

Das Ausland als Chance und Modell: Frauenbildung im viktorianischen England im Spiegel von Erfahrungsberichten deutscher Lehrerinnen

WOLFGANG GIPPERT

Einleitung

In der Zeitschrift »Die Lehrerin in Schule und Haus«, dem »Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen im In- und Ausland« findet sich im Jahrgang 1886/87 die folgende Anfrage an die Herausgeberin:

»Hochgeschätzte Frau!

Das lebhafte Interesse, das Sie dem Lehrerinnenstande zuwenden, macht mir Mut, mich in einer Angelegenheit an Sie zu wenden, welche mich und wohl viele andere schon lange beschäftigt [...]: ich meine die vom Staate geförderte Fortbildung bereits geprüfter Lehrerinnen. – [...] Ich habe mir sagen lassen, dass das Ausland uns darin mit gutem Beispiele vorangegangen sei. An der Universität Glasgow existieren sogenannte Correspondence-Classes für Frauen, in denen die Schülerinnen gegen ein bestimmtes Honorar in gewissen, ihrer Auswahl überlassenen Fächern schriftlich fortgebildet werden. Dies geschieht durch Aufgaben und Fragen, welche die Professoren ihnen zur schriftlichen Beantwortung vorlegen. [...] [D]ie Ausarbeitungen werden gewissenhaft korrigiert, mit ausführlichen Anmerkungen versehen und zensiert den Schülerinnen wieder zugesandt. [...] Am Schlusse des Kursus finden sie sich [...] zu mündlichen Examen in Glasgow ein und erhalten ein Zeugnis über ihre Leistungen. [...] Ihnen, geehrte Frau, die Sie vielfache Verbindungen im Auslande haben, ist die von mir geschilderte Institution wahrscheinlich nicht un-

bekannt, und gewiß haben Sie selbst, haben andere schon den Gedanken erfasst, ähnliche Quellen des Wissens hier im Vaterlande den wissensdurstigen Seelen unseres Geschlechts und besonders unseres Standes zu erschließen. [...] Sollte nicht eine Petition um Errichtung schriftlicher Fortbildungs-Klassen für Frauen an Universitäten, [...] das rechte Mittel zur Erreichung unseres Zweckes sein?« (Korrespondenz 1886/87: 401ff.)

Die Verfasserin dieses Petitionsaufrufes, die Lehrerin, Journalistin und Frauenrechtlerin Käthe Schirmacher, bezieht sich in ihrer Anfrage auf das britische System des so genannten ›brieflichen Unterrichts‹, das in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts von den Universitäten in Cambridge, Edinburgh, Glasgow und Oxford eingerichtet wurde und das Frauen die Möglichkeit bot, sich auf der Basis eines Fernstudiums fortzubilden.¹ Die ›Correspondence-Classes‹ stießen in den bürgerlich-frauenbewegten Kreisen Deutschlands auf reges Interesse, vor allem bei Lehrerinnen und Erzieherinnen, die sich mit einer oftmals unzureichenden seminaristischen Ausbildung begnügen mussten und denen bis zur Jahrhundertwende der Zugang zu den deutschen Universitäten ebenso verwehrt blieb, wie die meisten Aufstiegsmöglichkeiten im öffentlichen höheren Schulwesen. Wiederholt wurde in der »Lehrerin« über das britische schriftliche Studiensystem berichtet, wie generell die Entwicklungen in den europäischen Nachbarländern auf dem Gebiete der weiblichen Bildung in einschlägigen Publikationsorganen aufmerksam zur Kenntnis genommen wurden. Käthe Schirmacher, die jene Fortbildungseinrichtung für Frauen als unbedingt nachahmenswert erachtete, hatte kurze Zeit später die Gelegenheit, sich persönlich ein Bild von der Verfasstheit des englischen Bildungswesens zu machen, als sie im Sommer 1888 für ein Jahr lang eine Anstellung als Oberlehrerin an einer Privatschule für Mädchen, der ›Blackburne House High School in Liverpool annahm (vgl. Walzer 1991: 30ff.). In ihre Heimatstadt Danzig zurückgekehrt, gründete Schirmacher 1889 einen ›Korrespondenz-Lehrzirkel‹ nach englischem Modell: Die Fremdsprachen versierte Lehrerin bot es künftig fortbildungswilligen Frauen an, gegen eine Honorarzahlung Übersetzungen und selbst verfasste Aufsätze in englischer oder französischer Sprache zu korrigieren – eine Tätigkeit, die sie auch dann noch fortführte, als sie sich 1893 zu Studienzwecken nach Zürich begab und zwei Jahre später ihren Wohnsitz dauerhaft nach Paris verlegte.

Die zahlreichen Auslandsaufenthalte Käthe Schirmachers stellen keine Ausnahmehrscheinung zur Zeit des Wilhelminischen Kaiserreichs dar – im Gegenteil: Im letzten Drittel des 19. und ersten Jahrzehnt des 20. Jahr-

1 | Zum englischen System des ›brieflichen Unterrichts‹ vgl. Lewes 1887/88.

hunderts zog es eine Vielzahl deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen ins benachbarte europäische, aber auch ins außereuropäische Ausland.² Die Motivlagen für kürzere oder durchaus auch mehrjährige Auslandsaufenthalte ähnelten sich, da sie in der Regel berufsbedingter Natur waren: Entweder suchten die jungen Frauen nach ihrer seminaristischen Ausbildung vor allem in England oder Frankreich eine erste, mitunter besser bezahlte Anstellung als Alternative zum oftmals überfüllten heimischen Arbeitsmarkt, oder sie führten ihre Auslandsreisen zum Zwecke der Verbesserung ihrer Fremdsprachenkenntnisse durch, wovon sie sich wiederum erhöhte Chancen auf eine Anstellung im deutschen öffentlichen Schulwesen erhofften. Speziell auf diese Berufsgruppe hin ausgerichtete Netzwerke im Ausland, bestehend aus Stellenvermittlungen, Lehrerinnenheimen, kirchlichen Anlaufstellen, Pensionen, Sprachkursen u.a., unterstützten die in der Regel allein reisenden jungen Frauen bei ihren Unternehmungen. Gemeinsam ist den reisenden Lehrerinnen und Erzieherinnen auch, dass sie im Ausland mit ihnen fremden Kulturen in Kontakt kamen und berufsbedingt weit reichende Einblicke in die ›Fremde‹ gewannen, vor allem in fremdes Alltags- und Familienleben, aber auch – wie im Falle Käthe Schirmachers – in ausländische Erziehungs-, Bildungs- und Kultureinrichtungen. Durch ihre berufsbedingten Auslandsreisen, so die These, fungierten die deutschen Lehrerinnen in mehrfacher Hinsicht als *Kulturvermittlerinnen*: Zum einen eigneten sich die jungen Frauen fremde Kultur aktiv an: durch Sprach- und Literaturstudien, Schulhospitationen, durch ihre Teilhabe am kulturellen Leben und an geselliger Konversation, durch Reisebeobachtungen, Alltagsstudien und Ähnliches. Ihre ausländischen Zöglinge unterrichteten sie in deutscher, englischer und französischer Sprache und sie versuchten gar, pädagogische Ideen aus Deutschland ins Ausland zu transferieren. Zum anderen aber erfolgte die Kulturvermittlung vor allem in Richtung Heimatland: In Autobiographien, Reiseberichten, Fachzeitschriften sowie im Rahmen von Vorträgen berichteten die Lehrerinnen ausführlich über ihre im Ausland gesammelten Erfahrungen. Nicht zuletzt wurde dabei immer wieder auf innovative Ansätze im ausländischen Bildungswesen und auf Fortbildungsmöglichkeiten für Frauen hingewiesen, denen ein Modellcharakter zugeschrieben und deren Übertragung nach Deutschland als wünschenswert erachtet wurde.

2 | Diese Auslandsaufenthalte wurden im Rahmen des DFG-Projektes »Nation und Geschlecht. Konstruktionen nationaler Identität in autobiographischen Zeugnissen deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert« unter der Leitung von Elke Kleinau an der Universität zu Köln untersucht. Zur Projektskizze und zu ersten Ergebnissen vgl. Kleinau 2005; Gippert 2006; Gippert/Kleinau 2006a/b.

Zur theoretischen Verortung dieses Phänomens sind einige Ausführungen zum wissenschaftlichen Bezugsrahmen hilfreich: dem Kulturtransferkonzept.

Das Konzept des Kulturtransfers

Das Konzept des Kulturtransfers bildet einen Gegenentwurf zu einer mehrheitlich betriebenen Geschichtsforschung, die ausschließlich die nationale bzw. regionale Eigenstaatlichkeit betont und dabei die Elemente des ›Fremden‹ in der eigenen Kultur ignoriert. Der Transferforschung hingegen geht es um den Nachweis von zahlreichen Verknüpfungen und Übergangsscheinungen zwischen Kulturbereichen. Das Konzept rückt die »vielfältigen Durchdringungs- und Rezeptionsvorgänge zwischen Kulturen« in den Mittelpunkt, die »Interaktion zwischen sozialen Gruppen und ihren kulturellen Praktiken« sowie die »Dynamik geistiger und kultureller Austauschprozesse« (Middell/Middell 1994: 108f.). Kulturtransfer beschäftigt sich mit der Übertragung und dem Austausch von Denkweisen, Wissen und Ideen, Methoden, Technologien und Verfahren sowie Gütern, Produkten und Personen. Dabei werden die Wege und Medien sowie die sprachlichen Bedingungen für die Vermittlung von Kenntnissen über das jeweils andere Land in den Blick genommen. Der Ansatz thematisiert, aus welchen Motiven heraus ›fremdes‹ Wissen erworben, nach welchen Kriterien es ausgewählt und zu welchen Zwecken die erworbenen Informationen verwendet wurden (vgl. Paulmann 1998: 31). Die Transferforschung untersucht die spezifische Konstellation der Ausgangs- und der Rezeptionskultur und kehrt die traditionelle Perspektive des Kulturvergleichs um: Die Einführung eines Kulturguts in einen anderen Kontext – so eine Hypothese – hängt nicht etwa mit gezielten Expansionsbestrebungen der Ausgangskultur zusammen, sondern mit einer Nachfrage im Aufnahmeland. Das Ergebnis eines Transfers kann jedoch sehr verschieden ausfallen: von der Annahme fremder Verhaltens- und Deutungsmuster über die Auswahl einzelner Elemente und ihrer Umdeutung bis hin zur bewussten Zurückweisung. In diesem Verständnis ist kultureller Transfer ein *aktiver Aneignungsprozess*, der von der jeweiligen Aufnahmekultur gesteuert wird (vgl. ebd.: 39; Middell/Middell 1994: 110).

Ein Ausgangspunkt der Transfertheorie besteht in der Beobachtung, dass sich Gedankenkonstellationen und Praxiszusammenhänge nicht aus eigenem Antrieb verbreiten, sondern dass sie von Vermittlungsinstanzen, von konkreten Gruppen und Personen sowie ihren Netzwerken getragen werden müssen. Für den deutsch-französischen und auch deutsch-englischen Kultauraustausch im 18. und 19. Jahrhundert etwa sind bereits eine

ganze Reihe von solchen Kulturvermittlern identifiziert worden – Händler und Kaufleute, Wissenschaftler und Künstler, Buchhändler, Publizisten und Verleger, aber auch (Kunst-)Handwerker und Arbeiter sowie Reisende und Migranten generell. Zudem richtet sich der Fokus auf bestimmte Transfermedien wie Zeitschriften, Rezensionen, Korrespondenzen, Enzyklopädien und Monographien. Weiterhin geraten institutionelle Bereiche (Universitäten, Akademien, behördliche Organisationen u.a.) sowie Alltagshandlungen und symbolische Rituale (z.B. die Festtags-, Feier- und Gedenkkultur) zunehmend in den Blick der Forschung.³

Die Tragfähigkeit des Konzepts wie auch die Einlösung des anspruchsvollen Forschungsprogramms der Kulturtransferforschung sind jedoch längst noch nicht erschöpft. Will sich die Transferforschung als eine »Sozialgeschichte des Kultauraustauschs« (Espagne 1997: 310) etablieren, dann kann es nicht allein um die Vermittlung der ›Hochkultur‹ im Sinne der Ideen-, Wissenschafts- und Kunstgeschichte gehen. Eine Erforschung des Kulturtransfers ›von unten‹ verlangt die ›Höhen‹ der Geistesgeschichte zu verlassen und sich in die ›Niederungen‹ ihrer Popularisierung im Alltäglichen zu begeben. Neuere Kulturkonzepte und Begrifflichkeiten wie ›Hybridisierung‹, ›Multiethnizität‹, ›Travelling Cultures‹ und ›Transkulturalität‹, die ebenfalls auf die generelle Nicht-Abgeschlossenheit und Dynamik von Kultur verweisen, eröffnen neue Perspektiven. Zudem ist auf Desiderate hinzuweisen: Einerseits greift die Kulturtransferforschung bislang nur zögerlich Genderfragen auf. Zwar liegen vereinzelte Studien zu mehr oder weniger bekannten Kulturvermittlerinnen vor (vgl. etwa den Beitrag von Kerstin Wolff in diesem Band); von einer systematischen Untersuchung zur Rolle von Frauen oder gar zur Bedeutung von Geschlechterverhältnissen im europäischen und internationalen Kultauraustausch kann allerdings nicht die Rede sein. Andererseits thematisiert die Historische Bildungsforschung Kulturtransferprozesse allenfalls randständig. Beides erstaunt, hat sich doch beispielsweise in der feministisch orientierten Literaturwissenschaft seit den 1980er Jahren eine Frauenreiseforschung etabliert, die wichtige Arbeiten zur Quellenerfassung und -analyse geleistet hat. Sie bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine bildungshistorische wie auch genderorientierte Kulturtransferforschung, zumal die Frage nach der Wahrnehmung der kulturellen ›Fremde‹ und ihrer textuellen Vermittlung durch die reisenden Frauen in vielen Untersuchungen im Mittelpunkt steht.⁴

3 | Vgl. stellvertretend Espagne 1997; Espagne/Greiling 1996; François/Despoix 1998; Muhs/Paulmann/Steinmetz 1998.

4 | Vgl. beispielhaft Jedamski/Jehle/Siebert 1994; Scheitler 1999; Schlieker 2003.

Ein berufsständisches Netzwerk: Der ›Verein deutscher Lehrerinnen in England‹

Die zahlreichen deutschen Lehrerinnen und Erzieherinnen, die sich Stellen suchend und/oder zum Zwecke von Sprachstudien seit dem letzten Drittelpunkt des 19. Jahrhunderts ins europäische Ausland, vorzugsweise nach London und Paris begaben, konnten bei ihren Aufenthalten auf berufsständische Netzwerke zurückgreifen. Im Jahre 1876 wurde in London unter der Leitung von Helene Adelmann der ›Verein deutscher Lehrerinnen in England‹ gegründet; 1890 eröffneten zwei Lehrerinnen das entsprechende Pendant in Paris.⁵ Weitere Ortsvereine, die sich in aller Regel dem ›Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein (ADLV)‹ als Zweigvereine anschlossen, wurden in Italien (Florenz) und in den USA (New York) ins Leben gerufen (vgl. Lange 1895: 76f.). Diese Selbsthilfeeinrichtungen und Interessenvertretungen wurden vor allem geschaffen, um den ledigen jungen Frauen erste Anlaufstellen in der ›Fremde‹ zu bieten, um ihnen sichere Unterkünfte, gut bezahlte und standesgemäße Arbeitsstellen zu vermitteln und sie dadurch vor den Angeboten in unseriösen Zeitungsannoncen und vor zwielichtigen Vermittlungsagenturen zu schützen. Neben dem Stellengeschäft bildeten Fortbildungsangebote, insbesondere die Durchführung von Sprachkursen, ein wichtiges Tätigkeitsfeld der Vereine. Um die diversen Angebote nutzen zu können, war eine Mitgliedschaft der Frauen im Verein mit entsprechender Beitragszahlung obligatorisch (vgl. Kleinau 2005: 165ff.).

Der ›Verein deutscher Lehrerinnen in England‹ unterhielt im gehobenen Londoner Stadtteil Marylebone seit 1879 ein Wohnheim für Mitglieder, die eine Anstellung suchten – zweckmäßig ausgestattet mit angeschlossenem Stellenvermittlungsbüro. Acht Jahre später kam ein kleines Sanatorium für erkrankte Frauen hinzu und 1894 zudem ein Ferien- und Erholungsheim in der ländlichen Umgebung Londons. In finanzielle Nöte geratene Mitglieder konnten aus einem Fond kleinere Geldsummen zinsfrei entleihen.⁶ Seit 1889 gab der Verein, der von Helene Adelmann und Magdalene Gaudian geleitet wurde, mit dem vierteljährlich erscheinenden ›Vereinsboten‹ ein eigenes Organ in deutscher Sprache heraus, welches die Abonnentinnen an erster Stelle über Vereinsneuigkeiten informierte und zudem Fortbildungsangebote, Urlaubs- und Reiseberichte enthielt. ›Was die öffentlichen Aufsatzbeiträge angeht‹, resümiert der Histori-

5 | Zum ›Deutschen Lehrerinnenverein‹ in Paris vgl. Gippert 2006: 117ff. Vgl. auch den Beitrag von Mareike König in diesem Band.

6 | Vgl. Gaudian 1912: 7; Muhs 2003: 38. Zur Vereinsgeschichte siehe auch Koenig 1884.

ker Rudolf Muhs, »so kreisen sie im wesentlichen um vier Schwerpunkte, nämlich die Identität der in Großbritannien tätigen Gouvernante als Frau, als Lehrerin und als Deutsche sowie die Problematik ihrer Stellung zwischen zwei Kulturen« (Muhs 2003: 40). Die regelmäßig abgedruckten Berichte über die jährlich stattfindenden Generalversammlungen geben zudem einen Einblick in wichtige Entwicklungen und (berufsständische) Positionierungen des Londoner Vereins.

Nachdem erste Anlaufschwierigkeiten in den späten 1870er Jahren überwunden worden waren, florierte der Verein während des viktorianischen Zeitalters maßgeblich über sein Stellenvermittlungsgeschäft – nicht zuletzt aufgrund der vielfältigen und engen Verbindungen zwischen der deutschen und englischen Aristokratie. Bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein vermittelte der Verein, der im Durchschnitt etwa 700 Mitglieder zählte, vor Ort jährlich rund 200 Anstellungen, so dass der Vorstand nach 35-jähriger Amtszeit resümieren konnte, seit seinem Bestehen über 7000 Stellen besetzt zu haben (vgl. Gaudian 1912: 9). In diesem Zeitraum versuchte der Verein sowohl eine Monopolstellung über den englischen Stellenvermittlungsmarkt für Lehrerinnen zu erlangen, als auch eine strikte Qualitätskontrolle seinen Mitgliedern gegenüber zu erwirken. Die Vorsitzende Helene Adelmann sprach immer wieder deutliche Ermahnungen aus, in denen sie auf die hohen Ansprüche der Engländer gegenüber den deutschen Erzieherinnen verwies und wenig qualifizierten Kräften unmissverständliche Absagen erteilte, die sich auch in den strengen Aufnahmekriterien des Vereins äußerten (vgl. Bericht 1889: 3). Dieser berufsständischen Abriegelung nach ›unten‹ entsprach eine soziale Aufstiegsorientierung nach ›oben‹: Bedeutende Persönlichkeiten des englischen und deutschen Adels erwiesen sich als Gönnerinnen und Gönner des Vereins, verliehen ihm ihr Patronat und verschafften ihm damit erst jene gesellschaftliche Respektabilität, ohne die eine erfolgreiche Tätigkeit in England kaum möglich gewesen wäre (vgl. Muhs 2003: 43). Die zahlreichen Kontakte des Vereins in aristokratische Kreise wurden im »Vereinsboten« sorgfältig dokumentiert, und der Vorstand rühmte sich damit, seine Schützlinge vorwiegend in den Kreis der »oberen Zehntausend« (Gaudian 1916: 8) zu vermitteln.

Mit seiner Orientierung an der adeligen englischen Gesellschaft und seinen Verbindungen in den Buckingham Palace ist allerdings erst eine Seite der Loyalitätsmedaille des Vereins benannt. Gleichzeitig gerierte sich die Organisation in ihren öffentlichen Verlautbarungen wie in ihrer Alltagskultur unverblümt patriotisch und deutsch-national. Als die deutsche Kaiserin Auguste Viktoria (Gemahlin Wilhelm II.) im Sommer 1891 das Londoner ›Daheim‹ – so der sinnfällige Name der Pension – mit einem Besuch beeehrte, versicherte ihr Helene Adelmann:

»Eure Majestät wollen glauben, daß an keinem Ort des großen deutschen Vaterlandes wärmere und loyalere Herzen schlagen, als in der deutschen Lehrerinnencolonie Großbritanniens. Wir versichern Eure Majestät, daß während des 14jährigen Bestandes unseres Vereins wir uns stets bemüht haben, dem Vaterland Ehre zu machen, und daß dieses auch fernerhin eine unserer höchsten Aufgaben sein wird.« (Die deutsche Kaiserin 1891: 58f.)

Neben den häufigen Visitationen deutscher oder englischer Persönlichkeiten bildete zweifelsohne das Weihnachtsfest den jährlich wiederkehrenden Höhepunkt im Vereinsjahr, worüber im »Vereinsboten« stets ausführlich berichtet wurde.⁷ Die Artikel – von Vereinsmitgliedern in oftmals kindlich anmutender Couleur verfasst – ähneln sich dahingehend, dass stets das besonders ›Deutsche‹ an den Festlichkeiten hervorgehoben wurde: angefangen beim ›deutschen‹ Weihnachtsbaum, über Festschmuck und Fahnen in ›deutschen‹ Farben hin zu weihnachtlich-vaterländischen Reden, Gedichten und Liedern – mit dem ›Deutschlandlied‹ und der ›Kaiserrhyme‹ als krönendem Abschluss. So heißt es etwa in einem selbst verfassten Weihnachtsgedicht eines Vereinsmitglieds:

›Festesjubel – Weihnachtsglocken/Tönen traut dem deutschen Sinn,/Uns zu ziehen, uns zu locken/Nach des Heimes Räumen hin./Weihnachtsbaum und deutsche Lieder,/Pfefferkuchen, Fröhlichkeit/Bringen zur Erinn’rung wieder/Christfest aus der Kinderzeit./Fern von Eltern und Geschwistern,/Fern dem lieben deutschen Land,/Fühlen wir im Heim doch innig,/Daß wir Deutschland stammverwandt./Unsre Mütter, unsre beiden,/Sorgen ja so liebevoll,/Daß uns Deutschen in der Fremde/Heimathselig werden soll.‹ (Zit.n. Tornwaldt 1891: 11)

Solche und andere symbolträchtigen, emotional aufgeladenen Feierlichkeiten, in deren Rahmen nationale Rituale und Traditionen reproduziert wurden, können als Akte kultureller Selbstvergewisserung von Lehrerinnen in der ›Fremde‹ gedeutet werden.⁸

7 | Vgl. exemplarisch Fischer 1898; Hendewerk 1895; Langemaß 1907; Tornwaldt 1889.

8 | Die häufig mit nationaler Symbolik aufgeladene Durchführung traditioneller deutscher Festlichkeiten in der europäischen und außereuropäischen ›Fremde‹ sind in vielen autobiographischen Schriften von Lehrerinnen dokumentiert (vgl. Gippert 2006: 124f.; Gippert/Kleinau 2006a: 345; Gippert/Kleinau 2006b: 177).

Zum deutschen Diskurs über Frauenbildung in England

Auch wenn die Zahl der Stellenvermittlungen durch den ›Verein deutscher Lehrerinnen in England‹ bis zur Jahrhundertwende relativ konstant blieb – das Geschäft ließ erst nach 1900 unter dem Einfluss der sich verschlechternden deutsch-englischen Beziehungen deutlich nach – vollzog sich bereits in den beiden Jahrzehnten zuvor ein schleichender Strukturwandel auf dem britischen Arbeitsmarkt für Gouvernanten. Dafür waren vor allem zwei Entwicklungen verantwortlich: Zum einen wurden das Mädchenschulwesen sowie die Fortbildungsmöglichkeiten für Frauen in England im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sukzessive ausgebaut, etwa durch die eingangs erwähnten ›Correspondence-Classes‹ und den damit verbundenen ›Local Examinations‹, durch ›University Extension Summer Meetings‹ sowie durch die Errichtung höherer Schulen und Colleges für Frauen, bis die Universitäten Englands ihnen schließlich ganz die Tore öffneten.⁹ Die so gebildeten Frauen Englands stellten eine starke Konkurrenz für deutsche Lehrerinnen und Erzieherinnen dar, die den Stellenmarkt für ›finishing governesses‹ lange Zeit dominiert hatten. Zum anderen verbesserten sich in diesem Zeitraum die Anstellungsmöglichkeiten für Lehrerinnen im öffentlichen Schulwesen Deutschlands – maßgeblich durch den Ausbau des Fremdsprachenunterrichts und durch die Zulassung von Frauen zum Lehramt in den Oberstufen der Höheren Mädchenschulen.¹⁰ Beides bewirkte, dass deutsche Lehrerinnen einen Auslandsaufenthalt nicht mehr vorrangig mit dem Ziel einer dauerhaften Stellenbesetzung in Erwägung zogen, sondern dass sie die dort vorhandenen Fortbildungsmöglichkeiten nutzen und sich anschließend auf dem heimischen Arbeitsmarkt platzieren wollten.

In einschlägigen Publikationsorganen – vor allem in »Die Lehrerin in Schule und Haus« – berichteten die Pädagoginnen ausführlich von ihren Bildungsreisen und den dabei gesammelten Erfahrungen. In den Jahren zwischen 1880 und 1914 bildete sich durch eine Vielzahl von kürzeren Artikeln und längeren Abhandlungen eine ›Diskursplattform‹ heraus, auf der die Neuerungen im englischen Bildungswesen für Mädchen und Frauen thematisiert wurden.

9 | An der Londoner Universität wurden Frauen seit 1878 zugelassen, in Cambridge ab 1881 (vgl. Calm 1885/86: 230).

10 | Zur Entwicklung der Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert vgl. grundlegend Albisetti [1988] 2007; Kleinau/Opitz 1996; Zymek/Neghabian 2005. Zum Fremdsprachenunterricht an Höheren Mädchenschulen vgl. Doff 2002.

Einen Ausgangspunkt nahm der Diskurs um die weibliche Bildung in der Konkurrenzsituation auf dem englischen Arbeitsmarkt für Gouvernanten, auf dem deutsche Lehrerinnen und Erzieherinnen durch besser qualifizierte heimische Arbeitskräfte zunehmend verdrängt wurden:

»Die Chancen der deutschen Erzieherin«, schrieb Helene Lange rückblickend, »die ja nicht einmal einen Knaben für die Mittelklassen eines Gymnasiums vorbilden konnte, verringerte sich dadurch ganz bedeutend, und wenn auch eine wirklich tüchtige deutsche Erzieherin durch unseren englischen Verein noch immer eine Stellung findet, so ist doch die Konkurrenz scharf [...].« (Lange 1910: 27)

Um die Misere der mangelhaften Bildung deutscher Lehrerinnen und ihre daraus resultierende Rückständigkeit auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu belegen, wurden häufig internationale Vergleiche in die Argumentation mit einbezogen und beispielsweise dargelegt, seit wann sich Frauen in anderen europäischen Ländern an den Universitäten immatrikulieren und weiterbilden konnten. Nicht selten wurde dem Problem auch eine nationale Bedeutsamkeit zugeschrieben. Helene Adelmann ließ etwa auf einer Versammlung des ›ADLVs‹ verlauten:

»[W]enn es uns nicht gelingt, der Frau [...] auch in Deutschland das zu erringen, was ihr in jedem anderen civilisirten Land offen steht, so verlieren die deutschen Lehrerinnen und das Deutschthum überhaupt im Ausland an Ansehen.« (Adelmann 1891: 75)

Der Rekurs auf die Verhältnisse im Nachbarland jenseits des Kanals erschien im Diskurs um die Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland besonders viel versprechend, war doch das Englandbild der Deutschen im 19. Jahrhundert lange Zeit durch die Fortschrittlichkeit der britischen gegenüber einer relativen Rückständigkeit der deutschen Gesellschaft geprägt (vgl. Mommsen 1996: 216). Es lag also nahe, sich im Kampf um die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für Frauen auf innovative Entwicklungen in England zu berufen:

»Die letzten Dezennien«, schrieb Marie Calm nach einer Hospitation an einem englischen Frauencollege im Jahre 1884, »haben in England einen großen Umschwung in der weiblichen Bildung hervorgebracht. Während der Mädchenunterricht früher fast ganz in den Händen von Gouvernanten lag, [...] finden wir jetzt überall von Staat oder Gemeinde gegründete Schulen, die in Rücksicht auf ihre Ziele und Prospekte den Namen, welchen man ihnen giebt: High- oder Collegiate-Schools – Hochschulen oder Kollegien – sicher verdienen. Die Spitze

dieser Unterrichtsanstalten aber bilden jene Institute, in welchen Frauen Gelegenheit geboten wird, akademische Studien zu machen, ohne eine Universität zu besuchen.« (Calm 1884/85: 166)

Die so genannte ›University Extension-Bewegung‹, d.h. die Ausdehnung des Arbeitsfeldes der Universitäten, hatte mit der Errichtung spezieller Hochschulen und der Öffnung der Universitäten für Frauen in Großbritannien in den 1880 Jahren den Höhepunkt einer Entwicklung erreicht, die rund 30 Jahre früher begonnen hatte:

Bereits 1849 wurde von der ›University of London‹ das ›Bedford College‹ als erstes britisches Frauencollege ins Leben gerufen (vgl. Mitteilungen 1902/03: 1039). Weitere Gründungen folgten dem Pionierinstitut für weibliche Bildung in den nächsten Jahrzehnten: ›Girton‹ und ›Newnham‹ in Cambridge, ›St. Margaret's Hall‹ in Oxford sowie ›Royal Holloway‹, ›Alexandra‹ und ›Queen Margaret's College‹ in und bei London (vgl. Lengefeld 1895/96: 747). Ab 1858 führten die altehrwürdigen Universitäten Oxford und Cambridge ›Local Examinations‹ zunächst für Knaben und Mädchen im Alter von 16 bis 18 Jahren durch, aus denen sich dann das System der ›Correspondence-Classes‹, des ›brieflichen Unterrichts‹ entwickelte.

Vorlesungen für Frauen wurden in Oxford ab 1865 angeboten, in Edinburgh ab 1867 und in London ab 1869 (vgl. Albisetti [1988] 2007: 144). Seit den 1870 Jahren entsandten die Universitäten ›Local Lectures‹ – Dozenten, die in verschiedenen Städten Vortragsreihen abhielten und die eine höhere Allgemeinbildung in der Bevölkerung erzielen sollten (vgl. Ohlemann 1901/02: 79). In den Provinzstädten und in bevölkerungsreichen Gegenden auf dem Land schlossen sich Frauen zu ›Ladies Educational Associations‹ (Frauenbildungsvereine) zusammen, um an dem Korrespondenzsystem partizipieren zu können und um sich gemeinsam auf die Prüfungen vorzubereiten, die schließlich an den Universitäten selbst durchgeführt wurden (vgl. Mitteilungen 1886/87: 506).

Unter dem Vorsitz von Prinzessin Louise, Tochter der Queen Victoria, wurde im Jahr 1871 die ›National Union for the Improvement of Womens Education‹ gegründet. Aus ihr ging ein Jahr später die ›Girls Public Day School Company‹ hervor – eine Aktiengesellschaft, die bis gegen Ende des Jahrhunderts mehr als neunzig öffentliche höhere Mädchenschulen in den größeren Städten Englands stiftete (vgl. Waetzold 1897: 72).

So genannte ›Summer-Meetings‹ – vierwöchige wissenschaftliche Fortbildungsveranstaltungen für den englischen gebildeten Mittelstand beiderlei Geschlechts – erfreuten sich größter Beliebtheit, zumal hier auch Studierende aus dem Ausland zugelassen waren.¹¹ Auf den zunehmenden

11 | An dem ›Summer-Meeting‹, das 1901 von der Universität Oxford

Andrang fortbildungswilliger junger Frauen aus den Nachbarstaaten reagierten die englischen Hochschulen mit speziellen Angeboten, wie etwa den ein bis drei Monate umfassenden »Vacation Courses« – Ferienkurse, die seit 1899 in Oxford durchgeführt wurden und die sich vor allem an ausländische Lehrerinnen richteten, die ihre Fremdsprachenkenntnisse vertiefen wollten.¹² Diese Weiterbildungschancen waren bei den jungen Frauen nicht zuletzt deshalb sehr begehrte, weil mit dem erfolgreichen Abschluss die entsprechenden universitären Auszeichnungen und Titel vergeben wurden, beispielsweise das »Lady Literate in Art Degree (L.L.A.)«, das seit 1876 von der schottischen Universität St. Andrews vergeben wurde. Dieses Diplom, das auch nach dem bestandenen Examen eines Korrespondenzkurses verliehen wurde, berechtigte in Großbritannien nicht nur zum Unterricht in den jeweils absolvierten Fächern; es wurde in Frankreich gar als gleichwertig mit dem »brevet supérieur« gesetzt und gewährte damit die Zulassung zu den Lehramtsprüfungen an der Sorbonne in Paris.¹³

In den frauenbewegten Kreisen Deutschlands, die sich maßgeblich aus Lehrerinnen konstituierten, wurden die attraktiven britischen Weiterbildungsmöglichkeiten für Frauen aufmerksam zur Kenntnis genommen. Die zahlreichen Erfahrungsberichte von Lehrerinnen, die in englischen Schulen gearbeitet, die an den High-Schools und Colleges für Mädchen und Frauen hospitiert und die sich im Rahmen von Sprachkursen und wissenschaftlichen Studien weiterqualifiziert hatten, schufen im ausgehenden 19. Jahrhundert eine fundierte argumentative Basis für die Petitionspolitik der bürgerlichen Frauenbewegung in Deutschland.¹⁴ Die Aneignung und Übertragung von innovativen Ideen, Ansätzen und Methoden aus dem britischen Bildungswesen – theoretisch gewendet: Vorschläge zum Kulturtransfer – spielten im Diskurs um die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für Frauen in Deutschland eine nicht unerhebliche Rolle: Die Teilnehmerin eines Sprachkurses in Oxford hob beispielsweise die Möglichkeiten zur internationalen Kontaktpflege dieser Einrichtung anerkennend hervor, denn der »[...] anregende Gedankenaustausch über berufliche Fragen mit englischen und schwedischen Lehrerinnen höherer Lehranstalten war [ihr] [...] sehr wertvoll« (Ferienerinnerungen 1907: 63). Das 1889

durchgeführt wurde, nahmen fast 1200 Besucherinnen und Besucher teil (vgl. Ohlemann 1901/02: 80; siehe weiterhin Doering 1899/00; Haase 1896/97; Loewe 1898/99).

12 | Vgl. Lage 1900/01; Jowitt 1903/04; Schottki 1904/05.

13 | Zu den verschiedenen akademischen Ausbildungsgängen und Titeln für Frauen in Großbritannien vgl. Lengefeld 1895/96.

14 | Zur Petitionspolitik zwischen 1887 und 1894 vgl. Albisetti [1988] 2007: 155ff.

von Cecil Reddie gegründete Landerziehungsheim ›Abbotsholme‹ – ein reformpädagogisches Modellprojekt, das bekanntlich Hermann Lietz ab 1898 in den deutschen Kontext transferierte, – wurde in der »Lehrerin« als eine Einrichtung hervorgehoben, von der deutsche Erzieher noch »mancherlei« lernen könnten (Mecke 1899/00: 264). Auch die ausländischen Bestrebungen auf dem Feld der Koedukation, die auf dem internationalen Frauenkongress in London erörtert wurden, hielt man für nachahmenswert: »Hoffen wir, daß man auch in Deutschland in nicht allzu ferner Zeit einmal den Versuch machen wird, ob es auch für deutsche Knaben und Mädchen möglich und vorteilhaft ist, zusammen unterrichtet zu werden«, lautete ein Resümee (Coeducation 1899/00: 152). »Natürlich können nicht alle Einrichtungen von England auf Deutschland übertragen werden«, äußerte sich eine anonyme Autorin nach ihrem Besuch in einer Londoner High School, »aber ich denke, man könnte manches in Erwägung ziehen, um [...] unsere Schulen zu verbessern« (Ein Besuch 1892/93: 743f.).

Zu jenen Modellen, die als besonders nachahmenswert eingeschätzt wurden und um die sich eine besonders intensive Berichterstattung und Auseinandersetzung in der »Lehrerin« entspann, zählten die englische ›University Extension-Bewegung‹ – namentlich das System des ›brieflichen Unterrichts‹ – sowie die Einrichtung von ›Summer-Meetings‹. Die Vorsitzende des Ver eins ›Frauenbildung-Frauenstudium‹ Selma Lengefeld stellte fest:

»Auch in dieser Richtung sind uns die Engländerinnen wieder vorausgegangen, und wir können nichts besser thun, als uns ihren Ausweg einmal näher anzusehen; wir werden finden, daß sich derselbe in seiner Hauptrichtung auch für uns Deutsche vorzüglich eignet [...].« (Lengefeld 1895/96: 750)

Von einer Einführung des Systems der englischen ›Correspondence-Classes‹ versprach sie sich, dass die »gähnende Kluft [...], die zwischen Töchterschule und Universität« bestünde, ausgefüllt werde. Zudem erhoffte sie sich eine nachhaltige Wirkung »auf das geistige Niveau gerade der Frauen, die nicht in die Öffentlichkeit treten, sondern heiraten und neue Generationen heranziehen« (ebd.: 752f.). Die Chancen, eine solche Einrichtung mit den entsprechenden Bildungsabschlüssen in Deutschland einzuführen, schätzte sie allerdings gering ein:

»[U]nser Unternehmen überhaupt mit einer Universität in Verbindung zu bringen, wäre, meiner Ansicht nach, ein hoffnungsloses Bemühen, wir müssen uns gänzlich auf Privatkräfte beschränken, wie ja die Corresp. Classes auch von eigens dazu ernannten Lehrern geleitet werden, die nicht gleichzeitig Universitätsprofessoren, aber häufig noch in der einen oder andern Schule lehrend thätig sind.« (Ebd.: 755)

Die Teilnehmerin eines Summer-Meetings in Oxford sah die Transferchancen und Langzeitperspektiven dieser mehrwöchigen Fortbildungsveranstaltungen hingegen weitaus positiver:

»Die Übertragung der englischen Summer-Meetings der University Extension nach Deutschland ist um so leichter, als wir bereits eine Einrichtung haben, die nur in diesem Sinne ausgestaltet zu werden braucht: die Ferienkurse für Lehrerinnen. Bonn, Jena, Greifswald, Marburg – vielleicht noch andere Universitäten – bieten den Lehrerinnen jährlich Mittel zur Erwerbung von Fachbildung und Allgemeinbildung. Es erscheint fraglich, ob noch sehr lange ein Bedürfnis nach diesen Kursen bestehen wird, da den Lehrerinnen der Zugang zu geordneten Universitätsstudien geöffnet ist. Gerade dieser Punkt könnte ein weiterer Anlaß sein, um die Ferienkurse für Lehrerinnen mehr den Bedürfnissen der Allgemeinheit anzupassen und dann die ganze deutsche Frauенwelt dazu einzuladen.« (Ohlemann 1901/02: 84)

Resümee

Kulturtransferprozesse – hier verstanden als Austausch bzw. Übertragung von Ideen, Konzepten und Methoden im Bereich des Bildungswesens – setzen ein Interesse und Aufnahmebedürfnis seitens der jeweiligen Rezeptionskultur voraus. In den bürgerlich-frauenbewegten Kreisen Deutschlands war die Nachfrage nach innovativen Ansätzen im ausländischen Schul- und Hochschulwesen für Mädchen und Frauen zweifelohne stark ausgeprägt. Lehrerinnen, die aus beruflichen Motiven heraus das europäische Ausland bereisten, fungierten als Kulturvermittlerinnen, indem sie in verschiedenen Transfermedien von solchen Erneuerungen und ihren persönlichen Erfahrungen berichteten. Das reproduzierte ›Wissen über die Fremde‹ belebte den zeitgenössischen Diskurs über die Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland und untermauerte argumentativ die Petitionspolitik der deutschen Frauenbewegung in ihren Gleichstellungsfordernungen. Patriotische Bewusstseinslagen, Bekenntnisse zu Nation, Kaiserreich und Vaterland sowie kulturelle Selbstvergewisserungsprozesse der im Ausland verweilenden Lehrerinnen konnten mit dieser Positionierung durchaus in Einklang gebracht werden. Welche Wirkung das »Ausland als Argument« (Zymek 1975) in der Reformdiskussion um die höhere weibliche Bildung letztendlich zeitigte, ist jedoch schwer einschätzbar, da die Rezeptionsgeschichte bislang wenig erforscht ist.¹⁵ Gänzlich wirkungslos

15 | Hier sei jedoch auf das an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführte DFG-Projekt »Die deutsch-angloamerikanische Kommunikation

scheinen die Bemühungen der Lehrerinnen um kulturellen Transfer jedoch nicht geblieben zu sein. In einem Artikel zur Frage der Frauenbildung aus dem Jahre 1890/91 ist etwa vermerkt:

»Es liegen Zeugnisse vor, dass gerade dieser besondere Pfeil, nachdem er erst die öffentliche Meinung etwas beunruhigt hatte, nun durch die Haut des preußischen Beamtentums dringt; denn wir hören, dass die Regierung kürzlich einen Beauftragten¹⁶ nach England geschickt hat, um die Methoden und Einrichtungen der englischen Frauenuniversitäten kennen zu lernen. Und was noch wichtiger ist: es ist kürzlich unter dem Namen ›Fortbildungskurse für Lehrerinnen‹ in Verbindung mit dem Viktoria-Lyceum in Berlin eine Art von Unterricht eingerichtet worden, welcher tatsächlich das bietet, was die Bittstellerinnen verlangt haben [...]. Kurz, es sieht aus, als ob die Frage der höheren Bildung der Frauen in Deutschland sich auf dem Wege zu ihrer Lösung befände.« (Zur Frauenbildungs-Frage 1890/91: 13)

Gleichwohl sollten fast zwei weitere Jahrzehnte vergehen, bis die generelle Zulassung von Frauen zum Studium in allen Bundesstaaten des Deutschen Kaiserreichs gesetzlich geregelt war.

Literatur

Quellen

- Adelmann, Helene (1891): Die deutsche Erzieherin in England, in: Der Vereinsbote 3, S. 69-77.
 Bericht über unsere 21. Generalversammlung (1889), in: Der Vereinsbote 1, S. 2-7.
 Calm, Marie (1884/85): Eine Frauen-Universität in England, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 1, S. 166-173.

über weibliche Bildung zwischen 1890 und 1945« hingewiesen (vgl. Kersting 2007).

16 | Bei dem »Beauftragten« handelte es sich um keinen geringeren als den ›Königlich Preußischen Regierungs- und Schulrat‹ Prof. Dr. Stephan Waetzoldt, der im Auftrag des Ministeriums 1888 nach England reiste, um sich über die Frauencolleges zu informieren (vgl. Waetzold 1897: 72ff.; Albisetti [1988] 2007: 284). Waetzold leistete maßgebliche Vorarbeiten zur Mädchen-schulreform von 1908 und kooperierte eng mit den führenden Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung.

- Calm, Marie (1885/86): Die höheren Töchterschulen Englands, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 2, S. 225-231.
- Coeducation: eine Erziehungsfrage auf dem Londoner Frauenkongreß (1899/1900), in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 16, S. 148-154.
- Dabis, Therese (1884/85): Die englische höhere Töchterschule, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 1, S. 345-348.
- Die 35ste Generalversammlung (1898), in: *Der Vereinsbote* 10, S. 1-4.
- Die deutsche Kaiserin im Daheim (1891), in: *Der Vereinsbote* 3, S. 57-60.
- Doering, Johanna (1899/1900): Summer-Meeting in Edinburgh 1899, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 16, S. 351-352.
- Ein Besuch in der North London Collegiate School for girls (1892/93), in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 9, S. 741-744.
- Englische Kurse im deutschen Lehrerinnenverein in London (1892/93), in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 23, S. 371-373.
- Ferienerinnerungen aus Oxford (1907), in: *Der Vereinsbote* 19, S. 61-64.
- Fischer, M. (1898): Weihnachten und Sylvester im Daheim, in: *Der Vereinsbote* 10, S. 4-5.
- Gaudian, Magdalene (1912): Die deutsche Lehrerin in England, in: *Der Vereinsbote* 24, S. 5-10.
- Gaudian, Magdalene (1916): Helene Adelmann. Ein Lebensbild, in: Vorstand des Vereins deutscher Lehrerinnen in England (Hg.): *Dem Andenken an Helene Adelmann*, Berlin: Moeser, S. 7-30.
- Haase, Elisabeth (1896/97): Das summer-meeting in Cambridge, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 13, S. 397-399.
- Hendewerk, A. (1895): Weihnachten im Daheim, in: *Der Vereinsbote* 7, S. 3-4.
- Jowitt, L. (1903/04): Deutsche Lehrerinnen in England, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 20, S. 453-457.
- Koenig, H.Z. (1884): Authentisches über die deutsche Erzieherin in England, London: Kolckmann.
- Korrespondenz der Redaktion (1886/87), in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 3, S. 401-403.
- Lage, Bertha von der (1900/01): Ein Monat in der Isisstadt (Oxford), in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 17, S. 377-394.
- Lange, Helene (1895): Erzieherin, in: *Der Vereinsbote* 7, S. 70-78.
- Lange, Helene (1910): Deutsche Erzieherinnen im Auslande, in: *Der Vereinsbote* 22, S. 24-28.
- Langemaß, Gertrud (1907): Weihnachten, in: *Der Vereinsbote* 19, S. 4-6.
- Lengefeld, Selma (1895/96): Über das L. L. A.-Diplom für Damen an der schottischen Universität St. Andrews, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 12, S. 746-757.

- Lewes, Dorothy (1887/88): Zum »brieflichen Unterricht« (Correspondence Classes), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 4, S. 304-308.
- Loewe, Gertrud (1898/99): Edinburgh Summer School of Modern Languages and Conference on Modern Language Teaching, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 15, S. 425-427.
- Mecke, Johanna (1899/1900): Das Erziehungsheim zu Abbotsholme, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 16, S. 261-264.
- Mitteilungen aus dem In- und Auslande (1886/87), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 3, S. 498-509.
- Mitteilungen aus dem In- und Auslande (1902/03), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 19, S. 1039-1043.
- Ohlemann, Anna (1901/02): Das Oxford University Extension Meeting von 1901, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 18, S. 78-85.
- Schottki, Tina (1904/05): Fremde Studentinnen in Oxford, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 21, S. 102-103.
- Tornwaldt, M. (1889): Weihnachten im »Daheim« in London, 1888, in: Der Vereinsbote 1, S. 9-12.
- Waetzoldt, Stephan (1897): Das höhere Mädchenschulwesen des Auslandes, in: Wychgram, Jakob (Hg.): Handbuch des höheren Mädchenschulwesens, Leipzig: Voigtländer, S. 66-89.
- Zur Frauenbildungs-Frage (1890/91), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 7, S. 10-14.

Forschungsliteratur

- Albisetti, James C. ([1988] 2007): Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Doff, Sabine (2002): Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert, München: Langenscheidt-Longman.
- Espagne, Michel (1997): Die Rolle der Vermittler im Kulturtransfer, in: Lüsebrink, Hans-Jürgen/Reichardt, Rolf (Hg.): Kulturtransfer im Epochenumbruch Frankreich – Deutschland 1770-1815, Leipzig: Universität, S. 309-329.
- Espagne, Michel/Greiling, Werner (1996): Einleitung, in: Espagne, Michel/Greiling, Werner (Hg.): Frankreichfreunde. Mittler des französisch-deutschen Kulturtransfers (1750-1850), Leipzig: Universität, S. 7-22.
- François, Etienne/Despoix, Philippe (Hg.) (1998): Marianne – Germania. Deutsch-französischer Kulturtransfer 1789-1914, Leipzig: Universität.

- Gippert, Wolfgang (2006): Ambivalenter Kulturtransfer. Deutsche Lehrerinnen in Paris 1880 bis 1914, in: Historische Mitteilungen Bd. 19, Stuttgart: Steiner, S. 105-133.
- Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2006a): Interkultureller Transfer oder Befremdung in der Fremde? Deutsche Lehrerinnen im viktorianischen England, in: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 3, S. 338-349.
- Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2006b): Als Lehrerin in Deutsch-Südwest. Der koloniale Blick auf das »Fremde« in Berufsbiographien von Lehrerinnen, in: Schlüter, Anne (Hg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen, Opladen: Budrich, S. 168-182.
- Jedamski, Doris/Jehle, Hiltgund/Siebert, Ulla (Hg.) (1994): »Und tät das Reisen wählen!« Frauenreisen – Reisefrauen, Zürich/Dortmund: eFeF.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Kersting, Christa (2007): Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung, in: Mietzner, Ulrike/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole (Hg.): Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis, Weinheim/Basel: Beltz, S. 124-140.
- Kleinau, Elke (2005): In Europa und der Welt unterwegs. Konstruktionen nationaler Identität in Autobiographien deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, in: Lundt, Bea/Salewski, Michael [in Zusammenarbeit mit Heiner Timmermann] (Hg.): Frauen in Europa. Mythos und Realität, Münster: LIT, S. 157-172.
- Middell, Katharina/Middell, Matthias (1994): Forschungen zum Kulturtransfer. Frankreich und Deutschland, in: Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik 1, S. 107-122.
- Mommsen, Wolfgang J. (1996): Das Englandbild der Deutschen und die britische Sicht seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, in: Süßmuth, Hans (Hg.): Deutschlandbilder in Dänemark und England, in Frankreich und den Niederlanden, Baden-Baden: Nomos, S. 215-234.
- Muhs, Rudolf (2003): Eine Stütze für Germanias »Töchter in der Fremde«. Der »Vereinsbote« aus London, in: Ariadne, H. 44, S. 38-45.
- Muhs, Rudolf/Paulmann, Johannes/Steinmetz, Willibald (Hg.) (1998): Aneignung und Abwehr. Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert, Bodenheim: Philo.
- Paulmann, Johannes (1998): Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien. Einführung in ein Forschungskonzept, in: Muhs/Paulmann/Steinmetz, S. 21-43.

- Scheitler, Irmgard (1999): *Gattung und Geschlecht. Reisebeschreibungen deutscher Frauen 1780-1850*, Tübingen: Niemeyer.
- Schlieker, Kerstin (2003): *Frauenreisen in den Orient zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Weibliche Strategien der Erfahrung und textuellen Vermittlung kultureller Fremde*, Berlin: Wissen und Kultur.
- Zymek, Bernd (1975): *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion*, Ratingen/Kastellaun: Henn.
- Zymek, Bernd/Neghabian, Gabriele (2005): *Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800-1945*. Hg. von Detlef K. Müller, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

