

Dana Kestner

Zwischen Verstand und Gefühl

Communicatio

Studien zur europäischen Literatur-
und Kulturgeschichte

Herausgegeben von
Fritz Nies und Wilhelm Voßkamp
unter Mitwirkung von Yves Chevrel

Band 45

Dana Kestner

Zwischen Verstand und Gefühl



Romanheldinnen des 18. und 19. Jahrhunderts

DE GRUYTER

Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2011

ISBN 978-3-11-033128-8

e-ISBN 978-3-11-033147-9

ISSN 0941-1704

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2013 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

Druck: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen

☼ Gedruckt auf säurefreiem Papier

Printed in Germany

www.degruyter.com

Für Hanna

Danksagung

Mein herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Georg Stanitzek für die engagierte Betreuung. Er hat die vorliegende Arbeit in jeder Phase ihrer Entstehung aufmerksam begleitet und mit wertvollen Anregungen vorangebracht. Ich danke ebenso Prof. Dr. Anja Müller, die mich mit vielen wichtigen Impulsen unterstützt hat. Der Universität Siegen bin ich insbesondere dafür zu Dank verpflichtet, dass sie zum Gelingen meiner Arbeit mit einem Stipendium beigetragen hat.

Kirstin Schreiber, Marion Wittfeld und Laura Felser möchte ich meinen Dank für die vielen Hinweise und (Fach-)Gespräche sowie nicht zuletzt das fleißige Korrekturlesen aussprechen. Für die freundliche Aufnahme der Studie in die Reihe *Communicatio* danke ich Prof. Dr. Wilhelm Voßkamp und Prof. Dr. Fritz Nies.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie: Meinen Eltern, die mich stets und in jeder erdenklichen Weise unterstützt haben, und Benjamin für seine Geduld und für alles andere.

Inhalt

- 1 Einleitung — 1**
 - 1.1 Gegenstand und Ziel der Arbeit — 1
 - 1.2 Stand der Forschung — 3
 - 1.3 Zur Methodik — 8

- 2 Normative Konzepte von Weiblichkeit in erzieherischen Texten des 18. und 19. Jahrhunderts — 13**
 - 2.1 Mädchenpädagogische Ratgeber als Medium des Geschlechtscharakterdiskurses — 17
 - 2.2 Die Formierung des Diskurses: Zur Entstehung der Mädchenpädagogik — 23
 - 2.2.1 Fénelon als Begründer der Mädchenpädagogik — 25
 - 2.2.2 Die Frau als Randfigur androzentrischer Erziehung: Jean-Jacques Rousseaus Sophie — 28
 - 2.3 Ziele der speziellen Mädchenpädagogik: Postulate von normativer Weiblichkeit — 33
 - 2.3.1 Erziehung zur Emanzipation — 35
 - 2.3.2 Erziehung zur Subordination — 45
 - 2.4 Die konkrete Mädchenerziehung: Handbücher und Anstandslehren — 52
 - 2.4.1 An die Erzieher — 58
 - 2.4.2 An die Zöglinge — 78
 - 2.4.2.1 Väterliche Ratschläge — 78
 - 2.4.2.2 Mütterliche Ratschläge — 96
 - 2.4.3 Pädagogik als Roman — 117
 - 2.5 Der Entwurf eines Rollenmodells: Idealtypische Weiblichkeit in erzieherischen Texten des 18. und 19. Jahrhunderts — 127

- 3 Der Konflikt zwischen Verstand und Gefühl als weibliches Dilemma im Roman des 18. Jahrhunderts — 132**
 - 3.1 Samuel Richardsons *Clarissa, or the History of a Young Lady* (1747/48) — 139
 - 3.1.1 Die patriarchalische Familie — 140
 - 3.1.2 Aufstrebendes Bürgertum und korrupter Adel: Macht und Moral — 147
 - 3.1.3 Die Verführung: Tugend gegen Libertinage — 152
 - 3.1.4 Weiblichkeit und Tod — 155
 - 3.1.5 *Sensibility*: Tugend, Würde und Humanität — 158

- 3.1.6 Resümee: Verstand und Gefühl in Richardsons *Clarissa* — **161**
- 3.2 Jean-Jacques Rousseaus *Julie ou La Nouvelle Héloïse* (1761) — **163**
 - 3.2.1 Aristokratische Vernunft und bürgerliches Gefühl — **165**
 - 3.2.2 Natur und Kultur — **170**
 - 3.2.3 Leidenschaft der Tugend und Leidenschaft der Liebe — **175**
 - 3.2.4 Geständnisse: Die Schuld und ihr Ausweg — **180**
 - 3.2.5 *Sensibilité*: Natur, Tugend und Leidenschaft — **184**
 - 3.2.6 Resümee: Verstand und Gefühl in *Rousseaus Nouvelle Héloïse* — **187**
- 3.3 Sophie von La Roches *Geschichte des Fräuleins von Sternheim* (1771) — **189**
 - 3.3.1 Tugend als natürliche Disposition: Sophies Erziehung — **191**
 - 3.3.2 Korrupter Adel, bürgerliche Tugend und die bürgerliche Aristokratin — **194**
 - 3.3.3 Empfindsamkeit: Ein bürgerlich-puritanischer Weltentwurf — **199**
 - 3.3.4 Autonomie, Initiative und Entwicklung: Das Fräulein von Sternheim als aktive Heldin — **204**
 - 3.3.5 Resümee: Verstand und Gefühl in La Roches *Fräulein von Sternheim* — **208**
- 3.4 Zusammenfassung — **211**

- 4 Der Konflikt zwischen Verstand und Gefühl als weibliches Dilemma im Roman des 19. Jahrhunderts — 215**
 - 4.1 Ehefrauen, Mütter und Heldinnen: Weibliches Handlungspersonal in Romanen des 19. Jahrhunderts — **218**
 - 4.2 Jane Austens *Sense and Sensibility* (1811) — **224**
 - 4.2.1 Die Prämissen: Elemente des sentimentalen Romans — **227**
 - 4.2.2 Die Perspektive: Gender und Narratorlogie — **230**
 - 4.2.3 Erziehung zur Tugend: Jane Austens *heroines* und ihre *accomplishments* — **233**
 - 4.2.4 *Sense* vs. *sensibility* als weibliches Dilemma — **237**
 - 4.2.5 *Sense* vs. *sensibility* als männliches Dilemma — **248**
 - 4.2.6 Der Weg zum privaten Glück: Die Lektion, die Entwicklung, die Belohnung — **252**
 - 4.2.7 *Sense* oder *sensibility*? — **257**
 - 4.2.8 Normative Konzepte von Weiblichkeit in *Sense and Sensibility* — **260**
 - 4.3 Emily Brontës *Wuthering Heights* (1847) — **263**
 - 4.3.1 Multiperspektivisches Erzählen außerhalb der Briefform — **267**

- 4.3.2 Die Sozialisation der Heldin: Zwischen *Wuthering Heights* und *Thrushcross Grange* — **273**
- 4.3.3 „Wild wicked slips“ und „petted things“: Geschlechterrollen — **277**
- 4.3.4 *The Madwoman in the Attic*: Krankheit und Wahnsinn — **284**
- 4.3.5 Leidenschaft als Passion: Liebe und Hass, Leben und Tod, Verstand und Gefühl — **290**
- 4.3.6 Ein alternativer Lebensentwurf: Catherine II — **298**
- 4.3.7 Normabweichende Konzepte von Weiblichkeit in *Wuthering Heights* — **301**
- 4.4 George Sands *Indiana* (1832) — **304**
- 4.4.1 Paradigmen der Versklavung: Fremdbestimmt und selbstgewählt — **307**
- 4.4.2 Männliche Leidenschaft – weibliche Leidenschaft — **313**
- 4.4.3 Noun und die negative Handlungshypothese — **320**
- 4.4.4 *Passions vs. lois*: Zwei antagonistische Weltentwürfe — **323**
- 4.4.5 Die Utopie: Androgynie im *âge d’or* — **327**
- 4.4.6 Der stumme Protest gegen den Diskurs — **331**
- 4.5 Theodor Fontanes *Effi Briest* (1894/95) — **332**
- 4.5.1 Naturkind, Kindfrau, Ehefrau: Geschlechterperformanzen — **335**
- 4.5.2 Mütter und Töchter und Mütter — **341**
- 4.5.3 Liebe, „ein Papperlapapp“: Leidenschaft und Langeweile, Verstand und Gefühl — **344**
- 4.5.4 Formen des „Unbürgerlichen“ — **351**
- 4.5.5 Das „Gesellschafts-Etwas“ und der „Götze Ehre“: Moral und Konvention — **355**
- 4.5.6 „Ein weites Feld“: Die Inkonsistenz der Diskursdiktate — **359**
- 5 Resümee — 362**
- 6 Literaturverzeichnis — 373**
- 6.1 Primärliteratur — **373**
- 6.2 Mädchenpädagogische Schriften und Handbücher — **373**
- 6.3 Sekundärliteratur — **375**
- 7 Namensverzeichnis — 386**

1 Einleitung

1.1 Gegenstand und Ziel der Arbeit

Die vorliegende Arbeit widmet sich dem Konflikt zwischen Verstand und Gefühl als einem zentralen Thema ‚gynozentrischer‘¹ Romane des 19. Jahrhunderts. An ausgewählten Texten der deutschen, englischen und französischen Romanliteratur, die im weitesten Sinne der Gattung des Verführungsromans angehören, soll der These nachgegangen werden, dass die Kollision von Vernunft und Gefühl ein spezifisch weibliches Dilemma darstellt. Denn Frauen werden dem maßgeblichen Geschlechtscharakterdiskurs zufolge zwar einerseits als emotional definiert, aber das aktive Ausleben dieser und weiterer ‚natürlich weiblicher‘ Dispositionen bleibt andererseits verpönt. Um gesellschaftliche Setzungen von normativer Weiblichkeit bestimmen zu können, soll neben dem literarischen ein weiteres ‚lebensnahes‘ Medium herangezogen werden: Pädagogische Handbücher und Lebenshilfen für Mädchen und junge Frauen des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts sollen untersucht werden, um die darin enthaltenen Darstellungen des weiblichen Geschlechtscharakters in Bezug zu prominenten literarischen Entwürfen der Zeit zu setzen. Im Ergebnis werden wichtige Aufschlüsse zu Kontinuitäten und Diskontinuitäten des westeuropäischen Romans in seinen diskursgeschichtlichen Kontexten angestrebt.

Das Hauptinteresse meiner Arbeit besteht darin, den gynozentrischen Roman des 18. Jahrhunderts und den des 19. Jahrhunderts unter gemeinsamen Perspektiven zu betrachten. Die Übereinstimmung von Verführungsroman und weiblichem Bildungs- bzw. Entwicklungsroman, wie sie für das ausgehende 18. Jahrhundert zu konstatieren ist, spitzt sich meiner Ansicht nach im 19. Jahrhundert zu. Während sich die Existenz eines gynozentrischen Bildungsromans im 18. Jahrhundert m. E. anzweifeln lässt, geben Autoren und Autorinnen ihren Romanheldinnen im folgenden Jahrhundert durchaus Raum zur Entwicklung. Allerdings unterscheiden sich die Umstände weiblicher Entwicklung im Roman des 19. Jahrhunderts noch immer von denen ihrer männlichen Gegenstücke, schon aufgrund der anhaltenden Trennung von männlichem und weiblichem Erfah-

¹ Ähnlich wie Silvia Mergenthal verwende ich den Begriff ‚gynozentrisch‘ zur Bezeichnung von Texten, die eine weibliche Hauptfigur fokussieren. So erfolgt nicht nur die Abgrenzung von ‚androzentrischen‘ Romanen, sondern auch eine Differenzierung hinsichtlich weiblichen Schreibens zwischen Inhaltsebene und Autorschaft. Vgl. auch Silvia Mergenthal: *Erziehung zur Tugend. Frauenrolle und der englische Roman um 1800*, Tübingen: Niemeyer 1997 (= Buchreihe der Anglia, Bd. 34).

rungs- und Lebensbereich in öffentlicher und privater Sphäre. In diesem Sinne erweisen sich auch für das 19. Jahrhundert klassifikatorische Unterscheidungen zwischen gynozentrischen Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsromanen als wenig fruchtbar: Aus der Perspektive der weiblichen Heldin verschmelzen die Grenzen dieser Subkategorien und formieren so mit dem Verführungs- bzw. Prüfungsroman die Summe all jener Erzähltexte, welche den Erhalt weiblicher Unschuld bzw. Treue problematisieren, *den* gynozentrischen Roman des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts.

Anhand dieses Romantyps möchte ich zeigen, dass sich das Rollenverhalten von Romanheldinnen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert innerhalb eines gesamteuropäischen Kontexts wandelt, und zwar insofern, als weibliche Subjekte im Romanzusammenhang nun verstärkt die Kehrseiten der Geschlechtscharakterdiktate erproben. Dabei geraten Romanheldinnen oftmals in einen Konflikt zwischen den widersprüchlichen Anforderungen von Verstand und Gefühl, einen Konflikt, der schon deshalb als spezifisch weibliches Dilemma bezeichnet werden muss, weil er eng mit dem ‚weiblichen‘ Themenreservoir von Liebe, Ehe und Verführung verbunden ist. Der entscheidende Grund für die hypothetische Diagnose „weibliches Dilemma“ liegt allerdings in der zeitgenössischen Definition von Weiblichkeit: Eine Gesellschaftsnorm, die den weiblichen Geschlechtscharakter einerseits als gefühlsbestimmt definiert, das unbeherrschte Ausleben dieser Disposition andererseits jedoch verurteilt, drängt Frauen in eine Zwangslage. Das Problem dieser Rollenerwartung zu entsprechen, also die Balance zwischen ungebremster Emotionalität und Gefühlskontrolle, zwischen Selbstverwirklichung und Selbstbeherrschung zu halten, repräsentiert in der Tat ein Dilemma, dem bis ins 19. Jahrhundert nur Frauen unterliegen. Die Emotionalität der Frau wird als eine unangemessene Haltung den eigenen Gefühlen gegenüber gedacht. Während der (empfindsame) Mann seine Emotionen und Kognitionen miteinander in Einklang zu bringen vermag, fehlt der Frau laut Geschlechtscharakterdiskurs diese Fähigkeit. In ihr ringen die Antagonisten Verstand und Gefühl miteinander, was dazu führt, dass sich die weibliche Emotionalität ungebremst durch eine etwaige Vernunftkontrolle in heftiger Affektivität nach außen kehrt.

1.2 Stand der Forschung

In den Geisteswissenschaften stehen Fragen nach der menschlichen Emotionalität augenblicklich in Hochkonjunktur.² Insbesondere die Opposition von Verstand und Gefühl hat im abendländischen Denken eine lange Tradition. Entsprechend lassen sich literarische Darstellungen des Konflikts zwischen diesen beiden Größen sicherlich nicht erst seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert finden. Zweifellos erfährt die Kollision von Verstand und Gefühl, von Ratio und Intuition thematisch hier jedoch eine besondere Dringlichkeit. Was weibliche Heldinnen im 18. Jahrhundert anbelangt, so liefern zeitgenössische Vorstellungen von Weiblichkeit mit den Konzepten „Gelehrsamkeit“ auf der einen und „Empfindsamkeit“ auf der anderen Seite eine extreme Repräsentation der Pole Verstand und Gefühl, wie Silvia Bovenschen eingehend dargelegt hat.³ Allerdings hält keines dieser Extreme ein praktikables Handlungsmodell bereit, da weder Gelehrsamkeit noch allzu heftige Gefühlsbetonung dem von Karin Hausen beschriebenen weiblichen Geschlechtscharakter entsprechen.⁴ Zwar gilt die Frau laut Geschlechtscharakterdiskurs als emotional gegenüber dem rationalen Mann, es fehlen jedoch im 18. Jahrhundert zunächst literarische Manifestationen weiblicher Leidenschaftlichkeit, die etwa den übersteigerten Gefühlsregungen eines Werthers gleich kämen, wie Marion Beaujean konstatiert hat.⁵ Entsprechend wurde der Konflikt zwischen Verstand und Gefühl als literarisches Motiv des 18. Jahrhunderts bislang meist im Hinblick auf männliche Protagonisten untersucht.⁶

2 Nicht nur wurde an der Freien Universität Berlin die Exzellenzinitiative „Languages of Emotion“ eingerichtet, auch widmete sich unlängst ein Band der Zeitschrift für Kulturwissenschaften aus einer Reihe verschiedener Disziplinen dem Thema Emotionen. Vgl. Emotionen, hg. v. Christina Lutter u. Daniela Hammer-Tugendhat, Bielefeld: Transcript 2010 (= Zeitschrift für Kulturwissenschaften).

3 Vgl. Silvia Bovenschen: Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979, S. 86.

4 Vgl. Karin Hausen: „Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben“, in: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, hg. v. Werner Conze, Stuttgart: Klett 1976, S. 363–393.

5 Vgl. Marion Beaujean: „Das Bild des Frauenzimmers im Roman des 18. Jahrhunderts“, in: Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, hg. v. Günter Schulz, Bd. III, Bremen u. Wolfenbüttel: Jacobi 1976, S. 20.

6 Zwar zieht Paul Mog mit Richardsons *Clarissa* und Gellerts *Schwedischer Gräfin* durchaus Romanheldinnen in Betracht, die Zuweisung der Kategorien Verstand und Gefühl bezieht sich jedoch nicht direkt auf die Figuren, sondern ihre jeweilige Umgebung (höfischer bzw. bürgerlicher Kontext). Vgl. Paul Mog: Ratio und Gefühlskultur. Studien zur Psychogenese und Literatur

Bezogen auf die Romanheldin des 18. Jahrhunderts gruppiert sich die Forschung vor allem um die Kategorien Bildungs- und Verführungsroman. Zweifellos stellt der Bildungsroman im 18. Jahrhundert ein männlich dominiertes Genre dar; dennoch werden Texte wie Sophie von La Roches *Geschichte des Fräuleins von Sternheim* (1771) oder Friederike Helene Ungers *Julchen Grünthal* (1784/1798), die eine weibliche Entwicklungsgeschichte erzählen, immer wieder als gynozentrische Bildungsromane gelesen.⁷ Dagegen spricht allerdings das Argument, diese Protagonistinnen handelten ausschließlich innerhalb des begrenzten Spielraums, den ihnen die Geschlechtscharakter-Konformität gewährt.⁸ Um die Frage nach der Möglichkeit weiblicher Entwicklung um 1800 zu beantworten, wird nicht selten auf ein anderes Genre verwiesen, den Verführungsroman. Silvia Mergenthal geht mit Joseph Allen Boone so weit, den Bildungsroman aus weiblicher Sicht vollständig mit dem Verführungsroman zu identifizieren.⁹ Das Genre des Verführungsromans eignet sich anscheinend bestens, um weibliche Entwicklung nachzuvollziehen bzw. vorzuführen.

Eine recht tautologische Vorabdefinition des Verführungsromans stammt von Christine Lehmann, die besagtes Genre schlicht als einen Roman definiert, in dem eine meist junge Frau zu außer- oder vorehelichem Geschlechtsverkehr verleitet werden soll.¹⁰ Insgesamt spiegelt sich in der Forschungsliteratur zum Ver-

des 18. Jahrhunderts, Tübingen: Niemeyer 1976. Gabriele Jilg untersucht mit Goethes *Werther*, Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* und Johann Carl Wezels *Belphegor* ausschließlich männliche Protagonisten. Vgl. Gabriele Jilg: Die Kollision von Gefühl und Verstand. Vom gesellschaftlichen Charakter des Selbstbewußtseins und den Formen seiner literarischen Dokumentation, Frankfurt/M. u. a.: Lang 1983.

⁷ Vgl. z. B. Hansjürgen Blinn: „Das Weib wie es seyn sollte. Der weibliche Bildungs- und Entwicklungsroman um 1800“, in: Frauen Literatur Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart, hg. v. Hiltrud Gnüg u. Renate Möhrmann, Stuttgart: Metzler 1999, S. 81–91; Anja May: Wilhelm Meisters Schwestern. Bildungsromane von Frauen im ausgehenden 18. Jahrhundert, Königsstein/Taunus: Helmer 2006.

⁸ Vgl. Ursula Geitner: „Soviel wie nichts? Weiblicher Lebenslauf, weibliche Autorschaft um 1800“, in: Lebensläufe um 1800, hg. v. Jürgen Fohrmann, Tübingen: Niemeyer 1998, S. 35f. Laut Geitner handelt es sich beim Bildungsroman um 1800 schon deshalb um eine spezifisch männliche Ausdrucksform, weil Weiblichkeit Perfektibilität, die Voraussetzung für den Bildungsroman, zumindest dem herrschenden Diskurs gemäß ausschließt.

⁹ Vgl. Mergenthal: *Erziehung zur Tugend*, S. 91; Joseph Allen Boone: *Tradition Counter Tradition. Love and the Form of Fiction*, Chicago: University of Chicago Press 1987.

¹⁰ Die Autorin konkretisiert diesen Definitionsansatz, indem sie auf den Unterschied zum Liebesroman, „in dem die erfolgreiche Suche einer Heldin oder Helden nach dem richtigen Gatten bzw. der richtigen Gattin geschildert wird“, aufmerksam macht. Vgl. Christine Lehmann: *Das Modell Clarissa. Liebe, Verführung, Sexualität und Tod der Romanheldinnen des 18. und 19. Jahrhunderts*, Stuttgart: Metzler 1991, S. 10.

führungs- und Prüfungsroman nicht nur dessen lange Tradition wider, sondern auch die internationale Präsenz des Stoffes.¹¹ Neben dem allzu Offensichtlichen, der Inszenierung der Unschuld alias der verführten oder zu verführenden Frau, wird in neueren Untersuchungen zum Thema auch auf den Aspekt der aktiv weiblichen Sexualität hingewiesen. Anna Marx äußert in diesem Sinne Kritik an zuvor erschienenen Arbeiten zum Verführungsroman, indem sie das „Begehren der Unschuld“ im zweifach grammatikalischen Sinn, einerseits aus der Perspektive des verführenden Subjekts betrachtet und andererseits das sexuelle Verlangen des ‚unschuldigen‘ Subjekts thematisiert.¹² Dass die Frau als literarisches Subjekt untrennbar mit dem Themenkomplex Ehe, Ehebruch und Verführung verbunden ist, wird des Weiteren in Arbeiten zur historischen Semantik der Liebe thematisiert. Neben Niklas Luhmann, der sich dem Phänomen *Liebe als Passion*¹³ diskursgeschichtlich nähert, sei hier vor allem auf Laurence Lerner hingewiesen, der mit Denis de Rougemont den Nachweis erbringt, dass Liebe und Ehe sich im Sinne der abendländischen Liebeskonzeption ausschließen.¹⁴ Darüber hinaus verweist die Literaturwissenschaft auch auf den generellen Funktionszusammenhang von Liebe und Roman.¹⁵

Für den Roman des 19. Jahrhunderts findet sich bei Georg Lukács eine nach wie vor wesentliche Feststellung, wenn er als dessen grundlegende Charakte-

11 Zu nennen sind neben Lehmann v. a. Hellmuth Petriconi und Dietlinde S. Bailet, die jeweils komparatistisch vorgehen und sich insbesondere auf das 18. Jahrhundert beziehen. Vgl. H[ellmuth] Petriconi: Die verführte Unschuld. Bemerkungen über ein literarisches Thema, Hamburg: Cram, De Gruyter & Co. 1953; Dietlinde S. Bailet: Die Frau als Verführte und als Verführerin in der deutschen und französischen Literatur des 18. Jahrhunderts, Frankfurt/M. u. a.: Lang 1981 (= Europäische Hochschulschriften. Deutsche Sprache u. Literatur, Bd. 409). Helmut Schmiedt vollzieht die Geschichte des Genres schließlich bis zur Gegenwart nach. Vgl. Helmut Schmiedt: Liebe, Ehe, Ehebruch. Ein Spannungsfeld in deutscher Prosa von Christian Fürchtgott Gellert bis Elfriede Jelinek, Opladen: Westdeutscher Verlag 1993.

12 Vgl. Anna Marx: Das Begehren der Unschuld. Zum Topos der Verführung im bürgerlichen Trauerspiel und (Brief-)Roman des 18. Jahrhunderts, Freiburg: Rombach 1999 (= Rombach Wissenschaften. Reihe Cultura, Bd. 10).

13 Niklas Luhmann: *Liebe als Passion*. Zur Codierung von Intimität, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.

14 Vgl. Laurence Lerner: *Love and Marriage. Literature and Its Social Context*, London: Arnold 1979; Denis de Rougemont: *L'Amour et l'occident*, Paris: Plon 1982. Nennenswert ist auch immer noch Paul Kluckhohn, der interdisziplinär neben literarischen Liebesdarstellungen auch philosophische Konzepte untersucht. Vgl. Paul Kluckhohn: *Die Auffassung der Liebe in der Literatur des 18. Jahrhunderts und in der deutschen Romantik*, 3. Aufl., Tübingen: Niemeyer 1966.

15 Vgl. Julia Kristeva: *Histoires de l'amour*, Paris: Denoël 1983; Manfred Schneider: *Liebe und Betrug. Die Sprachen des Verlangens*, München u. Wien: Hanser 1992; Niels Werber: *Liebe als Roman. Zur Koevolution intimer und literarischer Kommunikation*, München: Fink 2003.

ristik angibt, dass die Seele des Helden ‚breiter‘ angelegt sei als die Schicksale, die ihm das Leben bieten kann. Die daraus resultierende Unangemessenheit zwischen dem Helden und seiner Umwelt stellt ein genuines Dilemma dar.¹⁶ In geradezu potenziertes Form bewahrheitet sich nun diese Annahme für die weibliche Romanheldin – immerhin konfrontiert die gesellschaftliche Öffentlichkeit Frauen im 19. Jahrhundert mit sehr viel drastischeren Einschränkungen als den Mann. Während die Romanheldin im 18. Jahrhundert der Forschungsliteratur zufolge weitgehend im Rahmen ihrer geschlechtsspezifischen Beschränkungen agiert, lässt sich in der Erzählliteratur des 19. Jahrhunderts erstmals weibliche Rebellion erkennen.¹⁷ Die Hintergründe dieses Aufbegehrens wurden eingehend von Sandra M. Gilbert und Susan Gubar in *The Madwoman in the Attic* von 1979 untersucht.¹⁸ Rebellion bedeutet dabei jegliche Abweichung von den geltenden Normen und das schließt im 19. Jahrhundert auch Leidenschaftlichkeit als weibliches Attribut mit ein. Unter Bezugnahme auf Gilbert und Gubar hat kürzlich Juliane Vogel die Kollision von übersteigerter weiblicher Leidenschaftlichkeit und staatlicher Setzung in der Verstragödie des 19. Jahrhunderts untersucht.¹⁹

Was den Bereich der Ratgeberliteratur für Mädchen und junge Frauen angeht, so ist vor allem eine Reihe von Untersuchungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht von Interesse, die das Frauenbild re- oder dekonstruieren, wie es sich in Anstandsbüchern, Sittenlehren sowie Erziehungsratgebern für Mädchen im 18. und 19. Jahrhundert entfaltet.²⁰ Die literaturwissenschaftliche

16 Vgl. Georg Lukács: Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik, Berlin: Luchterhand 1971, S. 98.

17 Hinsichtlich des englischen Romans ist Christoph Reinfandt der schwindenden Relevanz sozialer Normen nachgegangen. Demnach löst sich der Romanzusammenhang bereits im Laufe des 18. Jahrhunderts von der Legitimation durch eine objektive und lässt stattdessen eine subjektive, sprich eine rein innerliterarische, ästhetische Normativität gelten. Vgl. Christoph Reinfandt: Der Sinn fiktionaler Wirklichkeiten. Ein systemtheoretischer Entwurf zur Ausdifferenzierung des englischen Romans vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Heidelberg: Winter 1997 (= Anglistische Forschungen, Bd. 252), S. 177.

18 Vgl. Sandra M. Gilbert u. Susan Gubar: *The Madwoman in the Attic. The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*, 2. Aufl., New Haven u. London: Yale University Press 2000.

19 Vgl. Juliane Vogel: Die Furie und das Gesetz. Zur Dramaturgie der „großen Szene“ in der Tragödie des 19. Jahrhunderts, Freiburg im Breisgau: Rombach 2002 (= Rombach Wissenschaften. Reihe Litterae, Bd. 44).

20 Vgl. Johanna Hopfner: Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800. Im Spiegel der populärpädagogischen Schriften der Zeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990; Monika Simmel: Erziehung zum Weibe. Mädchenbildung im 19. Jahrhundert, Frankfurt/M. u. New York: Campus 1980.

Auseinandersetzung mit moralisch-belehrenden Schriften für Frauen findet aus verschiedenen Richtungen statt. Neben Ansätzen der Frauenbildforschung, wie etwa bei Nancy Armstrong,²¹ verfolgen Autorinnen wie Dagmar Grenz die Literaturgeschichte des Mädchenbuchs.²²

Zuletzt sei auf die theoretische Debatte um den Gefühlsbegriff hingewiesen. Da der Begriff Gefühl im Hinblick auf das 18. und 19. Jahrhundert, also das bürgerliche Zeitalter, oft synonym mit dem Begriff Liebe gebraucht wird oder zumindest in Assoziation mit diesem steht, bietet ein Blick auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konzept des Gefühls einige interessante Anstöße. Als ein großes Kapitel kann hier die soziologische Untersuchung des Gefühls als Phänomen der bürgerlichen Kultur gesehen werden. Dabei geraten sowohl positive als auch negative Konnotationen in den Fokus. Methodisch unterscheiden sich die verschiedenen Untersuchungen meist darin, dass sie entweder rein historisch argumentieren wie z. B. Agnes Heller, die in ihrer *Theorie der Gefühle* von 1980 eine ganze Typologie der Gefühle entwirft, um diese dann historisch zu verifizieren,²³ oder aber zum Beleg ihrer Thesen auf Kunst und Literatur verweisen.

In der philosophischen Diskussion kommt aktuell neben solchen Positionen, die das Ende der romantischen Liebe attestieren, auch die Frage auf, ob Liebe überhaupt als Gefühl gesehen werden kann. Christoph Demmerling und Hilge Landweer bejahen diese Frage, ganz im Gegensatz zur psychologischen Sichtweise.²⁴ Auch in solchen theoretischen Diskussionen zeigt sich die Brisanz, die der traditionellen Assoziation von Gefühl und weiblichem Geschlecht innewohnt, wie insbesondere neuere Forschungsentwicklungen belegen. Zu der Frage, inwiefern die geschlechtsspezifischen Stereotype des rationalen Mannes und der emotionalen Frau noch immer Gültigkeit beanspruchen können, erschien jüngst die

21 Vgl. Nancy Armstrong: „The Rise of the Domestic Woman“, in: *The Ideology of Conduct. Essays on Literature and the History of Sexuality*, hg. v. Nancy Armstrong u. Leonard Tennenhouse, New York u. London: Methuen 1987, S. 96–141.

22 Vgl. Dagmar Grenz: *Mädchenliteratur. Von den moralisch-belehrenden Schriften im 18. Jahrhundert bis zur Herausbildung der Backfischliteratur im 19. Jahrhundert*, Stuttgart: Metzler 1981.

23 Vgl. Agnes Heller: *Theorie der Gefühle*, Hamburg: VSA 1980. Peter Gay bezieht sich dagegen auf Beispiele der Literatur und bildenden Kunst. Vgl. Peter Gay: *The Bourgeois Experience*, Bd. 2: *The Tender Passion*, New York: Oxford University Press 1986; Peter Gay: *The Bourgeois Experience*, Bd. 4: *The Naked Heart*, New York: Norton 1996.

24 Christoph Demmerling u. Hilge Landweer: *Philosophie der Gefühle*, Stuttgart: Metzler 2007. Eva Illouz zeichnet anhand der Analyse neuzeitlicher Partnersuche über das Internet einen Prozess der Rationalisierung in der Liebesemantik. Vgl. Eva Illouz: *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus*. Adorno Vorlesungen 2004, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006.

Herausgeberschrift *Gender Feelings* von Verena Mayer und Daniela Rippl. Letztere argumentiert in ihrem einleitenden Beitrag nicht nur gegen einen generellen Kontrast zwischen Verstand und Gefühl,²⁵ sondern auch gegen eine naturgegebene geschlechtsspezifische Ausrichtung der beiden Prinzipien. Mit der Losung „Gender Feelings – Emotion Trouble“ schreibt die Autorin in Anlehnung an Judith Butlers Konzept des performativen Geschlechts Emotionen eine identitätsstiftende Funktion zu.²⁶ Unter den verschiedenen Beiträgen des Bandes, die neben der Literaturwissenschaft so unterschiedliche Disziplinen wie etwa Neurobiologie und Philosophie vereinen, besteht grundsätzlich Konsens darüber, dass Geschlechtsdifferenzen bezüglich Emotionalität, sofern sie sich überhaupt verzeichnen lassen, stets auf kulturelle Determinanten zurückzuführen sind. Frauen sind also emotional, weil man es von ihnen erwartet.²⁷ Dabei wird die weibliche Emotionalität seit dem 18. Jahrhundert nicht nur als hierarchisch unter der männlichen Vernunft stehend gedacht, sondern auch in sich selbst als schwach und oberflächlich betrachtet. Im Vergleich zur männlichen Empfindsamkeit sei das weibliche Gefühl weniger tief und weniger dazu in der Lage, Emotionen als Maßstab kognitiver Bewertungen zu nutzen. Insofern beschreibt Verena Mayer die Gefühlsbetonung der Frau als „mangelnde Integrationsfähigkeit von Gefühl und Vernunft“²⁸: „[B]eide Seiten fallen in ihr auseinander, die Affekte sind haltlos, sie entäußern sich ziellos und ihre motivierende Kraft verpufft.“²⁹

1.3 Zur Methodik

Methodisch ist mein Vorhaben zunächst der Komparatistik verpflichtet. Die vergleichende Vorgehensweise begründet sich zunächst aus dem Gegenstands-

25 Rippl bezeichnet die abendländische Tradition, wonach Verstand und Gefühl einander polar entgegengesetzt werden, als paradox, da das Gegenteil von rational nicht etwa emotional sei, sondern irrational. Vgl. Daniela Rippl: „Gender Feelings – Emotion Trouble“, in: *Gender Feelings*, hg. v. Daniela Rippl und Verena Mayer, München: Fink 2008, S. 9.

26 Vgl. ebd., S. 12f.

27 Vgl. Lydia Andrea Hartl: „Körpermoden – Zur Kulturbio­logie des Geschlechtlichen“, in: *Gender Feelings*, hg. v. Daniela Rippl u. Verena Mayer, München: Fink 2008, S. 155. Auch Gertrud Nunner-Winkler vertritt die Auffassung, emotionsbezogene Geschlechtsunterschiede seien erlernt. Vgl. Gertrud Nunner-Winkler: „Den Männern der Verstand – den Frauen das Gefühl“, in: *Gender Feelings*, hg. v. Daniela Rippl u. Verena Mayer, München: Fink 2008, S. 104.

28 Verena Mayer: „Emotionalität und Geschlechterkonstruktion. Der Beitrag der Philosophie“, in: *Gender Feelings*, hg. v. Daniela Rippl u. Verena Mayer, München: Fink 2008, S. 243.

29 Ebd.

bereich der geplanten Arbeit. Da der Verführungsroman, wie ich ihn definieren möchte, dem gesamteuropäischen Einzugsbereich der Empfindsamkeit (*sensibility/sensibilité*) entstammt, muss das gattungsgeschichtliche Phänomen auch im 19. Jahrhundert auf internationaler Ebene verfolgt werden. Dies erweist sich zudem als sinnvoll, da die Unterschiede zwischen andro- und gynozentrischem Roman im internationalen Vergleich besonders augenscheinlich werden: Während die verschiedenen Nationalphilologien in Bezug auf männliche Protagonisten gattungsspezifische Unterschiede verzeichnen – beispielsweise fehlt in Frankreich der Bildungsroman, wie wir ihn aus der deutschen Literatur kennen – so fallen hinsichtlich der Romanheldinnen vor allem die Gemeinsamkeiten der Nationalliteraturen auf.³⁰ Damit deutet sich bereits eine weitere methodische Überlegung an. Aus der Perspektive der feministischen (auch einer auf Gender-Kategorien abstellenden) Literaturwissenschaft liegt meinen Überlegungen das Bewusstsein zugrunde, dass fiktionale Entwürfe von Weiblichkeit immer auch die reelle Situation der Frau und ihre kulturelle Determiniertheit reflektieren.³¹ In diesem Sinne werde ich der Frage nachgehen, inwieweit literarische Darstellungen des weiblichen Konflikts zwischen Verstand und Gefühl durch zeitgenössische (männliche) Vorstellungen von Weiblichkeit reguliert werden und inwiefern die spezifische Konzeption des Geschlechtscharakters Frauen in ein Dilemma treibt. Ein solches Dilemma liefert laut Mark Bevir wiederum die essenzielle Vorbedingung für einen Wandel von Überzeugungen und Traditionen: „People develop, adjust, and transform traditions in response to dilemmas, where dilemmas are authoritative understandings that put into question their existing webs of belief. [...] Historians can explain a change of belief, therefore, by referring to the relevant dilemma.”³² In Bezugnahme auf Bevir liegt mein Augenmerk folglich auf dem Potenzial des Wandels, das der weiblichen Zwangslage innewohnt. Um diesen ideengeschichtlichen Wandel nun nachzuverfolgen, möchte ich als Verweisungshorizont für die zu untersuchenden Romane nichtfiktionale Texte hin-

30 Das Fehlen des Bildungsromans in der französischen Literatur begründet Rainer Warning mit der französischen Tradition der Moralistik. Vgl. Rainer Warning: „‘Éducation’ und ‚Bildung‘. Zum Ausfall des Bildungsromans in Frankreich“, in: *Lebensläufe um 1800*, hg. v. Jürgen Fohrmann, Tübingen: Niemeyer 1998, S. 121.

31 In diesem Zusammenhang sei auf Carlos Spoerhase verwiesen, der „Text als ‚Reaktion‘ auf Probleme in der ‚Welt‘“ versteht. Vgl. Carlos Spoerhase: „Dramatisierungen und Entdramatisierungen der Problemgeschichte“, in: *Eine Typologie der Formen der Begriffsgeschichte*, hg. v. Riccardo Pozzo u. Marco Sgarbi, Hamburg: Meiner 2010 (= *Archiv für Begriffsgeschichte*, Sonderheft 7), S. 120.

32 Vgl. Mark Bevir: *The Logic of the History of Ideas*, Cambridge: Cambridge University Press 1999, S. 221f.

zuziehen. Als Referenz für zeitgenössische Vorstellungen von normativer Weiblichkeit bietet sich das präskriptive Medium erzieherischer Schriften an, weshalb ich neben den Romantexten verschiedene Handbücher zur Mädchenerziehung und *conduct books* des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts betrachten werde.

Anhand der zu untersuchenden Texte lässt sich die vorliegende Arbeit zunächst in drei größere Abschnitte gliedern. Der erste Teilbereich soll den bereits angesprochenen Referenzhorizont nichtfiktionaler Texte zum Thema Weiblichkeit, Liebe und Ehe erhellen. Hierzu werde ich als Medium des Geschlechtscharakterdiskurses eine Auswahl pädagogischer Handbücher für Mädchen und junge Frauen untersuchen, wie sie seit spätestens Mitte des 18. Jahrhunderts in immenser Zahl sowohl in Deutschland, England als auch Frankreich erscheinen. Um den Diskurs um normative Bewertungen von Weiblichkeit annähernd erfassen zu können, werde ich unterschiedlichste Subgenres des Erziehungsbuches für Mädchen betrachten und somit versuchen, sowohl in Bezug auf die sprachliche Herkunft als auch auf den Veröffentlichungszeitpunkt der Quellen ein breites Spektrum abzudecken. So kann es z. B. nicht ausbleiben, dass neben Pädagogen des 19. Jahrhunderts, wie etwa Karl Raumer, Matilda Pullan oder Jeanne Louise Campan, mit Joachim Heinrich Campe, John Gregory oder Jean-Jacques Rousseau auch die prägenden Autoren des ausgehenden 18. Jahrhunderts betrachtet werden, zumal sich die Erstgenannten oftmals explizit auf ihre Vorgänger berufen. In einem zweiten Teilbereich werde ich stellvertretend sowohl für das Konzept der Empfindsamkeit (*sensibility/sensibilité*) als auch für die Begründung der Gattung Verführungsroman verschiedene Romane des 18. Jahrhunderts in ihrer Vorbildfunktion für spätere Texte untersuchen. Im Einzelnen sollen dazu Samuel Richardsons *Clarissa* (1747/48), Jean-Jacques Rousseaus *Julie ou La Nouvelle Héloïse* (1761) und die *Geschichte des Fräuleins von Sternheim* (1771) von Sophie von La Roche herangezogen werden. Normative Vorstellungen von Weiblichkeit und die damit assoziierte Attribution der Prinzipien Verstand und Gefühl, wie ich sie aus den beiden oben genannten Teilbereichen herausarbeiten möchte, lassen sich anschließend vergleichend mit Romanen des 19. Jahrhunderts interpretieren. Unter der Bedingung, dass ich im Gegensatz zu Christine Lehmann der Auffassung bin, dass bereits eine – im Sinne eines Prüfungsromans – versuchte Verführung, die von der Heldin erfolgreich abgewehrt wird, die Gattungsbezeichnung Verführungsroman legitimiert, prägt also eine weiter gefasste Definition des Verführungsromans die Auswahl der in diesem dritten Teilbereich zu untersuchenden Romane. Unter dieser Voraussetzung bietet sich aus dem Bereich der englischen Literaturgeschichte zunächst Jane Austens Roman *Sense and Sensibility* (1811) zur Analyse an, dem der Gegensatz von Verstand und Gefühl bereits im Titel programmatisch voransteht und der außerdem direkt in der Tradition Richardsons zu lesen ist, mag auch Austens Konzept der *sensibility* ein gänzlich

anderes als das ihres Vorgängers sein. Was die Darstellung von weiblicher Normabweichung angeht, ist außerdem Emily Brontës *Wuthering Heights* (1847) eine nähere Betrachtung wert. Aus der französischen Romanliteratur werde ich mit George Sands *Indiana* (1832) einen relativ unbekanntem Roman in meine Untersuchung mit einbeziehen, der im Unterschied zu den meisten der von mir gewählten Texte nahezu eine Utopie weiblicher Lebensführung entwirft. Im Bereich der deutschen Literatur steht Theodor Fontanes *Effi Briest* (1894/95) als der deutsche Verführungsroman schlechthin zur Diskussion. Die Betrachtung dieses Textes wird meine Untersuchung nicht nur des Zeitpunkts seiner Veröffentlichung halber abrunden, sondern darüber hinaus illustrieren, wie alltäglich Verführung als literarisches Thema zum Ausgang des 19. Jahrhunderts hin geworden ist.

Mit dieser nur grob skizzierten Gliederung verbinden sich mehrere Fragestellungen. Im Anschluss an die im dritten Schritt stattfindende Analyse des primären Gegenstandes der geplanten Arbeit – des Verführungsromans im 18. und 19. Jahrhundert – ist zunächst zu erhellen, inwieweit sich die Darstellung des Konflikts zwischen Verstand und Gefühl im Roman des 19. Jahrhunderts von der literarischen Behandlung dieser Problematik im vorigen Jahrhundert unterscheidet. Daran, dass an dieser Stelle Divergenzen zu verzeichnen sind, besteht wenig Zweifel. Weibliche Romanfiguren nach 1800 erproben sich viel stärker als zuvor, sie fallen aus der Rolle und ignorieren das Diktat des Geschlechtscharakters. Weibliche Heldinnen nähern sich dem männlichen Handlungspersonal im Roman des 19. Jahrhunderts dadurch an, dass sie als aktiv und insistent normabweichend dargestellt werden. Zwar wurden weibliche Normabweichungen bereits vor 1800 dargestellt, im Unterschied zu früheren Epochen fungiert die atypische Frau im Roman des 19. Jahrhunderts jedoch nicht länger nur als abschreckendes Exempel, sondern wird eigentliche Heldin. Sicherlich stößt die nonkonforme Romanheldin auch im 19. Jahrhundert früher oder später an die von der patriarchalen Gesellschaft determinierten Grenzen. Der wesentliche Unterschied zwischen ihr und ihren Vorgängerinnen liegt m. E. jedoch in der Vehemenz, mit der die Heldin des 19. Jahrhunderts die Realisierung eines von zwei Extremen versucht, wohingegen Protagonistinnen im 18. Jahrhundert eher die erahnte Handlungsenge zwischen den Oppositionen Verstand und Gefühl als Konflikt erleben, ohne tatsächlich einer Seite gemäß zu handeln. Meine These ist es, dass sich die Diskrepanzen zwischen dem Verführungsroman des 18. und dem des 19. Jahrhunderts vor allem auf einen Wandel im Bild des Geschlechtscharakters zurückführen lassen, der sich nach 1800 vollzieht. Diesen Wandel werde ich anhand des pädagogischen Diskurses der Ratgeberliteratur aufzeigen. Ich vermute, dass man die Frau nach 1800 nicht länger als von Natur aus sanftmütig definiert, obwohl diese Eigenschaft nach wie vor zum Idealbild der Frau gehört. Während weibliche Sanftmut und Güte vor 1800 kaum in Frage gestellt werden, insofern gegentei-

lige Charakterisierungen gar nicht erst Eingang in den Diskurs finden, sieht man im Laufe des 19. Jahrhunderts offenbar vermehrt die Notwendigkeit, unliebsame Seiten des weiblichen Geschlechtscharakters zu thematisieren. Entsprechend wird mit großer Beharrlichkeit und einigem rhetorischen Aufwand vor der affektiven Heftigkeit der Frau, vor Unbeherrschtheit und Hysterie gewarnt.

Ausgehend von der Grundannahme, die zentrale Problematik des Verführungsromans als Darstellungsform spezifisch weiblicher Themen sei vorwiegend auf den Konflikt zwischen Verstand und Gefühl zurückführen, lassen sich weitere spezifisch weibliche Oppositionsparadigmen beobachten, innerhalb derer die literarische Darstellung des Konflikts stattfindet, etwa ein Widerspruch zwischen romantischer Liebe und Ehe sowie der Gegensatz von Individuum und Gesellschaft. In jedem Fall kommt der gynozentrische Roman nicht ohne die Thematisierung jenes widersprüchlichen Verhältnisses zwischen emotionalen und rationalen Gesichtspunkten aus. Ob Romanheldinnen sich dem Geschlechtscharakterdiktat entsprechend stets für den ‚Weg des Herzens‘ entscheiden und ausschließlich gefühlsbestimmt handeln, dem wird innerhalb der Arbeit nachgegangen. Diese Annahme lässt sich jedoch bereits an dieser Stelle in Zweifel ziehen, auch und vor allem deshalb, weil seit Beginn des 19. Jahrhunderts gerade solche Protagonistinnen die literarische Bühne betreten, die sich von ihren Vorgängerinnen eben dadurch unterscheiden, dass sie sich eigensinnig verhalten.

2 Normative Konzepte von Weiblichkeit in erzieherischen Texten des 18. und 19. Jahrhunderts

Um gesellschaftliche Setzungen von normativer Weiblichkeit und die damit verbundene zeitgenössische Attribuierung der Prinzipien Verstand und Gefühl näher bestimmen zu können, soll neben belletristischen Texten zunächst ein ‚lebensnahes‘ Medium herangezogen werden: Pädagogische Handbücher und Lebenshilfen für Mädchen und junge Frauen des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts sollen untersucht werden, um die darin enthaltenen Darstellungen des weiblichen Geschlechtscharakters später in Bezug zu prominenten literarischen Entwürfen der Zeit setzen zu können. Im Unterschied zum literarischen dürfen dem pädagogischen Diskurs fraglos moralisierende bzw. „disziplinierende“ Intentionen unterstellt werden.¹ Die Untersuchung mädchenpädagogischer Texte soll zunächst darüber Aufschluss geben, auf welche Weise die Ratgeberliteratur den weiblichen Geschlechtscharakter festschreibt und ob bzw. wie sich diese Festschreibungen über den Verlauf des zu untersuchenden Zeitrahmens, vom Ausgang des 18. Jahrhunderts bis hin zum Ende des 19. Jahrhunderts, etablieren oder verändern werden.² Dabei soll schwerpunktmäßig die Frage betrachtet werden, wie sich die Prinzipien Verstand und Gefühl innerhalb der Darstellung des weiblichen Geschlechtscharakters positionieren bzw. inwiefern normative Setzungen von idealtypischer Weiblichkeit einen weiblichen Konflikt zwischen Verstand und Gefühl evozieren.

Das Fachgebiet, dem das hier zu untersuchende Quellenmaterial entstammt, stellt insgesamt ein äußerst breites Feld dar. Tatsächlich formiert sich die Pädagogik just im 18. Jahrhundert zu einer eigenständigen Disziplin. Während John Locke bereits 1690 in seinem *Essay Concerning Human Understanding* die Vorstellung von der Formbarkeit des Menschen zur Diskussion gestellt hat, entsteht 1779 der erste deutsche Lehrstuhl für Pädagogik. Im Rahmen der so oft zitierten

1 Dies bestätigen Daniela Hammer-Tugendhat und Christina Lutter in ihrer Einleitung zu der unlängst erschienen interdisziplinären Herausgeberschrift *Emotionen*: „In künstlerischen Medien werden Emotionen oft in all ihrer Widersprüchlichkeit, Intensität und Lust performativ aufgeführt bzw. repräsentiert und evoziert und entfernen sich so von den abstrakten ideologischen Konzepten, auf denen sie basieren.“ Daniela Hammer-Tugendhat u. Christina Lutter: „Emotionen im Kontext. Eine Einleitung“, in: *Emotionen*, hg. v. Christina Lutter u. Daniela Hammer-Tugendhat, Bielefeld: Transcript 2010 (= Zeitschrift für Kulturwissenschaften), S. 11f.

2 Für den Bereich der *conduct books* im Großbritannien des ausgehenden 18. Jahrhunderts hat Silvia Mergenthal bereits eine ausführliche Studie vorgelegt. Vgl. Silvia Mergenthal: *Erziehung zur Tugend. Frauenrolle und der englische Roman um 1800*, Tübingen: Niemeyer 1997 (= Buchreihe der Anglia, Bd. 34).

Epochenschwelle „um 1800“ erscheinen zudem zahlreiche Schriften, die heute durchaus als Klassiker der Pädagogik bezeichnet werden dürfen, beispielsweise Jean-Jacques Rousseaus *Émile ou De l'éducation* von 1762 oder auch Johann Heinrich Pestalozzis methodisches Grundlagenwerk *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* aus dem Jahr 1801. Nicht wenige der hier zu untersuchenden AutorInnen beziehen sich auf diese Vordenker. Insgesamt erfährt das Thema Erziehung breite Aufmerksamkeit, so dass sich das Lesepublikum spätestens seit Mitte des 19. Jahrhunderts einer Vielzahl an pädagogischen Publikationen gegenüber sieht. Vor allem der Spezialdiskurs um die Erziehung der Mädchen erweist sich als gern gewähltes Thema in der bürgerlichen Gesellschaft des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts, das von männlichen und weiblichen Autoren gleichsam bearbeitet wird.³ Ebenso wie sich die Geschlechterrollen im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert voneinander unterscheiden, so weichen zwangsläufig auch die Idealvorstellungen geschlechtsspezifischer Erziehung voneinander ab. Da die Frau um 1800 keineswegs dieselbe Stellung innerhalb der bürgerlichen Ordnung einnimmt wie der Mann, muss sich auch ihre Erziehung von der seinen unterscheiden, dieser Zusammenhang wird in den zu untersuchenden Quellentexten immer wieder hervorgehoben. Die verschiedenen Schriften über Erziehung und Bildung der Frau thematisieren gleichsam ihre gesellschaftliche Stellung und entwerfen somit ein Idealbild von Weiblichkeit, das letztlich durch das jeweils propagierte Erziehungsprogramm realisiert werden soll. Um also die den Frauen zugedachte Rolle im gesellschaftlichen Gefüge zu legitimieren, werden oftmals sehr pauschale Charakterisierungen des weiblichen Geschlechts vorgenommen. Damit formiert sich eine Disziplin, die äußerst konkrete Aussagen über idealtypische Weiblichkeit trifft und *die* Frau überhaupt erst konzipiert.⁴

Die folgende Untersuchung soll nicht etwa die Geschichte der Mädchenerziehung in ihrer Gesamtheit nachvollziehen, vielmehr soll anhand exemplarischer Texte die Substanz des zeitgenössischen Frauenbildes, um dessen Aufrechterhaltung sich die Ratgeberliteratur bemüht, herausgestellt werden. Im Vorder-

³ In diesem Zusammenhang spricht Lydia Schieth in ihrem Nachwort zu Karoline von Wobesers *Elisa oder das Weib wie es seyn sollte* vom „Alibi der Erziehung fürs weibliche Geschlecht“, das zahlreiche Schriftsteller zur Publikation bewegte. Vgl. Lydia Schieth: „Nachwort“, in: Wilhelmine Karoline von Wobeser: *Elisa oder das Weib wie es sein sollte*, hg. v. Lydia Schieth, Hildesheim, Zürich, New York: Olms 1990 (= Nachdruck der Ausg. Leipzig 1799), S. 20*.

⁴ Anja Müllers Feststellung, dass das Kind weniger den Ausgangspunkt als vielmehr das Resultat erzieherischer Debatten im 18. Jahrhundert markiert, lässt sich durchaus auf die Frau und den Geschlechtscharakterdiskurs übertragen. Vgl. Anja Müller: *Framing Childhood in Eighteenth-Century English Periodicals and Prints, 1689–1789*, Farnham: Ashgate 2009 (= *Ashgate Studies in Childhood, 1700 to the Present*), S. 233.

grund der Untersuchung steht dabei die jeweilige Attribuierung von Verstand und Gefühl als charakterliche Dispositionen. Ich nehme zunächst einmal an, dass dem weiblichen Geschlecht innerhalb erzieherischer Schriften im 18. und 19. Jahrhundert eine größere Neigung zu gefühlsmäßigen Werten zugeschrieben wird. Darin besteht weitestgehend Einigkeit unter den AutorInnen, allerdings lassen sich Unterschiede in der anschließenden Bewertung dieser Disposition erwarten. Weibliche Emotionalität kann sowohl als Schwäche wie auch als Stärke interpretiert werden; es wird zu fragen sein, mittels welcher Rhetorik die einzelnen Diskursteilnehmer ihre Aussagen bezüglich weiblicher Gefühlsbetonung mit der herkömmlichen Vorstellung von weiblicher Tugend in Einklang bringen.

Des Weiteren soll Aufschluss darüber gegeben werden, inwieweit sich das jeweilige Themenspektrum der Erziehungsratgeber verändern wird. Bereits anhand einer oberflächlichen Bewertung des Quellenmaterials, von den frühfeministischen Schriften Theodor Gottlieb von Hippels und Mary Wollstonecrafts im ausgehenden 18. Jahrhundert bis hin zur sogenannten Backfischliteratur⁵ gegen Ende des 19. Jahrhunderts, lässt sich die Vermutung anstellen, dass hier eine Bewegung ins Triviale zu verzeichnen ist, dass also diskursive Beiträge zum Thema Mädchenerziehung immer konkreter werden und etwa praktische Anweisungen zur Haushaltsführung geben. Gerade gegen Ende des Untersuchungszeitraums wird eine Verstärkung der Positionen, die die Frau aus dem öffentlichen Raum ausschließen und deshalb ihre vorrangige Aufgabe im privaten Bereich der liebenden Fürsorge für Familie und Haushalt sehen, zu erwarten sein. Was Birgit Wägenbaur als ‚Erziehung zur Liebe‘ an der Epochenschwelle um 1800 ansiedelt, wird sich m. E. im Laufe des 19. Jahrhunderts verstärken, nicht zuletzt da radikal-emanzipatorische Stimmen hier vorübergehend verstummen.⁶ In Bezug auf die Problemstellung eines möglichen Konflikts zwischen vernunft- und gefühlsmäßi-

5 Dagmar Grenz unterscheidet mit dem Term Backfischliteratur erzählende Mädchenliteratur der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wie etwa Emmy von Rhodes *Trotzkopf* (1885) oder die *Nesthäkchen*-Reihe Else Urys von den moralisch-belehrenden Schriften des 18. Jahrhunderts. Vgl. Dagmar Grenz: *Mädchenliteratur. Von den moralisch-belehrenden Schriften im 18. Jahrhundert bis zur Herausbildung der Backfischliteratur im 19. Jahrhundert*, Stuttgart: Metzler 1981. Ich vertrete hingegen die Auffassung, dass sich ab der Mitte des 19. Jahrhunderts moralisch-belehrende Schriften für die jugendliche Leserin finden, die sich aufgrund einer zur Konvention gewordenen Tradition von Mädchenratgebern, die eigens als Konfirmationsgabe konzipiert sind, ebenfalls als Backfischliteratur bezeichnen lassen. Beispiele dafür wären etwa Julie Burows *Herzensworte* (1859) oder Johanna von Sydows *Behalte mich lieb!* (1881).

6 Vgl. Birgit Wägenbaur: *Die Pathologie der Liebe. Weiblichkeitsentwürfe um 1800*, Berlin: Schmidt 1996 (= *Geschlechterdifferenz & Literatur. Publikationen des Münchener Graduiertenkollegs*, Bd. 4). Siehe v. a. Kapitel I. Die Liebe: Erziehung zur natürlichen Bestimmung, S. 19ff.

gen Positionen als weibliches Dilemma bedeutet dies nun, dass normative Weiblichkeit im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert insofern zu einem Problem wird, als die Frau zwar mit Kopf *und* Herz agieren soll, beide Positionen aber kultivieren und mäßigen soll. Weder übersteigerte Emotionalität noch kalte Rationalität stellen laut Pädagogik wünschenswerte Konzepte dar, stattdessen hat sich die Frau in der goldenen Mitte einzufinden. Die Untersuchung der einzelnen Quellentexte wird zeigen, dass idealtypische Weiblichkeit stets an die Prinzipien eines vernünftigen Gefühls einerseits und einer (mit-)fühlenden Vernunft im Sinne des *common sense* andererseits gekoppelt wird.

Nachdem zunächst auf den Begriff des Geschlechtscharakters eingegangen werden soll, um die Frage zu klären, inwiefern sich Erziehungsratgeber als Medium des Geschlechtscharakterdiskurses lesen lassen, soll im Anschluss eine Analyse verschiedener Quellen des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts zur Mädchenerziehung stattfinden. Um die Fülle des Quellenmaterials zu strukturieren, bietet sich zunächst eine Klassifizierung nach formalen Gesichtspunkten an: In einem ersten Abschnitt werde ich näher auf die Entstehung der spezifischen Mädchenpädagogik eingehen. Dazu soll neben Fénelons *De l'éducation des filles* auch Rousseaus *Émile ou De l'éducation* betrachtet werden, obwohl die Frau und ihre Erziehung hier nur am Rande behandelt wird. Im Anschluss soll die Frage der Frauenbildung und Mädchenerziehung aus zweierlei Richtungen betrachtet werden: Zuerst möchte ich die Frage aufwerfen, wozu Mädchen und Frauen im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert erzogen werden sollen. Dazu widme ich mich einigen Texten über Mädchenerziehung und Frauenbildung, die rein formal nicht den Ansprüchen einer Ratgeberliteratur genügen, sondern grundsätzlich das Problem behandeln, worin die Bestimmung des weiblichen Geschlechts besteht und inwiefern es einer eingehenden Erziehung und Bildung überhaupt bedarf. Insgesamt sollen diese Texte das Spannungsfeld verdeutlichen, innerhalb dessen sich die einzelnen Diskursbeiträge positionieren. Sie führen außerdem musterhaft vor, dass der Diskurs als rhetorisches Spiel zu verstehen ist, also eine willkommene Möglichkeit für Literaten, ihre Sprachgewandtheit unter Beweis zu stellen. Anschließend soll in einem zweiten Schritt die Frage gestellt werden, wie junge Mädchen erzogen werden sollen. Dabei richtet sich mein Augenmerk schließlich auf die konkrete Ratgeberliteratur. Neben solchen Werken, deren Ratschläge und Anweisungen für Eltern und Erzieher bestimmt sind, sollen hier schwerpunktmäßig AutorInnen betrachtet werden, die sich direkt an das zu erziehende Subjekt, also das Mädchen bzw. die junge Frau, richten. Zuletzt sollen drei Erziehungsschriften betrachtet werden, die ihre Lehren in Form eines Romans darbieten. Eine methodische Besonderheit gilt für das gesamte Kapitel: Die Quellen sollen zunächst unabhängig von ihrer nationalen Herkunft innerhalb größerer Gruppen, die sich an inhaltlichen Gesichtspunkten orientieren,

untersucht werden. Internationale Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten sollen erst in einem zweiten Schritt herausgearbeitet werden. Es versteht sich, dass auch chronologische Gesichtspunkte den inhaltlichen untergeordnet werden.

2.1 Mädchenpädagogische Ratgeber als Medium des Geschlechtscharakterdiskurses

Nach Karin Hausen bezeichnet der Begriff des Geschlechtscharakters die Auffassung von einer funktionalen psychischen Geschlechterdifferenz.⁷ Laut dem entsprechenden Diskurs besitzen Mann und Frau von Natur aus spezifische Eigenschaften, die sie für ihre jeweiligen Aufgabenbereiche prädestinieren.⁸ Die Behauptung von der natürlichen Gegebenheit traditioneller Rollenmuster geht einher mit der strikten Trennung der geschlechtsspezifischen Tätigkeitsfelder, so wird die öffentliche Sphäre des Erwerbslebens als männlich definiert, wohingegen die Frau den Rückzug in die familiäre Idylle anzutreten hat. Die Programmatik des Geschlechtscharakterdiskurses formiert sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts und entfaltet seine Gültigkeit bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts. Zu Recht macht Hausen darauf aufmerksam, dass dieses mentalitätsgeschichtliche Phänomen im Kontext des sozialgeschichtlichen Wandels vom „ganzen Haus“ zur bürgerlichen (Klein-)Familie entsteht.⁹ Das sich emanzipierende Bürgertum, das sich maßgeblich über seine Bildung definiert, löst sich vom Dogma der göttlichen Vorsehung und wendet sich mit dem Glauben an vermeintlich natürliche Gegebenheiten einer wissenschaftlichen Autorität zu.¹⁰ Aus biologischen Erkenntnissen werden soziale und psychische Geschlechtsunterschiede abgeleitet. Wie Thomas Laqueur herausgestellt hat, ist das Modell zweier Geschlechter eine Erfindung des 18. Jahrhunderts, im Gegensatz zum vormaligen Ein-Geschlecht-Modell, bei dem die Frau lediglich als defizitäres Negativ des Mannes gedacht wurde.¹¹ Im Bürgertum reagiert man auf die „natürlichen Gegebenheiten“ mit

7 Vgl. Hausen: „Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘“, S. 363.

8 Meiner Untersuchung liegt grundsätzlich der Diskursbegriff Foucaults zugrunde, der als diskursive Praxis „un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour un aire sociale, économique, géographique ou linguistique donnée, les conditions d'exercice de la fonction énonciative“ bestimmt. Michel Foucault: *L'Archéologie du savoir*, Paris: Gallimard 1969, S. 153f.

9 Hausen: „Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘“, S. 370f.

10 Darauf macht insbesondere Dagmar Grenz aufmerksam. Vgl. Grenz: *Mädchenliteratur*, S. 19.

11 Vgl. Thomas Laqueur: *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*, Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1990, S. 149. Laqueur kommt zu dem Schluss, dass sich die Ima-

der Dissoziation von öffentlicher und privater Sphäre und einer entsprechenden Zuordnung der Geschlechter aufgrund ihrer jeweiligen charakterlichen Dispositionen.

Die korrespondierenden männlichen und weiblichen Charakteristika erweisen sich jeweils als binäre Oppositionen. Während dem Mann also Aktivität, Rationalität und generelle Tugend zugeschrieben werden, verfügt die Frau über Passivität, Emotionalität und einzelne Tugenden.¹² Vor allem die Assoziation von Weiblichkeit und Emotionalität wird von zahlreichen Autoren in den Fokus gerückt. Friedrich August von Ammon definiert den weiblichen Charakter in seiner Einleitung zu *Darwin's und Hufeland's Anleitung der physischen und moralischen Erziehung des weiblichen Geschlechts* folgendermaßen:

Die Grundzüge des weiblichen Charakters sind: Zartheit des Gefühls, Weichheit, Sanftheit, Milde, Biegsamkeit im Physischen wie im Psychischen; große Geneigtheit Eindrücke aufzunehmen, geringe Selbstständigkeit nach außen zu wirken; leichte Erregbarkeit und Beweglichkeit, und dabei eine mächtige innere Ausdauer, daher zum Ertragen von Schmerzen und anderen Leiden mehr gemacht als das männliche Geschlecht; weniger physische Stärke, und daher mehr Schüchternheit, aber auch mehr Bescheidenheit und Schamhaftigkeit, mehr Sinn für Schönheit und Grazie; weniger Leidenschaftlichkeit und Heftigkeit, aber größere Tiefe des Gefühls; daher mehr geeignet für das innere Leben, das Leben des Gefühls und des Herzens, als für das äußere, mehr für die steilen und sanften Tugenden, die Andere beglücken, als für das glänzende und heroische Taten, die die Welt in Erstaunen setzen, mehr zum Gefallen, als zum Beherrschen, mehr für die Gewalt des Herzens als für die des Verstandes; durch alles dies aber vorzüglich empfänglich für die Himmelstugend: Liebe, Glaube, Hoffnung und Treue.¹³

Es braucht kaum betont zu werden, welches hierarchische Verhältnis den oppositionellen Paarungen Aktivität/Passivität, Rationalität/Emotionalität oder auch Tun/Sein zugrunde liegt.¹⁴ Auch unterliegt die weibliche Gefühlsbetonung der

gination von Geschlechtsunterschieden tatsächlich weniger an biologischen Erkenntnissen, als vielmehr zeitaktuellen rhetorischen Forderungen orientierte. Vgl. ebd., S. 243.

12 Vgl. die von Hausen erstellte tabellarische Gegenüberstellung von geschlechtsspezifischen Charaktereigenschaften. Hausen: „Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘“, S. 368.

13 Friedrich August von Ammon: „Einleitung“, in: *Darwin's und Hufeland's Anleitung der physischen und moralischen Erziehung des weiblichen Geschlechts*, hg. v. Friedrich August von Ammon, Leipzig: o. V. 1860, S. 1f. Zit. nach Birgit Panke-Kochinke: *Die anständige Frau. Konzeption und Umsetzung bürgerlicher Moral im 18. und 19. Jahrhundert*, Pfaffenweiler: Centaurus 1991, S. 7.

14 Auf die Hierarchie der Geschlechtscharaktereigenschaften Rationalität und Emotionalität weist insbesondere Monika Simmel hin: „Gegen die behauptete Gleichrangigkeit von Ratio und Emotion als den beiden Seiten von menschlicher Fähigkeit, spricht die gesellschaftliche Geltung

männlichen Entsprechung, denn auch männliche Emotionalität ist im Zeitalter der Empfindsamkeit denkbar. Der emotionsbezogene Geschlechtsunterschied, wie ihn das 18. Jahrhundert heraufbeschwört, wird besonders pointiert von Kant beschrieben: „Sie ist empfindlich, Er empfindsam.“¹⁵ Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts spitzen sich die pejorativen Implikationen der als weiblich definierten Eigenheiten drastisch zu.¹⁶ Auch Friedrich August von Ammon stimmt dem bei, indem er darauf hinweist, dass Gefühlsbezogenheit stets auch Gefahren für die Sittlichkeit birgt. Entsprechend nennt er als Quelle vieler Verirrungen des weiblichen Geschlechts:

Herrschaft der Phantasie, romanhafte Denkart, Aberglaube, Schwärmerei, Eitelkeit, Gefall- und Putzsucht, große kränkliche Reizbarkeit und Empfindlichkeit, völlige Schwäche. Willenlosigkeit und Unthätigkeit, oder Eigensinn und Trotz, gänzliche Hingebung an Gefühle und Leidenschaften, ja zuletzt die höchste Unsittlichkeit und Verworfenheit, wenn die Unschuld und Reinheit des Herzens verloren, und das Licht und die Kraft der Religion aus derselben zurückgewichen sind, welche allein dem weiblichen Wesen die rechte Haltung und Richtung geben kann.¹⁷

Derartige Aussagen über die potenzielle Bedrohung des weiblichen Geschlechts verdeutlichen die Notwendigkeit des Diskurses, an die Konzeption der Geschlechtscharaktere zugleich ein Bildungsprogramm zu koppeln. Dieses muss wiederum nur auf dem Postulat des natürlichen Geschlechtscharakters beharren, der sich bei der Frau insbesondere auch aus Aufrichtigkeit und Naivität speist. Damit ist der weibliche Geschlechtscharakter per se ein Garant für Tugend, so Georg Stanitzek: „Die [den Frauen] von Natur anhaftende Blödigkeit soll sie hindern, ihr Glück auf eine Weise zu suchen, welche den Bestimmungen des Geschlechtscharakters zuwiderläuft.“¹⁸ Zweifelsfrei sollen Frauen gefühlsbetont

einer hierarchischen Zuordnung. Die Rationalität steht immer über der Emotionalität, dies gilt sowohl für die Wertschätzung der Arbeitsleistungen wie für die gesellschaftliche und politische Einflußchance der Rationalität gegenüber Werten der Emotionalität.“ Simmel: *Erziehung zum Weibe*, S. 163.

15 Immanuel Kant: „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“, in: Ders.: *Kant's gesammelte Schriften*, hg. v. der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. VII: *Der Streit der Fakultäten*, Berlin: Reimer 1973 (= 2. Nachdruck der Ausg. 1917), S. 307.

16 In diesem Zusammenhang soll insbesondere auf zwei um die Jahrhundertwende erschienenen misogynen Texte verwiesen werden, zum einen Paul Möbius' Schrift *Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes* von 1900 und die 1903 veröffentlichte Abhandlung Otto Weiningers, *Geschlecht und Charakter*.

17 Ammon: „Einleitung“, S. 1f. Zit. nach Panke-Kochinke: *Die anständige Frau*, S. 8.

18 Georg Stanitzek: *Blödigkeit. Beschreibungen des Individuums im 18. Jahrhundert*, Tübingen: Niemeyer 1989 (= *Hermaea. Germanistische Forschungen*, N. F., Bd. 60), S. 236.

sein, die erwünschte Emotionalität umfasst jedoch lediglich als moralisch vertretbar anerkannte Gefühle. Aufgabe der geschlechtsspezifischen Erziehung ist es demnach, Mädchen zu einer Form der Gefühlsbetonung anzuleiten, die sich im Rahmen der Mutter- und Gattinnenrolle nach außen nutzbar machen lässt. Lobenswerte weibliche Emotionalität lässt sich dementsprechend als einfühlende Sensibilität kennzeichnen, also als altruistische Kompetenz.¹⁹

Indem nun der Diskurs Frauen aus der gesellschaftlichen Öffentlichkeit ausschließt, erweist er sich als rhetorische Strategie zur „ideologischen Absicherung von patriarchalischer Herrschaft“²⁰. Die der Aufrechterhaltung des herrschenden Geschlechterverhältnisses dienlichen weiblichen Charakterbestimmungen finden nirgends eine so klare Formulierung wie in Erziehungs- und Anstandslehren der Zeit. Aus diesem Grund können mädchenpädagogische Texte des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts durchaus als Medium des Geschlechtscharakterdiskurses betrachtet werden. Wie Günter Häntzschel bestätigt, wirken Anstandsbücher für Frauen, die seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erscheinen, in der Mitte des 19. Jahrhunderts ihre Blütezeit erreichen und erst nach dem Ersten Weltkrieg allmählich verebben,²¹ „in hohem Grade normerhaltend“²². In ihrem präskriptiven Charakter lassen sie sich deshalb als normatives Programm einer als idealtypisch anerkannten Weiblichkeit lesen.²³

Die Programmatik der erzieherischen Mädchenliteratur lässt sich zusammenfassend als Erziehung zur Liebe bezeichnen.²⁴ Das Gros der ratgebenden Texte postuliert die Übereinstimmung von weiblicher Pflicht und Neigung. Demnach erledigen Frauen ihre häuslichen Aufgaben nicht deshalb, weil sie vernünftigerweise die Notwendigkeit begreifen, diese Pflichten zu erfüllen, sondern weil

19 Dem pflichtet auch Karin Hausen bei, indem sie auf die Gegenüberstellung von männlichem Denken und weiblicher Rezeptivität hinweist. Vgl. Hausen: „Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘“, S. 368.

20 Ebd., S. 375.

21 Vgl. Günter Häntzschel: „Einleitung“, in: *Bildung und Kultur bürgerlicher Frauen 1850–1918*. Eine Quellendokumentation aus Anstandsbüchern und Lebenshilfen für Mädchen und Frauen als Beitrag zur weiblichen literarischen Sozialisation, hg. v. Günter Häntzschel, Tübingen: Niemeyer 1986 (= *Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur*, Bd. 15), S. 4f.

22 Ebd., S. 14.

23 Dieser Auffassung pflichtet auch Michaela Jonach bei, die Joachim Heinrich Campes *Väterlicher Rath an meine Tochter* als ein Beispiel des normativen Entwurfs von idealtypischer Weiblichkeit betrachtet. Dabei geht die Autorin vor allem solchen Zuschreibungen nach, die Weiblichkeit an dezidiert bürgerliche Tugenden bindet. Vgl. Michaela Jonach: *Väterliche Ratschläge für bürgerliche Töchter. Mädchenerziehung und Weiblichkeitsideologie bei Joachim Heinrich Campe und Jean-Jacques Rousseau*, Frankfurt/M. u. a.: Lang 1997, S. 131.

24 Vgl. Wägenbaur: *Die Pathologie der Liebe*, S. 34.

ihnen diese Arbeit am Herzen liegt. Das weibliche Geschlecht soll es sich zur Herzensangelegenheit machen, seine Geschlechterrolle adäquat auszufüllen, darum werden haushälterische Tätigkeiten nicht Arbeit genannt, wie Barbara Duden schreibt, sondern in ‚Liebesdienste‘ um- bzw. aufgewertet.²⁵ Dieses Erziehungsziel bildet die maßgebliche Bedingung dafür, dass idealtypische Weiblichkeit eng an die Eigenschaft emotionaler Sensibilität geknüpft wird. Die enorme Bedeutung, die dem weiblichen Gefühl seitens erzieherischer Texte beigemessen wird, konstatiert auch Brigitte Leierseder: Ihrer Ansicht nach stellt Gefühlsbezogenheit die Grundlage des weiblichen Lebenszusammenhangs dar.²⁶ In diesem Kontext findet auch eine Diskussion über das rechte Verhältnis zwischen Gefühl und Verstand statt. Wie Leierseder bestätigt, wird der Frau zwar durchaus Vernunftbegrabung abverlangt, jedoch nicht in dem Maße, wie dem männlichen Geschlecht:

Im Gegensatz zu dem heranwachsenden Mann, dem Qualitäten wie analytische Schärfe, Gierigkeit und kritische Neugierde zugestanden und abverlangt werden, ist der weibliche Verstand nach zeitgenössischer Meinung eher auf „Praktisches“ und „Anschauliches“ ausgerichtet; dazu tritt seine enge Verbindung mit dem *Gefühl* als entscheidendem *Movens* weiblicher Gedanken und Handlungen²⁷.

Während Weiblichkeit also dem Prinzip des Gefühls verhaftet bleibt, wogegen der Verstand männlich konnotiert wird, sieht der Diskurs doch die Notwendigkeit, vernünftige Dispositionen wie Besonnenheit und Einsicht in den Kanon weiblicher Tugenden zu integrieren. In dem Bemühen, eine für das weibliche Geschlecht angemessene Form der Rationalität zu definieren, offenbart sich die Problematik, die der Opposition von Verstand und Gefühl in Bezug auf normative Entwürfe von Weiblichkeit im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert innewohnt. Wie Silvia Bovenschen eingehend dargestellt hat, werden die Pole Verstand

25 Dazu Duden: „Liebe wurde genannt, was nach wie vor in Wirklichkeit Arbeit war. [...] Durch die relative Entwertung der gebrauchswertorientierten Arbeit der Frau gegenüber der in Geld bezahlten Tätigkeit des Mannes war auch ein Anstoß gegeben, die Arbeit der Frau neu einzuschätzen: sie konnte idyllisch verklärt werden. Es ist das Wesen der Idylle, die Arbeit der Mühe zu entkleiden und sie in eine schön anzusehende liebende Zuwendung umzuinterpretieren.“ Barbara Duden: „Das schöne Eigentum. Zur Herausbildung des bürgerlichen Frauenbildes an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert“, in: Kursbuch 47 (März 1977), S. 134. Vgl. außerdem Gisela Bock u. Barbara Duden: „Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus“, in: Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen, Juli 1976, Berlin: Courage 1977, S. 118–199.

26 Leierseder, Brigitte: Das Weib nach den Ansichten der Natur. Studien zur Herausbildung des bürgerlichen Frauenleitbildes an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, Diss. masch. München 1981, S. 217f.

27 Ebd., S. 220.

und Gefühl als Grundlage weiblichen Lebenszusammenhangs im 18. Jahrhundert mittels der Konzepte Gelehrsamkeit und Empfindsamkeit repräsentiert.²⁸ Die bipolare Ausrichtung dieser Konzepte ist der zeitgenössischen Anschauung von einer grundsätzlichen Unvereinbarkeit der Kategorien Verstand und Gefühl gezollt, auch wenn sich die aufklärerische Philosophie um eine Aussöhnung der scheinbar gegenläufigen Prinzipien bemüht. Da die Kulturformen Gelehrsamkeit und Empfindsamkeit – es sei noch einmal hervorgehoben – eindeutig dem 18. Jahrhundert entstammen, lässt sich vermuten, dass die mädchenpädagogische Diskussion, die erst mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts an Konjunktur gewinnt, keines dieser Konzepte als wünschenswerten Entwurf von Weiblichkeit vorstellen wird. In der Ausschließlichkeit, mit der sich die Konzepte jeweils um ein Prinzip verdient machen, offenbart sich eine Tendenz zum Exzessiven, die sich mit normativ regulierter Weiblichkeit schwerlich vereinbaren lässt. Dennoch spielen die Pole Verstand und Gefühl innerhalb der geschlechtsspezifischen Sozialisation des 19. Jahrhunderts eine Rolle und zwar, indem sie die Endpunkte einer Skala markieren, in deren Mitte sich idealtypische Weiblichkeit positioniert.

Dass Sozialisationsprogramme des 19. Jahrhunderts der Frau stets eine Anpassung abverlangen, verdeutlicht auch der Kontrast, der zwischen dem durch Kunst und Literatur heraufbeschworenen Liebesideal und der Konzeption ehelicher Liebe, wie sie in pädagogischen Texten der Zeit vertreten wird, besteht. Dass die Differenz von romantischer und ehelicher Liebe vor allem das weibliche Geschlecht betrifft, bestätigt auch Birgit Wägenbaur:

Die Idee der empfindsam-romantischen Liebe mit ihrem Glücksversprechen, ihrem mit der Freiheit und Gleichheit der Geschlechter gekoppelten Reziprozitätspostulat bestimmt zwar nachhaltig die Diskussion über die Geschlechterdifferenz, bleibt aber in ihrer Radikalität ein Wunschdenken mit geringem Realitätsbezug. Sehr viel pragmatischer versteht sich die Liebe als weibliche Identitätszuweisung. Als wesensmäßige Übereinstimmung von Pflicht und Neigung prädestiniert sie die Frau für ihren dreifachen Beruf. Die Erziehung zur Liebe spielt daher in den pädagogischen Schriften der Zeit eine dominante Rolle, dient sie doch der sozialen Zurichtung des Mädchens.²⁹

Auf die Frage, ob die Grenzen der sozialen Zurichtung, also der Realitätsbezug, dem weibliche Liebe unterworfen ist, schließlich in der schönen Literatur überwunden werden können, wie Dagmar Grenz andeutet,³⁰ wird später einzugehen sein. Festzuhalten bleibt zunächst, dass sich das Glück der Frau laut Geschlechts-

²⁸ Vgl. Bovenschen: Die imaginierte Weiblichkeit, S. 86.

²⁹ Wägenbaur: Die Pathologie der Liebe, S. 34.

³⁰ Vgl. Dagmar Grenz: „Das eine sein und das andere auch sein...“. Über die Widersprüchlichkeiten des Frauenbildes am Beispiel der Mädchenliteratur“, in: Wissen heißt leben. Beiträge zur

Charakterdiskurs ausschließlich durch Anpassung realisieren lässt. In diesem Sinne argumentiert auch Johanna Hopfner, die nachweist, dass das „Recht der Person auf ihr selbstbestimmtes Glück“³¹ nicht für das weibliche Geschlecht gilt. Stattdessen werde „[d]ie weibliche Individualität [...] gerade was die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern betrifft als wesentlich abhängig und nur in dieser Abhängigkeit zur Vollkommenheit gelangend gedacht.“³² Das Produkt einer Erziehung zur Vollkommenheit in Abhängigkeit hat Barbara Duden treffend als charakterliche Festschreibung der Frau als eine „Person ohne Ich“³³ beschrieben. Weibliche Sozialisation zielt demnach nicht auf Individuation ab, sondern auf Konformität. Glück im Sinne gesellschaftlicher Anerkennung kann eine Frau folglich nur in der Selbstaufgabe finden.³⁴ Es lässt sich daher anzweifeln, dass der Diskurs zeitgenössische Konzeptionen von romantischer Liebe in sein Frauenbild integriert. Tatsächlich müsste er diese Vorstellung ignorieren, zugunsten einer moralisch wertvolleren Liebeskonzeption, die sich durch Mäßigung und Dauerhaftigkeit auszeichnet. Idealtypische Weiblichkeit, das wird die folgende Analyse vorführen, präsentiert sich stets als Ausgleich extremer Positionen, deren Thematisierung ja bereits das Bewusstsein von einem möglichen Konflikt widerstreitender Positionen birgt. Im Folgenden wird nun zu zeigen sein, inwiefern der Widerspruch von Verstand und Gefühl das zeitgenössische Frauenbild prägt. Dabei soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, auf welche Weise die Prinzipien Verstand und Gefühl im Sozialisationsprogramm des 18. und 19. Jahrhunderts zutage treten und inwieweit sie in den propagierten Verhaltenskodex aufgenommen werden.

2.2 Die Formierung des Diskurses: Zur Entstehung der Mädchenpädagogik

Ihre eigene ‚Erziehbarkeit‘ hat die Menschen offenbar schon in der Antike bewegt. In der frühen Neuzeit jedoch, vor allem im Rahmen des Zeitgeistes der Aufklärung, entwickelte sich die Pädagogik zu einer eigenständigen, viel diskutierten Disziplin. Philosophische Konzeptionen über das Wesen des Menschen,

Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert, hg. v. Ilse Brehmer u. a., Düsseldorf: Schwann 1983 (= Frauen in der Geschichte, Bd. 4), S. 297.

31 Hopfner: Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800, S. 142.

32 Ebd.

33 Duden: Das schöne Eigentum, S. 125.

34 Vgl. Hopfner: Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800, S. 184.

allen voran John Lockes Idee des Tabula rasa, bildeten ein solides Fundament für lebensnahe, d. h. praktischere Schriften über Erziehung. Dabei fällt auf, dass die Debatte über Erziehungspraktiken und -methoden innerhalb eines gesamteuropäischen Kontexts stattfindet. So erscheinen 1774 posthum die *Letters to His Son* des vierten Earl of Chesterfield, Philip Dormer Stanhope, im deutschen Sprachraum oft kurz Lord Chesterfield genannt. Verfasst wurden die Briefe, die Chesterfield tatsächlich an seinen heranwachsenden Sohn sandte, bereits um 1737. In Frankreich macht Jean-Jacques Rousseau mit seiner Erziehungsschrift *Émile ou De l'éducation* (1762) auf sich aufmerksam und Johann Heinrich Pestalozzi kann wohl als einflussreichster deutschsprachiger Pädagoge bewertet werden. Seine methodische Erziehungskonzeption, basierend auf *Lienhard und Gertrud* (1781–1787) sowie *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1801) wird von vielen der hier zu untersuchenden AutorInnen affirmativ aufgenommen, ebenso wie einer Vielzahl englischsprachiger Autoren die Rezeption Lockes nachgewiesen werden kann.

Die genannten Pädagogen verdienen durchaus, zu den „Klassikern“ ihres Fachs gezählt zu werden, allerdings hat sich keiner von ihnen mit einer speziellen Mädchenpädagogik beschäftigt, auch wenn Rousseau Émiles Gefährtin Sophie ein eigenes Kapitel in seiner Erziehungsschrift widmet und auch der Titel von Pestalozzis Werk *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, wie schon Pestalozzi selbst bemerkte, den Leser irreführen könnte, da der Titel eine eher praktisch ausgelegte Anleitung zu Erziehungsfragen erwarten lasse. Tatsächlich aber legt Pestalozzi seine Methode hier mit wenig Bezug zur Praxis dar. Da sich darüber hinaus zeigt, dass Pestalozzi kein stringentes Geschlechtermodell in seinem Werk entwirft, wie Chantal Riedo nachgewiesen hat, besitzen seine Texte kaum Relevanz für meine Untersuchung.³⁵ Dasselbe gilt für Chesterfield, dessen Briefe ähnlich den Äußerungen Knigges allgemein vom Umgang mit Menschen handeln. Ebenso wie Locke geht es ihm vornehmlich um die Erziehung des Gentleman, weshalb von beiden an dieser Stelle abgesehen werden darf.³⁶ Von den oben genannten „klassischen“ Autoren soll hier einzig Jean-Jacques Rousseau erörtert werden. Ich werde sein Bild idealtypischer Weiblichkeit, wie er es mit der Figur der Sophie im fünften Buch des *Émile* entwirft, herausarbeiten, da es als Grundlage vieler fol-

35 Vgl. Chantal Riedo: *Wie Gertrud zur Frau wird. Die Konstruktion von Geschlecht im Werk Johann Heinrich Pestalozzis*, Zürich: Verlag Pestalozzianum 2004, S. 216f.

36 Locke beansprucht grundsätzlich Allgemeingültigkeit für seine Vorstellungen, räumt aber selbst ein, in erster Instanz das männliche Geschlecht zu fokussieren: „the principle aim of my Discourse is, how a young Gentleman should be brought up from his Infancy, which in all things, will not so perfectly suit the Education of Daughters, though where the difference of sex requires different treatment, 'twill be no hard matter to distinguish.“ John Locke: *Some Thoughts Concerning Education*, London: Churchill 1693, S. 5.

gender mädchenpädagogischer Schriften diene. Der Autor, der heute gemeinhin als Begründer der speziellen Mädchenpädagogik gehandelt wird, Fénelon, hat bereits im ausgehenden 17. Jahrhundert gelebt und publiziert.³⁷ Obwohl sein 1681 erschienenes Traktat *De l'éducation des filles* also weit aus dem Zeitrahmen der hier zu untersuchenden Quellen herausragt, soll er im Folgenden als prototypischer Text des Genres dennoch gewürdigt werden.

2.2.1 Fénelon als Begründer der Mädchenpädagogik

François de Salignac de La Mothe Fénelon, der als Geistlicher einem Mädchenpensionat vorstand, gilt heute als der erste Mädchenpädagoge. Seine Erziehungsschrift *De l'éducation des filles* (1681) ist vorrangig an die mit der Erziehung von Mädchen beschäftigten Personen gerichtet, seien es die Eltern – im Falle der Mädchenerziehung insbesondere die Mütter – oder aber ErzieherInnen und MentorInnen. Neben äußerst expliziten Handlungsanweisungen für dieses an der Mädchenerziehung beteiligte Personal finden sich in Fénelons Schrift immer wieder auch grundsätzliche Reflexionen über die Beschaffenheit des weiblichen Naturells.

Fénelon leitet *De l'éducation des filles* mit der Feststellung ein, nichts sei bislang mehr vernachlässigt worden als die Mädchenerziehung.³⁸ Nachdem der Autor somit die grundsätzliche Bedeutung der Mädchenerziehung angesprochen hat, widmet er sich den Mängeln der gewöhnlichen Mädchenerziehung. An dieser Stelle spart der Autor nicht mit Kritik, die sich sowohl gegen die Zöglinge als auch an Mütter und Erzieherinnen richtet. Um den Unterschied zwischen Mädchenerziehung und der der Jungen zu verdeutlichen, zeichnet der Autor zunächst ein knappes Charakterporträt des weiblichen Geschlechts:

Leur corps aussi bien que leur esprit, est moins fort et moins robuste que celui des hommes; en revanche, la nature leur a donné en partage l'industrie, la propreté et l'économie, pour les occuper tranquillement dans leur maisons.³⁹

³⁷ Vgl. z. B. Simmel: *Erziehung zum Weibe*, S. 37.

³⁸ Vgl. François de Salignac de La Mothe Fénelon: *De l'éducation des filles*, in: Ders.: *Œuvres complètes*, Bd. V: *Ouvrages sur le jansénisme*, Genf: Slatkine Reprints 1971 (= Nachdruck der Ausg. Paris 1851/52), S. 563.

³⁹ Ebd.

Es versteht sich von selbst, dass laut Fénelon auch die Erziehung der Mädchen auf das Ziel, eine würdige Hauswirtschafterin zu werden, ausgelegt sein soll. Auf diese Hervorhebung weiblicher Tugenden folgen jedoch einige kritische Anmerkungen. Tatsächlich zieht der Autor das weibliche Geschlecht nicht nur für seine eigenen Schwächen zur Rechenschaft, sondern darüber hinaus auch für die ihrer Ehemänner und Söhne:

Enfin, il faut considérer, outre le bien que font les femmes quand elles sont bien élevées, le mal qu'elles causent dans le monde quand elles manquent d'une éducation qui leur inspire la vertu. Il est constant que la mauvaise éducation des femmes fait plus de mal que celle des hommes, puisque les désordres des hommes viennent souvent et de la mauvaise éducation qu'ils ont reçue de leur mères, et des passions que d'autres femmes leur ont inspirées dans un âge plus avancé.⁴⁰

Insgesamt weist Fénelon auf die unterschätzte Bedeutung einer gründlichen Bildung für Mädchen hin, indem er unge- bzw. verbildete Frauen als Schreckensbilder darstellt, die nicht nur ihr eigenes Seelenheil gefährden, sondern auch ihren gesellschaftlichen Beruf, achtbare Bürger aufzuziehen, verfehlen.

[L]es filles mal instruites et inappliquées ont une imagination toujours errante. Faute d'aliment solide, leur curiosité se tourne en ardeur vers les objets vain et dangereux. Celles qui ont de l'esprit s'érigent souvent en précieuses, et lisent tous les livres qui peuvent nourrir leur vanité; elles se passionnent pour des romans, pour des comédies, pour des récits d'aventures chimériques, où l'amour profane est mêlé. Elles se rendent l'esprit visionnaire, en s'accoutumant au langage magnifique des héros de romans: elles se gâtent même par là pour le monde; car tous ces beaux sentimens en l'air, toutes ces passions généreuses, toutes ces aventures que l'auteur du roman a inventée pour le plaisir, n'ont aucun rapport avec les vrai motifs qui font agir dans le monde, et qui décident des affaires, ni avec les mécomptes qu'on trouve dans tout ce qu'on entreprend.⁴¹

Die Warnung vor Romanen und den darin propagierten *beaux sentimens* gilt also nur für das weibliche Geschlecht, da die Sittlichkeit bei ihnen laut Fénelon aufgrund typisch weiblicher Eigenschaften wie Eitelkeit und Lebhaftigkeit der Affekte stärker gefährdet sei. Was ein mögliches Gegenkonzept zu Affekten und Leidenschaften angeht, so spricht Fénelon sich keinesfalls zugunsten einer nüchternen Vernunft im Sinne wissenschaftlicher Bildung aus. Im Gegenteil tritt er der sogenannten Geistreichtuerei auf Seiten des weiblichen Geschlechts entschieden entgegen.

⁴⁰ Ebd., S. 564.

⁴¹ Ebd., S. 565.

Ce qui reste à faire, c'est de désabuser les filles du bel esprit. Si on n'y prend garde, quand elles ont quelque vivacité, elles s'intriguent, elles veulent parler de tout, elles décident sur les ouvrages les moins proportionnés à leur capacité, elles affectent de s'ennuyer par délicatesse. Une fille ne doit parler que pour de vrais besoins, avec un air de doute et de déférence; elle ne doit même parler des choses qui sont au-dessus de la portée commune des filles, quoiqu'elle en soit instruite.⁴²

Im Unterschied zum aufklärerischen Gedanken, wonach Gegenpole miteinander versöhnt werden sollen, basiert Fénelons Argumentation hier ausschließlich auf misogynen Vorurteilen: Da die Frau nicht wirklich intellektuell begabt sei, bedeute jegliche Zurschaustellung intellektueller Leistungen Koketterie. Ein derartiges Buhlen um Aufmerksamkeit wird von Fénelon verurteilt. In der Konsequenz gilt Gelehrsamkeit, da Frauen sie ja nicht wirklich beherrschen können, als unweiblich.

Die eigentliche Rolle, die Fénelon der Frau zuschreibt und auf deren Ausübung seine gesamte Mädchenpädagogik zielt, hat Monika Simmel treffend beschrieben, indem sie die ideale Frau, wie Fénelon sie konzipiert, als „Hüterin der Sitten“⁴³ bezeichnet. Die der Frau durch die Gesellschaft zugedachte Rolle als moralische Instanz und Vertreterin sittlicher Werte hat, wie Birgit Wägenbaur zeigt, auch im ausgehenden 18. Jahrhundert noch Bestand.⁴⁴ Die Vermutung, dass sich diese Rollenvorstellung bis ins 19. Jahrhundert fortsetzen wird, liegt nahe. Eine Einflussnahme auf die bürgerliche Gesellschaft ist für die Frau trotz dieser enormen sozialen Kompetenz nur indirekt möglich: So übt die Frau bei Fénelon ihre Aufgabe als Hüterin der Sitten vornehmlich dadurch aus, dass sie ihren Söhnen – da nur sie in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit aktiv werden können – moralische Werte mit auf den Weg gibt. Dementsprechend nennt Fénelon die Mutterpflichten an erster Stelle der Liste ihrer „devoirs“⁴⁵. Darauf folgen sonstige häusliche Aufgaben:

Joignez à ce gouvernement l'économie. La plupart des femmes la négligent comme un emploi bas, qui ne convient qu'à des paysans ou à des fermiers, tout au plus à un maître d'hôtel, ou à quelque femme de charge: surtout les femmes nourries dans la mollesse, l'abondance et l'oisiveté, sont indolentes et dédaigneuses pour tout ce détail;⁴⁶

42 Ebd., S. 590.

43 Simmel: Erziehung zum Weibe, S. 37ff.

44 Vgl. Wägenbaur: Die Pathologie der Liebe, S. 9.

45 Vgl. Fénelon: De l'éducation des filles, S. 590.

46 Ebd., S. 591.

Mädchenerziehung zielt nach Fénelon nicht darauf ab, jungen Frauen vergeistigte Bildungsinhalte einzuimpfen. Dass die erwachsene Frau aus derlei Bildung keinen Nutzen zieht, ergibt sich aus der ihr von Fénelon zugeschriebenen Rolle als moralische Stütze der Gesellschaft. Dementsprechend sind es charakterliche Tugenden, die der Autor in seiner Erziehungsschrift propagiert, schlagwortartig könnte man auch von ‚Herzensbildung‘ sprechen. Gleichsam warnt Fénelon vor einer ausgeprägten Konzentration auf emotionale Werte, indem er, wie wir gesehen haben, vor Romanen warnt, denen grundsätzlich das Vorurteil anhaftet, extreme Gefühlsregungen wie Leidenschaftlichkeit zu befördern. Laut Fénelon bedürfen also sowohl der weibliche Verstand als auch das weibliche Herz einer Regulation, damit die Frau sich auf ihre traditionelle Bestimmung besinnen kann.

2.2.2 Die Frau als Randfigur androzentrischer Erziehung: Jean-Jacques Rousseaus Sophie

Mit seiner Erziehungskonzeption schließt sich Rousseau zunächst den Ansichten John Lockes an, der im Rahmen der *Thoughts Concerning Education* eine private Erziehung gefordert hatte, bei der wenigstens in fortgeschrittenem Alter Liebe an die Stelle übermäßiger Strenge treten sollte.⁴⁷ Mit *Émile ou De l'éducation*, erschienen 1762, entwirft Jean-Jacques Rousseau einen exemplarischen Erziehungsplan für den fiktiven Zögling Émile. Insgesamt besteht das Werk aus fünf Büchern, wobei das letzte der Erziehung einer passenden Gefährtin für Émile, Sophie, gewidmet ist. In den vier vorangehenden Büchern begleitet der Leser Émile bis zur Geschlechtsreife. Die romanhafte Erzählung um Émile und seinen Erzieher wird vor allem dadurch gebrochen, dass der Autor eingangs explizit ankündigt, einen fiktiven Zögling einzuführen, um seine Ideen anschaulicher darstellen zu können: „Cette methode me paroît utile pour empêcher un auteur qui défie de lui de s'égarer dans des visions“⁴⁸. Diese Form der Metarhetorik setzt sich durch die gesamte Schrift hindurch fort.

47 Dazu heißt es: „Fear and Awe ought to give you the first Power over [your children's] Minds, and Love and Friendship in riper Years to hold it: For the time must come, when they will be past the Rod, and Correction; and then, if the Love of you make them not obedient and dutifull, if the Love of Vertue and Reputation keep them not in Laudable Courses, I ask, What Hold will you have upon them, to turn them to it?“ Locke: *Some Thoughts Concerning Education*, S. 43.

48 Jean-Jacques Rousseau: *Émile ou De l'éducation*, in: *Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau*, Bd. IV: *Émile. Éducation – Morale – Botanique*, hg. v. Bernard Gagnebin u. Marcel Raymond, Paris: Gallimard 1969, S. 264.

Bevor *Émile* selbst vorgestellt wird, äußert der erzählende Erzieher zunächst Idealvorstellungen über seinen Berufsstand, so stellt er beispielsweise die Anforderung, ein Erzieher dürfe kein käuflicher Mensch sein.⁴⁹ Außerdem soll er weniger ein Schulmeister als ein moralischer Führer sein, denn im Wesentlichen gebe es nur eine Wissenschaft, die den Kindern beigebracht werden müsse: „[C]’est celle des devoirs de l’homme.“⁵⁰ Statt diese jedoch genauer zu definieren, wendet sich Rousseau vielmehr dem vorrangigen Ziel der Erziehung *Émiles* zu, das darin besteht, einen vernünftigen Menschen heranzubilden. Im Gegensatz zu vielen seiner Nachfolger konzipiert er mit *Émile ou De l’éducation* nicht etwa einen Bildungskanon mit konkreten Lerninhalten, sondern ein mehr oder weniger diffuses Erziehungsideal. An dieser Stelle macht der Autor sogleich einen Einwand geltend, der auf das Verhältnis von Mittel und Ziel hinweist: „Le chef-d’œuvre d’une bonne éducation est de faire un homme raisonnable, et l’on prétend élever un enfant par la raison! C’est commencer par la fin, c’est vouloir faire l’instrument de l’ouvrage.“⁵¹ Vernunft stellt also das Ziel dar, nicht aber den Weg dorthin.

Tatsächlich sieht Rousseau im Gegenpol zur Vernunft, dem Gefühl, ein wirksames Erziehungsmittel, so heißt es explizit: „[C]ar nos vrais maitres sont l’expérience et le sentiment“⁵². Allerdings erscheint es fragwürdig, im Hinblick auf Rousseau von einer Antithese zwischen Vernunft und Gefühl zu sprechen. Obwohl das Verhältnis der beiden Prinzipien Gefühl und Verstand innerhalb seines Gesamtwerks durchaus eine eingehende Reflexion erfährt – es spielt nicht zuletzt in seinem Briefroman *La Nouvelle Héloïse* eine tragende Rolle – nimmt der Autor keine eindeutige Abwertung eines der beiden Prinzipien zugunsten des anderen vor, selbst wenn es wie oben gesehen heißt, die Eigenschaft vernünftig zu sein sei der krönende Abschluss einer gelungenen Erziehung. Rousseau ist sich darüber bewusst, dass jedes Konzept für sich genommen zu einem Extrem wird, das sich nicht verwirklichen lässt. Stattdessen geht es ihm ganz im Sinne des aufklärerischen Zeitgeists um die sinnvolle Integration der beiden Pole. Zwar liegt in der emotionalen Disposition eine nach Rousseau unabdingbare Grundlage für die Entwicklung der intellektuellen Urteilskraft – dementsprechend heißt es im vierten Buch des *Émile*: „Exister pour nous, c’est sentir; notre sensibilité est incontestablement antérieure à nôtre intelligence, et nous avons eu des sentimens avant des idées.“⁵³ – er sieht jedoch auch die Gefahr der Gefühlsdis-

49 Vgl. ebd., S. 263.

50 Ebd., S. 266.

51 Ebd., S. 317.

52 Ebd., S. 445.

53 Ebd., S. 600.