



SABINE DOFF

**Weiblichkeit und Bildung:
Ideengeschichtliche Grundlage für die Etablierung
des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland**

Vorblatt

Publikation

Erstpublikation in: Rennhak, Katharina; Richter, Virginia (Hrsg.): Zwischen Revolution und Emanzipation. Geschlechterordnungen in Europa um 1800. Köln, Weimar und Wien: Böhlau 2004, S. 67-81.

Neupublikation im Goethezeitportal

Vorlage: Datei der Autorin

URL: <http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/db/wiss/epoche/doff_weiblichkeit.pdf>

Eingestellt am 25.04.2005

Autor

Dr. Sabine Doff

Ludwig-Maximilians-Universität München

Institut für Englische Philologie

Schellingstr. 3, Vordergebäude

80799 München

Emailadresse: <sabine.doff@lmu.de>

Homepage: <<http://www.anglistik.uni-muenchen.de/>>

Empfohlene Zitierweise

Beim Zitieren empfehlen wir hinter den Titel das Datum der Einstellung oder des letzten Updates und nach der URL-Angabe das Datum Ihres letzten Besuchs dieser Online-Adresse anzugeben: Sabine Doff: Weiblichkeit und Bildung: Ideengeschichtliche Grundlage für die Etablierung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland (21.04.2005). In: Goethezeitportal. URL:

<http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/db/wiss/epoche/doff_weiblichkeit.pdf>

(Datum Ihres letzten Besuches).

SABINE DOFF

**Weiblichkeit und Bildung:
Ideengeschichtliche Grundlage für die Etablierung
des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland**

Wir lieben an einem jungen Frauenzimmer ganz andere Dinge als den Verstand. Wir lieben an ihr das Schöne, das Jugendliche, das Neckische, das Zutrauliche, den Charakter, ihre Fehler, ihre Capricen, und Gott weiß was alles Unaussprechliche sonst; aber wir lieben nicht ihren Verstand. ¹

So soll Goethe laut den Gesprächen mit Eckermann im Jahr 1824 geantwortet haben, als man bei Tisch über eine junge Schönheit aus Weimar sprach, und einer der Anwesenden bemerkt habe, dass er sie liebe, obwohl ihr Verstand nicht glänzend sei. Die in Goethes Antwort implizit enthaltene Ansicht über höhere, das heißt über das Elementarschulalter von etwa 10 Jahren hinausgehende weibliche Bildung, war nicht ungewöhnlich, wurde sie doch von einer breiteren öffentlichen Mehrheit der Zeitgenossen in Deutschland geteilt. Allerdings gab es durchaus abweichende Meinungen darüber, was im Einzelnen ein Mädchen aus dem Bürgertum zu welchem Zweck und in welcher Form lernen sollte beziehungsweise konnte.

Ein zentrales Merkmal solcher Vorgaben in Deutschland ist, dass sie bis ins 20. Jahrhundert in der Regel von Männern stammten. Bereits um 1800 waren wesentliche ideengeschichtliche Grundlagen gelegt für die Institutionalisierung des höheren Mädchenschulwesens, die Verlauf des 19. Jahrhunderts eine bemerkenswerte Resistenz gegenüber Neuerungen bewiesen. Die Anfänge dieses Institutionalisierungsprozesses liegen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, von einer flächendeckenden Entwicklung kann jedoch erst ab der konstituierenden Weimarer Versammlung 1872 gesprochen werden. Damit ergab sich im Vergleich zum höheren Knabenschulwesen eine folgenreiche Verspätung von etwa 100 Jahren.

Bei den um 1800 bereits weitgehend ausgeprägten ideengeschichtlichen Grundlagen, die für die Gestaltung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland im Verlauf des 19. Jahrhundert maßgebend werden sollten, handelt es sich im Einzelnen um die dreifache weibliche Bestimmung durch die Philan[68]thropen, die Geschlechterpolarität der deutschen Idealisten sowie radikal-emanzipatorische Ansätze bei Hippel und Wollstonecraft.

Dieser Beitrag erläutert nach einer kurzen Darlegung der Rahmenbedingungen und Grundlagen diese drei Leitbilder² und entwickelt auf dieser Grundlage abschließend folgende These: Die Verspätung der Institutionalisierung des deutschen höheren

¹ Johann Wolfgang von Goethe am 2. Januar 1824, zit. n. Woldemar Freiherr von Biedermann (ed.), *Goethes Gespräche*, 5. Band: 1824-1826. Anhang an Goethes Werke, Abtheilung für Gespräche (Leipzig: Biedermann, 1890), S. 3.

² Zur ausführlichen Diskussion und zur Begriffsbildung des "Leitbild"-Terminus vgl. Karin Meiners, *Bildung zur Weiblichkeit. Über den Einfluß von Leitbildern auf die Entwicklung der höheren Mädchenbildung seit dem 17. Jahrhundert* (Frankfurt/Main und Bern: Peter Lang, 1982).

Mädchenschulwesens im Vergleich zum höheren Knabenschulwesen um 100 Jahre ist nicht auf mangelnde ideengeschichtliche Grundlagen zurückzuführen. Diese waren, wie die folgende Analyse zeigt, bereits um die Jahrhundertwende zum 19. Jahrhundert ausdifferenziert. Der Grund dafür ist vielmehr ein auch im internationalen Vergleich überwiegend rückschrittliches Frauenbild im ausgehenden 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Damit einher ging ein lange vorherrschendes Desinteresse von Seiten des Staates und der Öffentlichkeit an der höheren Mädchenbildung, das erst durch die Bildungsbestrebungen der deutschen Frauenbewegung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wirksam aufgebrochen werden konnte.

Die Konstituierung des Geschlechtscharakters um 1800

Um die Jahrhundertwende zum 19. Jahrhundert wurden Mann und Frau im Bürgertum in Deutschland weitgehend nicht mehr nach Stand und Funktion geschieden, sondern nach ihren geschlechtsspezifischen Eigenschaften. Wie Karin Hausen in ihrem noch immer als richtungweisend geltenden Aufsatz gezeigt hat, wird diese von ihr als Geschlechtscharakter bezeichnete Differenz

[...] als eine Kombination von Biologie und Bestimmung aus der Natur abgeleitet und zugleich als Wesensmerkmal in das Innere der Menschen verlegt. Demgegenüber sind die älteren vor allem in der Hausväterliteratur und den Predigten überlieferten Aussagen über den Mann und die Frau Aussagen über den Stand [...]. Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert treten an die Stelle der Standesdefinitionen Charakterdefinitionen. Damit aber wird ein partikulares durch ein universales Zuordnungsprinzip ersetzt: statt des Hausvaters und der Hausmutter wird jetzt das gesamte männliche und weibliche Geschlecht und statt der aus dem Hausstand abgeleiteten Pflichten werden jetzt allgemeine Eigenschaften der Personen angesprochen.³

[69] Dieser von Hausen zu Recht als "historisch signifikantes Phänomen" interpretierte "Wechsel des Bezugssystems" (Hausen 1976, 370), der sich bereits zuvor angedeutet hatte, stand in unmittelbarem Zusammenhang mit fundamentalen sozialen, politischen und wirtschaftlichen Veränderungen. Von zentraler Bedeutung in diesem Zusammenhang ist, dass die ideologische Absicherung der dualen Ökonomie schon aus materiellen Zwängen heraus überwiegend vom aufstrebenden Bürgertum realisiert werden konnte. Bei den Frauen des Bürgertums entstand im Kontext dieser massiven Veränderungen – teils aus ökonomischer Notwendigkeit, teils aus ihrer Beschäftigungslosigkeit heraus – sukzessive der Wunsch nach adäquater Erwerbstätigkeit. Voraussetzung dafür war jedoch eine Festschreibung der höheren weiblichen Bildung.

³ Karin Hausen, "Die Polarisierung der 'Geschlechtscharaktere' – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben", in: Werner Conze (ed.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas* (Stuttgart: Klett, 1976), S. 369-370. Zu einer kritischen Einschätzung der zeitlichen Einordnung Hausens vgl. Annette Kuhn, "Das Geschlecht – eine historische Kategorie?" In: Ilse Brehmer et al. (ed.), *Wissen heißt leben ... Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. Frauen in der Geschichte IV. Geschichtsdidaktik: Studien und Materialien Band 18* (Düsseldorf: Schwann, 1983), S. 29-50 sowie Christina Vanja / Heide Wunder, *Wandel der Geschlechterbeziehungen zu Beginn der Neuzeit* (Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1991).

Die innerhalb des weit verbreiteten Konstrukts des Geschlechtscharakters als weiblich geltenden Eigenschaften wie beispielsweise Schwäche und Hingebung sowie dulddende Tugenden wie Schamhaftigkeit, Keuschheit, Schicklichkeit, Liebenswürdigkeit, Verschönerungsgabe, Taktgefühl, Anmut und Schönheit ordneten die Frau der häuslichen und privaten Sphäre zu und sahen sie dort zwar betriebsam und emsig, jedoch stets abhängig vom Mann, mit dem Weite und öffentliches Leben assoziiert wurden.⁴ Im ausgehenden 18. und im 19. Jahrhundert waren diese Zuschreibungen prägend für die Bildungs- und Erziehungsziele beider Geschlechter.

In der Frage der Mädchenbildung wird wie an kaum einem anderen Thema deutlich, wie einschneidend der im 18. Jahrhundert begonnene und im 19. Jahrhundert fortgesetzte Wandel der bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland war. Das ausgehende 18. Jahrhundert war *die* pädagogische Epoche, in der erstmals ausführlicher über weibliche Bildung diskutiert wurde, wenn sich die Hauptwerke führender Theoretiker auch weiterhin mit der höheren Bildung der Knaben beschäftigten. Innerhalb der veränderten gesellschaftlichen Wirklichkeit wurde erstmals klar, dass Mädchen und Frauen bei einer andauernden Vernachlässigung ihrer Erziehung und Bildung zwar in der Lage sein würden, den Haushalt zu führen, nicht aber dazu, den Anforderungen dieser neuen Wirklichkeit zu genügen.

Im Mittelpunkt der zum Teil öffentlich geführten Debatte stand mit Beginn des 19. Jahrhunderts deshalb unter anderem die Frage, wie Frauen auf ihre spätere Rolle ideal vorbereitet werden konnten, und worin diese Rolle genau bestand. Umstritten war ferner, ob diese Vorbereitung besser zuhause geschehen sollte oder ob eine formale Bildung besser wäre. In unmittelbarem Zusammenhang damit stand die große Sorge um die Stabilität der Familie, die man durch eine Erziehung außer Haus und fremde Einflüsse nicht selten gefährdet glaubte.

[70] Daran sah man außerdem direkt den Bestand der Ordnung von Staat und Gesellschaft selbst geknüpft. Deswegen fand höhere weibliche Bildung vor allem im 18. und frühen 19. Jahrhundert häufig im Privathaushalt statt. Ihr Hauptanliegen sollte in der Regel die Entwicklung von Weiblichkeit zumeist im Rahmen des oben erläuterten Konstrukts des Geschlechtscharakters sein. Aus diesem Grunde wurde eine Koedukation in den meisten Fällen abgelehnt, da für die Mädchen eine andere Atmosphäre und auch andere Fächer als für die Knaben für notwendig erachtet wurden.

Auf diesem Hintergrund begann sich um die Jahrhundertwende in Deutschland also eine öffentliche Meinung darüber herauszubilden, was höhere Mädchenbildung sei und was praktisch dabei zu geschehen habe.

Rousseau als Grundlage

Eine grundlegende Bedeutung für die dabei maßgebenden Leitbilder zur höheren weiblichen Bildung kommt den pädagogischen Werken Jean Jacques Rousseaus zu.

⁴ Zu den Merkmalsgruppen häufig anzutreffender Geschlechtsspezifika im Detail vgl. Hausen (1976, 368), die diese zusammenstellt auf der Grundlage diverser Lexika und medizinischer, pädagogischer, psychologischer und literarischer Schriften seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert.

Im fünften Buch von "Émile ou de l'éducation" entwarf er für Sophie, Émiles spätere Begleiterin, einen rudimentären Bildungsplan, der von ihrem spezifisch weiblichen Wesen ausging und sie zweckmäßig auf ihre späteren Aufgaben als Ehefrau vorbereitete. Rousseau ließ keinen Zweifel an der Gleichheit von Mann und Frau als Gattungswesen, konstatierte jedoch klar ihre Verschiedenheit als Geschlechtswesen.⁵

Die sexuelle Differenz war seiner Meinung nach aber nicht ausschließlich organisch, sondern bedingte Verschiedenheiten im Verhalten: Der Mann fordere seinen Willen aktiv und stark ein, die Frau dagegen verhalte sich passiv und schwach. Rousseau setzte als Erster neben die besondere weibliche Bestimmung eine natürliche Andersartigkeit des weiblichen Geschlechts. Dennoch wertete er die Frau und ihre Andersartigkeit eindeutig ab, indem er sie wesentlich stärker als den Mann vom Geschlechtlichen bestimmt sah. Für die Erziehung folgt daraus, dass Émile zwar zum Menschen erzogen werden sollte, Sophie dagegen primär zu dessen Frau:

So muß sich die ganze Erziehung der Frauen im Hinblick auf die Männer vollziehen. Ihnen gefallen, ihnen nützlich sein, sich von ihnen lieben und achten lassen, sie großziehen, solange sie jung sind, als Männer für sie sorgen, sie beraten, sie trösten, ihnen ein angenehmes und süßes Dasein bereiten: das sind die Pflichten der Frau zu allen Zeiten, das ist es, was man sie von Kindheit an lehren muß. Solange man nicht zu diesem Prinzip zurückgeht, entfernt man sich vom Ziel, und alle Regeln, die man für sie aufstellt, dienen weder ihrem noch unserem Glück (Rousseau 1762, 733f.).

[71] Die an den Bedürfnissen der Männer ausgerichtete Erziehung der Mädchen wird in einem ganz ähnlichen Sinne noch über 100 Jahre später gefordert in These zwei der von der Weimarer Versammlung der deutschen Mädchenschulpädagogen erlassenen Grundsätze, die im Jahre 1872 formal den Beginn der Institutionalisierung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland darstellen und die für diese Schulart konstituierend wurden:

Es gilt, dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und der Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit an dem häuslichen Herd gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde, daß ihn vielmehr das Weib mit Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühles für dieselben zur Seite stehe. 6

Entsprechend des bei Rousseau zugrunde gelegten und lange nachwirkenden Prinzips wurden von Anfang an die für die Mädchen vorgesehenen Unterrichtsgegenstände in der Regel sehr begrenzt. Abgesehen von den Kulturtechniken sollten nur solche Dinge gelehrt werden, die der weiblichen Bestimmung dienen; weibliche Erziehung war also ausschließlich funktionsgebunden. So sollten Nähen und Sticken Rousseau zufolge beispielsweise vertieft, Schreiben, Rechnen und Lesen aber nur oberflächlich betrieben werden, genauso wie die schönen Künste. Der Zweck dieser Unterrichts-

⁵ Vgl. dazu Jean Jacques Rousseau, *Émile oder über die Erziehung* [1762]. Deutsch von Martin Rang (Stuttgart: Reclam, 1963), S. 438.

⁶ "Weimarer Denkschrift von 1873", zit. n. Helene Lange, *Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus* (Berlin: Oehmigke, 1887), S. 6f.

gegenstände wurde allein von der späteren Ehe her bestimmt: Die Mädchen würden so einmal in der Lage sein, ihren Gatten zu erfreuen, und dabei würden die Ehemänner vor allem nicht das Gefühl entwickeln, wegen mangelnd gebildeter Gattinnen etwa auf anregende Gespräche verzichten zu müssen.

Rousseaus Ideen, die heute vor allem in der Forschung zur weiblichen Bildungsgeschichte häufig kontrovers bewertet werden, hatten einen enormen Einfluss auf die Entwicklung in Deutschland. So stand beispielsweise der Fremdsprachenunterricht für Mädchen lange Zeit unter diesen Vorzeichen: die alten Sprachen galten demnach selbst im Kontext der höheren weiblichen Bildung gemeinhin als zu schwierig für die Schülerinnen, und der Unterricht in den neueren Sprachen wurde nicht selten auch von Elternseite als reine Kulturtechnik aufgefasst und nach der Parliermethode gestaltet. Auf diese Weise entwickelte sich allerdings im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine weiblich geprägte Tradition des Fremdsprachenunterrichts weiter, auf der schließlich eine Didaktik der neueren Sprachen gründete, die das Sprechen als zentrale Fertigkeit in den Mittelpunkt stellte, und die die Forderungen der Neusprachlichen Reformbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts vorwegnahm.⁷

[72] Die von Rousseau ausgehenden Impulse wurden in diesem Bereich also als Chance für einen erfolgreichen Sonderweg begriffen und genutzt. Rousseaus hier knapp erläuterte zentrale Leistung, die Verbindung von Geschlechterpolarität und weiblicher Bestimmung, wurde von den Philanthropen und den idealistischen Denkern in Deutschland jedoch wieder rückgängig gemacht.

Die philanthropische Modell der dreifachen weibliche Bestimmung

Die breite Mehrheit der Erziehungstheoretiker der Aufklärung interpretierte Rousseau zumeist einseitig und übernahm vor allem die den Bildungsanspruch der Frau einschränkenden Gedanken. Ihre Theorie der Mädchenbildung orientierte sich ausschließlich an der dreifachen weiblichen Bestimmung als Hausfrau, Gattin und Mutter. Mit dieser Festlegung waren Frauen von gleichberechtigender Bildung, von akademischen Berufen und öffentlichen Ämtern ausgeschlossen. Freilich standen bei dieser Argumentation nicht nur ideengeschichtliche Argumente im Vordergrund, sondern auch handfeste materialistische Interessen: Mit der biologistischen Reduzierung der Frau auf das ans Haus gebundene Muttertier konnten männliche wirtschaftliche Konkurrenzängste für lange Zeit wirkungsvoll bekämpft werden.

Es galt bis weit ins 19. Jahrhundert unter den Philanthropen als nahezu unumstritten, dass im Mittelpunkt der funktionsgebundenen Mädchenbildung die Zweckrationalität stehe. Demnach wurde der Frau die Selbstverwirklichung im geistigen und persönlichen Bereich weitgehend abgesprochen. Dieses für die Institutionalisierung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland prägende Leitbild wird exemplarisch deutlich in der Schrift des einflussreichen Philanthropen Campe mit dem Titel

⁷ Vgl. dazu Sabine Doff, *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert* (München: Langenscheidt-Longman, 2002).

"Väterlicher Rath für meine Tochter" (1790).⁸ Der darin entworfene Bildungsplan reduzierte Mädchen auf ihre Bestimmung als Frau, nicht nur was ihre Kenntnisse, sondern auch was ihren Charakter und ihr Gemüt anging. Der Wirkungskreis der Frau wurde auf den häuslichen Bereich beschränkt; damit war an ihre Selbstverwirklichung außerhalb der vorbestimmten dreifachen Rollen nicht mehr zu denken. Campe billigte die Abhängigkeit der Frau von ihrem Gatten durchweg, wenn auch als schwere Pflicht, und forderte ihren demütigen Verzicht auf die Selbstverwirklichung zugunsten ihrer Bestimmung ein.

Weibliche Gelehrsamkeit wurde von ihm als verderblich und überflüssig angesehen, seiner Meinung nach schade sie der Gesundheit und sei weder bei der Erziehung der Kinder noch in anderen Wirkungsbereichen der Frau von erkennbarem Nutzen:

[73] Denn sage mir doch, mein gutes Kind, wozu sollen dem Weibe überhaupt, und der zur Vorsteherin eines Hauswesens bestimmten Gattin des Bürgers insonderheit, gelehrte, wissenschaftliche Kenntnisse [nutzen], die sie, wenn sie nicht auf eine tadelnswürdige und höchstschädliche Weise für sich und andere aus dem von Gott und der menschlichen Gesellschaft ihr angewiesenen Beruf herausgehen will, weder in der Küche und in der Vorrathskammer, noch in dem Cirkel ihrer Freundinnen, noch endlich auf irgendeinem Standorte in der politischen und gelehrten Welt, anwenden, ja nicht einmal, ohne sich in gewissem Grade lächerlich zu machen, zeigen darf? (Campe 1790, 44-45)

Campe erachtete demnach für die Mädchen sowohl den Unterricht in den alten wie in den neueren Fremdsprachen als auch in den schönen Künsten für überflüssig und außerdem für zu zeit- und kraftaufwendig. Ihre geistigen Fähigkeiten sollten nur dann ausgebildet werden, wenn sie praktisch anwendbar waren. Wenn Mädchen beispielsweise im Rechnen unterrichtet wurden, dann sollte dies nur in dem Maße geschehen, dass sie später eine gute und korrekte Haushaltsabrechnung führen konnten. Im Hinblick auf die Ausbildung des weiblichen Charakters empfahl Campe die Abhärtung des Körpers und der Seele der Frau, damit sie die Herrschaft des Mannes besser ertrüge. Daneben entwarf er einen typisch weiblichen Tugendkatalog, demzufolge die ideale Gattin, Hausfrau und Mutter vor allem schamhaft, keusch, ordentlich und sparsam sein sollte.

Einen zentralen Einfluss bildete in diesem Rahmen das Konzept der Schicklichkeit: Das Verhältnis der Frau zu ihrem Körper sollte unter keinen Umständen triebhaft sein. Da sie aber nicht ständig überwacht werden konnte, musste diese Überwachung in sie selbst verlagert werden, was vorzugsweise durch Handarbeiten geschah. Heutige Forschungsarbeiten betonen, dass der Tugendkatalog der Philanthropen, der während des gesamten 19. Jahrhunderts die Mädchenerziehung entscheidend prägte, vor allem vermeidende und duldende Tugenden aufführte.⁹

⁸ Joachim H. Campe, *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenen weiblichen Jugend gewidmet* (Frankfurt und Leipzig: o.V., 1790).

⁹ Vgl. dazu Dagmar Ladj-Teichmann, *Erziehung zur Weiblichkeit durch Textilarbeiten. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Frauenarbeit im 19. Jahrhundert* (Weinheim und Basel: Beltz, 1983) sowie Gerda Tornieporth, *Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltlich orientierter Bildungskonzeptionen* (Weinheim und Basel: Beltz, 1977).

Abschließend bleibt in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass Campes Schriften schon früh vehemente Kritik erfuhren, beispielsweise durch die deutsche Jüdin Esther Gad,¹⁰ und dass andere Vertreter der Philanthropen, zum Beispiel Salzmann, weniger einschränkend als Campe [74] argumentierten. Die grundlegenden, hier dargelegten Ideen der Philanthropen wurden jedoch durch materialistische Argumente gestützt und wurden für das damalige Frauenbild in Deutschland entscheidend, das heutige Forschungsarbeiten im internationalen Vergleich nicht selten als rückständig bewerten.¹¹ Ihr Ansatz wurde in Verbindung mit der Geschlechterpolarität der deutschen Idealisten zur ideellen Basis des schrittweisen Aufbaus des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, der mit der Jahrhundertwende begann.

Der geschlechterpolaristische Entwurf der deutschen Idealisten

Männlichkeit und Weiblichkeit waren nach dem Ansatz der Geschlechterpolarität zwei grundsätzlich verschiedene Konzepte, und zwar in physischer wie psychischer Hinsicht, und wurden angesehen als die zwei entgegengesetzten und sich doch bedingenden Pole der Menschheit. Anhänger dieser Theorie waren unter anderen die Vertreter des deutschen Idealismus wie zum Beispiel Kant, Humboldt, Fichte und die Gebrüder Schlegel. Eine Untergruppe bildeten Dichter der deutschen Klassik und Romantik, die vor allem die Rolle der Frau als Mutter immer wieder hervorhoben.

Stilisiert wurde von den männlichen Theoretikern ein Ideal des reinen weiblichen Wesens und Geschlechts, das sich zuerst niederschlug in einem neuen Idealbild der bürgerlichen Frau: Ihre Aufgabe war innerhalb dieses Konzepts von nun an primär die Vermittlung von Humanität, die ihren Mann für den ökonomischen Kampf außerhalb des Hauses rüsten sollte. Von diesem Idealbild der Frau gibt es zahlreiche, unter anderem auch literarische Zeugnisse wie das folgende sehr bekannte Beispiel aus dem Jahr 1800, das bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts noch unkommentiert in Lesebüchern für den Deutschunterricht zu finden war:

Der Mann muss hinaus
In's feindliche Leben,
Muß wirken und streben
Und pflanzen und schaffen,
Erlisten, erraffen,
Muss wetten und wagen,
Das Glück zu erjagen.
Und drinnen waltet
Die züchtige Hausfrau

¹⁰ Esther Gad, "Einige Aeußerungen über Hr. Campe's Behauptungen, die weibliche Gelehrsamkeit betreffend" [1798], in: Elke Kleinau / Christine Mayer (eds.), *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996), Bd. 1, S. 53-63.

¹¹ Vgl. dazu etwa Renate Haas, "Eine vernachlässigte Grundfrage: Was bedeute(te)n Englischkenntnisse für deutsche Mädchen und Frauen?", in: Helmut Schrey (ed.), *Anglistik – quo vadis? Plädoyer für einen stärkeren Adressatenbezug* (Essen: Die blaue Eule, 2000), S. 73.

Die Mutter der Kinder,
Und herrschet weise
[75] Im häuslichen Kreise
Und lehret die Mädchen,
und wehret den Knaben
Und regt ohn' Ende
Die fleissigen Hände
Und mehrt den Gewinn
Mit ordnendem Sinn. 12

Durch die an zahlreichen solcher Stilisierungen sichtbar werdende theoretische Überhöhung der Frau auf der einen und der davon in nicht unerheblichem Maße abweichenden gesellschaftlichen Realität auf der anderen Seite entstand bei vielen Idealisten ein widersprüchliches Frauenbild, das nicht aufgelöst werden konnte.

Auffallend ist bei den meisten theoretischen Entwürfen dieser Gruppe, dass das Weibliche zwar sehr unterschiedlich, aber in der Regel vage gefasst oder gedeutet wurde.¹³ Der Geschlechtscharakter der Frau wurde zwar auch in der oben zitierten Weimarer Denkschrift von 1872 als zentraler Begriff angeführt, blieb aber bis dahin, abgesehen von der Ausrichtung auf die Bedürfnisse und Institutionen des Mannes, recht blass. Ganz in der Tradition des Geschlechterpolarismus und auch der Philanthropen wurde noch von den Weimarer Mädchenschulpädagogen der Geschlechtscharakter der Frau primär über den Mann und nicht etwa aus sich selbst heraus definiert.

Unbestreitbar ist freilich, dass das Konstrukt des Weiblichen innerhalb dieser und durch diese einflussreiche Theorie des Geschlechterpolarität einen neuen, im Vergleich zum Bestimmungsmodell der Philanthropen höheren Eigenwert erhielt; denn ein menschliches Ideal war demnach nur aus dem Zusammenwirken der beiden Pole denkbar. Dementsprechend konnte das Ziel der Pädagogik in diesem Rahmen nur die Festigung der weiblichen Wesenszüge und nicht ein Ausgleich zwischen den Geschlechtern sein. Dieses idealistische Konzept gewann ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung für die Gestaltung der Mädchenschulpädagogik und des Mädchenschulwesens und nahm häufig für sich in Anspruch, eine andere, aber gleichwertige Bildung für Mädchen zu fordern.

Das im Rahmen der Geschlechterpolarität entworfene Konzept von weiblicher Bildung sah demnach im Vergleich zur männlichen Bildung ursprünglich keine Reduktion, sondern eine andersartige Akzentuierung vor. Häufig resultierte [76] aus der Andersartigkeit jedoch, entgegen anderslautender Lippenbekenntnisse, eine Reduktion, wie beispielsweise an den entsprechenden Schriften Humboldts und Rahmdohrs nachvollziehbar ist. Auch Kant reiht sich in die Gruppe dieser Theoretiker ein mit

¹² Friedrich Schiller, "Das Lied von der Glocke" [1800], vv. 106-125, in: Norbert Oellers (ed.), *Schillers Werke. Nationalausgabe. Zweiter Band. Teil 1. Gedichte letzte Gestalt* (Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1983).

¹³ Exemplarisch hierfür steht Goethes Konzept des "Ewig-Weiblichen" am Ende von Faust II, vgl. dazu Johann Wolfgang von Goethe, "Faust. Der Tragödie zweiter Teil" [1833], in: Karl Richter (ed.), *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Münchner Ausgabe, Bd. 18.1. Letzte Jahre 1827-1832* (München: Bertelsmann, 1997), S. 352. Zu einer bemerkenswerten kritischen Einschätzung dieses Konstrukts vgl. Louise Otto, "Das Ewig-Weibliche", *Frauen-Zeitung. Ein Organ für die höheren weiblichen Interessen* 3/45 (1851), S. 321 ff.

seiner Aussage, dass "[das] schöne Geschlecht [...] eben so wohl Verstand als das männliche [hat], nur es ist ein schöner Verstand, der unsrige soll ein tiefer Verstand sein, welches ein Ausdruck ist, der einerlei mit dem Erhabenen bedeutet [...]"¹⁴ Diese Reduktionstendenzen standen in engem Zusammenhang mit dem oben erläuterten, ab dem 18. Jahrhundert verstärkt greifenden Konzept der Öffentlich-Privat-Trennung, in dem Frauen "private" Werte verkörperten und mit ihnen identifiziert wurden.

Heute wird der Einfluss des Geschlechterpolarismus auf die Institutionalisierung der höheren Mädchenbildung in Deutschland eher negativ bewertet. Meiners (1982: 56) verweist in diesem Zusammenhang auf die im Vergleich zur höheren Knabenschule geringeren intellektuellen Anforderungen, die unter anderem durch die Rücksichtnahme auf die psychologische Eigenart und die Gefühlsbetontheit des Unterrichts bedingt war. Gegen diese Polarisierung hatte sich jedoch schon früh Widerstand geregt.

Radikal-emanzipatorische Akzente durch Wollstonecraft und Hippel

In Wollstonecrafts für ganz Europa einflussreicher Schrift *A Vindication of the Rights of Women* (1791)¹⁵ und Hippels radikal-emanzipatorischen Werken *Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber* (1794)¹⁶ sowie seinem *Nachlaß über weibliche Bildung* (1801)¹⁷ gingen politische mit pädagogischen Argumenten unmittelbar einher: die bürgerlich-rechtliche Gleichstellung der Frau bedeutete für diese Autoren auch eine Angleichung von weiblicher und männlicher Bildung. In den genannten Schriften wurden zahlreiche Begründungen für die Notwendigkeit gegeben, die Mädchen besser zu erziehen. Dafür wurde auch die anthropologische Argumentation entsprechend verändert: Die Geschlechterunterschiede wurden nicht primär als natürlich gegeben, sondern vielmehr als gesellschaftlich und damit stark durch die Erziehung bedingt angesehen, was im Folgenden näher ausgeführt wird.

Hippel ging in seinem Werk so weit, eine weitgehende Wesensgleichheit von Mann und Frau anzunehmen. Deswegen lautete sein Vorschlag, Knaben und Mädchen bis zur Pubertät gemeinsam zu erziehen (und zwar durch Frauen), und sie erst danach getrennt voneinander – Mädchen von Frauen und Knaben von Männern – auf ihre bürgerlichen Bestimmungen gezielt und würdig vorzubereiten. Seiner Meinung nach könnten Mädchen und Frauen erst auf einer solchen Grundlage adäquat beurteilt werden, denn "[so] lange das andere Geschlecht in der Erziehung von dem uns-

¹⁴ Immanuel Kant, "Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen" [1764], in: Wilhelm Weischedel (ed.), *Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden, Bd. 1* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1966), S. 851.

¹⁵ Mary Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman [1791]* (Westmead, Farnborough, Hants: Gregg International Publishers Ltd. England, 1970).

¹⁶ Theodor G. von Hippel, *Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber* (Frankfurt und Leipzig: o.V.).

¹⁷ Theodor G. von Hippel, *Nachlaß über weibliche Bildung* (Berlin: Voß, 1801).

rigen unterschieden wird, so lange als sie zu den Beschäftigungen nicht angewiesen werden, welche sich unser Geschlecht ausschließlich zuteilet, so lange können wir nicht behaupten, daß es uns nicht gewachsen sei" (Hippel 1801, 9).

Wollstonecraft dagegen hielt zwar an der These der Unterschiedlichkeit des Wesens der Geschlechter prinzipiell fest, entwickelte daraus aber grundlegend andere als die bisher erläuterten "traditionellen" Schlussfolgerungen:

Asserting the rights which women in common with men ought to contend for, I have not attempted to extenuate their faults; but to prove them to be the natural consequence of their education and station in society. If so, it is reasonable to suppose that they will change their character, and correct their vices and follies, when they are allowed to be free in a physical, moral and civil sense. Let woman share the rights and she will emulate the virtues of man; for she must grow more perfect when emancipated, or justify the authority that chains such a weak being to her duty (Wollstonecraft 1791, 450-451).

Beide Autoren kritisieren scharf, dass es bisher versäumt worden sei, die Entwicklung der weiblichen Persönlichkeit zu ermöglichen und zu fördern. Hippel merkt in diesem Zusammenhang an, dass dem weiblichen Geschlecht bisher Verehrung statt Gerechtigkeit zuteil geworden sei. Auf diese Weise sei es noch nicht möglich gewesen, die eigentlichen Fähigkeiten der Frauen zu erkennen und nutzbar zu machen, beispielsweise innerhalb des Staatsgefüges. Hippel kritisierte aber nicht nur die Haltung der Männer, sondern auch das passive und unreflektierte Verhalten vieler Frauen, die dadurch einen beträchtlichen Anteil der Schuld an ihrer eigenen Situation trügen (Hippel 1801, 3). Der eigentlich gewaltsame Akt bestehe aber Hippel zufolge in der männlichen Unterdrückung, die zudem mit den Idealen der Aufklärung in radikalem Widerspruch stehe. Hippel entlarvt die in der Gesellschaft bestehenden Geschlechterunterschiede und die damit einhergehenden Rollenzuschreibungen und Erziehungsideale als künstlich und plädiert dafür, sie mit einem gleichen Erziehungsprogramm für beide Geschlechter zu nivellieren.

Bei der Kritik der Hauptströmung bleiben jedoch sowohl Wollstonecraft als auch Hippel auffallend schemenhaft, sobald es um die praktische Umsetzung geht. Deutlich wird daran, dass zu ihrer Zeit für die Umsetzung der Reform [78] weiblicher Bildung offenbar noch keine Substanz vorhanden war, was wohl auch auf das mangelnde Interesse des Staates an einer solchen Reform zurückzuführen war; zur Zeit von Wollstonecraft und Hippel sind die von ihnen vorgeschlagenen Neuerungen also höchstens im privaten Bereich denkbar.

Dennoch kommt beiden Autoren und ihren lange nachwirkenden Konzepten eine große historische Bedeutung zu: So wurde beispielsweise die ambivalente Forderung einer Angleichung der Mädchen- an die Knabenbildung bei gleichzeitiger Beibehaltung einer besonderen Förderung der Weiblichkeit, von der bürgerlichen Frauenbewegung in Deutschland übernommen. Diese Zwiespältigkeit wurde vor allem am Ende des 19. Jahrhunderts in der Debatte um die weibliche Bildung und deren Institutionalisierung evident und führte schließlich zur Abspaltung eines radikalen Flügels innerhalb der bürgerlichen Frauenbewegung.

In der Debatte um die weibliche Bildung und die Institutionalisierung des Mädchenschulwesens spielten diese Positionen konkret jedoch eine vergleichsweise periphere Rolle. Es wurde aber immer wieder auf sie Bezug genommen – ob als Schreckensbild oder als erstrebenswerte Vision. Genauso verhält es sich mit den Konzepten des gelehrten Frauenzimmers und der Salondame, die aus diesem Grund hier nicht analysiert wurden.¹⁸ Die maßgebenden Kräfte der im Verlauf und vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer wichtiger werdenden Mädchenschulpädagogik entschieden sich jedoch für eine Verwirklichung der philanthropischen und polaristischen Konzepte zur Mädchenbildung.

Fazit

Auf der Basis der vorgestellten Ausführungen wird klar, dass es bereits um die Wende zum 19. Jahrhundert ein ausdifferenziertes Spektrum an Ansichten zur höheren Mädchenbildung und eine entsprechende öffentliche Debatte gab, die vor allem von der Überzeugung beherrscht wurde, dass Frauen eine formale Vorbereitung auf ihre später zu erfüllende Aufgabe als Hausfrau und Mutter brauchten. Diese Überzeugung taucht wiederholt unter dem Schlagwort der weiblichen Bestimmung auf.

Im 19. Jahrhundert wurde auf der Grundlage der politischen und sozialen Veränderungen die Erziehung vor allem der bürgerlichen Mädchen immer wichtiger. Bald konnten nicht mehr genug Hauslehrer, Erzieherinnen und Gouvernanten bezahlt werden. So wurde die Einrichtung von Anstalten zur Mädchenerziehung notwendig. Dies führte zur Entwicklung vieler öffentlicher und privater Mädchenschulen zwischen 1800 und 1860. Von *höheren* Mädchenschulen konnte hierbei jedoch in den meisten Fällen keine Rede sein; gewöhnlich wurden [79] in diesen Schulen vier bis fünf Schulstunden täglich unterrichtet für Mädchen im Alter bis zu 14 oder 15 Jahren; es wurde streng darauf geachtet, dass den Mädchen parallel zur Schule ausreichend Zeit für häusliche Beschäftigungen blieb. Schwerpunkte waren Handarbeiten und Fächer, die den weiblichen Geist im Sinne einer religiös-sittlichen Bildung des Gemüts ausbilden sollten.

Stellvertretend für viele andere Vertreter der Hauptströmung kann das folgende Zitat des einflussreichen Mädchenschulpädagogen von Raumer stehen, der seine knappen Ausführungen zur höheren Bildung der Mädchen bezeichnenderweise mit den Angelegenheiten zu "Haushaltungs-Geschäften" zusammenfasste. Das beschränkte Maß an höherer Bildung für Mädchen bleibt bei ihm strikt zweckorientiert:

Eine christliche, gebildete Hausfrau, deren stille, verständige und geduldige Thätigkeit sich wenig in Worten kund thut, noch viel weniger in steter, unruhiger Hast und scheltender Unzufriedenheit, die ihrem Mann das Haus durch Tugenden und Talente so anmuthig zu machen weiß, daß ihm nirgends wohler wird, als in dieser Stätte des Friedens, die ihre Kinder schlicht zu christlicher Frömmigkeit, ohne in engherzigem, falschem Pietismus irgend eine Gabe, welche ihnen Gott – und kein anderer – eingepflanzt hat, zu vernachlässigen

¹⁸ Vgl. dazu aber ausführlich Doff 2002, 49-52.

und nicht auszubilden – eine solche Hausfrau sei unser Ideal der Mädchen-Erziehung; in ihr muß sich Meisterschaft der Haushaltung und höhere Bildung innigst vereinigen. 19

Wie daraus deutlich ersichtlich ist, blieb das dominante Frauenbild der Jahrhundertwende im Hinblick auf die höhere Bildung der Mädchen in leicht abweichenden Schwerpunktsetzungen prägend für das ganze 19. Jahrhundert. Im Vergleich zu den vor allem von Frankreich ausgehenden radikal-emanzipatorischen Ansätzen des ausgehenden 18. Jahrhunderts, die in Deutschland nur ein schwaches Echo im Vormärz und der aufkeimenden Frauenbewegung gefunden hatten, bedeutete das 19. Jahrhundert im Hinblick auf die theoretischen Konzeptionen eher einen Rückschritt. Die hier entwickelten und verfestigten Theorien der dreifachen Bestimmung der Frau und der Geschlechterpolarität prägten – trotz anderweitiger Versuche im Umfeld der Aufklärung und der Französischen Revolution – die Mädchenschulpädagogik bis weit ins 20. Jahrhundert.

[80] Literaturverzeichnis Primärtexte

- Biedermann, Woldemar Freiherr von (ed.), *Goethes Gespräche, 5. Band: 1824-1826. Anhang an Goethes Werke, Abtheilung für Gespräche* (Leipzig: Biedermann, 1890).
- Campe, Joachim H., *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenern weiblichen Jugend gewidmet* (Frankfurt und Leipzig: o.V., 1790).
- Gad, Esther, "Einige Aeüßerungen über Hrn. Campe's Behauptungen, die weibliche Gelehrsamkeit betreffend" [1798], in: Elke Kleinau / Christine Mayer (eds.), *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996), Bd. 1, S. 53-63.
- Goethe, Johann Wolfgang von, "Faust. Der Tragödie zweiter Teil" [1833], in: Karl Richter (ed.), *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Münchner Ausgabe, Bd. 18.1. Letzte Jahre 1827-1832* (München: Bertelsmann, 1997), S. 103-352.
- Hippel, Theodor G. von, *Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber* (Frankfurt und Leipzig: o.V.).
- Hippel, Theodor G. von, *Nachlaß über weibliche Bildung* (Berlin: Voß, 1801).
- Kant, Immanuel, "Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen" [1764], in: Wilhelm Weischedel (ed.), *Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden, Bd. I* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1966), S. 825-884.
- Lange, Helene, *Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus* (Berlin: Oehmigke, 1887).
- Otto, Louise, "Das Ewig-Weibliche", *Frauen-Zeitung. Ein Organ für die höheren weiblichen Interessen* 3/45 (1851), S. 321ff.

¹⁹ Karl von Raumer, *Die Erziehung der Mädchen [1853]*. Neudruck mit einer Einleitung von Ruth Bleckwenn (Paderborn: M. Hüttemann, 1988), 80-81.

- Raumer, Karl von, *Die Erziehung der Mädchen [1853]*. Neudruck mit einer Einleitung von Ruth Bleckwenn (Paderborn: M. Hüttemann, 1988).
- Rousseau, Jean Jacques, *Émile oder über die Erziehung [1762]*. Deutsch von Martin Rang (Stuttgart: Reclam, 1963).
- [81] Schiller, Friedrich, "Das Lied von der Glocke" [1800], in: Norbert Dellers (ed.), *Schillers Werke. Nationalausgabe. Zweiter Band. Teil 1. Gedichte letzte Gestalt*. (Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger, 1983).
- Wollstonecraft, Mary, *A Vindication of the Rights of Woman [1791]* (Westmead, Farnborough, Hants: Gregg International Publishers Ltd. England, 1970).

Sekundärtexte

- Doff, Sabine, *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert* (München: Langenscheidt-Longman, 2002).
- Haas, Renate, "Eine vernachlässigte Grundfrage: Was bedeute(te)n Englischkenntnisse für deutsche Mädchen und Frauen?", in: Helmut Schrey (ed.), *Anglistik – quo vadis? Plädoyer für einen stärkeren Adressatenbezug* (Essen: Die blaue Eule, 2000), S. 71-89.
- Hausen, Karin, "Die Polarisierung der 'Geschlechtscharaktere' – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben", in: Werner Conze (ed.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas* (Stuttgart: Klett, 1976), S. 363-93.
- Kuhn, Annette, "Das Geschlecht – eine historische Kategorie?" In: Ilse Brehmer et al. (ed.), *"Wissen heißt leben ..." Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. Frauen in der Geschichte IV. Geschichtsdidaktik: Studien und Materialien Band 18* (Düsseldorf: Schwann, 1983), S. 29-50.
- Ladj-Teichmann, Dagmar, *Erziehung zur Weiblichkeit durch Textilarbeiten. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Frauenarbeit im 19. Jahrhundert* (Weinheim und Basel: Beltz, 1983).
- Meiners, Karin, *Bildung zur Weiblichkeit. Über den Einfluß von Leitbildern auf die Entwicklung der höheren Mädchenbildung seit dem 17. Jahrhundert* (Frankfurt/Main und Bern: Peter Lang, 1982).
- Tornieporth, Gerda, *Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltlich orientierter Bildungskonzeptionen* (Weinheim und Basel: Beltz, 1977).
- Vanja, Christina / Wunder, Heide, *Wandel der Geschlechterbeziehungen zu Beginn der Neuzeit* (Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1991).