöglich sei, je wieder die seelische Unabhängigkeit einer Nicht-Mutter zu erreichen,[25] und sich jede Frau, die ernsthafte Männerarbeit beobachte, darüber im klaren sein müsse, daß eine Frau nie Ähnliches hervorbringen könne.[26]

Was mit dieser ausführlichen Darlegung der unterschiedlichen historischen Stellungnahmen zur Frage einer gleichen oder aber verschiedenen Befähigung (und daher auch Erziehung) von Frauen illustriert werden sollte, ist zum einen die Fragwürdigkeit beider Positionen, insbesondere dann, wenn ihre ideologischen Grundlagen nicht als solche erkannt und reflektiert wurden und werden. Darüber hinaus schien es uns aber auch wichtig, aufzuzeigen, daß unsere heutige Ambivalenz zwischen Anpassung und Verweigerung (unter Berufung auf ein spezifisch weibliches Anderssein trotz zu fordernder gleicher Rechte) ihre eigene Geschichte hat, und diese ihre historische Dimension – in ihrer ganzen Breite: von der kritiklosen Verherrlichung bis zur Ablehnung des „Männ-

21 Ebd., 186 f, Zitat auf Seite 187.
22 Irma von Troll-Borostyáni, Die Gleichstellung der Geschlechter, München ^{3}1913, 183 ff (1. Auflage Zürich 1884).
23 Felicie Ewart (i.e. Emilie Exner), Eine Abrechnung in der Frauenfrage, Hamburg 1906, 35, 31.
24 Ebd., 44.
25 Ebd., 24.
26 Ebd., 26.

lichen", von der ideologieträchtigen Idealisierung bis zur völligen Negation des „Weiblichen" – bei heutigen Standortbestimmungen stets mitzudenken ist.

Erziehung und Bildung zur Weiblichkeit

Diese grundsätzlichen Überlegungen sollten für die nun folgenden Ausführungen zur Geschichte der Mädchenerziehung im deutsch-österreichischen Raum gewissermaßen das theoretische Fundament darstellen, den Rahmen abstecken, in welchen diese Geschichte eingebunden sein sollte.

Und gerade die letzte dieser allgemeinen Bemerkungen, der Hinweis auf die historische Dimension des polarisierten Diskurses von Gleichheit und Verschiedenheit führt uns mitten in die konkrete Thematik der historischen Mädchenerziehung selbst hinein. Denn es kann keinen Zweifel darüber geben, daß – historisch gesehen – der Diskurs der Verschiedenheit, d.h. also die Überzeugung von der Notwendigkeit, daß Frauen „anders" als Männer erzogen werden müßten, bis in die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts hinein vorherrschend gewesen ist, als „Vorstellung" ebenso wie als „Realität". Dies gilt für die ersten Ansätze von spezifisch weiblichen Bildungsanstalten wie sie etwa die „Mütterschule" des Comenius (1628) darstellt, [27] für das „Gynäzeum" des Fenélon-Übersetzers August Francke (1698)[28] ebenso wie für die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts entstehenden Mädchenlyzeen, die (noch immer) speziell auf die „weiblichen Bedürfnisse" abzielten und daher vor allem die Kenntnis von Fremdsprachen und eine künstlerisch/literarische Ausbildung, dafür aber wenig Mathematik und so gut wie keine Kenntnisse in den klassischen Sprachen vermittelten.[29] Zementiert wurde diese Entwicklung für Österreich durch ein entsprechendes provisorisches Statut des Ministeriums für Unterricht und Cultus vom 11. Dezember 1900, das Lehrplan, Unterrichtsdauer und Berufsmöglichkeiten der Absolventinnen festlegte. „Mit besonderer Berücksichtigung der modernen Sprachen und ihrer Literatur eine höhere, der weiblichen Eigenart entsprechendere allgemeine Bildung zu gewähren, als die Volks- und Bürgerschule es vermag" war Ziel dieser Maßnahme. Als krasser Widerspruch zwischen Imagination und Realität von Frauenleben muß in diesem Zusammenhang die Tatsache erscheinen, daß trotz der ausdrücklichen Zielsetzung, eine „weibliche" Bildung zu vermitteln, weibliche Handarbeiten und Haushaltungskunde ebenso zu den „Freien Lehrgegenständen" gehörten wie z.B. Latein, Turnen oder Gesang, und Pädagogik bzw. Erziehungslehre keineswegs im Lehrplan

27 Johann Amos Comenius, Mütterschule, Paderborn 1912 (Neudruck des Buches von 1628).
28 Vgl. dazu Jakob Wychgram, Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich, in: Geschichte der Erziehung von Anfang bis auf unsere Zeit, 5 Bde., Stuttgart 1901, 233 ff.
29 Josef Adametz, Geschichte der österreichischen Mädchenlyzeen, Salzburg 1905/6.

aufschienen.[30] Freilich bedeuteten diese Lyzeen bereits wesentlich verbesserte Ausbildungsmöglichkeiten, gemessen an den in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts besonders in Deutschland vorherrschenden „Höheren Töchterschulen", wo junge Mädchen – gemäß dem bürgerlichen Konzept der idealen Gattin, Hausfrau und Mutter und daher auch den Erwartungen und Vorstellungen der Familien, die ihre Töchter dorthin schickten, vollinhaltlich entsprechend – in feiner Handarbeit, Musik, Malerei und Konversation unterrichtet und zur „graziös-zarten Weiblichkeit" der künftigen „Dame des Hauses" herangebildet wurden: Die sozialen Aufstiegschancen der so gebildeten „Dame" durch entsprechende Heiratsmöglichkeiten waren in diesem Bildungskonzept durchaus eingeplant.[31] Auch in weniger exklusiven Höheren Töchterschulen wurde in Weltgeschichte, Geographie, Naturgeschichte und Gesundheits- und Seelenlehre nur „das für Frauenzimmer Wissenswürdige mit steter Rücksicht auf ihre Bestimmung in leichtfaßlicher Art" gelehrt und Französisch, Italienisch, Zeichnen und feinere Handarbeit nicht vernachlässigt.[32] Allen Höheren Töchterschulen war sozusagen per definition gemeinsam, daß sie ihre Schülerinnen nicht zu selbständigen Frauen heranbilden, sondern deren „Töchterstatus" bewahren wollten. Eine wesentlich geschlechtsspezifische Eigentümlichkeit – von „Höheren Söhneschulen" ist in der Erziehungsgeschichte niemals die Rede gewesen.

Erst im Zusammenhang mit den Forderungen der Ersten Frauenbewegung wurde von diesem Modell der verschiedenen Ausbildung Abstand genommen, und von den privaten Frauenvereinen (so beispielsweise in Österreich vom Verein für erweiterte Frauenbildung) mit Nachdruck die gleiche Ausbildung für Mädchen und Knaben gefordert.

30 Als 1912 aus dem provisorischen Statut ein endgültiges werden sollte, bestand der Unterrichtsminister Max Ritter Hussarek von Heinlein darauf, daß grundsätzlich von den 1900 gesteckten Zielen nicht abgewichen werden sollte. „... und es wird den Lehrern auch nahegelegt werden, nicht aus den Augen zu verlieren, daß in allen Gegenständen, selbst dort wo die Lehrpläne (mit denen der Knabenmittelschulen) völlig übereinstimmen, schon die Verschiedenheit der Veranlagung der beiden Geschlechter einen Unterschied in der Auswahl und in der Darbietung des Lehrstoffes erheischt." referierte er am 27. Mai 1912 vor dem Kaiser. Allg. Verwaltungsarchiv Wien, „Mittelschulen Mädchen in genere 1910 – 1919" 2532 – 13 B/2. Einen Überblick über das Mädchenschulwesen in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts bietet das vom Bund österreichischer Frauenvereine herausgegebene Werk: Die Unterrichtsanstalten für die weibliche Bevölkerung der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder, Wien 1908.

31 Karin Meiners, Plan und Errichtung einer Bürgerlichen Töchterschule und Erziehungsanstalt, in: Zeitschrift des historischen Vereines für Schwaben, 74 (1980), 131 – 168; Georg Hahn u.a., Kinder, Küche, Kleider. Historische Texte zur Mädchenerziehung, Wien/München/Zürich 1982, 69 ff. Über die zu expliziter Weiblichkeit erziehende Ausbildung vgl. Dagmar Ladj-Teichmann, Erziehung zur Weiblichkeit durch Textilarbeiten. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Frauenarbeit im 19. Jahrhundert, Weinheim/Basel 1983. Zu den durch die Erziehung zur „Dame" möglichen Aufstiegschancen vgl. auch Zinnecker, Sozialgeschichte, 97, wie Anm. 4.

32 Bezug genommen wird hier auf den Entwurf des Lehrplanes für die zu gründende Höhere Töchterschule der Ursulinerinnen in Salzburg aus dem Jahr 1849, der sich im Archiv des Ursulinerinnenklosters befindet. Dieses Archiv ist noch nicht geordnet, deshalb können keine Faszikelangaben gemacht werden.

Was schließlich in Österreich 1892 zur Gründung des ersten deutschsprachigen Mädchengymnasiums, das sich allerdings – die Gleichheit war noch nicht erreicht – vorerst „Gymnasiale Mädchenschule" nennen mußte,[33] zur Maturaberechtigung für Mädchen 1896, zunächst an eigens dafür bestimmten Knabengymnasien, und ab 1897/98 zur Zulassung von Frauen zum ordentlichen Universitätsstudium führte.[34]

Von entscheidender Bedeutung ist es dabei aber, daß dieses Konzept der Verschiedenheit nur dort zum Tragen kam, wo es sich um die „höhere" Ausbildung von Mädchen handelte, dort also, wo sich mit dem Weiblichkeits-Entwurf die Vorstellungen einer bürgerlichen Gesellschaftsklasse verbanden: für die „arbeitende Klasse" hatte weder das „allgemeine" Bildungsideal noch dessen spezifisch weibliche – komplementäre – Variante zu gelten. Sehr deutlich zeigt sich an diesem Punkt die unlösbare Verknüpfung von gesellschaftspolitischen und geschlechtspolitischen Visionen.

Nun muß hier freilich festgehalten werden, daß die Vorstellung von Er-ziehung an und für sich, der Glaube an die Möglichkeit, menschliche Wesen durch Erziehung formen und bilden zu können, wesentlich und substantiell auf die Überwindung eines traditionellen ständischen Gesellschaftsmodells zielen mußte: Denn mittels Erziehung war es für jedermann/jedefrau prinzipiell möglich, aus seinem/ihrem „natürlichen" sozialen Status herauszutreten, in dem er/sie vorher, nicht er-zogen, gefangen gewesen war. Und es liegt ein fundamentaler historischer Widerspruch in der Tatsache, daß dieses moderne und tendenziell sozialrevolutionäre Erziehungskonzept in einer Zeit und in einer Gesellschaftsordnung entwickelt wurde, die realiter und substantiell auf durchaus stabilen ständischen Ordnungssprinzipien beruhten, und in denen sehr deutlich zwischen den (mit der Kraft ihrer Hände) arbeitenden und nicht arbeitenden Bevölkerungsgruppen unterschieden wurde.

Und tatsächlich war diese Gesellschaft – ihrer pädagogischen Theorie zum Trotz – auch nicht wirklich bereit, an dieser grundsätzlichen Ordnung etwas zu ändern. Daraus ergab sich jener entscheidende Widerspruch, der das erzieherische Programm von Anfang an durchzog: daß jede „höhere" Bildung nicht wirklich für die Klasse der „arbeitenden" Menschen gedacht war, daß daher auch das „bürgerliche" Frauenideal vor jener sozialen Schranke Halt machte, wo es der tagtäglichen Arbeit der Bäuerinnen, Leinweberinnen, Spinnerinnen etc. im Wege gestanden wäre.[35]

33 Erst 1903 erlangte diese Schule das Öffentlichkeitsrecht und wurde zu einem achtklassigen Obergymnasium ausgebaut. Vgl. dazu: Jahresbericht des Vereins für erweiterte Frauenbildung 1903/04.

34 Für weitere Informationen hierzu vgl. Engelbrecht, Geschichte, III und IV, wie Anm. 6, sowie Alois Ecker u. Michael Zahradnik, Familie und Schule. Sozialgeschichtliche Aspekte, Wien 1986. Im Wintersemester 1897/98 inskribierten nur drei ordentliche Studentinnen an der philosophischen Fakultät der Universität Wien, vgl. Akademischer Senat der Universität Hg., Geschichte der Wiener Universität, Wien 1989, und Heindl u. Tichy, Erkenntnis, wie Anm. 14.

35 Daß sich für Frauen der „niederen Bevölkerungsklassen" die Frage der „Erziehung" ganz anders stellte, das beweisen auch die sogenannten „berufsbildenden Schulen", in denen Mädchen zu künftigen Haushaltsgehilfinnen und Näherinnen ausgebildet wurden, vgl. dazu Anne Schlüter, Neue Hüte – alte Hüte? Gewerbliche Berufsbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts – zur Geschichte ihrer Institutionalisierung, Düsseldorf 1987.

Es läßt sich diese Hypothese durchaus anhand der tatsächlichen Geschichte von Erziehung und Unterricht belegen und konkretisieren. Wenden wir uns daher zunächst der „realen" Ebene zu, wenngleich es gerade im Zusammenhang mit der konkreten Schul- und Unterrichtspolitik besonders nötig ist, deren gleichzeitig und in Wechselwirkung zu ihr entstehenden ideologischen Überbau (als pädagogische Theorie) stets mit zu bedenken.

Man ist gewohnt, für Österreich den Beginn einer staatlichen Erziehungspolitik mit der Theresianischen Schulreform des Jahres 1774, d.h. mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht anzusetzen.[36] Daß ähnliche Entwicklungen im deutschsprachigen Raum auch schon früher eingesetzt hatten, beweisen die Beispiele des Herzogtums Gotha oder Preußens im Deutschen Reich, wo es die ersten Verfügungen in Hinsicht auf allgemein verpflichtenden Schulbesuch bereits 1642 (Gotha) bzw. 1717 (Preußen) gegeben hatte.[37] Insgesamt war ja bekanntlich der europäische Norden, was den Alphabetisierungsgrad betraf, dem Süden und insbesondere dem Osten um einiges voraus.[38] Neueren Untersuchungen zufolge war Preußen um das Jahr 1850 bereits zu 80% alphabetisiert, während im Vergleichszeitraum erst 55 – 60% der Bevölkerung der österreichischen Monarchie lesen und schreiben konnten (wobei die östlichen Provinzen mit einem Alphabetisierungsgrad von 10% natürlich zuungunsten der Statistik sich auswirkten).[39]

Entscheidend für unser Thema ist es, festzuhalten, daß der Beginn einer „öffentlichen" Schul- und Bildungspolitik als Teil jenes weit umfassenderen Prozesses zu sehen ist, der die Einflußmöglichkeiten und die Einflußnahme des Staates auf das tägliche Leben der Untertanen immer mehr und immer weiter ausdehnte.

Indem Staat und staatliche Obrigkeit zunehmend die Verantwortung für die Erziehung der Untertanen für sich in Anspruch nahmen, ergab

36 Schulordnung von 1774, publ. in: Josefinische Gesetze, VII (1774 – 1776), Wien 1776. Man darf in diesem Zusammenhang aber nicht übersehen, daß es unabhängig von der offiziellen und staatlichen Schulpolitik Tendenzen in Richtung auf eine allgemeine Schulpflicht auch schon auf verschiedenen Grundherrschaften gegeben hatte, die für die generelle staatliche Regelung durchaus Vorbildcharakter hatte, vgl. zum Beispiel die „Schulordnung" des Grafen Harrach für seine Untertanen im heutigen Burgenland (Rudolf Wassitzky, Zur Einrichtung des Trivialschulwesens im Burgenland, exemplarisch dargestellt an der Schul-Ordnung des Grafen Harrach für Parndorf und Neudorf von 1761, in: Internationales Kulturhistorisches Symposion Mogersdorf 1975, Eisenstadt 1976, 259 – 270.)

37 Peter Lundgreen, Schulbildung und Frühindustrialisierung in Berlin/Preußen, in: Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft, Weinheim/Basel 1977, 62 – 110; vgl. auch Heinrich Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, 5 Bde., Gotha 1847 – 1860 (Neudruck 1971).

38 So sah z.B. die schwedische Kirchenordnung von 1686 bereits vor, daß die Pfarrer jährlich die Kenntnisse ihrer Gemeindemitglieder im Lesen und Textverständnis zu prüfen und in einem „Hausverhörsregister" zu protokollieren hätten. Erhaltene Register reichen sogar bis 1620, also bis lange vor die Allgemeinvorschrift zurück. 1723 wurde dort in einer königlichen Verordnung den Eltern anbefohlen, sich um die fleißige Katechismus- und Buchlektüre ihrer Kinder zu kümmern. Vgl. Arthur E. Imhof, Geschichte sehen, München 1990, 93 – 114.

39 Peter Flora, Die Bildungsentwicklung im Prozeß der Staaten- und Nationenbildung. Eine vergleichende Analyse, in: Schule, 422 – 447, wie Anm. 37.

sich daraus zwangsweise die Einsicht in die Möglichkeiten (und in die Notwendigkeit), auf dem Wege der Erziehung einen neuen Typus von Untertanen insoferne zu schaffen, als diese neuen Untertanen in direkter staatlicher Abhängigkeit (und Einflußnahme) unter Ausschaltung bisheriger intermediärer Gewalten gehalten und als Zielgruppe obrigkeitlicher Anordnungen nunmehr direkt erreicht werden konnten.

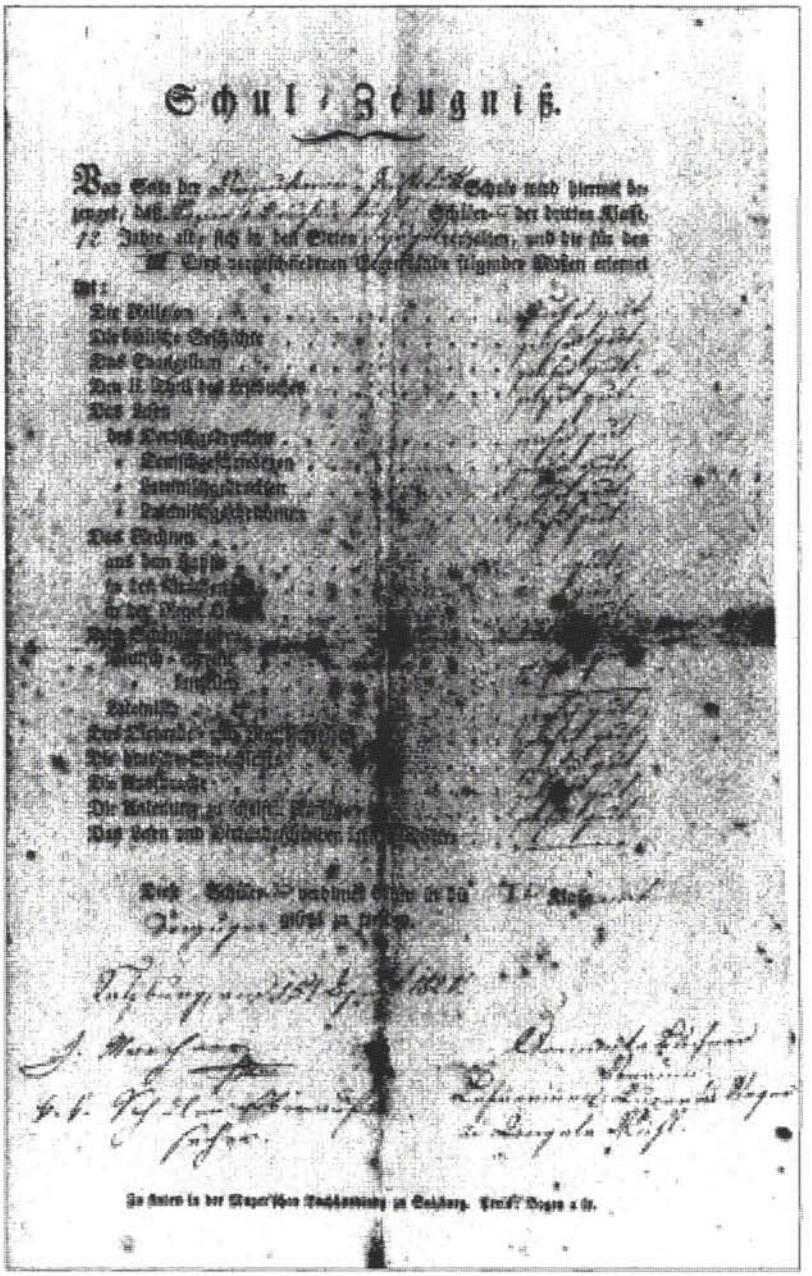
Und es war klar, daß damit auch das Ziel verbunden war, den kirchlichen Zugriff auf diese Untertanen einzuschränken. Der Fähigkeit des Lesens und Schreibens kam auf diese Weise eine neuartige Qualität zu. Für die Kirche, welche bis dahin das Monopol für die Unterweisung der „Seelen" gehabt hatte, hatte die bildliche und vor allem die (durch die Predigt) akustisch vermittelte Präsentation ihrer Lehrinhalte gereicht; entsprechend groß war auch der Widerstand, der seitens kirchlicher Lehrer gegen die Notwendigkeit des Lesens und Schreibens für die „niederen Bevölkerungsklassen" und insbesondere für deren weiblichen Teil ins Treffen geführt wurde: „Bei den *virginibus*", so formulierte es pointiert ein alter kirchlicher Schulmann, „ist das Schreiben nur ein Vehikulum zur Lüderlichkeit."[40] Die großen Unterschiede im Alphabetisierungsgrad zwischen dem protestantischen Norden und dem katholischen Süden lassen sich auch auf diese verschiedene kirchliche Tradition (und einen daher unterschiedlich verlaufenden Säkularisierungsvorgang) zurückführen.

Es bedurfte also erst der allmählichen Herausbildung des modernen Staates, um der Fähigkeit des Lesens und Schreibens jene politische Bedeutung zu geben, die ihr im Kontext der wachsenden obrigkeitsstaatlichen Omnipotenz dann notwendigerweise zukam. Es wird in diesem Zusammenhang nämlich oft übersehen, daß dem Lesen und Schreiben in der vorstaatlichen Gesellschaft nicht annähernd jener Wert zukam, den wir aufgrund unserer heutigen Vorstellungen auf frühere Gesellschaften oft bedenkenlos zu übertragen geneigt sind. Es kam dieser „intellektuellen" Fähigkeit auch wenig soziales Prestige zu: Der durchschnittliche österreichische Landadelige beispielsweise war oft bis ins 18. Jahrhundert hinein des Lesens und Schreibens nicht mächtig.[41]

Wenn es also der moderne Staat selbst war, der auf dem Wege über die Alphabetisierung seine Untertanen zu „gehorsamen" Untertanen (die die obrigkeitlichen Verfügungen zuerst lesen und dann befolgen konnten) „erziehen" wollte, so versteht es sich von selbst, daß die wichtigste Zielgruppe der staatlichen Reformpolitk jene Bevölkerungsklasse war, die bisher durch ihre Untertänigkeit gegenüber kirchlichen und weltlichen Grundherrn weitgehend dem staatlichen Einfluß entzogen war.

40 Ecker u. Zahradnik, Familie, 166, wie Anm. 34. Doch auch im katholischen Bereich gab es gegenteilige Meinungen: Johann Ernst Graf von Thun, Fürsterzbischof von Salzburg, berief 1695 die Ursulinerinnen zur Förderung der schulischen Mädchenerziehung nach Salzburg, weil er bedacht hatte, wieviel Zier und Gewinn aus einer frommen und rechten Erziehung des weiblichen Geschlechtes nicht nur dem privaten, sondern auch dem öffentlichen Bereich erwüchsen. (Paraphrasierung des lateinischen Textes), Stiftungsbrief von 1695, Archiv der Ursulinerinnen.

41 Hubert Christian Ehalt, Schule und Gesellschaft, in: Beiträge zur historischen Sozialkunde, 4 (1978), 73 – 81. Zum Problem der Alphabetisierung im allgemeinen vgl. Rolf Engelsing, Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft, Stuttgart 1973.



Schul-Zeugniß.

Abb. 1: Abschlußzeugnis der dreiklassigen Mädchenschule der Ursulinerinnen in Salzburg. Die Schülerin Maria von Rauchenbühl entstammte einer alten Salzburger Handelsfamilie. Ihre Mutter war die Tochter eines Papiermüllers, ihr Vater Gastwirt und Postmeister; sie selbst heiratete 1837 einen Rittmeister. Sie starb 1845.

Gemäß den Grundsätzen der „aufgeklärten Vernunft" galt es daher auch, Aberglauben und Untätigkeit (wie sie durch die zahlreichen kirchlichen Feste und Feiertage möglich war) zu beseitigen und an ihre Stelle die Rationalität und Effizienz staatlicher Vorschriften zu setzen. Die „allgemeine Schulpflicht" diente also vor allem dazu, der staatlichen Obrigkeit den alleinigen Zugriff auf die „niederen Bevölkerungsklassen" zu sichern. Die Organisationsstruktur des damals zur Norm erhobenen „niederen" Unterrichtswesens entsprach dabei vollinhaltlich den damals geltenden gesellschaftspolitischen Visionen (und der gesellschaftlichen Realität): Und die „Reformen" spiegelten diese nicht nur wider, sondern trugen ihrerseits dazu bei, sie zu stabilisieren.

Die unterste Stufe dieser neuen Unterrichtsanstalten, die sogenannten „Trivialschulen" waren in diesem Sinne für die bäuerliche Bevölkerung (beiderlei Geschlechts) auf dem Lande vorgesehen, wo den Knaben und Mädchen die Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben sowie eine religiöse Grundausbildung (Katechismus) vermittelt werden sollten; in den größeren Orten wurden für die Kinder kleinbürgerlicher und bäuerlicher Handwerker und Gewerbetreibender (ebenfalls für beide Geschlechter) die sogenannten „Hauptschulen" eingerichtet, wo neben diesen Grundkenntnissen vor allem eine gründlichere Ausbildung im kaufmännischen Rechnen geboten wurde; nur in den größeren Städten, d.h. für die Söhne bürgerlicher Kaufleute und Handelstreibender, entstand mit den sogenannten „Normalschulen" eine Art „höherer" Schule, die später den Übertritt in die „Lateinschule" (das spätere Gymnasium) und damit den Zugang zu „höheren" Berufszweigen und „höherer" Bildung ermöglichte.[42] Auch die Lehrer (für Haupt- und Trivialschulen) wurden an den Normalschulen ausgebildet. So zeigt sich allein an der Organisationsstruktur des „öffentlichen" Schulwesens dessen gleichzeitige geschlechts- und sozialpolitische Dimension mit aller Deutlichkeit. Der arbeitenden Klasse der Bevölkerung zugedacht (und hierbei zwischen Bauern und ländlichen Kleinbürgern unterscheidend), sollte das „niedere" Schulwesen für beide Geschlechter gleichermaßen Geltung haben. Eine Unterscheidung zwischen den Geschlechtern findet erst auf jener „höheren" Stufe statt, wo eine erweiterte Ausbildung vor allem städtischen bürgerlichen Schichten – dort dann allerdings nur den Söhnen – zugute kommen sollte. Es vollzieht sich hier also gewissermaßen eine doppelte Ausdifferenzierung: Mit der Institutionalisierung eines „niederen" Schulwesens (für die arbeitende Landbevölkerung) wird gleichzeitig die „höhere" Bildung (für das zunehmend an Bedeutung gewinnende städtische Bürgertum) klassenkonform von diesem abgesetzt; und durch denselben Vorgang wird zugleich das Modell einer geschlechtsspezifisch „verschiedenen" Ausbildung für Knaben und Mädchen auf eben dieser höheren Ebene wirksam, während für den „niederen" Bereich geschlechtsspezifische Unterscheidungen kaum eine Rolle spielten.

Diese Tendenz, in den theresianischen Reformen bereits angelegt, verstärkte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts, wie die Unterrichtsreformen der Jahre 1848 – 1849 zeigen.

42 Engelbrecht, Geschichte, III, 98 ff, wie Anm. 6.

Damals nämlich wurden durch die Reform der Gymnasien einerseits und die Einrichtung der Realschulen andererseits auf der Ebene des höheren Schulwesens für die männliche Jugend eben jene Bildungsvoraussetzungen geschaffen, welche die moderne bürgerliche Gesellschaft auf dem Weg zu ihrer Technisierung, Kapitalisierung und Bürokratisierung brauchte.[43] Der Staat benötigte ein wachsendes Heer an Beamten (Juristen), die Wirtschaft zunehmend Ingenieure und Techniker; Kapital und Bildung wurden die neuen Kriterien sozialen Aufstiegs, insbesondere nachdem die grundherrlichen Rechte an Grund und Boden durch die Grundentlastung kapitalisiert worden waren.

Und an die Seite dieses neuen Typs des gebildeten Bürgers tritt nun eine Frau, die dem neuen Ideal „bürgerlicher" Häuslichkeit als Ehefrau zu entsprechen hat — und deren Erziehung für den Staat jedenfalls kein Anliegen ist. Was immer an Rollenzuschreibungen für die ideale Hausfrau, Gattin und Mutter in den theoretischen Schriften (männlicher) Philosophen und Gelehrter entworfen wird, findet in der Praxis der öffentlichen Schulpolitik durchaus keine Entsprechung: Der Staat ist an einer „höheren" Bildung der Mädchen, die auf eben diese Rolle vorbereiten sollte, zunächst nicht interessiert und überläßt die Erziehung der weiblichen Jugend zur Gänze privaten oder aber kirchlichen Institutionen.[44]

Die einzige verbessernde Maßnahme, die von seiten des Staates getroffen wurde, war die Ausdifferenzierung der letzten drei Volksschulklassen zur Bürgerschule (die wohl nicht zufällig diesen Namen trug). Dies war allerdings nur in Orten mit achtklassigen Volksschulen, also nur in Städten und „an Industrie reichen Orten" möglich.[45] Vorrangige Aufgabe der Bürgerschule sollte es sein, eine über das Niveau der allgemeinen Volksschule hinausgehende Bildung, besonders im Hinblick auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und Landwirte, zu vermitteln. Mit der Einrichtung der Bürgerschulen wurde nun auch die Trennung der Geschlechter, die für die Volksschule nicht vorgesehen gewesen war, verbunden. Das Lehrangebot beinhaltete in der Unterrichtssprache die Abfassung von Geschäftsaufsätzen, im Rechnen auch einfache Buchführung, Geometrie und geometrisches Zeichnen und ging in Geogra-

43 Zur Geschichte der Gymnasien vgl. Gerald Grimm, Die Schulreform Maria Theresias. 1747 — 1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt, Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987, und Margret Kraul, Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz, Göttingen 1980. Detlev K. Müller behandelt in seinem Aufsatz „The Process of Systematisation: The Case of German Secondary Education", in: ders. u.a. Hg., The Rise of the Modern Educational System, Cambridge 1989, 15 — 52, den Prozeß der Entwicklung des höheren Bildungs-Wesens zum Bildungs-System im Lauf des 19. Jahrhunderts, d.h. die staatlich koordinierte Organisation von zunächst einzeln und unabhängig voneinander existierenden Bildungseinrichtungen zu aufeinander bezogenen, normierten Teilen eines Systems.

44 Nur auf die Initiative von Frauenvereinen und privaten Interessensorganisationen ist die Institutionalisierung des höheren Schulwesens für Mädchen zurückzuführen; besonders aktiv in dieser Hinsicht war der Verein für erweiterte Frauenbildung, der 1892 ohne staatliche Unterstützung das erste deutschsprachige Mädchengymnasium errichtet hat.

45 Bund österreichischer Frauenvereine Hg., Die Unterrichtsanstalten für die weibliche Bevölkerung der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder, Wien 1908, 3.

phie und Geschichte über die reine Heimatkunde der Volksschule hinaus. Als nicht obligate Fächer für Mädchen wurden Turnen, Französisch und Stenographie angeboten. Der Unterricht wurde von spezialisierten Lehrkräften erteilt, die entweder in der humanwissenschaftlichen, der naturhistorischen oder der mathematisch-technischen Fächergruppe eine besondere Prüfung ablegen mußten.[46]

Die Wechselwirkung zwischen realen erzieherischen Maßnahmen und gesellschaftlichen/geschlechtsspezifischen Visionen läßt sich also hier, am Beispiel der staatlichen Schulpolitik, deutlich erkennen: Entspricht doch der Mangel jeder „öffentlichen" höheren Mädchenbildung vollinhaltlich dem Modell der „getrennten Sphären", welche die „öffentliche" Tätigkeit „draußen" dem Manne, die „private", häusliche Welt „innen" hingegen den Frauen zuzuweisen beginnt.[47]

Nichts von alledem jedoch dort, wo es um das „niedere" Schulwesen (und um die „arbeitende Klasse") geht. Hier ist das Interesse des Staates an beiden Geschlechtern gleichermaßen gegeben, die allgemeine Schulpflicht wird für beide Geschlechter sukzessive verlängert (sie reichte zur Zeit der theresianischen Reformen bis zum 10. Lebensjahr und wurde mit dem „Reichsvolksschulgesetz" von 1869 auf das 14. Lebensjahr ausgedehnt).[48] Und das „bürgerliche" Modell idealer Weiblichkeit, demzufolge die „Dame des Hauses" Klavier spielend oder mit Handarbeiten beschäftigt, ihre Existenz in den Dienst von Mann und Kindern stellt, dieses Modell kommt im Kontext der alltäglichen Lebensbewältigung der „niederen" Klassen erst gar nicht zum Tragen.

Wie wenig geschlechtsspezifisch auf dieser sozialen Ebene gedacht wurde, beweisen auch die sogenannten „Industrieschulen", in denen beide Geschlechter in der „weiblichen Arbeit" des Spinnens und Klöppelns, Nähens und Strickens (je nach Bedarf an Arbeitskräften) unterwiesen wurden, um nachher – gegen geringfügiges Entgelt – die Produkte ihrer Arbeit verkaufen zu können.[49]

Freilich weist nun aber gerade dieser letztere Aspekt – die Unterweisung in „weiblichen Arbeiten" auf die bald erkannte Notwendigkeit hin, auch Frauen zur Lehrtätigkeit heranzuziehen. Und diese Notwendigkeit erwies sich auch angesichts der wachsenden Zahl an Trivial- und Hauptschulen rein quantitativ immer dringender, sodaß in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eigene Lehrerinnenbildungskurse für Frauen an den Normalschulen eingerichtet werden mußten, und – eng damit verbunden – das bisher vorherrschende Prinzip der Koedukation auch auf der untersten Schulstufe aufgehoben wurde; Mädchen wurden nun – getrennt von den Knaben – bevorzugt von Frauen, Knaben von

46 Ebd., 2.

47 Linda Kerber, Separate Spheres, Female Worlds, Woman's Place: The Rhetoric of Women's History, in: The Journal of American History, 75 (1988), 9 – 39.

48 Engelbrecht, Geschichte, IV, 111 – 116, wie Anm. 6.

49 Vgl. dazu Wolfgang Marquardt, Geschichte und Strukturanalyse der Industrieschule. Arbeitserziehung, Industrieunterricht, Kinderarbeit in niederen Schulen, Diss., Hannover 1975; vgl. auch Ladj-Teichmann, Erziehung, 66 – 80, wie Anm. 31, sowie Gernot Koneffke Hg., Zur Erforschung der Industrieschule des 17. und 18. Jahrhunderts. Schriften, Neudruck 1982 (= Paedagogica. Quellenschriften zur Industrieschulbewegung, VI).

Männern unterrichtet.[50] Der Beruf der Lehrerin, einer der ersten auf dem Weg zur modernen Berufstätigkeit der Frau, und die hierzu nötige Ausbildung bildeten also in der generellen staatlich/öffentlichen Interesselosigkeit an der höheren Mädchenerziehung eine Ausnahme. Und die ersten staatlich eingerichteten Erziehungsanstalten weisen genau in diese Richtung: Bereits am Ende des 18. Jahrhunderts nämlich waren in Wien unter Josef II. zwei öffentliche höhere Schulen, das „Offizierstöchterinstitut" im Jahre 1775 und einige Jahre später – 1786 – das „K.K. Civil-Mädchen-Pensionat" errichtet worden, in welchen junge Mädchen, vor allem unversorgte (Halb-)Waisen aus dem Offiziers-bzw. Beamtenstand zu Gouvernanten und Erzieherinnen sich ausbilden lassen konnten.[51] Damals also begann sich – als Ersatzprogramm für die Versorgung der Mädchen durch die Herkunftsfamilie bzw. den Ehemann – für unverheiratete Frauen die Alternative des Lehrberufs abzuzeichnen, eine Alternative, die im Laufe des 19. Jahrhunderts staatlicherseits zunehmend gefördert wurde, aus der richtigen Einsicht heraus, daß hier die Möglichkeit einer Existenzgrundlage für die wachsende Zahl unverheirateter und daher „unversorgter" (oder „überzähliger", wie es in der Sprache der Zeit hieß) Frauen gegeben war. Konsequenterweise zog daher auch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein eine Eheschließung meist das Berufsverbot als Lehrerin nach sich.[52]

Wir sehen uns also – auf der „realen" Ebene – nahezu ein Jahrhundert lang einer Situation gegenüber, die im Bereich der höheren Bildung durch die Entwicklung des „klassisch-humanistischen" Bildungskanons die Voraussetzungen für eine moderne „bürgerliche" Elitenbildung geschaffen hat, von welcher Frauen aber prinzipiell ausgeschlossen waren; die diesem System kongeniale weibliche Elitenbildung wurde weiterhin kirchlichen oder privaten Institutionen überlassen.

Die Bedeutung dieser privaten und kirchlichen Erziehungstätigkeit sollte freilich weder in quantitativer noch in qualitativer Hinsicht unterschätzt werden. Die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstehenden „Höheren Töchterschulen" fanden rasch allgemeine Verbreitung: 1825 beispielsweise gab es in Deutschland bereits deren 25, bis zum Ende des Jahrhunderts wuchs ihre Zahl auf nahezu 300 im Gebiet des damaligen deutschen Reiches an.[53] Dort allerdings, wo der Einfluß der katholischen Kirche vorherrschend war, wie in Österreich, blieb die Mädchenerziehung sehr viel länger ein Monopol der Frauenklöster, und von privat geführten Höheren Töchterschulen ist hierzulande (bisher) wenig bekannt. In Salzburg beispielsweise, das ja bekanntlich vor seiner

50 Erst mit der sogenannten „Glöckel'schen Schulreform" im Jahre 1920 wurde in Österreich das Prinzip der Koedukation wieder eingeführt, vgl. Ecker u. Zahradnik, Familie, 142 ff, wie Anm. 34.

51 Engelbrecht, Geschichte, III, 165 u. IV, 278, wie Anm. 6; Ecker u. Zahradnik, Familie, 165, wie Anm. 34. Das Offizierstöchterinstitut war zunächst in St. Pölten untergebracht; es wurde von Josef II. besonders gefördert und 1786 nach Wien (Hernals) verlegt.

52 Engelbrecht, Geschichte, IV, 280, wie Anm. 6.

53 Helene Lange, Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, Berlin 1893, 10 ff. Für Österreich finden sich darüber hinaus nützliche Informationen in: Illustriertes Konversationslexikon der Frau, Berlin 1900, unter der Rubrik „Österreichisch-ungarische Frauenbewegung", 236 – 270. Eine umfassende Studie über die höhere Mädchenbildung in Österreich ist erst noch zu schreiben.

Inkorporierung in die österreichische Monarchie ein Fürsterzbistum gewesen war, gab es bis zur Begründung des ersten Lyzeums zu Beginn des 20. Jahrhunderts (durch den Salzburger Lyzealverein) keinerlei höhere weltliche Mädchenschule; außerdem waren die Benediktinerinnen und Ursulinerinnen nicht nur für die höhere Mädchenbildung verantwortlich, sondern zusammen mit den Schulschwestern vom Hl. Franziskus auch maßgeblich an der Volksschulbildung der Mädchen beteiligt.[54]



Abb. 2: 4. Jahrgang der Lehrerinnenbildungsanstalt der Ursulinerinnen in Salzburg, Schuljahr 1911/12. (Die Verfasserinnen bedanken sich beim Ursulinerinnenkloster Salzburg für die Überlassung des Bildmaterials.)

Dieser Befund, daß die weibliche Erziehung vorwiegend in kirchlicher Hand lag, läßt sich generell für Österreich konstatieren; und es bedurfte erst der organisierten Frauenbewegung und ihrer gezielten Aktivitäten, ehe eine systematische weltliche höhere Ausbildung für Mädchen – und dies zunächst auch nur in den größeren Städten wie Wien, Prag oder Graz – einsetzen konnte.[55]

Noch im Schuljahr 1913/14 wurden von den insgesamt neun (!) deutschsprachigen Realgymnasien Cisleithaniens drei von einem privaten Verein, zwei von den Ursulinerinnen, zwei von einer Kommune und zwei von Privatpersonen getragen. Von den 40 Lehrerinnenbildungsanstalten unterhielten 19 katholische Frauenorden (acht davon die Ursulinerinnen), 13 der Staat (diese waren unmittelbar im Gefolge des Reichsvolksschulgesetzes gegründet worden), vier ein privater Verein, drei eine

54 Vgl. Christian Greinz, Das soziale Wirken der katholischen Kirche in der Erzdiözese Salzburg, Wien 1898; vgl. auch den Beitrag von Brigitte Mazohl-Wallnig, Weibliche Lebenswelten vom Ende des Erzstifts bis zur Zweiten Republik, in: Frau sein in Salzburg. XI. Landes-Symposion am 17. November 1990, Salzburg 1991.

55 Das erste sechsklassige Lyzeum war in Graz im Jahr 1873 gegründet worden, vgl. Mayer u.a., Mädchenmittelschule, 21, wie Anm. 4.

Kommune, eines ein Kronland. Bei den 47 Lyzeen fungierte in 19 Fällen ein Verein als Träger, bei 13 eine Kommune (welche meist die Trägerschaft von einem Verein übernommen hatte), acht Lyzeen wurden von privaten Schulunternehmer/inne/n getragen, fünf von Frauenorden.[56]

Wenn vorhin davon die Rede war, daß bis zur Durchsetzung einer „gleichen" Ausbildung das Konzept der „Verschiedenheit" die Realität der Mädchenbildung bestimmte, so wird dies durch die Inhalte und Zielrichtungen sowohl der kirchlichen als auch der späteren privaten Erziehungsanstalten bestätigt. Wurden die Mädchen in den Klosterschulen vor allem auf eine religiös definierte weibliche Rolle des Helfens und Dienens vorbereitet (unter Hintansetzung jeglicher eigener Ansprüche, was mit dem „weltlichen" bürgerlichen Frauenideal durchaus im Einklang stand), so fand diese Zielsetzung in den privaten Instituten ihre kongeniale weltliche, auf die Ehe hin orientierte Entsprechung. Hier wie dort war es das Fehlen jeder logisch-analytischen Ausbildung, wie sie Latein und höhere Mathematik vermitteln, hier wie dort waren es die „weiblichen Fertigkeiten" des Stickens oder Spitzenhäkelns, welche das Erziehungsprogramm bestimmten, ergänzt – in den privaten Lehranstalten – durch halbherzige Französischkenntnisse oder die Pflege literarischer Konversation. Entscheidend war dabei, und dies gilt besonders für den Typus der „Höheren Töchterschule", die mangelnde Ernsthaftigkeit, mit welcher all diese Lehrgegenstände betrieben wurden, ganz im Gegensatz zum „Drill des Gymnasiums", in welchem zur gleichen Zeit die Knaben geprägt wurden.

Doch blieb den Mädchen der „Drill" in anderer Form nicht erspart: Dadurch, daß sie spätestens mit fünf Jahren sich mehr oder weniger erfolgreich mit dem Strickstrumpf und später mit dessen veredelten Varianten abzumühen hatten, wurden sie gezwungen, ihren Bewegungsdrang zu beherrschen, stillzusitzen, auszuharren, sich in Geduld und Disziplin zu üben – und zwar in einem solchen Ausmaß, daß diese Eigenschaften ihnen zur zweiten Natur werden sollten. Frauen hatten auf diese Weise zu lernen, „Arbeit" nicht als Anstrengung, sondern als „Freude" nicht nur zu erleben, sondern auch erscheinen zu lassen. Weibliche Handarbeit beispielsweise wurde in diesem Sinne nicht als wirkliche Arbeitsleistung betrachtet, sondern diente dazu, eine häuslich-heimelige „Atmosphäre" zu schaffen.[57] Daß dabei die „harten" Arbeiten der Haushaltsführung, wie Waschen, Boden reinigen, Bügeln etc. von „Dienstboten" verrichtet wurden, bildete für dieses Modell „weiblicher Handarbeit" eine unausgesprochene und selbstverständliche Voraussetzung (die freilich nicht immer zur Gänze mit der späteren Realität übereinstimmte).

Wir sollten allerdings gerade an diesem Punkt nicht übersehen, daß diese Bereiche des wenig zielgerichtet-disziplinierten Lernens nicht nur negativ zu bewerten sind – wiederum eine Frage, die mitten in die Aktualität unserer Gegenwartsdiskussion hineinführt und Fragen der „spielend" zu weckenden Motivation ebenso berührt, wie das, was

56 Bei zwei Lyzeen war die Trägerschaft in der Quelle nicht erkennbar. Quelle: Jahrbuch der mittleren Unterrichtsanstalten in Österreich 1913 – 1914, bearb. v. Gustav Mauler, Wien 1914.

57 Vgl. Ladj-Teichmann, Erziehung, 92 ff, wie Anm. 31.

gemeinhin als „selbstbestimmtes Handeln" bezeichnet wird (wofür Frauen dank ihrer spezifisch weiblichen Sozialisation angeblich das größere Talent eignet). Darüberhinaus darf auch der „emanzipatorische" Schub nicht unterschätzt werden, der trotz allem mit diesen außerhäuslichen (oft auch mit einem Internat verbundenen) schulischen Institutionen verbunden war: Boten sie doch für junge Mädchen die oftmals einzige Möglichkeit, das eigene häusliche Milieu zu verlassen, ihren Aktionskreis zu erweitern und eine halb-öffentliche Identität zu gewinnen, welche den bisher unberührten Zeitraum zwischen der privaten Existenz als Tochter und als späterer Ehefrau neu definierten konnte.

Weiblichkeitsbilder

Die Tatsache freilich, daß prinzipiell alle höheren weiblichen Bildungsanstalten dieser Art nicht darauf zielten, ihre Zöglinge auf ein späteres Berufsleben vorzubereiten, sondern daß im Gegenteil die künftige dreifache Rolle als Gattin, Hausfrau, Mutter das eigentliche Erziehungsziel darstellte, bringt uns – in einem abschließenden letzten Teil – auf jene zweite Ebene, die Ebene der Imaginationen und Vorstellungen, zurück, die, wie sich gezeigt hat, für die konkrete und tatsächliche Situation im Bildungswesen unübersehbar konstitutiv gewesen ist.

Bekanntlich läßt sich die Entstehung der modernen „bürgerlichen" Geschlechtsrollen und -charaktere in bemerkenswerter zeitlicher Koinzidenz mit der Entstehung des staatlich organisierten Erziehungssystems ansetzen. Zur gleichen Zeit, da mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht der eigentliche Grundstein für die Entwicklung eines modernen Unterrichts- und Erziehungssystems gelegt wurde, markierten die Schriften der Aufklärer (und hier insbesondere Rousseaus) den eigentlichen Beginn eines neuen „bürgerlichen" Denkens über die Frau und deren „Natur", d.h. über ein spezifisch weibliches Anderssein. Trotz aller zweifellos gegebenen Kontinuität an frauenfeindlichem Schrifttum von den Kirchenvätern bis zur misogynen Literatur des Mittelalters gewinnt die „Frauenfrage" zu diesem Zeitpunkt – gerade durch die Theorie der Aufklärung – tatsächlich eine neue Dimension; und dies deshalb, weil sie sich jetzt erstmals mit dem „allgemeinen" (und scheinbar geschlechtsneutralen) Gedanken „natürlicher" menschlicher Rechte verbindet: „natürlicher" Rechte, durch welche der Mann (unter Verlust seiner Geschlechtlichkeit) zum wahren „Menschsein" sich erhebt, während die Frau (ihres Menschseins entkleidet) durch die „Natur" ihres Geschlechts lediglich als Geschlechtswesen definiert wird.

Es kann auf diesen fundamentalen Widerspruch der Aufklärung nicht oft genug hingewiesen werden, ein Widerspruch, der umso schwerer wiegt, als zu diesem Zeitpunkt die revolutionären Äußerungen des Frühaufklärers François Poullain de la Barre („lo spirito non ha sesso")[58] und die Schriften der Anna Maria Schürmann („De ingenii muliebris ad

58 François Poullain de la Barre, De l'égalité des deux sexes, Paris 1673, 122, zit. nach Bennent, Galanterie, 53, wie Anm. 5.

doctrinam et meliores litteras optitudine")[59] oder das Plädoyer für ein Frauenstudium der Medizinerin Dorothea Christine Leporin, verehelichte Erxleben,[60] durchaus bekannt gewesen sein müssen. Daß sich ein „aufklärerisches" Erziehungsprogramm ebensogut für das weibliche Geschlecht fordern ließ, beweist das Beispiel des erst durch die feministische Forschung der letzten Jahre bekannt gewordenen Theodor von Hippel, der (1793!) gegen jenes „barbarische Vorurteil" angekämpft hat, dessen „Bann" Frauen seit Jahrtausenden in ihren Fähigkeiten und Talenten unterdrückt habe.[61]

Es ist in diesem Rahmen nicht nötig, auf die Weiblichkeitstheorien der verschiedenen Denker und Philosophen näher einzugehen; sie sind mittlerweile durch die feministische Wissenschaft ausführlich analysiert und aufgearbeitet worden.[62] Dennoch scheint es uns unverzichtbar, immer wieder darauf hinzuweisen, daß es gerade die Ahnväter der modernen Freiheits- und Gleichheitsideale wie Rousseau oder Kant gewesen sind, die den untergeordneten Status der Frau mit deren gottgewollter „Natur" begründet und dadurch erst ideologisch festgeschrieben haben.

Darüber hinaus soll aber auch, entsprechend der vorhin postulierten Notwendigkeit, den klassenspezifischen Aspekt in der Geschlechtsproblematik stets mitzudenken, gerade in diesem Kontext der Imaginationen die Frage aufgeworfen werden, auf welcher sozialen Ebene dieses durch die Aufklärung entworfene Frauenbild eigentlich angesiedelt war, ob es, mit anderen Worten, klassenneutral bzw. klassenübergreifend verstanden wurde, oder aber klassenspezifische Differenzierungen enthält.

An diesem Punkt kommt noch einmal das nur scheinbar klassenübergreifende und nur scheinbar statische dreifache Modell der Hausfrau-Gattin-Mutter ins Blickfeld, und es erweist sich als notwendig, diese klassische Trias als dynamisches System von Variablen zu begreifen, dessen Gestalt sich durch eine unterschiedliche Wertigkeit der Einzelteile durchaus verschieden präsentiert, und dessen Bestandteile ihrerseits in verschieden gewichtete Unterkategorien differenziert werden können. Die künftige Mutter beispielsweise konnte – wie im Falle des medizinischen Aufklärers Johann Peter Frank – vordringlich als gebärende und stillende Mutter, oder aber – wie beim Philosophen Kant – als zukünftige Erzieherin ihrer Kinder gesehen werden. Solche unter-

59 Publiziert in Leyden im Jahr 1641. Zu Anna Maria Schürmann vgl. Bovenschen, Weiblichkeit, 84 – 91, wie Anm. 5, und Elisabeth Gössmann Hg., Das Wohlgelahrte Frauenzimmer, München 1984, 40 – 52.

60 Dorothea Christiane Leporin, Gründliche Untersuchung der Ursachen, die das weibliche Geschlecht vom Studiren abhalten, darin deren Unerheblichkeit gezeiget, und wie möglich nöthig und nützlich es sey, daß dieses Geschlecht der Gelahrtheit sich befleisse ..., Berlin 1742 (Neudruck Hildesheim 1975).

61 Theodor von Hippel, Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber, Berlin 1828 (Neudruck Frankfurt a.M. 1977).

62 Bovenschen, Weiblichkeit, wie Anm. 5; Bennent, Galanterie, wie Anm. 5; Ute Gerhard, Gleichheit ohne Angleichung. Frauen im Recht, München 1990; Ulrike Prokop, Weiblicher Lebenszusammenhang. Von der Beschränktheit der Strategien und der Unangemessenheit der Wünsche, Frankfurt a.M. 1980; Ursula Pia Jauch, Immanuel Kant zur Geschlechterdifferenz. Aufklärerische Vorurteilskritik und bürgerliche Geschlechtsvormundschaft, Wien 1989.

schiedlichen Gewichtungen brachten notwendigerweise unterschiedliche Idealbilder und Erziehungsvorstellungen mit sich: Frank, für den die körperliche Funktion der Mutterschaft im Vordergrund steht, spricht sich gegen „die schläfrige Aufzucht der Stadtschönen" aus (also gegen das „bürgerliche" Modell weiblicher Halbbildung an „Höheren Töchterschulen" und Klosterschulen), propagiert eine „natürliche" Erziehung mit viel Bewegung und „frischer Luft", wenn möglich auf dem Lande; orientiert sich also, klassenübergreifend, an einem idealisierten Bild ursprünglicher ländlicher „Natürlichkeit".[63] Kant hingegen, dem die moralische Verpflichtung der Frau als künftige Erzieherin wichtiger ist, geht von einem völlig anders definierten „Natur" -Begriff aus, weist der weiblichen „Natur" das „Schöne" und Ästhetische, der männlichen das „Erhabene" und moralisch Hochwertige zu; wobei freilich beides in einem „gebildeten", d.h. klassenspezifisch (unausgesprochen) klar abgegrenzten sozialen Milieu angesiedelt ist.[64]

Auf ähnliche Weise ließen sich etwa Rousseau und Joachim Heinrich Campe einander gegenüberstellen, um die unterschiedlichen Erscheinungsformen eines scheinbar identischen Zielsetzungen folgenden Weiblichkeitsideals aufzuzeigen. In beiden Fällen ist – im Gegensatz zu Kant oder Frank, welche die Frau, wenn auch von unterschiedlichen Positionen her, vor allem als Mutter definierten – die entscheidende Rolle der Frau die der Gefährtin des Mannes, (d.h. der Hausfrau und Gattin). Für beide gewinnt die Frau erst durch ihre Funktion an der Seite des Mannes ihren genuinen Eigenwert, dies allerdings wiederum in durchaus verschiedener Form: Während Rousseaus Sophie die Bedrohung ihrer erotischen Verlockung durch ihre (freiwillige ?) Unterwerfung unter die höhere Menschlichkeit des Mannes (für ihn und sich) bezwingt,[65] gerät Joachim Heinrich Campes „Tochter" zur biederen Hausfrau, zur „Gattin des Bürgers", zur „Vorsteherin" von dessen „Hauswesen", die weder „in der Küche noch in der Vorratskammer, noch im Kreise ihrer Freundinnen" gelehrter Kenntnisse bedarf.[66] Sehr deutlich also ist Campes Weiblichkeitsideal ausschließlich „bürgerlich" definiert, während Rousseau, zumindest tendenziell, im klassen- und herrschaftslosen Raum einer utopischen Gesellschaft sich bewegt, in welcher freilich die Herrschaft des Mannes über die Frau „naturgewollt" ist. Campe hingegen begründet diesen Sachverhalt durchaus nicht mit „natürlichen" Gegebenheiten, er hält vielmehr „Vorurteile, Moden, Sitten und bürgerliche Verfassungen ... (für) die wahren Tirannen dieses armen, über seine eigenen Vorteile erblindeten Geschlechts ..."[67]

Es lassen sich also in den verschiedenen theoretischen Entwürfen von idealer Weiblichkeit sehr deutlich klassenspezifische Differenzierungen

63 Johann Peter Frank, System einer vollständigen medizinischen Polizey, I, Wien 1786, 422 – 445, Zitat auf 431.

64 Bennent, Galanterie, 96 ff, wie Anm. 5; Jauch, Kant, 71 ff, wie Anm. 62.

65 Jean Jacques Rousseau, Emile oder Über die Erziehung, Leipzig 1910. Vgl. das fünfte Buch, das der Erziehung und der Definition der weiblichen Geschlechtsrolle gewidmet ist, 324 ff.

66 Joachim Heinrich Campe, Väterlicher Rath für meine Tochter, Braunschweig 1796 (Neudruck 1988).

67 Ebd., 27.

erkennen, die ihrerseits nicht unwesentlich auf die unterschiedliche Gewichtung und Wertigkeit der verschiedenen weiblichen Funktion innerhalb jener Trias einwirkten, die uns heute noch als die „eigentlichen" Aufgaben der Frau entgegengehalten wird.

Und es scheint uns wesentlich, diese feinen Differenzierungen mit zu bedenken, im Kontext der „realen" Geschichte der Mädchenerziehung ebenso wie im Zusammenhang mit den gleichzeitigen Weiblichkeitsimaginationen, die deren ideologischen Überbau darstellten.

Auf diese Weise lassen sich nämlich auch klarer die unterschiedlichen Traditionsstränge zurückverfolgen, von denen eingangs im Zusammenhang mit den Stellungnahmen und Umfragen zum Frauenstudium die Rede war. Die unterschiedlichen Konsequenzen, die damals auf der gemeinsamen Basis des Verschiedenheitsdiskurses zu Tage getreten sind (Frauen sind mangels Befähigung oder aber ihrer besseren Anlagen wegen für „männliche" Erziehungsprogramme nicht geeignet) waren in nuce nämlich zu Beginn der theoretischen Auseinandersetzung um das „Wesen der Frau" bereits angelegt. Die Bildungsfeindlichkeit eines Frank, der ein „natürliches" und körpergerechtes Heranwachsen der jungen Mädchen propagiert (um ihre Fähigkeit zur Mutterschaft zu fördern) verbindet sich auf diese Weise mit dem Campe'schen Widerstand gegen weibliche Gelehrsamkeit (weil diese die „weiblichen" Fähigkeiten der Frau verkümmern ließe) — beide können gewissermaßen als Vorläufer jener Richtung betrachtet werden, die den genuinen Eigenwert der weiblichen „Verschiedenheit" nicht einem männlichen Erziehungsprogramm opfern möchten. Umgekehrt ließen sich bei Rousseau und Kant bereits die ersten Ansätze jener Denkweise finden, die aus dem weiblichen Anderssein zugleich auch eine mangelnde Eignung (für das moralisch und geistig höherstehende Männliche) ablesen wollten. Und es ist bezeichnend, daß sich, so gewendet, die anti-„bürgerliche" Position eines Frank oder Rousseau nicht mehr wesentlich von der „bürgerlichen" eines Kant oder Campe abhebt, wodurch zweierlei gezeigt wird. Zum einen, daß — im Gegensatz zur „realen" Bildungsgeschichte, in welcher die Kategorie „Klasse" vor jener des „Geschlechts" rangiert — in der „imaginierten" Geschichte der Bildung zur „Weiblichkeit" die Klassenfrage von untergeordneter Bedeutung war; zum zweiten, daß auch die tendenziell klassenübergreifenden Positionen sich letztlich am „bürgerlichen" Modell orientierten, an jenem „bürgerlichen" Frauenideal also, das sich bekanntlich ja auch klassenübergreifend durchgesetzt hat, und dies nicht zuletzt auch auf Grund von pädagogischen und sozialen Aktivitäten bürgerlicher Frauen selbst.

Unzweifelhaft läßt sich freilich an allen diesen unterschiedlichen theoretischen Entwürfen — die alle zum „Wohle" des weiblichen Geschlechts formuliert worden sind — unschwer erkennen, daß sie aus nichts anderem als aus männlichen Bedürfnissen und Wunschbildern geboren worden sind. Und es ist schwer zu entscheiden, welche Position dabei als mehr oder weniger frauenfeindlich zu klassifizieren ist: Denn die Reduktion auf die reine Mutterschaft läßt eine Forderung wie die Franks nach „natürlicher" Erziehung[68] ebenso obsolet erscheinen wie das aller-

68 „Die Natur allein erzieht die gesündesten Mütter", Frank, System, I, 423, wie Anm. 63.

dings schwer zu überbietende Wunschbild Rousseaus, die Frau beziehe ihre Existenzberechtigung allein daraus, dem Manne zu gefallen.[69]

So wenig uns die Frauen selbst über spezifisch „weibliche" Weiblichkeitsimaginationen sagen (denn die Ablehnung internalisierter Vorstellungen von „schwacher" Weiblichkeit durch die Romantikerinnen kann wohl ebensowenig als „Gegenentwurf" verstanden werden wie Betonung „gleicher" Befähigung durch die späteren Vorkämpferinnen für gleiche Ausbildungschancen – lag und liegt aber nicht gerade in der Absenz von Imaginationen solcher Art die eigentliche Chance?), so notwendig ist es, zum Abschluß eine der wenigen Frauen selbst zu Wort kommen zu lassen, die sich diesbezüglich mit aller Klarheit geäußert haben.

Betty Gleims fast zur gleichen Zeit – aus „weiblichen" (?) Bedürfnissen – hervorgegangenen Bildungsvorstellungen setzten bewußt geschlechts- und klassenspezifische Diskriminierungen bei der Menschenbildung hintan. Betty Gleim forderte 1810, auf „ächte Bildung" hätten alle Menschen Anspruch, „das Weib so gut wie der Mann, der Arme so gut wie der Reiche; der beschränkte Mensch so gut wie der geniale".[70] Und sie fällte ein vernichtendes Urteil über diejenigen, welche einschränkende und ausgrenzende Leitbilder zur Bildungsmaxime erhoben: „Jene Leute, welche die Erleuchtung des Geistes für schädlich und gefährlich halten, betrachten ferner den Menschen bloß aus dem Gesichtspuncte der physischen und bürgerlichen Brauchbarkeit, bloß als Kind der Zeit und der Endlichkeit, nicht angehörend einer höheren Bestimmung. Sie betrachten ihn bloß als Mittel zu – Mitteln, nicht als eine eigene selbständige, höhere Natur, nicht als Zweck an sich. Damit sie ihn nun besser als Maschine zu niedrigen Zwecken handhaben können, fürchten sie Alles, was ihn zum Nachdenken über sich selbst und über sie, seine Dränger, führen könnte und machen es daher verdächtig".[71] Betty Gleim erlangte weder mit ihren theoretischen Überlegungen zur Bildung noch mit ihren Erziehungsinstituten im 19. Jahrhundert eine den Rousseauschen Theorien vergleichbare Breitenwirkung. Ihre Forderungen sollten jedoch als Anreiz dafür dienen, den allzu lange überbewerteten und durch ihre breite Rezeption bis heute wirksamen Webilichkeitsimaginationen von Männerhirnen umso mehr reale weibliche Lebensäußerungen entgegenzusetzen.

Die Ambivalenz und Zwiespältigkeit aber, die gegenüber all den weiblichkeitsideologischen Entwürfen aus männlicher Feder vonnöten ist, wird wohl auch für unsere Einschätzung der tatsächlichen Bildungssituation von Frauen bestimmend bleiben: Läßt sich die Einrichtung „Höherer Töchterschulen" (gegenüber einem vollständigen Mangel an staatlichen Erziehungsanstalten), in denen die Mädchen „weibliche Handarbeiten" (zur Festschreibung des weiblichen Rollenklischees) lernten, tatsächlich als bildungsmäßigen Gewinn betrachten? Oder wäre

69 „Die ganze Erziehung der Frauen muß sich also auf die Männer beziehen, ihnen gefallen, ihnen nützlich sein, sich von ihnen lieben und ehren zu lassen ... das sind die Pflichten der Frauen zu allen Zeiten ...", Rousseau, Emile, 477, wie Anm. 65.

70 Betty Gleim, Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts, Leipzig 1810 (Neudruck Paderborn 1989), 51 f.

71 Ebd., 23 f.

der Mangel an jeder, damit freilich auch an solcher Bildung für die heranwachsenden Frauen von größerem Vorteil gewesen?

Dieser grundlegende Befund, daß jede „für" Frauen gesetzte Maßnahme (ebenso wie alle nicht gesetzten Maßnahmen), daß jeder Versuch, „Weiblichkeit" zu definieren und daraus dann erziehungspolitische Konsequenzen zu ziehen, letztlich und implizit auch ihre Negativbilanz enthielten, kann geradezu als Signatur zur Frauengeschichte im allgemeinen und zur weiblichen Bildungsgeschichte im besonderen angesehen werden.