

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Frauenbildung zwischen Wissenschaft und Sozialreform: Anna Maria van
Schurman und Amalie Sieveking als Wegbereiterinnen

verfasst von | submitted by

Sandra Kubicz BTh

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Theology (MTh)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 790

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Evangelische Fachtheologie

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Uta Heil

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	1
1. EINLEITUNG.....	2
2. FRAUEN UND BILDUNG	4
2.1. DER BEGRIFF BILDUNG	4
2.2. BILDUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR FRAUEN VOM 17. BIS ZUM 19. JAHRHUNDERT	5
2.2.1. 16. und 17. Jahrhundert	5
2.2.2. 18. Jahrhundert.....	11
2.2.3. 19. Jahrhundert.....	12
2.3. „QUERELLE DES FEMMES“	15
3. ANNA MARIA VAN SCHURMAN	18
3.1. BIOGRAPHIE	18
3.2. EXKURS: JEAN DE LABADIE.....	23
3.2.1. <i>Biographie</i>	23
3.2.2. <i>Theologie</i>	23
3.3. (THEOLOGISCHE) SCHRIFTEN	25
3.3.1. <i>Dissertatio logica</i>	25
3.3.1.1. Analyse des ersten Hauptteils der <i>Dissertatio logica</i>	30
3.3.1.2. Analyse des zweiten Hauptteils der <i>Dissertatio logica</i>	32
3.3.1.3. Analyse des dritten Hauptteils der <i>Dissertatio logica</i>	37
3.3.1.4. Analyse des vierten Hauptteils der <i>Dissertatio logica</i>	40
3.3.2. <i>Eukleria</i>	41
3.4. DAS VERMÄCHTNIS VON ANNA MARIA VAN SCHURMAN	46
4. AMALIE SIEVEKING	50
4.1. BIOGRAPHIE	50
4.2. AMALIE SIEVEKINGS INITIATIVEN.....	58
4.2.1. <i>Der Weibliche Verein für Armen- und Krankenpflege</i>	58
4.2.2. <i>Statuten des weiblichen Vereins für Armen- und Krankenpflege</i>	69
4.2.3. <i>Regel für eine barmherzige Schwesterschaft</i>	71
4.3. AMALIE SIEVEKINGS VERMÄCHTNIS	79

5. VERGLEICH	80
6. SCHLUSSFOLGERUNGEN	85
7. LITERATURVERZEICHNIS	86
HILFSMITTEL	86
QUELLEN	86
SEKUNDÄRLITERATUR	87

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht den Bildungsanspruch von Frauen anhand der Biografien zwei bedeutender Persönlichkeiten der (Kirchen-)Geschichte: Anna Maria van Schurman und Amalie Sieveking. Es soll analysiert werden, wie diese Frauen ihre intellektuellen Bestrebungen und ihre Bildung in Zeiten durchsetzen konnten, in denen Frauen der Zugang zu (akademischen) Bildungseinrichtungen weitgehend verwehrt blieb.

Durch die Analyse ihrer Lebenswege, Schriften und des historischen Kontextes soll deutlich werden, wie jede dieser Frauen nicht nur ihr persönliches Recht auf Bildung erstritt, sondern auch den Weg für zukünftige Generationen ebnete. Die Arbeit bietet einen tiefgehenden Einblick in die Herausforderungen und Errungenschaften dieser bemerkenswerten Frauen und zeigt, wie ihr Erbe bis in die heutige Zeit nachwirkt.

This master's thesis examines the educational aspirations of women based on the biographies of two important figures in (church) history: Anna Maria van Schurman and Amalie Sieveking. The aim is to analyse how these women were able to assert their intellectual aspirations and their education in times when women were largely denied access to (academic) educational institutions. By analysing their lives, writings and the historical context, it becomes clear, how each of these women not only fought for their personal right to education, but also paved the way for future generations. The work offers an in-depth insight into the challenges and achievements of these remarkable women and shows how their legacy continues to have an impact today.

1. Einleitung

Die Bildung von Frauen stellt seit Jahrhunderten ein zentrales Thema gesellschaftlicher, religiöser und politischer Auseinandersetzungen dar. Der Anspruch von Frauen auf Bildung – insbesondere auf akademische Bildung – wurde über weite Teile der Geschichte infrage gestellt und systematisch unterdrückt. Während Männer über Jahrhunderte hinweg Zugang zu formalen Bildungseinrichtungen und Wissensressourcen hatten, hatten Frauen nur eingeschränkte Möglichkeiten, an der intellektuellen Entwicklung der Gesellschaft teilzunehmen. Traditionelle Geschlechterrollen und religiöse Überzeugungen dienten häufig dazu, den Zugang von Frauen zu Wissen zu reglementieren oder ganz zu verhindern. Dennoch gab es Frauen, die gegen die vorherrschenden Normen verstießen und durch ihren Einsatz für Bildung nicht nur ihr eigenes Leben, sondern auch die gesellschaftlichen Vorstellungen von weiblicher Bildung nachhaltig veränderten.¹

Die historische Auseinandersetzung mit den Kämpfen um Frauenbildung zeigt, dass der Weg zu einer gerechteren Bildungsgesellschaft lange und von zahlreichen Hindernissen geprägt war. Frauen, die sich im Laufe der Geschichte für ihr Recht auf Bildung einsetzten, mussten nicht nur gegen soziale Vorurteile ankämpfen, sondern oft auch gegen institutionelle und rechtliche Barrieren. Frauen mussten sich in einem patriarchalisch geprägten System gegen Vorurteile und Widerstände durchsetzen, um ihren Platz in der wissenschaftlichen Welt zu behaupten.²

In der heutigen Zeit ist der Zugang zu Bildung für Frauen in vielen Teilen der Welt eine Selbstverständlichkeit geworden. Frauen haben nicht nur das Recht, Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen zu besuchen, sondern sie stellen in vielen Ländern auch die Mehrheit der Studierenden an Hochschulen dar.³ Dennoch gibt es auch heute noch globale Ungleichheiten, die den Zugang zu Bildung für Frauen einschränken, insbesondere in Regionen, in denen patriarchale Strukturen und traditionelle Rollenbilder weiterhin tief verwurzelt sind.⁴

¹ Vgl. Schmid (2015): Art. Mädchenbildung, in: RGG⁴ Online.

² Vgl. Schmid (2015): Art. Mädchenbildung, in: RGG⁴ Online.

³ Vgl. UNESCO (2022): Higher Education, S. 17.

⁴ Vgl. UNESCO (2023): #HerEducationOurFuture, S. 7.

Die Frage nach der Bildung von Frauen ist nicht nur eine Frage nach dem Zugang zu Wissen, sondern auch nach ihrer Rolle in der Gesellschaft, ihrer Selbstbestimmung und ihrer Teilhabe am öffentlichen Diskurs. Zwei Beispiele aus verschiedenen Epochen, die die historischen Entwicklungen und Herausforderungen dieser Thematik verdeutlichen, sind Anna Maria van Schurman und Amalie Sieveking.

Anna Maria van Schurman (1607-1678) gilt als eine der ersten europäischen Frauen, die öffentlich für das Recht von Frauen auf Bildung eintrat. In einer Zeit, in der Frauen nur begrenzt Zugang zu formaler Bildung hatten, schaffte sie es, sich als eine der gebildetsten Frauen Europas einen Namen zu machen. Ihre *Dissertatio logica* von 1641, die eine Verteidigung der und eine Argumentation für Frauenbildung darstellt, war ein Meilenstein in der feministischen Bildungsdebatte.

Amalie Sieveking (1794-1859), eine deutsche Philanthropin und Sozialreformerin, setzte sich hingegen im 19. Jahrhundert vor allem für die Bildung und berufliche Ausbildung von Frauen ein, um sie für soziale und karitative Aufgaben zu befähigen. In einer Zeit, in der die gesellschaftlichen Erwartungen an Frauen noch stark auf das häusliche Umfeld beschränkt waren, propagierte Amalie Sieveking eine Bildung, die es Frauen ermöglichte, Verantwortung in karitativen Einrichtungen und sozialen Institutionen zu übernehmen. Damit verband Amalie Sieveking Bildung eng mit sozialem Engagement und christlicher Nächstenliebe, womit sie einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung des modernen Sozialwesens leistete.

Basierend auf diesen Biographien untersucht die vorliegende Arbeit das Bildungsverständnis und den Bildungsanspruch von Anna Maria van Schurman und Amalie Sieveking. Durch die Analyse ihrer Lebenswege, Schriften und des historischen Kontextes soll gezeigt werden, wie diese Frauen ihre Bestrebungen, in Zeiten, in denen Frauen der Zugang zu akademischen Bildungseinrichtungen weitgehend verwehrt blieb, erreichen konnten. Zusätzlich wird erörtert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede diese Bildungsverständnisse aufweisen und wie diese Frauen den Weg für zukünftige Generationen ebneten.

2. Frauen und Bildung

2.1. Der Begriff Bildung

Bildung bezeichnet „die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Selbstverfügung und aktiver Gestaltung mit dem Ziel der reflexiven Ausformung eines kultivierten Lebensstils“⁵.

Der Begriff Bildung ist tief in der geisteswissenschaftlichen Tradition verwurzelt und ein zentraler Terminus der Pädagogik, wobei er im Deutschen eine einzigartige Stellung einnimmt und in anderen Sprachen kaum ein Äquivalent findet.

Frühe pädagogische Definitionen sehen in Bildung die Kultivierung der menschlichen Fähigkeiten, die es ermöglichen, sich in den sozialen Strukturen einer Gesellschaft zurechtzufinden. In den deutschen Traditionen des Idealismus und Neuhumanismus wurde dieser Ansatz weiterentwickelt, indem Bildung primär als die Entwicklung innerer Werte sowie die Steigerung der individuellen Erlebnistiefe in Freiheit und Abgeschiedenheit verstanden wurde. In einer modernen Interpretation bezeichnet Bildung die Förderung von Autonomie und Selbstbestimmung, die durch die aktive Auseinandersetzung mit den ökonomischen, kulturellen und sozialen Bedingungen des Lebens erlangt wird.⁶

Etymologisch betrachtet, leitet sich Bildung aus dem althochdeutschen „bildunga“ und mittelhochdeutschen „bildunge“ ab, welche ursprünglich Bild, Ebenbild und Nachbildung bezeichneten. Später erweiterten sich die Bedeutungen um Aspekte wie Gestaltung und Schöpfung.⁷

Im deutschsprachigen Raum erlangte der Begriff besonders durch den pädagogischen Bildungsbegriff der Aufklärung und des Klassizismus eine herausragende Bedeutung. Er wurde zunehmend als Prozess verstanden, der sowohl das Individuum als auch die Menschheit weiterentwickelt, wobei Bildung einen hohen emotional-religiösen Wert erhielt und im allgemeinen Sprachgebrauch fast einen sakralen Charakter annahm.⁸ So entstand ein Bildungsbürgertum, das sich sozial von der Aristokratie dadurch abgrenzte, dass sein Status nicht durch Geburt, sondern durch individuelle Bildung

⁵ Raithel / Dollinger / Hörmann (2009): Einführung Pädagogik, S. 36.

⁶ Vgl. Raithel / Dollinger / Hörmann (2009): Einführung Pädagogik, S. 36.

⁷ Vgl. Langewand (2004): Bildung, in: Lenzen (Hg.) (2004): Erziehungswissenschaft, S. 70.

⁸ Vgl. Lenzen (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft, S. 177.

und Leistung erworben wurde. Die Vorstellung von Bildung beinhaltet demnach nicht nur den Prozess, dass jemand gebildet wird, sondern vielmehr, dass sich der Mensch aktiv selbst bildet. Das Gebildet-Sein ist daher das Resultat der eigenen Anstrengung und nicht primär der Verdienst bildender Institutionen. Dies verweist auf eine tiefere Bedeutung, die im alltäglichen Sprachgebrauch oft nicht ausreichend gewürdigt wird. Dennoch bleibt im deutschsprachigen Raum die Idee der Bildung als umfassende Formung des Menschen von zentraler Bedeutung, und über die reine Ausbildung hinausgehend, auch wenn die Begriffe oft nicht unterschieden werden.⁹

2.2. Bildungsmöglichkeiten für Frauen vom 17. bis zum 19. Jahrhundert

2.2.1. 16. und 17. Jahrhundert

Im 17. Jahrhundert stand im Zuge der konfessionellen Auseinandersetzungen die Ausbreitung des christlichen Glaubens im Vordergrund.¹⁰ Sowohl in der Bulle Papst Pauls V. für den Orden der Ursulinen von 1615 als auch in der lutherischen Göttinger Kirchenordnung von 1568 wird deutlich, dass eine religiöse Grundbildung für alle Bevölkerungsschichten angestrebt wird, da hier Mädchenbildung hervorgehoben wird.¹¹ In der Bulle Papst Pauls V. steht:

Die Ordensfrauen sind verpflichtet, sich unentgeltlich für den Unterricht der kleinen Mädchen einzusetzen., indem sie ihnen erstens in Frömmigkeit und Tugend das lehren, was einer christlichen Jungfrau würdig ist nämlich: kurzgefasst die christlichen Lehre, die Art und Weise, sein Gewissen zu erforschen, seine Sünden zu beichten, zur Kommunion zu gehen, die heilige Messe zu hören, zu Gott zu beten, den Rosenkranz aufzusagen, geistliche Bücher zu lesen und zu reflektieren, Kirchenlieder zu singen, dem Laster und seinen Gelegenheiten zu meiden, Werke der Barmherzigkeit zu üben, ein Haus zu führen und schließlich alle Handlungen einer guten Christin zu vollziehen. Zweitens: Um sie mit größerem Eifer zu dieser Unterweisung zu bewegen und sie von den häretischen Schulen fernzuhalten, sollen sie ihnen das Lesen, Schreiben, und

⁹ Vgl. Lenzen (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft, S. 177-178.

¹⁰ Vgl. Conrad (1996): »Jungfrau Schule« und Christenlehre, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 176.

¹¹ Vgl. Conrad (1996): »Jungfrau Schule« und Christenlehre, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 175-176.

Nähen in verschiedenen Techniken beibringen, kurz gesagt, alle Arten von anständiger und angemessener Arbeit für ein wohlerzogenes junges Mädchen.¹²

Die lutherische Göttinger Kirchenordnung, die 1531 gedruckt wurde, wurde 1598 in den Entwurf für eine Mädchenschule aufgenommen.¹³ Die Schulordnung wurde von Magister Theodor Fabicius, dem Pfarrer der Johanniskirche, in Zusammenarbeit mit dem Geistlichen Ministerium der Stadt erstellt.¹⁴ Darin heißt es:

nach dem es auch christlich und hoch von nöthen ist, das eine teütsche jungfrauenschule bei unß aufgerichtet und darzu eine erbare redliche frau verordnet werde, welche die kinder schreiben und lesen lehrne zu Gottes forcht, guten sitten und tugenden mit lehr und ihrem wandel anführe, wollen wir auch eine jungfrauenschule haben, besonders weil wir wissen, das die jungfrauencloster vor zeiten solche zuchtschulen gewesen seindt.¹⁵

In beiden Fällen wird durch die ausführliche Darstellung der religiösen und sittlichen Ausbildung im Vergleich zur knappen Erwähnung weltlicher Fächer wie Lesen, Schreiben und Handarbeit deutlich, wie religiöse und weltliche Bildung gewichtet wurde. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass dadurch bedeutende Impulse gesetzt wurden, die die Alphabetisierung und die Institutionalisierung eines Schulwesens im 16. und 17. Jahrhunderts förderten.¹⁶ Dennoch hing die Bildung der

¹² Gueudré (1960): Histoire de l'Ordre des Ursulines, S. 229-230, eigene Übersetzung. Dort heißt es: "Les moniales sont obligées de s'employer gratuitement à l'instruction des petites filles, premièrement, en leur enseignant avec la piété et la vertu ce qui est digne d'une vierge chrétienne, savoir: l'abrégé de la doctrine chrétienne, la manière d'examiner sa conscience, de confesser ses péchés, de communier, d'ouïr la sainte messe, de prier Dieu, de réciter le rosaire, de méditer et de lire les livres spirituels, de chanter des cantiques, de fuir le vice et ses occasions, d'exercer les oeuvres de miséricorde, de gouverner une maison, et finalement de faire toutes les actions d'une bonne chrétienne.

Secondement: Pour les porter avec plus d'ardeur à cette Institution et les retirer des écoles hérétiques, qu'elles leur apprennent à lire, écrire, travailler à l'aiguille en diverses facons: enfin toutes sortes de travaux décents et convenables à une jeune fille bien élevée." / Vgl. Conrad (1996): »Jungfraw Schule« und Christenlehre, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 175.

¹³ Vgl. Bielefeld (1978): Eine Ordnung der Mädchenschule, in: Geschichtsverein (Hg.): Göttinger Jahrbuch 26, S. 133. / Vgl. Conrad (1996): »Jungfraw Schule« und Christenlehre, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 175.

¹⁴ Vgl. Bielefeld (1978): Eine Ordnung der Mädchenschule, in: Geschichtsverein (Hg.): Göttinger Jahrbuch 26, S. 135.

¹⁵ Bielefeld (1978): Eine Ordnung der Mädchenschule, in: Geschichtsverein (Hg.): Göttinger Jahrbuch 26, S. 136.

¹⁶ Vgl. Conrad (1996): »Jungfraw Schule« und Christenlehre, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 176.

Kinder, unabhängig ob Mädchen oder Junge, vom jeweiligen lokalen Unterrichtsangebot ab.¹⁷

In zeitgenössischen Vorstellungen lag die Verantwortung für die Erziehung junger Frauen darin, sie zur idealen Ehefrau und Mutter heranzubilden. Dieser Auftrag erstreckte sich nicht nur auf die Elementarschulen, Predigten, den Katechismusunterricht und die Lektüre erbaulicher Bücher, sondern auch auf das Elternhaus und den Gesindedienst. Daher lässt sich, laut Renate Dürr, die Ausbildung der Töchter besser als eine umfassende Sozialisation verstehen.¹⁸ Während Erziehung und Bildung darauf abzielen, spezifische Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, beschreibt Sozialisation den Prozess, durch den eine Person in die soziale Gruppe integriert wird, indem sie deren Normen, Rollenbilder, Werte und Überzeugungen übernimmt und verinnerlicht.¹⁹

Dennoch kann der Gesindedienst als eine Ausbildung verstanden werden, da die Fähigkeiten der Haushaltsführung erlernt wurden. Allerdings waren die Bedingungen, unter denen ein Gesindedienst angetreten wurde, je nach Gesellschaftsschicht sehr unterschiedlich. Für Frauen aus den unteren Gesellschaftsschichten war der Gesindedienst eine der wenigen Möglichkeiten einer Lohnarbeit nachzugehen. Viele blieben über Jahrzehnte oder ihr ganzes Leben in solchen Anstellungen, weswegen diese Tätigkeit kaum als Vorbereitung auf die spätere Rolle als Ehefrau oder Hausmutter betrachtet werden konnte. Im Gegensatz dazu konnten Gesindedienste in der unteren Mittelschicht tatsächlich als Ausbildungsphase gelten, da die Mädchen aus diesen Familien oft erst spät in fremde Haushalte gingen und meist nur wenige Jahre dort verbrachten, bevor sie einen Mann aus einem ähnlichen sozialen Umfeld heirateten. In welchem Alter und ob Mädchen aus der unteren Mittelschicht in den Dienst traten, war nicht einheitlich geregelt, da dies von den wirtschaftlichen Gegebenheiten der Familie abhing. In den oberen Gesellschaftsschichten galt der Gesindedienst als wenig angesehen, und Töchter wurden nur in Notlagen, etwa bei plötzlicher Verarmung oder dem Tod der Eltern, in fremde Haushalte gegeben, da dies

¹⁷ Vgl. Jacobi (2013): Mädchen- und Frauenbildung, S. 65.

¹⁸ Vgl. Dürr (1996): Von der Ausbildung zur Bildung, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 197.

¹⁹ Vgl. Küppers-Braun (1996): Katholische Hochadelsstifte, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 207.

einen Statusverlust bedeutete. Wohlhabende Familien in den Städten behielten ihre Töchter daher meist im eigenen Haushalt, wo diese informell mitarbeiteten.²⁰

Im 17. Jahrhundert waren auf katholischer Seite neben den Jesuiten vor allem die Ursulinen, die Notre-Dame-Schwestern und die Englischen Fräulein im Schulwesen tätig.²¹ Die Ursulinen wurden von Angela Merici 1535 in Norditalien gegründet und widmeten sich primär dem Katechismusunterricht und später dem Mädchenunterricht.²² Alix Le Clerc (1576-1622) und Pierre Fourier (1565-1640) gründeten 1598 die Notre-Dame-Schwestern in Lothringen.²³ Mary Ward (1585-1645) gründete 1609/1610 die Englischen Fräulein als weibliche Entsprechung zu den Jesuiten.²⁴ Die Gemeinsamkeit der Orden war, dass sie es als ihre Aufgabe sahen „»das Gleiche«, was die Jesuiten für Knaben taten, für Mädchen zu tun“²⁵. Das Gleiche bedeutete aber dennoch nicht dasselbe, denn der Unterschied zwischen den Geschlechtern wurde hervorgehoben. Die höhere Bildung für Mädchen wurde geprägt durch das traditionelle katholische Frauenbild, aber wurde ebenso durch den Humanismus und die Anthropologie der Frühen Neuzeit beeinflusst. Daher war die Erziehung der Mädchen nicht auf ein klösterliches Leben ausgerichtet, sondern auf ihre Rolle als christliche Ehefrau und Mutter.²⁶

Ein charakteristisches Merkmal der katholischen weiblichen Lehrorden war die Einrichtung eines zweigleisigen Schulsystems. Einerseits gab es externe, kostenlose Elementarschulen und andererseits Pensionate, in denen die Mädchen gegen Bezahlung untergebracht waren. Diese Pensionate galten als höhere Bildungseinrichtungen und wurden als weibliches Pendant zu den Jesuitenkollegien angesehen.²⁷

Der ursprüngliche Anspruch der weiblichen Lehrorden, Frauen für Seelsorge und Glaubensverkündigung auszubilden, wurde bald eingeschränkt. Ihnen wurde

²⁰ Vgl. Dürr (1996): Von der Ausbildung zur Bildung, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 197-199.

²¹ Vgl. Conrad (1996): Weibliche Lehrorden, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 252.

²² Vgl. Gilley (2010): Art. Ursulinen, in: TRE Online.

²³ Vgl. Jacobi (2013): Mädchen- und Frauenbildung, S. 51.

²⁴ Vgl. Eder (2015): Art. Englische Fräulein, in RGG⁴ Online.

²⁵ Conrad (1996): Weibliche Lehrorden, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 253.

²⁶ Vgl. Conrad (1996): Weibliche Lehrorden, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 255.

²⁷ Vgl. Conrad (1996): Weibliche Lehrorden, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 255.

verboten, theologisch tätig zu sein. Stattdessen sollten sie den Katechismus ohne Interpretation auswendig lernen und geistliche Texte abschreiben lassen, „denn es gebe nichts Gefährlicheres, als Frauen zu erlauben, die heiligen Schriften zu erklären“²⁸. So erlebten die Pensionate in den 1630er Jahren einen Wandel. Sie richteten sich zwar weiterhin an eine katholische Elite, jedoch lag der Schwerpunkt weniger auf wissenschaftlicher als auf einer Tugend- und Frömmigkeitsbildung. Im Vordergrund stand die Erziehung der Mädchen zu christlichen Müttern, Haus- und Ehefrauen, die auch in gesellschaftlichen Kreisen zurückhaltend, aber anregend und mitfühlend Anteil nehmen konnten.²⁹ So setzte sich der Unterricht, neben den Elementarfächern und dem Religionsunterricht, vor allem aus Sprachen und wenn gewünscht aus musischen Fächern wie Musik, Tanz, Zeichnen und Malen zusammen. Fächer wie Geographie, Naturkunde und Geschichte gewannen ab dem Ende des 17. Jahrhunderts ebenfalls an Relevanz.³⁰ Dabei ist die Offenheit bemerkenswert: Im Gegensatz zu den Ausführungen von männlichen Vorstellungen über Mädchenerziehung³¹, die sich vor allem damit befassen, was Mädchen nicht lernen sollten, wurde in den katholischen Lehrorden kein Lernstoff, Schulfach oder Lektüre als für Mädchen unpassend ausgeschlossen.³²

Auf der protestantischen Seite hat die Reformation die Situation für Frauen grundlegend geändert. Eleanor McLaughlin argumentierte, dass es im 16. Jahrhundert für protestantische Frauen keine ‚Reformation‘ im Sinne einer Verbesserung gab, da im Gegensatz zu katholischen Frauen, die von attraktiven und innovativen Ansätzen innerhalb traditioneller religiöser Gemeinschaften profitierten, protestantische Frauen durch die Schließung der Klöster wichtige Lebensräume verloren.³³ Neben dem Verlust der Klöster als Ort der Gemeinschaft, Sicherheit und Bildung, verloren protestantische Frauen auch jegliche Möglichkeit ein geistliches Leitungsamt, wie z.B. das Amt der Äbtissin eines Klosters, zu übernehmen.³⁴

²⁸ Conrad (1996): Weibliche Lehrorden, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 261.

²⁹ Vgl. Conrad (1996): Weibliche Lehrorden, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 260-261.

³⁰ Vgl. Conrad (1996): Weibliche Lehrorden, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 261.

³¹ zum Beispiel: Vives (1544): Von vnterweysung ainer Christlichen Frauen.

³² Vgl. Conrad (1996): Weibliche Lehrorden, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 262.

³³ Vgl. McLaughlin (1976): Male and Female in Christian Tradition, in: Barnhouse / Holmes (Hg.) (1976): Male and Female, S. 50.

³⁴ Vgl. Domröse (2010): Frauen der Reformationszeit, S. 146-147.

Dennoch stellt Bildung ein hohes Gut der Reformation dar. Martin Luther (1483-1546) stellt die Bildung der Menschen in die Verantwortung der weltlichen Obrigkeit. Bereits in seiner Schrift *An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung* von 1520 „forderte er den Adel auf, für Schulen zu sorgen, damit jeder imstande sei, das Evangelium zu lesen“³⁵. Darin wird das erste Mal explizit Mädchenschulen erwähnt.³⁶ Die Bedeutung der Bildung zeigt sich auch daran, dass in zahlreiche evangelische Kirchenordnungen Anweisungen für den Unterricht aufgenommen wurden. Die erste Kirchenordnung, die unter Mitwirkung Martin Luthers entstand, war die der kursächsischen Stadt Leisnig im Jahr 1523. Es folgten 1525 die Stalsunder Kirchenordnung und 1528 die Braunschweiger Kirchenordnung. Die Hamburger Kirchenordnung (1529), die Lübecker Kirchenordnung (1531) und die Wittenberger Kirchenordnung (1533) folgten.³⁷ So finden sich in den Städten der Reformation im Laufe des 16. Jahrhundert zunehmend Einrichtungen für Mädchenbildung.³⁸ Ungeachtet dessen war die Entwicklung des Mädchenschulwesens in den unterschiedlichen Gegenden sehr verschieden. Der Erlass einer Schulordnung bedeutete nicht immer die sofortige Umsetzung, „häufig hatten die Gemeinden für diese Zwecke kein Geld, die Eltern kein Verständnis und die Kirchenvisitatoren nicht die nötigen Lehrkräfte“³⁹. Dennoch war nun die Bildung der Kinder eine öffentliche Angelegenheit.⁴⁰

Mit dem Pietismus wurde die Kritik laut, dass die Töchter aus wohlhabenden und adeligen Familien zwar durch die französischen Gouvernanten zu sozialer Ansehnlichkeit erzogen wurden, aber nicht zum wahren Christentum.⁴¹ Im Hallischen Pietismus führte dies 1698 zur Gründung des Gynäceums, einer „Anstalt für Herren Standes, adeliger und sonst fürnehmer Leute Töchter“. Es war als ein Pendant zum Pädagogikum für Söhne aus wohlhabenden Familien eingerichtet worden. Der Unterricht am Gynäceum beinhaltete neben dem Elementarunterricht in Schreiben und Rechnen vor allem christliche Unterweisung. In den Religionsstunden fand neben dem

³⁵ Westphal (1996): Reformatorische Bildungskonzepte, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 138.

³⁶ Vgl. Westphal (1996): Reformatorische Bildungskonzepte, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 138. / Vgl. WA 6, 461, 13-15.

³⁷ Vgl. Roth (1893): Weibliche Erziehung, S. 12-14.

³⁸ Vgl. Jacobi (2013): Mädchen- und Frauenbildung, S. 73.

³⁹ Roth (1893): Weibliche Erziehung, S. 14.

⁴⁰ Vgl. Roth (1893): Weibliche Erziehung, S. 14.

⁴¹ Vgl. Witt (1996): »Wahres Christentum«, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 268.

Lesen erbaulicher Literatur und dem Unterweisen in der heiligen Schrift und dem Katechismus auch Unterricht in älterer und neuerer Kirchengeschichte und der Geographie des heiligen Landes statt. Am Nachmittag sollten sich die Mädchen mit weiblichen Arbeiten wie zum Beispiel Nähen und Stricken beschäftigen und erhielten Hauswirtschaftsunterricht. Im extraordinären Unterricht wurde noch Griechisch, Hebräisch, Musik- und Klavierunterricht angeboten.⁴²

Insgesamt haben die Frömmigkeitsbewegungen des 17. Jahrhunderts sowie die frühe Aufklärung eine veränderte Sicht auf Erziehung und insbesondere Mädchenbildung ermöglicht. Im Zentrum stand nun die individuelle Formung der kindlichen Seele, während bis dahin, vor allem der Jungen, der humanistische Wissenskanon im Zentrum des Unterrichts stand.⁴³

2.2.2. 18. Jahrhundert

Im Gegensatz zu dem vorherrschenden Bildungsauftrag des 17. Jahrhunderts, rückte ab dem 18. Jahrhundert eine allgemeine Bildung des Volkes in den Fokus.⁴⁴ Im 18. Jahrhundert, dem „Jahrhundert der Aufklärung“ oder dem „Pädagogischen Jahrhundert“, avancierte die Vernunft zur zentralen Kategorie der Bildung und Erkenntnis. Die Aufklärer strebten danach, allen Menschen die Möglichkeit zur Erkenntnisbildung zu eröffnen, um dadurch gesellschaftlichen Fortschritt und das Gemeinwohl zu fördern.⁴⁵

Der vorherrschende Diskurs im 18. Jahrhundert kritisierte, dass die Erziehung von Mädchen nach traditionellen Mustern vernachlässigt werde. Dadurch würden sie zwar im Führen eines Haushaltes geschult, aber nicht ausreichend darauf vorbereitet, eine gute Mutter für ihre Kinder oder eine echte Gefährtin für ihren Ehemann zu sein. Diese Diskussion über weibliche Bildung stand in engem Zusammenhang mit der Entwicklung eines neuen bürgerlichen Familienideals. Dabei zeigte sich, dass die Erziehung von Mädchen weiterhin restriktiv gestaltet wurde. Bildung für Frauen wurde

⁴² Vgl. Witt (1996): »Wahres Christentum«, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 269-271.

⁴³ Vgl. Jacobi (2013): Mädchen- und Frauenbildung, S. 108.

⁴⁴ Vgl. Conrad (1996): »Jungfrau Schule« und Christenlehre, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 176.

⁴⁵ Vgl. Brokmann-Nooren (1994): Weibliche Bildung, S. 48-49.

nicht als Selbstzweck oder Menschenrecht verstanden, sondern diene primär dazu, sie auf ihre zukünftigen Rollen als Hausfrauen, Ehefrauen und Mütter vorzubereiten.⁴⁶ Die Form der Bildung erfuhr eine zunehmend säkularisierte Ausgestaltung, welche auf Fortschritt und rationales Denken ausgerichtet war. Der pädagogische Optimismus sowie das Ideal, dass eine auf Vernunft basierende Erziehung die Grundlage allen Fortschritts sei, führten zur Schaffung neuer Schul- und Erziehungseinrichtungen.⁴⁷ In Österreich wurde die Reform des Schulwesens unter Kaiserin Maria Theresia (1717-1780)⁴⁸ vorangetrieben. Diese basiert auf preußischen Vorbildern und wurde maßgeblich vom Abt des Augustiner-Chorherrn-Stiftes in Sagan und Schulreformer Johann Ignaz Felbiger (1724-1788)⁴⁹ beeinflusst, der die im Jahr 1774 „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kayserl. Königl. Erbländern“⁵⁰ erlassene Regelung des Schulwesens verfasst hatte. Diese führte die Schulpflicht für Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren ein. Des Weiteren wurden Normal-, Haupt- und Trivialschulen etabliert sowie eine spezielle Ausbildung für Lehrkräfte eingeführt. Die Reform hatte jedoch primär den Elementarunterricht zum Gegenstand.⁵¹

2.2.3. 19. Jahrhundert

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde die bis dato vorherrschende Vorstellung, dass die Bildung von Frauen lediglich im Hinblick auf ihren Nutzen für Männer erfolgen sollte und dass Frauen keine wissenschaftliche Bildung erhalten durften, kritisiert. Des Weiteren wurde beanstandet, dass Frauen, die nicht heiraten konnten und einer erwerbstätigen Beschäftigung nachgehen mussten, keine Berücksichtigung fanden.⁵² Auch wenn das Konzept der Bestimmung der Frau zur Ehefrau, Hausfrau und Mutter nach wie vor im Zentrum stand, wurde ebenso die Bedeutung der Mädchenbildung für Staat und Gesellschaft betont, auch da ohne diese nur die Hälfte der Erziehungsaufgabe eines Staates erfüllt sei.⁵³

⁴⁶ Vgl. Schmid (1996): Weib oder Mensch, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 327.

⁴⁷ Vgl. Brokmann-Nooren (1994): Weibliche Bildung, S. 49-50.

⁴⁸ Vgl. Wandruszka (1990): Art. Maria Theresia, in: NDB 16, S. 176.

⁴⁹ Vgl. Pfnür (2015): Art. Felbiger, in: RGG⁴ Online

⁵⁰ Abgedruckt in: Engelbrecht (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens, S. 491-501.

⁵¹ Vgl. Engelbrecht (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens, S. 102-109.

⁵² Vgl. Wagner (2010): Mädchenbildung, S. 29.

⁵³ Vgl. Wagner (2010): Mädchenbildung, S. 29.

Im 19. Jahrhundert erfolgte unter dem Priester Franz Innozenz von Lang (1752-1835)⁵⁴ und Graf Leopold Leo von Thun-Hohenstein (1811-1888), der Minister für Kultus und Unterricht von 1849-1860 war⁵⁵, eine systematische Organisation der höheren Bildung.⁵⁶ Leo von Thun-Hohenstein reformierte Gymnasien und Universitäten, wobei der im Jahr 1849 eingeführte Gymnasialplan eine Differenzierung zwischen Unter- und Oberstufe wie auch Real- und Bürgerschulen vornahm. Beide Schulformen waren darauf ausgerichtet, eine allgemeine Bildung zu vermitteln, mit dem Ziel, die bestehenden Bildungsunterschiede zwischen den verschiedenen sozialen Schichten zu verringern.⁵⁷

Dennoch war im 19. Jahrhundert der Zugang von Mädchen zu Bildung nach wie vor eingeschränkt. Die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen konzentrierten sich überwiegend auf Elementarschulen, die von staatlichen und städtischen Institutionen organisiert wurden. Die Trägerschaft höherer Mädchenschulen erfolgte zumeist in privater oder kirchlicher Verantwortung und die Bildung von Mädchen diente in erster Linie praktischen Zwecken, beispielsweise der Unterstützung im Familienbetrieb oder der Absicherung unverheirateter Frauen.⁵⁸ Die Industrialisierung sowie soziale Missstände führten am Ende des 19. Jahrhunderts zu Initiativen für qualifizierte Ausbildungen von Frauen, insbesondere in pflegerischen, pädagogischen und sozialen Berufen.⁵⁹ Vor allem kirchlich engagierte Frauen wurden zunehmend in karitativen Tätigkeiten tätig. Hierbei konzentrierten sie sich vor allem auf die Betreuung von Kindern und Waisen sowie auf die Pflege von alten und kranken Menschen. Zunehmend wurde durch diese ein weibliches Bildungsmilieu geschaffen.⁶⁰ „Wahrscheinlich könnte man statt von der umstrittenen »Feminisierung des Religiösen« im 19. Jahrhundert mit guten Gründen eher von einer »Feminisierung der Bildung durch religiöse Frauen« sprechen.“⁶¹

⁵⁴ Vgl. von Wurzbach (1865): Art. Lang, in: Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich 14, S. 83-84.

⁵⁵ Vgl. von Wurzbach (1882): Art. Thun-Hohenstein, in: Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich 45, S. 54-62.

⁵⁶ Vgl. Engelbrecht (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens, S. 523-524.

⁵⁷ Vgl. Meister (1963): Entwicklung und Reformen, S. 125-126.

⁵⁸ Vgl. Gause (2009): Konfessionelle Bildung, in: Pithan / Arzt / Jakobs / Knauth (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung, S. 163.

⁵⁹ Vgl. Gause (2009): Konfessionelle Bildung, in: Pithan / Arzt / Jakobs / Knauth (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung, S. 163-164.

⁶⁰ Vgl. Gause (2009): Konfessionelle Bildung, in: Pithan / Arzt / Jakobs / Knauth (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung, S. 164.

⁶¹ Gause (2009): Konfessionelle Bildung, in: Pithan / Arzt / Jakobs / Knauth (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung, S. 164.

Im protestantischen Bereich trugen insbesondere religiöse Frauengemeinschaften, Diakonissenverbände sowie sozialreformerische Vereine maßgeblich zur Förderung der Bildung von Mädchen und Frauen bei. Insbesondere die von Männern initiierten Diakonissenanstalten, wie die vom evangelischen Pfarrer Theodor Fliedner (1800-1864)⁶² gegründete Anstalt in Kaiserwerth, widmeten sich der Ausbildung von Lehrerinnen und Kinderwärterinnen mit dem Ziel der Förderung religiöser und moralischer Erziehung.⁶³ Andere Initiativen, wie jene des evangelischen Pfarrers Wilhelm Löhe (1808-1872)⁶⁴ in Neuendettelsau, hatten zum Ziel, junge Frauen zu Lehrerinnen und Krankenpflegerinnen auszubilden, um sozialen Missständen zu begegnen. Trotz der im Vergleich zu katholischen Orden geringeren Reichweite entwickelte sich die protestantische Frauenbildung dynamisch und trug maßgeblich zur Verbesserung der Bildungschancen von Frauen bei.⁶⁵

Auch im katholischen Bereich leisteten im 19. Jahrhundert insbesondere weibliche Ordensgemeinschaften einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Mädchen- und Frauenbildung. Diese Gemeinschaften, wie die von Karolina Gerhardinger (1797-1879) gegründeten Armen Schulschwestern, fokussierten sich insbesondere auf die Erziehung nach christlichen Prinzipien und engagierten sich im Vorschul- und Elementarschulbereich für Mädchen aus unteren und mittleren Gesellschaftsschichten. Ein geringer Stellenwert kam dem Besuch höherer Mädchenschulen zu, welche traditionell von Lehrorden wie den Ursulinen getragen wurden.⁶⁶ Der preußische Kulturkampf, wodurch Ordensleuten die Tätigkeit an öffentlichen Volksschulen und höheren Mädchenschulen untersagt wurde, beendete jedoch ab 1872 weitgehend die Tätigkeit von Ordensfrauen in öffentlichen Schulen. In den 1880er Jahren kam es zu einer Lockerung der Gesetze, wodurch die Gründung neuer katholischer Bildungseinrichtungen, vor allem Waisen- und Rettungshäusern, Haushalts- und Handarbeitsschulen, ermöglicht wurde. Diese Einrichtungen widmeten

⁶² Vgl. Degen (2010): Art. Fliedner, in: TRE Online.

⁶³ Vgl. Gause (2009): Konfessionelle Bildung, in: Pithan / Arzt / Jakobs / Knauth (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung, S. 165.

⁶⁴ Vgl. Schlichting (2010): Art. Löhe, in: TRE Online.

⁶⁵ Vgl. Gause (2009): Konfessionelle Bildung, in: Pithan / Arzt / Jakobs / Knauth (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung, S. 166.

⁶⁶ Vgl. Gause (2009): Konfessionelle Bildung, in: Pithan / Arzt / Jakobs / Knauth (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung, S. 166.

sich verstärkt der Förderung benachteiligter Kinder und orientierten sich dabei an christlichen Werten sowie traditionellen Rollenbildern.⁶⁷

2.3. „Querelle des femmes“

Die *querelle des femmes* ist eine vom 15. bis ins 18. Jahrhundert europaweit geführte Debatte um die Geschlechterordnung.⁶⁸ Diese bezeichnet eine Sammlung von Schriften, in denen die Hierarchie und Gleichstellung der Geschlechter erörtert wurde. Die Autorinnen und Autoren nahmen zu diesen Fragen aus anthropologischer, moralphilosophischer und bildungstheoretischer Sicht Stellung. Dabei bedienten sie sich häufig der literarischen Form des Dialogs, des Traktats, des Briefes oder des Katalogs. Der Diskurs erstreckte sich zudem auf Texte, die das Geschlechterverhältnis in weitere Themenbereiche wie Erziehung, Ehe oder religiöse Traktate integrierten.⁶⁹

Das Wort „Querelle“ ist in seiner Bedeutung vielschichtig. Es kann als „Wehklage“, „(An-)Klage“, aber auch „Angelegenheit“, „Sache“ oder „Streit“ übersetzt werden.⁷⁰ Im Falle der Übersetzung mit „Streit“ ist eine doppelte Deutung möglich. Einerseits kann die Nominalkonstruktion „querelle des femmes“ als ein Genitivus subjectivus, also als „Streit der Frauen“, oder als ein Genitivus objectivus, also als „Streit um/über die Frauen“, verstanden werden. Während die erste Interpretation Frauen als aktive Teilnehmerinnen in den Vordergrund rückt, betrachtet die zweite sie als Gegenstand der Diskussion.⁷¹

Zu den frühen Schlüsselfiguren, die die *querelle des femmes* beeinflussten, gehört die Schriftstellerin Christine de Pizan (1364-1429). Sie formulierte als eine der ersten europäischen Autorinnen in ihrer Schrift *Le Livre de la Cité des Dames* (1404/1405) eine klare Verteidigung der Frauen.⁷² In ihrem Werk kreierte Christine de Pizan eine symbolische Stadt, in der Frauen in adäquater Weise gewürdigt und als gleichwertig zu Männern dargestellt wurden. In ihrer Schrift griff sie die in ihrer Zeit verbreiteten

⁶⁷ Vgl. Gause (2009): Konfessionelle Bildung, in: Pithan / Arzt / Jakobs / Knauth (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung, S. 167.

⁶⁸ Vgl. Fietze (1996): Frauenbildung, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 237.

⁶⁹ Vgl. Jacobi (2013): Mädchen- und Frauenbildung, S. 33.

⁷⁰ Vgl. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o.J.): Querele.

⁷¹ Vgl. Bock / Zimmermann (2014): Die Querelle des Femmes, in: Bock (Hg.) (2014): Geschlechtergeschichte, S. 70.

⁷² Vgl. Gerhard (2009): Frauenbewegung und Feminismus, S. 11.

misogynen Diskurse an und widersetzte sich den Stereotypen, welche Frauen als moralisch und intellektuell minderwertig darstellten. Ihr Ansatz war nicht allein rhetorischer Natur, sondern sie stützte ihre Argumentation zudem auf Beispiele und präsentierte eine alternative Sichtweise auf das weibliche Geschlecht.⁷³

In dieser Debatte gab es einerseits den frauenfeindlichen Standpunkt, der „das Menschsein der Frau abwertet und damit den Herrschaftsanspruch des Mannes rechtfertigt“⁷⁴ und andererseits den frauenfreundlichen Standpunkt, der „Frauen in ihrer Würde verteidigt und sie den Männern gleichstellt, mitunter auch überordnet“⁷⁵. In der Gelehrtendebatte um die Frauenbildung spielte die Frage der intellektuellen Fähigkeiten von Frauen eine zentrale Rolle. Während einige den Frauen die Vernunft absprachen, um sie von gesellschaftlichen Funktionen auszuschließen und sie gemäß einer patriarchalen Auslegung von Gen 3,16 der männlichen Herrschaft zu unterwerfen, argumentierten andere, dass die männliche Dominanz vor allem auf ungleichen Bildungschancen basiere.⁷⁶

Die frauenfeindlichen Lager vertraten die Ansicht, dass Frauen aufgrund ihrer Schöpfungsgeschichte, also der Erschaffung nach Adam und aus seiner Seite, eine geringere Gottebenbildlichkeit und somit eine intellektuelle sowie moralische Schwäche aufwiesen. Damit wurde die Unterordnung der Frau unter den Mann gerechtfertigt. Die Herrschaft des Mannes wurde als natürliche Ordnung dargestellt, die durch die Sündenstrafe bestätigt wurde. Mit der Evasünde verbunden war auch die Darstellung der Frauen als Verführerinnen und Werkzeuge des Teufels.⁷⁷

Das frauenfreundliche Lager bemühte sich, die misogynie Bibelauslegung zu widerlegen, indem sie die Frau als Krone der Schöpfung darstellte, da sie aus einer edleren Materie und an einem edleren Ort erschaffen wurde. Zudem wurde auf die Rollen der Frauen in der christlichen Geschichte verwiesen, zum Beispiel auf Maria, die Christus empfangen hatte oder Maria Magdalena, der Christus nach seiner

⁷³ Vgl. Bock (2000): Frauen in der europäischen Geschichte, S. 21-25.

⁷⁴ Fietze (1996): Frauenbildung, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 237.

⁷⁵ Fietze (1996): Frauenbildung, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 237.

⁷⁶ Vgl. Fietze (1996): Frauenbildung, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 237.

⁷⁷ Vgl. Fietze (1996): Frauenbildung, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 238.

Auferstehung zuerst erschienen war. Diese wurde als Beweise für die spirituelle Überlegenheit der Frau angeführt.⁷⁸

Insgesamt stellt die *querelle des femmes* ein vielseitiges Phänomen der europäischen Kulturgeschichte dar, das sich nicht vollständig innerhalb einer einzelnen Disziplin erfassen lässt. Die Inhalte und Ausdrucksformen verändern sich je nach zeitlichen, räumlichen und sprachlichen Kontexten.⁷⁹

⁷⁸ Vgl. Fietze (1996): Frauenbildung, in: Kleinau / Opitz (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, S. 238.

⁷⁹ Vgl. Bock / Zimmermann (2014): Die Querelle des Femmes, in: Bock (Hg.) (2014): Geschlechtergeschichte, S. 71-72.

3. Anna Maria van Schurman

3.1. Biographie

Anna Maria van Schurman wurde am 5. November 1607 in Köln geboren⁸⁰ verbrachte jedoch den größten Teil ihres Lebens in Utrecht.⁸¹ Sie war die Tochter des gelehrten Niederländers Frederik van Schurman und der adligen Deutschen Eva von Harff, die einer damals verbotenen calvinistischen Gemeinde angehörten.⁸² Anna Maria van Schurman war vor allem sprachlich sehr begabt. Sie lernte neben Niederländisch, Französisch, Deutsch, Englisch und Italienisch auch Griechisch, Latein, Hebräisch, Aramäisch, Syrisch und Äthiopisch, unter anderem um die Bibel zu interpretieren.⁸³ Durch ihre wohlhabenden Eltern hatte sie Zugang zu Privatunterricht. Laut der Autobiographie von Anna Maria van Schurman wurde sie zunächst in anderen Fächern unterrichtet als ihre Brüder, allerdings kam es dazu,

daß ich ihnen [ihren Brüdern] zuweilen etwas, das sie vergessen hatten, zusagte; welches denn meinen Vater auf die Gedanken brachte, daß ich vielleicht nicht ohne Erfolg in den Wissenschaften und zugleich mit ihnen [ihren Brüdern] unterrichtet werden könne⁸⁴.

So lernte sie neben den verschiedenen Sprachen auch Theologie, Geschichte, Geografie und Mathematik.⁸⁵ Anna Maria van Schurman hob in ihrer Schrift *Eukleria* hervor, dass ihren Eltern nicht nur die wissenschaftliche Bildung ihrer Kinder, sondern auch deren Frömmigkeit wichtig war.⁸⁶

Da Frederik van Schurman die Vorlesungen des puritanischen Theologieprofessors William Ames besuchen wollte, zog die Familie 1623 nach Franeker. Allerdings starb Frederik van Schurman nur wenige Wochen später.⁸⁷ Nach dem Tod ihres Vaters

⁸⁰ Vgl. Rullmann / Schlegel (2018): Denken, um zu leben, S. 17.

⁸¹ Vgl. de Baar (2011): Gender, genre and authority. in: Bollmann (Hg.) (2011): Ein Platz für sich selbst, S. 138.

⁸² Vgl. Spang (2009): Wenn sie ein Mann wäre, S. 24. / Vgl. Rullmann / Schlegel (2018): Denken, um zu leben, S. 17.

⁸³ Vgl. Rullmann / Schlegel (2018): Denken, um zu leben, S. 18.

⁸⁴ Van Schurman (1673): EYKAHPA, S.15-16 (Hachenberg, S. 25-26).

⁸⁵ Vgl. de Baar (2011): Gender, genre and authority. in: Bollmann (Hg.) (2011): Ein Platz für sich selbst, S. 143.

⁸⁶ Vgl. Van Schurman (1673): EYKAHPA, S. 15 (Hachenberg, S. 24).

⁸⁷ Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. IX.

kümmerte sich ab 1623 ihr Bruder Johan Godschalk van Schurman um die literarische und theologische Ausbildung seiner Schwester.⁸⁸

Auch wenn eine künstlerische, literarische und musische Ausbildung für Töchter aus wohlhabenden Familien nicht ungewöhnlich war, überschritten die wissenschaftlichen Studien, die Anna Maria van Schurman ab den 1630er Jahren betrieb, den gewöhnlichen Bildungsrahmen von Frauen der höheren Gesellschaftsschichten.⁸⁹

Im März 1636 wurde die Utrechter Universität eröffnet. Da sie zu diesem Zeitpunkt schon als beste Lateinerin der Niederlande galt, durfte sie das Festgedicht schreiben, obwohl sie als Frau keinen Zugang zur Universität bekam, was sie in ihrem Text auch kritisierte.⁹⁰ In Briefwechseln mit der Fürstäbtissin Elisabeth von der Pfalz und der Schriftstellerin und Philosophin Marie Le Jars de Gournay machte sie sich für ein Frauenstudium stark, wobei dies keine frühemanzipatorischen sondern religiöse Gründe hatte.⁹¹

Anna Maria van Schurman suchte 1632 den Kontakt mit dem calvinistischen Theologen André Rivet (1572-1651), der zu einem Mentor für sie wurde.⁹² Dieser Kontakt führte 1637 zu einer Debatte über die Frage, ob ein Studium für eine christliche Frau angemessen wäre. Daraus resultierte 1638 ihre *Dissertatio logica*. Dabei handelt es sich dabei um eines der frühesten Werke, das sich mit der Frage nach einer Hochschulbildung für Frauen bzw. der Eignung von Frauen für wissenschaftliche Tätigkeit befasst.⁹³ Anna Maria van Schurman argumentierte in ihrer *Dissertatio* nicht gegen die gesellschaftlich-rechtlichen Gegebenheiten, sondern begründete sie mit christlichen Moralvorstellungen, da, ihrer Meinung nach, vor allem Frauen der höheren Stände für sündhaftes Verhalten anfällig waren.⁹⁴

⁸⁸ Vgl. de Baar (2011): Gender, genre and authority. in: Bollmann (Hg.) (2011): Ein Platz für sich selbst, S. 143.

⁸⁹ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. X.

⁹⁰ Vgl. Rullmann / Schlegel (2018): Denken, um zu leben, S. 18.

⁹¹ Vgl. Rullmann / Schlegel (2018): Denken, um zu leben, S. 18.

⁹² Vgl. de Baar (2011): Gender, genre and authority. in: Bollmann (Hg.) (2011): Ein Platz für sich selbst, S. 143-144.

⁹³ Vgl. de Baar (2011): Gender, genre and authority. in: Bollmann (Hg.) (2011): Ein Platz für sich selbst, S. 144-145.

⁹⁴ Vgl. Rullmann / Schlegel (2018): Denken, um zu leben, S. 21.

Ab 1636 war sie Mitglied im humanistischen Kreis „Res Publica Litteraria“. Durch ihre Briefe an Mitglieder in ganz Europa wurde sie für ihr Eintreten für das Recht der Frauen, sich wissenschaftlich zu betätigen, international bekannt.⁹⁵

Der Kontakt zu Gisbertus Voetius, dem frühpietistischen Kirchenlehrer und Gründungsrektor von Utrecht, sowie Professor für Theologie und semitische Sprachen an der Universität in Utrecht, ermöglichte Anna Maria van Schurman den Zugang zur Universität, indem er ihr erlaubte, seine Vorlesungen zu besuchen. Somit wurde sie die erste Studentin Europas, die allerdings den Vorlesungen von einer loge grillé, einem abgetrennten Bereich neben der Türe, folgen musste, sodass sie für ihre männlichen Kommilitonen nicht sichtbar war.⁹⁶

Gisbertus Voetius gehörte zu den wichtigsten Lehrern von Anna Maria van Schurman. Er unterrichtete sie in Hebräisch, Aramäisch, Syrisch und Arabisch, sowie in Theologie. Des Weiteren beschäftigte sie sich ebenfalls mit Persisch und Äthiopisch.⁹⁷ In *Eukleria* begründete sie die Beschäftigung damit, dass „diese die meisten Wurzelwörter haben, wovon sich die Derivata in der heiligen Schrift finden, die sich also aus ihnen am besten erklären lassen“⁹⁸

Nach dem Tod ihrer Mutter 1637 konzentrierte sich Anna Maria van Schurman zunehmend auf den Haushalt und die Versorgung zweier bei ihr lebenden betagten Tanten. Auch wenn sie kurz nach dem Tod ihrer Mutter in einem Brief die Debatte über Frauenbildung anstieß, die schlussendlich mit ihrer Dissertatio und deren Veröffentlichung 1641 endete, schrieb sie in *Eukleria*, dass sie sich aufgrund der privaten Verpflichtungen nicht mehr in gleichem Maße um ihre Studien kümmern konnte.⁹⁹

⁹⁵ Vgl. de Baar (2011): Gender, genre and authority. in: Bollmann (Hg.) (2011): Ein Platz für sich selbst, S. 138-139.

⁹⁶ Vgl. de Baar (2011): Gender, genre and authority. in: Bollmann (Hg.) (2011): Ein Platz für sich selbst, S. 145. / Vgl. Rullmann / Schlegel (2018): Denken, um zu leben, S. 19.

⁹⁷ Vgl. Van Beek (2010): The first female university student, S. 63-64.

⁹⁸ Van Schurman (1673): EYKAHPIA, S. 31 (Hachenberg, S. 50-51)

⁹⁹ Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. XII-XIV.

Ab den 1650er Jahren zog sich Anna Maria van Schurman zunehmend aus ihrem gelehrten Freundeskreis zurück und konzentrierte sich auf ihre Frömmigkeit.¹⁰⁰ Als sie sich 1653/1654 mit ihren Tanten und ihrem Bruder Johann Godschalk van Schurman in Köln aufhielt, um ein ihrer Familie entrissenes Gut wiederzuerlangen, wurde in Utrecht das Gerücht laut, dass sie zum Katholizismus konvertiert wäre. Zusätzlich fielen in diese Zeit die Streitigkeiten um das Haus in Utrecht mit dem Domkapitel. Dies führte dazu, dass sie sich nach ihrer Rückkehr mit ihren Tanten und ihrem Bruder in Lexmond niederließ. In dieser Zeit öffnete sich Anna Maria van Schurman für religiöse Reformströmungen und prangerte in ihren Gedichten die Missstände in der Kirche an.¹⁰¹ Nach dem Tod ihrer Tanten 1662 zog Anna Maria van Schurman in ihre Utrechter Wohnung zurück. Johann Godschalk van Schurman reiste nach seiner Promotion in Theologie in Basel nach Genf und lernte dort den zum Calvinismus konvertierten Jesuiten Jean de Labadie kennen. Nachdem Johan Godschalk van Schurman den Kontakt zwischen Anna Maria van Schurman und Jean de Labadie hergestellt hatte und diese begeistert die theologische Position von Jean de Labadie aufnahm, vermittelten die van Schurmans Jean de Labadie an die Gemeinde in Middelburg, die einen Prediger suchte.¹⁰²

Ab 1666 gehörte sie zu den Anhängern des walisischen Predigers Jean de Labadie, der 1669 wegen seiner millenaristischen Ansichten und dem Gedanken einer exklusiven Kirche aus dem Amt entlassen wurde.¹⁰³ Dennoch folgte Anna Maria van Schurman ihm gemeinsam mit einem Neffen, ihrer Magd, und Katharina Martini, einer Freundin, als er in Amsterdam eine Gemeinde gründete. Mit ihrem Umzug wandte sie auch den Künsten und den weltlichen Wissenschaften gänzlich den Rücken.¹⁰⁴ Dafür wurde sie von ihren gelehrten Freunden öffentlich kritisiert. Anna Maria van Schurman schrieb daraufhin eine Rechtfertigung unter dem Titel *Eukleria seu Melioris Parties Electio*, die darauf abzielte, aus den Erkenntnissen von Jean de Labadie eine religiöse

¹⁰⁰ Vgl. de Baar (2011): Gender, genre and authority. in: Bollmann (Hg.) (2011): Ein Platz für sich selbst, S. 146.

¹⁰¹ Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. XIV-XV.

¹⁰² Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. XV-XVI.

¹⁰³ Vgl. de Baar (2011): Gender, genre and authority. in: Bollmann (Hg.) (2011): Ein Platz für sich selbst, S. 146.

¹⁰⁴ Vgl. Rullmann / Schlegel (2018): Denken, um zu leben, S. 21.

Lehre zu erstellen. Dies verteidigte sie mit Disputationstechniken und hunderten von Zitaten aus der Bibel, der klassischen Literatur, von Augustin und Calvin.¹⁰⁵

Sie begann zahlreiche Korrespondenzen mit zum Beispiel Eleonora von Merlau und Johann Jakob Schütz, Vertreter*innen des frühen lutherischen Pietismus,¹⁰⁶ die durch ihr Werk und den Briefwechsel stark beeinflusst wurden. Da Philipp Jakob Spener die Impulse und Erbauungstexte von Johann Jakob Schütz zum Fundament seines pietistischen Reformprogramms (*Pia Desideria*, 1675) machte, beeinflusste Anna Maria van Schurman indirekt die Entstehung des deutschen Pietismus.¹⁰⁷

Die Gemeinschaft um Jean de Labadie wurde 1670 ausgewiesen. Zunächst fanden sie Zuflucht bei Elisabeth von der Pfalz, der Äbtissin des reformierten Konvents und Freundin Anna Maria van Schurmans. Nach Protesten der Bevölkerung mussten sie 1672 nach Altona an der Elbe übersiedeln. Nach dem Tod von Jean de Labadie im Februar 1674 und aufgrund des aufkommenden Krieges zwischen Dänemark und Schweden zogen sie 1675 auf Schloss Waltha, das drei adeligen Damen aus der Labadistengemeinde gehörte. Nachdem sie sich mit der dortigen reformierten Kirche arrangiert hatten, fanden sie ein dauerhaftes Refugium.¹⁰⁸

Anna Maria van Schurman widerrief in *Eukleria* ihre früheren wissenschaftlichen Werke.¹⁰⁹ Allerdings sollte dies unter einem sektenpsychologischen Blickwinkel betrachtet werden, da sie, obwohl sie auch von Hass und Verfolgungen berichtete, eine verklarte Sicht auf das Leben in der Sekte hatte.¹¹⁰

Sie starb am 4. Mai 1678.¹¹¹

¹⁰⁵ Vgl. de Baar (2011): Gender, genre and authority. in: Bollmann (Hg.) (2011): Ein Platz für sich selbst, S. 146.

¹⁰⁶ Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. XVI.

¹⁰⁷ Vgl. Rullmann / Schlegel (2018): Denken, um zu leben, S. 22.

¹⁰⁸ Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. XVI-XVII.

¹⁰⁹ Vgl. Van Schurman (1673) EYKΛEPIA, S. 29 (Hachenberg, S. 48).

¹¹⁰ Vgl. Rullmann / Schlegel (2018): Denken, um zu leben, S. 22-23.

¹¹¹ Vgl. Rullmann / Schlegel (2018): Denken, um zu leben, S. 24.

3.2. Exkurs: Jean de Labadie

3.2.1. Biographie

Jean de Labadie wurde am 13. Februar 1610 in Bourg, Frankreich, geboren. 1626 trat er als Novize in den Jesuitenorden von Bordeaux ein.¹¹² Nach dem zweijährigen Noviziat setzte er seine Ausbildung im Orden mit einem Philosophiestudium fort und studierte ab 1636 Theologie, bevor er zum Priester geweiht wurde. Allerdings verließ er noch vor seiner Profess 1639 den Jesuitenorden.¹¹³ Er war anschließend als Weltpriester tätig. Theologisch entfernte er sich immer mehr von den Jesuiten und näherte sich zunächst den Lehren des Jansenismus¹¹⁴ an. Durch die Beschäftigung mit Johannes Calvin und dem Calvinismus trat er 1650 zur reformierten Kirche über und wurde 1652 Pfarrer in Montauban, 1657 in Orange und 1659 in Genf.¹¹⁵ Unzufrieden mit den Verhältnissen in Genf nahm er 1666 eine Pfarrstelle in Middelburg an. Zunehmend geriet er in Konflikt mit der Kirchenleitung, vor allem wegen seiner chiliastischen Tendenzen und seiner Bibelauslegung. Dies führte 1669 zu seiner Verurteilung durch die Synode von Dordrecht und schließlich zu seinem Ausschluss aus der Kirche.¹¹⁶ Er gründete daraufhin in Amsterdam eine Hausgemeinde, der neben Anna Maria van Schurman auch Pierre Yvon (1646-1707), der nach dem Tod von Jean de Labadie die Leitung der Gemeinschaft übernahm¹¹⁷, angehörte. Aufgrund neuer Konflikte mit der Obrigkeit zog die Gemeinde 1670 nach Herford und 1672 nach Altona. Dort starb Jean de Labadie am 13. Februar 1674.¹¹⁸

3.2.2. Theologie

Trotz des Wechsels zwischen den verschiedenen Konfessionen blieb Jean de Labadie den institutionalisierten Kirchen verbunden. Diese Bindung an die Kirchen steht bei Jean de Labadie jedoch im Widerspruch zu seiner theologischen Subjektivität, die

¹¹² Vgl. Wallmann (2015): Art. Labadie, in: RGG⁴ Online.

¹¹³ Vgl. Krieg (2010): Art. Labadie, Jean de, in: TRE Online.

¹¹⁴ Der Jansenismus entwickelte sich im 17. Jahrhundert als Reformbewegung innerhalb der katholischen Kirche. Er betont eine strikte Auffassung des christlichen Lebens sowie die Unantastbarkeit des individuellen Gewissens. Vgl. O'Brien (2010): Art. Jansen / Jansenismus, in: TRE Online.

¹¹⁵ Vgl. Wallmann (2015): Art. Labadie, in: RGG⁴ Online.

¹¹⁶ Vgl. Krieg (2010): Art. Labadie, Jean de, in: TRE Online.

¹¹⁷ Vgl. Wallmann (2015): Art. Yvon, in: RGG⁴ Online.

¹¹⁸ Vgl. Krieg (2010): Art. Labadie, Jean de, in: TRE Online.

religiös motiviert ist und als charismatischer Ausdruck seines selbstbewussten Auftretens angesehen werden kann. Seine kirchlichen Aussagen erscheinen oft nur als sprachliche Hüllen, die in seiner Interpretation eine mystische Verwandlung erfahren. Sie sind eingebettet in ein existentielles Denken, das zwar als „katholisches“ Erbe gedeutet werden kann, sich aber letztlich jeder konfessionell-dogmatischen Bestimmung widersetzt.¹¹⁹

Das Zentrum Jean de Labadies Denkens bildet ein Sein jenseits aller Formen, ein Gott, den er als „Abgrund“ bezeichnet. Vor diesem sind die Welt, die Vernunft und das Ich als bedeutungslos zu erachten. Dennoch wirkt dieser „Abgrund“ im Inneren des Herzens und lässt das Ich gegen die Vernunft und die Welt bestehen.¹²⁰

In seiner Betrachtung des menschlichen Ichs unterscheidet Jean de Labadie vier Zustände. Den Zustand der Unschuld, der Schuld, der Verworfenheit und Verlassenheit und den der Erneuerung und Wiedervereinigung mit Gott. Die Erneuerung des Selbst geschieht durch das Ablösen von allen weltlichen Dingen und von sich selbst, um sich vollständig Gott zuzuwenden und ihm allein zu gehören.¹²¹

In seinen Predigten und Unterweisungen legte er dar, welche grundlegenden Voraussetzungen und Merkmale ein inneres Christentum auszeichnen. Dabei hob er insbesondere die Bedeutung von Geduld und Hingabe, die Loslösung von weltlichen Dingen, vollständige Selbstverleugnung sowie das vertrauensvolle Überlassen an Gott hervor. Zudem forderte er zu beständiger Selbstdisziplin und einer asketischen Lebensführung auf.¹²²

Jean de Labadie war der Überzeugung, dass der*die Gläubige ein reines Werkzeug des im Inneren wirkenden Heiligen Geistes sei. Das christliche Leben wurde von ihm als Nachahmung des Lebens Christi definiert, weshalb er forderte, dass der Gläubige dasselbe Opfer, das Christus dem Vater dargebracht hat, auch in sich selbst vollziehen müsse.¹²³

¹¹⁹ Vgl. Krieg (2010): Art. Labadie, Jean de, in: TRE Online.

¹²⁰ Vgl. Krieg (2010): Art. Labadie, Jean de, in: TRE Online.

¹²¹ Vgl. Heppe (1879): Geschichte des Pietismus, S. 330.

¹²² Vgl. Heppe (1879): Geschichte des Pietismus, S. 325.

¹²³ Vgl. Heppe (1879): Geschichte des Pietismus, S. 329.

3.3. (Theologische) Schriften

3.3.1. Dissertatio logica

Die ersten Ideen zu ihrer *Dissertatio logica* finden sich bereits in einem Brief an André Rivet aus dem Jahr 1631. Sie schrieb ihm, dass sie an einem Buch für Frauen arbeiten würde, wie diese ihre Freizeit in bester Art und Weise genießen könnten.¹²⁴ Obwohl das konkrete Thema ihrer geplanten Schrift unklar bleibt, lässt sich vermuten, dass Anna Maria van Schurman die Problematik der Bildung von Frauen thematisieren wollte. Ob das geplante Buch verfasst wurde oder ob die Beschäftigung in der Abfassung ihrer *Dissertatio logica* mündete, lässt sich nicht feststellen, jedoch ist kein weiterer Text zur Frauenbildung erhalten.¹²⁵

1638 kam es zu einer ersten Publikation von Briefen zwischen Anna Maria van Schurman und André Rivet durch André Duchesne unter dem Titel *Amica dissertatio inter nobilissimam virginem Annam Mariam a Schurman et Andream Rivetum, De ingenii muliebris ad scientias et meliores literas capacitate*. Allerdings ist die *Dissertatio logica* in dieser Publikation nicht enthalten. Diese wurde von Johan van Beverwijck 1641 veröffentlicht.¹²⁶

Der Arzt Johan van Beverwijck war ein Unterstützer Anna Maria van Schurmans und hatte 1639 eine Schrift mit dem Titel „*Van de Uitnementheyt des vrouwelicken Geslachts*“ („Von der Vortrefflichkeit des weiblichen Geschlechts“), eine mit medizinischen Argumenten geführte Widerlegung gängiger Vorurteile gegenüber Frauen, veröffentlicht¹²⁷, die er Anna Maria van Schurman gewidmet hatte.¹²⁸

Die *Dissertatio logica* von Anna Maria van Schurman sowie die Briefe zwischen ihr und André Rivet greifen die Thematik der *querelle des femmes* auf. Insbesondere in Frankreich und England erlebte diese Diskussion zu Beginn des 17. Jahrhunderts eine Blütezeit, weswegen das Interesse an der *Dissertatio logica* und der Korrespondenz groß war und zu mehrfachen Übersetzungen führte.¹²⁹

¹²⁴ Vgl. Van Schurman (1648): *Opuscula*, S. 59: in quo optimam otio nostro fruendi rationem iisdem persuadere [...] contendam.

¹²⁵ Vgl. Van Schurman (1998): *Whether a Christian Women*, S. 10.

¹²⁶ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XVIII-XIX.

¹²⁷ Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XX.

¹²⁸ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XIX-XX.

¹²⁹ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XXII.

Obwohl Anna Maria van Schurman immer wieder auf die Argumentationsmuster der Tradition der *querelle des femmes* zurückgreift, verzichtete sie auf Verweise oder Zitate.¹³⁰ Auch bleibt Anna Maria van Schurman innerhalb der gesellschaftlichen Gepflogenheiten und plädiert nicht für Veränderungen in der Machtstruktur politischer oder religiöser Institutionen.¹³¹

Anna Maria van Schurman verteidigt in ihrer *Dissertatio logica* die Bildung der Frauen. Sie setzt sich für den Zugang zu den wissenschaftlichen Fakultäten und Lehrinhalten ein. Allerdings betrachtet sie den Erwerb von Wissen nicht als ein Instrument der gesellschaftlichen Macht, das Frauen in Konkurrenz zu Männern bringen und ihnen den Zugang zu einflussreichen Positionen eröffnen soll.¹³² Sie fordert zwar den Zugang zu wissenschaftlicher Bildung für Frauen, allerdings mit der sozialen Einschränkung, dass diese Frauen „über die erforderlichen Mittel verfügen“ müssen und in ihrem Haushalt „keine allzu kärgliche Lage“ herrschen dürfe.¹³³ Somit steht die Frauenbildung ausschließlich „für die Reichen, Frommen und vom Zwang zur Arbeit Befreiten“¹³⁴ zur Verfügung. Des Weiteren sollen zwar den Frauen alle Fächer des universitären Curriculums zugänglich gemacht werden, allerdings beschränken sich die Überlegungen Anna Maria van Schurmans auf privaten Unterricht durch Hauslehrer und bedeuten keine Fürsprache für die Öffnung der Universitäten.¹³⁵

Anna Maria van Schurman plädiert in ihrer *Dissertatio logica* keineswegs für das Recht aller Frauen, unabhängig ihrer sozialen Schicht, auf höhere Bildung, sondern berücksichtigt ausschließlich die Lebenswelt der Oberschicht und des wohlhabenden Bürgertums. Somit ist die politische und gesellschaftliche Umsetzung nur vage angedeutet und nicht zentrales Thema ihres Textes, denn für die Frauen der oberen Gesellschaftsschicht sind keine sozialen Veränderungen notwendig.¹³⁶

In der neueren Forschung wird die Kritik laut, dass Anna Maria van Schurman „die traditionelle Definition der Frauenrolle“¹³⁷ nicht antastet und „mit den Argumenten des Patriarchats“¹³⁸ arbeitet. Elisabeth Gössmann bezeichnet die *Dissertatio logica* als eine Schrift, „die nicht einmal davor zurückscheut, sich geschickt männlicher Vorurteile

¹³⁰ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XCIX-C.

¹³¹ Vgl. Van Schurman (1998): *Whether a Christian Women*, S. 10.

¹³² Vgl. Gössmann (1998): *Das wohlgelahrte Frauenzimmer*, S. 88.

¹³³ Van Schurman (1641): *Dissertatio*, S. 11,9-10 (Spang, 7,10-11).

¹³⁴ King (1993): *Frauen in der Renaissance*, S. 214.

¹³⁵ Vgl. Van Schurman (1641): *Dissertatio*, S. 15,17-19 (Spang, S. 13,24-26). / Vgl. Van Schurman (1641): *Dissertatio*, S. 33,5-17 (Spang, S. 41,2-12). / Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CI.

¹³⁶ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CI.

¹³⁷ King (1993): *Frauen in der Renaissance*, S. 213.

¹³⁸ Becker-Cantarino (1989): *Der lange Weg zur Mündigkeit*, S. 186-187.

über Frauen zu bedienen, wenn nur aus ihnen ein Argument für das Frauenstudium herauszuschlagen ist“¹³⁹. Michael Spang hingegen wendet ein, dass sich in der *Dissertatio logica* konservative und progressive Züge mischen. Einerseits wird die Verknüpfung von Bildung und Berufsausübung aufgelöst und gefordert, dass Frauen Zugang zu ausnahmslos allen wissenschaftlichen Disziplinen erlangen. Andererseits werden die Frauen vom öffentlichen wissenschaftlichen Austausch an Universitäten ausgeschlossen.¹⁴⁰

Die Vermutung liegt nahe, dass van Schurman den Horizont ihrer Überlegungen beschränkt und sich auf dieses fein austarierte, reduzierte argumentative Feld zurückgezogen hat, weil sie der Auffassung war, damit zwar einen begrenzten, aber unbestreitbaren Standpunkt plausibel vertreten zu können. Innerhalb des in der *Dissertatio* präzise abgesteckten Anspruchs ließen sich selbst Elemente des traditionell abwertenden Frauenbildes in Argumente für Frauenbildung umwenden.¹⁴¹

In den Briefen an André Rivet nimmt Anna Maria van Schurman Standpunkte ein, die über den Anspruch der *Dissertatio logica* hinausgehen. So bestreiten beide nicht die geistige Ebenbürtigkeit von Mann und Frau oder dass es dem Umstand geschuldet ist, dass Frauen in andere niederere gesellschaftliche Aufgaben eingebunden sind und so nicht die gleiche wissenschaftliche Leistung erbringen können, dies aber nicht auf eine mangelnde Begabung zurückzuführen ist. Auch spricht Anna Maria van Schurman in den Briefen die gesellschaftlichen Konsequenzen einer Frauenbildung an, wobei dieses Thema in der *Dissertatio logica* ausgeklammert wird. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass sich daraus positive Veränderungen für die soziale Gemeinschaft des Staates ergeben würden. Vor allem beschäftigt sie sich damit, wie es gerechtfertigt werden kann, dass Frauen der Gebrauch ihrer intellektuellen Fähigkeiten und die Teilnahme am akademischen Austausch verwehrt werden kann, da Anna Maria van Schurman die traditionelle Beschränkung der Frau auf den häuslichen Bereich als Ergebnis von Gewohnheit und nicht aufgrund von vernünftigen Überlegungen verstand.¹⁴² Auch der Austausch mit anderen Frauen, die in der *querelle des femmes* als Autorinnen tätig waren, zeigt, dass Anna Maria van Schurman bereit war, weit mehr zu fordern, als sie in ihrer *Dissertatio logica* tat.¹⁴³

¹³⁹ Gössmann (1984): Das Wohlgelahrte Frauenzimmer, S.47.

¹⁴⁰ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CII.

¹⁴¹ Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CII-CIII.

¹⁴² Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CIII-CIV.

¹⁴³ Vgl. Van Beek (1996): Een vrouwenrepubliek der Letteren, S. 38-40.

Es ist dabei aber ebenfalls zu beachten, dass auch für Männer der Zugang zu höherer Bildung von ihrem sozialen Status abhängig war. Ebenso konnte nicht von einer flächendeckenden Alphabetisierung der Bevölkerung gesprochen werden, auch wenn sich die kirchlichen und politischen Kräfte der Reformation und Gegenreformation um eine Grundbildung für alle bemühten. Somit wäre die Forderung nach einem allgemeinen Zugang zu höherer Bildung für Frauen ohne Bezug zur bildungssoziologischen Realität gewesen.¹⁴⁴

Die *Dissertatio logica* lässt sich in ihrer Struktur in vier Hauptteile untergliedern. Der erste Teil präzisiert die einleitende Frage „Num foeminae Christinanae conveniat studium litterarum?“¹⁴⁵ Dabei definiert Anna Maria van Schurman die verwendeten Begriffe.

Der zweite Hauptteil greift auf die am Ende des ersten Hauptteils aufgestellte These „Foeminae Christinae convenit studium litterarum“¹⁴⁶ zurück und untermauert diese mit 14 Argumenten. Die Argumente sind nummeriert und formal ident aufgebaut.¹⁴⁷

Das Argument beginnt mit einem Syllogismus, dessen Schlussfolgerung die genannte These bestätigt; daran schließt sich jeweils eine Passage an, in der van Schurman die beiden Prämissen des angeführten Syllogismus als wahr zu begründen versucht.¹⁴⁸

Um ihre Argumente zu unterstützen, verwendet Anna Maria van Schurman religiöse und philosophische Schriften, Sprichwörter, Konsenswahrheiten und Selbstevidenzen.¹⁴⁹

Im anschließenden dritten Hauptteil beschäftigt sich Anna Maria van Schurman mit fünf Argumenten gegen ihre These und versucht diese zu widerlegen. Dabei verwendet sie den gleichen Aufbau wie im zweiten Hauptteil, argumentiert nun allerdings gegen die in den Prämissen formulierten Aussagen. Grundlegend für ihre Argumentation ist hervorzuheben, dass die Argumente der Gegner nicht die zugrunde liegenden begrifflichen Einschränkungen beachten.¹⁵⁰

¹⁴⁴ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CVIII.

¹⁴⁵ Van Schurman (1641): *Dissertatio*, S. 9,5-7.

¹⁴⁶ Van Schurman (1641): *Dissertatio*, S. 14,18-19.

¹⁴⁷ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XXIV.

¹⁴⁸ Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XXIV-XXV.

¹⁴⁹ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XXV.

¹⁵⁰ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XXV-XXVI.

Im vierten Teil fasst sie die Ergebnisse zusammen und führt die praktischen Konsequenzen aus.¹⁵¹

Die formale Struktur der *Dissertatio logica* ist angelehnt an das mittelalterlich-scholastische Genre der quaestio disputata.¹⁵² „Quaestiones allgemein waren Fragen, die sich aus konfligierenden Erklärungen von Textstellen oder Sachproblemen ergaben, und waren als solche immer Fragen in einer Ob-Oder-Form.“¹⁵³ Anna Maria van Schurman gründet ihre *Dissertatio logica* allerdings nicht wie in der mittelalterlich-scholastischen Tradition üblich auf einer Frage, sondern auf einer These, die es zu untermauern bzw. zu beweisen gilt.¹⁵⁴

Durch die diskursive Struktur und der lateinischen Sprache ist der Text in seiner Reichweite eingeschränkt und nur einem Fachpublikum zugänglich.¹⁵⁵

Beeinflusst wurde Anna Maria van Schurman durch ihren Lehrer Gisbert Voetius und die Utrechter Universität, die den Neo-Aristotelismus vertraten. Caroline van Eck hält fest, dass sich Anna Maria van Schurman notwendigerweise eines traditionellen akademischen Textgenres bedienen musste, um in dem wissenschaftlichen, kirchlichen und politischen Kontext, in dem ihr Werk rezipiert und ernstgenommen werden sollte, als glaubwürdig zu gelten.¹⁵⁶

¹⁵¹ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XXVI.

¹⁵² Vgl. Van Eck (1996): *The first Dutch feminist tract?*, in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): *Choosing the Better Part*, S. 45.

¹⁵³ Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XXVI.

¹⁵⁴ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XXIX.

¹⁵⁵ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XXX.

¹⁵⁶ Vgl. Van Eck (1996): *The first Dutch feminist tract?*, in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): *Choosing the Better Part*, S. 53.

3.3.1.1. *Analyse des ersten Hauptteils der Dissertatio logica*

Im ersten Teil der *Dissertatio logica* widmet sich Anna Maria van Schurman zunächst der Definition der verwendeten Begriffe in der dem Werk voranstehenden Frage. Besonders auffällig ist hierbei ihre Definition der Vokabel „Wissenschaft“. Darunter versteht sie die sprachlichen und historischen Kenntnisse, sowie alle Disziplinen. Hierbei unterscheidet Anna Maria van Schurman die höheren Disziplinen, die Fakultäten und die niederen Disziplinen, die philosophischen Fächer. Besonders betont sie die biblische Theologie, die sie außen vorlässt, weil sie der Meinung ist, dass diese allen Christen zusteht.¹⁵⁷

Interessant ist ebenfalls, dass Anna Maria van Schurman hierbei nicht den Begriff „scientia“¹⁵⁸ verwendet, der mit Kenntnis, Wissen, Wissenschaft oder Geschicklichkeit übersetzt werden kann, sondern den Begriff „Litterarum“¹⁵⁹, der zunächst mit Buchstaben, Schriftstücke, Briefe oder Literatur, aber auch mit Wissenschaften oder Gelehrsamkeit übersetzt werden kann. Bei der näheren Ausführung der Disziplinen verwendet sie allerdings dann den Begriff „scientias philosophicas“¹⁶⁰. Eventuell könnte dies darauf hindeuten, dass Anna Maria van Schurman ein breiteres Verständnis von Wissenschaft hatte, das auch literarische und kulturelle Aspekte einbezog und nicht nur auf das reine Wissen im engeren Sinne beschränkt war.

Im Anschluss an die Erläuterungen zu den Begriffen folgt eine Einschränkung. Anna Maria van Schurman setzt zunächst voraus, dass die Frau, die sich mit den Wissenschaften beschäftigen möchte, „zumindest eine mittelmäßige Begabung besitzt und zum Lernen nicht gänzlich ungeeignet ist“¹⁶¹. Des Weiteren sollen die finanziellen Möglichkeiten vorhanden sein, um das Studium zu finanzieren.¹⁶² Auch soll sie sich „von ihrer allgemeinen und speziellen Berufung – also von der Ausübung ihrer Frömmigkeit und von ihren familiären Aufgaben – einige Zeit frei machen“¹⁶³ können. Zum Abschluss dieser Ausführungen betont Anna Maria van Schurman, dass „das Ziel für sie nicht eitler Ruhm oder Prahlerei oder irgendeine nutzlose Neugierde sein“ solle, sondern ihr Seelenheil und dadurch sich verbessern und glücklicher werden solle.

¹⁵⁷ Vgl. Van Schurman (1641): *Dissertatio*, S. 10,4-13 (Spang, S. 5,19-26).

¹⁵⁸ Vgl. Art. scientia, ae. in: Stowasser / Petschenig / Skutsch (2006): Stowasser, S. 457.

¹⁵⁹ Vgl. Art. lit(t)era, ae. in: Stowasser / Petschenig / Skutsch (2006): Stowasser, S. 297-298.

¹⁶⁰ Van Schurman (1641): *Dissertatio*, S. 10,8.

¹⁶¹ Van Schurman (1641): *Dissertatio*, S. 11,5-8 (Spang, S. 7,7-9).

¹⁶² Vgl. Van Schurman (1641): *Dissertatio*, S. 11,8-13 (Spang, S. 7,9-16).

¹⁶³ Van Schurman (1641): *Dissertatio*, S. 11,15-20 (Spang, S. 7,18-21).

Zudem soll sie dem gesamten Geschlecht, soweit es möglich ist, nützlich sein.¹⁶⁴ Damit untermauert Anna Maria van Schurman ihre Ansicht, dass die Frauenbildung nicht nur einen persönlichen Nutzen, sondern auch einen Nutzen für die Gesellschaft darstellen soll.

Anna Maria van Schurman hält darauffolgend fest, dass sie davon überzeugt wäre, dass alle Disziplinen, und damit die gesamte Enzyklopädie, einer christlichen Frau zustehe. Diese wird dennoch insofern eingeschränkt, dass dieses wertvolle Gut nach Abhängigkeit der Bedeutung und den individuellen Fähigkeiten des Mädchens bzw. der Frau strukturiert und miteinander verknüpft werde. Vorrangig sollen vor allem Grammatik, Logik und Rhetorik unterrichtet werden, da Anna Maria van Schurman der Überzeugung ist, dass diese eng mit der Theologie und den moralischen Tugenden verbunden sind. Anna Maria van Schurman betont vor allem die außerordentlich wichtige Stellung der Logik, da sie diese als Schlüssel zu allen Wissenschaften versteht. Aber auch Physik, Metaphysik, Geschichte, sowie Kenntnisse der Sprachen, vor allem Hebräisch und Griechisch, sollen gelernt werden. Anna Maria van Schurman hält zwar die Studien „die mit der Praxis der gerichtlichen Jurisprudenz, des Militärs oder der Redekunst in Kirche, Rat oder Akademie zu tun haben“¹⁶⁵ für weniger angemessen, fordert aber dennoch, dass „Frauen von der schulmäßigen oder [...] theoretischen Kenntnis dieser Dinge“¹⁶⁶ nicht ausgeschlossen werden, „besonders nicht von der überaus edlen Disziplin der Politik“¹⁶⁷.¹⁶⁸

Auffällig bei dieser Einschränkung ist, dass sie zwar zeigt, in welchen Gebieten Anna Maria van Schurman einen höheren Nutzen sieht, beziehungsweise welche Fächer sie für wichtiger für die Theologie und die moralischen Tugenden hält, sie aber dennoch auch den Wert der anderen Disziplinen sieht. Die breite Aufstellung der Fächer und der uneingeschränkte Zugang zu allen Disziplinen zeigt, dass sie Bildung als vielseitiges und interdisziplinäres Unterfangen versteht, das nicht auf „weibliche“ Themen zu beschränken ist. Der geforderte Zugang zur Disziplin der Politik könnte dahingehend gedeutet werden, dass auch wenn Anna Maria van Schurman die gesellschaftlichen Normen akzeptiert, sie der Ansicht ist, dass Frauen auch im öffentlichen und politischen Leben eine Rolle spielen sollten.

¹⁶⁴ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 12,2-10 (Spang, S. 9,1-9).

¹⁶⁵ Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 13,19-24 (Spang, S. 11,13-15).

¹⁶⁶ Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 13,24-26 (Spang, S. 11,18-20).

¹⁶⁷ Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 14,1-3 (Spang, S. 11,20-21).

¹⁶⁸ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 12,12-14,3 (Spang, S. 9,11-11,21).

3.3.1.2. *Analyse des zweiten Hauptteils der Dissertatio logica*

Im zweiten Hauptteil belegt Anna Maria van Schurman ihre These, dass einer christlichen Frau das Studium der Wissenschaften zusteht, mit 14 Argumenten.

Im ersten Argument wird festgestellt, dass allen, denen von Natur aus die Grundlagen oder Fähigkeiten für Künste und Wissenschaften mitgegeben wurden, auch alle Künste und Wissenschaften offenstehen und da Frauen diese Grundlagen und Fähigkeiten besitzen, auch ihnen alle Künste und Wissenschaften zugänglich gemacht werden müssen.¹⁶⁹ Bewiesen wird dies dadurch, dass „offenkundig [ist], dass Frauen tatsächlich beliebige Wissenschaften und Künste erlernen können“¹⁷⁰.

Das zweite Argument führt das erste weiter aus. Da allen, die von Natur aus ein Bedürfnis nach den Wissenschaften und Künsten haben, diese zustehen, stehen sie auch den Frauen zu, da diese das Bedürfnis ebenfalls haben.¹⁷¹ Untermauert wird dies mit einem Verweis auf Aristoteles, da er „in Kap 2 von Buch 1 der Metaphysik ausdrücklich festgestellt hat, [dass jeder Mensch] von Natur aus nach Wissen“¹⁷² strebt.

Im dritten Argument wird der Zugang zu Erkenntnis durch die Erschaffung durch Gott begründet. Denn da alle, die Gott mit „einem nach oben gerichteten und zum Himmel erhobenen Gesicht geschaffen hat, [denen] steht die Betrachtung und die Erkenntnis der erhabenen und himmlischen zu“¹⁷³.

Das vierte Argument befasst sich damit, dass vor allem Frauen von einer intensiven und beständigen Beschäftigung mit den Wissenschaften profitieren. Diese Argumentation stützt sich auf zwei Hauptbeweise. Der erste Beweis besagt, dass Menschen aufgrund ihrer Schwäche, Unbeständigkeit oder den zahlreichen Verlockungen der Welt besonders anfällig für Eitelkeit sind. Frauen sind aufgrund ihrer Schwäche besonders betroffen. Untermauert wird dies durch die Überlegung, dass das Gegenteil von Eitelkeit eine ernste und dauerhafte Beschäftigung ist und damit der beste Schutz gegen Eitelkeit. Der zweite Beweis besagt, dass Menschen, die zu viel

¹⁶⁹ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 14,24-15,6 (Spang, S. 13,8-15).

¹⁷⁰ Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 15,17-19 (Spang, S. 13,24-26).

¹⁷¹ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 15,23-16,2 / deutsch S. 13,30-34).

¹⁷² Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 16,7-9 (Spang, S. 15,4-6).

¹⁷³ Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 16,12-15 (Spang, S. 15,9-12).

Freizeit haben, vornehmlich eine andauernde Beschäftigung benötigen. Hierbei führt Anna Maria van Schurman aus, dass vor allem Frauen, die einen angesehenen Stand haben, über außergewöhnlich viel Freizeit verfügen. Dabei untermauert sie ihr Argument dadurch, dass Muße als unangenehm oder störend verstanden wird und die Gelegenheit für Laster bietet, denn „Homines nihil agendo male agere discunt“¹⁷⁴.¹⁷⁵

Das fünfte Argument greift den Aspekt der Zeit auf. Da Menschen, die ein ruhiges und freies Leben führen, die Beschäftigung mit den Wissenschaften zusteht, haben besonders Frauen die Möglichkeit, dieser nachzukommen. Dies wird einerseits dadurch untermauert, dass Ruhe und Freizeit entscheidend sind für eine erfolgreiche wissenschaftliche Beschäftigung und andererseits dadurch, dass Frauen keine öffentlichen Verpflichtungen oder täglichen Aufgaben haben, die sie von den Studien abhalten. Insofern haben vor allem unverheiratete Frauen die Freiheit, sich der wissenschaftlichen Beschäftigung zu widmen.¹⁷⁶

Das sechste Argument beinhaltet zwei Aspekte. Einerseits begründet es den Zugang zu den instrumentellen Wissenschaften oder Hilfswissenschaften, da allen die legitimen Mittel zustehen, mit denen die grundlegenden Wissenschaften studiert werden können. Da Frauen diese zustehen, stehen ihnen auch die unterstützenden Wissenschaften zu.¹⁷⁷ Andererseits behandelt das sechste Argument den Aufenthaltsort. Da Frauen eher alleine zuhause sind, steht ihnen die wissenschaftliche Beschäftigung zu, da diese auch ohne anderen Begleiter Freude bringt.¹⁷⁸ Begründet wird dies mit der Forderung des Apostels, dass Frauen nach dem Haus sehen sollen.¹⁷⁹

Das siebte Argument stellt einen Zusammenhang zwischen dem Anspruch auf alle Tugenden und dem Anspruch auf Wissenschaften und Künste her. Da Frauen einen Anspruch auf alle Tugenden haben, stehen ihnen somit auch die Wissenschaften und

¹⁷⁴ Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 18,17-18

¹⁷⁵ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 16,22-18,18 (Spang, S. 15,21-17,34).

¹⁷⁶ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 18,22-19,12 (Spang, S. 19,2-16).

¹⁷⁷ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 19,14-20,5 (Spang, S. 19,18-28).

¹⁷⁸ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 20,12-21,6 (Spang, S. 21,7-27).

¹⁷⁹ Tit 2,5

Künste zu. Dies wird belegt durch eine Aussage von Seneca, die besagt, dass sich die Tugend „nec cenfum nec fexum eligit“^{180, 181}.

Im achten Argument führt Anna Maria van Schurman aus, dass alles, was den menschlichen Verstand bereichert und schmückt, auch der christlichen Frau zusteht. Da Wissenschaften und Künste diese Eigenschaften besitzen, sind sie auch für die christliche Frau von Bedeutung. Diese Argumentation stützt sich darauf, dass alle das Recht auf die höchste Selbstverwirklichung haben. Wissenschaften und Künste spielen dabei eine zentrale Rolle, da sie die natürlichen Fähigkeiten des menschlichen Verstandes fördern und vervollständigen.¹⁸²

Das neunte Argument hebt hervor, dass alles, was zu einer tieferen Liebe und Verehrung Gottes führt, für die christliche Frau ebenso von Relevanz ist. Wissenschaften und Künste fördern dies, weswegen sie von Bedeutung für Frauen sind. Anna Maria van Schurman hält fest, dass die Wissenschaften und Künste dazu beitragen, Gott und seine Werke deutlicher zu erkennen und deswegen einen wesentlichen Beitrag zur Vertiefung der Liebe und Verehrung Gottes leisten.¹⁸³

Das zehnte Argument verbindet die Wissenschaften und Künste mit dem Schutz vor Irrlehren, denn mit einer vernünftigen Argumentation können die fehlerhaften Beweisführungen von Irrlehren wirksam widerlegt werden.¹⁸⁴

Im elften Argument führt Anna Maria van Schurman aus, dass Klugheit für das weibliche Geschlecht von besonderer Bedeutung ist. Da es aber schwierig und unsicher ist, Klugheit durch praktische Erfahrungen zu erlangen, sind wissenschaftliche Studien notwendig, da diese nicht nur wertvolle Lehren bieten, sondern auch inspirierende Beispiele, die Frauen auf dem Weg zur Tugend begleiten und unterstützen.¹⁸⁵

Das zwölfte Argument unterstützt die Annahme, dass das Studium der Wissenschaften die Größe des Geistes fördert. Für Anna Maria van Schurman ergibt sich daraus die

¹⁸⁰ Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 21,20-21.

¹⁸¹ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 21,9-21 (Spang, S. 21,30-23,7).

¹⁸² Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 21,24-22,12 (Spang, S. 23,9-19).

¹⁸³ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 22,14-23,26 (Spang, S. 23,21-25,20).

¹⁸⁴ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 24,2-20 (Spang, S. 25,22-27,13).

¹⁸⁵ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 24,22-25,14 (Spang, S. 27,15-31).

Überlegung, dass je mehr jemand aufgrund der eigenen Natur zu Schwäche oder Kleinmut neigt, desto mehr Unterstützung durch die entgegengesetzte Tugend benötigt wird. Da Frauen von Natur aus zu Kleinmut neigen, brauchen sie daher besonders die Stärkung durch Großmut. Wissenschaften helfen dabei, den Mut zu stärken, indem sie die Furcht vor Dingen nehmen, die sonst bedrohlich erscheinen, und den Menschen befähigen, Herausforderungen mit Klarheit und Zuversicht zu begegnen.¹⁸⁶

Das dreizehnte Argument stützt die These, dass das Studium der Wissenschaften nicht nur den menschlichen Geist bereichert, sondern auch der Natur des Menschen entspricht. Anna Maria van Schurman postuliert, dass alles, was den Geist des Menschen mit außergewöhnlicher und ehrenhafter Lust beziehungsweise Freude erfüllt, etwas, das das Studium der Wissenschaften bewirkt, für die christliche Frau angemessen wäre. Diese Auffassung belegt Anna Maria van Schurman durch einen Verweis auf Aristoteles Ethik, in der er schreibt, dass die Lust von Natur aus etwas Göttliches ist, die im Menschen innewohnt.¹⁸⁷

Das vierzehnte, abschließende Argument betont, dass das Studium der Wissenschaften für die christliche Frau unverzichtbar ist, da Unwissenheit und Unkundigkeit Lasterhaftigkeit im Verhalten hervorrufen kann. Anna Maria van Schurman führt an, dass eine Person, die wenig weiß, anfälliger für Selbstgefälligkeit und Missachtung anderer ist. Sie betont hierbei, dass jede tugendhafte Handlung ein hohes Maß an Gründlichkeit und Vernunft verlangt, denn bereits ein kleiner Fehler, wie er durch Unwissenheit gefördert wird, reicht aus, um in das Laster zu verfallen.¹⁸⁸

Anna Maria van Schurman plädiert dafür, dass Frauen Zugang zu allen Disziplinen und Künsten haben sollten, da sie ebenso wie Männer von Natur aus mit den notwendigen Fähigkeiten und einem angeborenen Wissensdurst ausgestattet seien. Gleichzeitig basiert ihre Argumentation jedoch auf einem essentialistischen Verständnis von Geschlecht, das Frauen inhärente Schwächen wie Kleinmut zuschreibt. Während sie argumentiert, dass Bildung der Förderung von Tugend, der intellektuellen Selbstverwirklichung und der Vertiefung der Liebe zu Gott dient, verleiht

¹⁸⁶ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 25,16-26,4 (Spang, S. 29,2-15).

¹⁸⁷ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 26,6-25 (Spang, S. 29,17-31,7).

¹⁸⁸ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 27,2-28,26 (Spang, S. 31,9-33,30).

Anna Maria van Schurman der Bildung eine tiefere moralische und spirituelle Bedeutung, die jedoch die Gefahr birgt, den Eigenwert des Wissens zugunsten einer rein instrumentellen Sichtweise zu reduzieren. Diese Instrumentalisierung der Bildung, die primär zur Förderung von Tugendhaftigkeit und zur Vermeidung von Lasterhaftigkeit dienen soll, könnte, aus heutiger Sicht, als Einschränkung des Bildungsverständnisses kritisiert werden. Die Argumentation Anna Maria van Schurmans kann als einfallsreiche Strategie betrachtet werden, da sie Bildung nicht nur als Mittel zur persönlichen Entfaltung, sondern auch als moralische Pflicht darstellt. Dies ermöglichte es ihr in einem gesellschaftlichen Kontext, der Frauen den Zugang zu Bildung erschwerte, die intellektuellen Bestrebungen von Frauen zu legitimieren, ohne dabei den Eigenwert des Lernens in Frage zu stellen.

Ihre Auffassung von Bildung als Mittel zur Stärkung des Geistes und zur Förderung der Klugheit zeigt ein tiefes Verständnis der transformativen Kraft des Wissens, das nicht nur intellektuelle, sondern auch moralische und spirituelle Dimensionen umfasst. Sie schränkt diese Perspektive jedoch durch die selektive Zulassung von Disziplinen ein, indem sie praktische Anwendungsbereiche wie Rechts- und Militärwissenschaften als weniger geeignet einstuft. Dies führt zur Reproduktion traditioneller Rollenbilder, insbesondere durch die Bevorzugung unverheirateter Frauen, denen mehr Zeit für ihre intellektuelle Entfaltung zugestanden wird, während verheiratete Frauen aufgrund ihrer häuslichen Pflichten tendenziell ausgeschlossen werden, so sie nicht Bedienstete für diese haben. Dies stellt einen gewissen Elitismus dar, denn indem sie die wissenschaftliche Bildung von der intellektuellen Begabung und den finanziellen Möglichkeiten der Frau abhängig macht, wird der Zugang zur Bildung auf eine privilegierte Gruppe beschränkt. Diese Perspektive stellt Bildung weniger als ein universelles Recht dar, sondern als ein Privileg für eine ausgewählte Minderheit. Gleichzeitig eröffnet diese fortschrittliche Sichtweise den Frauen die Möglichkeit, sich aktiv an der intellektuellen und moralischen Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen und ihre Rolle über die traditionellen häuslichen Aufgaben hinaus zu erweitern. Nichtsdestotrotz stellt sie Bildung als ein entscheidendes Instrument zur Überwindung sozialer und persönlicher Einschränkungen dar, das es Frauen ermöglicht, ihre Fähigkeiten voll zu entfalten und einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten.

3.3.1.3. *Analyse des dritten Hauptteils der Dissertatio logica*

Im dritten Hauptteil greift Anna Maria van Schurman fünf mögliche Argumente der Gegner auf und versucht, diese zu widerlegen.

In der Einleitung dieses Abschnittes erläutert Anna Maria van Schurman die verschiedenen Arten der Gegner. Solche, die der Meinung sind, dass Studien ausschließlich zum Zweck des Reichtums oder Ruhms betrieben werden sollen, andere, die meinen, dass das Studium ausschließlich der Ausübung eines öffentlichen Amtes diene und zu guter Letzt diejenigen, die fürchten, dass Frauen zu Konkurrentinnen werden.¹⁸⁹

Zunächst formuliert Anna Maria van Schurman die These der Gegner folgendermaßen: „Foeminae Christianae (nisi siqua forte peculiari quodam motu sive instinctu ad id fuerit divinitus excitata) non convenit studium litterarum.“¹⁹⁰

Der erste Einwand befasst sich mit der Annahme, dass Frauen aufgrund einer vermeintlich schwächeren Begabung nicht zum Studium der Wissenschaften geeignet seien. Diese Behauptung wird gestützt durch die Überzeugung, dass ein starkes und energisches Talent notwendig sei, um im Studium erfolgreich zu sein, ohne den Verstand zu überfordern. Anna Maria van Schurman entgegnet dem, dass jene Frauen auszuschließen sind, die tatsächlich über keine ausreichende Begabung verfügen, wie sie bereits in der Einleitung nahegelegt hat. Dennoch sieht sie eine außergewöhnliche Begabung nicht für notwendig an, da viele der gelehrten Männer ebenfalls nur ein durchschnittliches Talent haben. Des Weiteren führt Anna Maria van Schurman aus, dass gerade diejenigen, die über keine außergewöhnliche Begabung verfügen, die Unterstützung und Mittel benötigen, die das Studium der Wissenschaften bietet, um ihre Defizite auszugleichen. Demzufolge müssen Frauen Zugang zu den Wissenschaften erhalten.¹⁹¹

Anna Maria van Schurman erläutert im zweiten Einwand, dass ein Studium für jene nicht geeignet sei, deren Herz nicht dazu neigt. Da Frauen angeblich selten Interesse an einem Studium zeigen, wird daraus gefolgert, dass ihnen das Studium nicht zusteht. Anna Maria van Schurman entgegnet darauf, dass die Behauptung präzisiert werden

¹⁸⁹ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 39,3-30,5 (Spang, S. 35,2-29).

¹⁹⁰ Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 30,8-11.

¹⁹¹ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 30,13-30,16 (Spang, S. 37,2-39,6).

muss. Ein Studium ist nur dann ungeeignet, wenn das Herz, selbst nach Anwendung aller angemessenen Mittel, keine Neigung zum Studium entwickelt. Ohne diese Bedingung ist die Schlussfolgerung nicht haltbar. Des Weiteren ist Anna Maria van Schurman der Meinung, dass erst über die Neigung zum Studium geurteilt werden kann, wenn Frauen mit geeigneten Methoden ermutigt und von den Vorteilen des Studiums überzeugt wurden.¹⁹²

Weiterführend beschäftigt sich der dritte Einwand damit, dass wissenschaftliche Studien für diejenigen unzugänglich sind, denen die nötigen Mittel fehlen. Da Frauen keine Akademien und Kollegien haben, wird daraus gefolgert, dass ihnen wissenschaftliche Studien nicht zustehen. Anna Maria van Schurman widerspricht dieser Schlussfolgerung, denn auch ohne Akademien oder Kollegien für Frauen ist es ausreichend, dass Frauen von ihren Eltern oder einem Privatlehrer zu Hause unterrichtet werden. Somit fehlt es ihnen nicht grundsätzlich an den erforderlichen Mitteln, um wissenschaftliche Studien zu verfolgen.¹⁹³

Der vierte Einwand besagt, dass Studien für diejenigen wenig sinnvoll sind, deren Ziel sie verfehlen. Da Frauen selten oder nie in öffentliche Ämter gelangen, wird daraus gefolgert, dass ihre Studien ihren Zweck verfehlen. Anna Maria van Schurman setzt dem entgegen, dass Frauen in den praktischen Wissenschaften den primären Zweck einer öffentlichen Tätigkeit zwar nicht erfüllen, aber einen sekundären, privaten Zweck.¹⁹⁴

Im fünften Einwand wird behauptet, dass diejenigen, denen es genügt, wenig zu wissen, um ihre Berufung zu erfüllen, kein höheres wissenschaftliches Studium benötigen. Da Frauen Wissen nur in begrenzter Rolle im Haushalt benötigen, wird gefolgert, dass ihnen keine höhere Bildung zusteht. Anna Maria van Schurman begründet ihre Gegenargumente mit der Zweideutigkeit der Definition von Berufung. Wenn Berufung als Privatleben im Gegensatz zum öffentlichen Amt verstanden wird, müsste den Männern, die ein privates Leben führen, ebenso die höhere Bildung abgesprochen werden. Fortführend betont Anna Maria van Schurman, dass dabei

¹⁹² Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 30,19-33,3 (Spang, S. 39,8-29).

¹⁹³ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 33,5-17 (Spang, S. 41,2-12).

¹⁹⁴ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 33,19-34,12 (Spang, S. 41,14-30).

übersehen wird, dass gerade Jungfrauen oft mehr Zeit und Möglichkeiten für höhere Studien haben, da sie von vielen häuslichen Verpflichtungen entlastet sind.¹⁹⁵

Die Widerlegung der gegnerischen Argumente eröffnet eine kritische Perspektive auf die intellektuelle Gleichwertigkeit von Frauen und Männern sowie auf die universelle Bedeutung von Bildung. Ihre Argumentation, dass außergewöhnliche Begabung nicht als Voraussetzung für wissenschaftlichen Erfolg betrachtet werden darf, sondern vielmehr Bildung gerade für diejenigen notwendig sei, die scheinbar weniger begabt sind, stellt die Geschlechterhierarchien der intellektuellen Fähigkeiten grundlegend in Frage. Des Weiteren betont sie die Relevanz einer aktiven Förderung des weiblichen Bildungsinteresses, da das vermeintlich geringe Interesse an Studien nicht als Indikator für die fehlende Eignung von Frauen dienen kann. Anna Maria van Schurman erweitert die Konzeption von Bildung, indem sie deren Wert nicht nur an der Ausübung öffentlicher Ämter, sondern auch an privaten, individuellen Zwecken festmacht. Diese Argumentation hinterfragt die traditionellen Rollenbilder, welche Frauen primär auf häusliche Aufgaben reduzieren, und eröffnet den Diskurs für eine Neuinterpretation der weiblichen Berufung, welche auch die intellektuelle Entfaltung umfasst. Durch die implizite Kritik an der Exklusivität des institutionalisierten Wissens, weist sie auf alternative Bildungswege außerhalb formaler Institutionen hin.

Obschon die Verteidigung des Frauenstudiums als wegweisend erachtet wird, unterliegt ihre Argumentation aus heutiger Perspektive einigen kritischen Einschränkungen. Die von Anna Maria van Schurman aufgestellte Forderung, dass nur Frauen mit einer gewissen Begabung und den finanziellen Mitteln wissenschaftliche Studien verfolgen sollen, kann als elitär interpretiert werden. Ihr Vorschlag, dass Privatunterricht für Frauen eine adäquate Alternative zu formalen Akademien darstellt, kann ebenfalls kritisiert werden, da er die strukturelle Ungleichheit im Zugang zu Bildung nicht hinreichend adressiert. Des Weiteren kann Anna Maria van Schurmans ambivalente Definition des Begriffs „Berufung“ zudem als mangelnde Infragestellung der traditionellen Aufteilung zwischen öffentlicher und privater Sphäre interpretiert werden, wodurch ihre Position im Kontext der Geschlechtergerechtigkeit als konservativ erscheint. Trotz ihres fortschrittlichen Ansatzes spiegeln sich in ihrer

¹⁹⁵ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 34,14-36,4 (Spang, S. 43,2-45,11).

Argumentation die Grenzen der zeitgenössischen sozialen und intellektuellen Konvention wider.

3.3.1.4. *Analyse des vierten Hauptteils der Dissertatio logica*

Der letzte kurze Teil widmet sich der Schlussfolgerung. Für Anna Maria van Schurman ergibt sich, dass Frauen aus guten Gründen zu einem wissenschaftlichen Lebenswandel ermutigt werden sollen, insbesondere jene, die über die nötigen Mittel und Zeit verfügen. Sie sieht es als vorteilhaft an, den Geist schon von Kindheit an mit förderlichen Studien zu prägen. Deswegen sollten die Eltern von Anfang an dazu motiviert und an ihre Verantwortung erinnert werden.¹⁹⁶

¹⁹⁶ Vgl. Van Schurman (1641): Dissertatio, S. 36,8-20 (Spang, S. 45,15-26).

3.3.2. Eukleria

Eukleria seu Melioris Partis Electio wird als ein autobiographisches Werk und vor allem als wichtigste Quelle für ihre Biographie angesehen. Das Bild, das Anna Maria van Schurman von sich zeichnet, ist das einer tiefreligiösen Frau, der Frömmigkeit wichtiger ist als das Lernen.¹⁹⁷

Das Buch trägt den Titel *Eukleria seu Melioris Partis Electio*. Εὐκληρία ist griechisch und bedeutet „die richtige Wahl“. ¹⁹⁸ Auf der Titelseite ist ein Verweis auf Lk 10,41-42, welcher die Bedeutung des Titels hervorheben soll. Der Verweis bezieht sich auf den Besuch Jesu bei den Schwestern Maria und Martha. Während Martha die Gäste bedient, sitzt Maria zu den Füßen Jesu und hört ihm zu. Als Martha ihren Unmut darüber äußert, antwortet Jesus, dass Maria das gute Teil, also das Zuhören, gewählt hätte und dieser nicht von ihr genommen werden solle. Auch der lateinische zweite Teil des Titels „seu Melioris Partis Electio“ (die Wahl des besseren Teils) fügt sich stimmig in diesen Kontext ein.¹⁹⁹

Das Buch enthält neun Kapitel, wobei sich die ersten zwei und das sechste Kapitel mit ihrem Leben beschäftigen. Die Kapitel drei bis fünf befassen sich mit den menschlichen Wissenschaften, der Theologie und der evangelischen Kirche. Die letzten drei Kapitel stellen eine Art Chronik dar und umfassen die Ereignisse in den Jahren 1669-1672. Die Chronologie wird unterbrochen, um eine Argumentation aufzubauen, in der Anna Maria van Schurman ihre Vorstellungen über grundlegende Fragen, die die Wissenschaften, Theologie und die evangelische Kirche betreffen, darlegt.²⁰⁰

Als Anna Maria van Schurman *Eukleria* schrieb, gab es noch kein Genre der Autobiographie, der Begriff wurde erst im 19. Jahrhundert geprägt.²⁰¹ Dennoch gab es im 17. Jahrhundert und davor Texte, die als autobiographisch beschrieben werden

¹⁹⁷ Vgl. De Baar (1996): 'Now as for the faint rumours of fame attached to may name ...', in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): Choosing the Better Part, S. 88.

¹⁹⁸ Vgl. LSJ-Ancient Greek Lexicon: Art. Εὐκληρία.

¹⁹⁹ Vgl. De Baar (1996): 'Now as for the faint rumours of fame attached to may name ...', in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): Choosing the Better Part, S. 89.

²⁰⁰ Vgl. De Baar (1996): 'Now as for the faint rumours of fame attached to may name ...', in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): Choosing the Better Part, S. 89.

²⁰¹ Vgl. Misch (1907/1949): Begriff und Ursprung der Autobiographie, in: Niggel (Hg.) (1989): Autobiographie, S. 33-54.

können.²⁰² Ende des 17. Jahrhunderts entstand in den pietistischen Kreisen in Deutschland die Autobiographie, die vor allem Bekehrungsgeschichten enthielt. Diese wurde sowohl von Männern als auch Frauen geschrieben und sollte die Bekehrung anderer bewirken. Günter Niggl sieht darin eine Wiederbelebung der augustinischen Tradition.²⁰³ Da davon auszugehen ist, dass Anna Maria van Schurman mit Augustins *Confessiones* vertraut war, ist es durchaus denkbar, dass sie sich an dieser Quelle orientiert hatte.²⁰⁴

Bei der Lektüre von *Eukleria* fällt auf, dass sie ihr Selbstbild bewusst als Antwort auf die Kritik an ihrer religiösen Wahl und das Lob ihrer Gelehrsamkeit formt, allerdings stellt sie dieses nicht als ihr eigenes ‚Ich‘ dar, sondern als das Wirken Gottes. So betont sie vor allem Ereignisse und Erinnerungen, die von ihrem Wunsch zeugen, dem Leben Christi nachzueifern.²⁰⁵ Interessanterweise geht Anna Maria van Schurman nicht darauf ein, ob die Beschäftigung mit den Künsten und Wissenschaften zu inneren Konflikten führte. Erst bei der Erzählung über den Tod ihrer Mutter und den sich daraus ergebenden Pflichten macht sie indirekt deutlich, dass sie das Aufgeben ihrer künstlerischen und wissenschaftlichen Tätigkeiten zu Gunsten ihres neuen Lebens nicht besonders sympathisch fand.²⁰⁶ Mirjam De Baar hält fest, dass

whenever she [Anna Maria van Schurman] speaks of her feelings, they are those that spring from the 'blessed state' in which she now finds herself. Whereas she experiences this state as 'pleasant', she feels nothing but embarrassment when she recalls the praise heaped upon her earlier in her life. In retrospect, she is ashamed of her Dissertation of 1641.²⁰⁷

Es ist allerdings wichtig zu betonen, dass die Lebensgeschichte mit einer bestimmten Zielsetzung geschrieben wurde und Anna Maria van Schurman aus ihrer gegenwärtigen geistigen und sozialen Situation auf ihr Leben zurückblickt.²⁰⁸

²⁰² Vgl. De Baar (1996): 'Now as for the faint rumours of fame attached to my name ...', in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): *Choosing the Better Part*, S. 90.

²⁰³ Vgl. Niggl (1974): *Zur Säkularisation der pietistischen Autobiographie im 18. Jahrhundert*, in: Niggl (Hg.) (1989): *Autobiographie*, S.367-391.

²⁰⁴ Vgl. Van der Linde (1978): Anna Maria van Schurman, in: *Theologia Reformata* 21, S. 120.

²⁰⁵ Vgl. Van Schurman (1673) *EYKΛEPIA*, S. 13 (Hachenberg, S. 20-21).

²⁰⁶ Vgl. Van Schurman (1673) *EYKΛEPIA*, S. 132-133 (Hachenberg, S. 189-190).

²⁰⁷ De Baar (1996): 'Now as for the faint rumours of fame attached to my name ...', in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): *Choosing the Better Part*, S. 94.

²⁰⁸ Vgl. De Baar (1996): 'Now as for the faint rumours of fame attached to my name ...', in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): *Choosing the Better Part*, S. 94-95.

Die *Eukleria* unterscheidet sich insofern von typisch pietistischen Bekehrungsgeschichten, da im Zentrum keine plötzliche religiöse Veränderung oder Offenbarung steht, durch die ein sündhaftes Leben dem wahren christlichen Leben gegenübergestellt wird. Anna Maria van Schurman stellt ihren religiösen Wandel als einen allmählichen Prozess dar.²⁰⁹ Für Mirjam De Baar ergibt sich daraus die Frage, wieso die Frömmigkeit und das damit verbundene fromme Leben Anna Maria van Schurmans, das sie nach ihren eigenen Angaben immer geführt habe, nicht früher öffentlich anerkannt wurde.²¹⁰ Anna Maria van Schurman erklärt es damit, dass in den Lobreden nur das verbreitet wurde, was im weiblichen Geschlecht selten und dadurch angenehm ist.²¹¹

Das Anna Maria van Schurman die richtige Wahl getroffen hat, soll der zentrale Abschnitt des Buches zeigen.

Through her newly-acquired insights into philosophy, theology and the evangelical church, she links her view of herself, of her former life, to her present way of life.²¹²

Anna Maria van Schurman nutzt scholastische Disputationstechniken und autoritative Zitate, um Jean de Labadies Einsichten in eine religiöse Lehre zu transformieren und zu verteidigen.²¹³ Interessanterweise findet sich in dem Werk keine obligatorische Entschuldigung dafür, dass sie sich als Frau an dieser Debatte beteiligt. Auch gibt es keinen Hinweis auf göttliche Offenbarungen, um den Ansichten Legitimität zu verleihen. Des Weiteren veröffentlichte Anna Maria van Schurman das Werk unter ihrem eigenen Namen und in ihrer eigenen Autorität ohne ein Vorwort eines autoritativen Mannes.²¹⁴

²⁰⁹ Vgl. De Baar (1996): 'Now as for the faint rumours of fame attached to may name ...', in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): Choosing the Better Part, S. 96.

²¹⁰ Vgl. De Baar (1996): 'Now as for the faint rumours of fame attached to may name ...', in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): Choosing the Better Part, S. 96.

²¹¹ Vgl. Van Schurman (1673) EYKΛEPIA, S. 14-15 (Hachenberg, S. 22-23).

²¹² De Baar (1996): 'Now as for the faint rumours of fame attached to may name ...', in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): Choosing the Better Part, S. 99.

²¹³ Vgl. De Baar (1996): 'Now as for the faint rumours of fame attached to may name ...', in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): Choosing the Better Part, S. 99.

²¹⁴ Vgl. De Baar (1996): 'Now as for the faint rumours of fame attached to may name ...', in: De Baar / Löwensteyn / Monteiro / Sneller (Hg.): Choosing the Better Part, S. 100.

Anna Maria van Schurman schreibt im zweiten Kapitel der *Eukleria*

Wahrlich, ich erstaunte neulich über meine vormalige Unmäßigkeit in den Wissenschaften, als ich, bei dieser Veranlassung, meine an den Andreas Rivetus gerichtete Abhandlung ‚von den Studien eines christlichen Frauenzimmers‘ nicht ohne Schamröte, durchlas [...].²¹⁵

Hierbei kritisiert sie vor allem auch ihr damals entfaltetes Bildungskonzept für Frauen.

Man sieht hieraus, dass ich zwar dem Studio der Theologie, als dem vornehmsten, alles unterordnete, dass aber diese Unterordnung sich fast bis ins Unendliche erstreckte, und also einen ungeheuren Weg bis zum Ziel der reinen Theologie vorzeichnete, da ich zum Verständnis der Heiligen Schrift so viele und so mancherlei Hilfsmittel forderte, dass ihr Studium die Grenzen [sic!] des kurzen Lebens der Sterblichen weit überschritt.²¹⁶

Anna Maria van Schurman kritisiert insbesondere die Annahme, dass sprachliche und historische Studien zu einem besseren Verständnis der biblischen Schrift beitragen würden. In Übereinstimmung mit Jean de Labadies spiritualistischem Standpunkt, nach dem die Inspiration durch den Heiligen Geist Vorrang vor der Autorität von Bibel und Kirchenlehre hat, hebt sie die Bedeutung der Kraft des Heiligen Geistes über hermeneutischen und dogmatischen Vorgaben hervor.²¹⁷ Für Anna Maria van Schurman kommt es nun

vornehmlich auf eine gewisse geistliche Eustochie [Geschicklichkeit] oder Auslegungsgabe an, zu welcher jene Kenntnisse wenig oder nichts beitragen. Denn man liest die Schrift entweder im Licht des heiligen Geistes, oder nicht. Ist das letztere, so wird man vergebens zu der grammatikalischen Erklärung des einen oder andern Worts seine Zuflucht nehmen, um den inneren geistlichen Sinn derselben herauszubringen. Wird man aber von diesem grossen Lehrer selbst erleuchtet, so wird gewiß der wahre und vollständige oder allgemeine Sinn derselben, welchen der ganzen Zusammenhang der Rede in diesem allgemeinen Lichte darstellt, nicht von der Kenntniß irgendeines seltenen Wurzel= oder anderen Worts abhängen, da Gott allein und sein Geist der einzige unfehlbare und wahre Ausleger der heiligen Schrift ist.²¹⁸

²¹⁵ Van Schurman (1673) EYKΛEPIA, S. 29 (Hachenberg, S. 48).

²¹⁶ Van Schurman (1673) EYKΛEPIA, S. 30 (Hachenberg, S. 49-50).

²¹⁷ Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. XCI.

²¹⁸ Van Schurman (1673) EYKΛEPIA, S. 31-32 (Hachenberg, S. 51-42).

Somit wird in der *Eukleria* entschieden abgelehnt, Religion mit den Methoden der rationalen Einzelwissenschaften zu untermauern, obwohl dies noch ein zentrales Argument für Frauenbildung in der *Dissertatio logica* war.²¹⁹ Hat Anna Maria van Schurman in ihrer *Dissertatio logica* noch geschrieben, dass sich mit Philosophie und rationaler Argumentationsführung „eine unrichtige oder fehlerhafte Beweisführung, auf die sich die Irrlehren vornehmlich stützen, überaus leicht zurückgewiesen werden“²²⁰ kann, führt sie in der *Eukleria* aus, dass dies der

[hölzerne] Degen in der Hand eines Wahnsinnigen [sei], womit sie sich und andere verletzen, indem sie ihre verderbte Vernunft in göttliche Dinge mengen, und sie zur Vorsteherin, Auslegerin und Richterin der heiligen Schrift aufwerfen, wodurch sie denn, so viel an ihnen liegt, den heiligen Geist vom Thron stürzen und die Einfalt des Glaubens durch die Waffen der Gelehrsamkeit zugrunde richten.²²¹

Dennoch lehnt Anna Maria van Schurman nicht generell Wissenschaft ab, sondern betont, dass nicht alle Künste und Wissenschaften ohne Unterschied zu verwerfen seien, aber dass diese für Gutes und Böses eingesetzt werden können und sich nicht für alles eignen.²²²

Das dritte Kapitel der *Eukleria* greift die Beschäftigung mit den Wissenschaften erneut auf. In drei Abschnitten geht Anna Maria van Schurman auf die Metaphysik, die Physik und die Ethik ein, wobei jeder Abschnitt eine wichtige These der *Dissertatio logica* widerlegt.²²³

Es ist wichtig festzuhalten, dass Anna Maria van Schurman Kritik an den Wissenschaften übt, aber nicht jegliche Form von Gelehrtheit und Bildung kritisiert. Auch widerruft Anna Maria van Schurman in der *Eukleria* „die *Dissertatio* nicht als eine Schrift für Frauengelehrsamkeit, sondern wegen des darin propagierten Wissenschaftsbegriffs“²²⁴. Denn auch in der Gemeinschaft von Jean de Labadie setzt sie ihre intellektuelle Arbeit fort, unter anderem als Briefschreiberin und Übersetzerin. Auch die *Eukleria* ist als eine anspruchsvolle intellektuelle Bekenntnisschrift konzipiert,

²¹⁹ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XCI.

²²⁰ Van Schurman (1641): *Dissertatio*, S. 24, 17-20 (Spang, S. 27, 10-12).

²²¹ Van Schurman (1673) *EYKΛEPIA*, S. 34-35 (Hachenberg, S. 57-58).

²²² Vgl. Van Schurman (1673) *EYKΛEPIA*, S. 34 (Hachenberg, S. 56-57).

²²³ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XCIII.

²²⁴ Gössmann (1998): *Das Wohlgelahrte Frauenzimmer*, S. 117.

die sich für die religiösen Überzeugungen Jean de Labadies einsetzt und begründet.²²⁵ Michael Spang hält fest

die Frage, ob Frauen wie Männer gleichermaßen Zugang zu den Bildungseinrichtungen und -quellen haben sollten, wird davon nicht berührt. Einen Anspruch von Frauen auf Bildung bestreitet auch die Verfasserin der *Eukleria* nicht. Die spätere Abwertung der Jugendschrift reflektiert daher lediglich einen grundsätzlichen Wandel der theologischen und religiösen Position von Schurmans, revidiert aber nicht die These der *Dissertatio*, Frauen stehe (unter bestimmten und nun sicher im Vergleich zur *Dissertatio* veränderten Voraussetzungen) wissenschaftliche Bildung zu. In diesem Sinne wäre es verfehlt, in van Schurmans spätem Denken einen ‚Verrat an ihren früheren Idealen‘ zu sehen²²⁶.

3.4. Das Vermächtnis von Anna Maria van Schurman

Schon während Anna Maria van Schurmans Lebzeiten wurden sie und ihre Werke rezipiert und bereits 1643 wurde sie in die zweite Auflage der *Bibliotheca belgica*, ein Schriftstellerlexikon, aufgenommen, welches vom niederländischen Juristen und Literaturhistoriker Valerius Andreas verfasst wurde. In diesem wird die *Dissertatio logica* bereits erwähnt.²²⁷

Ab dem Ende des 17. Jahrhunderts wurden zahlreiche Artikel zu Anna Maria van Schurman publiziert, die sich allerdings hauptsächlich auf die Biographie bezogen und ihre Schriften gar nicht oder nur am Rande erwähnten. Obwohl die Auseinandersetzung mit den biographischen Anteilen der *Eukleria* überwiegt, gibt es parallel eine eigenständige Rezeptionslinie der *Dissertatio logica*.²²⁸

Diese zeigt sich bereits 1643 in einem Briefwechsel zwischen Dorothy Moore, einer irischen Adelligen, und André Rivet. Es finden sich zwar keine expliziten Erwähnungen von Anna Maria van Schurman und ihren Schriften, aber es zeigt sich die Nähe durch die geführte Debatte. So ist Dorothy Moore der Meinung, dass Frauen ebenso wie Männer als Teil der Kirche betrachtet werden sollen. Aber um dieser Rolle gerecht zu werden, müssten sie möglicherweise die gesellschaftlichen Grenzen überschreiten, die ihnen durch die Beschränkung auf das Private auferlegt wurden.²²⁹ Besonders in Bezug auf die Beteiligung von Frauen an den Wissenschaften fordert Dorothy Moore

²²⁵ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XCVII.

²²⁶ Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. XCVIII.

²²⁷ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CXI.

²²⁸ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CXIV-CXV.

²²⁹ Vgl. Moore (2004): *Letters*, S. 21

eine präzise Definition dessen, was „privates Studium“ bedeutet, wenn die Leistungen der Frauen der Gemeinschaft zugutekommen sollen.²³⁰

So zeigen sich deutliche Parallelen im kritischen Ausloten der Möglichkeiten für weibliche Bildung innerhalb des christlich geprägten Frauenbildes zwischen Dorothy Moore und Anna Maria van Schurman.²³¹

Da bereits 1646 eine französische Übersetzung des Rivet-Briefwechsels publiziert wurde und Frankreich in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts ein Zentrum der *querelle des femmes* war, wurde Anna Maria van Schurman eine große Aufmerksamkeit zu Teil. Bereits vor der Übersetzung schrieb der Naturphilosoph Pierre Gassendi Anna Maria van Schurman einen Brief und lobte die Schlüssigkeit und das hohe Niveau der Argumentation.²³²

In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts wurde Großbritannien zum Zentrum der *querelle des femmes*. Im Anhang der englischen Übersetzung wurden unter anderem die Briefe zwischen Pierre Gassendi, Johan van Beverwijck, Dorothy Moore, Simonds d'Ewes und Friedrich Spanheim veröffentlicht.²³³

Der Kontakt zu dem puritanischen Politiker Simonds d'Ewes wurde von Bathsua Makin vermittelt, mit der Anna Maria van Schurman bereits seit 1640 in brieflichem Austausch war. Bathsua Markin galt in Großbritannien als gelehrteste Frau ihrer Zeit. Ebenso wie Anna Maria van Schurman vertrat sie die Forderung der Frauenbildung. Unter anderem wurde 1673 eine von ihr verfasste Streitschrift unter dem Titel *An Essay to revive the Antient Education of Gentlewomen in Religion, Manners, Arts and Tongues* veröffentlicht. Darin hat sie neben einem Katalog gebildeter Frauen auch Argumente für und gegen die Frauenbildung zusammengestellt und durch einen konkreten didaktischen Bildungsplan ergänzt.²³⁴ Auch wenn Anna Maria van Schurman mehrmals in dieser Schrift erwähnt wird, gibt es keine direkte inhaltliche Anknüpfung an die *Dissertatio logica*. Indirekt ist eine Rezeption allerdings anzunehmen, da auch Bathsua „Markin auf die traditionelle Rolleneinschränkung der Frau, auf den Zusammenhang von Studium und Berufsausübung und auf übliche Gegenargumente

²³⁰ Vgl. Moore (2004): Letters, S. 29.

²³¹ Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. CXVI.

²³² Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. CXVII.

²³³ Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. CXVIII-CXIV.

²³⁴ Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. CXIX.

wie die Gefahr weiblichen Hochmuts, Häresie, die angeblich fehlende Neigung und Fähigkeit zum Studium bei Frauen“²³⁵ eingeht.²³⁶

Bathsua Markins Essay dient indirekt als Vorlage für die Schrift *A serious proposal to the ladies* von Mary Astell, die unter anderem ein klösterliches Erziehungskonzept für Frauen darlegt. Allerdings findet sich keine Erwähnung von Anna Maria van Schurman in dieser Schrift.²³⁷ Mary Astell war Teil eines Kreises gelehrter Frauen um die Künstlerin und Schriftstellerin Lady Mary Wortley Montagu. Diesem Kreis gehörte auch Elizabeth Elstob an, die 1709 ihre Schrift *An English-Saxon Homily, on the birth-day of St. Gregory* veröffentlichte. In dieser setzt sie sich vehement für umfassende Bildungsmöglichkeiten für Frauen ein und beruft sich dabei ausdrücklich auf die *Dissertatio logica* von Anna Maria van Schurman, die sie als einen grundlegenden Text für die Bildungsdebatte betrachtete.²³⁸

Auch im deutschsprachigen Raum finden sich bereits zu Lebzeiten Anna Maria van Schurmans Rezeptionen. So führt Georg Philipp Harsdörffer 1642 im zweiten Teil seines Werks *Frauenzimmer Gesprächspiele* Anna Maria van Schurman und Lucretia Marinella und deren Werke als Beleg dafür an, dass weibliche Tugenden in größerer Vollkommenheit vorhanden seien als bei Männern.²³⁹

Im 18. Jahrhundert widmete sich die moralische Wochenschrift *Die Vernünftigen Tadelrinnen*, die von Johann Christoph Gottsched herausgegeben wurde, Fragen der weiblichen Erziehung. Unter anderem wurde im zweiten Jahrgang ein achtseitiger Artikel verfasst, der sich mit der *Dissertatio logica* beschäftigt,²⁴⁰ indem die *Dissertatio logica* als Stellungnahme für die Bildung von Frauen interpretiert wurde. In der Bildungsdebatte der *querelle des femmes* diente diese jedoch auch als Grundlage für Vorbehalte gegenüber weiblicher Bildung.²⁴¹

Im Vorwort von Dorothea Loeber in der Neu-Ausgabe von Anna Maria van Schurmans *Opuscula* 1749 schreibt diese, dass die Werke von Anna Maria van Schurman zu Unrecht in Vergessenheit geraten sind.²⁴² Dies unterstützt die Annahme von Elisabeth Gössmann, dass Anna Maria van Schurman in der Mitte des 18. Jahrhunderts „in den

²³⁵ Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CXIX.

²³⁶ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CXIX.

²³⁷ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CXIX.

²³⁸ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CXIX-CXX.

²³⁹ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CXXI.

²⁴⁰ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CXXII-CXXIII.

²⁴¹ Vgl. Van Schurman (2009): *Dissertatio*, S. CXXIII-CXXIV.

²⁴² Vgl. Van Schurman (1749): *Opuscula*, S. *2v. / Vgl. Van Schurman (2009) *Dissertatio*, S. CXXV.

Gelehrtenlexica als Exoticum hochgelobt, aber in ihrem Einsatz für das Frauenstudium kaum noch ernst genommen wird“²⁴³.

Im 19. Jahrhundert wurde Anna Maria van Schurman wieder entdeckt. Dies zeigt vor allem eine umfangreiche Gesamtdarstellung des Kirchenhistorikers Gilles Denys Jakob Schotel von 1853. Dabei handelt es sich um die erste wissenschaftliche Monographie über das Leben und Werk Anna Maria van Schurmans im modernen Sinn.²⁴⁴

Auch in der heutigen Zeit bekommt Anna Maria van Schurmans wieder vermehrt Aufmerksamkeit, denn um ihre Leistungen zu würdigen, plant die Utrechter Universität ein Anna Maria van Schurman Gebäude zu errichten. „The building will be an inviting place for education, working together and meeting.“²⁴⁵ 2027 soll das Gebäude fertig sein.²⁴⁶

²⁴³ Gössmann (2000): Eva, S. 464.

²⁴⁴ Vgl. Van Schurman (2009): Dissertatio, S. CXXVII-CXXVIII.

²⁴⁵ Utrecht University (o.J): Campus Development.

²⁴⁶ Vgl. Utrecht University (o.J): Campus Development.

4. Amalie Sieveking

4.1. Biographie

Amalie Sieveking wurde am 25. Juli 1794 in Hamburg als Tochter von Heinrich Christian Sieveking und Karoline Louise Volkmann geboren.²⁴⁷ Sie stammte aus einer wohlhabenden Kaufmanns- und Senatorenfamilie. Als Amalie Sieveking fünf Jahre alt war, starb ihre Mutter.²⁴⁸ Noch vor dem Tod der Mutter zog Maria Wilhelmine Hösch, eine Nichte Heinrich Sievekings, ein und übernahm den Haushalt, um die an Tuberkulose erkrankte Mutter zu entlasten. Nach deren Tod kümmerte sie sich ebenfalls um die Erziehung der Kinder.²⁴⁹ Durch die napoleonische Kontinentalsperre, die den Handel der Hansestadt mit England zum Stillstand brachte, gerieten die Geschäfte des Vaters in eine Krise. Da der Vater 1800 zum Senator gewählt wurde, lebten sie infolge des Verlustes des Vermögens von seiner Senatsrente.²⁵⁰ Nach dem Tod des Vaters am 30. Jänner 1809 mussten die Geschwister das Haus aufgeben und wurden getrennt. Amalie Sievekings älterer Bruder, Heinrich Eduard Sieveking, ging nach London, um als Kaufmann zu arbeiten. Ihr jüngerer Bruder, Gustav Adolf Sieveking, lebte zunächst bei einer Pastorfrau, bevor er 1815 nach Leipzig zog, um Theologie zu studieren. Amalie Sieveking zog mit ihrer Cousine Maria Wilhelmine Hösch zu Adele Reine Laurette Dimpfel, einer unverheirateten älteren Dame. 1811 erhielt sie das Angebot zu Anna Ilsabe Brunnemann, einer verwitweten Cousine ihrer Mutter, und ihrem kranken Sohn zu ziehen.²⁵¹ Sie nahm das Angebot an und betreute gemeinsam mit Anna Brunnemann den schwerkranken Sohn bis zu dessen Tod im September desselben Jahres.²⁵² Obwohl sie sich vorgenommen hatte, sich nach dem

²⁴⁷ Vgl. Israel (2006): Prominente Protestanten, S. 80. / Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 37.

²⁴⁸ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 23.

²⁴⁹ Vgl. Kuessner (1986): Erweckungsbewegung, S. 11.

²⁵⁰ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 37. / Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 23.

²⁵¹ Vgl. Poel (1860): Denkwürdigkeiten, S. 14. / Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 233.

interessanterweise sind die Informationen diesbezüglich sehr unterschiedlich: Schmid gibt an, dass Anna Brunnemann kinderlos war (Vgl. Schmid (2012) „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 23). Schmid beschreibt Anna Brunnemann als mit einem kranken Sohn zusammenlebend (Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 37). Kuessner erwähnt, dass sie eine Tochter hatte (Vgl. Kuessner (1986): Erweckungsbewegung, S. 13.18).

²⁵² Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 70.

Tod des Sohnes eine neue Stelle zu suchen, blieb sie bis Anna Brunnemann 1839 starb.²⁵³

1811 geriet die Familie Sieveking in finanzielle Schwierigkeiten. Dies beeinflusste Amalie Sieveking nachhaltig. Einerseits war die Sorge um ‚Mine‘ Hösch groß, da diese Kostgeld zahlte, um bei der Familie Hudtwalcker leben zu können. Diese erklärten sich zur Erleichterung Amalie Sievekings bereit, ‚Mine‘ Hösch auch ohne Kostgeld zu behalten. Andererseits war sie zutiefst beeindruckt vom Verhalten ihrer Tante, Johanna Sieveking, die vor allem darunter litt, nun nicht mehr so viele Hilfsbedürftige versorgen zu können.²⁵⁴

Amalie Sievekings Erziehung verlief in mehreren Phasen: Zunächst erhielt sie gemeinsam mit ihren Brüdern Unterricht von Hauslehrern. Dieser umfasste Allgemeinbildung, Sprachen und Zeichnen. Im April 1810, während ihres Aufenthalts bei Adele Dimpfel, wurde sie konfirmiert. Dies bedeutete meist das Ende der formalen Bildung für bürgerliche Mädchen. Nach ihrem Umzug zu Anna Brunnemann wurde sie in das Haushaltswissen eingeführt. Darüber hinaus erhielt sie Klavier- und Gesangsstunden sowie Tanzunterricht. Somit erhielt sie die gesamte großbürgerliche Erziehung, die Mädchen zu ihrer Zeit offen stand.²⁵⁵

Sie äußerte den Wunsch Gouvernante zu werden, ein in ihrer Situation adäquater Berufswunsch.²⁵⁶ Diesen konnte sie auch ohne Schulgeld zu verlangen, dies wäre für eine Frau ihres Standes unangemessen gewesen, ausüben, da sie sowohl von Adele Dimpfel als auch von einer älteren Dame, die sie pflegte, ein kleines Vermögen geerbt hatte, das ein bescheidenes Auskommen ermöglichte.²⁵⁷ Sie begann 1813 die angestrebte Erziehungsarbeit mit einem Mädchen aus dem Bekanntenkreis, erweiterte aber bald auf sechs Mädchen, die sie drei Mal die Woche unterrichtete. Die Kurse dauerten jeweils acht Jahre und endeten mit der Konfirmation im Alter von 14 oder 15 Jahren.²⁵⁸

²⁵³ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 37. / Vgl. Kuessner (1986): Erweckungsbewegung, S. 13.18. / Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 233.

²⁵⁴ Vgl. Kuessner (1986): Erweckungsbewegung, S. 20-21.

²⁵⁵ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 38.

²⁵⁶ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 39.

²⁵⁷ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 73.

²⁵⁸ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 39.

Amalie Sieveking benötigte keinen Befähigungsnachweis, da der Unterricht in Gruppen unter zwölf Schülerinnen stattfand. Ihr Unterricht orientierte sich an erzieherischen Prinzipien, die vom Liebesgebot ausgingen. Sie konzipierte eine eigene Didaktik, bei der die Kinder Themen aus den Bereichen Geographie, Naturgeschichte und Technologie auswählen durften. Das Erlernete sollten sie schriftlich festhalten, um sowohl das Gedächtnis als auch die Rechtschreibfertigkeiten zu schulen. Dabei integrierte sie, wo immer es möglich war, religiöse Reflexionen in den Unterricht, da sie die Religion als zentrales Element des gesamten Unterrichts verstand.²⁵⁹

Amalie Sieveking setzte Liebe als Erziehungsmittel ein. Dies führte dazu, dass wenn ein Mädchen Schwierigkeiten bereitete, Amalie Sieveking einen gegenseitigen Kontrakt vereinbarte, in dem sie verabredeten, nur aus der Liebe zu leben. Sobald das Versprechen gebrochen wurde, sollte dies von der jeweils anderen vor dem ewigen Richter angeklagt werden.²⁶⁰ Aus der heutigen Perspektive könnte diese religiöse Einflussnahme auf die kindliche Psyche als problematisch betrachtet werden. Inge Grolle stellt fest, dass „Amalie Sieveking auch die Gabe zum fröhlich spielerischen Umgang mit den Kindern gehabt hätte, der die Angst vor Höllenstrafen verscheuchte“²⁶¹.

Während der Sommermonate, die sie mit Anna Brunnemann im ländlichen Orthmarschen verbrachte, ging Amalie Sieveking regelmäßig zu Fuß in die Stadt, um dort sowohl eigene Schulkurse als auch Unterricht in der Freischule für arme Mädchen zu geben. Zusätzlich versammelte sie an den Sonntagen Mädchen aus ärmlichen Verhältnissen in ihrer Wohnung, um ihnen biblische Geschichten zu erzählen, wobei sie sich an der Sonntagsschule nach dem Vorbild von Johann Rautenberg orientierte.²⁶²

Amalie Sieveking hatte durch ihre angeheiratete Tante Johanna Margarethe Sieveking Zugang zur aufgeklärten Hamburger Elite.²⁶³ Johanna Sieveking, Tochter des renommierten Arztes Johann Albert Heinrich Reimarus, setzte gemeinsam mit ihrem Mann, Georg Heinrich Sieveking, auf dem Neumühlener Landsitz die Tradition des

²⁵⁹ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 75.

²⁶⁰ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 81-82.

²⁶¹ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 82.

²⁶² Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 81.

²⁶³ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 23-24.

Reimarus-Kreises fort. Dort schufen sie ein geistig belebendes Umfeld, das einheimische wie auswärtige Gäste für literarische, politische und geschäftliche Diskussionen zusammenbrachte.²⁶⁴ Durch ihren Cousin Karl Sieveking traf sie Vertreter der Erweckungsbewegung, zum Beispiel Johann Hinrich Wichern.²⁶⁵

Auch durch viele weitere Angehörige der führenden Hamburger Elite, wie zum Beispiel Senator Martin Hieronymus Hudtwalcker, den Buchhändler Friedrich Perthes, den Oberaltensekretär Ferdinand Beneke, den Kunstunternehmer Johann Michael Speckter, wurde die Familie Sieveking Teil der Erweckungsbewegung.²⁶⁶

Im bürgerlichen Milieu Hamburgs waren moralische und sittliche Werte stark ausgeprägt, was im Einklang mit den Idealen der Aufklärung stand. Aufklärerische Ideen fanden auch in der Kirche Anklang, in der eine rationalistische Strömung vorherrschte. Personen, die ihren Glauben nicht ausschließlich auf Rationalität gründen wollten, kritisierten, dass der Fokus auf Moralvorschriften und ein tugendhaftes Leben gelegt wurde und die traditionelle Bibelauslegung zu kurz kam. Deswegen gründeten diese nach englischem Vorbild eine laizistische Bibelgesellschaft. Sie lasen neue Bibelübersetzungen und -kommentare und verteilten Erbauungsschriften. Die Erweckungsbewegung wurde von Rationalisten als ein Rückschritt in einen pietistischen Mystizismus betrachtet. Dies führte zu Auseinandersetzungen, bei denen die Gemeinsamkeiten übersehen wurden.²⁶⁷

Obwohl Amalie Sieveking aus einem aufklärerischen Haushalt stammte, und dadurch früh kritisch und selbstständig urteilen lernte, wurde sie zunehmend von der Erweckungsbewegung angezogen, auch weil sie die rationalistischen Predigten oft als langweilig empfand.²⁶⁸ Die briefliche Korrespondenz mit ihrem Bruder Gustav bezog sich vorrangig auf theologische Themen. Nachdem sie seine erste Predigt gelesen hatte, von der sie sehr begeistert war, hielt sie allerdings in ihrem Tagebuch die Sorgenis darüber fest, dass ihr Bruder zu einem Mystiker würde. Ihr war bewusst, dass

²⁶⁴ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 64.

²⁶⁵ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 23-24.

²⁶⁶ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 76-77.

²⁶⁷ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 76.

²⁶⁸ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 23-24. / Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 77.

er unter dem Einfluss erweckter Lehrer und Kommilitonen stand und lehnte die schwärmerische Frömmigkeit ab.²⁶⁹ Als im Mai 1817 ihr Bruder Gustav überraschend starb, bedeutete dies einen Wendepunkt für ihr religiöses Sein. Sie beschäftigte sich mit dem Werk *Nachfolge Christi* von Thomas von Kempen und der *Anleitung zum Bibellesen* von August Hermann Francke. Der Theologe und Studienkollege ihres Bruders Gustav Johann Wilhelm Rautenberg und ihr Cousin Karl Sieveking führten sie in die Gemeinschaft der Erweckten ein.²⁷⁰

Henri Merle d'Aubigné wurde mit Hilfe der Freunde Gustav Sievekings 1818 an die französisch-reformierte Kirche in Hamburg berufen. Amalie Sieveking lernte ihn im Reimarus-Kreis kennen, in dem

sich Theologen und Laien auf gleicher Ebene in ihrer Ablehnung einer flachen religiösen Aufklärerei und einer Hinwendung zum Individualismus in Gefühl, Erlebnis, Empfinden und Erfahrung [begegneten]. Die Elemente ihres lebendigen Glaubens waren Sünde, Buße, Versöhnung, Heiligung, Erleuchtung.²⁷¹

Auch wenn sich Amalie Sieveking der Gemeinschaft zugetan fühlte, blieb sie dennoch kritisch. Amalie Sieveking erlebte keine plötzliche Bekehrung, stattdessen war ihre geistige Wende ein langwieriger Prozess, der immer wieder durch Phasen des Zweifels unterbrochen wurde, obwohl sie bereits eine gewisse Heilsgewissheit erlangt hatte. Ihr innerer Weg war geprägt von kompromissloser Selbstprüfung und Selbstständigkeit. Sie akzeptierte nichts von außerhalb, das sie nicht selbst als wahr anerkannt hatte. Sie bewertete ihre geistige Entwicklung rational, wobei sie sich an bürgerlichen Verhaltensnormen für Frauen orientierte. Diese waren insbesondere Bescheidenheit, Unterordnung und Demut.²⁷²

Amalie Sieveking beschäftigte sich intensiv mit Pädagogik und Theologie. Ihre ersten theologischen Überlegungen veröffentlichte sie 1823 in den *Betrachtungen über einzelne Abschnitte der heiligen Schrift*, die zur Erbauung von Anfängern im Glauben bestimmt waren und aus Gesprächen mit konfirmierten Mädchen hervorgingen. Dabei erhob Amalie Sieveking keinen Anspruch auf theologische Expertise. Die Reflexionen

²⁶⁹ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 76-78.

²⁷⁰ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 79-80.

²⁷¹ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 80.

²⁷² Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 80.

bezogen sich auf alltägliche Fragen und basierten oft auf persönlichen Erfahrungen. 1827 wurde ihre zweite theologische Schrift *Beschäftigungen mit der heiligen Schrift* veröffentlicht. Abgesehen von Zustimmung von Gleichgesinnten erhielt sie auch erhebliche Kritik. Neben den Eltern, die ihre Kinder nicht einer mystischen Schwärmerin anvertrauen wollten, äußerte sich vor allem Professor Ernst Wilhelm Hengstenberg besonders kritisch, da er es als unangemessen betrachtete, dass eine Frau geistliche Texte veröffentlichte.²⁷³

Ihre pädagogischen Ansichten wurden zunächst durch philanthropische Literatur insbesondere von Joachim Heinrich Campe und Christian Gotthilf Salzmann, geprägt. Diese Werke halfen ihr, den Übergang vom Rationalismus zur Erweckungsbewegung zu vollziehen. Beide Bewegungen betonten ein positives Menschenbild, die Erziehbarkeit des Menschen sowie die Bedeutung von Bildung und Ausbildung für den gesellschaftlichen Fortschritt. Amalie Sieveking war überzeugt, dass Menschen bildungsfähig seien, räumte aber zunehmend dem göttlichen Einfluss eine zentrale Rolle ein. Wichtig war für sie, dass die Gebildeten und Höhergestellten einen Bildungsauftrag gegenüber den Armen und Benachteiligten hätten. Sie übte zudem Kritik an Joachim Heinrich Campes einseitigem Frauenbild, das Mädchen nur auf die Ehe vorbereitet werden sollten. Für Amalie Sieveking war dies zu einseitig, da sie sich mit verschiedenen Lebensentwürfen auseinandersetzte.²⁷⁴

Als es 1831 zum Cholera-Ausbruch in Hamburg kam, wurde sie im städtischen Krankenhaus als Pflegerin aufgenommen. Das städtische Krankenhaus offerierte ihr die Möglichkeit, ganz in den Dienst eintreten zu können. Diese Möglichkeit lehnte sie jedoch ab, da sie andernfalls nicht die Freiheit gehabt hätte, eine evangelische Schwesternschaft zu gründen.²⁷⁵ Dieses Lebensmodell hatte sie seit jungen Jahren als Ziel. Dabei sollten Frauen, anknüpfend an die Tradition katholischer Frauenorden, „kommunitär und jenseits von Familien leben und [speziell in der Erziehung und Krankenpflege] arbeiten“²⁷⁶ können.²⁷⁷

²⁷³ Vgl. Grolle (2006): Amalie Sieveking, in: von Hauff (Hg.) (2006): Frauen gestalten Diakonie, S. 123-124. / Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 39-40.

²⁷⁴ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 39-40.

²⁷⁵ Vgl. Israel (2006): Prominente Protestanten, S. 80.

²⁷⁶ Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 24.

²⁷⁷ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 24.

Daraus resultierend baute sie 1832 den „Weiblichen Verein für Armen- und Krankenpflege“ auf. In den Verein wurden Frauen und Mädchen aller Gesellschaftsschichten als Mitarbeiterinnen aufgenommen.²⁷⁸

Der Erfolg des Vereins führte dazu, dass Amalie Sieveking mehrere Vortragsreisen unternahm, bei denen sie die Ziele erläuterte und für den Verein warb. Auf die europaweite Anerkennung folgte ein Austausch mit der preußischen Königin Elisabeth und der dänischen Königin Caroline Amalie. Amalie Sieveking folgte vier Einladungen der Königin Caroline Amalie nach Kopenhagen, wo sie 1843 zu einer Vereinsgründung beitrug.²⁷⁹ Theodor Fliedner bat Amalie Sieveking 1837 die Oberin des Diakonissenhauses in Kaiserswerth zu werden und 1843 die Leitung des Diakonissenmutterhauses in Berlin zu übernehmen. Beides lehnte Amalie Sieveking ab. Auch das 1840 unterbreitete Angebot, die Leitung des weiblichen Bereichs des Hamburger Allgemeinen Krankenhauses zu übernehmen, sowie ein weiteres Angebot von 1846, die Leitung des neu errichteten Krankenhauses Bethanien in Berlin zu übernehmen, lehnte Amalie Sieveking ab.²⁸⁰ Die Ablehnung der angebotenen Stellen erfolgte einerseits aufgrund der Sorge um ihren Verein, andererseits weil sie sich mit einer männlichen Leitung arrangieren, sowie den „Umgang mit Kranken und Krankenpflegerinnen mit anderen Verantwortlichen abstimmen und sich deren Anschauungen anpassen“²⁸¹ hätte müssen.²⁸²

Nach dem Tod ihrer Pflegemutter Anna Brunnemann arbeitete Amalie Sieveking am neu gegründeten Institut zur Ausbildung von Erzieherinnen mit, indem sie Religionsstunden gab.²⁸³

Amalie Sieveking starb am 01. April 1859 an einem Lungenleiden. Sie wurde auf eigenen Wunsch mit einem Armenbegräbnis auf dem Familienfriedhof in Hamm bestattet.²⁸⁴

²⁷⁸ Vgl. Israel (2006): Prominente Protestanten, S. 81.

²⁷⁹ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 240.

²⁸⁰ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 240.

²⁸¹ Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 106.

²⁸² Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 106.

²⁸³ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 240.

²⁸⁴ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 240.

Amalie Sieveking gründete nicht nur den weiblichen Verein für Armen- und Krankenpflege, sondern gemeinsam mit elf weiteren Damen bereits 1816 eine Freischule für arme Mädchen, die sie gemeinsam verwalteten. Diese Freischule bestand bis 1858.²⁸⁵ Des Weiteren gründete sie 1839 ein Seminar für Erzieherinnen, in dem Mädchen aus verarmten, aber angesehenen Familien unentgeltlich unterrichtet wurden. Neben Pastor Johann Mutzenbecher und einem qualifizierten Mathematiklehrer waren auch Töchter aus angesehenen Kreisen beteiligt, darunter einige von Amalie Sieveking's ehemaligen Schülerinnen, die durch ihre Mitarbeit eine berufliche Förderung erhielten.²⁸⁶

Darüber hinaus wurde Dank einer anonymen Spende das Amalienstift, ein Wohnstift für arme Familien, gebaut und 1840 bezogen. Ihre Idee stieß zunächst auf Widerstand innerhalb des Vereins, doch durch ihre guten Beziehungen zur Hamburger Regierung, insbesondere zu Syndikus Karl Sieveking, konnte sie das Vorhaben vorantreiben. Karl Sieveking, der mit den Reformideen des englischen Sozialreformers Richard Owen vertraut war, unterstützte sie mit Rat und Tat. Der Architekt Alexis de Chateauneuf entwarf schließlich den Bauplan für ein Gebäude mit neun Wohnungen, jeweils bestehend aus drei bis vier Zimmern, sowie einem großen Arbeitsraum im Erdgeschoss. Im zweiten Stock war ein Kinderkrankenhaus mit 14 bis 16 Betten eingeplant. Ein Projekt, dass Dr. Otto Moraht unterstützte, da er die Kinder aus dem Allgemeinen Krankenhaus separieren wollte. Ein Vertrag mit ihm sicherte die Finanzierung.²⁸⁷ Das Baugelände dafür stellte der Rat zur Verfügung.²⁸⁸

Amalie Sieveking verband mit der Gründung des Amalienstifts auch pädagogische Ziele. Die Aufnahme im Stift zu einem sehr geringen Mietpreis war als Belohnung für jene gedacht, die sich durch Fleiß, Disziplin und Ordnung auszeichneten. Der Fortbestand dieser Unterstützung war an das anhaltende vorbildliche Verhalten der Familien gebunden. So enthielt die christliche Hausordnung auch strenge disziplinarische Vorschriften. Verstöße wie wilde Ehen, Alkoholmissbrauch oder unsittliches Verhalten führten zum Ausschluss. Auch wer seine Kinder nicht

²⁸⁵ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 234.

²⁸⁶ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 108.

²⁸⁷ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 108.

²⁸⁸ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 240. / Vgl. Mager (2005): weibliche Theologie, in: Steiger (Hg.): 500 Jahre Theologie in Hamburg, S. 214.

regelmäßig zur Schule schickte oder sie auf der Straße betteln ließ, verlor das Wohnrecht. Die Schulzeugnisse der Kinder dienten als Maßstab für die elterliche Verantwortung.²⁸⁹

Nach dem Hamburger Brand von 1842 baute der Rat, auf Initiative des Syndikus Karl Sieveking, einem Cousin Amalie Sievekings, aufgrund der Wohnungsnot zwei weitere Armenwohngebäude mit je 25 Wohnungen.²⁹⁰ Der Senat übernahm die Hypothekenzinsen und ließ kostenfrei Brandsteine anliefern. Des Weiteren schenkte er dem Verein Grundstücke in der Nähe des Amalienstifts. Vertraglich wurde vereinbart, dass in den Wohnungen zunächst für drei Jahre Brandgeschädigte untergebracht werden.²⁹¹ 1845 wurden dem Verein die zwei weiteren Stifte übergeben.²⁹² 1847 wurde ein eigenes Kinderkrankenhaus mit 30 Betten eröffnet, das auf Anraten Dr. Edward Henry Sieveking, Amalie Sievekings Neffen, erbaut wurde. Dieser hatte von 1842-1846 die Leitung des Kinderkrankenhauses im Amalienstift inne.²⁹³

4.2. Amalie Sievekings Initiativen

4.2.1. Der Weibliche Verein für Armen- und Krankenpflege

Amalie Sieveking trat für das Recht lediger Frauen auf eine eigenständige berufliche Entwicklung abseits traditioneller Tätigkeitsfelder ein. Ihr Verständnis von Beruf befand sich im Wandel von einer religiösen Berufung (Vocatio) hin zu einer beruflichen Profession (Professio), indem sie Beruf sowohl religiös fundierte als auch bereits Aspekte von Bildung und Ausbildung, also eine Form von Spezialisierung, einbezog. Mit ihrem Konzept der „Emanzipation im christlichen Sinne“, unterstrich sie zugleich die Bedeutung der Erweckungsbewegung als gesellschaftskritische Kraft.²⁹⁴

²⁸⁹ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 109-110.

²⁹⁰ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 240. / Vgl. Mager (2005): weibliche Theologie, in: Steiger (Hg.): 500 Jahre Theologie in Hamburg, S. 214.

²⁹¹ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 110.

²⁹² Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 240. / Vgl. Mager (2005): weibliche Theologie, in: Steiger (Hg.): 500 Jahre Theologie in Hamburg, S. 214.

²⁹³ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 112.

²⁹⁴ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 36.

Amalie Sieveking wollte eine barmherzige Schwesterschaft²⁹⁵ „nach dem Vorbild der katholischen Pflegegenossenschaft als alternatives Lebenskonzept“²⁹⁶ gründen. Dazu erstellte sie 1824 einen ersten Entwurf einer Schwesterschafts-Regel.²⁹⁷

Die Entwicklung dieser Idee ist untrennbar mit der Hamburger Erweckungsbewegung verbunden, in der sich Amalie Sieveking bewegte. Einflussreiche Persönlichkeiten aus dem Kreis Hamburger Brüder um ihren Cousin Karl Sieveking wie zum Beispiel Friedrich Perthes, Martin Hieronymus Hudtwalcker und die Familie van der Smitten spielten eine wichtige Rolle. Ebenso beeinflussten sie ihre Brüder, von denen sie Anregungen und Lektürevorschläge erhielt.²⁹⁸ Zu einem wichtigen Mentor wurde der Hugenotte Henri Merle d'Aubigné, der 1818 Prediger der französisch-reformierten Gemeinde wurde.²⁹⁹

Frauen spielten eine bedeutende Rolle in der Erweckungsbewegung. Sieveking war Mitglied der 1820 gegründeten Traktatgesellschaft, in der etwa 30% der Mitglieder Frauen waren, ein deutlich höherer Anteil als in der Hamburg-Altonaischen Bibelgesellschaft und dem Missionsverein. Diese bürgerlich-patrizischen Kreise erachteten die aktive Beteiligung von Frauen an gemeinnützigen Aktivitäten als wünschenswert und notwendig.³⁰⁰

Der Wunsch, selbst aktiv zu werden, gründete einerseits darin, dass sie im Alter von 18 Jahren von den Tätigkeiten der barmherzigen Schwestern der katholischen Kirche erfuhr und andererseits in ihrem Bedürfnis nach einer dauerhaften Gesellschaft. Die entscheidenden Impulse zur Gründung einer Schwesterschaft erhielt sie durch Karl Friedrich August Hartmann und Johannes Evangelist Goßner. Karl Hartmann, den sie 1823 kennenlernte, ermutigte sie, eine solche Gemeinschaft zu gründen, da er mit den barmherzigen Schwestern aus Österreich vertraut war. Im Briefwechsel mit ihm und ihrem Bruder dokumentierte sie diese Überlegungen, betonte aber, sich Zeit nehmen zu wollen und erst nach Abschluss ihrer Lehrtätigkeit aktiv zu werden. Ein weiteres Hindernis stellte ihre Verantwortung gegenüber ihrer Pflegemutter dar, was später ein Hauptgrund dafür wurde, ihren Plan nicht zu verwirklichen.³⁰¹ Die Bekanntschaft mit Johannes Goßner war für Amalie Sieveking von großer Bedeutung. Im September

²⁹⁵ Amalie Sieveking bezeichnet ihr Projekt als „Schwesterschaft“ statt „Schwesternschaft“, weswegen der Begriff so übernommen wurde. Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 36 Fußnote 137.

²⁹⁶ Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 41.

²⁹⁷ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 36.

²⁹⁸ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 41-42.

²⁹⁹ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 42.

³⁰⁰ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 42-43.

³⁰¹ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 43-45.

1824 berichtete sie ihrem Bruder und ihrer Schwägerin, dass sie Goßner persönlich kennengelernt habe. Obwohl sie nicht alle seine Ansichten teilte, erkannte sie in ihm einen möglichen Unterstützer ihrer Schwesternschaftspläne. Sie hoffte, durch Johannes Goßners Kontakte zur katholischen Kirche, Hilfe bei der Beschaffung der Regel einer katholischen Schwesternschaft zu erhalten. Zudem war sie überzeugt, dass Johannes Goßners Einfluss ihr bei der Verwirklichung ihrer Pläne von Nutzen sein könnte.³⁰² Obwohl Goßner ihr riet, noch einige Jahre zu warten, begann sie nach seinem Abschied und noch bevor sie eine katholische Regel erhalten hatte, ihre eigenen Überlegungen zu einer Schwesternschaft anzustellen. Karl Hartmann unterstützte dies, da er der Meinung war, dass sie einen Entwurf unabhängig von bestehenden Formen verfassen sollte.³⁰³ Amalie Sieveking verfasste daraufhin eine Regel mit 69 Artikeln.³⁰⁴ Für Amalie Sieveking war der Rückzug aus der Welt in eine heilige Gemeinschaft verlockend, jedoch war sie sich bewusst, dass ein evangelischer Liebesverein mitten im Leben aktiv sein müsste. Nicht Klostermauern, sondern die Gemeinschaft selbst sollte Schutz bieten. Für Amalie Sieveking war ein lebenslanges Gelübde bei Eintritt in die Schwesternschaft nicht erforderlich und Mitglieder sollten austreten können, sofern sie sich überfordert fühlten. Das gemeinsame Engagement sollte insbesondere den gesellschaftlich benachteiligten Frauen, den alten Jungfern, neuen Lebenssinn geben. Das Konzept versprach eine wechselseitige Wohltätigkeit: Die Schwestern sollten durch ihre Unterstützung der Bedürftigen Erfüllung finden, während sie selbst sowohl materielle als auch seelische Linderung erfahren würden. In diesem Entwurf wurde allerdings menschliches Leid eher als Prüfung angesehen, die von Gott auferlegt wurde, als als Ausdruck sozialer Ungerechtigkeit und Ungleichheit.³⁰⁵ Der Zweck der Vereinigung war in erster Linie der Dienst an Christus, der sowohl in der Krankenpflege als auch in der Erziehungsarbeit Ausdruck finden sollte. Diese Arbeit sah eine entsprechende Ausbildung und Organisation der Schwestern vor.³⁰⁶

³⁰² Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 45-46.

³⁰³ Vgl. Schmidt (1998): Beruf: Schwester, S. 46.

³⁰⁴ Vgl. Sieveking (1824): Regel für eine barmherzige Schwesternschaft. / Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 88.

³⁰⁵ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 88.

³⁰⁶ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 234.

Amalie Sieveking sah zunächst keine Möglichkeit, ihre Idee einer protestantischen barmherzigen Schwesterschaft zu verwirklichen. Die Cholera-Epidemie in Hamburg 1831 bot ihr jedoch eine Gelegenheit.³⁰⁷

Nach einem strengen Winter, der von Handelsstockungen, Arbeitslosigkeit und Preissteigerungen geprägt war, verschlechterte sich die Lage der ärmeren Bevölkerung erheblich. Das Armenkollegium sah sich gezwungen, Einsparungen vorzunehmen und begleitete diese mit disziplinarischen Maßnahmen: Unterstützungen wurden auf ein Existenzminimum reduziert und nur an nachweislich arbeitsunfähige Personen vergeben. Zudem wurden Personen, denen ein unmoralischer Lebenswandel nachgesagt wurde und die ihr Elend mutmaßlich selbst verschuldet hatten, von der Unterstützung ausgeschlossen. Obwohl ein Ausbruch der Cholera zu erwarten war und genügend Zeit für präventive Maßnahmen vorhanden war, blieben diese aus. Allerdings wurden Quarantänestationen für Cholerakranke eingerichtet: das Ericus-Hospital am Holländischen Brook und ein weiteres in der Vorstadt St. Pauli.³⁰⁸

Am 10. September 1831 wurde Amalie Sieveking's Aufruf an die christlichen Seelen veröffentlicht. Allerdings folgte ihrem Aufruf niemand und so meldete sie sich alleine für den Dienst im Krankenhaus. Trotz anfänglicher Kritik hielt sie an ihrem Vorhaben fest und legte damit den Grundstein für eine neue Berufstätigkeit von Frauen. Sie sammelte so praktische Erfahrungen als barmherzige Schwester und pflegte vom 13. Oktober bis zum 06. Dezember 1831 im Hamburger Krankenhaus die Kranken. Ihr wurde bereits früh die Verantwortung für die Aufsicht über die männlichen Patienten und Pflege übertragen, da sie schnell die Achtung und das Vertrauen der Ärzte und der Kranken erlangte.³⁰⁹ Ihr Organisationstalent erwies sich als äußerst nützlich. Sie stellte sicher, dass die Krankensäle gereinigt und die Betten gemacht wurden. Täglich besuchte sie gemeinsam mit dem Arzt dreimal die Patient*innen, um die Anweisungen entgegenzunehmen.³¹⁰

Im November ließ die Seuche vorübergehend nach und die Zahl der eingelieferten Patient*innen sank. Damit änderten sich Amalie Sieveking's Aufgaben. Sie hatte sich

³⁰⁷ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 236.

³⁰⁸ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 90.

³⁰⁹ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 236.

³¹⁰ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 92.

inzwischen umfassend über die städtischen Maßnahmen zur Choleraprävention und -bekämpfung informiert. Während der Epidemie formierte sich ein Unterstützungsverein, ein Zusammenschluss von dreizehn regionalen Kommissionen. Dr. Joachim Friedrich Siemers, der zuständige Arzt des Ericus-Hospitals, übertrug Amalie Sieveking die Verantwortung, Berichte über die Situation der entlassenen Patient*innen, die weiterhin Hilfe benötigten, zu verfassen. Ebenso wurde ihr die Korrespondenz mit den Angehörigen anvertraut.³¹¹

Bereits während ihrer Tätigkeit im Krankenhaus entwarf Amalie Sieveking das Konzept des weiblichen Vereins für Armen- und Krankenpflege, der von den dortigen Ärzten positiv aufgenommen wurde. Dr. Friedrich Christian August Siemssen versprach, sie bei der Rekrutierung von Mitarbeiterinnen zu unterstützen und auch der leitende Arzt Dr. Joachim Siemers unterstützte ihr Vorhaben.³¹² Zur weiteren Ausarbeitung ihres Plans suchte Amalie Sieveking Rat bei erfahrenen Persönlichkeiten, insbesondere bei Baron Caspar Voght, einem Mitbegründer der Hamburger Allgemeinen Armenanstalt von 1788. Dieser distanzierte sich nach deren Auflösung 1814 von der Allgemeinen Armenanstalt, da er die staatliche Trägerschaft nicht befürwortete. Obwohl Amalie Sieveking befürchtete, dass Voght ihren Vereinsentwurf wegen dessen religiöser Ausrichtung ablehnen könnte, zeigte er sich unerwartet begeistert und unterstützte das Vorhaben aktiv.³¹³

Amalie Sieveking stieß schnell auf Widerstände, insbesondere von Seiten des Hamburger Bürgertums, denn obwohl sie durch ihren Einsatz im Cholera-Krankenhaus Anerkennung gewonnen hatte, war dies nicht ausreichend, um breite Unterstützung für ihre Ideen zu gewinnen. Vor allem das Frauenbild der gehobenen Schichten stand ihrem Vorhaben entgegen. Frauen, ob verheiratet oder unverheiratet, sollten sich ausschließlich ihren familiären und häuslichen Pflichten widmen. Öffentliche Auftritte waren auf gesellschaftliche Anlässe beschränkt, die vor allem Heiratschancen für junge Frauen boten. Selbst im Kreis der Erweckten wurde es vielen Töchtern und Ehefrauen nicht gestattet, sich außerhalb des Hauses zu engagieren, was es Amalie

³¹¹ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 92.

³¹² Vgl. Röper (1997): Mariane von Rantzau, S. 53. / Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 236. / Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 94.

³¹³ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 95.

Sieveking erschwerte, Mitstreiterinnen für ihren Verein zu gewinnen. Nichtsdestotrotz gründete sie am 23. Mai 1832 gemeinsam mit sechs verheirateten Frauen und sieben Mädchen, aus der höheren Schicht und aus dem Mittelstand, im Haus von Anna Brunnemann den „Weiblichen Verein für Armen- und Krankenpflege“.³¹⁴ Ihr Vorhaben, eine barmherzige Schwesterschaft zu gründen, stellte sie vorläufig zurück.³¹⁵

Amalie Sieveking setzte zunächst auf Frauen aus dem Mittelstand, da sie in der Oberschicht die größten Vorbehalte wahrgenommen hatte, obwohl sie gerade von der Oberschicht aufgrund ihrer höheren Bildung ein differenzierteres Urteil über die Fürsorgewürdigkeit der Armen erwartet hätte. Allerdings war Amalie Sieveking der Ansicht, dass Frauen aus dem Mittelstand den Armen näher stehen würden und ihre Bedürfnisse besser verstehen könnten.³¹⁶ Die Vereinsmitglieder sollten in ihren familiären Strukturen leben und, soweit es ihre häuslichen Pflichten zuließen, einen Teil ihrer Zeit ehrenamtlicher Wohltätigkeit widmen.³¹⁷ Amalie Sievekings Plan sah vor, dass die Vereinsmitglieder nicht nur finanzielle Unterstützung in Form von Geld- und Sachspenden leisten, sondern auch persönlich bei der Reinigung und Ordnung von Armenwohnungen mithelfen sollten. Ihr Ziel war eine Vereinigung der verschiedenen gesellschaftlichen Schichten in der Armen- und Krankenpflege als Ausdruck christlicher Gemeinschaft.³¹⁸

Dies gilt als Anfang der weiblichen Diakonie und fand innerhalb kurzer Zeit viel Nachahmung. 1842 gab es 15 Frauenvereine in Anlehnung an diesen, 1848 waren es bereits 54 in Deutschland.³¹⁹

Zunächst entstand der Verein als Besuchsverein. Es heißt in den Statuten „Die Mitglieder des Vereins verpflichten sich zu persönlichen Besuchen der Armen, um ihnen so viel als möglich geistig und leiblich aufzuhelfen“³²⁰. Für die Besuche wurden Regeln festgelegt. Unter anderem sollten Erstbesuche eine Stunde und Folgebesuche eine halbe Stunde dauern und unangekündigt erfolgen. Dadurch sollten die Armen

³¹⁴ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 95-96.

³¹⁵ Vgl. Röper (1997): Mariane von Rantzau, S. 53. / Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 236.

³¹⁶ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 237.

³¹⁷ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 95.

³¹⁸ Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 237.

³¹⁹ Vgl. Prelinger (1984): Prelude to Consciousness, in: Fout (Hg.): German Women, S. 126.

³²⁰ Sieveking (1837): Fünfter Bericht, S. 1

stets auf einen Besuch vorbereitet sein, was einen Kontrollaspekt der Fürsorgearbeit darstellte.³²¹ 1832 besuchten zwölf Vereinsdamen 85 Familien regelmäßig, 1859, bei Amalie Sieveking's Tod, besuchten 85 Frauen regelmäßig 256 Familien.³²²

Amalie Sieveking beschränkte die Besuche der Vereinsmitglieder auf die sogenannten „rechtlichen Armen“, Familien, deren Lebensführung als nicht kritikwürdig angesehen wurde. Die Unterstützung des Vereins sollte eine besondere Anerkennung für diese als moralisch angesehenen Familien darstellen, unabhängig davon, ob sie von der Armenanstalt Hilfe erhielten. Oft reichte die staatliche Unterstützung nicht aus, um akute Not zu lindern. Die Orientierung an der Allgemeinen Armenanstalt spiegelte sich auch in der Fokussierung auf Familien wider, in denen ein Mitglied krankheitsbedingt arbeitsunfähig war. Diese Familien wurden auf Empfehlung vertrauenswürdiger Personen, wie Armenärzte, Armenpfleger oder ab 1849 Stadtmissionare, in die Besuchlisten aufgenommen. Beim ersten Besuch prüften die Vereinsmitglieder, ob die Familie bereits öffentliche oder private Hilfe erhielt. Falschangaben führten zum Ausschluss von Unterstützung.³²³

Trotz anfänglicher Reserviertheit der Hamburger Bevölkerung erhielt der Verein mit der Zeit zahlreiche Spenden. Deswegen wurde die Sorge laut, ob dies nicht negative Auswirkungen auf die Finanzierung der öffentlichen Armenfürsorge hätte. Amalie Sieveking betonte, dass der weibliche Verein für Armen- und Krankenpflege eine ergänzende Funktion wäre, um die Lücken auszufüllen.³²⁴

Der Verein folgte dem Prinzip, gesunden Armen keine Almosen zu geben und legte einen Schwerpunkt auf Arbeitsbeschaffung und Stellenvermittlung für Familien, deren erkrankte Mitglieder nicht mehr erwerbstätig sein konnten. Dies geschah entweder direkt bei den Vereinsmitgliedern oder in deren Umfeld durch Empfehlungen.³²⁵

Der Verein unterstützte Frauen, indem er ihnen Aufgaben wie Spinn-, Strick-, Näharbeiten und die Anfertigung von Leinenwaren anbot. Männer hingegen wurden

³²¹ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 26.

³²² Vgl. Prelinger (1984): Prelude to Consciousness, in: Fout (Hg.): German Women, S. 125.

³²³ Vgl. Grolle (2006): Amalie Sieveking, in: von Hauff (Hg.) (2006): Frauen gestalten Diakonie, S. 126. / Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 96-97.

³²⁴ Vgl. Grolle (2006): Amalie Sieveking, in: von Hauff (Hg.) (2006): Frauen gestalten Diakonie, S. 127.

³²⁵ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 27.

vorzugsweise in ihren erlernten Berufen, zum Beispiel als Schuster, Schneider oder Schreiner, beschäftigt. In einigen Fällen ermöglichte der Verein zudem eine Aus- oder Weiterbildung in einem Handwerk und übernahm im Falle des Misserfolgs die finanziellen Risiken.³²⁶

Ein Arbeitsangebot diente gleichzeitig als Prüfung der Arbeitsbereitschaft, denn bei Ablehnung einer Stelle wurde die Unterstützung entzogen.³²⁷

Neben Vermittlungen in Bürgerhäuser entwickelte sich ein vom Verein koordiniertes Unterstützungsnetzwerk nach dem Prinzip „Arme arbeiten für Arme“. Innerhalb der bedürftigen Familien wurden Arbeiten vermittelt. Zum Beispiel, stellte der Verein auf eigene Kosten eine Putz- oder Waschfrau zur Verfügung, wenn eine Frau nicht in der Lage war, ihren Haushalt zu führen, oder ein Mann mit einer Behinderung führte das Kind einer bettlägerigen Mutter in einem Vereinskinderwagen aus und erhielt dadurch eine Verdienstmöglichkeit. Zudem bildete der Verein Pflegekräfte aus, die in bedürftigen Haushalten zur Krankenpflege eingesetzt wurden.³²⁸ Zudem erhielt der Verein Spenden von Fleischern, Bäckern und Krämern, die sie an Bedürftige verteilten. Frauen außerhalb des Vereins bereiteten an bestimmten Tagen Rumfordsche Suppe, eine bekannte Armenspeise, zu, für deren Erhalt der Verein Suppenzettel verteilte.³²⁹ Amalie Sieveking vertrat die Ansicht, dass die materielle Unterstützung wirkungslos sei, wenn nicht gleichzeitig der moralische Zustand der Armen verbessert werde. Dabei basierte ihr Urteil auf bürgerlichen Werten wie Fleiß, Ehrlichkeit, Ordnung, Sparsamkeit und Mäßigkeit. Wilde Ehen, uneheliche Kinder und familiäre Zerrüttung betrachtete sie nicht im Kontext der schwierigen Existenzbedingungen der unteren Schichten, sondern sah diese grundsätzlich als Sünde.³³⁰ Almosen galten als letzte Option, da der Verein Wert darauf legte, den Armen das Gefühl zu vermitteln, ihren Lebensunterhalt durch eigene Arbeit zu sichern.³³¹ So wurde der größte Teil der finanziellen Mittel des Vereins zum Ankauf von Rohstoffen und für Arbeitslöhne verwendet.³³² Dies könnte man als frühen Ansatz von „Hilfe zur Selbsthilfe“

³²⁶ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 102-103.

³²⁷ Vgl. Grolle (2006): Amalie Sieveking, in: von Hauff (Hg.) (2006): Frauen gestalten Diakonie, S. 127.

³²⁸ Vgl. Grolle (2006): Amalie Sieveking, in: von Hauff (Hg.) (2006): Frauen gestalten Diakonie, S. 127. / Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 103.

³²⁹ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 97.

³³⁰ Vgl. Grolle (2006): Amalie Sieveking, in: von Hauff (Hg.) (2006): Frauen gestalten Diakonie, S. 127.

³³¹ Vgl. Sieveking (1837): Fünfter Bericht, S. 2.

³³² Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 239.

interpretieren, wobei ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den ehrenamtlichen Arbeitgeberinnen und den abhängigen Armen bestand. Die Vergabepraxis des weiblichen Vereins für Armen- und Krankenpflege bedeutete jedoch eine klare Systematisierung und Rationalisierung der Armenfürsorge im Vergleich zur damals üblichen, oft unsystematischen Almosenvergabe.³³³

Amalie Sieveking widmete sich intensiv der Beschäftigungspolitik und der Frage gerechter Löhne in Zeiten der Industrialisierung. Sie kritisierte die Niedriglöhne in den Fabriken, auch wenn sie Verständnis für die Unternehmer hatte, die durch Investitionen, Rücklagen und Konkurrenz unter Druck standen. In ihrem Verantwortungsbereich legte sie großen Wert auf ein faires Verhältnis zwischen Lohn und erbrachter Arbeitsleistung.³³⁴

Beachtenswert ist, dass Amalie Sieveking und die Mitglieder des Vereins bei ihren Besuchen kaum auf Vorbilder zurückgreifen konnten. Es war damals unüblich, dass Frauen aus den oberen Gesellschaftsschichten direkten Kontakt zu Armen hatten. Diese begegneten ihnen höchstens als Bettler oder als Tagelöhner. Es ist jedoch anzunehmen, dass Amalie Sieveking die *District Visiting Societies*, der 1824 von Elizabeth Fry in Brighton gegründete Besuchsdienst, in dem sich Männer und Frauen engagierten, bekannt war.³³⁵

Vereine stellten im 19. Jahrhundert eine relative neue Form freiwilliger Assoziation dar, die sich um soziale, kulturelle, politische oder religiöse Ziele organisierten. Diese Vereine waren zunächst Männern vorbehalten, jedoch kam es vermehrt zur Gründung von Vereinen, die auch Frauen offenstanden. So gründeten preußische Prinzessinnen 1813 den Frauen-Verein zum Wohl des Vaterlandes, der Spenden für die Befreiungskriege sammelte. Johannes Falk gründete in Weimar die Gesellschaft der Freunde in der Not, die durch regelmäßige Spenden Näh- und Strickschulen für arme Mädchen unterstützten. Amalie Sieveking war vermutlich mit diesen Vereinen vertraut

³³³ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 27-28.

³³⁴ Vgl. Grolle (2006): Amalie Sieveking, in: von Hauff (Hg.) (2006): Frauen gestalten Diakonie, S. 127.

³³⁵ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 28 und Fußnote 13.

und konnte die Organisationsform, jedoch nicht die konkrete Tätigkeit, als Vorbild nutzen.³³⁶

Die Statuten des weiblichen Vereins der Armen- und Krankenpflege hielten fest:

Die meisten armen Familien werden wöchentlich einmal besucht, einige aber nur alle vierzehn Tage oder drei Wochen, schwer Kranke hingegen wöchentlich zweimal, und erforderlichen Falls auch öfter.³³⁷

Drei Frauen sollten sich jeweils bei den Besuchen abwechseln, um unterschiedliche Perspektiven einzubringen und eine zu enge Bindung zu vermeiden. Damit die jeweils nächste Besucherin über die Tätigkeiten am Laufenden war, wurden die Besuche in Berichtsheften dokumentiert.³³⁸ Neben Sauberkeit und Ordnung lag der Fokus der Besuche vor allem auf Sparsamkeit, denn Amalie Sieveking war bekannt, dass, wenn kein Bargeld mehr vorhanden war, häufig Gegenstände wie Kochgeschirr, Kleider oder Arbeitsgeräte versetzt wurden. Diese konnten dann oft nicht wieder ausgelöst werden, da selten ausreichend Geld vorhanden war. Dies führte meist in die Pauperisierung.³³⁹ Die Vereinsmitglieder stellten fest, dass viele Bedürftige nicht in der Lage waren, eigenständig zu wirtschaften. Um dem entgegenzuwirken, setzte Amalie Sieveking auf erzieherische Maßnahmen. Die Armen sollten lernen, sparsam mit ihren begrenzten Mitteln umzugehen, anstatt ihr Geld sofort auszugeben. So wurde ihnen nahegelegt, im Sommer bereits Geld für Brennmaterial und Vorrat auf die Seite zu legen. Der Verein bot die Möglichkeit, auf ein eigens verwaltetes Konto einzuzahlen. Die Auszahlung erfolgte im Herbst inklusive einer Sparprämie von 25%, vorausgesetzt die Miete wurde pünktlich bezahlt.³⁴⁰

In ähnlicher Weise ging Amalie Sieveking auch gegen das häufige Versetzen von Haushaltsgegenständen vor. Unter der Aufsicht der Vereinsmitglieder sollten bereits verpfändete Gegenstände so schnell wie möglich ausgelöst werden. Wenn es dennoch zu finanziellen Engpässen kam, bot der Verein an, entbehrliche Objekte zu

³³⁶ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 31.

³³⁷ Sieveking (1837): Fünfter Bericht, S. 2.

³³⁸ Vgl. Sieveking (1837): Fünfter Bericht, S. 2-3.

³³⁹ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 32-33.

³⁴⁰ Vgl. Grolle (2006): Amalie Sieveking, in: von Hauff (Hg.) (2006): Frauen gestalten Diakonie, S. 128. / Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 104.

erwerben.³⁴¹ Ebenso gewährte der Verein in einigen Fällen zinslose Darlehen, sodass verpfändete Gegenstände wieder ausgelöst werden konnten. Allerdings wurde sehr genau auf die Rückzahlung geachtet.³⁴² Auf diese Weise trug der Verein dazu bei, dass die Betroffenen nicht in die völlige Armut abrutschten.³⁴³

Die Verantwortung lag bei der Vorsteherin, die neben regelmäßigen Besuchen auch die Vereinsdamen im Auge behalten sollte.³⁴⁴

Jeden Mittwoch trafen sich alle Mitglieder im Stadthaus. Hierbei waren auch die Berichtshefte von Bedeutung, da die Person, die die Sitzung leitete, dies war bis zu ihrem Lebensende Amalie Sieveking, sich diese durchzulesen hatte, um Themen herauszuarbeiten, die von allgemeinem Interesse waren oder der Beratung bedurften.³⁴⁵ Dabei zeigte sich deutlich, dass diese Treffen auch auf den Austausch über die Besuchserfahrungen und damit auf Reflexion ausgelegt waren.³⁴⁶ Darüber hinaus gab es eine monatliche Ausschusssitzung, in der allgemeine Fragen besprochen wurden. Der Ausschuss setzte sich aus sieben Mitgliedern zusammen, wobei jährlich zwei von ihnen ausschieden. Die neuen Mitglieder wurden per Losverfahren bestimmt. Des Weiteren wurden für die unterschiedlichen Arbeitsbereiche Kommissionen gebildet. Diese berichteten monatlich bei der Vollversammlung oder direkt Amalie Sieveking.³⁴⁷

Die Verwaltungsaufgaben wurden ebenfalls von den Mitgliedern des Vereins übernommen. Für das Rechnungswesen waren sechs Mitglieder zuständig, wobei die jährliche Revision durch zwei Männer durchgeführt wurde.³⁴⁸

³⁴¹ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 104.

³⁴² Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 32-33. / Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 104.

³⁴³ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 32-33.

³⁴⁴ Vgl. Sieveking (1837): Fünfter Bericht, S. 3.

³⁴⁵ Vgl. Sieveking (1837): Fünfter Bericht, S. 3.

³⁴⁶ Vgl. Schmid (2012): „Die Macht der Nächstenliebe“, in: Bromberg / Hoff / Miethe (Hg.) (2012): Forschungstraditionen, S. 29.

³⁴⁷ Vgl. Sieveking (1837): Fünfter Bericht, S. 3. / Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 100.

³⁴⁸ Vgl. Sieveking (1838): Sechster Bericht, S. 3. / Vgl. Postel (1985): Amalie Sieveking, in: Greschat (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte, S. 239.

In einem Vortrag in Bremen über den Verein der Armen- und Krankenpflege hielt Amalie Sieveking fest:

Manche Bestimmungen [...] zeugen davon, wie mir damals die Idee vorschwebte, durch die Gründung dieses Vereins die Stiftung einer eigentlichen barmherzigen Schwesterschaft anzubauen, das heißt einer Genossenschaft, welche Armen- und Krankenpflege nicht neben andern Berufsgeschäften treibt, sondern dieselbe zu ihrem alleinigen Berufe, zur Aufgabe ihres ganzen Lebens gemacht hat.³⁴⁹

4.2.2. Statuten des weiblichen Vereins für Armen- und Krankenpflege

Die Statuten des weiblichen Vereins für Armen- und Krankenfürsorge enthalten sowohl progressive als auch kritisch zu betrachtende Aspekte. Hierbei ist vor allem der Fokus auf die persönlichen Besuche der Bedürftigen, die ihnen nicht nur materielle Unterstützung, sondern auch geistige und moralische Begleitung bieten, positiv zu würdigen. Die individuelle Aufmerksamkeit kann als Versuch angesehen werden, die sozialen Bande zu stärken und den Armen ein gewisses Maß an Würde zu vermitteln. Gleichzeitig birgt sie auch das Risiko einer paternalistischen Fürsorge, bei der die Armen in eine passive Rolle gedrängt werden. Die Verpflichtung zu geistigem Aufhelfen lässt auf eine asymmetrische Beziehung schließen, in der die Mitglieder als moralisch überlegene Instanz agieren und die Armen als moralisch defizitär wahrgenommen werden. Ebenso ist als kritischer Aspekt anzubringen, dass zwar die Entscheidung für Sachleistungen statt Geld als Schutzmaßnahme interpretiert werden kann, allerdings damit gleichzeitig den Armen die Autonomie, ihre Bedürfnisse eigenständig zu priorisieren, entzogen wird. Als besonders problematisch erweist sich die selektive Unterstützung der sogenannten „rechtlichen Armen“, die auf Empfehlungen „achtbarer Personen“ angewiesen sind. Diese Praxis resultiert in einer sozialen Hierarchisierung der Bedürftigen, wobei jene bevorzugt werden, die bereits über ein gewisses Maß an sozialer Anerkennung verfügen. Diese Form der Armutsbekämpfung perpetuiert soziale Ungleichheiten, indem sie bestimmte Gruppen von Beginn an ausschließt und andere privilegiert. Dies kann zu einer Verstärkung des Stigmas führen, das mit Armut assoziiert wird, und dazu beitragen, dass die am stärksten von Armut betroffenen Personen, die über keine sozialen Kontakte verfügen, von der Unterstützung ausgeschlossen bleiben.

³⁴⁹ Sieveking (1841): Vortrag, in: Bunsen (Hg.) (1842): Elisabeth Frey, S. 66.

Als positiv zu bewertender Aspekt ist der Ansatz zu nennen, gesunde Arme durch Arbeit und Beschäftigung zu unterstützen, anstatt ihnen lediglich Almosen zu geben. Der Versuch den Bedürftigen durch Arbeit Selbstwirksamkeit zu ermöglichen, fördert ihre Autonomie und gibt ihnen die Chance, ihren Lebensunterhalt aktiv zu bestreiten. Es ist jedoch zu hinterfragen, ob dieser Ansatz die strukturellen Ursachen von Armut ausreichend berücksichtigt. Die Zuweisung von Arbeit mag zwar kurzfristig Abhilfe schaffen, adressiert jedoch nicht die systemischen Faktoren, die zu Armut führen, wie etwa fehlende Bildungschancen oder ungleiche Verteilung von Ressourcen.³⁵⁰

Besonders beachtenswert ist die bemerkenswerte organisatorische Effizienz, die mit der Struktur der Besuche durch mehrere Mitglieder verbunden ist. Diese systematische Betreuung gewährleistet Transparenz und Kontinuität in der Unterstützung. Allerdings kann die detaillierte Betreuung der Armen auch als Ausdruck eines Kontrollbedürfnisses betrachtet werden, welches die Privatsphäre der Bedürftigen einschränkt und ihnen das Gefühl vermittelt, unter ständiger Beobachtung zu stehen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Statuten des Weiblichen Vereins für Armen- und Krankenpflege eine Kombination aus progressiven und paternalistischen Elementen darstellen. Die Förderung von Arbeit sowie die persönliche Betreuung können als progressive Ansätze gewertet werden. Die selektive Unterstützung und die religiös-moralische Kontrolle hingegen stellen problematische Aspekte dar, die die Autonomie der Armen einschränken und soziale Ungleichheit verstärken.

³⁵⁰ Vgl. Kuhlmann (2023): Bildungsarmut, in: Huster / Boeckh (Hg.) (2023): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung.

4.2.3. Regel für eine barmherzige Schwesterschaft

Die Regel für eine barmherzige Schwesterschaft wurde 1824 verfasst.³⁵¹ Sie besteht aus 69. Richtlinien. Die ersten 44 Regeln beschäftigen sich mit dem Zweck und dem Aufbau der Schwesterschaft, die Artikel 45 bis 62 widmen sich den Aufgabenbereichen, also der Krankenpflege und der Erziehungstätigkeit der Schwestern und die Regeln 63 bis 69 widmen sich der Hausordnung.³⁵²

Zu Beginn der Regel der Schwesterschaft wird erläutert, dass „der Zweck der Schwesterschaft ist, dem Herrn Christo in seinen leiden und hilfsbedürftigen Brüdern zu dienen“³⁵³. In die Schwesterschaft sollen nach einem Probejahr und nach Abstimmung der Schwestern Witwen und Jungfrauen aufgenommen werden.³⁵⁴ Der Aufnahme muss „ein feierliches, aus Kernsprüchen der Heiligen Schrift zusammengesetztes [...] Glaubensbekenntnis der neu Aufzunehmenden vorhergehen“³⁵⁵. Das Gelübde ist allerdings nicht unwiderruflich, somit können die Mitglieder aus der Schwesterschaft auch wieder austreten, solange sie dies ein halbes Jahr vorher kundgeben.³⁵⁶ Auch können die Schwestern ihre Freund*innen und Familien besuchen oder nach Vorankündigung auch bei sich empfangen, solange dies nicht die Ordnung im Haus stört oder ihre Tätigkeiten verhindert.³⁵⁷

Bei Eintritt in die Schwesterschaft ist dieser das gesamte Kapitalvermögen zu überlassen, allerdings wird es im Falle des Austritts oder des Todes, so es das Mitglied nicht anders verfügt hatte, zurückerstattet.³⁵⁸

³⁵¹ Das Original liegt im Familienarchiv der Familie Sieveking in Hamburg. Vgl. Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 172.

³⁵² Vgl. Sieveking (1824): Regel für eine barmherzige Schwesterschaft. Abgedruckt in: Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 172-185.

³⁵³ Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 176.

³⁵⁴ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 176.

³⁵⁵ Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 176-177.

³⁵⁶ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 177.

³⁵⁷ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 178.

³⁵⁸ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 177.

Das Hauptziel der Schwesterschaft ist es sich vor allem der Krankenpflege und Erziehung zu widmen.³⁵⁹

Soweit die Ressourcen des Vereins es erlauben, sollen kranke Personen im Haus der Schwesterschaft aufgenommen werden. Andere werden von den Schwestern in ihren eigenen Wohnungen besucht. Hierbei ist darauf zu achten, dass die Anzahl der zu pflegenden und regelmäßig zu besuchenden Kranken nicht die Kapazitäten der Schwestern übersteigt, um eine sorgfältige Betreuung jeder einzelnen Person zu gewährleisten. Dennoch soll niemand ohne jegliche Hilfe entlassen werden, sondern durch kleine Gaben oder Empfehlungen an andere Unterstützungsmöglichkeiten versorgt werden.³⁶⁰

Sobald zwölf Schwestern in der Gemeinschaft tätig sind, soll immer eine Schwester im öffentlichen Krankenhaus ihren Dienst verrichten. Dieser Dienst wird im 24-Stunden-Rhythmus von einer Schwester an die nächste übergeben.³⁶¹ Amalie Sieveking weist darauf hin, dass alle Schwestern zumindest grundlegende chirurgische Handgriffe beherrschen sollten. Des Weiteren erachtet sie es als wünschenswert, dass einige Schwestern medizinische und pharmazeutische Grundkenntnisse erwerben, wobei diese jedoch die Notwendigkeit eines fachkundigen Arztes nicht ersetzen sollen.³⁶²

Neben der Krankenpflege ist die Erziehung armer Kinder ein Hauptziel der Schwesterschaft. Es werden Kinder zwischen sechs und zehn Jahren aufgenommen, wobei Ausnahmen möglich sind. Sollten keine besonderen Umstände vorliegen, kehren die Kinder abends zu ihren Eltern zurück. Dies dient einerseits dazu Kosten zu sparen und andererseits die familiären Bindungen zu bewahren. Die Kinder bleiben täglich von sieben Uhr morgens bis sieben oder acht Uhr abends in der Obhut der Schwestern.³⁶³ Die Unterrichtsfächer sind: „christlicher Glaube, Lesen, Schreiben, Rechtschreibung, Rechnen aus dem Kopfe und auf der Tafel, Choralgesang, Stricken, Weißnähen und Schneidern“³⁶⁴. Amalie Sieveking betont weiters, dass die Kinder

³⁵⁹ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 176.

³⁶⁰ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 181.

³⁶¹ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 181.

³⁶² Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 181-182.

³⁶³ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 182.

³⁶⁴ 54. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 182.

ebenso in häusliche Tätigkeiten und gelegentlich in die Pflege der Kranken eingebunden werden sollen. Außerdem sollten die Kinder, so ein Garten verfügbar wäre, Gartenarbeit verrichten. Hierbei können bei Gelegenheit Grundlagen in Geographie und Naturkunde vermittelt werden. Wenn ein Mädchen besondere Begabungen zeigt und in den grundlegenden Fächern Fortschritte gemacht hat, kann eine Schwester auf freiwilliger Basis zusätzlich Privatunterricht erteilen, wobei dann die Unterweisungen in der Handarbeit nicht länger vorgesehen sind.³⁶⁵ Hierbei ist hervorzuheben, dass Amalie Sieveking explizit von Mädchen schreibt, die durch Privatunterricht besonders gefördert werden sollen.

Geringfügiges Fehlverhalten der Kinder soll sofort von der zuständigen Schwester angesprochen und bei Bedarf bestraft werden. Schwerwiegendere Vergehen sind der Oberin zu melden, die dann über die Strafe entscheidet. Wenn ein Kind der Meinung ist, dass es von einer Schwester ungerecht behandelt wurde, so soll es sich an die Oberin wenden. Diese hat den Fall zu untersuchen und falls die Schwester einen Fehler gemacht hat, soll sie mit einer Entschuldigung den so entstandenen Schaden beheben.³⁶⁶

Amalie Sieveking betont in ihrer Regel, dass Mädchen vor dem 18. Lebensjahr die Einrichtung nicht verlassen dürfen. Die Eltern müssen sich bei der Aufnahme schriftlich verpflichten, dies zu respektieren. Allerdings erhalten Mädchen nach der Konfirmation, die nicht vor dem 15. Lebensjahr stattfinden sollte, keinen weiteren Unterricht mit Ausnahme des Religionsunterrichts, es sei denn, dass sie noch in bestimmten Bereichen Förderung benötigen. Stattdessen werden die Mädchen in der Zeit zwischen der Konfirmation und der Vollendung des 18. Lebensjahres vermehrt in die häuslichen Aufgaben eingebunden und haben mehr Gelegenheit, bei der Krankenpflege mitzuhelfen.³⁶⁷ Nach dem 18. Lebensjahr steht es den Mädchen frei, in die Schwesterschaft einzutreten oder einer anderen Tätigkeit nachzugehen. Im Falle eines Eintritts müssen sie ein Probejahr absolvieren, bevor sie den Status einer vollständigen Schwester erlangen. Wenn sie sich entscheiden, die Einrichtung zu

³⁶⁵ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 182.

³⁶⁶ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 183.

³⁶⁷ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 183-184.

verlassen, sollte die Schwesterschaft ihnen helfen, eine angemessene Unterkunft zu finden.³⁶⁸

Obwohl Amalie Sieveking in ihrer Regel betont, dass alle Schwestern gleichgestellt sein sollen, hält sie ebenfalls fest, dass für eine „Einrichtung dieser Art eine gewisse Autorität und Unterordnung zu ihrem Bestehen nothwendig ist“³⁶⁹. Die Oberin soll jedes Jahr durch sämtliche Schwestern neu gewählt werden, wobei es zulässig ist, dass dieselbe mehrere Jahre hintereinander gewählt wird.³⁷⁰ Des Weiteren werden ebenfalls jährlich vier Helferinnen gewählt, die der Oberin zur Seite stehen. Für den Fall eines Ausfalls durch Abwesenheit, Krankheit oder Tod sollte bei dieser Versammlung eine fünfte Schwester als Ersatz gewählt werden. Die Helferinnen sollen die Oberin nicht nur bei ihren Verwaltungsaufgaben unterstützen, sondern sie haben auch eine Kontrollfunktion, da es im Falle eines Beschlusses der Oberin noch der Zustimmung zweier Helferinnen bedarf, damit dieser Gültigkeit erhält.³⁷¹

Die Oberin hat einerseits die Aufgabe, die Geldgeschäfte der Schwesterschaft zu regeln, andererseits ist sie für die Verteilung der Aufgaben verantwortlich.³⁷² Hier betont Amalie Sieveking, dass es der Oberin zukommt „das größere oder geringere Maaß der Fähigkeiten zu beurtheilen, und darnach jeder Schwester das für sie am meisten geeignete Geschäft anzuweisen“³⁷³.

Bei der Verteilung der Aufgaben hat die Oberin darauf zu achten, dass alle Schwestern täglich zwei Stunden Freizeit haben. Diese eignen sich für das vorgegebene Forschen in der Heiligen Schrift, das als unerlässliche Pflicht angesehen wird.³⁷⁴

Die Oberin hat ebenso die Aufgabe, bei Klagen oder Fehlverhalten einzugreifen. Bei einem Fehlverhalten muss sie die Betroffene mit Liebe und Sanftmut ermahnen. Sollte dies nicht ausreichen, soll die Oberin den Fall ihren Helferinnen vorlegen. Je nachdem, ob diese die Ansicht der Oberin teilen, kann die Strafe gemildert oder verschärft

³⁶⁸ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 184.

³⁶⁹ Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 177.

³⁷⁰ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 177.

³⁷¹ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 178.

³⁷² Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 178.

³⁷³ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 178.

³⁷⁴ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 178.

werden. Hält die Schwester dennoch an ihrem Fehlverhalten fest oder bleibt uneinsichtig, soll der Fall vor der gesamten Schwesterschaft besprochen werden. Jedoch ist in diesem Fall genau abzuwägen, ob die Schwester absichtlich sündigte oder ob es sich um einen unabsichtlichen Rückfall aufgrund schlechter Gewohnheiten handelte. Nur im Falle des absichtlichen Fehlverhaltens soll diese letzte Maßnahme ergriffen werden. Sollte auch dieser Schritt erfolglos bleiben, bleibt als letzte Konsequenz der Ausschluss aus der Gemeinschaft.³⁷⁵

Neben dem Amt der Oberin und den Ämtern der Helferinnen gibt es noch Lehrerinnen. Diese werden einmal gewählt, sodann ist dieses Amt auf Lebenszeit verliehen.³⁷⁶ Insgesamt sind die Schwestern in drei Klassen einzuteilen: Die Lehrerinnen, die Lehrbedürftigen und einen Zwischenbereich³⁷⁷, aus dem bei Bedarf Schwestern ausgesucht werden, die in die Klasse der Lehrerinnen aufsteigen.³⁷⁸ Den Lehrbedürftigen muss „wenigstens zwei Stunden in der Woche ordentlicher Unterricht erteilt werde[n], wodurch jedoch natürlich das tägliche eigene Forschen in der heiligen Schrift nicht entbehrlich gemacht wird“³⁷⁹.

Besonders betont Amalie Sieveking, dass jede Lernende das Recht hat, ihre Zweifel und Bedenken frei zu äußern. Sie empfiehlt den Lehrerinnen, bei Unklarheiten nicht sofort eine Antwort zu geben, da es besser sei, eine Frage unbeantwortet zu lassen, als sie durch eine erzwungene Erklärung zu beantworten, die nicht aus innerer Überzeugung erfolgt.³⁸⁰

Ebenso empfiehlt Amalie Sieveking, dass fortgeschrittene Schülerinnen und sogar Mitlehrerinnen gelegentlich dem Unterricht beiwohnen, damit die Einheit des Glaubens gewahrt und sichergestellt wird, dass keine Lehren verbreitet werden, die dem Geist des Evangeliums widersprechen.³⁸¹ Sollte eine Schwester eine Abweichung der Lehre feststellen, sollte sie dies zunächst im Privatgespräch mit der Lehrenden klären. Falls

³⁷⁵ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 179.

³⁷⁶ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 180.

³⁷⁷ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 179.

³⁷⁸ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 180.

³⁷⁹ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 180.

³⁸⁰ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 180.

³⁸¹ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 180.

keine Einigung erzielt werden kann, sollte die Angelegenheit vor die versammelte Schwesterschaft gebracht werden. Amalie Sieveking ist überzeugt, dass keine Lehrerin gezwungen werden darf gegen ihre Überzeugung zu lehren. So hält sie fest, dass, wenn ein Thema nicht zu den zentralen Lehren des Evangeliums gehört, jede Lehrerin ihre eigenen Ansichten darlegen darf, solange sie auch die entgegengesetzte Meinung objektiv präsentiert und den Schülerinnen die Entscheidung überlässt. Sollte jedoch ein Lehrsatz von der Mehrheit als gefährlich oder widersprüchlich zum Evangelium angesehen werden, muss die Lehrerin entweder den Unterricht zu diesem Thema einstellen oder ihr Lehramt niederlegen.³⁸²

Bei der jährlichen Versammlung, nachdem das Amt der Oberin niedergelegt wurde, kann jede Schwester Verbesserungsvorschläge einbringen. Über diese Vorschläge entscheidet dann eine Abstimmung. Sollte ein Grundgesetz, damit ist die Regel gemeint, verändert werden, benötigt es eine Zweidrittelmehrheit.³⁸³

Am Ende der Regel widmet sich Amalie Sieveking der Hausordnung. Einen zentraler Bestandteil des Gemeinschaftslebens stellen die täglichen Morgen- und Abendandachten dar, die jeweils ein Bibelwort, ein Gebet und einen Gesang beinhalten, dabei allerdings nicht länger als eine halbe Stunde dauern sollen.³⁸⁴ Es gibt drei Mahlzeiten am Tag, bei denen die Sitzordnung per Los bestimmt wird, um jede Rangordnung zu vermeiden.³⁸⁵ Nach dem Abendessen sollen die Schwestern, die keinen Pflichten mehr nachzugehen haben, Zeit für Erholung und Austausch haben, wobei sie hierfür bis halb zehn Uhr zusammenbleiben. Danach steht es jeder frei, sich entweder zurückzuziehen oder in kleinerem Kreis zu verweilen. Spätestens um elf Uhr abends sollen jedoch alle zur Ruhe gehen und die Einsamkeit zur inneren Einkehr nutzen.³⁸⁶

Den Abschluss der Regel bildet ein kurzes Gebet.³⁸⁷

³⁸² Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 180-181.

³⁸³ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 177.

³⁸⁴ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 184.

³⁸⁵ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 184.

³⁸⁶ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 184.

³⁸⁷ Vgl. Sieveking (1824): Regel. Zitiert nach Haupt (1932): Amalie Sieveking, in: Die Diakonisse 7, S. 185.

Das Regelwerk der Schwesterschaft von Amalie Sieveking präsentiert sich in einer ambivalenten Struktur, in der fortschrittliche und konservative Elemente ineinander verwoben sind. Unter Berücksichtigung der sozialen und historischen Gegebenheiten des 19. Jahrhunderts lassen sich verschiedene Aspekte durchaus als innovativ bewerten. Die Freiwilligkeit der Mitgliedschaft stellt einen bemerkenswerten Fortschritt dar, der den Frauen eine gewisse Autonomie innerhalb der Schwesterschaft gewährt. Amalie Sieveking bietet den Mitgliedern die Möglichkeit, ihre Zugehörigkeit nach freiem Willen zu gestalten und die Gemeinschaft nach Ankündigung wieder zu verlassen. Dieser Aspekt ist von entscheidender Bedeutung, da er den Schwestern die Freiheit lässt, ihre Rolle in der Gemeinschaft eigenständig zu definieren und zu wählen.

Ein weiteres zukunftsweisendes Element des Regelwerks ist die Betonung der praktischen Bildung der Schwestern und Kinder. Die Schwestern werden in grundlegenden medizinischen und pflegerischen Tätigkeiten ausgebildet, was ihnen nicht nur nützliche Fertigkeiten vermittelt, sondern auch die Möglichkeit bietet, in der damaligen Gesellschaft eine aktive Rolle einzunehmen. Als besonders fortschrittlich kann die praktische Ausbildung der Kinder aus armen Verhältnissen bezeichnet werden. Amalie Sieveking's Modell stellt für diese Kinder eine strukturierte Umgebung bereit, in der sie grundlegende schulische und praktische Fähigkeiten erlernen können. Kritisch zu betrachten sind die geschlechterspezifischen Rollenverteilungen, die im Regelwerk der Schwesterschaft deutlich werden. Obgleich Frauen durch die Krankenpflege und Erziehungstätigkeit eine gewisse Verantwortung und Handlungsmacht übertragen wird, bleibt die geschlechterspezifische Einteilung der Aufgaben und Erwartungen stark traditionell geprägt. Die Ausbildung der Schwestern zu häuslichen und pflegerischen Tätigkeiten sowie die Erziehung der Kinder in denselben Bereichen reflektiert ein traditionelles Frauenbild, das primär auf die Rolle der Frau als Hausfrau und Mutter abzielt. Dies stellt sich auch dadurch dar, dass Mädchen nach ihrer Konfirmation vermehrt in die häuslichen Aufgaben eingebunden werden, während der schulische Unterricht entfällt. Dabei ist allerdings festzuhalten, dass die Einbindung der Mädchen in häusliche Tätigkeiten und die Krankenpflege nach der Konfirmation dazu beitrug, ihnen praktische Fertigkeiten zu vermitteln, die im damaligen gesellschaftlichen Kontext von großem Wert waren. Für zahlreiche Frauen des 19. Jahrhunderts, insbesondere aus einkommensschwächeren Schichten, war die Beherrschung grundlegender hauswirtschaftlicher und pflegerischer Fertigkeiten von

entscheidender Bedeutung für ihre ökonomische und soziale Überlebensfähigkeit.³⁸⁸ Die verstärkte Einbindung der Mädchen in die genannten Tätigkeiten dient der Vorbereitung auf ihre wahrscheinliche Rolle als Ehefrau, Mutter und Hausfrau. Dies kann angesichts der patriarchalen Strukturen der Zeit als pragmatischer Ansatz verstanden werden. Allerdings sind diesem praktischen Nutzen kritische Aspekte gegenüberzustellen. Die Einschränkung der Bildung nach der Konfirmation ist als problematisch zu erachten, da die Mädchen dadurch von einer weiterführenden intellektuellen oder beruflichen Entwicklung weitgehend ausgeschlossen werden. Diese Vorgehensweise entspricht einem traditionellen Rollenverständnis, in dem Frauen auf häusliche Tätigkeiten beschränkt bleiben und somit keine Möglichkeit zur vollen Entfaltung ihrer individuellen Fähigkeiten und Interessen haben. Während Jungen in der Regel weiterführende schulische und berufliche Bildung erhalten konnten, wurden Mädchen nach ihrer Konfirmation darauf reduziert, was als weibliche Aufgaben betrachtet wurde. Dies führte langfristig zu einer Einschränkung ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Möglichkeiten. Somit kann die Einbindung in häusliche Aufgaben als eine Form von struktureller Diskriminierung betrachtet werden, da sie den Mädchen eine Zukunft außerhalb dieser traditionellen Rollenbilder de facto versperrt.

Ebenso ist die Altersgrenze von 18 Jahren für das Verlassen der Einrichtung als ambivalent zu bewerten. Einerseits bietet die Schwesterschaft den Mädchen Schutz und einen klar strukturierten Alltag, was vor allem für diejenigen aus instabilen oder armutsbetroffenen Familien von Vorteil sein konnte. Das verpflichtende Verbleiben bis zum vollendeten 18. Lebensjahr kann als Versuch gewertet werden, den Mädchen eine sichere Umgebung zu bieten, bis sie über die Reife verfügen, eigenständige Entscheidungen zu treffen. Andererseits kann die Regelung dazu führen, dass Mädchen, die früher das Bedürfnis verspüren, ihren eigenen Weg zu gehen, an ihrer persönlichen Entfaltung gehindert werden. Das vorgeschriebene Verbleiben in der Einrichtung kann folglich auch als paternalistische Kontrolle interpretiert werden, welche den Mädchen die Möglichkeit nimmt, frühzeitig eigenverantwortlich zu handeln und ihre eigene Lebensplanung zu gestalten.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Amalie Sieveking's Regel für eine barmherzige Schwesterschaft ein Produkt ihrer Zeit ist, das einerseits Schutz und Struktur bot, andererseits aber die Chancen der Mädchen auf Selbstbestimmung und ein breiteres

³⁸⁸ Vgl. Joris (2015): Art. Hausarbeit, in: Historisches Lexikon der Schweiz Online.

Spektrum an Lebensmöglichkeiten stark einschränkte, wobei hierbei noch einmal zu betonen ist, dass durch die Option die Schwesterschaft jederzeit zu verlassen, die Möglichkeit geschaffen wurde, auch zu einem späteren Zeitpunkt den Lebensweg zu ändern.

4.3. Amalie Sieveking's Vermächtnis

Nach dem Tod der Gründerin setzte der weibliche Verein für Armen- und Krankenpflege die Arbeit in ihrem Sinne fort. Die Hausbesuche endeten 1922 mit dem Übergang des Sozialbereichs in staatliche Regie. Die Vereinsaktivitäten verlagerten sich gänzlich auf die Stiftswohnungen.³⁸⁹ Das Verwaltungszentrum befindet sich bis heute im ursprünglichen Amalienstift, das 1850 erbaut wurde. Dort, sowie in drei benachbarten Gebäuden im Stadtteil St. Georg, leben 165 bedürftige Personen unter den günstigen Bedingungen der Stiftung. Von den insgesamt neun Amalienstiften, die bis 1914 gegründet wurden, blieb nach den Zerstörungen des Zweiten Weltkriegs und den Veränderungen der Nachkriegszeit dieser Kern bestehen.³⁹⁰ Die Häuser, die während des zweiten Weltkrieges beschädigt wurden, konnten mit Hilfe des evangelischen Hilfswerks und amerikanischer Unterstützung wiederaufgebaut werden.³⁹¹ Die Verwaltung lag bis 1978 beim weiblichen Verein für Armen- und Krankenpflege, bevor sie an die Amalie-Sieveking-Stiftung überging. Der Zweck der Einrichtung als Wohnstifte hat sich über die Jahre, unter geänderten Bedingungen, erhalten.³⁹²

³⁸⁹ Vgl. Grolle (2006): Amalie Sieveking, in: von Hauff (Hg.) (2006): Frauen gestalten Diakonie, S. 131.

³⁹⁰ Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 64

³⁹¹ Vgl. Grolle (2006): Amalie Sieveking, in: von Hauff (Hg.) (2006): Frauen gestalten Diakonie, S. 131.

³⁹² Vgl. Grolle (2005): Amalie Sieveking in: Grolle / Heidenreich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie, S. 64

5. Vergleich

Betrachtet man zunächst die Biographien von Anna Maria van Schurman und Amalie Sieveking fällt auf, dass beide aus Familien entstammen, die über die finanziellen Mittel sowie die Bildungsvoraussetzungen verfügten, um ihren Töchtern eine akademische Ausbildung zu ermöglichen. Obwohl Amalie Sieveking durch den Tod des Vaters und dem damit verbundenen Verlust des Familienvermögens in ihren Bildungsmöglichkeiten eingeschränkt wurde, genoss sie eine großbürgerliche Erziehung, wohingegen Anna Maria van Schurman Privatunterricht erhielt und durch ihre intellektuelle Begabung als erste weibliche Studentin Europas Zugang zur Universität erhielt, wenn auch nur eingeschränkt.

Ebenso wird deutlich, dass beide Frauen sich für ein zölibatäres Leben entschieden haben, zunächst ohne Einbindung in eine religiöse Gemeinschaft. Dies ermöglichte ihnen, sich auf ihre jeweiligen intellektuellen und sozialen Bestrebungen zu konzentrieren.

Auch der frühe Verlust ihrer Väter ist eine Parallele, die ihre Lebenswege entscheidend prägte. Beide verband des Weiteren, dass sie in engem Kontakt mit ihren Brüdern standen, die sie auf ihrem Lebensweg unterstützten.

Beide Frauen standen zudem vor der Herausforderung, ihre häuslichen Pflichten mit ihren intellektuellen und gesellschaftlichen Ambitionen in Einklang zu bringen. Nach dem Tod ihrer Mutter 1637 übernahm Anna Maria van Schurman die Pflege ihrer Tanten, was ihr wissenschaftliches Engagement erheblich einschränkte. Amalie Sieveking kümmerte sich um ihre Pflegemutter, während sie gleichzeitig als Lehrerin tätig war und den weiblichen Verein für Armen- und Krankenpflege leitete.

Die Doppelbelastung der Frauen ist bis in die heutige Zeit aktuell und zeigt, dass das Spannungsfeld zwischen Beruf, häuslichen Pflichten und Selbstverwirklichung nach wie vor eine zentrale Herausforderung in der modernen Gesellschaft darstellt. In der heutigen Zeit findet diesbezüglich vor allem unter den Begriffen „Care-Arbeit“ und „mental load“ eine breite Debatte statt. Unter Care-Arbeit wird die „Fürsorgearbeit, das Erziehen, Fördern und Versorgen von Kindern, oder das Kümmern um pflegebedürftige Angehörige, die Verrichtung der Hausarbeit und die Organisation des Familienalltags“³⁹³ verstanden. Der Begriff mental load beschreibt die oft unsichtbare

³⁹³ Schrammel (2022): Mental-Load, in: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 21, S. 370.

Last, die durch das Planen, Organisieren und Denken an alltägliche Aufgaben entsteht. Meist sind es Frauen, die diese Arbeiten, oft unsichtbar, verrichten.³⁹⁴

Sowohl Anna Maria van Schurman als auch Amalie Sieveking betrachteten die Bildung als essentiellen Bestandteil des Lebens, wenngleich mit divergierender Ausrichtung und Zielsetzung.

Anna Maria van Schurman widmete sich einem intellektuell-theologischen Studium und setzte sich aktiv für das Recht auf akademische Bildung für Frauen der höheren Stände ein. Ihre *Dissertatio logica* kann als wegweisend bezeichnet werden und gilt als eines der frühesten Werke, das die wissenschaftliche Eignung von Frauen verteidigte. Für Anna Maria van Schurman stellte Bildung ein Instrument zur moralischen und spirituellen Erhöhung dar, welches auf christlichen Werten basierte. Ihr Zugang zur Bildung war jedoch elitär, da sie den Zugang lediglich auf wohlhabende und begabte Frauen beschränkte. Sie erachtete Bildung nicht als universelles Recht, sondern als Privileg.

Amalie Sieveking hingegen betrachtete Bildung als Instrument zur sozialen Verbesserung, insbesondere für die benachteiligten und armen Bevölkerungsschichten. Des Weiteren setzte sie sich aktiv in der Bildung von Mädchen aus armen Verhältnissen in einer von ihr mitgegründeten Armenschule ein und engagierte sich in der Ausbildung von Erzieherinnen. Ihre Arbeit war maßgeblich von der diakonischen Idee der Nächstenliebe geprägt, welche sie als Erweckungschristin in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellte. Im Gegensatz zu Anna Maria van Schurman verstand Amalie Sieveking Bildung nicht nur als intellektuelles Streben, sondern als praktisches Mittel zur Verringerung gesellschaftlicher Ungleichheit. Sie vertrat die Auffassung, dass die gebildeten und wohlhabenderen Mitglieder der Gesellschaft die Pflicht hätten, ihre Privilegien zum Wohle der Bedürftigen einzusetzen.

Das Konzept von Bildung war für beide Frauen untrennbar mit ihrer religiösen Überzeugung verbunden, wobei sich jedoch Unterschiede in der Ausgestaltung dieser Verbindung zeigten.

³⁹⁴ Vgl. Schrammel (2022): Mental-Load, in: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 21, S. 371.

Anna Maria van Schurmans Bildungsstreben war tief in ihrer calvinistischen Religiosität verwurzelt. Sie betrachtete die Wissenschaft als Instrument zur vertieften Interpretation der Bibel sowie zur Förderung des eigenen Seelenheils. Obschon sie in ihrer *Dissertatio logica* das Recht der Frauen auf Bildung verteidigte, legte sie dar, dass dieses primär der Förderung ihrer Frömmigkeit diene. Die wissenschaftliche Ausbildung sollte nicht aus Ruhmsucht oder Prahlerei erfolgen, sondern der Selbsterkenntnis und der Vermeidung von Lasterhaftigkeit dienen. Diese enge Verbindung zwischen Bildung und Religion resultierte jedoch auch in einem Rückzug von der Wissenschaft, als sie später den Lehren von Jean de Labadie folgte. Ihr radikaler Bruch mit ihrem früheren wissenschaftlichen Leben zugunsten eines mystischen, spirituellen Lebens verdeutlicht den Einfluss ihrer religiösen Überzeugung auf ihr Verständnis von Bildung.

Amalie Sievekings religiöser Zugang zur Bildung wurde maßgeblich von der Erweckungsbewegung geprägt. Die Grundlage ihrer praktischen Erziehungsarbeit bildete die Religion. Die christliche Nächstenliebe sowie das bürgerliche Pflichtbewusstsein stellten für sie die Grundlage für die Konzeption ihrer pädagogischen und sozialen Projekte dar. Sie betrachtete Bildung nicht als Selbstzweck, sondern als Element eines umfassenderen diakonischen Auftrags. Die pragmatische Ausrichtung auf die praktische Umsetzung christlicher Werte resultierte in der Auffassung, dass Bildung ein Instrument der sozialen Gerechtigkeit und der Verbesserung des Lebensstandards benachteiligter Gruppen sei.

In einer von Religiosität geprägten Gesellschaft verankerten sowohl Anna Maria van Schurman als auch Amalie Sieveking ihr Frauenbild maßgeblich im Christentum. Sie postulierten, dass Frauen eine wesentliche Rolle in der Gesellschaft einnehmen können und sollen. Beachtenswert ist, dass trotz der historischen Verschiebung der Mädchenbildung von privaten zu öffentlichen Institutionen sowohl Anna Maria van Schurman als auch Amalie Sieveking ein sehr traditionell geprägtes Rollenbild aufweisen.

Sowohl Anna Maria van Schurman als auch Amalie Sieveking betonten die Verbindung zwischen weiblicher Bildung und religiöser Moral. Für beide war die Bildung der Frau nicht nur ein intellektuelles Unterfangen, sondern diente auch der spirituellen und moralischen Vervollkommenheit. Die Förderung der Bildung für Frauen wurde von ihnen als Möglichkeit erachtet, ihre Rolle im privaten und gesellschaftlichen Kontext zu

stärken, wobei jedoch die fundamentalen Strukturen des Patriarchats unangetastet blieben. Bei der Betrachtung der Rolle von Frauen in der Gesellschaft fällt auf, dass beide Frauen aus heutiger Sicht eine eher begrenzte Anschauungsweise auf dieses Thema aufweisen.

Anna Maria van Schurman vertrat ein Frauenbild, das die geistigen Fähigkeiten von Frauen hervorhob, jedoch auf die Oberschicht beschränkte. In ihrer *Dissertatio logica* argumentierte sie für das Recht der Frau auf wissenschaftliche Bildung, wobei sie jedoch hervorhob, dass diese Bildung vor allem Frauen vorbehalten sein sollte, die über die notwendigen Mittel und die Freiheit von häuslichen Pflichten verfügten. Ihr Frauenbild fokussierte sich in erster Linie auf die Rolle der Frau als moralische Instanz und Wissenshüterin innerhalb der Familie und des christlichen Glaubens. Anna Maria van Schurmans elitäres Bildungsverständnis sowie ihre spätere Abkehr von der Wissenschaft zugunsten eines spirituellen Lebens kann als Rückschritt in ihrem Engagement für die Frauenbildung interpretiert werden. Hierbei ist zu betonen, dass Anna Maria van Schurman in ihrer Schrift *Eukleria* zwar den Wissenschaftsbegriff kritisierte, jedoch nicht die (Frauen)Gelehrsamkeit. Dennoch kann ihre *Dissertatio logica* als bedeutendes Werk bezeichnet werden, in dem sie die intellektuelle Eignung von Frauen verteidigte und somit einen wichtigen Schritt in der Geschichte der Frauenbildung darstellte.

Amalie Sieveking hingegen verfolgte ein praktischeres, sozial engagiertes Frauenbild. Sie setzte sich für die Ausbildung von Mädchen und Frauen in Bereichen ein, die der Gemeinschaft dienen sollten, wie beispielweise Krankenpflege und Armenhilfe. Ihr Frauenbild war stärker auf Dienst und Nächstenliebe ausgerichtet, was die Rolle der Frau als moralische, jedoch auch praktisch handelnde Gestalt betonte. Obwohl sie sich für die Bildung und Erziehung von Mädchen aus ärmeren Verhältnissen einsetzte, orientierte sich ihre Arbeit doch in erheblichem Maße an traditionellen Rollenbildern, in welchen Frauen primär als Gattinnen, Mütter und Hausfrauen betrachtet wurden. Amalie Sievekings paternalistische Vorstellung, dass die gebildeten und wohlhabenden Frauen die Pflicht hätten, den ärmeren Schichten zu helfen, basierte auf der Annahme, dass Bildung und sozialer Status untrennbar mit der moralischen Verantwortung verbunden waren, die weniger Privilegierten zu unterstützen. Während diese Vorstellung in Amalie Sievekings Zeit als wohltätige und christliche Pflicht interpretiert wurde, könnte sie heute als Ausdruck eines hierarchischen

Gesellschaftsverständnisses gedeutet werden, in dem die bestehenden Machtverhältnisse zwischen den Klassen nicht grundlegend infrage gestellt werden. Ein wesentlicher Kritikpunkt liegt dabei in der impliziten Annahme, dass die Wohlhabenden aufgrund ihrer Bildung und ihres sozialen Status besser geeignet sind, zu entscheiden, was für die weniger privilegierten Mitglieder einer Gesellschaft das Beste ist. In dieser Perspektive wird Hilfe nicht als gleichberechtigte Zusammenarbeit, sondern als Gnade von oben verstanden.

Dennoch kann Amalie Sieveking als Pionierin der diakonischen Arbeit bezeichnet werden, die ein bleibendes Vermächtnis in der Ausbildung von Frauen und der Armenfürsorge hinterließ.

6. Schlussfolgerungen

Die Werke sowie die Leben der beiden Frauen veranschaulichen unterschiedliche Zugänge zur Frauenbildung, die in ihren jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontexten zum Ausdruck kommen. Während Anna Maria van Schurman für die intellektuelle Emanzipation der Frau argumentierte und dabei das Recht auf akademische Bildung verteidigte, betonte Amalie Sieveking die praktische Seite der Bildung, um Frauen zu aktiven Gestalterinnen der Gesellschaft zu machen. Obwohl sie unterschiedliche Standpunkte vertraten, war beiden gemein, Bildung als fundamentales Recht und Notwendigkeit für Frauen zu erachten, um die gesellschaftlichen Strukturen positiv zu beeinflussen.

In Anbetracht der Tatsache, dass auch gegenwärtig Frauen und Mädchen für ihre Rechte und Möglichkeiten im Bereich der Bildung kämpfen müssen, ist es wichtig, den Blick auf Frauen zu richten, die als Vorbild fungieren können. Anna Maria van Schurman und Amalie Sieveking können als leuchtendes Beispiel dienen, sich für die Gleichberechtigung und Bildung von allen Personen unabhängig des Geschlechts einzusetzen. Ihr Vermächtnis demonstriert, dass der Einsatz für Bildung und Gleichberechtigung nicht nur ein Anliegen vergangener Zeiten war, sondern ein fortwährender Prozess ist, der Mut, Ausdauer und die Bereitschaft zur Veränderung erfordert. In einer Welt, die sich kontinuierlich weiterentwickelt, bleibt ihre Botschaft zeitlos: Bildung ist nicht nur ein Recht, sondern der Schlüssel zu persönlicher und gesellschaftlicher Freiheit.

*Ne sol iusticia vergat ad ima tibi.*³⁹⁵

³⁹⁵ So endet Anna Maria van Schurmans Gedicht zur Eröffnung der Utrechter Universität. Van Schurman (1648): *Opuscula*, S. 263.

7. Literaturverzeichnis

Hilfsmittel

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o.J.). Online abrufbar unter: <https://www.dwds.de/> [Zuletzt: 24.09.2024].

Langenscheidt-Redaktion (2017): Langenscheidt Abitur-Wörterbuch Französisch. München / Wien.

LSJ (o.J.): Ancient Greek Lexicon. Online abrufbar unter: https://lsj.gr/wiki/Main_Page [Zuletzt: 24.09.2024].

Stowasser, Joseph Maria / Petschenig Michael / Skutsch, Franz (2006): Stowasser. Österreichische Schulausgabe. Lateinisch – deutsches Schulwörterbuch. Oldenbourg.

Quellen

Sieveking, Amalie (1824): Regel für eine barmherzige Schwesternschaft. Abgedruckt in: Haupt, Elisabeth (1932): Amalie Sievekings Entwurf einer Regel für eine barmherzige Schwesternschaft vom Jahr 1824. in: Die Diakonisse 7, S. 172-185.

Sieveking, Amalie (1837): Fünfter Bericht über die Leistungen des weiblichen Vereins für Armen- und Krankenpflege. Hamburg.

Sieveking, Amalie (1838): Sechster Bericht über die Leistungen des weiblichen Vereins für Armen- und Krankenpflege. Hamburg.

Sieveking, Amalie (1841): Vortrag über den weiblichen Verein für Armen- und Krankenpflege in Hamburg. in: Bunsen, Christian Karl Josias (Hg.) (1842): Elisabeth Fry an die christlichen Frauen und Jungfrauen, Hamburg, S. 62-82.

Van Schurman, Anna Maria (1648): Opuscula, Hebraea, Graeca, Latina, Gallica: prosaica adoque metrica. Leiden.

Van Schurman, Anna Maria (1749): Opuscula, Hebraea, Graeca, Latina, Gallica: prosaica adoque metrica. Herausgegeben von Dorothea Loeber. Lipsiae.

- Van Schurman, Anna Maria (1641): *Dissertatio de Ingenii Muliebris ad Doctrinam et meliores Litteras aptitudine*. Leiden.
- Van Schurman, Anna Maria (1673): *EYKΛHPIA seu Melioris Partis Electio*. Altonae.
- Van Schurman, Anna Maria (1783): *EYKΛHPIA oder Erwählung des besten Theils*. Herausgegeben und übersetzt von Paulus Hachenberg. Dessau / Leipzig.
- Van Schurman, Anna Maria (1998): *Whether a Christian woman should be educated and other writings from her intellectual circle*. Eingeleitet, herausgegeben und übersetzt von Joyce L. Irwin. Chicago.
- Van Schurman, Anna Maria (2009): *Dissertatio de ingenii muliebris ad doctrinam et meliores litteras aptitudine – Abhandlung über die Befähigung des Geistes von frauen für die Gelehrsamkeit und die höheren Wissenschaften (1641)*. Herausgegeben, eingeleitet und übersetzt von Michael Spang. Würzburg.

Sekundärliteratur

- Becker-Cantarino, Barbara (1989): *Der lange Weg zur Mündigkeit. Frauen und Literatur in Deutschland 1500 bis 1800*. München.
- Bielefeld, Karl Heinz (1978): *Eine Ordnung der Mädchenschule in Göttingen vom Jahre 1593*. in: Geschichtsverein für Göttingen und Umgebung e.V. (Hg.) (1978): *Göttinger Jahrbuch 26*. Göttingen, S. 133-140.
- Bock, Gisela (2000): *Frauen in der europäischen Geschichte. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart (Europa bauen)*. München.
- Bock, Gisela / Zimmermann, Margarete (2014): *Die Querelle des Femmes in Europa. Eine begriffs- und forschungsgeschichtliche Einführung*. in: Bock, Gisela (Hg.) (2014): *Geschlechtergeschichte der Neuzeit. Ideen, Politik, Praxis (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 213)*. Göttingen, S. 69-99.
- Brokmann-Nooren, Christiane (1994): *Weibliche Bildung im 18. Jahrhundert. »gelehrtes Frauenzimmer« und »gefällige Gattin« (Beiträge zur Sozialgeschichte der Erziehung 2)*. Oldenburg.

- Conrad, Anna (1996): »Jungfrau Schule« und Christenlehre. Lutherische und katholische Elementarbildung für Mädchen. in: Kleinau, Elke / Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt am Main / New York, S. 175-188.
- Conrad, Anne (1996): Weibliche Lehrorden und katholische höhere Mädchenschulen im 17. Jahrhundert. in: Kleinau, Elke / Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt am Main / New York, S. 252-262.
- De Baar, Mirjam (1996): 'Now as fort he faint rumours of fame attached to may name ...' The Eukleria as autobiography. in: De Baar, Mirjam / Löwensteyn, Machteld / Monteiro, Marit / Schneller, Agnes A. (Hg.) (1996): Choosing the Better Part. Anna Maria van Schurman (1607-1678) (International Archives of the History of Ideas 146). Dordrecht / Boston / London, S. 87-102.
- de Baar, Mirjam (2011): Gender, genre and authority in seventeenth-century religious writing: Anna Maria van Schurmann and Antoinette Bourignon as contrasting examples. in: Bollmann, Anne (Hg.) (2011): Ein Platz für sich selbst. Schreibende Frauen und ihre Lebenswelten (1450-1700) (Kultureller Wandel vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit 13). Frankfurt am Main u.a., S. 135-166.
- Degen, Johannes (2010): Art. Fliedner, Friederike (1800-1842) und Theodor (1800-1864). in: TRE Online. Online abrufbar unter: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/tre.11_214_7. [Zuletzt: 24.09.2024].
- Domröse, Sonja (2010): Frauen der Reformationszeit. Gelehrt, mutig und glaubensfest. Göttingen / Oakville.
- Dürr, Renate (1996): Von der Ausbildung zur Bildung. Erziehung zur Ehefrau und Hausmutter in der Frühen Neuzeit. in: Kleinau, Elke / Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt am Main / New York, S. 189-206.

Eder, Manfred (2015): Art. Englische Fräulein / Institutum Beatae Mariae Virginis. in: RGG⁴ Online. Online abrufbar unter: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1163/2405-8262_rgg4_SIM_04359 [Zuletzt: 19.09.2024].

Engelbrecht, Helmut (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien.

Fietze, Katharina (1996): Frauenbildung in der »Querelle des femmes«. in: Kleinau, Elke / Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt am Main / New York, S. 237-251.

Gause, Ute (2009): Konfessionelle Bildung im 19. Jahrhundert. in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, S. 163-168.

Gerhard, Ute (2009): Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789. München.

Gilley, Sheridan (2010): Art. Ursulinen. In: TRE Online. Online abrufbar unter: https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/database/TRE/entry/tre.34_458_19/html [Zuletzt: 19.09.2024].

Gössmann, Elisabeth (1984): Das Wohlgelahrte Frauenzimmer (Archiv für philosophie- und theologiegeschichtliche Frauenforschung 1). München.

Gössmann, Elisabeth (²1998): Das Wohlgelahrte Frauenzimmer (Archiv für philosophie- und theologiegeschichtliche Frauenforschung 1). München.

Gössmann, Elisabeth (²2000): Eva – Gottes Meisterwerk (Archiv für philosophie- und theologiegeschichtliche Frauenforschung 2). München.

- Grolle, Inge (2005): Amalie Sieveking (1794-1859) in: Grolle, Inge / Heidenreich, Ulrich (Hg.) (2005): Wegbereiter der Diakonie. Johann Wilhelm Rautenberg, Amalie Sieveking (Hamburgische Lebensbilder 18). Bremen, S. 64-126.
- Grolle, Inge (2006): Amalie Sieveking (1794-1859). in: Von Hauff, Adelheid M. (Hg.) (2006): Frauen gestalten Diakonie. Band 2: Vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Stuttgart, S. 120-131.
- Gueudré, Marie de Chantal (1960): Histoire de l'Ordre des Ursulines en France. Tome II: Les Monastères d'Ursulines sous l'Ancien Regime. Paris.
- Haupt, Elisabeth (1932): Amalie Sievekings Entwurf einer Regel für eine barmherzige Schwesternschaft vom Jahr 1824. in: Die Diakonisse 7, S. 172-185.
- Heppe, Heinrich (1879): Geschichte des Pietismus und der Mystik in der reformierten Kirche, namentlich der Niederlande. Leiden.
- Israel, Jürgen (2006): Prominente Protestanten. Von Martin Luther bis heute. Leipzig.
- Jacobi, Juliane (2013): Mädchen- und Frauenbildung in Europa: Von 1500 bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Joris, Elisabeth (2015): Art. Hausarbeit. in: Historisches Lexikon der Schweiz. Online abrufbar unter: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/014072/2015-03-09/> [Zuletzt: 27.09.2024].
- King, Margaret L. (1993): Frauen in der Renaissance. München.
- Krieg, Gustav A. (2010): Art. Labadie, Jean de (1610-1674). in: TRE Online. Online abrufbar unter: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/tre.20_362_6. [Zuletzt: 23.09.2024].
- Kuessner, Theodor (1987): Die Erweckungsbewegung in Hamburg im Spiegel der Briefe, Tagebücher und theologischen Schriften Amalie Sievekings (Arbeiten zur Kirchengeschichte Hamburgs 16). Hamburg.

- Kuhlmann, Carola (2023): Bildungsarmut und die soziale ‚Vererbung‘ von Ungleichheit. in: Huster, Ernst-Ulrich / Boeckh, Jürgen (Hg.) (2023): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden. Online abrufbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-37808-0_20-1 [Zuletzt: 23.09.2024].
- Küppers-Braun, Ute (1996): Katholische Hochadelsstifte als Orte weiblicher Sozialisation im 17. und 18. Jahrhundert. in: Kleinau, Elke / Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt am Main / New York, S. 207-217.
- Langewand, Alfred (2004): Bildung. in: Lenzen, Dieter (Hg.) (2004): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 69-98.
- Lenzen, Dieter (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbeck bei Hamburg.
- Luther, Martin (1926): Werke. Kritische Gesamtausgabe 6. Weimar.
- Mager, Inge (2005): Weibliche Theologie im Horizont der Hamburger Erweckung. Amalie Sieveking (1794-1859) und Elise Averdick (1808-1907). in: Steiger, Johann Anselm (Hg.) (2005): 500 Jahre Theologie in Hamburg. Hamburg als Zentrum christlicher Theologie und Kultur zwischen Tradition und Zukunft (Arbeiten zur Kirchengeschichte 95). Berlin, S. 189-224.
- McLaughlin, Eleanor L. (1976): Male and Female in Christian Tradition: Was there a Reformation in the Sixteenth Century? in: Barnhouse, Ruth Tiffany / Holmes, Urban T. (Hg.) (1976): Male and Female. Christian Approaches to Sexuality. New York, S. 39-52.
- Meister, Richard (1963): Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens. Teil I: Abhandlung (Österreichische Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse Sitzungsberichte 239). Wien
- Misch, Georg (1907 / 1949): Begriff und Ursprung der Autobiographie, in: Niggel, Günter (Hg.) (1989): Die Autobiographie: zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung (Wege der Forschung 565). Darmstadt, S. 33-54.

- Moore, Dorothy (2004): The letters of Dorothy Moore 1612-64. The friendships, marriage and intellectual life of a seventeenth-century woman. Herausgegeben von Lynette Hunter, Aldershot.
- Niggel, Günter (1974): Zur Säkularisation der pietistischen Autobiographie im 18. Jahrhundert, in: Niggel, Günter (Hg.) (1989): Die Autobiographie: zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung (Wege der Forschung 565). Darmstadt, S. 367-391.
- O'Brien, Charles H. (2010): Art. Jansen / Jansenismus. in: TRE Online. Online abrufbar unter: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/tre.16_502_41. [Zuletzt: 23.09.2024].
- Pfnür, Vinzenz (2015): Felbiger. in: RGG⁴ Online. Online abrufbar unter: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1163/2405-8262_rgg4_SIM_07520 [Zuletzt: 24.09.2024]
- Poel, Emma (1860): Denkwürdigkeiten aus dem Leben von Amalie Sieveking. Hamburg.
- Postel, Rainer (1985): Amalie Sieveking. in: Greschat, Martin (Hg.) (1985): Gestalten der Kirchengeschichte. Die neueste Zeit I (Band 9,1). Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz, S. 233-242.
- Prelinger, Catherine M. (1984): Prelude to Consciousness. Amalie Sieveking and the Femal Association for the Care of the Poor and the Sick. in: Fout, John C. (Hg.) (1984): German Women in the Nineteenth Century. A Social History. New York, S. 118-132.
- Raithel, Jürgen / Dollinger, Bernd / Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. Wiesbaden.
- Röper, Ursula (1997): Mariane von Rantzau und die Kunst der Demut. Frömmigkeitsbewegung und Frauenpolitik in Preußen unter Friedrich Wilhelm IV (Ergebnisse der Frauenforschung 43). Stuttgart / Weimar.
- Roth, Friedrich (1893): Weibliche Erziehung und weiblicher Unterricht im Zeitalter der Reformation. Leipzig.

Rullmann, Marit / Schlegel, Werner (2018): Denken, um zu leben: Philosophinnen vorgestellt. Wiesbaden.

Schlichting, Wolfhart (2010): Löhe, Johann Konrad Wilhelm (1808-1872). in: TRE Online. Online abrufbar unter: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/tre.21_410_4. [Zuletzt: 24.09.2024].

Schmid, Pia (1996): Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800. in: Kleinau, Elke / Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt am Main / New York, S. 327-345.

Schmid, Pia (2012): „Die Macht der Nächstenliebe.“ Amalie Sieveking (1794-1859) und die Anfänge der sozialen Arbeit von Frauen. in: Bromberg, Kirsten / Hoff, Walburga / Miethe, Ingrid (Hg.) (2012): Forschungstraditionen der Sozialen Arbeit: Materialien, Zugänge, Methoden (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit 10). Levekusen-Opladen, S. 21-36.

Schmid, Pia. (2015): Art. Mädchenbildung. in: RGG⁴ Online. Abrufbar unter: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1163/2405-8262_rgg4_SIM_14687 [Zuletzt: 17.09.2024]

Schmidt, Jutta (1998): Beruf: Schwester. Mutterhausdiakonie im 19. Jahrhundert (Geschichte und Geschlechter 24). Frankfurt am Main / New York.

Schrammel, Barbara (2022): Mental-Load. Ein psychodramatischer Blick auf die ungleiche Verteilung der Care-Arbeit. in: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 21, S. 369-379.

Spang, Michael (2009): Wenn sie ein Mann wäre. Leben und Werk der Anna Maria van Schurman 1607-1678. Darmstadt.

UNESCO (2022): Higher education global data report (Summary). A contribution to the World higher Education Conference 18-20 May 2022. o. A.

UNESCO (2023): #HerEducationOurFuture. Innovation and technology for gender equality. o.A.

- Utrecht University (o.J.): Campus Development. Online abrufbar unter: <https://www.uu.nl/en/organisation/campus-development/education-centre-anna-maria-van-schurman-building> [Zuletzt: 25.09.2024].
- Van Beek, Pieta (1996): Een vrouwenrepubliek der Lettern: Anna Maria van Schurman (1607-1678) en haar netwerk van geleerde vrouwen. in: Tydskrif vir Nederlands en Afrikaans 3, S. 36-49.
- Van Beek, Pieta (2010): The first female university student: Anna Maria van Schurman (1636). Utrecht.
- Van der Linde, Simon (1978): Anna Maria van Schurman en haar Eucleria. in: Theologia Reformata 21, S. 117-145.
- Van Eck, Caroline (1996): The first Dutch feminist tract? Anna Maria van Schurman's discussion of women's aptitude for the study of arts and sciences. in: De Baar, Mirjam / Löwensteyn, Machteld / Monteiro, Marit / Schneller, Agnes A. (Hg.) (1996): Choosing the Better Part. Anna Maria van Schurman (1607-1678) (International Archives of the History of Ideas 146). Dordrecht / Boston / London, S. 43-53.
- Vives, Joannis Lodovici (1544): Von vnterweysung ainer Christlichen Frauen: Drei Bücher, Zu lob und preisz der Frawen. Hg. und übers. von Hainrich Stainer, Augsburg.
- Von Wurzbach, Constantin (1865): Art. Lang, Franz Innozenz von. in: Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich 14, S. 83-84.
- Von Wurzbach, Constantin (1882): Art. Thun-Hohenstein, Leopold Leo von. in: Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich 45, S. 54-62.
- Wagner, Daniela (2010): Mädchenbildung als Objekt staatlicher Reformpolitik. Preußen und Österreich 1780-1806. Trier.
- Wallmann, Johannes (2015): Art. Labadie. in: RGG⁴ Online. Online abrufbar unter: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1163/2405-8262_rgg4_SIM_12548 [Zuletzt: 23.09.2024].

Wallmann, Johannes (2015): Art. Yvon. in: RGG⁴ Online. Online abrufbar unter:
https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1163/2405-8262_rgg4_SIM_026474
[Zuletzt: 23.09.2024].

Wandruszka, Adam (1990): Maria Theresia. in: NDB 16, S. 176-180.

Westphal, Siegrid (1996): Reformatorische Bildungskonzepte für Mädchen und Frauen – Theorie und Praxis. in: Kleinau, Elke / Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt am Main / New York, S. 135-151.

Witt, Ulrike (1996): »Wahres Christentum« und weibliche Erfahrung. Bildung und Frömmigkeit im Pietismus des 17. und beginnenden 18. Jahrhunderts. in: Kleinau, Elke / Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt am Main / New York, S. 263-274.