

DANIEL TÖPPER, FANNY ISENSEE & MARCELO CARUSO

Pastor und Mutter

Pastorale Sorge und Rollenerwartungen an Elementarschullehrerinnen im transatlantischen Vergleich im 19. Jahrhundert

1. Die pastorale Sorge als Aufgabe der Lehrperson

In einem der frühesten pädagogischen Handbücher der Moderne, den *Anweisungen zum zweckmässigen Schulunterricht* aus dem Jahr 1797, skizzierte der katholische Schulmann Bernhard Heinrich Overberg die Rolle des Lehrers folgendermaßen:

»Ich bin Lehrer; das heißt: Ich bin von Gott bey den mir anvertrauten Kindern, so zu sagen, zu ihrem sichtbaren Schutzengel verordnet. Er hat mir wie seinen h. Engeln aufgetragen, für das Heil seiner lieben Kinder zu sorgen, und sie so zu sagen, auf den Händen zu tragen, damit sie nicht etwa an einem Stein ihren Fuß verletzen. Ps. XC. Mein Amt gleicht also dem Amte der h. Schutzengel. Ihr Amt ist, die Liebelinge Gottes lehren, und auf den Weg des Heils leiten; auch das ist mein Amt« (Overberg 1807: 17 f.).

Overberg setzte pastorale Tätigkeit und Sorgeverantwortung als Kernelemente pädagogischer Rollenerwartungen. Solche Parallelen zwischen christlichen und pädagogischen Erwartungen basieren auf langfristig wirksamen christlichen Einflüssen auf Schule (Oelkers/Osterwalder/Tennorth 2003). Diese Traditionen beeinflussten die Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen (Apel 1999) gleichermaßen, aber doch in verschiedener Weise.

Dieser Beitrag rekonstruiert die an Lehrpersonen gestellte Rollenanforderung des sorgenden Pastorats im Anschluss an die Ausführungen Foucaults (2004) im Hinblick auf ihre Geschlechtlichkeit. Foucaults Modell einer pastoralen Macht wird als Denkmodell eingesetzt, um Selbstbild und Tätigkeitsspektrum des Lehrpersonals als sorgende Profession greifbar zu machen. Zunächst wird das Konzept des sorgenden Pastorats eingeführt. Aufbauend auf dem Modell zeigt der Beitrag anhand von Lehrer:innenhandbüchern (Caruso 2022; Isensee/Töpper 2021) für das 19. Jahrhundert transatlantisch-vergleichend, wie sorgende Tätigkeiten von Lehrerinnen innerhalb der Ausgestaltung des Volksschulwesens verhandelt und problematisiert wurden. Dabei argumentieren wir, dass trotz einer hohen Zahl von Lehrerinnen im Schulwesen die pastorale

Rolle der Lehrperson androzentratisch geprägt blieb. Die pastorale Lehrerrolle war unabhängig von der Zahl der Lehrer und Lehrerinnen dominant: Sie wurde von Männern für Männer unter Referenz auf spezifisch männliche Rollentraditionen konturiert. Und dennoch: Im Zuge der Behauptung und Durchsetzung einer zu berücksichtigenden Differenz zwischen Männern und Frauen etablierten Frauen und Lehrerinnen eine eigene Anforderungsstruktur: Die Lehrerinnen sollten ihren Schüler:innen gegenüber auch Mutter sein. Diese Spannungskonstellation sich ergänzender Anforderungen werden wir abschließend diskutieren.

Dies erfolgt vor dem Hintergrund einschlägiger pädagogischer und frauengeschichtlicher Forschungen zur Frage von Geschlecht, Sorge und pädagogischer Professionalisierung (Kleinau/Opitz 1996a; Kleinau/Opitz 1996b). In diesen Zusammenhängen wurden zunächst Einzelbiografien, Theoriedebatten und Professionalisierungswege der (höheren) Lehrerinnen rekonstruiert. Die den Beruf der Lehrerin begleitenden kulturellen Rollen- und Deutungsmuster interessierten lange weniger (Liedtke 2019). Eine Fokussierung auf diese Fragen fordert eine Umorientierung des Quellenkorpus, weg von den diskursiven Aushandlungen der Lehrerinnenvereine und feministischen Bewegungen hin zu den Quellen, die auf den Lehrerinnenberuf vorbereiteten.

2. Pastorat – Sorge, androzentrische Professionalisierung und amtliche Doppelstandards

Sorgebeziehungen finden in geschichtlich vorgeprägten Strukturen statt, die bestimmte (Macht-)Beziehungen zwischen den Rollen innerhalb der jeweiligen Einheiten nahelegen und mitgestalten (Hartmann/Windheuser 2024). Die Denkfigur des Pastorats (Foucault 2004) bietet einen analytischen Zugang an, Beziehungsgeflechte zu figurieren. Foucault definiert die Pastoralmacht als eine »Macht der Sorge. Sie versorgt die Herde, sie versorgt die Individuen der Herde, sie wacht, damit die Mutterschafe nicht leiden, sie sucht natürlich diejenigen, die sich verirren, sie pflegt diejenigen, die verletzt sind«. Die Sorge Moses galt hier als vorbildlich,

»weil nämlich Moses [...] seine Schafe so gut weiden lassen konnte und [...] wußte, daß [...] er zuerst die jüngsten Schafe auf die Wiese schicken mußte, die nur das zarteste Gras fressen konnten, dann schickte er die etwas älteren Schafe und erst darauf die ältesten, [...]. Und so hatte jede Kategorie von Schafen tatsächlich das Gras, das sie brauchte, und ausreichend Nahrung« (Foucault 2004: 189 f.).

Das Modell pastoraler Machtbeziehungen übertrug sich im Laufe der Geschichte von Rollenerwartungen an Geistliche auf Lehrer und Lehrerinnen. Dabei setzten sie eine männliche Beziehungsform (Pastor–Herde) als Standard, aus der heraus schulische Sorgebeziehungen gedacht wurden. Übersetzt ins Feld des Volkschulwesens wirkten die erziehende Funktion der Lehrperson und deren fachliche Funktion und Qualifikation zusammen. Entsprechend waren Volksschullehrer in erster Linie Erzieher *und* Klassenlehrer, d.h. einer Schülergruppe in unterrichtender, erziehender und sorgender Relation zugeordnet. Hierbei unterwerfen sich Herde (Schulklassen), Schafe (Schüler) ebenso wie der Hirte (Lehrer) der pastoralen Führungsbeziehung. Die sorgende Führung des Lehrers gilt der Klasse und dem einzelnen Schüler zugleich, der Hirte muss »ein wachsames Auge auf alles und auf jedes haben, omnes et singulatum« (ebd.: 191 f.). Ausgerechnet der Gruppenaspekt – die Klassenführung – wurde im 19. Jahrhundert endgültig aufgewertet (Caruso 2016). Die erwachsene Person brauchte nicht allein ein Fachwissen, sondern auch Wissen darüber, wie Erziehung in Hinblick auf Selbst-, Klassen- und Einzelführung zu gestalten ist. Dabei verbanden sich im Prozess der Herausbildung der modernen Schule bürokratische mit bereits vorher geprägten pastoralen Logiken (Hunter 1994). (Bürokratisierte) Sorgebeziehungen waren in diesem Zusammenhang eine der zentralen Konfliktstellen, die in verschiedenen Aushandlungen, bspw. zur Größe von Schulgebäuden (Dörpfeld 1878; Lomberg 1893), vor allem aber auch im Zusammenhang mit der Frage der Klassenführung, wiederholt zum Thema gemacht wurden (Tews 1889; Töpper/Caruso/Isensee 2024). Diese Konstellation wurde als Erwartungshaltung an die seminaristisch gebildeten Lehrpersonen vermittelt.

Die Aufgabe der Erziehung und Führung der Schüler:innen und Schulklassen wurde in Lehrerhandbüchern vermittelt, die relevante Elemente des Lehrerwissens komprimiert vorhielten. Lehrerhandbücher bilden Perspektiven von Lehrkräften, Rektoren, Schulräten oder Schulaufsichtspersonen ab, beschreiben (antizipierte) Arbeitsbedingungen und thematisieren die für den Lehrberuf nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten (Isensee/Töpper 2021). Sie umfassen in unterschiedlichem Umfang Hinweise, Vorgaben und Anleitungen zu fachdidaktischem, aber auch pädagogisch-pastoralem Verhalten. Zunächst fragt sich, ob es einen solchen Texttyp auch für Lehrerinnen gab und wie darin sorgende Rollenerwartungen verhandelt wurden. Wir rekonstruieren anhand dieser Materialien, wie die Aufgabe der sorgenden Führung verhandelt wurde.

3. Lehrerinnenbildung und -handbücher in Preußen

Lehrerinnenseminarbildung ist ein wenig beforschtes Thema, meist als Variante der männlichen Seminargeschichte nachgezeichnet und mit der Tendenz, diese Geschichte als Geschichte der höheren Frauenbildung zu verkürzen. Das hierbei prominenteste Konzept ist dasjenige der »geistigen Mütterlichkeit«: »Die ›geistige Mütterlichkeit‹ als zur gesellschaftlichen Bestimmung der Frau transzendierte ›alte‹ Mütterlichkeit lässt für die bürgerlichen Frauen den Beruf, die Tätigkeit außerhalb der Familie, zu einer Aufgabe werden, die von ihnen nicht verlangt, die Grenzen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung zu durchbrechen und damit überlieferte Wesenszuschreibungen zu sprengen. Sie bleiben ›Mütter‹« (Peters 1984: 79).

Die ersten preußischen Seminare für Lehrerinnen wurden in Münster (1832), Paderborn und Berlin (1836) gegründet (Nieswandt 1996). Sie wurden von Direktoren geleitet, die entsprechend ihrer Vorprägung vielfach auf Vorstellungen und Materialien der männlichen Lehrerausbildung zurückgriffen. Das bekannteste preußische Lehrerhandbuch stammt von Adolph Diesterweg, und erschien 1835 in der ersten Auflage: *Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen* (Terhart 2009). In dem Buch vermittelt Diesterweg Vorkenntnisse zu »Anlagen des Menschen« und aus »ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln«. Auf Grundlage der Kenntnis der Anlage der Schüler:innen sei der Lehrer der berufene Führer zur Erreichung des menschlichen Entwicklungziels. Das Wissen zu Lehrerrolle, Verhaltens- und Einstellungserwartungen ist ein gleichberechtigter breiter Anteil des zu vermittelnden Lehrerwissens. Lehrer sind als Wissende, Führende, Freunde, und Vorbilder zu denken. Dass der Leiter des Berliner Lehrerinnenseminars Karl Bormann (1802–1882), ebenfalls am *Wegweiser* von Diesterweg beteiligt, keine geschlechtsspezifischen Rolenerwartungen formulierte und nie ein eigenes Handbuch erarbeitete, ist angesichts der Entstehung der neuen Lehrerinnenfigur erstaunlich (Bormann 1835). Lange blieb das Lehrerinnenbildungswesen im Vergleich zum männlichen Pendant unterentwickelt, ja, teilweise weiterhin in privaten Händen. Die geringe Zahl öffentlicher und hohe Zahl privater Seminare bedeutete auch, dass eine geringere Zahl von potenziellen Leserinnen für Lehrerinnenhandbücher vorhanden war. Zwar gab es Werke zur weiblichen (Schul-)Bildung (Niederer 1828; Homberg 1845); ein spezifisches Lehrerinnenhandbuch aus Frauenhand mit Hinweisen zur Lehrerinnenrolle entstand aber erstmals 1903 (!) mit dem Buch von Marie Martin (Martin 1903).

Eine Kontinuität in der Adressierung der Lehrerinnen ist in Büchern, die sich im weitesten der Lehrerinnenbildung zuwenden, offensichtlich. Obwohl die Hirten-Metapher kaum erwähnt wird, setzen viele Bücher

Anforderungen an die Lehrerinnenrolle als Alternative und öffentlich geübtes Äquivalent zur Mutterschaft. Diese, so eine überlieferte Aussage Overbergs, »haben von Natur größere Geschicklichkeit, Mädchen zu leiten, zu unterrichten und – woran bei dem weiblichen Geschlechte mehr als an dem Unterricht gelegen ist – zu erziehen, [...] wenn die Mädchen abgesondert durch eine Lehrerin unterrichtet werden« (Loeper-Housselle 1884: 398). Im Vergleich zur Rollenerwartung für Lehrer sind Aspekte der Selbstlosigkeit, wie bei der katholischen Lehrerin Pauline Herber (1852–1921) (Herber 1910: 60 f) oder der Selbstbeherrschung, Selbsterziehung und Selbstführungsansprüche, wie bei Bertha Lindner (1884: 738), besonders markiert. Die so ermöglichte Führungsrolle, berichtete die Direktorin der privaten höheren Töchterschule und Lehrerinnenbildungsanstalt in Waren, Auguste Sprengel (1847–1934), wurde getragen von dem »Gefühl der Verantwortung für jede einzelne Kinderseele, die ich zu hüten, zu pflegen und aufwärts zu führen hatte [...]« (Sprengel 1932: 22).

An solchen sinnstiftenden Texten zeigt sich, dass auch der Lehrerin die doppelte Verantwortlichkeit für die einzelnen »Gottesplänzchen« und die gesamte Klasse angetragen wurde (Herber 1910: 37). Die dafür nötige, z.T. invasive Beobachtung, die, analog zum Hirten, entgrenzend auf die Welt ausgreift, »folgt den Kindern auf ihren Wegen in der schulfreien Zeit; sie begleitet sie ins Leben und hat Rat und Hilfe für die Gefährdeten bereit, soviel die Pflichten in der Schule, für dieselbe und für ihre engere Häuslichkeit es ihr gestatten« (ebd.: 66). Für den Pfarrer und Zentrumsabgeordneten Joseph Mausbach (1861–1931) stand diese Rollenbeschreibung in einer längeren Tradition:

»Schon in den Pastoralbriefen des hl. Paulus finden wir Witwen in kirchlich-sozialer Vertrauensstellung; neben ihnen treten gottgeweihte Jungfrauen als beamtete weibliche Personen zu Zwecken der Liebestätigkeit auf. Diese [...] bildeten eine starke Hülfsmacht der Seelsorge. Sie arbeiteten in der privaten Katechese und Unterweisung des weiblichen Geschlechts, sie machten Besuche bei Kranken, Armen und Gefangenen, sie bemühten sich um christliche Erziehung der Waisen, ermutigten leidende und hülfsbedürftige Frauen durch Rat und Tröstung, achten über die weibliche Zucht und Frömmigkeit« (Mausbach 1910: 57).

Das Handbuch der Seminaroberlehrerin in Trier Marie Martin (1856–1926), das alleinstehende deutschsprachige Beispiel für ein Lehrerinnenhandbuch, stellt ein äußerst erfolgreiches Werk dar, dessen Autorin gut vernetzt in der pädagogischen Szene ihrer Zeit war. Ihr Handbuch gleicht in vielen Punkten gängigen Lehrerhandbüchern dieser Zeit (Keferstein 1894; Lindner 1899). Sie verwebt im erschienenen ersten Band die allgemeine Einführung in die Erziehung mit besonderen Hinweisen zur Rolle der Erzieherin und Lehrerin, denen sie einen eigenen Abschnitt widmet.

Dabei zeigt sich eine interessante Doppelbewegung: Martin vermittelt einerseits das androzentrisch begriffene Allgemeine; sie ergänzt andererseits Hinweise zu weiblichen Besonderheiten. Ihr Buch, geschrieben »mit Ehrfurcht vor dem Walten Gottes in der Menschennatur« (Martin 1903: 4), greift das pastorale Motiv auf:

»Vor jedem Erzieher sitzen Kinder, aus denen nicht er etwas machen soll, sondern Gott will aus ihnen etwas machen, es sind werdende Persönlichkeiten. Damit diese nicht durch ungeschickte Hände zerbrochen und zerknnetet werden, hat eine Erziehungslehre eine doppelte Aufgabe: 1. sie soll dem zukünftigen Erzieher zeigen, wer die Kinder sind und wie sie müssen verstanden und behandelt werden; 2. sie soll ihm zeigen, wie er sein muß, wenn er die Kinder recht verstehen und behandeln will. Leben kann sich nur am Leben entzünden, und fortwährenden Zufluß von warmen Leben brauchen die Kinder, wenn ihre Persönlichkeit sich gesund entfalten soll« (ebd.: 1).

Dabei schildert Martin, durchaus auf Höhe der naturwissenschaftlichen Debatten der Zeit, den Menschen anthropologisch und psychologisch detailliert, ergänzt aber zur »Allgemeinen Gesundheitslehre« den Unterpunkt »weibliche Gesundheitslehre«. Auch beim Thema Gefühle gibt es einen besonderen Unterpunkt über das »weibliche Gefühlsleben«. Die Rollenanforderungen an die Lehrerin werden in gleicher Weise angegeben. Zu den allgemeinen Punkten, Eigenschaften und Anforderungen an die Lehrperson ergänzen sich als Zusatz weibliche Anforderungen:

»5. Zu allen diesen Gaben, die sie dem männlichen Kollegen gleichstellen sollen, muß sie noch ihre volle mütterliche Weiblichkeit mit in die Schule bringen, die das Wesen und die Bedürfnisse des Kindes intuitiv versteht, vertraulich manchen Fehler bekämpfen kann, an den der Lehrer nicht rühren darf, und die dem Kind ein vermehrtes Heimatgefühl in der Schule gibt. 6. So hoch das Beispiel guter Lehrer steht und so begeisternd es wirken kann, so ist es doch etwas andres noch um das Beispiel der Lehrerin, die dem Mädchen die weiblichen Tugenden vorleben kann. Sie kann so manchen feinen, kleinen Zug in das Mädchenleben bringen, kann alles Wissen ganz anders in bezug zum Frauenleben setzen und vor allem den unseligen Irrthum vorlebend beseitigen, als hindere tiefes Wissen und klares Denken die einfache, echte Weiblichkeit, die immer zu der Mütterlichkeit sich entwickeln muß [...]« (ebd.: 14).

Lehrerin sein bedeutet hier entsprechend, nicht allein Lehrer und damit Pastor sein, sondern zusätzlich muss die mütterliche Weiblichkeit vorbildhaft in das Erziehungshandeln integriert werden. Marie Martin repräsentiert damit die innerhalb der Seminartradition der Lehrerinnenbildung präsenten Mehrfach-Anforderungen an Lehrerinnen. Sie mussten Pastor *und* Mutter sein, eine geschlechtlich interessante Konstellation. Der Diskurs über sorgende Lehrerinnen zeigt sich dennoch derivativ:

Mütterlichkeit mag eine gute Eigenschaft sein, aber sie tritt als Ergänzungsmerkmal einer an sich männlichen Rolle auf. Auch im Sorgediskurs bleibt die Lehrerin eine Rippe des Mannes.

4. Lehrerinnenbildung und -handbücher in den USA

Obwohl das Motiv der Mütterlichkeit auch in den Lehrer:innenhandbüchern der USA enthalten ist, finden sich hier bemerkenswerte Wendungen in Bezug auf den Sorgediskurs. Die Feminisierung des Lehrberufs setzte sich in den USA früh und umfangreich durch (siehe hierzu insbesondere Ogren 2005 und Fraser 2007). In den 1820er und 1830er Jahren entstanden die ersten Lehrerinnenbildungsinstitutionen in Troy (New York), Hartford (Connecticut) und South Hadley (Massachusetts) (Ogren 2013: 417). Fraser bezeichnet diese drei Institutionen als erste professionelle Schulen für Lehrkräfteausbildung in den USA überhaupt (Fraser 2007: 29). Im Jahr 1860 gab es in den nordöstlichen Bundesstaaten bereits mehr weibliche Lehrkräfte als männliche (Weiler 1989: 16). Die Gründe für diese rapide Feminisierung sind vielfältig: Frauen erhielten deutlich geringere Löhne und das Haushaltseinkommen, das sie durch Handarbeit beitragen konnten, fiel sehr gering aus. Zudem stiegen die Literalitätsraten und das Bildungsniveau von Frauen, gerade im Nordosten der USA, stetig an. Hierzu hält Weiler fest: »That women became teachers made perfect sense« (ebd.: 17).

Eine Legitimationslinie, die genutzt wurde, um Frauen in ihrer Rolle als Lehrkraft Akzeptanz zu verleihen, war das Argument, dass die Schule als Fortführung der Familie zu verstehen sei. Damit wurde der Lehrerin die Aufgabe der Weiterführung dessen, was das Schulkind bereits im Elternhaus in der Form von mütterlicher Sorge (»maternal care«) erfuhr, und zwar bestimmt als Sorge der weiblichen Lehrkraft (»care of the woman teacher«) übertragen (Clifford 1982; Grumet 1981; Sugg 1978). Im Zuge der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die Ausbildungsgänge für Lehrerinnen weiter ausgebaut, was wiederum zu einem weiteren Rückgang des Anteils männlicher Lehrkräfte führte (Ogren 2013: 407). Fraser konstatiert hierzu: »Something new had appeared on the American stage – an institution offering a college-level education to women, and an institution calling many of these women to teach« (Fraser 2007: 33).

Aus diesen sozialgeschichtlichen Entwicklungen lässt sich ableiten, dass die Handbücher für Lehrkräfte nicht nur für Lehrer intendiert waren, sondern Lehrerinnen mindestens hätten mitadressieren können. Es finden sich im Handbuchkorpus aber nur wenige Werke, die in alleiniger Autorschaft von Frauen verfasst wurden. Ebenso finden sich wenige weibliche Perspektiven auf die Lehrerin, die über die Rolle der

mütterlichen Sorge hinausgehen. Diese Stellen zeigen jedoch eine Differenz zum eher derivativen Diskurs preußischer Lehrerinnen. Bereits in ihrem 1819 erschienenen Aufruf zur Förderung weiblicher Bildung bemerkt die Gründerin des *Troy Seminars* Emma Willard (1787–1870) in Bezug auf die Rolle der Lehrerin:

»That nature has designed for our sex the care of children, she has made manifest, by mental, as well as physical indications. She has given us, in a greater degree than men, the gentle arts of insinuation, to soften their minds, and fit them to receive impressions; a greater quickness of invention to vary modes of teaching to different dispositions; and more patience to make repeated efforts« (Willard 1819: 28).

Willard geht noch einen Schritt weiter, indem sie andeutet, dass Frauen sogar die besseren Lehrkräfte seien: »If then women were properly fitted by instruction, they would be likely to teach children better than the other sex« (ebd.). Dies war offensichtlich nicht nur ein Aufweis eigensinriger Weiblichkeit, sondern eine allgemeine, auch von Männern geteilte Vorstellung, wie im Handbuch des Geistlichen und Philosophen Alonzo Potter (1800–1865) und des Botanikers und Schulleiters George Barrell Emerson (1797–1881) erwähnt wird:

»Women have a native tact in the management of very young minds, which is rarely possessed by men. [...] (Female teachers, Anm. d. Verf.) would conduce to the improvement of manners and morals in schools, since females attach more importance to these than men; and they have a peculiar power of awakening the sympathies of children, and inspiring them with a desire to excel« (Potter/Emerson 1843: 204 f.).

Diese starken Argumente für Lehrerinnen wurden zugleich mit finanziellen Argumenten verbunden, was die Aussage in gewisser Weise abmildert, aber auch kompatibler mit dem zeitgenössischen Diskurs machte (Willard 1819: 28).

Auch die Schulgründerin, Schriftstellerin und Aktivistin gegen die Sklaverei Catharine Beecher (1800–1873) formuliert eine Sorgerolle, die nicht sekundär oder derivativ war, sondern, ganz in der Tradition der »republikanischen Mutter« (siehe zu »Republican motherhood« in den USA Kerber 1997: 201 f.), eine politische Note erhielt:

»What is the most important and peculiar duty of the female sex? It is the physical, intellectual, and moral education of children. It is the care of the health, and the formation of the character, of the future citizen of this great nation. Woman, whatever are her relations in life, is necessarily the guardian of the nursery, the companion of childhood, and the constant model of imitation. It is her hand that first stamps impressions on the immortal spirit, that must remain forever« (Beecher 1835: 5 f.).

Sie verknüpfte diese besondere Disposition zur pädagogischen Sorge mit einem allgemeinen Programm der weiblichen Bildung:

»It is woman, fitted by disposition, and habits, and circumstances, for such duties, who, to a very wide extent, must aid in educating the childhood and youth of this nation. [...] And, when females are educated as they ought to be, every woman at the close of her school education, will be well qualified to act as a teacher« (ebd.: 18 ff).

Die republikanische Mütterlichkeit, die Sorgetätigkeit in öffentlicher Hinsicht, folgte der Bewegung der weißen Expansion gen Westen und sorgte für weitere Integration der unterschiedlichen Gruppen in den USA. Dies drückte sich erstens im Motiv der fast missionarischen Tätigkeit von Frauen aus, die Beecher in einem anderen Werk formuliert hatte (Beecher 1845: 114). Sie sieht dort die Rolle der Lehrerin als zivilisatorische Agentin, die weit über die Schule hinaus wirkt (ebd.: 129). Neben der Vermittlung von Unterrichtsinhalten an die Schulkinder der Gemeinden übernahmen Lehrerinnen gerade in den Gebieten um die Frontier auch die Weitergabe von praktischem Wissen, z.B. bezogen auf Hauswirtschaft. Somit hatten Lehrer:innen Einfluss auf alle Gemeindemitglieder: »Gradually the mothers came to attend, then the fathers, until, at last, she found herself in the office both of teacher and clergyman« (ebd.). Beecher attestiert damit der Lehrerin durch die Erweiterung ihrer Aufgaben die zusätzliche Rolle als Geistliche. Hier ergänzt demnach der Geistliche die Rolle der Lehrerin und nicht umgekehrt.

Insgesamt lässt sich für den Fall der USA in Bezug auf die Zuschreibungen der Lehrerinnenrolle festhalten, dass Argumente für die besondere Eignung von Frauen aufgrund der ihnen zugesprochenen ›natürlich angelegten‹ Umgangsformen mit Kindern Anwendung fanden. Interessant sind daneben die recht direkten Verbindungen, die zwischen dem Amt der Lehrerin und der eines Geistlichen über die ausgeübte Sorgefunktion gezogen werden, sowie ihre Projektion auf republikanische Ordnung und territoriale Expansion. Diese Verbindungslien werden besonders für die Arbeit der in der Frontiergegend beschäftigten Lehrerinnen stark gemacht. In diesen erst allmählich von der weißen Bevölkerung der USA besiedelten Gebieten wurden Frauen neben dem Lehramt weitere Rollen, wie bspw. die der Wählerin, zugesprochen, die ihnen in dieser Form in anderen Teilen der USA nicht offenstanden. Sowohl durch ihre ›natürliche‹ Qualifikation als Frau als auch durch ihre professionelle Qualifizierung als Lehrerin konnte diese Rollenerweiterung begründet werden.

5. Ausblick: Divergierende Rollenanforderungen an Lehrerinnen

Der von der preußischen Lehrerin Marie Martin pointiert vorgeschlagene Weg der additiven Verbindung der unterschiedlichen Rollenanforderungen an Lehrerinnen stellte, so der kontrastive Vergleich mit US-amerikanischen Handbüchern, eine Umgangswise mit der Vielfalt von Anforderungen dar, die sich an die Lehrerinnenrolle anschlossen. Die Differenz in der Konturierung der weiblichen Lehrkraftrolle liegt insbesondere darin, eine – wohl essenzialisierende – Unterscheidung zu eröffnen, die sich aber nicht derivativ zur androzentrischen Norm verhält. In einigen, aber bei Weitem nicht in allen US-Handbüchern finden sich Elemente eines auf die Gesamtgesellschaft bezogenen Sorgekonzeptes, das im preußischen Material weitgehend fehlt. Die Analyse der Lehrer:innenhandbücher zeigte über diese inhaltliche divergente Linie hinaus dennoch in beiden Fällen eine relativ seltene eigene Thematisierung der spezifischen sorgenden Rolle von Lehrerinnen. Dies überrascht besonders für den Fall der USA, wo die Feminisierung des Elementarlehrberufs signifikant im Laufe des 19. Jahrhunderts vorangeschritten war.

In seinen Ausführungen über die pastorale Sorge hat Foucault die Geschlechtlichkeit dieses Verhältnisses schlicht übersehen. Der Pastor als maskuline Figur begründet eine Kluft mit der Sorgetätigkeit von Frauen, die zuerst im Paradigma von Schwesternlichkeit, bspw. im Kloster (vgl. Conrad 1996), dann aber in abgewandelter Form der (geistigen) Mutterschaft aufscheint. Die Lehrer(innen)handbücher zeugen sowohl von einer gewissen Zurückhaltung, den Pastor als Vorbildrolle abzurufen, als auch von der Unumgänglichkeit, wesentliche Dimensionen dieser Rollenbeschreibung zu übernehmen. Mütterlichkeit war eine für das Elementar- bzw. Volksschulwesen naheliegende Alternative angesichts der Beschäftigung mit präpubertären Kindern. Und dennoch zeigt das Material, dass Mütterlichkeit nicht nur geistig und rein häuslich, sondern auch, wie der Fall USA zeigt, gesellschaftspolitisch – Mutter der zukünftigen Bürger, Pastorin der Frontier-Gemeinschaften – ausdifferenziert werden konnte. Zwischen Ordensschwesterntradition und Pastor boten unterschiedliche Formen der Mütterlichkeit die Möglichkeit, eine geschlechtliche Leerstelle des pädagogischen Pastorats zu thematisieren.

Literatur

- Apel, Hans-Jürgen (1999): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Beecher, Catharine E. (1835): *An Essay on the Education of Female Teachers*:

- Written at the request of the American Lyceum, and communicated at their annual meeting*, New York: Van Nostrand & Dwight.
- Beecher, Catharine E. (1845): *The Duty of American Women to Their Country*, New York: Harper & Bros.
- Bormann, Karl (1835): *Nachricht über die neue Töchterschule auf der Friedrichstadt zu Berlin*, Berlin: Starcke.
- Caruso, Marcelo (2016): »Erwachsene(r)/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert«, in: Carola Groppe/Gerhard Kluchert/Eva Matthes (Hg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*, Wiesbaden: Springer VS, 65–91.
- Caruso, Marcelo (2022): »The Slow Dichotomization of Elementary Classroom Roles. ›Grammar of Schooling‹ and the Estrangement of Classrooms in Western Europe (1830–1900)«, *Paedagogica Historica* (58/2), DOI: 10.1080/00309230.2020.1822887, 196–214.
- Conrad, Anne (1996): »Jungfrau« Schule und Christenlehre. Lutherische und katholische Elementarbildung für Mädchen«, in: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Frankfurt am Main, New York: Campus, 175–188.
- Dörpfeld, Friedrich Wilhelm (1878): *Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung: 1. die vierklassige und die achtklassige Volksschule; 2. die confessionelle und paritätische Volksschule*, Gütersloh: Bertelsmann.
- Fraser, James W. (2007): *Preparing America's Teachers*, New York: Teachers College Press.
- Foucault, Michel (2004): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France, 1977 - 1978*. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grumet, Madeleine (1981): *Pedagogy for Patriarchy: The Feminization of Teaching. Interchange* (12/2-3), 165–184.
- Hartmann, Anna/Jeannette Windheuser (2024): »Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung«, in: dies. (Hg.), *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung*, Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Opladen: Barbara Budrich.
- Herber, Pauline (1910): *Der Beruf der Lehrerin*. 5., bed. verm. Aufl., Paderborn: Schöningh.
- Homberg, Tinette (1845): *Gedanken über Erziehung und Unterricht besonders des weiblichen Geschlechts und über weibliche Erziehungsanstalten. Nebst drei Anhängen: 1. Zur Widerlegung der Schrift des Herrn J. H. Schulz: ›Gedanken über die dem weiblichen Geschlechte zugesprochene Fähigkeit zum Unterrichten in wissenschaftlichen Disciplinen in der Schule‹. 2. Ueber die Nachtheile des zu frühen und zu vielen Romanlesens. 3. Ueber den sittlichen Einfluß des Schönen*, Berlin: Enslin.
- Hunter, Ian (1994): *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*, New York: St. Martin's Press.

- Isensee, Fanny/Daniel Töpper (2021): »Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen«, *Zeitschrift für Pädagogik* (67/2), DOI: 10.3262/ZP2102166, 166–185.
- Keferstein, Horst (1894): *Betrachtende Wanderungen durch die Unterrichts- und Erziehungslehre. Nebst einem ›Erinnerungen aus dem Leben des Verfassers‹ enthaltenden Anhang*, Jena: F. Mauke.
- Kerber, Linda (1976): »The Republican Mother: Women and the Enlightenment – An American Perspective«, *American Quarterly* (28/2), DOI: 10.2307/2712349, 187–205.
- Kleinau, Elke/Claudia Opitz (Hg.) (1996a): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Kleinau, Elke/Claudia Opitz (Hg.) (1996b): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Liedtke, Max (2019): *Das Fräulein Lehrerin. Beispiel: Fräulein Helene Käferlein (1901–1975), ihre Erniedrigungen, ihre Leistungen: eigentlich denkmalwürdig*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lindner, Bertha (1884): »Die Selbsterziehung der Lehrerin«, *Die Lehrerin in Schule und Haus* (1884/1885/1), 737–742. Online verfügbar unter https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/1010997505_0001/745/ (Zugriff: 09.10.2024).
- Lindner, Gustav A. (1899): *Allgemeine Erziehungslehre. Lehrtext für deutsche Lehrer und Lehrerinnen-Seminare und zum Selbststudium nach den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik*. 8., verb. u. vermehrte Aufl. Leipzig: Pichler.
- Loeper-Housselle, Marie (1884): »Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrerinnenstandes in Deutschland«, *Die Lehrerin in Schule und Haus* (1884/1885/1), 609–614. Online verfügbar unter <https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/resolver?identifier=BBF0507686&field=ALLEGROID> (Zugriff: 09.10.2024).
- Lomberg, August (1893): *Grosse oder kleine Schulsysteme?* Langensalza: Beyer.
- Martin, Marie (1903): *Lehrbuch der Mädchenerziehung. Für Lehrerinnenbildungsanstalten und zum Selbstunterricht*, Leipzig: Dürr.
- Mausbach, Joseph (1910): *Frauenbildung und Frauenstudium im Lichte der Zeitbedürfnisse und Zeitgegensätze. Zwei Vorträge*, Münster: Aschendorff.
- Niederer, Rosette (1828): *Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung. Für gebildete Mütter und Töchter*, Berlin: Rücker.
- Nieswandt, Martina (1996): »Lehrerinnenseminare: Sonderweg zum Abitur oder Bestandteil höherer Mädchenbildung?«, in: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main, New York: Campus, 174–188.
- Oelkers, Jürgen/Fritz Osterwalder/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.) (2003): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim: Beltz.

- Ogren, Christine A. (2005). *The American State Normal School: An Instrument of Great Good*, New York: Palgrave Macmillan.
- Ogren, Christine A. (2013). »The History and Historiography of Teacher Preparation in the United States: A Synthesis, Analysis, and Potential Contributions to Higher Education History«, in: Michael B. Paulsen (Hg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Volume 28, Dordrecht: Springer, 405–458.
- Overberg, Bernhard Heinrich (1807): *Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für Schullehrer im Hochstift Münster*, 4. Aufl. Münster: Aschendorff.
- Peters, Dietlinde (1984): *Mütterlichkeit im Kaiserreich. Die bürgerliche Frauенbewegung und der soziale Beruf der Frau*, Bielefeld: Kleine.
- Potter, Alonzo/George B. Emerson (1843): *The School and the Schoolmaster. A Manual for the Use of Teachers, Employers, Trustees, Inspectors, etc. of Common Schools*, Boston: W. Fowle & N. Caven.
- Sprengel, Auguste (1932): *Erinnerungen aus meinem Schulleben*, Berlin-Lichterfelde: Reichsverband freier privater Unterrichts- und Erziehungsanstalten.
- Sugg, Redding S. (1978): *Motherteacher: The Feminization of American Education*, Charlottesville: University Press of Virginia.
- Terhart, Ewald (2009): »Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für Lehrer«, in: Sabine Seichter/Birgitta Fuchs/Winfried Böhm (Hg.), *Hauptwerke der Pädagogik*, Leiden: Brill | Schöningh, 96–99.
- Tews, Johannes (1889): »Die Durchführung der Schulklassen. Zur Reform der Schul- und Klassenorganisation«, *Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik* (1889/21), 180–248. Online verfügbar unter <https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/resolver?identifier=BBFo424181&field=ALLEGROID> (Zugriff: 09.10.2024).
- Töpper, Daniel/Marcelo Caruso/Fanny Isensee (2024): »Gruppen- und Individualführung in der Schule. Die pastorale Verfasstheit der Schulkasse zwischen Verwaltung und Pädagogik«, in: Kerstin Rabenstein/Lars Wicke (Hg.), *Die Schulkasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulkasse*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 25–42.
- Weiler, Kathleen (1989): »Women's History and the History of Women Teachers«, *The Journal of Education* (171/3), 9–30.
- Willard, Emma (1819): *An Address to the Public; Particularly to the Members of the Legislature of New-York, Proposing a Plan for Improving Female Education*, Middlebury: J. W. Copeland.

