

Kersting, Christa

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung

Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*. Weinheim u. a. : Beltz 2007, S. 124-140. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 52)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kersting, Christa: Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung - In: Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*. Weinheim u. a. : Beltz 2007, S. 124-140 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79061

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 52. Beiheft

Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis

Herausgegeben von

Ulrike Mietzner, Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41153

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth

Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen	7
--	---

Bildsamkeit – der pädagogische Mensch

Michael Parmentier

Das Aufscheinen der modernen Bildungsidee im holländischen Familienporträt des 17. Jahrhunderts. Pädagogische und anthropologische Anmerkungen zum Braunschweiger Familienbild von Rembrandt (1667–1669)	22
--	----

Jörg Zirfas

Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie	33
---	----

Nicole Welter

Anthropologie und pädagogische Anthropologie – Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik	45
--	----

Anthropologie – die Logik der pädagogischen Methode

Marcelo Caruso

Wirksamkeit der Oberfläche. Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert	64
--	----

Birgit Althans

Lernkonzepte im frühen Management. Die motion studies von Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreth	78
---	----

Marc Depaepe/Frank Simon/Melanie Surmont/Angelo van Gorp

„Menschen in Welten“ – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule	96
---	----

Helga Kelle

„Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll: Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen	110
--	-----

Anthropologie als innovative Intention – Lebensreform und Reformpädagogik

Christa Kersting

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung 124

Johannes Bilstein

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis – Grundlagen der Pädagogik
Oskar Kokoschkas 141

Karl-Ernst Ackermann

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer „Pädagogik bei schwerster Behinderung“ 155

Menschenbilder und Natur-Argumente

Anja Tervooren

Bildung im Blick 172

Nicole Becker

Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster in der Debatte über ADHS. Eine Analyse pädagogischer Zeitschriften 186

Thomas Müller

Lernende Gehirne. Anthropologische und pädagogische Implikationen neurobiologischer Forschungspraxis 202

Dieter Neumann

Illusion Fortschritt? Die Pädagogik vor den Ansprüchen einer naturwissenschaftlichen Anthropologie 220

Brechungen der Selbstverständigung

Konrad Wünsche

Verkennungsgeschichte des Menschen 238

Christa Kersting

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung

Einleitung

Die Erfahrung geistiger wie materieller Not, die sog. Frauenfrage, hatte in vielen Ländern zu Bündnissen geführt, in denen Frauen für ihr Recht auf Bildung und Arbeit stritten. Während Frauen der Oberschicht sich zum Müßiggang in Isolation verurteilt sahen, waren Millionen Frauen der Mittelschicht laut englischem Census von 1851 oder Preußischer Statistik von 1885 auf sich allein gestellt, ohne Versorgung durch Ehemann oder Erbschaft. Wenn in der Entlohnung des Mannes niemand eine Degradierung sah, „why should the difference of my sex alter the law of right and honour?“ (zit. n. Lacey 1986a, S. 13). Veränderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen, die sich auf Frauen bezogen, mussten im 19. und 20. Jahrhundert stets auch geschlechtertheoretisch begründet werden. Besondere Bedeutung hätte deshalb die Behandlung der anthropologischen Differenz in der institutionellen Erziehung erlangen müssen, ob nicht eine geschlechtsspezifische (Aus-)Bildung in Angriff zu nehmen sei und wenn ja, in welcher Weise. Das „Verlangen nach Geschlechtergleichheit“ hat indessen, Bertrand Russell zufolge, jede Auseinandersetzung mit Erziehungsproblemen „verzerrt“ (the whole educational problem, where women are concerned, has been distorted by the desire for sex equality) (Russell 1926/1957, S. 16). Die Frage des Vorrangs klassischer oder moderner (nützlicher) Bildung¹ erörterte Russell, dergestalt ‚legitimiert‘, weiterhin allein in Bezug auf die Jungenerziehung, und diese konnte, wie in der Bildungsgeschichte insgesamt, noch immer den Anspruch einer „allgemeinen“ erheben.

Welche geschlechtertheoretischen Konstrukte nun (vornehmlich) Frauen in Anbetracht des männlich dominierten Schul- und Berechtigungswesens von der Mitte des 19. bis ins beginnende 20. Jahrhundert entwickelten, um Strategien für die Bildung von Mädchen und Frauen zu fundieren, und wie man länderspezifisch und auf internationaler Ebene argumentierte, diese Darlegung ist Teil einer größeren Forschung. Deren Ziel ist die Darstellung der Kommunikation über weibliche Bildung zwischen Deutschland, England und Nordamerika, berücksichtigt werden die unterschiedlichen Ebenen der Staatspolitik, der Bildungstheorie und -politik sowie der Politik und Kultur der Frauenbewegung und ihrer Organisationen vom Ende des 19. bis in die Mitte des

1 „... in the education of girls, it is part of the conflict between the ideal of the ‚gentlewoman‘ and the desire to train girls to be self-supporting“ (Russell 1957, S. 16).

20. Jahrhunderts.² Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die theoretische Basis der Konzepte weiblicher Bildung, die Konstrukte des Geschlechterverhältnisses, und ihre Bedeutung für die nationale Bildung und deren Institutionalisierung. Letztere sind geknüpft an Lern- und Austauschprozesse, wie nicht zuletzt die Debatten auf zwei Kongressen des „International Council of Women“ um 1900 erkennen lassen. Vergleichend werde ich mich auf die englische und die deutsche Entwicklung beziehen.

1. Zur englischen Entwicklung

1.1 Anfänge der englischen Frauenbewegung und höhere Mädchenbildung

England hatte nicht nur im Ausbau der Industrie einen erheblichen Vorsprung vor Deutschland; auch in der Bildung, die in erster Linie Sache der Öffentlichkeit war, wurden früh andere Wege beschritten. Die Frage weiblicher Bildung und beruflicher Qualifizierung war von den 1850er und 60er Jahren an Thema zahlreicher neu gegründeter Vereine, z.B. der fortschrittlichen „National Association for the Promotion of Social Science“,³ die Frauen erstmalig eine Plattform bot (vgl. Lacey 1986a, S. 11). Große Bedeutung kam in den 1860er Jahren der Londoner „Langham-Place-Group“ zu: Barbara Leigh Smith (verh. Bodichon) und Elizabeth Garret (verh. Anderson), die das Women’s Medical Institute in London gegründet hat, Elizabeth Blackwell, nach Promotion in Amerika und Praxis in Paris die erste registrierte englische Ärztin, oder Emily (Sarah) Davies, Gründerin des bei Cambridge gelegenen Girton College – diese namhaften Pionierinnen der englischen Frauenbewegung schufen in ihrem „Ladies’ Institute“ einen Informations-, Arbeits- und Versammlungsort für Frauen; in der eigenen Druckerei publizierten sie das *English Women’s Journal*, das Sprachrohr des englischen Feminismus des 19. Jahrhunderts (Rendall 1987), das 1863 gegründete *Victoria Magazine* oder *The Englishwomen’s Yearbook* – Vorbild für das in Deutschland ab 1912 erscheinende Jahrbuch der deutschen Frauenbewegung. Bei den mit dem Kürzel „Frauenfrage“ bezeichneten Problemen handelte es sich in den Augen vieler Frauen in Wirklichkeit um eine „man’s question, a national question“ (Bryant 1979, S. 102, vgl. S. 80).

Weibliche Berufsbildung zu erweitern, die Sekundarbildung der Mädchen zu verbessern – sie wurde überwiegend in häuslichem Unterricht, weniger noch als in Deutschland in Privatschulen erteilt – und universitäre Bildung ihnen zugänglich zu machen, gaben Teile der englischen Frauenbewegung in den 1850er und 60er Jahren Vorrang vor der Erlangung des Wahlrechts. Die Reformierinnen verteidigten – oft im Vorfeld eigener Schul- und Collegegründungen – vor allem Studium und soziale Arbeit gegen das international verbreitete Klischee, dass intellektuelle Bildung die Gesundheit der Mädchen gefährde, als der Gesundheit gerade förderlich. Auch würden die Heiratschancen

2 DFG-Projekt an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Heinz-Elmar Tenorth.

3 Vgl. Caine 1997, S. 91; vgl. Bryant 1979, S. 78f.: zu den Mitgliedern gehörten Utilitarier, Kirchenvertreter und Philanthropen.

keineswegs sinken. Und sollte jemand aus Hunger statt aus Liebe heiraten? In Anbetracht der wirtschaftlichen Not allein stehender Frauen revidierten sie das soziale Vorurteil, Mittelschichtfrauen dürften nicht praktisch tätig werden, forderten zunächst aber nur vereinzelt eine Bezahlung für geleistete Arbeit. Zur Durchsetzung ihrer Anliegen vermieden sie die Konfrontation mit ihren Gegnern, sie trennten sich von den radikaleren Wahlrechtskämpferinnen (Suffragetten) (ebd., S. 83f.) und wahrten akkurat das Decorum (vgl. Caine 1997, S. 117; Bryant 1979, S. 83f.), vor allem gingen sie pragmatisch vor (Bryant 1979, S. 82).

1.2 *Die Erweiterung weiblicher und männlicher Gattungsvermögen als Grundlage für gleiche Bildung (Emily Davies)*

In Kritik an den privaten höheren Mädchenschulen, die kaum Wissen vermittelten, die in die eigene Tasche wirtschafteten und sich jeder Kontrolle entzogen (vgl. Bodichon 1986), setzten sich die Pionierinnen von Anfang an für ein akademisches Curriculum und Prüfungen nach einem externen Maßstab ein: als beispielhaft für die Seite der Jungen galten die berühmten Stiftungsschulen (Boucherett 1860/1986, S. 244), für Mädchen aber gäbe es kein Eton (Davies 1910, S. 65). Bildung, durch einen externen Standard zertifiziert (Boucherett 1986, S. 248f.), sei für Mädchen „an excellent preparation of the journey of life“ (ebd., S. 242), sie müssten sich in Kleinkindererziehung, Ehe⁴ und Berufsleben nicht länger als „ill-taught, untrained, and most insufficiently prepared“ (ebd.) behaupten.

Es war vor allem Emily Davies (1830-1921), die ihre Forderungen in bezug auf Mädchenbildung und externen Maßstab geschlechtertheoretisch untermauerte. In ihrem im *Victoria Magazine* erschienenen Artikel „The Influence of University Degrees on the Education of Women“ geht sie der Frage nach, warum die „Geschlechterdifferenz“ (difference of sex, Davies 1863/1986, S. 417) das Ablegen von Examina behindern könne. Während Oxford und Cambridge den Erwerb eines Degrees an eine zwei- bis dreijährige Residenzpflicht knüpften, hatte die 1836 gegründete University of London („to open university education to all who wanted it“, Bryant 1979, S. 85), bis 1898 eine Prüfungsuniversität ohne Lehre und Residenzpflicht, mit einer neuen Charta einen privat vorbereiteten Studienabschluss ermöglicht. Wenn aber ein Mann sich sein Wissen zertifizieren lassen konnte, warum dann nicht auch eine Frau?

Davies skizziert zwei Fälle, in denen Frauen sich zum Examen meldeten (1856 und 1862) und scheiterten. Die Ablehnungsgründe bestanden für Davies in der Behauptung, dass Frauen nicht dieselben Studien betreiben sollten wie Männer, andernfalls würden sie „exceedingly unwomanly“ (Davies 1863/1986, S. 419), als Frauen und Mütter unfähig zur Erfüllung ihrer „Bestimmung“ („for which Providence intended her“), „kalt, kalkulierend, maskulin, schnell, willensstark (strong-minded)“ usw. Die eigentlichen Gründe

4 Boucherett 1860/1986, S. 242: „To place a woman on a much lower intellectual level than her husband cannot tend to make her position easier one or to increase her chances of domestic happiness“.

vermutete Davies in der „theory of difference between manhood and womanhood“, die gegen eine gründliche Bildung (thorough culture) von Frauen ins Feld geführt würde, und diese Verschiedenheit sei entweder konventionell, soweit sie sich in „äußeren Handlungen“ manifestiere, oder essentiell, gehöre also zum Wesen von Mann und Frau; doch letzteres erklären? Etwas, dem in dem anderen nichts entspreche, lasse sich auch nicht verstehen. Gott etwa könnten wir nur insoweit verstehen, als wir an der göttlichen Natur teilhätten, er den Menschen nach seinem Bilde geschaffen habe. „A mystic something“ in der Frau aber, dem nichts im Manne korrespondiere, Wünsche und Projektionen auf männlicher wie weiblicher Seite – all diese „mystic differences“ – und die zeitgenössische Kunst und Literatur bietet dazu reichlich Stoff – schließt sie aus den weiteren Überlegungen aus.

Nicht weniger kritisch begegnete sie Geschlechterklischees (die Stärke der Frau: das Gefühl, die des Mannes: das Denken). Wenn die Frau sehr viel Gefühl (feeling) und sehr wenig Verstand (sense) habe, müsse auf der Regulierung ihrer Affekte ebenso gut bestanden werden wie auf der der männlichen. Und sollten wir uns wirklich eine Welt von Männern ohne Freundlichkeit und Gefühl wünschen, die das Individuum in der Masse übersehen? Davies konstruiert gerade nicht geschlechterdifferente, wie immer sich ergänzende Sphären und ordnet ihnen männliche und weibliche Qualitäten zu, vielmehr bezieht sie sich auf die die Gattung auszeichnenden Vermögen Verstand und Gefühl. Sie seien im Interesse eines gegenseitigen Verständnisses von Mann und Frau in der Weise zu kultivieren, dass auf Seiten der Frauen die Entwicklung des Verstandes, auf Seiten der Männer die des Gefühls zu fördern sei. Ähnlich wollte Friedrich Schlegel um 1800 den „Charakter des Geschlechts“ von Mann und Frau durch „starke Gegengewichte“ „mildern“, „[n]ur sanfte Männlichkeit, nur selbständige Weiblichkeit sey die rechte, die wahre und schöne“ (Schlegel 1799/1983, S. 92). Davies orientiert sich jedoch nicht an den Emanzipationsvorstellungen der deutschen Frühromantik, als gute Anglikanerin findet sie ihre Auffassung eines unterschiedlich von Gefühl und Vernunft geleiteten Handelns der Geschlechter in der Religion vorgegeben – die christliche Religion in unterschiedlichsten Bekenntnissen spielte bekanntlich nicht nur für die englische weibliche Mittelschicht eine bedeutende Rolle,⁵ sondern auch zur Verbreitung der westlichen Zivilisation im englischsprachigen Imperium⁶ –: „Does religion include no tender affections for the man, no intellectual strength for the women?“ (Davies 1863/1986, S. 421).

Gleichheit durch Erweiterung der Vermögen des jeweils anderen Geschlechts begründet Davies also wie in der ersten Querelle des femmes im Rückgriff auf die Genesis: Gott schuf den Menschen nach seinem Ebenbild als Mann und Frau, demnach verfügen beide über Vernunft (thoughts) und Gefühl (compassion), und die Frau habe ein Verständnis des „law of justice“, der Mann eines des „law of love“. Deshalb stritt Davies für

5 Vgl. Rendall 1987, S. 135: „Religion's allegiance was a fundamental part of the personal identity and inspiration of these middle-class feminists on the mid-nineteenth century: it could not easily be set aside“. Davies verbreitete die anglikanische Religion. Vgl. Holmes 1994.

6 Thomas Jones Barker (ca. 1863): *The Secret of England's Greatness*, Ölgemälde, The Portrait Gallery, London.

die Frauen um die Ablegung von Degrees, wie es die Londoner Universität ermöglichte. Das Curriculum, so sehr reformbedürftig es auch in den Augen der Männer war – und es fällt in England die Reform der Universität mit den Zulassungsversuchen der Frauen zusammen (Bryant 1979, S. 84ff.) –, sei in der Zwischenzeit das Beste der vorhandenen, und für Frauen das einzig richtige, um ihr Wissen nicht minderwertig erscheinen zu lassen.⁷ M.a.W., anhand ihres die Geschlechtergrenzen überschreitenden Denkens entwarf Davies dennoch kein die Gleichstellung von Frauen und Männern betreffendes Reformmodell, ihr ging es ‚nur‘ um Erreichung der für Männer gesetzten Standards. Und als London 1866 ein spezielles Frauenexamen anbot, gründete Davies 1869 in Hitchin ein „Women’s College“, das 1873 nach Girton in die Nähe von Cambridge verlegt wurde. Die für Männer und Frauen gleichen Examina, die London dann 1878 ermöglichte, sollten schließlich als „one of the most important levers in raising the whole level of women’s education“ (Stephens 1998, S. 110, Zit. im Zitat: Roach 1971, S. 135; Bryant 1979, S. 88) gelten.

1.3 *Weiblichkeit zwischen Konvention und neuer Macht: John Ruskins Reformkonzept „for the Queens“*

Mit dem vielgelesenen Kunsttheoretiker, Sozialreformer und Schriftsteller John Ruskin (1819-1900) lag für die Bildungstheorie eine Auffassung des Geschlechterverhältnisses vor, die auf Sphärentrennung abhob. In den beiden Vorträgen, die Ruskin 1864 in Manchester, der Stadt des ungebremsten Kapitalismus, hielt, hatte er das durch Aggression und Militarismus geprägte Männlichkeitsideal und eine auf pure Nützlichkeit ausgerichtete höhere Bildung der Knaben kritisiert (*Sesame. Of Kings’ Treasuries*) und für eine Mädchenerziehung plädiert, die einerseits ganz dem viktorianischen Weiblichkeitsideal (Ausrichtung der Frau auf den Mann und Unterwerfung in der Ehe) entsprach, andererseits aber für die feministische Forderung nach Gleichstellung der Geschlechter eintrat sowie die Einflussosphäre der Frauen erweiterte (*Lilies. Of Queens’ Gardens*). 1865 unter dem Titel *Sesame and Lilies* publiziert, erschienen die literarischen, auch als Schullektüre genutzten Texte in mehr als 35 Auflagen (Bock 2000, S. 129). Während die Frauenbewegung der 1970er Jahre sie als eine der „finsternen Quellen des Patriarchats“⁸ gewertet hat, findet derzeit eine Revision des Ruskin-Bildes statt, wird von einer „cross-gender“-Perspektive und einer „écriture féminine“ gesprochen und Ruskin nicht länger als Kontrahent John Stuart Mills betrachtet. Nun heißt es, was Mill für das Wahlrecht der Frauen, habe Ruskin für deren Bildung bedeutet.

Ruskin war mit der Bildung der Mädchen in den oberen Gesellschaftskreisen aus eigener Anschauung vertraut, er hatte Kontakt zur Langham Place Group und unterstütz-

7 Vgl. Caine 1997, S. 116f. Diese Position verteidigt sie auch später gegenüber dem kurz nach Girton gegründeten Newnham College (Cambridge), in dem ein auf Frauen ausgerichtetes Curriculum etabliert wurde.

8 Birch 2002b, S. 108. Zur Auseinandersetzung mit Kate Millets Ruskin-Kritik in „Sexual Politics“ vgl. Sonstroem 1977. Den Hinweis verdanke ich Frances Calvert.

te die Gründungen von Women's Colleges (Lady Margret Hall, vor allem Sommerville in Oxford, Girton und Newnham in Cambridge oder auch das Ladies College in Cheltenham) finanziell und mit Schenkungen von Büchern, Sammlungen und Gemälden (vgl. Birch 2002a).

Vor der Erziehung der Mädchen behandelt Ruskin die geschlechtertheoretische Diskussion, wie Verstand (mind) und Tugend (virtue) der Frau in Bezug auf den Mann zu fassen seien und wie beide Geschlechter durch ihre wechselseitige Beziehung an Stärke (vigour), Ehre (honour) und Autorität (authority) gewinnen könnten; die Frau als „helpmate of man“ zu taxieren, hält er für eine ausgemachte Dummheit. In exaltierter Rhetorik folgt er einerseits konventionellsten Geschlechterzuschreibungen: Der Mann sei „active, progressive, defensive“; er erfinde, sei kreativ, habe Haus und Land zu verteidigen. Die „Macht der Frau“ (woman's power) bestehe darin, im Hause zu „herrschen“ (to rule, Ruskin 1865/2002, S. 77), für Ordnung, Wohlbefinden, Schönheit zu sorgen und das „home“ zu einem Ort des Friedens (a place of Peace, ebd., S. 77) zu machen, auch das Bild der Vestalin taucht auf (ebd., S. 78). Andererseits zeichne die Literatur (Shakespeare, Scott, Dante etc.), die griechische Mythologie oder Ägypten (wo die Weisheit in einer Frau verkörpert werde, die eine Spindel als Symbol hält) die Frau als weise Beraterin, die „führe“ (to guide, ebd., S. 75) und „selbständig denke“ (to think for herself, ebd.).⁹ Hier fällt Ruskin auf, wie wenig dieses Bild zum Eheideal seiner Zeit, zum allseitigen Vorrang des Mannes passe (Weisheit, Denken, Herrschaft, Kenntnis, Diskretion und Macht [power]).

Ruskin greift nun aber nicht die Unterordnung der Frau in der Ehe an, sondern erweitert ihren Machtbereich nach außen, hält aber eine imaginäre (Geschlechter-)Grenze in Form der Sphärentrennung aufrecht. „Heim“ (home) konnotiert er gerade nicht mehr mit Küche, Kindererziehung und Salon, auch nicht mit Gefängnis der Frauen. „Home“, auch der Terminus „office“ meint vielmehr ein „Zentrum für Operationen“ (Birch 2002a, S. 121; vgl. Hilton/Hirsch 2000, S. 7), die sich auf das Haus wie die Welt außerhalb beziehen,¹⁰ ist eher Ausdruck für eine „geistige Verfassung“ (Birch 2002a, S. 121), den Habitus der Frau: „Das Heim ist dort, wo immer sie auch sein mag [...] und für eine edle Frau erstreckt es sich weit um sie herum“ (wherever a true wife comes, this home is always round her. [...] and for a noble woman it stretches far round her) (Ruskin 1865/2002, S. 78). Geknüpft daran ist die Verpflichtung zu karitativer Arbeit, unter den Armen, Unwissenden, den Prostituierten (u.a. hatte Dante Gabriel Rossetti in „Found“ 1853 das Schicksal einer Prostituierten gemalt und eine soziale Brüderschaft gegründet) und auf den Schlachtfeldern, nach dem Vorbild einer Florence Nigthingale im Krimkrieg (1853-1856).

9 Vgl. auch Ruskin 1865/2002, S. 22, Einleitung von 1871: er habe den Text von *Sesame* und *Lilies* unverändert gelassen, in dem Glauben, „that no man ever lived a right life who had not been chastened by a woman's love, strengthened by her courage, and guided by her discretion“.

10 Das Elternhaus, im Englischen „home“, sei als „Lebenskreis“ zu verstehen und könne durch ein deutsches Wort nicht wiedergegeben werden (Franklin 1903/04, S. 688).

Ruskin war, wie auch die ständigen Bezüge auf die Bibel in *Sesame and Lilies* belegen, zu sehr der Religion verpflichtet, als dass er „self-development“ oder die Emanzipation der Frau hätte für erstrebenswert halten können wie John Stuart Mill mit seinen Schriften *On liberty* (1859) und *The Subjection of Women* (1861, zusammen mit Frau und Stieftochter verfasst): Die Weisheit der Frau zeige sich gerade im „Selbstverzicht“ (self-renunciation), darin, dass sie sich nicht über den Mann stelle und ihm bescheiden diene (Ruskin 1865/2002, S. 78). – Virgilia, Ruskins Lieblingsfrau unter Shakespeares Heroinen – „perfect wom[e]n“, „all faultless; conceived in the highest heroic type of humanity“ (ebd., S. 71) –, Coriolans Gattin also hat Heine 1838 (1839/1976, S. 196) „eine schüchterne Taube“ genannt, „die nicht einmal zu girren wagt in Gegenwart des [...] Gatten [...] und der lächelnde Held nennt sie sehr innig: ‚mein holdes Stillschweigen!‘“

Die Führungsmacht der Frau betonen, und zwar als unfehlbar – „[s]o far she rules, all must be right, or nothing is“ (Ruskin 1865/2002, S. 78) –; ihre Macht und Reinheit idealisieren, was schon zeitgenössisch auf Kritik gestoßen ist (ebd., S. 21), und konträr dazu festhalten an konventionellsten Charakteristiken des Geschlechterverhältnisses – worin wird dann Erziehung bestehen?

Diese Ambivalenz zwischen viktorianischem Ehecatechismus und der Ausstattung der weiblichen Sphäre mit fast grenzenloser Macht – und im Falle des Scheiterns: der Verantwortung alleiniger Schuld – findet sich in der Erziehung vorbereitet. Physische Erziehung, eine damals moderne Forderung zur Stärkung der Gesundheit wie zur Vervollkommnung der Schönheit – für den Förderer der Präraffeliten ein durchaus komplexes Thema –, sie nennt er an erster Stelle. In der intellektuell-geistigen Bildung (mind) sei der angeborne Sinn für Gerechtigkeit auszubilden und das Gefühl für Liebe zu verfeinern („only to feel and to judge“, ebd., S. 80); Kenntnisse sollen die Frau dazu befähigen, den Mann zu verstehen und ihm zu helfen, ein Studium von Sprachen und Wissenschaften wie in der Bildung der Jungen ist nicht vorgesehen. Sie solle gründlich denken lernen, anhand der Geschichte ihre Empfindungs- und Imaginationsfähigkeit, auch die Vorstellung von menschlichem Leid ausbilden. Vor dem Studium der Theologie wird gewarnt, es könnte den Umsturz aller „Ordnung des Haushalts“ bewirken („die Götter des christlichen Haushalts würden zu Idolen ihrer selbst“, ebd., S. 82) – Ruskin denkt womöglich an die entstehenden Evolutionstheorien. Theologie ausgenommen, sollten „Lehrplan und Stoff ziemlich genau dem der Erziehung des Jungen entsprechen“ (nearly in course and material of study the same as a boy's) (ebd., S. 82). Für Mädchen aber fordert er eine liberale, selbstbestimmte Lernkultur, ihnen sei freier „Zugang zu einer guten Bibliothek alter und klassischer Bücher“ zu gewähren („access to a good library of old and classical books, there need be no choosing at all“, ebd., S. 83), ein Mädchen werde finden, „what is good for her; you cannot“. In dieser Unbestimmtheit spart auch Ruskin die entscheidende Qualität weiblicher Bildung aus, macht eine den Jungen gleiche Qualifizierung zu ‚privater‘ Angelegenheit.

Bildung, gerade auch weibliche, bindet Ruskin ausdrücklich an die Verpflichtung zu „social service“, philanthropischem Engagement (ebd., S. 82) – eine Ausrichtung auf den gegenwärtigen Nutzen, „womanly“ zu lernen, sei im übrigen auch für einen Mann oft weiser. Mit dem aristokratischen Element in der englischen Erziehung argumentie-

rend – die Frau selbst hätte sich den Titel „Lady“ gegeben – betont er die doppelte, „persönliche“ und „öffentliche“ Verpflichtung von Mann und Frau für Haus, Gemeinschaft und Staat. Die Frau solle „heilen, erlösen, führen und beschützen“ („to heal, to redeem, to guide, and to guard“).

Trotz seines Schwankens zwischen Konvention, Zuschreibung höchster weiblicher Macht und Forderung von Geschlechtergleichheit traf Ruskin mit seiner in durchgängiger Sympathie gegenüber den Frauen entwickelten Rhetorik im viktorianischen England auf große Resonanz. Wie die mit ihm befreundeten Präraffaeliten hat auch Ruskin in seinen „heiligen“ Frauenbildern eine rückwärts gewandte Utopie entworfen.

2. Die deutsche Entwicklung

2.1 Anfänge der deutschen Frauenbewegung und höhere Mädchenbildung

Im industriell sich später entwickelnden Deutschland, wo der Staat im ausgehenden 18. Jahrhundert die Kontrolle und Fürsorge über das Bildungswesen übernommen hatte, wurde die Frage weiblicher höherer Bildung dennoch erst seit den 1880er Jahren zu einem öffentlichen und politischen Gegenstand. Zwar waren kurzfristig, selbst in Kreisen der Philanthropen, Forderungen nach staatlicher Institutionalisierung der weiblichen Bildung in den „gesitteten Ständen“ laut geworden; zwar hatte das liberale Bürgertum im Zuge der Aufklärung öffentlich-städtische Bildungseinrichtungen geschaffen – doch war es vor allem der Imperativ: die „Bestimmung“ der Frau als Hausfrau, Gattin und Mutter, der die sich durchsetzende Trennung von Produktion und Reproduktion, Öffentlichkeit und Privatheit ‚grundierte‘ und die bürgerlichen Frauen auf die häuslich-kulturelle, reproduktive Sphäre festlegte. Obschon die Frauenbewegung seit ihren Anfängen in den 1840er Jahren und nach Gründung des „Allgemeinen Deutschen Frauenvereins“ 1865 vor allem gleiches Recht auf Bildung und Arbeit für Frauen gefordert hatte, war höhere Mädchenbildung, ganz anders als die für Jungen um 1800 etablierte Gymnasialbildung, die den Eintritt in den gehobenen Staatsdienst ermöglichte, Sache häuslichen Unterrichts, vor allem – und mehr noch als in England – fand sie in Privatschulen statt, nur in wenigen Fällen wurde sie städtisch organisiert (Preußen 1896: 128); 1896 gab es in Preußen ganze vier Königliche Mädchenschulen (Elisabeth- und Augustaschule in Berlin, Luisenschule in Posen, höhere Mädchenschule in Trier), in Deutschland insgesamt waren es 17 vom Staat oder König unterhaltene Einrichtungen (Wunder 1897, S. 55). Für die höhere Mädchenbildung traf ex negativo zu, was Jeismann (1974, S. 88) für das preußische Gymnasium des 19. Jahrhunderts festgehalten hat: Eine „vom Staat angebotene und regulierte, geprüfte und mit besonderen Rechten versehene Bildung ist immer ein Vorrang im Sinne eines erworbenen Status“. Die staatliche Reform der höheren Mädchenbildung, die den Mädchen einen den Jungen gleichberechtigten Zugang zu Abitur und Hochschule gewähren sollte, stand also aus. Die Diskussion anhand der Geschlechterkonstrukte entspann sich auch hier parallel zur Modernisierung gymnasialer Bildung.

2.2 *Naturrechtlich begründete Geschlechtergleichheit: Hedwig Dohm und der „Deutsche Frauenverein Reform“*

Mit ihrer Schrift *Die wissenschaftliche Emanzipation der Frau* von 1874 – im Titel eine deutliche Anspielung auf John Stuart Mill – begründete Hedwig Dohm (1833-1919) Gleichheit, anders als Emily Davies 10 Jahre zuvor, nicht religiös oder im Rekurs auf erweiterte Gattungsvermögen, sondern naturrechtlich: in beißendem Spott widerlegte sie die in den Naturwissenschaften, der Philosophie und Theologie verbreiteten Ideologien von der Minderwertigkeit, vor allem den mangelnden geistigen Fähigkeiten der Frau und demonstrierte, wie die pro domo argumentierende männliche Logik funktioniert; sie kritisierte aber auch die „selbstgerechte deutsche Musterhausfrau“ (Weiland 1981, S. 74) – entsprechende Passagen dieser deutschen Spezifik wurden deshalb in die englische Übersetzung von Dohms *Der Frauen Natur und Recht* erst gar nicht aufgenommen.¹¹ „Natur der Frau“, ein „Palimpsest“, lasse sich nur kulturell fassen. Wenngleich sie in ihren Romanen die individuelle Seite des Geschlechts, Frauenschicksale, thematisierte, richteten sich Dohms Abhandlungen auf Gleichstellung von Mann und Frau und das Recht öffentlicher weiblicher, nicht mehr durch Männer ausgeübter Repräsentanz. Unter deutschen Verhältnissen und in Verbindung mit der Forderung nach einem Frauenwahlrecht trat Dohm deshalb für eine identische, also auch koedukative Jungen und Mädchen gleichermaßen zu Abitur und Studium qualifizierende Bildung ein (Dohm 1910/1988). Diesem Geschlechterkonstrukt entsprach die Arbeit des 1888 im radikalen Lager der bürgerlichen Frauenbewegung von Hedwig Kettler gegründeten „Deutschen Frauenvereins Reform“ (ab 1895 „Frauenbildung – Frauenstudium“), für das weibliche Geschlecht die „auf wissenschaftlichen Studien beruhenden Berufe“, und zwar alle dem Manne zugänglichen, nicht eingeschränkt auf die Medizin oder das Lehrfach (Satzung des Deutschen Frauenvereins Reform, zit. n. Weiland 1983, S. 69), zu erschließen. Voraussetzung dafür sollte die Einführung des Abiturs an einem grundständigen Mädchengymnasium sein, das nach demselben Lehrplan wie die Einrichtungen für Jungen arbeiten würde (zum ersten deutschen Mädchengymnasium 1893 in Karlsruhe, vgl. Kaller 1992).

2.3 *Helene Langes Plädoyer für Sphärentrennung und die Bildung „weiblicher Eigenart“*

Im rückständigen Preußen verstärkte sich um 1900 der Einfluss des gemäßigten Flügels der Frauenbewegung in der höheren Mädchenbildung, von 1890 an unterstützt vom „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein“ (ADLV) (Schaser 2000). In seinen Argumentationen ging er von geschlechterbestimmten kulturellen Sphären und differentiellen

11 Vgl. die anerkennende Rezension von Hedwig Dohms *Women's Nature and Privilege*, translated by Constance Campbell, The Women's Printing Society, London 1895. In: *The Englishwoman's Review of Social and Industrial Questions*, Vol. XXVI, Jan.-Oct. 1895, S. 134-136.

Vermögen von Mann und Frau aus, die durch Bildung in der Berufswelt zur Geltung gebracht werden sollten. Über Preußen hinaus, auch international kam Helene Lange (1848-1930) dabei eine herausragende Stellung zu. Im Gründungsjahr des „Deutschen Frauenvereins Reform“, 1888, richtete sie mit fünf überwiegend aus liberalen Berliner Kreisen stammenden Frauen eine Petition an den Reichstag: Darin forderten sie eine größere Beteiligung des „weiblichen Elements“ in der Mittel- und Oberstufe öffentlicher höherer Mädchenschulen sowie die Errichtung staatlicher Einrichtungen zur „Ausbildung wissenschaftlicher Lehrerinnen für die Oberklassen der höheren Mädchenschulen“ (Lange 1928a, S. 7). Die Petition blieb unbeantwortet. Heftige Diskussion löste allerdings Langes bildungstheoretische und bei auffälliger Unterrepräsentanz von Lehrerinnen (Albisetti 1994) berufspolitisch motivierte Begleitschrift *Die höhere Mädchenbildung und ihre Bestimmung* aus. Zum einen die Kritik an der unzureichenden Lernkultur der Mädchen: nicht oberflächliches, zersplittertes Wissen sei die Bestimmung der höheren Mädchenschule, im Zentrum müssten die Bildung der Frau „um ihrer selbst willen, als Mensch und zum Menschen“ (ebd., S. 19, Hervorheb. dort) stehen, Pestalozzis Forderung „zu innerer Ruhe zu bilden“ (ebd., S. 14, Hervorheb. dort) und sein „Prinzip der Kraftbildung“ (ebd., S. 22, Hervorheb. dort), das eine Schuldauer über das 16. Lebensjahr hinaus notwendig mache. Simmels Geschlechteranthropologie folgend (Tornieporth 1979, S. 194ff.) werde mit Rücksicht auf die „große Kulturaufgabe“, die vornehmlich den Frauen obliegende „Erziehung der werdenden Menschheit“, eine „sittlich und geistig selbständige Persönlichkeit“ (Lange 1928a, S. 20, Hervorheb. dort) erwartet. Zum anderen verteidigte Lange den weiblichen Einfluss in der höheren Mädchenbildung mit der „Natur der Frau“, einer auf „Mutterschaft“ reduzierten weiblichen „Bestimmung“ (Tornieporth 1979, S. 194; weniger zugespitzt Kleinau 1996, S. 117f.), und wollte so geschlechtertheoretisch in Auseinandersetzung mit dem 1873 in Weimar gegründeten „Verein der Dirigenten und Lehrenden höherer Mädchenschulen“ zugleich den „männlichen Zugriff“ (Jacobi 1990, S. 216) auf die höhere Mädchenbildung verhindern.

Die Grundlagen für eine Bildungstheorie auf der Basis zweier gleichwertiger kultureller Sphären explizierte Lange 1897 in dem Artikel *Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau*. Die Frau besitze in der „Mutterschaft“ „einen durch keinen anderen zu ersetzenden Kulturfaktor“, der „Wegweiser“ (Lange 1928b, S. 205) für die „geistige Entwicklung“ und Element der „ganzen Gattung“ sei: diese bringe „in die weibliche Eigenart jenen bekannten Zug zum Persönlichen, Konkreten, jene schnellere und tiefere Föhlung mit menschlicher Eigenart; sie ist der Urgrund des psychischen Altruismus, des Mitleids, der Liebe, die auch in ihren geistigsten Formen die Züge des Weibes trägt. Sie stellt sie in den Gegensatz zu der abstrakteren, spekulativen, auf das Systematische, Unpersönliche gerichteten Veranlagung des Mannes“ (ebd., S. 206). Mit den im Hause entwickelten, Interesse, Geföhlsausrichtung und Intellekt umfassenden Vermögen sollten Frauen jenseits der vier Wände in den Bereichen der Öffentlichkeit und Berufswelt wirken. Lange nahm das 1868 von Henriette Schrader-Breymann, in den Ideen einer konservativen Romantik und Innerlichkeit wurzelnde Konzept „geistiger Mütterlichkeit“ auf und machte es zur Grundlage einer „organischen, wesensgemäßen“ Arbeitstei-

lung, eines „neuen Machtgefüges“ (Jacobi 1990, S. 213) zwischen den Geschlechtern, in dem in der Öffentlichkeit die weibliche neben der männlichen Eigenart gleichermaßen zur Geltung kommen sollte; es gehe um die „Eigenart, in der der gleiche Beruf aufgefasst, in der innerhalb desselben [auf verschiedene Weise] gewirkt wird“.¹² Lange wollte den weiblichen Kultureinfluss gegenüber der einseitigen, von Aggression und Militarismus geprägten männlichen Kultur geltend machen.¹³ Mit zunehmender Differenzierung innerhalb der Geschlechter, meinte Lange mit Spencer, würden sich „die vom Geschlecht unabhängige Schätzung individueller Eigenschaften“ (Lange 1928b, S. 213) entwickeln, nicht durch das Geschlecht, sondern durch Leistung ausgezeichnete „führende Persönlichkeiten“ entstehen. Gleichheit knüpfte sie (und etwa auch Gertrud Bäumer) an ein meritokratisches Denken (wie im 18. Jahrhundert das Bürgertum die Adelsprivilegien beseitigen wollte), ohne diese Überlegungen angesichts patriarchalischer Verhältnisse zu entfalten. Statt dessen hielt Lange an der konventionellen Geschlechteranthropologie fest, dass der Mann in Zukunft auf dem Feld „theoretischer und technischer Wissenschaft“ (ebd.), die Frau aber in der „sozialen Hilfsarbeit“ (ebd., S. 214) ihren besonderen Wirkungsbereich finden werde. Dennoch hatte Lange mit dem Ziel, den Mädchen eine den Jungen gleichermaßen anerkannte Bildung und den Zugang zu den Universitäten zu ermöglichen, nach ihrem Englandsaufenthalt damit begonnen, in Berlin mit Real-, dann Gymnasialkursen junge Frauen für das Schweizerische Abitur, dann für externe Abiturprüfungen vorzubereiten.

3. Die Kommunikation zwischen England und Deutschland über geschlechteranthropologische Prämissen und Konsequenzen für Bildung

Die zeitlich und in ihrer Strategie unterschiedliche Entwicklung in der englischen und der deutschen höheren Mädchen- und Frauenbildung war auch Gegenstand auf den Kongressen des International Council of Women (ICW). Gegründet in Washington 1888 als Föderation von Nationalbünden (NCW), die unter ihrem Dach sämtliche Frauenorganisationen des jeweiligen Landes unter Beibehaltung von deren Spezifik vereinigen sollten, wollte das ICW „by greater unity of thought, sympathy, and purpose“ das „Wohl der Menschheit“ fördern und die „höchsten Güter“ von Familie und Staat erhalten.¹⁴ Mit seiner humanitären Mission und der in der „Golden Rule“¹⁵ formulier-

12 Lange 1889, S. 91f.; vgl. S. 91: Lessing anwendend: „Darf der Mann weibliche Berufe ergreifen? Warum nicht? Wenn er *will*. Darf die Frau männliche Berufe ergreifen? Warum nicht? Wenn sie *kann*“ – „kann“, vor allem äußere Möglichkeiten bereitgestellt werden, Unterstützung erfolgt.

13 Lange-Appel (1993) hat diesen Ansatz für Alice Salomon als „weibliche‘ Allgemeinbildung“ in Form einer freien Erwachsenenbildung nachgewiesen. Die paradoxe Bezeichnung des Konzepts wird L.-A. nicht zum Problem.

14 „... and that an organized movement of women will best conserve the highest good of the family and of the State“ (ICW 1909, S. 134).

ten säkularisiert christlichen Ethik trug es Züge einer sozialen Bewegung. An den hier ausgewählten medienwirksam inszenierten Frauenkongressen in London (1899) und Berlin (1904) beteiligten sich in den öffentlichen Expertenrunden über 20 Nationen.

In *England*, wo die Frauen selbst in den von ihnen eingerichteten High Schools und Women's Colleges die Mädchenbildung an der der Jungen ausgerichtet hatten, hieß es nun: „Imitation of the masculine“ sei „a childish bent“, gehöre „zu einer Epoche des Übergangs, der die fortschrittliche Frau (progressive woman) rasch entwachsen“ sei. Diese Imitation sei „das Übel (malady) nicht der neuen Frau (new woman), sondern der alten und verrate den hartnäckigen Glauben an die weibliche Inferiorität und an die überragende Bedeutung des Mannes“ (Piezycynska 1900, S. 156). Für die Vorsitzende der Sektion „Secondary Education“ in London, Mrs. Eliza Woodhouse von der dortigen Clapham High School (vgl. Dyhouse 1981, S. 164), lautete die Frage deshalb: Soll – und wenn, wie – zu „Weiblichkeit“ (womanhood) erzogen werden? Es stehe fest, dass die Mädchen in England, wie auch Kreyenberg (1872/1990, S. 33) berichtet hat, „in Betreff des Lehrstoffes bisher in keiner anderen Weise unterrichtet worden sind, als die Knaben“; intellektuell stünden sie den Jungen keineswegs nach – aus Tennysons bekannter Elegie „The Princess“ (1847) zitierend: „woman is not undeveloped man, but diverse“ (Woodhouse, in: ICW 1900, S. 54). Sollte man da nicht nach der „Goldenen Mitte“ (Golden Mean) suchen, das Mädchen nicht so sehr als Schülerin, im Wettstreit mit ihrem Bruder, sondern aus der Perspektive der Weiblichkeit sehen? Das ungelöste Schlüsselproblem: Ob nicht die physische, intellektuelle, psychische und ästhetische Erziehung anders zu koordinieren wären, damit sie zur „vollen Entwicklung der Weiblichkeit“ („full development of womanhood“) (ebd.) führte und, in Revision eines für beide Geschlechter gleichen Curriculums, an erster Stelle die „beste Frau“ und dann erst die Schülerin stünde? Woodhouse wollte wieder mehr Literatur und das Studium der großen Denker in die Mädchenerziehung aufgenommen wissen, um in den Mädchen „Selbstlosigkeit, Sympathie und praktische Kenntnis“ zu entwickeln, Qualitäten, die sie zu Frauen und Müttern, zu Lehrenden wie Studierenden fähig machten. Die „perfekte Frau“ – ähnlich hatte Ruskin es formuliert – „führe, tröste, muntere auf und befehle“ („to guide, to comfort and command“) (ebd., S. 55). Auf dem Londoner Kongress wurde also die Frage gestellt, die Davies und in anderer Weise Ruskin einer ‚privaten Lösung‘ überlassen hatten: welche curricularen Konsequenzen bei Berücksichtigung der Geschlechterdifferenz zu ziehen seien; doch auch der Diskurs über „Gleichheit“ von Mann und Frau wirkte fort.

Diese Kontroverse aber, die in England ab den 1890er Jahren einherging mit der Konstatierung nationaler physischer Schwäche (Burenkrieg), einem die Mutterschaft als sozialer (und nationaler) Aufgabe betonenden Sozialdarwinismus und dem Kampf gegen die sog. intellektuelle Überbürdung zeigte sich exemplarisch in der harten Debatte über Pro und Contra einer „domestic science“. Woodhouse selbst verließ rasch den Pfad gleicher Bildung, indem sie u.a. für Nicht-Collegiaten Hauswirtschaftliche Zertifikate auf Kosten von Mathematik und klassischen Sprachen einführte. Die Eliteeinrichtungen

für die höhere und akademische weibliche Bildung aber lehnten ein Curriculum ab, das dem intellektuellen Anspruch nach niedriger war als das der Jungen – und dies sahen sie in der „weiblichen Ausrichtung“ gegeben –, und wehrten sich heftig gegen das Ansinnen, „to bastardize science“,¹⁶ aber auch gegen den von privaten Förderern und vom Board of Education ausgeübten Druck (vgl. Dyhouse 1981, S. 162-169; Roach 1991, S. 237-241; Bryant 1971, S. 115; Stephens 1998, S. 110).

Über die *deutsche* Entwicklung – stärker konnte der Kontrast zur Rede der Kommissionsvorsitzenden kaum sein – erfuhr die Hörschaft in London, dass nach den Lehrplänen der Jungengymnasien erste Mädchengymnasien eingerichtet, oder, wie im Fall der Berliner Gymnasialkurse, junge Frauen auf externe Gymnasialprüfungen vorbereitet worden seien; für kleinere Städte werde auch Koedukation erwogen. „Man strebe nach derselben Erziehung, den gleichen Möglichkeiten der Selbstentwicklung, gleichen Chancen im öffentlichen Leben für Mann und Frau“ (Dömming 1900, S. 58), so die Präsidentin des Vereins „Frauenbildung – Frauenstudium“. Helene Lange hatte als Prinzip der englischen Frauen bei Begründung ihrer Colleges festgehalten: „Wir müssen es machen wie die Männer, oder sie erkennen uns nicht an“. Ähnliche Grundsätze müssten auch in Deutschland maßgebend bleiben, „solange jede ganz auf der Eigenart der Frau beruhende unterrichtliche Leistung dem Mißtrauen und der Geringschätzung begegnet“ (Lange 1928b, S. 210).

Auf dem Berliner Kongress 1904 nun entschied Helene Lange die schwierige, bis heute diskutierte Frage, ob „der Eigenart der Mädchen“ in der höheren Bildung durch Stoffauswahl und Art der Behandlung Rechnung getragen werden müsse, mit einem bildlichen Vergleich, nicht diskursiv. So wie die Körper die „inneren Anlagen“ „aus denselben Nahrungsstoffen“ „verschieden“ aufbauten, so werde auch „dieselbige geistige Nahrung nicht die Differenzierung der Geschlechter verwischen“ (Höhere Mädchenbildung, 1905, S. 86). Koedukation – im historischen Kontext gelesen – würde dem Evolutionsprozess, der zunehmenden Individualisierung der Geschlechter nicht entgegenwirken. Selbst als Spencer nicht mehr an der Gleichheit von Mann und Frau festhielt (Gray 2000), folgten Frauen weiterhin seiner Theorie. Für die Gattungsperspektive, die Helene Lange an die Mädchenerziehung knüpfte in der Erwartung, „den großen Interessengegensatz der Geschlechter auszugleichen“, fehlte, wie gezeigt, in Deutschland noch die Voraussetzung: erst von einer „praktisch anerkannten Gleichheit der *Ansprüche*“ aus könne es zu Differenzierung innerhalb des Geschlechts wie zwischen den Geschlechtern kommen, ohne die „Gefahr der Benachteiligung und Verkürzung“ (Höhere Mädchenbildung, 1905, S. 86). Solche Gleichheit durch Übernahme des männlichen Bildungsweges zu erreichen und damit den Weg zu Koedukation frei zu geben, bedeute gleichwohl nicht, dass der höhere Knabenunterricht nicht reformiert werden müsste: Selbst wenn dessen Fehler mit übernommen würden, bleibe er notwendige „Durchgangsstufe“ (ebd.).

16 Zit. nach Dyhouse 1981, S. 165: Ausspruch einer Lehrerin vom Newnham College, Cambridge.

Resümee

Die vorgestellten Konstrukte der Geschlechterbeziehung lassen bei allen nationalen Besonderheiten ideen- und wissenschaftsgeschichtliche Ähnlichkeiten erkennen, ihr Einsatz differierte allerdings aufgrund der ungleichzeitigen Entwicklung beider Länder und den unterschiedlichen Strukturen ihrer Bildungssysteme. Hier wie dort wurden die Konzepte weiblicher Bildung mit Erfordernissen legitimiert, die das Verhältnis der Geschlechter betrafen. Dennoch leitete man aus den anthropologischen Prämissen – sei es im Rückgriff auf die Bibel und erweiterte Gattungsvermögen (Davies), auf ein liberales Geschlechterkonzept (Ruskin), das Naturrecht (Dohm) oder ein Konstrukt gleichberechtigter Lebenssphären (Lange) – entweder keine (Davies, Dohm) oder eher vage (Ruskin) geschlechtsspezifische pädagogische Forderungen ab, oder man stellte zumindest deren Umsetzung, in Deutschland aufgrund der englischen Erfahrung (Lange), zurück: vordringlich focht man für die Gleichstellung der Frauen bzw. die Gleichheit ihrer *Ansprüche* in Gesellschaft und Öffentlichkeit. Trotz der auch für die männliche Bildung fälligen Änderungen wurden von weiblicher Seite keine Modelle für eine *beide* Geschlechter umfassende öffentliche bzw. staatliche Bildungsreform entwickelt – nur Ruskins Überlegungen gehen in diese Richtung.

In *England* hatten Pionierinnen der Frauenbewegung von Anfang an den in privater Verantwortung geführten High Schools, Ladies' und Women's Colleges ein Geschlechterkonstrukt zugrunde gelegt, das als Folie für die formale Gleichheit von Jungen und Mädchen geeignet war; im Curriculum wurden Geschlechterdifferenzen nicht berücksichtigt. Dank ihrer Qualifikation, die sich von derjenigen der Männer also in nichts unterschied, fanden die Absolventinnen bald gesellschaftliche Anerkennung und bildeten Netzwerke, die weitere Initiativen ermöglichten. Ruskin insistierte, im Widerspruch zu seinen konventionellen Geschlechterklischees, auf gleichem Lehrplan und Unterrichtsstoff für beiderlei Geschlecht und forderte eine liberalere Erziehung der Mädchen wie eine Bildung ohne Geschlechterhierarchie – gerade diese Ambivalenz muss der viktorianischen Leserschaft attraktiv erschienen sein. Darüber hinaus erinnerte Ruskin beide Geschlechter an ihre ‚königliche‘ Verantwortung in Haus und Gemeinwesen nach Maßgabe der ihnen zugeschriebenen Kompetenzen; die Frauen aber, denen er eine nahezu grenzenlose Macht attestierte, verpflichtete er auf alle Bereiche sozialer Arbeit (social service); Florence Nightingale hatte bereits das gesellschaftlich anerkannte Berufsmodell der Krankenschwester geschaffen. Anders als in Deutschland, wo die im Haus erworbenen, stärker verinnerlichten Fähigkeiten vor allem über Erziehung für den Bereich der Öffentlichkeit transformiert wurden – das Konzept „geistiger Mütterlichkeit“ –, praktizierten Frauen des englischen Adels und des Bürgertums den geradezu obligatorischen „philanthropism“ längst außerhalb des Hauses. Deutsche Frauen – Helene Lange, Marie Stritt oder Minna Cauer – nahmen sich um 1900 die Engländerinnen zum Vorbild, die deutsche Hausfrau, die sich um öffentliche Belange nicht kümmere, erschien ihnen nach den englischen Erfahrungen als „familiensüchtig“ (Lange 1889, S. 103). Sie lobten aber auch – und zwar ganz im Gegensatz zu den normativen und von ihnen z.T. mitvertretenen Geschlechterkonstrukten – „das durchaus Weibliche dieser Frauen, die in der

Mitte der Bewegung und in ‚männlichen‘ Berufen“ stünden (ebd., S. 120), oder bewunderten ihre Toleranz, ihr freies und souveränes Auftreten beim Tee wie in Konferenzen.

Gerade die englische Entwicklung hat Helene Lange davon überzeugt, anthropologische Differenzen von Mann und Frau im höheren Bildungssystem solange außer Acht zu lassen, bis die formale Gleichheit der Geschlechter errungen sei. Ein solcher Pragmatismus bestimmte um 1900 die Diskussion über die weibliche höhere Bildung *in Deutschland*. Vor allem von weiblicher Seite hatte man zur Herstellung von Geschlechtergleichheit im höheren Bildungssystem zwar Druck auf die Kultusbehörden ausgeübt, doch auf die gesetzliche Realisierung durch den Staat musste man noch immer warten.

Von England konnte man zu diesem Zeitpunkt bereits lernen, welche Schwierigkeiten zumal in Krisenzeiten (Burenkrieg) und aufgrund imperialistischer Bestrebungen ein den Geschlechterunterschied berücksichtigendes Curriculum mit sich bringt, wenn selbst viele Frauen, Teile der Gesellschaft und der Staat die Übernahme sog. weiblicher Aufgaben als „social service“ im Sinne konventioneller Zuschreibungen als Pflicht ansahen. Mit „domestic science“ wurden aber auch Voraussetzungen geschaffen, die ein Aushandeln der Geschlechtergleichheit auf neuer, durch Wissenschaft geprägter Stufe notwendig machten.

Literatur

- Albisetti, J.C. (1994): Deutsche Lehrerinnen des 19. Jahrhunderts im internationalen Vergleich. In: Jacobi, J. (Hrsg.): *Frauen zwischen Familie und Beruf*. Köln/Wien: Böhlau, S. 28-53.
- Birch, D. (2002a): ‚What Teachers Do You Give Your Girls?‘ *Ruskin and Women’s Education*. In: Dies./O’Gorman, F. (Hrsg.): *Ruskin and Gender*. New York/London: Palgrave, S. 121-136.
- Birch, D. (2002b): *Ruskin’s ‚Womanly Mind‘* (1988). In: Dies./O’Gorman, F. (Hrsg.): *Ruskin and Gender*. New York/London: Palgrave, S. 107-120.
- Bock, G. (2000): *Frauen in der europäischen Geschichte*. München: Beck.
- Bodichon, B.L.S. (1860/1986): *Middle-Class Schools for Girls*. In: Lacey 1986b, S. 74-83.
- Boucherett, J. (1860/1986): *On the Education of Girls with Reference to their Future Position*. In: Lacey 1986b, S. 241-249.
- Bryant, M. (1979): *The Unexpected Revolution. A Study of History of Education of Women and Girls in the Nineteenth Century*. London: University of London Institute of Education.
- Caine, B. (1997): *English Feminism, 1780-1980*. Oxford: University Press.
- Davies, E. (1864/1910): *On Secondary Instruction relating to girls*. In: Dies.: *Thoughts on some questions relating to women, 1860-1908*. Cambridge: Bowes and Bowes, S. 63-83.
- Davies, E. (1863/1986): *The Influence of the University Degrees on the Education of Women*. In: Lacey 1986 b, S. 415-427.
- Dohm, H. (1910/1988): *Einheitsschule und Koedukation* (aus: *Erziehung zum Stimmrecht der Frau*. Berlin: Preußischer Landesverein für Stimmrecht. 2. Aufl., S. 3-9), abgedr. in: Frederiksen, E. (Hrsg.): *Die Frauenfrage in Deutschland, 1865-1915*. Stuttgart: Reclam, S. 232-239.
- Dömming, D. [A.] v. (1900): *Bericht*. In: ICW, S. 55-58.
- Dyhouse, C. (1981): *Girls growing up in late Victorian and Edwardian England*. London u.a.: Routledge & Kegan.
- Franklin, E.L. (1903/04): *Der Erziehungsverein von Eltern in England (The Parents’ National Educational Union)*. In: *Die Frau* 11, S. 688-691.

- Gray, T.S. (2000): Herbert Spencer on Women: A Study in Personal and Political Desillusion. In: Herbert Spencer. Critical Assessments. Hrsg. von J. Offer. Vol. IV. London/New York: Routledge, S. 255-271.
- Heine, H. (1839/1976): Shakespeares Mädchen und Frauen. In: Ders.: Sämtl. Schriften in zwölf Bänden. Hrsg. von K. Briegleb. Bd. 7. München/Wien: Hanser, S. 171-293.
- Hilton, M./Hirsch, P. (2000): Introduction. In: Dies. (Hrsg.): Practical Visionairies. Women, Education, and Social Progress, 1790-1930. Harlow/New York: Longman, S. 1-18.
- Höhere Mädchenbildung. Höhere Mädchenschule. Gymnasium. Zusammenfassender Bericht (1905). In: Stritt 1905, S. 85-105 (zit.: Höhere Mädchenbildung 1905).
- Holmes, B. (1994): Entstehung und Entwicklung der Reformpädagogik in England. In: Röhrs, H./Lenhardt, V. (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 51-72.
- International Council of Women (ICW) (1900): The International Congress of Women 1899. Vol. II: Women in Education. London: T. Fisher Unwin (zit.: ICW 1900).
- International Council of Women (ICW) (1909): Export of Transactions (Berlin 1904). Hrsg. von Sewall, M.W., Bd. 1. Boston: Selbstverlag (zit.: ICW 1909).
- Jacobi, J. (1990): „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? In: Die Deutsche Schule. 1. Beiheft, S. 208-224.
- Jeismann, K.-E. (1974): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Stuttgart: Klett.
- Kaller, G. (1992): Mädchenbildung und Frauenstudium. Die Gründung des ersten deutschen Mädchengymnasiums in Karlsruhe und die Anfänge des Frauenstudiums an den badischen Universitäten (1890-1910). In: Zeitschrift für Geschichte des Oberrheins 140, S. 361-375.
- Kleinau, E. (1996): Gleichheit oder Differenz? Theorien zur höheren Mädchenbildung. In: Dies./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 113-128.
- Kreyenberg, G. (1872/1990): Mädchenerziehung und Frauenleben im Aus- und Inlande. Neudr. der Ausg. Berlin, Paderborn: Hüttemann (Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, 6).
- Lacey, C.A. (1986a): Introduction. In: Dies. 1986b, S. 1-15.
- Lacey, C.A. (Hrsg.) (1986b): Barbara Leigh Smith Bodichon and the Langham Place Group. New York/London: Routledge & K. Paul.
- Lange, H. (1928a): Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung (1888). In: Dies.: Kampfzeiten. Bd. 1. Berlin: F.A. Herbig Verlagsbuchhandlung, S. 7-58.
- Lange, H. (1928b): Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau (1897). In: Dies.: Kampfzeiten. Bd. 1. Berlin: F.A. Herbig Verlagsbuchhandlung, S. 197-218.
- Lange, H. (1989): Frauenbildung. Berlin: L. Oehmigke's Verlag.
- Lange-Appel, U. (1993): Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Frankfurt a.M u.a.: Peter Lang.
- Pieczynska, E. (1900): Co-education in Schools. In: ICW, S. 156-158.
- Rendall, J. (1987): ‚A Moral Engine‘? Feminism, Liberalism and the English Women's Journal. In: Dies. (Hrsg.): Equal or different. Women's Politics 1800-1914. Oxford: Blackwell, S. 112-138.
- Roach, J. (1971): Public Examinations in England, 1850-1900. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roach, J. (1991): Secondary Education in England, 1870-1902. London u.a.: Routledge.
- Ruskin, J. (2002): Sesame and Lilies (1865). Hrsg. von D. Epstein. New Haven/London: Yale University Press.
- Russell, B. (1957): On Education (1926). London: Allen & Unwin.
- Schaser, A. (2000): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

- Schlegel, F. (1799/1983): Ueber die Philosophie. An Dorothea. In: Ders.: Theorie der Weiblichkeit. Hrsg. von W. Menninghaus. Frankfurt a.M.: Insel, S. 85-119.
- Sonstroem, D. (1977): Millet versus Ruskin – a Defense of Queens' Gardens. In: Victorian Studies, Vol. 21 (Spring), S. 283-297.
- Stephens, W.B. (1998): Education in Britain, 1750-1914. Basingstoke u.a.: Macmillan Press.
- Stritt, M. (Hrsg.) (1905): Der internationale Frauenkongress in Berlin. Berlin: Carl Habel.
- Tornieporth, G. (1979): Studien zur Frauenbildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weiland, D. (1983): Geschichte der Frauenemanzipation in Deutschland und Österreich. Düsseldorf: Econ (Hermes Handlexikon).
- Wunder, E. (1987): Der gegenwärtige Stand des öffentlichen höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, nebst einer Übersichtskarte. In: Wychgram, J. (Hrsg.): Handbuch des höheren Mädchenschulwesens. Leipzig: Voigtländer, S. 54-65.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Christa Kersting, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin. E-Mail: christa.kersting@rz.hu-berlin.de