

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Bildungsrechte von Frauen in Deutschland und Schweden im 19.
Jahrhundert

verfasst von | submitted by

Yelda Duman BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

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

UA 199 510 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Geographie und
wirtschaftliche Bildung Unterrichtsfach
Geschichte und Politische Bildung

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Doz. Dr. Dr. Adelheid Krah

Abstract

Die Arbeit vergleicht die Entwicklung der Bildungsrechte von Frauen in Deutschland und Schweden im 19. Jahrhundert. Auf Basis historisch-analytischer und vergleichender Methoden sowie einer Diskursanalyse zentraler Quellen (u. a. Louise Otto-Peters, Fredrika Bremer) werden gesetzliche Rahmenbedingungen, Institutionen (Volksschule, höhere Mädchenschulen, Universitäten) und die Rolle der Frauenbewegungen untersucht. Es zeigt sich: Schweden öffnete Bildungseinrichtungen früher und kontinuierlicher; in Deutschland verlief der Prozess zögernder und wurde durch politische Brüche unterbrochen. Bildung fungierte als Hebel für Erwerb, Bürgerinnenschaft und Teilhabe und bereitete Frauenwahlrecht und Wohlfahrtsstaatsmodelle vor. Zugleich bleiben soziale Selektivität und Klassenunterschiede sichtbar. Der Beitrag ordnet nationale Entwicklungen in europäische Reformdiskurse ein und zeigt, wie „Bildung“ zum Schlüssel weiblicher Emanzipation wurde.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Problemstellung und Ziel der Arbeit.....	1
1.2. Forschungsfrage und Hypothesen.....	2
1.3. Methodischer Ansatz.....	3
2. Bildungswesen im 19. Jahrhundert in Europa.....	3
2.1 Frühe Reformen und die Rolle des Staates.....	3
2.2 Forderungen nach Zugang zu Bildung und Mädchenbildung.....	4
2.3 Einfluss der Industrialisierung.....	5
3. Frauen und das Recht auf Bildung in Deutschland.....	5
3.1 Geschichte der Schulpflicht in Deutschland.....	5
3.2 Bildungsreformen und deren Einfluss auf Frauenbildung.....	7
3.2.1 Mädchenschulen.....	8
3.2.2 Das Gynaeceum.....	10
3.2.3 Zugang zu Universität.....	12
4. Frauenrechtlerin Louise Otto Peters.....	13
4.1 Literarische Werke.....	13
4.2 Frauenbewegungen in Deutschland.....	15
4.2.1 Frauen Zeitung.....	18
4.2.2 Frauenvereine.....	19
<i>Der Allgemeine Deutsche Frauenverein: Mitglieder, Einfluss und Verbreitungsstrategien</i>	19
4.3 Widerstand gegen Reformen.....	21
Religiöse Institutionen.....	21
Die Frauenbewegung und der Widerstand.....	22
Schrittweise Reformen und Durchbruch.....	23
5. Frauen und das Recht auf Bildung in Schweden.....	23
5.1 Geschichte der Schulpflicht.....	23
5.2 Mädchenschulen in Schweden.....	26
5.3 Zugang zu Universitäten in Schweden.....	27
5.4 Bildung, Disziplin und soziale Ordnung im schwedischen Gymnasium 1850–1914	28
6. Frauenrechtlerin Fredrika Bremer.....	31
6.1 Literarische Werke.....	32
6.2 Frauenbewegung in Schweden.....	34
7. Louise Otto-Peters und Fredrika Bremer im Vergleich.....	36
7.1 Persönliche Motivation und Engagement.....	36
7.2 Gesellschaftliche Beobachtung.....	39
7.3 Sprachliche und stilistische Mittel.....	41

7.4 Zielgruppen, Selbstinszenierung, Kontext und Wirkung.....	42
7.5 Biografische Selbstreflexion und weibliche Identitätsbildung.....	45
7.6 Verhältnis zu Männern und männlichen Reformern.....	47
7.7 Begriff der Freiheit.....	49
8. Vergleich der Bildungsrechte von Frauen in Deutschland und Schweden	51
8.1 Ähnlichkeiten und Unterschiede.....	51
8.2 Vergleich der feministischen Bewegungen.....	53
9. Langfristige Auswirkungen der Bildungsreformen auf die Stellung der Frauen im 20. Jahrhundert.....	54
10. Fazit.....	59
11. Quellenverzeichnis.....	62
12. Literaturverzeichnis.....	64

1. Einleitung

Die Bildungsrechte von Frauen im 19. Jahrhundert sind ein bedeutendes Thema, das sowohl die Emanzipation der Frauen als auch die gesellschaftliche und politische Umwälzung dieser Zeit widerspiegelt. Während Frauen in vielen Teilen der Welt, besonders in Deutschland und Schweden, noch weitgehend von höherer Bildung ausgeschlossen waren, begannen mit der Entstehung der Frauenbewegung erste Ansätze für Veränderungen. In dieser Zeit wuchs das Bewusstsein, dass Bildung eine zentrale Rolle für die soziale und politische Teilhabe von Frauen spielte. In Deutschland und Schweden setzten sich Frauenbewegungen aktiv für das Recht auf Bildung und den Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen ein. Der Zugang zu Bildung war nicht nur eine individuelle Chance für Frauen, sondern wurde auch als Schlüssel zur gesellschaftlichen und politischen Emanzipation verstanden.¹

Die gesellschaftlichen und politischen Strukturen in beiden Ländern wiesen Unterschiede auf, was sich auch auf die Entwicklung der Bildungsrechte für Frauen auswirkte. In Deutschland wurde die Frauenbewegung besonders durch Persönlichkeiten wie Louise Otto-Peters und Clara Zetkin getragen, während in Schweden eine vergleichbare Bewegung um Figuren wie Fredrika Bremer und Ellen Key aufgebaut wurde. Beide Länder sahen jedoch ähnliche Herausforderungen und Widerstände gegenüber den Bildungsforderungen der Frauen. In Deutschland war der Zugang zu Bildung vor allem auf das bürgerliche Bürgertum beschränkt, während in Schweden die Bildungsfrage im Zusammenhang mit einer breiteren Diskussion über soziale Reformen stand.²

Diese Arbeit untersucht die Entwicklung der Bildungsrechte von Frauen in Deutschland und Schweden im 19. Jahrhundert und analysiert die sozialen und politischen Bewegungen, die diesen Prozess maßgeblich unterstützten. Ziel ist es, zu verstehen, wie sich die Bildungsrechte für Frauen entwickelten und welche Rolle Frauenbewegungen, politische Reformen und gesellschaftliche Veränderungen dabei spielten.

1.1. Problemstellung und Ziel der Arbeit

Die zentrale Problematik dieser Arbeit liegt in der vergleichenden Analyse der Entwicklung der Bildungsrechte von Frauen in zwei Ländern mit unterschiedlichen politischen und sozialen

¹ Vgl. Angelika Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, Darmstadt, S. 36–52.

² Ebd.

Strukturen: Deutschland und Schweden. Obwohl beide Länder unterschiedliche historische und politische Kontexte hatten, zeigen sich ähnliche Bewegungen und Strömungen im Bereich der Frauenbildung. In beiden Ländern begannen Frauen im 19. Jahrhundert, sich für das Recht auf Bildung einzusetzen, und trugen somit zu grundlegenden Veränderungen in ihrer gesellschaftlichen Stellung bei.

1.2. Forschungsfrage und Hypothesen

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet:

- *Wie entwickelten sich die Bildungsrechte von Frauen in Deutschland und Schweden im 19. Jahrhundert, und welche sozialen und politischen Bewegungen waren dabei maßgeblich?*

Auf Grundlage dieser Frage werden folgende Hypothesen formuliert:

1. **Hypothese 1:** Frauenbewegungen, wie der Allgemeine Deutsche Frauenverein in Deutschland und die schwedische Frauenbewegung, trugen maßgeblich zur Öffnung des Bildungssystems für Frauen bei und forderten politische Reformen, die den Zugang zu höherer Bildung ermöglichten.
2. **Hypothese 2:** Die Entwicklung der Bildungsrechte für Frauen war eng mit der allgemeinen politischen und sozialen Reformbewegung verbunden, die sich nicht nur für Frauenrechte, sondern auch für umfassendere gesellschaftliche Veränderungen einsetzte.
3. **Hypothese 3:** Trotz der unterschiedlichen sozialen und politischen Rahmenbedingungen in Deutschland und Schweden gab es in beiden Ländern ähnliche Entwicklungen im Bildungsbereich, was auf eine europäische Bewegung hinweist, die den Zugang von Frauen zu höherer Bildung vorantrieb.

Die Untersuchung dieser Hypothesen soll dazu beitragen, ein umfassenderes Bild davon zu gewinnen, wie sich die Bildungsrechte von Frauen in beiden Ländern entwickelten und welche Bewegungen und Akteurinnen diesen Prozess maßgeblich unterstützten. Durch den Vergleich der beiden Länder wird es möglich, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Bildungsreformen für Frauen aufzuzeigen und die Bedeutung dieser Reformen für die gesellschaftliche und politische Emanzipation von Frauen zu analysieren.

1.3. Methodischer Ansatz

Historisch-analytische Methode

Die Arbeit rekonstruiert die historische Entwicklung der Frauenbildung, indem Gesetze, politische Entwicklungen und gesellschaftliche Strukturen untersucht werden. Dabei werden zentrale Reformen, Akteure und Widerstände berücksichtigt.

Vergleichende Methode:

Ein direkter Vergleich zwischen Deutschland und Schweden zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Frauenbildung. Dies erfolgt anhand der folgenden Kriterien:

- Gesetzgebung zur Schulpflicht
- Bildungsangebote für Mädchen
- Zugang zu Universitäten
- Einfluss der Frauenbewegungen auf Bildungsreformen

Diskursanalyse:

Die Schriften von Louise Otto-Peters und Fredrika Bremer sowie weitere zeitgenössische Texte werden analysiert, um herauszuarbeiten, wie Frauenbildung argumentativ legitimiert oder behindert wurde.

2. Bildungswesen im 19. Jahrhundert in Europa

Das europäische Bildungswesen des 19. Jahrhunderts wurde durch tiefgreifende politische, soziale und ökonomische Umbrüche geprägt. Industrialisierung, Staatsbildungsprozesse und die Durchsetzung bürgerlicher Rechts- und Werteordnungen führten nahezu überall zu einer Ausweitung der Elementarbildung, zu stärkerer staatlicher Steuerung sowie zur Institutionalisierung von Prüfungen, Lehrerausbildung und Curricula.³

2.1 Frühe Reformen und die Rolle des Staates

In Preußen entwickelte sich die staatliche Schulpolitik von der Unterrichtspflicht (kodifiziert u. a. im Allgemeinen Landrecht 1794) hin zu einer systematischen Ordnung des höheren

³ Vgl. Andy Green, *Education and State Formation: Europe, East Asia and the USA*, London: Palgrave Macmillan 1990, S. 85–112.

Schulwesens mit den Allgemeinen Bestimmungen über die Einrichtung des höheren Unterrichts (1819). Parallel formierte sich das humboldtsche Universitätsmodell mit der Gründung der Universität zu Berlin (1809/1810); Gymnasium, Abitur und Lehrerbildung wurden normiert und stärker verstaatlicht.^{4 5}

Mit dem Elementary Education Act 1870 (Forster Act) entstanden lokale Schulbehörden; der Act von 1880 machte den regelmäßigen Schulbesuch obligatorisch (schrittweise Ausweitung der Altersgrenzen, Gebührenfreiheit 1891). Die Entwicklung blieb lange dezentral und kommunal geprägt.^{6 7}

Das Gesetz vom 1. Mai 1802 etablierte die lycées als staatliche Sekundarschulen; 1806/1808 folgte die Université impériale als zentrale Aufsicht über das Unterrichtswesen. Den Durchbruch zur allgemeinen Grundbildung brachten die Jules-Ferry-Gesetze 1881/82 (Unentgeltlichkeit, Laizität, Schulpflicht).^{8 9}

2.2 Forderungen nach Zugang zu Bildung und Mädchenbildung

Parallel zur Institutionalisierung der Volksschule wuchs der Druck, Mädchenbildung über bloße „Zierbildung“ hinaus auszubauen. In vielen deutschen Staaten entstanden höhere Töchterschulen; deren Curricula blieben jedoch lange auf Sprachen, Religion, Handarbeiten und „häusliche Ökonomie“ fokussiert und eröffneten keine gleichwertigen Bildungswege wie das Knabengymnasium (Abitur als Studienvoraussetzung). Frauenrechtlerinnen kritisierten diese Begrenzungen und forderten Zugang zu weiterführenden Schulen und Universitäten.^{10 11}

Im gesamteuropäischen Diskurs verband sich die Ausweitung der Mädchenbildung mit bürgerlichen Sittlichkeits-, Erwerbs- und Staatsbürgerschaftsdebatten: Bildung galt als Voraussetzung weiblicher Selbstsorge, Berufsfähigkeit und – zunehmend – politischer Teilhabe.¹²

⁴ Vgl. Heinz-Elmar Tenorth, *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2014, S. 9–15.

⁵ Vgl. Charles E. McClelland, *State, Society, and University in Germany 1700–1914*, Cambridge: Cambridge University Press 1980, S. 102–108.

⁶ Vgl. W. B. Stephens, *Education in Britain 1750–1914*, London: Macmillan 1998, S. 272–285.

⁷ Vgl. John Lawson / Harold Silver, *A Social History of Education in England*, London: Methuen 1973, S. 351–370.

⁸ Vgl. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800–1967*, Paris: Armand Colin 1992, S. 21–45.

⁹ Vgl. Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800–1967*, S. 100–108.

¹⁰ Vgl. Ute Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, Reinbek: Rowohlt 1990, S. 63–74.

¹¹ Vgl. Ulla Wischermann, *Frauenbewegungen im 19. Jahrhundert*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2003, S. 85–95.

¹² Vgl. Claudia Opitz-Belakhal, *Geschichte des Feminismus*, Stuttgart: Reclam 2018, S. 42–47.

2.3 Einfluss der Industrialisierung

Die Industrialisierung erhöhte den Bedarf an Alphabetisierung, Rechnen und arbeitsrelevanten Kompetenzen. Staaten reagierten mit dem Ausbau der Elementarschulen, der Verdichtung von Schulpflichtregimen und der Professionalisierung der Lehrerausbildung; zugleich setzten sich Prüfungen und Abschlüsse als zentrale Steuerungsinstrumente durch.¹³

Wesentlich prägten auch pädagogische Reformideen das Jahrhundert:

- Johann Heinrich Pestalozzi forderte eine kindgemäße, ganzheitliche Erziehung, die Kopf, Herz und Hand verbindet (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801).¹⁴
- Friedrich Fröbel konzipierte mit der Kindergarten-Bewegung (ab 1837) einen eigenen Bildungsraum der frühen Kindheit und systematisierte Spiel-, Material- und Gemeinschaftserziehung (Die Menschenerziehung, 1826).¹⁵¹⁶

3. Frauen und das Recht auf Bildung in Deutschland

3.1 Geschichte der Schulpflicht in Deutschland

Die "Schulpflicht" ist eine Norm, deren Ursprung nicht eindeutig ist und sich historisch weiterentwickelt hat. Besonders wichtig war und ist die Unterscheidung zwischen "Unterrichtspflicht" und "Schulpflicht". Ein gutes Beispiel dafür ist Preußen. Bereits im frühen 18. Jahrhundert versuchte man, den Schulbesuch für die Kinder der Region zu regeln. Bis zur Weimarer Republik galt in den preußischen Staaten das Allgemeine Landrecht von 1794. Das preußische Allgemeine Landrecht (1794) regelte zunächst Unterrichtspflicht statt allgemeiner Schulpflicht: „Jeder Einwohner, welcher den nötigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünftem Jahre zur Schule zu schicken.“¹⁷ Diese Logik band die Verantwortung primär an die

¹³ Vgl. Andy Green, *Education and State Formation...* (wie Anm. 1), S. 208–209.

¹⁴ Vgl. Johann Heinrich Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1801), in: *Sämtliche Werke*, krit. Ausg., Zürich: Orell Füssli, S. 3–22.

¹⁵ Vgl. Friedrich Fröbel, *Die Menschenerziehung* (1826), Keilhau/Leipzig: Wienbrach, S. 1–18.

¹⁶ Vgl. Helmut Heiland, *Friedrich Fröbel*, Reinbek: Rowohlt 1991, S. 9–20.

¹⁷ Vgl. Preußen (Hg.), *Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten*. Berlin: Friedrich Nicolai (Pauli) 1794, Teil II, Zwölfter Titel „Von niedern und höhern Schulen“, § 43.

Eltern bzw. den „Hausvater“; öffentliche Schulen traten ergänzend ein, wenn häuslicher Unterricht entfiel.¹⁸

Der Begriff "Unterrichtspflicht" ist hier entscheidend, da es ursprünglich die Verantwortung des "Hausvaters" war, für den Unterricht seiner Kinder zu sorgen, und zwar im eigenen Haushalt. Erst wenn er dieser Pflicht nicht selbst nachkommen konnte oder wollte, wurde er dazu verpflichtet, die Kinder zur Schule zu schicken. Allerdings gab es zu dieser Zeit noch keine Pflicht, eine staatliche Schule zu besuchen. Wohlhabende Familien konnten ihre Kinder auf Privatschulen schicken, insbesondere vor dem Übergang in höhere Schulen, die in der Hand der Gemeinde, der Kirche oder des Staates waren. In diesem Kontext war der Schulbesuch für Kinder aus ärmeren Schichten nicht nur eine gesellschaftliche Errungenschaft, sondern auch ein Zeichen von sozialer Diskriminierung. Für Kinder aus Familien, die nicht in der Lage waren, ihnen den nötigen Unterricht zu geben, übernahm der Staat die Rolle des "Vormunds". Diese Haltung, die auch heute noch verbreitet ist, basiert auf der Überzeugung, dass der Staat die Rechte und das Wohl der Kinder gegenüber Eltern, die als bildungsunwillig oder -unfähig gelten, schützen muss. Der Zwang richtet sich nicht gegen das Kind selbst, sondern gegen die Eltern oder Vormünder, die durch Ignoranz oder Unfähigkeit dem Kind Schaden zufügen könnten. Der Staat tritt in dieser Rolle als "Obervormund" auf, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich die grundlegende Bildung zu verschaffen, die für die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten und den Erfolg im Leben notwendig ist. Das Wohl des Kindes könnte im besten Fall auch mit dem eigenen Willen des Kindes übereinstimmen, falls es dazu in der Lage wäre. Zusätzlich zu dieser Argumentation wird auch der Gedanke vertreten, dass der Schulzwang dem "Gemeinwohl" dient.¹⁹

Die ausführliche Begründung war und ist notwendig, da die Einführung der Schulpflicht seit dem 18. Jahrhundert als erheblicher Eingriff in die Rechte des Hausvaters angesehen wurde.²⁰ Die anhaltenden Debatten über das "Elternrecht" belegen dies bis heute. Selbst die Befürworter der kirchlichen und konfessionellen Rechte im Bildungswesen sowie liberale Bildungspolitiker sahen diesen Eingriff in die persönliche Freiheit und die Einschränkung der Elternrechte als gerechtfertigt an, da die Schulpflicht das kindliche "Grundrecht auf eine humane Bildung" sicherte.²¹ Diese Argumentation war nicht widersprüchlich, sondern

¹⁸ Vgl. Tenorth, *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*. Bundeszentrale für politische Bildung, 2014. Online: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/185878/kurze-geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht/>, Zugriff 01.05.2025.

¹⁹ Vgl. Robert Mohl, Ludwig von Rönne, *Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates*, Berlin, 1855, S. 559.

²⁰ Vgl. Tenorth, *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*, Bundeszentrale für politische Bildung, 2014, online abrufbar unter [bpb.de](https://www.bpb.de), Zugriff 20.04.2025.

²¹ Vgl. Friedrich Edding, *Bildungspolitik und Schulreform in Deutschland*, Stuttgart, 1973, S. 55.

spiegelte die breite Zustimmung zur Schulpflicht wider, auch wenn darauf hingewiesen wurde, dass ein solcher Eingriff nicht automatisch ein staatliches Schulmonopol begründete. Bis 1918 hatte die Pflicht zum Schulbesuch nämlich nicht festgelegt, ob eine Schule staatlich oder privat geführt wurde.²²

Erst während der Beratungen zur Weimarer Verfassung und durch das Grundschulgesetz von 1919 wurden die grundlegenden Regelungen zur Schulpflicht festgelegt, die bis heute gültig sind. In Artikel 145 der Verfassung von 1919 wurde festgelegt: "Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahr."²³ Diese Formulierung zur Schulpflicht ist auch in den aktuellen Schulgesetzen der Bundesländer zu finden. Mit der Regelung, dass die Grundschulzeit meist in der Schule des Wohnbezirks absolviert werden muss, wurde die Freiheit der sozialen Schichten weitgehend beseitigt.²⁴

Die Schule war nun verstaatlicht – sowohl im Alltag als auch in ihrer pädagogischen Ausrichtung – und nicht mehr an soziale Milieus gebunden, sondern für alle Schichten gleichermaßen zugänglich.²⁵ Der Wegfall der privaten Vorschulen (Art. 147) markierte den Bruch mit der preußischen Tradition der Klassenschule.²⁶ Zugeständnisse, wie die Einführung des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach, waren Teil des Kompromisses der Verfassung. Es wurde auch garantiert, dass die Errichtung von Schulen in privater Trägerschaft weiterhin möglich war.²⁷ Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurde die Vormachtstellung der Hausväter und ihrer Rechte neu geordnet.²⁸

3.2 Bildungsreformen und deren Einfluss auf Frauenbildung

Im 19. Jahrhundert wurde das höhere Schulwesen für Jungen stark ausgebaut und eng mit beruflichen und gesellschaftlichen Karrieren verknüpft. Der Abschluss bestimmter Schulstufen, insbesondere das Abitur, ermöglichte ihnen den Zugang zu akademischen und beruflichen Laufbahnen. Für Mädchen hingegen boten die sogenannten höheren

²² Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*, bpb 2014 (Einordnung Unterrichts- vs. Schulpflicht), Zugriff 20.04.2025.

²³ Vgl. Verfassungen.de, *Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919*, Art. 145, Art. 147, Zugriff 20.04.2025.

²⁴ Vgl. Weimarer Reichsverfassung (WRV), Artikel 145, 1919. In: *Verfassungen.de*, online abrufbar unter verfassungen.de, Zugriff 20.04.2025

²⁵ Vgl. Tenorth, *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*, online abrufbar unter bpb.de, Zugriff 20.04.2025

²⁶ Vgl. Verfassung des Deutschen Reiches, *Weimarer Reichsverfassung, WRV, 1919*, Art. 147. Online abrufbar unter verfassungen.de, Zugriff 20.04.2025

²⁷ Vgl. Edding, *Bildungspolitik und Schulreform in Deutschland*, S. 67.

²⁸ Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*, bpb 2014 (Einordnung Unterrichts- vs. Schulpflicht), Zugriff 03.05.2025.

Mädchenschulen keine vergleichbaren Möglichkeiten – sie waren eher ein Zeichen sozialer Zugehörigkeit als eine echte Bildungschance.

Gleichzeitig wuchs der Druck auf das Bürgertum, auch den Töchtern eine gesicherte Zukunft zu ermöglichen. Dies führte zu Diskussionen über geschlechtsspezifische Bildung. Frauen meldeten sich zu Wort, jedoch nicht, um die Trennung der Geschlechter infrage zu stellen, sondern um die einseitige Ausrichtung der Mädchenbildung zu kritisieren. Sie bemängelten vor allem drei Punkte: Erstens die Beschränkung auf praktische Fähigkeiten für Haushalt und Familie, zweitens die fehlende Einbindung theoretischer und wissenschaftlicher Inhalte und drittens die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung ihrer Bildung.²⁹

Die ersten Lehrerinnen an Mädchenschulen setzten sich für eine gesellschaftliche Anerkennung weiblicher Bildung ein. Durch ihre Arbeit erkannten sie, dass sie im Vergleich zu ihren akademisch ausgebildeten männlichen Kollegen benachteiligt waren. Dennoch wurde die Geschlechterdifferenz weiterhin akzeptiert – statt echter Gleichberechtigung wurde Gleichwertigkeit angestrebt.

Diese Bemühungen führten jedoch nicht zu einer Angleichung der Bildung von Jungen und Mädchen oder zur Einführung eines gemeinsamen Unterrichts. Stattdessen verstärkte sich zunächst die Trennung der Geschlechter. Lehrerinnen nutzten das traditionelle Rollenbild der Frau, um ihre berufliche Position zu sichern. Sie argumentierten, dass nur Frauen ein wirkliches Verständnis für die Psyche der Schülerinnen hätten und daher im weiblichen Schulwesen unentbehrlich seien. Ihre Nähe zur Familie und ihre besondere weibliche Perspektive wurden als zentrale Merkmale ihrer Profession betont, was ihnen neue berufliche Möglichkeiten eröffnete, aber die grundlegende geschlechtsspezifische Trennung im Bildungssystem weiter festigte.³⁰

3.2.1 Mädchenschulen

Im 18. Jahrhundert gab es viele private Einrichtungen und Pensionate für Mädchen, wie die, die in Goethes „Wahlverwandtschaften“ für junge Adelige erwähnt werden. In ländlichen Gegenden war es unter den wohlhabenderen Familien üblich, Privatlehrer für ihre Kinder zu engagieren. „Höhere“ Mädchenschulen, wie wir sie heute kennen, entstanden hauptsächlich im 19. Jahrhundert. Es ist fast überraschend, dass diese Schulen bis etwa 1970 weitgehend unangefochten blieben.³¹

²⁹ Vgl. Margret Kraul, *Bildungstheorie oder Pragmatik? Determinanten in der Geschichte der schulischen Koedukation*, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 1, Weinheim u. a.: Juventa 1993, S. 75.

³⁰ Vgl. Kraul, *Bildungstheorie und Pragmatik?*, S. 80.

³¹ Vgl. Anette Kanngießer, *Geschichte der Mädchenschulbildung*. In: *150 Jahre Gymnasium „In der Wüste“ 1848–1998*, Osnabrück, 1998, S. 10–12.

Im 19. Jahrhundert nahm die Zahl der höheren Mädchenschulen in Deutschland erheblich zu. In vielen deutschen Staaten, insbesondere in größeren Städten, wurden Schulen für Mädchen aus wohlhabenderen sozialen Schichten gegründet, die oft „Töchter-schulen“, „höhere Töterschulen“ oder „Bürgermädchenschulen“ genannt wurden. Erst nach 1908 setzte sich der Begriff „Lyzeum“ für die Mädchenoberschulen durch.³²

Der Hauptgrund für die Entstehung dieser Schulen war die Einführung der allgemeinen Schulpflicht im gesamten Deutschen Reich, die auch für Mädchen galt. Wohlhabende Bürger wollten ihre Töchter nicht mit den Kindern der unteren Schichten in der Volksschule sehen, weshalb private oder auch kommunal und kirchlich unterstützte Mädchenschulen entstanden. Auch die demografische Entwicklung und der wachsende Urbanisierungsprozess spielten eine Rolle. Die Bevölkerung wuchs, und immer mehr bürgerliche Männer konnten keine Familien im traditionellen Sinne gründen, was den Bedarf an einer Ausbildung für Mädchen mit beruflichen Perspektiven steigerte. Dieser Zusammenhang wurde jedoch erst viel später erkannt und in entsprechende Forderungen umgesetzt.³³

In Osnabrück spielten zusätzlich konfessionelle Gründe eine Rolle bei der Gründung der höheren Mädchenschulen. Dort wurden die höheren Töchter beider Konfessionen in privaten Einrichtungen wie denen der Witwe Bindseil und Mlle Cécile Vezin unterrichtet. Als Mlle Vezin 1848 ihre Mädchenschule aus Altersgründen schloss, übernahm Weihbischof Lüpke die Initiative und gründete im gleichen Gebäude eine katholische höhere Mädchenschule. Dies setzte den evangelischen Magistrat unter Druck, sodass die Honoratioren der Stadt die Gründung einer städtischen Mädchenschule beschlossen. Diese Schule war zunächst vor allem eine evangelische Einrichtung, auch wenn sie 1874 offiziell als für alle Konfessionen offen erklärt wurde.³⁴

Die höhere Mädchenschulbildung hatte lange Zeit kein klares Ziel. Während in den Knabenschulen des 19. Jahrhunderts das Abitur als Voraussetzung für akademische Studien und Berufskarrieren immer mehr Standard wurde, blieb die höhere Mädchenschulbildung vage, da es als selbstverständlich galt, dass Frauen keine Beamtenkarriere oder ein Studium anstrebten. Akademische Prüfungen, die einzelne Frauen im 18. Jahrhundert abgelegt hatten, wurden durch die zunehmende staatliche Normierung für Frauen ausgeschlossen.³⁵

Diese Ausgrenzung wurde mit der Ansicht begründet, dass Frauen keine gesellschaftlichen Aufgaben im Staat übernehmen könnten. So hieß es beispielsweise, dass Frauen lediglich ihre Männer unterstützen, Kinder gebären und erziehen sollten. Der Konsistorialrat Zarenner formulierte 1893, dass die Aufgabe der höheren Mädchenschule lediglich die „zweckmäßige

³² Vgl. Kanngießer, *Geschichte der Mädchenschulbildung*, S. 10-12.

³³ Ebd. S. 10-12.

³⁴ Ebd. S. 11-12.

³⁵ Ebd. S. 12-13.

Bildung“ von Töchtern höherer Stände sei und dass eine zu starke Neigung zu wissenschaftlichen Beschäftigungen vermieden werden müsse. Gleichzeitig gab es auch Kritiken an der Mädchenschulbildung, da ihr oft vorgeworfen wurde, nur oberflächliche Bildung zu vermitteln. Der Direktor der Osnabrücker höheren Mädchenschule verteidigte jedoch die Mädchenbildung und betonte, dass sie darauf ausgerichtet sei, gesellschaftliche Vorzüge und häusliche Tugenden zu fördern. Die Mädchenschulen standen also unter verschiedenen und teils widersprüchlichen Anforderungen. Einigkeit herrschte jedoch darüber, dass die Mädchenbildung vor allem auf die Familie und das häusliche Leben ausgerichtet sein sollte. Der Direktor der Osnabrücker Schule erklärte 1876, dass der „höchste Beruf der Frau“ in der Erziehung und Pflege der Familie bestehe, was von ihrem hohen Pflichten fordere.³⁶

3.2.2 Das Gynaeceum

Das Gynaeceum, das August Hermann Francke 1698 in Halle (Saale) gründete, war eine bahnbrechende Institution für die Bildung von Mädchen im deutschsprachigen Raum. Es war Teil der von ihm ins Leben gerufenen Franckeschen Stiftungen, einer pietistischen Schul- und Sozialreformbewegung, die eine ganzheitliche Erziehung von Kindern und Jugendlichen anstrebte. Neben dem Gynaeceum umfasste dieses Schulwerk unter anderem eine Knabenschule, eine Armenschule und eine Lehranstalt für angehende Pädagogen.³⁷

Das Gynaeceum war die erste höhere Mädchenschule im deutschsprachigen Raum und setzte Maßstäbe für die weitere Entwicklung der Mädchenbildung.³⁸ Franckes Reformansatz stand im Gegensatz zur damals vorherrschenden Meinung, dass Mädchen nur eine rudimentäre Bildung benötigten. Seine Schule war ein wichtiger Schritt in Richtung eines gerechteren Bildungssystems, auch wenn Mädchen weiterhin stark benachteiligt blieben.³⁹

Zum Lehrplan gehörten:

- **Lesen, Schreiben und Rechnen**, um den Mädchen eine grundlegende Schulbildung zu ermöglichen.
- **Fremdsprachenunterricht**, insbesondere Latein und Französisch, was für Frauen zu dieser Zeit unüblich war.
- **Naturwissenschaftliche Fächer**, die in Mädchenschulen sonst kaum vorkamen.

³⁶ Ebd. S. 13-14.

³⁷ Vgl. Helmut Obst & Paul Raabe, *Die Franckeschen Stiftungen zu Halle (Saale). Geschichte und Gegenwart*, Halle, 2000, S. 45.

³⁸ Vgl. Brockhaus Online: *Franckesche Stiftungen* (mit Hinweis auf „Gynaeceum, d. h. höhere Mädchenschule (1698)“), Zugriff 24.04.2025.

³⁹ Vgl. Obst, Raabe, *Die Franckeschen Stiftungen zu Halle*, S. 45.

- **Religiöse Unterweisung und praktische Fertigkeiten** wie Nähen, Sticken und Haushaltsführung.

Die Schule war zudem eng mit der pietistischen Bewegung verbunden. Bildung wurde als Weg zu einem gottgefälligen Leben betrachtet, und Mädchen sollten durch ihre Ausbildung in die Lage versetzt werden, später ihre eigenen Kinder nach christlichen Idealen zu erziehen.⁴⁰

Das Gynaecium richtete sich vor allem an Mädchen aus wohlhabenden bürgerlichen Familien, bot aber auch mittellosen Schülerinnen die Möglichkeit zur Bildung. Im Gegensatz zu den üblichen Mädchenschulen, die sich meist auf Haushaltsführung und religiöse Unterweisung beschränkten, verfolgte Francke ein umfassenderes Bildungskonzept. Er legte Wert auf eine sowohl intellektuelle als auch moralische Erziehung der Mädchen.

Was jedoch besonders bemerkenswert an Franckes Ansatz war, ist die Tatsache, dass er nicht nur den privilegierten Familien Zugang zur Bildung gewährte, sondern sich auch für weniger wohlhabende Kinder einsetzte. Im Rahmen der Franckeschen Stiftungen wurde ein System der Unterstützung für mittellose Schülerinnen geschaffen. Diese Unterstützung war ein zentrales Element von Franckes sozialer Verantwortung und stellte sicher, dass auch Kinder aus ärmeren Verhältnissen die Möglichkeit erhielten, an einer qualitativ hochwertigen Ausbildung teilzunehmen. Dies wurde durch Stipendien oder finanzielle Erleichterungen ermöglicht, die eine größere Chancengleichheit förderten.

Francke selbst war stark von der pietistischen Bewegung beeinflusst, die Bildung als einen Weg zu einem gottgefälligen Leben verstand. Für Francke war Bildung nicht nur ein Mittel, um Wissen zu vermitteln, sondern auch eine moralische und religiöse Verpflichtung. Im Sinne der Pietisten sollte die Bildung dazu beitragen, die Schülerinnen zu tugendhaften und verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft zu machen. Dabei war es ihm wichtig, dass die Mädchen nicht nur auf die Rolle der Mutter und Ehefrau vorbereitet wurden, sondern auch in die Lage versetzt wurden, aktiv und verantwortungsbewusst in der Gesellschaft zu wirken und später ihre eigenen Kinder nach christlichen Idealen zu erziehen. Durch die Öffnung des Gynaeciums für weniger privilegierte Mädchen setzte Francke ein bedeutendes Zeichen für die soziale und bildungspolitische Gleichstellung. Es war ein frühes Beispiel für den Versuch, Bildung als ein universelles Gut zu begreifen, das nicht nur den oberen sozialen Schichten vorbehalten war. Damit leistete Francke einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines Bildungssystems, das auch in den folgenden Jahrhunderten für viele Reformbewegungen im Bildungsbereich als Vorbild diente.⁴¹

⁴⁰ Ebd. S. 45.

⁴¹ Vgl. Peter Menck, *Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes*. Verlag der Franckeschen Stiftungen, Halle/Saale, 1998, S. 87.

3.2.3 Zugang zu Universität

Während Mädchen im 19. Jahrhundert zunehmend Zugang zu Schulbildung erhielten, blieb der Weg zu den Universitäten lange Zeit verschlossen. Die ersten Frauen, die ein Studium anstrebten, mussten oft im Ausland studieren oder als Gasthörerinnen an deutschen Universitäten teilnehmen. Ein Wendepunkt war die Entscheidung des Großherzogtums Baden, Frauen 1900 offiziell zum Studium zuzulassen. Mit einem Erlass vom 28. Februar 1900 ermöglichte die badische Regierung Frauen den uneingeschränkten Zugang zu den Universitäten Freiburg und Heidelberg. Diese Entscheidung wurde maßgeblich durch den ersten Abiturientinnen Jahrgang des 1893 gegründeten Mädchengymnasiums in Karlsruhe beeinflusst.⁴²

Die Mehrheit der ersten Studentinnen stammte aus dem Bildungsbürgertum. Ihre Familien legten Wert auf Bildung und unterstützten die akademischen Ambitionen ihrer Töchter. Frauen aus der Arbeiterklasse hatten hingegen selten die Möglichkeit, höhere Schulen zu besuchen oder ein Studium aufzunehmen, da sie oft früh in das Erwerbsleben eintreten mussten.

Eine der ersten Frauen, die von der neuen Regelung in Baden profitierte, war Johanna Kappes. Sie gehörte 1899 zu den ersten Abiturientinnen des Mädchengymnasiums in Karlsruhe und setzte sich erfolgreich für ihre Immatrikulation im Fach Medizin an der Universität Freiburg ein.⁴³ Preußen folgte erst 1908 mit der allgemeinen Zulassung von Frauen an Universitäten, nachdem der gesellschaftliche Druck durch die Frauenbewegung stark gewachsen war. Besonders bedeutend war die Rolle von Anita Augspurg, einer der ersten promovierten Juristinnen Deutschlands, die sich aktiv für die Rechte von Studentinnen einsetzte.⁴⁴

Trotz dieser Fortschritte waren Frauen an Universitäten weiterhin zahlreichen Hürden ausgesetzt. Sie durften zunächst nur in bestimmten Fächern wie Medizin, Philologie oder Naturwissenschaften studieren, während Jura und Theologie lange Zeit für Frauen gesperrt blieben. Erst nach dem Ersten Weltkrieg (1918) wurden Frauen in Deutschland vollumfänglich an Universitäten zugelassen.⁴⁵

⁴² Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 145.

⁴³ Vgl. Universität Heidelberg, *Vier Vorreiterinnen des Frauenstudiums*, online, Zugriff 25.04.2025.

⁴⁴ Vgl. Barbara Greven-Aschoff, *Die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland 1894–1933*, Göttingen, 1981, S. 201.

⁴⁵ Vgl. Richard J. Evans, *The Feminist Movement in Germany, 1894–1933*, Sage Publications, London 1976, S. 123.

4. Frauenrechtlerin Louise Otto Peters

Louise Otto wurde am 26. März 1819 in Meißen als Tochter eines wohlhabenden Justizrates geboren.⁴⁶ Schon früh kam sie mit Literatur und politischem Denken in Berührung, da ihr Vater eine große Bibliothek besaß. Ihr frühes Interesse an gesellschaftlichen Fragen wurde durch das Schicksal ihrer älteren Schwestern verstärkt, die aufgrund fehlender Bildungsmöglichkeiten nicht eigenständig erwerbstätig sein konnten.⁴⁷

Trotz ihrer privilegierten Herkunft wurde sie als Mädchen nicht im gleichen Maße wie ihre Brüder schulisch gefördert. Ihr Wissensdurst führte sie dazu, sich autodidaktisch weiterzubilden. Sie las intensiv Schriften von Jean-Jacques Rousseau und Wilhelm von Humboldt, die ihre Vorstellungen von Bildung und Emanzipation prägten.⁴⁸

4.1 Literarische Werke

Louise Otto-Peters veröffentlichte zahlreiche Romane, Novellen und Erzählungen, in denen sie sich mit sozialen Fragen, insbesondere der Frauenfrage, auseinandersetzte. Einer ihrer bekanntesten Romane ist „Schloß und Fabrik“ (1846–1847), in dem sie die Situation von Fabrikarbeiterinnen schilderte und deren Recht auf Bildung und menschenwürdige Arbeitsbedingungen einforderte.⁴⁹ Otto-Peters schrieb dort programmatisch: „Nicht Mitleid allein, Gerechtigkeit ist es, was den Arbeiterinnen gebührt.“⁵⁰ Damit erhob sie soziale Missstände erstmals in Deutschland zu einem literarisch-politischen Thema. Dieses Werk gilt als einer der ersten sozialen Romane Deutschlands und beeinflusste die Debatte über Frauenarbeit im 19. Jahrhundert maßgeblich.

Ein weiteres zentrales Werk war „Das Recht der Frauen auf Erwerb“ (1866), in dem sie die ökonomische Unabhängigkeit der Frau als Grundlage für ihre gesellschaftliche Gleichstellung forderte.⁵¹ Darin betonte sie, dass Frauen nicht nur für ihre Familien, sondern auch für sich selbst eine gesicherte Existenz haben müssten.

Ihre literarischen Werke waren nicht nur sozialkritisch, sondern auch historisch geprägt. In „Die Schultheißentochter von Nürnberg“ (1861) verarbeitete sie historische Stoffe, um Fragen der Moral, Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Stellung zu behandeln.⁵²

⁴⁶ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 32.

⁴⁷ Vgl. Joeres, Ruth-Ellen Boetcher, *Die Anfänge der deutschen Frauenbewegung: Louise Otto-Peters*, Frankfurt, 1983, S. 48.

⁴⁸ Vgl. Carol Diethe, *The Life and Work of Germany's Founding Feminist Louise Otto-Peters (1819–1895)*, Lewiston: Edwin Mellen Press, 2002, S. 24.

⁴⁹ Vgl. Louise Otto-Peters, *Schloß und Fabrik*, Leipzig, 1847, S. 79.

⁵⁰ Vgl. Otto-Peters, *Schloß und Fabrik*, S. 115.

⁵¹ Vgl. Louise Otto-Peters, *Das Recht der Frauen auf Erwerb*, Leipzig, 1866, S. 15.

⁵² Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 99.

Neben Romanen schrieb Otto-Peters auch zahlreiche Novellen und Erzählungen, darunter:

- „*Aus der neuen Zeit*“ (1845), eine Sammlung von Erzählungen, die gesellschaftliche Umbrüche thematisiert,
- „*Kunst und Künstlerleben*“ (1863), in der sie die Rolle der Frau in der Kunst diskutiert,
- „*Zwischen den Bergen*“ (1873), ein Werk, das den Bildungsweg junger Frauen beschreibt.⁵³

Die Bücher von Louise Otto-Peters wurden hauptsächlich von Frauen aus der gebildeten Mittelschicht gelesen. Besonders Lehrerinnen, Schriftstellerinnen und Frauen, die sich für die aufkommende Frauenbewegung interessierten, fanden in ihren Schriften Inspiration und Bestärkung. Auch männliche Intellektuelle rezipierten ihre Werke, wenngleich oft kritisch, da Otto-Peters eine Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen forderte.⁵⁴

Während einige ihrer Werke wie „*Schloß und Fabrik*“ breite Aufmerksamkeit fanden, waren andere weniger populär. Ihre sozialkritischen Romane erschienen in mehreren Auflagen, während ihre lyrischen Werke weniger kommerziellen Erfolg hatten.⁵⁵

Nach der Revolution von 1848 erkannte Otto-Peters, dass die politische Emanzipation der Frauen nur durch die Bildung und wirtschaftliche Unabhängigkeit zu erreichen war. Um diesen Anliegen eine Plattform zu geben, gründete sie 1849 die „*Frauen-Zeitung*“, die als erstes deutsches feministisches Periodikum gilt.⁵⁶

Die „*Frauen-Zeitung*“ hatte trotz Zensurgesetzen einen großen Einfluss. Ihre Arbeit wurde jedoch durch das sächsische Pressegesetz von 1850, das Frauen das Herausgeben von Zeitungen untersagte, behindert. Otto-Peters wich daraufhin ins Fürstentum Reuß aus, wo sie die Zeitung bis 1852 weiterführen konnte.⁵⁷

Ein zentraler Meilenstein in Otto-Peters' Leben war die Gründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins (ADF) am 18. Oktober 1865 in Leipzig. Gemeinsam mit Auguste Schmidt organisierte sie die erste institutionalisierte Frauenbewegung Deutschlands.⁵⁸

Der ADF setzte sich für:

- die Verbesserung der Bildungschancen für Frauen,
- die rechtliche und wirtschaftliche Gleichstellung,

⁵³ Vgl. Diethe, *The Life and Work of Germany's Founding Feminist Louise Otto-Peters (1819–1895)*, S. 156.

⁵⁴ Vgl. Schaser, Angelika: *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 142.

⁵⁵ Vgl. Diethe, *The Life and Work of Germany's Founding Feminist Louise Otto-Peters (1819–1895)*, S. 209.

⁵⁶ Vgl. Susanne Schötz, *Louise Otto-Peters: „Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen“*, in: *Wegbereiter der deutschen Demokratie*, München, 2021, S. 255.

⁵⁷ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 91.

⁵⁸ Vgl. Diethe, *The Life and Work of Germany's Founding Feminist Louise Otto-Peters (1819–1895)*, S. 176.

- die Förderung weiblicher Erwerbsarbeit ein.

In einer Rede zur Gründung betonte Otto-Peters: „Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen, dem Reich der Liebe Mütter, dem Reich der Wahrheit Jüngerinnen.“⁵⁹ Damit stellte sie Bildung, Erwerb und moralische Verantwortung in einen engen Zusammenhang – eine Formel, die den ADF jahrzehntelang prägen sollte.

Unter ihrer Führung entwickelte sich der ADF zu einer einflussreichen Organisation mit zahlreichen Ortsgruppen. Sie wurde bis zu ihrem Tod lebenslange Vorsitzende des Vereins.⁶⁰ In ihren letzten Lebensjahren blieb Otto-Peters politisch aktiv und widmete sich weiterhin der Frauenbewegung. Sie starb am 13. März 1895 in Leipzig.⁶¹ Ihr Lebenswerk legte den Grundstein für die spätere Frauenrechtsbewegung und die Forderung nach politischer Gleichstellung, die schließlich 1918 zur Einführung des Frauenwahlrechts führte.

4.2 Frauenbewegungen in Deutschland

Nach der Revolution von 1848 wurde die Frauenbewegung nicht nur durch Vereinsverbote, sondern auch durch strenge Pressezensur unterdrückt. Erst 1908 wurden diese Beschränkungen aufgehoben. In den folgenden Jahrzehnten konzentrierte sich die Frauenbewegung in Deutschland vor allem auf die „soziale Frage“, insbesondere auf die Verbesserung der Erwerbsmöglichkeiten für bürgerliche, unverheiratete Frauen. Anders als in Frankreich oder den anglo-amerikanischen Ländern wurden diese Forderungen nicht mit allgemeinen Freiheitsrechten begründet. Radikale Themen wie die Kritik an Ehe und Familie wurden bewusst vermieden, um mögliche Unterstützer aus dem liberalen Lager nicht abzuschrecken und nicht unter die repressiven Gesetze zu fallen.⁶²

Später wurde das Recht auf Arbeit für unversorgte Frauen mit der Erwartung verknüpft, sich durch soziale und fürsorgerische Tätigkeiten als pflichtbewusste Bürgerinnen zu erweisen. Diese Idee führte schließlich zu Helene Langes Konzept der „organisierten Mütterlichkeit“. Sie argumentierte, dass Frauen – auch jene ohne eigene Kinder – ihre typisch weiblichen Fähigkeiten durch Bildung entwickeln und zum Wohl der Gesellschaft einsetzen sollten. In Deutschland wurde lange die Vorstellung vertreten, dass Ehefrauen und Mütter nicht erwerbstätig sein sollten. Dies zeigte sich unter anderem im Zölibatsgebot für Beamtinnen. Bis zum Ersten Weltkrieg unterstützten viele deutsche Frauenvereine diese Politik. Zwar gab es auch in Deutschland einen radikalen Flügel der Frauenbewegung, der die

⁵⁹ Vgl. Zit. nach Angelika Schaser: *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2006, S. 41.

⁶⁰ Vgl. Joeres Boetcher, *Die Anfänge der deutschen Frauenbewegung*, S. 201.

⁶¹ Vgl. Schötz, *Louise Otto-Peters: Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen*, S. 264.

⁶² Vgl. Ilse Costas: *Die Öffnung der Universitäten für Frauen – Ein internationaler Vergleich für die Zeit vor 1914*, 1984, S. 498-500.

Geschlechterhierarchie auf allen Ebenen bekämpfte und Gleichstellung in Beruf, Politik und Zivilrecht forderte – vertreten durch Frauen wie Hedwig Dohm, Helene Stöcker und Anita Augspurg. Doch diese blieben eine Minderheit.⁶³

Insgesamt spielte die Idee der Geschlechteregalität in Deutschland eine weit geringere Rolle als in Frankreich oder den angelsächsischen Ländern. Stattdessen dominierte die Vorstellung von unterschiedlichen Geschlechtscharakteren.⁶⁴

Die Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts war kein homogener gesellschaftlicher Aufbruch, sondern spiegelte vielmehr die inneren Spannungen der bürgerlichen Gesellschaft wider. Wie Gabriele Hauch herausarbeitet, war sie primär eine Bewegung gebildeter Mittelschichtsfrauen, die an den neuen bürgerlichen Werten wie Bildung, Selbstständigkeit und staatsbürgerlicher Teilhabe teilhaben wollten, zugleich aber von dieser Teilhabe systematisch ausgeschlossen wurden.

Ein zentrales Motiv, das Hauch herausarbeitet, ist der Widerspruch zwischen dem Ideal der allgemeinen Menschenrechte und der realen politischen und rechtlichen Ausgrenzung der Frauen. Während die bürgerlichen Männer Gleichheit und Freiheit als Grundpfeiler des Nationalstaats reklamierten, blieben Frauen rechtlich in der Ehe, in der Bildung und im Arbeitsleben massiv benachteiligt. Hauch formuliert treffend: *„Die politische Ausgrenzung der Frau war kein Relikt des Feudalismus, sondern ein konstitutives Moment der bürgerlichen Ordnung.“*⁶⁵

Die frühen Akteurinnen der deutschen Frauenbewegung – etwa Louise Otto-Peters, Auguste Schmidt oder Hedwig Dohm – richteten ihre Forderungen zunächst auf die Verbesserung der Bildungschancen und Berufsmöglichkeiten für Frauen. Hauch betont, dass Bildung als „Schlüssel zur Selbstbestimmung“ galt und als Voraussetzung für jede weitere politische Emanzipation.

Besonders hervorzuheben ist ihre Analyse der Vereinsgründungen: Frauen organisierten sich zunehmend in Bildungs- und Wohltätigkeitsvereinen, aus denen später explizite Frauenrechtsorganisationen hervorgingen, wie etwa der Allgemeine Deutsche Frauenverein (1865). Diese Vereine dienten nicht nur der Interessenvertretung, sondern schufen auch neue Räume weiblicher Öffentlichkeit innerhalb einer ansonsten männlich dominierten Gesellschaft.⁶⁶

⁶³ Vgl. Costas, *Die Öffnung der Universitäten für Frauen*, S. 498-500.

⁶⁴ Ebd. S. 498-500.

⁶⁵ Vgl. Gabriele Hauch, *Frauenbewegung und Bürgerliche Gesellschaft. Entwicklungen und Probleme im 19. Jahrhundert*, hrsg. von Edith Saurer u.a., Wien 1992, S. 33–42.

⁶⁶ Vgl. Hauch, *Frauenbewegung und Bürgerliche Gesellschaft. Entwicklungen und Probleme im 19. Jahrhundert.*, S. 33–42.

Hauch weist zudem auf die sozialen und politischen Spannungen innerhalb der Frauenbewegung hin: Während die bürgerlichen Frauenvereine vor allem für bessere Bildung und bürgerliche Rechte kämpften, blieben Arbeiterinnen und Dienstmädchen in ihren Forderungen häufig außen vor. Erst mit dem Aufkommen der sozialistischen Frauenbewegung unter Führung von Frauen wie Clara Zetkin kam es zur stärkeren Betonung von sozialer Gerechtigkeit und ökonomischer Emanzipation.

Abschließend hebt Hauch hervor, dass die Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts zwar bedeutende Fortschritte erreichte – etwa im Bereich der Mädchenbildung und im Diskurs über die Gleichberechtigung –, dass sie jedoch in vielen Bereichen innerhalb der Grenzen des bürgerlichen Denkens und der zeitgenössischen Geschlechterideologie verblieb.⁶⁷

Die historische Forschung hat gezeigt, dass die Frauenbewegungen des 19. Jahrhunderts nicht nur in Bildung und Wohltätigkeit verwurzelt waren, sondern sich zunehmend zu politischen Bewegungen entwickelten, die grundlegende Rechte einforderten.

Insbesondere Birgitta Bader-Zaar betont in ihrer Analyse der frühen Frauenstimmrechtsbewegungen die langsame, aber zielstrebige Politisierung der bürgerlichen Frauenvereine. Anfangs noch auf Bildung, Berufszugang und Wohltätigkeit fokussiert, begannen sich diese Vereine gegen Ende des Jahrhunderts stärker mit Fragen der Staatsbürgerschaft und der Partizipation im öffentlichen Raum auseinanderzusetzen.⁶⁸ Bader-Zaar hebt hervor, dass der Ruf nach politischer Mitsprache nicht abrupt erfolgte, sondern als Ergebnis eines langen internen Diskussionsprozesses innerhalb der Frauenbewegung entstand. Sie schreibt:

*„Erst die Einsicht, dass Bildung und Berufstätigkeit ohne politische Rechte strukturell begrenzt bleiben würden, führte zur breiteren Forderung nach staatsbürgerlicher Gleichstellung.“*⁶⁹

Parallel dazu weist Edith Saurer auf die Bedeutung der Frauenbewegung als Teil umfassender gesellschaftlicher Transformationsprozesse hin. Sie versteht die Frauenbewegungen des 19. Jahrhunderts nicht isoliert, sondern als Teil einer allgemeinen Demokratisierung und Modernisierung der Gesellschaft, die auch neue Formen von Öffentlichkeit und politischem Engagement hervorbrachte.⁷⁰

⁶⁷ Ebd. S. 33–42.

⁶⁸ Vgl. Birgitta Bader-Zaar, *Frauenstimmrechtsbewegung in Österreich 1848–1918*, Wien, 2000, S. 33–35.

⁶⁹ Vgl. Bader-Zaar, *Frauenstimmrechtsbewegung in Österreich 1848–1918*, S. 33–35.

⁷⁰ Vgl. Edith Saurer, *Politische Partizipation von Frauen im 19. Jahrhundert*, in: *Frauen – Männer – Gender Relations*, Wien, 2000, S. 18–20.

Besonders relevant für die Analyse ist Saurers Betonung der Vernetzung weiblicher Akteurinnen: Über nationale Grenzen hinweg knüpften bürgerliche Frauenvereine Netzwerke, tauschten Strategien aus und schufen eine neue, transnationale Öffentlichkeit für frauenpolitische Anliegen. Diese grenzüberschreitende Solidarität sei, so Saurer, eine der entscheidenden Neuerungen der modernen Frauenbewegung.⁷¹

4.2.1 Frauen Zeitung

Vor der Gründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins (ADF) spielte die "Frauen-Zeitung" eine entscheidende Rolle in der frühen deutschen Frauenbewegung. Dieses von Louise Otto-Peters initiierte Wochenblatt erschien erstmals am 21. April 1849 in Großenhain, Sachsen, unter dem Leitspruch: "Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen!"⁷² Die "Frauen-Zeitung" gilt als eines der ersten politischen Organe für Frauen im deutschsprachigen Raum. Sie richtete sich an Frauen, die an gesellschaftlichen und politischen Themen interessiert waren, insbesondere aus dem Bildungsbürgertum, darunter Lehrerinnen und Schriftstellerinnen.⁷³

Die Zeitung verfolgte das Ziel, Frauen über gesellschaftliche und politische Themen zu informieren und sie zur aktiven Teilnahme am öffentlichen Leben zu ermutigen. Gleich in der ersten Ausgabe erklärte Otto-Peters unmissverständlich: „Die Teilnahme der Frauen an den Interessen des Staates ist nicht ein Recht, sondern eine Pflicht.“⁷⁴ Dieser Satz gilt bis heute als einer der frühesten öffentlichen Ansprüche auf weibliche Staatsbürgerinnenschaft im deutschsprachigen Raum. Sie bot Berichte über politische Ereignisse, Diskussionen zur Frauenbildung und Arbeitsbedingungen sowie literarische Beiträge.

Die "Frauen-Zeitung" stieß jedoch auf erheblichen Widerstand seitens der Behörden. Mit dem sächsischen Pressegesetz vom 14. März 1851 (Lex Otto) wurde Frauen die Herausgabe und die Mitredaktion von Zeitungen verboten. In Sachsen musste die Frauen-Zeitung daraufhin ihr Erscheinen einstellen; Otto-Peters verlagerte die Redaktion nach Gera (Reuß) und führte sie dort bis 1852 weiter.⁷⁵ Letztlich führten jedoch ähnliche restriktive Gesetze auch dort zur

⁷¹ Vgl. Saurer, *Politische Partizipation von Frauen im 19. Jahrhundert*, in: *Frauen – Männer – Gender Relations*, S. 18–20.

⁷² Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 45.

⁷³ Vgl. Louise Otto-Peters, *Programm der Frauen-Zeitung*, in: *Frauen-Zeitung*, 1. Ausgabe, 21. April 1849.

⁷⁴ Vgl. *Frauen-Zeitung*, Nr. 1, 21. 04. 1849, „Programm“. Digitalisat SLUB Dresden (Seite 1 ff.).

⁷⁵ Vgl. Königreich Sachsen, „Gesetz, die Angelegenheiten der Presse betreffend“, 14. März 1851, in: *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Königreich Sachsen*, 6tes Stück 1851, Nr. 23, § 12 (Verbot weiblicher Herausgeberinnen/Mitredakteurinnen). Online: SLUB Dresden, Permalink zur Gesetzblatt-Seite: <http://digital.slub-dresden.de/id20001471Z/92>, Zugriff 25.04.2025.

endgültigen Einstellung der Publikation. Die letzte, 104. Ausgabe wurde 1852 in Gera veröffentlicht.

Trotz ihres vergleichsweise kurzen Bestehens legte die "Frauen-Zeitung" den Grundstein für die organisierte Frauenbewegung in Deutschland. Sie schuf ein Bewusstsein für die Rechte und Pflichten von Frauen in der Gesellschaft und bereitete den Weg für spätere Organisationen wie den Allgemeinen Deutschen Frauenverein.⁷⁶

4.2.2 Frauenvereine

Der Allgemeine Deutsche Frauenverein: Mitglieder, Einfluss und Verbreitungsstrategien

Der Allgemeine Deutsche Frauenverein (ADF) wurde am 18. Oktober 1865 in Leipzig gegründet und gilt als eine der bedeutendsten Organisationen der ersten deutschen Frauenbewegung. Die Gründung erfolgte auf Initiative von Louise Otto-Peters (1819–1895) und Auguste Schmidt (1833–1902), die sich insbesondere für die Verbesserung der Bildungschancen von Frauen und den Zugang zu qualifizierten Erwerbsmöglichkeiten einsetzten.⁷⁷ Der Verein verstand sich als Interessenvertretung bürgerlicher Frauen und zielte auf eine schrittweise Reform der gesellschaftlichen Strukturen, ohne jedoch die bestehenden patriarchalen Verhältnisse grundsätzlich in Frage zu stellen.⁷⁸

Die Mitgliederstruktur des ADF war stark von der bürgerlichen Mittelschicht geprägt. Besonders Lehrerinnen, Schriftstellerinnen und Frauen aus akademischen Kreisen engagierten sich in dem Verein.⁷⁹ Henriette Goldschmidt (1825–1920), eine Pädagogin und Mitinitiatorin des Leipziger Frauenbildungsvereins, spielte eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung des Vereinskonzpts.⁸⁰ Der ADF wuchs binnen weniger Jahre stark; um 1870 zählte er rund 10.000 Mitglieder.⁸¹ Bis 1877 schätzte Louise Otto-Peters den Bestand auf mindestens 11–12.000 Frauen (inkl. Zweigvereine).⁸²

Um eine breite Öffentlichkeit zu erreichen, setzte der ADF auf verschiedene Verbreitungsstrategien. Eine zentrale Rolle spielte die Vereinszeitschrift „Neue Bahnen“, die ab 1866 erschien und regelmäßig über die Vereinsaktivitäten, politische Entwicklungen sowie

⁷⁶ Vgl. Johanna Ludwig, *Louise Peters, Ihr literarisches und publizistisches Werk*, Jorek, Rita (Hrsg.), 1995, S. 112.

⁷⁷ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 45.

⁷⁸ Vgl. Greven-Aschoff, *Die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland 1894–1933*, S. 23.

⁷⁹ Vgl. Wischermann, *Frauenbewegungen im 19. Jahrhundert*, S. 87.

⁸⁰ Vgl. Evans, *The Feminist Movement in Germany*, S. 12.

⁸¹ Vgl. Rosemarie Nave-Herz, *Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1993, S. 12.

⁸² Vgl. Kerstin Wolff, *Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 2013, S. 56.

gesellschaftliche Fragen berichtete.⁸³ Die Zeitschrift diente nicht nur der Information, sondern auch als Plattform zur Vernetzung der Frauenbewegung und zur Mobilisierung neuer Mitglieder.

Ein weiteres wichtiges Mittel der Einflussnahme waren öffentliche Vorträge und Bildungsveranstaltungen. Führende Persönlichkeiten des Vereins reisten durch das Land, um über die Bedeutung der Frauenbildung, das Recht auf Erwerbstätigkeit und die gesellschaftliche Gleichstellung zu sprechen.⁸⁴ Insbesondere in größeren Städten fanden regelmäßige Versammlungen statt, die von hunderten Frauen besucht wurden.

Neben der direkten Ansprache von Frauen über Publikationen und Veranstaltungen förderte der ADF die Gründung lokaler Zweigvereine, um ein möglichst großes Netzwerk zu etablieren.⁸⁵ Diese lokalen Gruppen ermöglichten es Frauen, sich auch außerhalb der Großstädte zu engagieren und auf kommunaler Ebene Reformen zu initiieren.

Trotz der steigenden Mitgliederzahlen und einer zunehmenden öffentlichen Wahrnehmung blieb der ADF eine Organisation mit begrenztem politischem Einfluss. Der Verein setzte auf schrittweise Reformen und lehnte radikalere Forderungen – etwa das Frauenwahlrecht – zunächst ab. Erst mit der Gründung des Bundes Deutscher Frauenvereine (BDF) im Jahr 1894, in den der ADF integriert wurde, verstärkten sich die politischen Forderungen der Frauenbewegung. Der ADF leistete somit einen wesentlichen Beitrag zur Institutionalisierung der Frauenbewegung in Deutschland. Durch die strategische Nutzung von Medien, Bildungsangeboten und Netzwerken gelang es dem Verein, eine wachsende Anzahl von Frauen zu erreichen und für die Gleichstellung der Geschlechter zu sensibilisieren. Trotz interner Spannungen und externer Widerstände bildete der ADF eine der zentralen Säulen der bürgerlichen Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts und legte den Grundstein für die späteren Erfolge im Kampf um Frauenrechte.⁸⁶

4.3 Widerstand gegen Reformen

Der Widerstand gegen die Frauenbildung im 19. Jahrhundert in Deutschland

Der Widerstand gegen die Erweiterung des Bildungsrechts für Frauen im 19. Jahrhundert war vielfältig und kam aus verschiedenen sozialen, politischen und religiösen Kreisen. Besonders konservative Intellektuelle, religiöse Institutionen und breite Teile der Bevölkerung lehnten die Öffnung des Bildungswesens für Frauen ab. Diese Gruppen argumentierten, dass eine

⁸³ Vgl. Schaser, Angelika: *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 78.

⁸⁴ Vgl. Greven-Aschoff, *Die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland 1894–1933*, S. 95.

⁸⁵ Vgl. Evans, *The Feminist Movement in Germany*, S. 42.

⁸⁶ Vgl. Wischermann, *Frauenbewegungen im 19. Jahrhundert*, S. 123.

umfassende Bildung von Frauen die „natürliche“ Ordnung der Gesellschaft stören würde. Sie befürchteten, dass Frauen durch Bildung ihre Rolle als Mütter und Ehefrauen gefährden könnten, was das gesellschaftliche Gleichgewicht ins Wanken bringen würde.⁸⁷ Besonders in der bürgerlichen und adeligen Oberschicht fand diese Sichtweise Unterstützung.

Gegenreformen speisten sich aus biologistischen und geschlechterdifferenzialistischen Argumenten: So Theodor von Bischoff (1872) gegen das Medizinstudium von Frauen und Paul J. Möbius (1900) mit seiner These vom „physiologischen Schwachsinn des Weibes“.^{88 89} Gisela Bock stellt fest, dass solche konservativen Argumente häufig auf einer „Naturphilosophie“ basierten, die Männern und Frauen unterschiedliche, vorbestimmte Lebensbereiche zuschrieb. Die Vorstellung, dass Frauen in erster Linie für das Heim zuständig seien und Bildung ihre „weiblichen“ Eigenschaften wie Fürsorge und Gehorsam gefährden würde, war in vielen konservativen Kreisen weit verbreitet.⁹⁰

Religiöse Institutionen

Die religiösen Institutionen, insbesondere die katholische Kirche, leisteten ebenfalls einen erheblichen Widerstand gegen die Öffnung des Bildungswesens für Frauen. Im katholischen Bereich war die Sichtweise besonders patriarchalisch geprägt: Die Kirche betrachtete Frauen als moralische Stützen der Familie und betonte die Bedeutung der „Heiligkeit“ des Heims und der Rolle der Frau als Mutter und Ehefrau. Diese Rolle sollte durch Bildung nicht gefährdet werden, da eine breitere Ausbildung den moralischen Charakter der Frauen und ihre Hingabe an die Familie beeinträchtigen könnte.

Auch im protestantischen Bereich gab es Widerstand, wenn auch teilweise differenzierter. Evangelische Theologen argumentierten, dass zu viel Bildung den religiösen Eifer und die Hingabe von Frauen an ihre Familie gefährden würde. Sie befürworteten eine Ausbildung, die sich auf religiöse und moralische Tugenden konzentrierte, anstatt auf eine breitere, weltliche Bildung.⁹¹

Die katholische Kirche hielt an einer sehr konservativen Auffassung fest, dass Frauen ihre Aufgaben primär im Haushalt und als moralische Führerinnen der Familie erfüllten. Eine tiefere Bildung sei für diese Aufgaben nicht notwendig und könnte diese Rolle sogar gefährden.⁹²

⁸⁷ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 28–34; Bock, *Die Frauenbewegung in Deutschland. Ihre soziale und politische Geschichte*, München: C.H. Beck 1983, S. 45–49.

⁸⁸ Vgl. Theodor L. W. von Bischoff, *Das Studium und die Ausübung der Medicin durch Frauen*, München: R. Oldenbourg 1872, insb. S. 19 f.; S. 44–46.

⁸⁹ Vgl. Paul J. Möbius, *Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes*, Halle a. S.: Marhold 1900, S. 4 (Programmsatz), S. 6–8.

⁹⁰ Vgl. Ulrike Scheid, *Frauen und Bildung im 19. Jahrhundert: Ein schwieriger Weg*, 2005, S. 72–77.

⁹¹ Vgl. Gabriele Aichinger, *Religion und Frauenbildung im 19. Jahrhundert*, 2002, S. 84–90.

⁹² Vgl. Scheid, *Frauen und Bildung im 19. Jahrhundert*, S. 72–77.

Auch viele Mitglieder der breiten Bevölkerung, vor allem aus ländlichen und kleinbürgerlichen Schichten, lehnten eine umfassende Bildung für Frauen ab. In kleinbürgerlichen und ländlichen Milieus blieb die Erwartung weiblicher Alleinzuständigkeit für Haushalt und Familie dominant; weiterführende Bildung erschien als Rollenbruch. Religiös konnotierte Einwände stützten dieses Leitbild und delegitimierten höhere Mädchen- und Frauenbildung als „unsittlich“ oder „familiengefährdend“.⁹³

In diesen Kreisen war die Vorstellung von der Frau als Hausfrau und Mutter stark verankert. Eine höhere Bildung wurde als Bedrohung für den sozialen Status und die „ordnungsgemäße“ Rollenverteilung der Geschlechter angesehen. Frauen, die sich für eine umfassendere Bildung einsetzten, wurden häufig als „ungehörig“ oder als Bedrohung für die bestehende soziale Ordnung wahrgenommen.⁹⁴

Die Vorstellung, dass zu viel Bildung Frauen „entweiblichen“ würde und sie zu unangemessenem Verhalten führen könnte, war besonders in traditionellen, patriarchalischen Familienstrukturen weit verbreitet. Diese Strukturen sahen den Mann als Oberhaupt der Familie und Frau als seine Untergebene.⁹⁵

Die Frauenbewegung und der Widerstand

Trotz dieses Widerstands formierte sich im 19. Jahrhundert eine Frauenbewegung, die sich für das Bildungsrecht der Frauen einsetzte. Besonders Frauen wie Louise Otto-Peters und Fredrika Bremer kämpften für eine Reform des Bildungssystems und forderten den Zugang von Frauen zu höheren Bildungseinrichtungen. Sie argumentierten, dass Bildung der Schlüssel zur Emanzipation der Frau sei, und dass Frauen durch Bildung nicht nur zu besseren Müttern und Ehefrauen, sondern auch zu aktiven und selbstbestimmten Mitgliedern der Gesellschaft werden könnten.

Louise Otto-Peters gründete 1865 den Allgemeinen Deutschen Frauenverein (ADF) und setzte sich in ihren Schriften intensiv für das Bildungsrecht der Frauen ein. Sie stellte klar, dass eine Bildung, die auf die Bedürfnisse der Familie ausgerichtet war, nicht ausreichte, um Frauen zu einem selbstbestimmten Leben zu verhelfen.⁹⁶

⁹³ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 30–35.

⁹⁴ Vgl. Sabine Buchholz, *Frauen im 19. Jahrhundert: Vom bürgerlichen Mädchen zur Arbeiterin*, 2000, S. 112–118.

⁹⁵ Vgl. Margaret Clark, *Women and Education in the 19th Century*, 1992, S. 148–152.

⁹⁶ Vgl. Claudia Thum, *Louise Otto-Peters: Ein Leben für die Emanzipation*, 2004, S. 93–98.

Schrittweise Reformen und Durchbruch

Trotz des Widerstands wurden im 19. Jahrhundert einige Reformen durchgeführt, die den Zugang von Frauen zur Bildung langsam verbesserten. Seit dem 18. Jahrhundert existierten in vielen deutschen Städten höhere Mädchenschulen (Töchterschulen); im 19. Jahrhundert wuchsen Zahl und Niveau deutlich. Der Begriff ‚Lyzeum‘ bürgerte sich erst nach 1908 ein.⁹⁷

5. Frauen und das Recht auf Bildung in Schweden

5.1 Geschichte der Schulpflicht

Mit der *Folkskolestadga* von 1842 verpflichtete der Reichstag alle Kirchgemeinden, mindestens eine Volksschule (*folkskola*) einzurichten und Lehrkräfte anzustellen. Damit entstand der institutionelle Rahmen für die Elementarbildung für Mädchen und Jungen, auch wenn Besuchspflicht und Infrastruktur vor allem im ländlichen Raum erst schrittweise durchgesetzt wurden.⁹⁸

Obwohl das Gesetz von 1842 richtungsweisend war, wurde es zunächst nicht überall umgesetzt. Besonders in ländlichen Gebieten fehlten Mittel für Gebäude und Lehrpersonal. Viele Kinder erhielten weiterhin nur Hausunterricht, was statistisch schwer zu erfassen war.⁹⁹

Mit dem *Folkskolestadga* (Volksschulverordnung) verpflichtete der schwedische Staat sämtliche Kirchengemeinden dazu, mindestens eine Schule zu errichten und entsprechend qualifiziertes Lehrpersonal anzustellen. Dieses Gesetz zielte nicht nur auf die Vermittlung religiöser und moralischer Grundwerte, sondern auch auf die Alphabetisierung breiter Bevölkerungsschichten – und dies explizit für Jungen und Mädchen gleichermaßen.¹⁰⁰

Besonders bemerkenswert ist, dass Mädchen von Anfang an rechtlich in die Schulpflicht eingeschlossen wurden. Damit nahm Schweden eine im europäischen Vergleich fortschrittliche Rolle ein. Zwar unterschieden sich die konkreten Unterrichtsinhalte geschlechtsspezifisch – Mädchen erhielten seltener Unterricht in Mathematik oder

⁹⁷ Vgl. Katharina Honegger, *Frauen und Bildung im 19. Jahrhundert: Die Entwicklung der Mädchenschulen in Deutschland*, 1996, S. 167-170.

⁹⁸ Vgl. Johannes Westberg, „Basic Schools in Each and Every Parish: The School Act of 1842 and the Rise of Mass Schooling in Sweden“, in: Johannes Westberg / Lukas Boser / Ingrid Brühwiler (Hg.), *School Acts and the Rise of Mass Schooling. Education Policy in the Long Nineteenth Century*, Cham: Palgrave Macmillan 2019, S. 202–204.

⁹⁹ Vgl. Jonas Ljungberg, *About the Role of Education in Swedish Economic Growth, 1867–1995*, in: *Historical Social Research* 27 (2002), H. 4, S. 128.

¹⁰⁰ Vgl. Johannes Westberg, „Multiplying the Origins of Mass Schooling: An Analysis of the Preconditions Common to Schooling and the School Building Process in Sweden, 1840–1900“, *History of Education* 44, no. 4 (2015), S. 416.

Naturwissenschaften, dennoch war der gleichberechtigte Zugang zur Elementarschule ab 1842 formal verankert.¹⁰¹

Die tatsächliche Umsetzung des Gesetzes gestaltete sich allerdings komplexer. Westberg zeigt, dass der Schulbesuch vieler Kinder noch Jahrzehnte nach Einführung der Schulpflicht durch das Fehlen physischer Infrastrukturen erschwert wurde. Besonders in ländlichen Regionen war der Bau von Schulgebäuden ein langwieriger und kostenintensiver Prozess. In der Gemeinde Sundsvall beispielsweise wurden zwischen 1840 und 1900 insgesamt 66 Schulgebäude errichtet – ein klarer Hinweis darauf, wie schleppend die Umsetzung der Schulpflicht erfolgte.¹⁰²

Ein zentrales Element der Schulpflicht war ihre lokale Verankerung: Die Verantwortung für Organisation und Finanzierung der Schulgebäude sowie die Anstellung von Lehrkräften lag bei den neu geschaffenen Gemeindeschulräten (*school boards*). Diese kommunalen Gremien agierten unter erheblichem Druck – nicht nur von staatlichen Inspektoren, sondern auch durch die wachsenden Bevölkerungszahlen und damit steigende Kinderzahlen.¹⁰³

Die Finanzierung des Schulbaus stellte eine zentrale Herausforderung dar. Während wohlhabendere Gemeinden auf Bankkredite zurückgreifen konnten, waren ärmere Regionen auf Naturalabgaben, Gemeindearbeit und Holzlieferungen angewiesen. In vielen Fällen wurden Schulbauten durch den Verkauf von Allmendeflächen (Gemeindeland) oder durch steuerähnliche Umlagen auf die lokale Bevölkerung realisiert. Dieser Umstand verdeutlicht, dass der Ausbau der Schulpflicht nicht allein durch politische Willensakte, sondern durch tiefgreifende ökonomische und soziale Umstrukturierungen getragen wurde.¹⁰⁴

Gegenwind gab es durchaus – etwa von Gemeindemitgliedern, die Schulbauvorhaben als kostspielig ablehnten oder an der Notwendigkeit von Schulbildung für Mädchen zweifelten. Dennoch setzte sich im Verlauf des späten 19. Jahrhunderts zunehmend das Verständnis durch, dass der Schulbesuch nicht nur religiöse oder kulturelle Bildung sichern, sondern auch zur Disziplinierung, sozialen Integration und später zur wirtschaftlichen Produktivität beitragen konnte.¹⁰⁵

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Einführung der Schulpflicht in Schweden ein komplexer Prozess war, der tief in die lokalen Gemeindestrukturen eingriff. Die enge Verknüpfung von Infrastrukturpolitik, Geschlechterordnung, kommunaler Selbstverwaltung

¹⁰¹ Vgl. Westberg, *Multiplying the Origins of Mass Schooling*, S. 417.

¹⁰² Ebd., S. 427.

¹⁰³ Ebd., S. 424–425.

¹⁰⁴ Ebd., S. 428–431.

¹⁰⁵ Ebd., S. 433–434.

und nationaler Integrationsstrategie macht den schwedischen Fall zu einem paradigmatischen Beispiel für das Zusammenspiel von Staatlichkeit und Bildung im Zeitalter der Moderne.¹⁰⁶

Die Zahl der Pflichtschuljahre wurde im Lauf des 19. und 20. Jahrhunderts mehrfach erhöht:

- 1870er Jahre: Schulbesuch wurde häufiger, aber nur etwa 4 Jahre lang verpflichtend.
- 1880er Jahre: Erweiterung auf 6 Jahre Schulpflicht.
1917–1921: Schulzeit auf 7 Jahre verlängert, auch als Reaktion auf politische und soziale Umbrüche nach dem Ersten Weltkrieg.
- 1962–1970: Einführung der neunjährigen grundskola (Riksdag 1962), landesweite Umsetzung bis ca. 1972.

Diese Reformen spiegeln einen wachsenden Konsens über die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung wider.¹⁰⁷

Mit jeder Erweiterung der Schulpflicht gingen steigende staatliche Bildungsausgaben einher. So lag der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt:

- 1867: ca. 0,3 %
- 1978: 3,4 %

Dies zeigt, dass Bildung zunehmend als staatliche Kernaufgabe wahrgenommen wurde.¹⁰⁸

Ljungberg argumentiert, dass die allmähliche Expansion der Schulpflicht die Basis für die industrielle Transformation Schwedens legte. Besonders ab den 1880er Jahren, als die Grundbildung weite Teile der Bevölkerung erreichte, konnte Schweden den Wandel von einer Agrar- zur Industrienation bewältigen. Bildung wurde zur Schlüsselressource der sogenannten „sozialen Fähigkeit“ (*social capability*) des Landes.¹⁰⁹

5.2 Mädchenschulen in Schweden

Die Entwicklung des Mädchenschulwesens stellt einen zentralen Aspekt der gesellschaftlichen Umwälzungen in Schweden während des späten 19. Jahrhunderts dar. Rosalie Olivecrona widmet sich diesem Thema in ihrem Artikel „Die Lage der Frauen in Schweden“ mit besonderem Nachdruck und beschreibt die höhere Mädchenbildung als einen der bedeutendsten Fortschritte auf dem Weg zur weiblichen Selbstbestimmung.¹¹⁰

¹⁰⁶ Ebd., S. 436.

¹⁰⁷ Vgl. Ljungberg, *About the Role of Education in Swedish Economic Growth*, S. 129–130.

¹⁰⁸ Ebd., S. 130.

¹⁰⁹ Ebd., S. 138.

¹¹⁰ Vgl. Rosalie Olivecrona, *Die Lage der Frauen in Schweden*, Frauen-Reich. Deutsche Hausfrauen-Zeitung 24, No. 14, S. 159.

Während die schulische Bildung von Mädchen über lange Zeit hinweg vorwiegend auf häusliche und sittliche Erziehung ausgerichtet war – also auf die Vorbereitung zur Ehefrau und Mutter –, setzte sich ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmend die Überzeugung durch, dass Mädchen ein ebenso umfassender und intellektuell anspruchsvoller Bildungsweg offenstehen müsse wie Jungen. Olivecrona betont, dass in Schweden in den 1870er Jahren staatlich anerkannte höhere Mädchenschulen entstanden seien, die sich in Struktur und inhaltlicher Ausrichtung immer stärker an den traditionellen Knabenschulen orientierten. Diese neuen Mädchenschulen vermittelten nicht mehr nur „Zierbildung“ im Sinne kultureller oder musischer Kenntnisse, sondern vermochten eine fundierte Allgemeinbildung zu leisten. Unterricht in Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie und modernen Sprachen wurde zur Regel und löste die einseitige Konzentration auf religiöse und praktische Inhalte zunehmend ab. Olivecrona stellt mit Genugtuung fest, dass diese Schulen Mädchen erstmals die Möglichkeit boten, eine Hochschulzugangsberechtigung – vergleichbar dem Abitur – zu erwerben. Damit war der Weg an die Universitäten formal geöffnet, auch wenn gesellschaftliche Vorurteile und strukturelle Hürden weiterhin bestanden.¹¹¹

Neben der reinen Wissensvermittlung misst Olivecrona der Mädchenbildung eine gesellschaftliche Funktion bei: Sie sieht in der geistigen Förderung von Mädchen einen entscheidenden Beitrag zur Formung einer gebildeten, selbstbewussten und verantwortungsfähigen weiblichen Bürgerschaft. Gebildete Frauen seien nicht nur besser vorbereitet auf etwaige berufliche Tätigkeiten, sondern auch in der Lage, als Mütter, Lehrerinnen oder engagierte Vereinsfrauen aktiv an der gesellschaftlichen Entwicklung teilzuhaben. Bildung wird somit als Fundament weiblicher Teilhabe am Gemeinwesen interpretiert.¹¹²

Gleichwohl bleibt Olivecrona nicht unkritisch: Sie weist ausdrücklich darauf hin, dass der Zugang zu den neuen Bildungswegen noch nicht allen Mädchen offenstand. Besonders in ländlichen Regionen sei das Angebot begrenzt, und selbst in den Städten seien es meist nur Mädchen aus bürgerlichen oder wohlhabenden Familien, die diese Schulen besuchen konnten. Darüber hinaus erschwerten traditionelle Rollenbilder und gesellschaftliche Erwartungen häufig die Entscheidung von Familien, in die höhere Bildung ihrer Töchter zu investieren.¹¹³

¹¹¹ Vgl. Olivecrona, *Die Lage der Frauen in Schweden*, S. 159.

¹¹² Ebd. S.159.

¹¹³ Ebd. S.159.

Zusammenfassend skizziert Olivecrona die Mädchenschulen in Schweden als ein zentrales Instrument der sozialen und intellektuellen Emanzipation. Sie betont die historische Bedeutung dieser Bildungsreformen und ruft zugleich dazu auf, bestehende strukturelle und soziale Hürden zu überwinden, um allen Mädchen – unabhängig von Herkunft oder Wohnort – den Zugang zu qualifizierter Bildung zu ermöglichen. In ihrer Argumentation verbindet sie damit auf eindruckliche Weise pädagogische, soziale und politische Perspektiven, die bis in die heutige Gleichstellungsdebatte hineinwirken.¹¹⁴

5.3 Zugang zu Universitäten in Schweden

Der Zugang von Frauen zu universitärer Bildung in Schweden stellt einen bedeutenden Wendepunkt in der Geschichte weiblicher Emanzipation dar. Bis weit in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts war die akademische Ausbildung eine ausschließliche Männerdomäne. Zwar hatte die Schulreform von 1842 bereits eine gesetzlich verankerte Schulpflicht für Mädchen und Jungen eingeführt, doch die Universitäten blieben ihnen weiterhin verschlossen. Erst mit der königlichen Verordnung von 1873 wurde Frauen offiziell der Zugang zu einem Universitätsstudium erlaubt.¹¹⁵

In der Anfangsphase war dieser Zugang auf bestimmte Fakultäten wie Philosophie und Medizin begrenzt. Juristische und theologische Studiengänge blieben weiterhin Männern vorbehalten. Dennoch war die formale Öffnung ein entscheidender symbolischer Schritt. Sie ermöglichte es Frauen erstmals, einen akademischen Abschluss zu erwerben, und diente zugleich als Grundlage für eine stärker öffentlich sichtbare weibliche Intelligenz. Die ersten Studentinnen mussten nicht nur akademische Anforderungen erfüllen, sondern sich auch gegen tief verwurzelte geschlechtsspezifische Vorurteile durchsetzen.¹¹⁶

Eine der Pionierinnen dieser Bewegung war Ellen Fries, die 1883 als erste Frau in Schweden promovierte.¹¹⁷ Ihre akademische Karriere blieb jedoch lange Zeit die Ausnahme. Erst 1909 wurde Frauen der Zugang zu Lehrstühlen rechtlich gestattet, und auch danach blieb der Anteil weiblicher Hochschullehrkräfte gering. Der Weg zu tatsächlicher Gleichstellung im akademischen Betrieb war somit lang und steinig.¹¹⁸

¹¹⁴ Ebd. S.159.

¹¹⁵ Vgl. Harriet Bjerrum Nielsen, „*Historizing Gender and Educational Change*,“ *Scandinavian Journal of Educational Research* 44, no. 3, 2000, S. 191.

¹¹⁶ Vgl. Karin Hausen, ed., *Frauen suchen ihre Geschichte: historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt, 1983, S. 143–145.

¹¹⁷ Vgl. Swedish Institute, *Women and Higher Education in Sweden*, Stockholm, SI, 2004, S. 2.

¹¹⁸ Vgl. Eva Blomberg, „Gender Equality in Sweden 1900–2000,“ *Scandinavian Journal of History* 28, no. 1, 2003, S. 70–72.

Zeitgleich mit dem universitären Zugang etablierte sich eine stärker institutionalisierte Frauenbewegung, die höhere Bildung als Teil staatsbürgerlicher Gleichstellung verstand. Bildung wurde nicht allein als individueller Fortschritt, sondern als kollektives Emanzipationsinstrument betrachtet. Die feministische Forschung hebt hervor, dass die Zulassung zum Studium nicht nur die gesellschaftliche Position von Frauen stärkte, sondern auch einen Wandel des Staatsbürgerschaftsbegriffs einleitete – weg vom männlich geprägten Bild des unabhängigen Erwerbstätigen hin zu einem inklusiveren Modell.¹¹⁹

Insgesamt bedeutete der Universitätszugang für Frauen in Schweden nicht allein die Möglichkeit akademischer Bildung, sondern war Bestandteil eines umfassenderen sozialen Wandels, der das Verständnis von Geschlecht, Bildung und Teilhabe neu definierte. Er stellte einen Meilenstein auf dem Weg zur rechtlichen, sozialen und politischen Gleichstellung dar.¹²⁰

5.4 Bildung, Disziplin und soziale Ordnung im schwedischen Gymnasium 1850–1914

Das schwedische staatliche Gymnasium entwickelte sich im Zeitraum von 1850 bis 1914 zu einer Schlüsselinstitution bürgerlicher Gesellschaftsordnung.

In der Analyse *Order in the (Middle) Class! Culture, Class, and Gender in the Swedish State Grammar School 1850–1914* untersuchen Ulla Johansson und Christina Florin, wie diese Schulen nicht nur Wissen und akademische Qualifikation vermittelten, sondern ebenso maßgeblich an der sozialen Disziplinierung, der Formierung von Klassenidentitäten sowie der Konstruktion geschlechtsspezifischer Rollenbilder beteiligt waren.¹²¹

Das Gymnasium wurde im 19. Jahrhundert ein entscheidendes Instrument des staatlichen Bildungswesens, insbesondere im Rahmen der Entstehung einer gebildeten Mittelklasse. Der Abschluss, die studentexamen, war Voraussetzung für den Zugang zu Universitäten und prestigeträchtigen Berufen. Allerdings blieb diese Institution ein ausschließlich männlicher Raum; Frauen waren weder als Schülerinnen noch als Lehrerinnen zugelassen.

Die Schülerschaft bestand vorwiegend aus Söhnen der Mittelklasse, doch auch Kinder von Kleinbürgern und Arbeitern konnten unter bestimmten Umständen diese Schulen besuchen.¹²²

¹¹⁹ Vgl. Andy Green, *Education and State Formation*, S. 96–99.

¹²⁰ Vgl. Christina Bergqvist et al., *Equal Democracies? Gender and Politics in the Nordic Countries*, Oslo, Scandinavian University Press, 1999, S. 112–115.

¹²¹ Vgl. Ulla Johansson und Christina Florin, *Order in the (Middle) Class! Culture, Class, and Gender in the Swedish State Grammar School 1850–1914*, S. 219–225.

¹²² Vgl. Johansson und Florin, *Order in the (Middle) Class! Culture, Class, and Gender in the Swedish State Grammar School 1850–1914*, S. 219–225.

Zentral für die Analyse ist die Frage, wie stark die Gymnasialzeit zur Formung einer männlichen, bürgerlichen Identität beitrug. Die Disziplinierungsprozesse zielten darauf, die Schüler zu Unterordnung und zur Einhaltung unpersönlicher Regeln zu erziehen. Diese Regeln spiegelten die gesellschaftliche Ordnung wider und trugen zur Herausbildung eines autoritätsgläubigen Bürgertums bei.¹²³

Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Entwicklung der Disziplinierungstechniken. Ab 1850 wurde das 1820 eingeführte Schulgesetz zum dominierenden Regelwerk. Dieses System setzte auf umfassende Kontrolle des Verhaltens der Schüler, sowohl während als auch außerhalb des Unterrichts. Die Schule strukturierte Zeit und Raum minutiös, etwa durch Stundenpläne, Prüfungstermine, Pausenzeiten und sogar festgelegte Freizeitaktivitäten.¹²⁴

In Anlehnung an Michel Foucault sehen Johansson und Florin hierin eine frühe Form von Disziplinargesellschaft, in der individuellen Kontrolle über Körpersprache, Bewegungen und Verhaltensnormen zentral war.¹²⁵

Trotz aller Strenge entwickelten die Schüler eigene Gegenkulturen: Heimliche Versammlungen, eigene Riten, Spitznamen und sogar heimliche Gesellschaften waren Ausdruck einer jugendlichen Gegenmacht, die allerdings meist innerhalb der Grenzen des Systems blieb.

Schüler organisierten Rauchpartys, heimliche Spiele oder inszenierten kleine Regelbrüche, um sich Freiräume innerhalb der strikten Ordnung zu schaffen.

Besonders aufschlussreich ist die Beschreibung der räumlichen Hierarchien innerhalb der Schule. Sitzordnungen, Pausenbereiche und die privilegierte Nutzung bestimmter Räume waren Ausdruck sozialer Unterschiede – sogar innerhalb der Schülerschaft selbst. Die besten Schüler erhielten Vorrechte, wie etwa frühere Pausen oder spezielle Gehwege, während schwächere Schüler in untergeordnete Positionen verwiesen wurden.¹²⁶

Ein weiteres zentrales Thema ist der Wandel der Bestrafungssysteme. Während körperliche Strafen lange alltäglich waren, setzte sich im späten 19. Jahrhundert zunehmend eine Disziplinierung durch soziale Kontrolle und Schuldgefühle durch. Öffentliche Bestrafungen verloren an Bedeutung, während subtilere Mechanismen sozialer Normierung – etwa durch Mitschüler und interne Gremien – an Einfluss gewannen.¹²⁷

Im weiteren Verlauf untersuchen Johansson und Florin, wie sich das Disziplinierungssystem im schwedischen Gymnasium veränderte. Während körperliche Strafen und öffentliche Demütigungen im frühen 19. Jahrhundert noch alltäglich waren, vollzog sich gegen Ende des

¹²³ Ebd. S. 219-225.

¹²⁴ Ebd.

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Ebd.

Jahrhunderts ein Wandel hin zu subtileren Formen der sozialen Kontrolle, wie etwa der inneren Disziplinierung durch Scham und Schuldgefühle.¹²⁸

Die "Ehre" des Einzelnen wurde zunehmend angesprochen: Disziplin sollte nun als Selbstdisziplin im Sinne einer bürgerlichen Tugend verinnerlicht werden.

Mit diesem Wandel einher ging eine Veränderung in den Formen der Schülerkultur. Während frühe Schülergenerationen eine gewisse rohe Gewalt und Mobbing zur Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien praktizierten, entwickelten sich später Schülergesellschaften – literarische, wissenschaftliche oder sportliche Vereinigungen –, die zur Herausbildung bürgerlicher Werte wie Verantwortlichkeit, Selbstdisziplin und Leistungsorientierung beitrugen.¹²⁹

Besonders hervorgehoben wird die zentrale Rolle der Leistung im Schulsystem. Prüfungen, mündliche Prüfungen und Zeugnisse waren öffentlich und sollten ein transparentes Bild individueller Verdienste schaffen. Allerdings ging die anfängliche Offenheit der Leistungsbewertung im späten 19. Jahrhundert zurück, was als Zeichen einer Verfeinerung der Disziplinierungspraktiken und einer stärkeren Professionalisierung der Lehrerschaft interpretiert wird.¹³⁰

Ein weiteres wichtiges Thema ist die Ausprägung einer bürgerlichen Männlichkeit im Gymnasium. Die Schule sollte nicht nur Wissen vermitteln, sondern junge Männer zu "wahren Männern" formen, die Ordnung, Vernunft, Selbstkontrolle und Führungsstärke verkörperten.

Weiblichkeit wurde mit Unvernunft, Emotionalität und Irrationalität assoziiert und damit in einen Gegensatz zur männlich konnotierten bürgerlichen Ordnung gestellt. Gymnasien für Jungen und Mädchenschulen für Mädchen trugen so wesentlich zur Reproduktion traditioneller Geschlechterrollen bei.¹³¹

Zentrale Symbole dieser Männlichkeitskultur waren Rituale wie Schulschläge, Trinkrituale und Körperertüchtigungen. Körperliche Auseinandersetzungen wie Schneeballschlachten oder Prügeleien galten als Teil der Initiationsriten, mit denen sich ein Junge seine Position in der männlichen Hierarchie erarbeiten musste. Selbstverletzungen wurden bagatellisiert; das Aushalten von Schmerz galt als Zeichen männlicher Stärke.¹³²

Militärische Übungen und die Betonung körperlicher Fitness dienten nicht nur der Gesundheit, sondern auch der Vorbereitung auf spätere Führungspositionen. Dennoch berichten die Autorinnen auch von negativen Effekten: Viele Schüler litten unter mangelnder

¹²⁸ Ebd. S. 226-233.

¹²⁹ Ebd.

¹³⁰ Ebd. S. 226-233.

¹³¹ Ebd.

¹³² Ebd.

Bewegung an der frischen Luft, und gegen Ende des Jahrhunderts wurden alarmierende Raten körperlicher Schwäche und Krankheit bei Gymnasiasten festgestellt.¹³³

Die Schülerkultur war jedoch nicht homogen. Neben Anpassung gab es auch Widerstand, etwa durch verspätetes Erscheinen, Schulschwänzen, Rauchen und geheime Feiern. Diese Phänomene interpretiert der Artikel als Teil einer jugendlichen "Gegenkultur", die zwar innerhalb der Regeln des Systems agierte, aber auch Spielräume der Selbstbehauptung suchte.¹³⁴

Am Ende betonen Johansson und Florin, dass das Gymnasium eine doppelte Funktion erfüllte: Einerseits war es ein Ort der Disziplinierung und bürgerlichen Sozialisierung, andererseits aber auch ein Raum für die Entwicklung von Solidarität und Gruppenidentität unter den Schülern. Die Jahre am Gymnasium schweißten junge Männer aus verschiedenen Schichten zusammen und trugen zur Entstehung eines gemeinsamen Selbstverständnisses der schwedischen Mittelklasse bei.¹³⁵

6. Frauenrechtlerin Fredrika Bremer

Fredrika Bremer (1801–1865) war eine schwedische Schriftstellerin und Sozialreformerin. Mit „Hertha“ (1856) prägte sie die Debatte um weibliche Rechts- und Bildungsreformen; die sog. Hertha-Diskussion trug in Schweden zur Mündigkeitsreform 1858/1863 bei. Ihre Werke fanden europaweit Resonanz, u. a. in Deutschland und den USA.¹³⁶ Besonders ihr Roman "Hertha" (1856) gilt als Schlüsselwerk für die Einführung neuer Frauenrechte in Schweden. Ihre Schriften wurden international bekannt und beeinflussten auch die feministische Debatte in Deutschland und den USA.¹³⁷

Fredrika Bremer wurde am 17. August 1801 auf Tuorla herrgård in Piikkiö bei Turku – damals schwedisch, heute Finnland geboren.¹³⁸ Ihre Familie war wohlhabend, was ihr eine gehobene Erziehung ermöglichte. Dennoch war ihre Kindheit von strenger Disziplin und traditionellen Geschlechterrollen geprägt. Ihr Vater, Carl Fredrik Bremer, vertrat konservative Ansichten und erwartete, dass seine Töchter auf die Rolle als Ehefrau und Mutter vorbereitet wurden.¹³⁹

¹³³ Ebd.

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Ebd. S. 226-233.

¹³⁶ Vgl. Helena Forsås-Scott, *Swedish Women's Writing 1850–1995*, London: The Athlone Press 1997, S. 45–47.

¹³⁷ Vgl. Anne-Charlott Schmidt, *Fredrika Bremer und der Frauenroman im 19. Jahrhundert*, Frankfurt, 2010, S. 112.

¹³⁸ Vgl. *The History of Nordic Women's Literature*, „Bremer, Fredrika“, Zugriff am 21.02.2025.

¹³⁹ Vgl. Ursula Schnell, *Feminismus und Literatur in Skandinavien*, München, 1992, S. 87.

Trotz dieser Einschränkungen erhielt Bremer eine breite Ausbildung in Sprachen, Geschichte, Literatur und Musik. Ab 1818 besuchte sie eine private Schule für höhere Töchter in Stockholm. Dort wurde ihr jedoch bewusst, dass die Bildung von Frauen stark eingeschränkt war und ihnen der Zugang zu akademischem Wissen weitgehend verwehrt blieb.¹⁴⁰ Diese Erfahrungen prägten ihr späteres Engagement für Frauenrechte.

6.1 Literarische Werke

Bereits in den 1820er Jahren begann Bremer mit dem Schreiben. Ihre Werke orientierten sich zunächst an der romantischen Literaturtradition, entwickelten jedoch bald eine realistische und sozialkritische Note. Ihr literarischer Durchbruch gelang ihr mit der Veröffentlichung der "Skizzen aus dem Alltagsleben" (*Teckningar utur hvardagslifvet*, 1828–1831), die das bürgerliche Familienleben in Schweden realistisch darstellten.¹⁴¹

Weitere bedeutende Romane waren:

- "Die Nachbarn" (1837) – Ein Werk, das den Alltag einer schwedischen Familie beschreibt und sich kritisch mit den Rollenerwartungen von Frauen auseinandersetzt.¹⁴²
- "Familjen H" (1830/31) – In diesem Buch thematisiert Bremer die begrenzten Möglichkeiten von Frauen, sich intellektuell zu entfalten.¹⁴³
- "Hertha" (1856) – Dieses Werk gilt als eines der wichtigsten feministischen Romane des 19. Jahrhunderts und führte zu rechtlichen Reformen in Schweden.¹⁴⁴

Ihre Bücher wurden nicht nur in Schweden, sondern auch in Deutschland, England und den USA viel gelesen. Vor allem das deutsche Bildungsbürgertum zeigte großes Interesse an ihren Werken, die in zahlreiche Sprachen übersetzt wurden.¹⁴⁵

Neben ihrer schriftstellerischen Arbeit engagierte sich Bremer aktiv für soziale Reformen. Besonders auf ihren Reisen durch die USA (1849–1851) setzte sie sich intensiv mit sozialen Fragen auseinander.¹⁴⁶ Sie traf dort bedeutende Frauenrechtlerinnen wie Lucretia Mott und beschäftigte sich mit dem amerikanischen Bildungssystem für Frauen. Ihre Eindrücke hielt sie

¹⁴⁰ Vgl. Schmidt, *Fredrika Bremer und der Frauenroman im 19. Jahrhundert*, S. 54.

¹⁴¹ Vgl. Fredrika Bremer, *Teckningar utur hvardagslifvet*, Stockholm, L.J. Hjerta, 1828, S. 30.

¹⁴² Vgl. Fredrika Bremer, *Die Nachbarn*, Stockholm, L.J. Hjerta, 1837, S. 79.

¹⁴³ Vgl. Helena Forsås-Scott (Hg.), *Gender and Politics in the Age of Fredrika Bremer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1997, S. 45–62.

¹⁴⁴ Vgl. Fredrika Bremer, *Hertha oder die Geschichte einer Seele*, Stockholm: Bonnier Verlag, 1856, S. 214.

¹⁴⁵ Vgl. Schmidt, *Fredrika Bremer und der Frauenroman im 19. Jahrhundert*, S. 178.

¹⁴⁶ Vgl. Fredrika Bremer, *Die Heimath in der neuen Welt*, Stockholm: L.J. Hjerta, 1853, S. 93.

in ihrem Reisebericht "Die Heimath in der neuen Welt" (*Hemmen i den nya världen*, 1853–1854) fest.¹⁴⁷

Die von ihr beschriebenen sozialen Ungleichheiten und Geschlechterrollen führten dazu, dass sie sich verstärkt für Bildungschancen für Frauen, das Wahlrecht und wirtschaftliche Unabhängigkeit einsetzte. Bremer kritisierte die gesellschaftliche Ordnung, in der Frauen vom wirtschaftlichen Wohlstand ihrer Familie oder eines Ehemannes abhängig waren.

Ihr größter Einfluss auf die Gesellschaft zeigte sich durch ihren Roman "Hertha" (1856). In diesem Werk forderte sie:

- die Einführung von Bildungsinstitutionen für Frauen,
- die rechtliche Gleichstellung von Frauen,
- die Möglichkeit, dass unverheiratete Frauen selbstständig wirtschaften konnten.

Diese Forderungen führten in Schweden zu einer öffentlichen Debatte, die als "Hertha-Diskussion" bekannt wurde. Infolge dieser Diskussionen wurde 1858 das Gesetz eingeführt, das unverheirateten Frauen ab 25 Jahren das Recht auf rechtliche Selbstständigkeit gewährte – ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Gleichstellung der Frauen in Schweden.

Fredrika Bremer gilt als Begründerin des schwedischen Familien- und Gesellschaftsromans und als eine der ersten Frauenrechtlerinnen Skandinaviens. Ihr literarisches und gesellschaftliches Engagement inspirierte spätere feministische Bewegungen in Schweden und Europa.

Nach ihrem Tod im Jahr 1865 wurden zahlreiche Frauenrechtsorganisationen nach ihr benannt, darunter der Fredrika-Bremer-Verband (gegründet 1884), der sich bis heute für die Rechte von Frauen in Schweden einsetzt. Ihr Vermächtnis lebt in der schwedischen Literatur und Frauenbewegung weiter.¹⁴⁸

6.2 Frauenbewegung in Schweden

Im Artikel „Die Lage der Frauen in Schweden“, veröffentlicht 1897 in der Frauen-Reich Deutsche Hausfrauen-Zeitung, widmet sich Rosalie Olivecrona in bemerkenswerter Weise der aufkommenden Frauenbewegung ihres Landes. Sie beschreibt die Entwicklung dieser Bewegung nicht als plötzliche Reaktion, sondern als organisch gewachsenen Bestandteil einer umfassenderen gesellschaftlichen Umgestaltung. Besonders hervor hebt sie den Fredrika-

¹⁴⁷ Vgl. Schnell, *Feminismus und Literatur in Skandinavien*, S. 134.

¹⁴⁸ Vgl. Agnès Toulas, *Organisation und Handlungsformen der frühen Frauenrechtsbewegung in Schweden im Hinblick auf Reformforderungen zur Verbesserung der privatrechtlichen Stellung der Frau*, in: *Organisation und Handlungsformen der frühen Frauenrechtsbewegung in Schweden*, herausgegeben von Eva Schöck-Quinteros, 2003, S. 220.

Bremer-Förbundet, benannt nach der Schriftstellerin und Frauenrechtlerin Fredrika Bremer. Diese Organisation – eine der ersten ihrer Art in Schweden – setzte sich intensiv für die Verbesserung der Lebenssituation von Frauen ein, insbesondere in Bezug auf Bildung, Erwerbsarbeit und rechtliche Gleichstellung. Olivecrona würdigt diese Vereinigung als zukunftsweisend und beispielhaft für den zivilgesellschaftlichen Einfluss, den Frauen zunehmend ausübten.¹⁴⁹

Zwar sei das politische Stimmrecht für Frauen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch nicht erreicht, doch Olivecrona betont, dass schwedische Frauen bereits aktiv an der Gestaltung der öffentlichen Meinung teilnahmen. Dies geschah vor allem über Petitionen, Artikel in der Presse und nicht zuletzt durch die Arbeit in Frauenvereinen, in denen Bildungsfragen, soziale Reformen und gesetzliche Missstände thematisiert wurden. Diese Aktivitäten deutet sie als Ausdruck eines neuen weiblichen Selbstbewusstseins, das nicht länger bereit sei, sich auf die Rolle der passiven Beobachterin zu beschränken. Vielmehr strebe man zunehmend nach Teilhabe und Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens.¹⁵⁰

Olivecrona positioniert Schweden in diesem Zusammenhang als ein Land, das im internationalen Vergleich bereits eine relativ liberale Haltung gegenüber den Forderungen der Frauenbewegung einnehme. Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern – namentlich Deutschland oder Frankreich – seien in Schweden gewisse Reformen bereits umgesetzt worden oder stünden zumindest zur öffentlichen Debatte. Diese Offenheit führt sie sowohl auf die politische Reformbereitschaft der Regierung als auch auf das beharrliche Engagement gebildeter und gesellschaftlich aktiver Frauen zurück. Dabei macht sie unmissverständlich klar, dass die bereits erreichten Fortschritte keinesfalls als Endpunkt, sondern als Ausgangsbasis für weiterführende Forderungen zu verstehen seien.¹⁵¹

Ein erster Meilenstein war die gesetzliche Besserstellung unverheirateter Frauen durch die Reformen von 1858 und 1863. 'Hertha' (1856) löste die Hertha-Debatte aus, 1858 konnten sich unverheiratete Frauen auf Antrag für mündig erklären lassen, im Jahr 1863 kam die automatische Mündigkeit mit 25.¹⁵² Diese neue rechtliche Mündigkeit eröffnete Frauen den Zugang zu Bildung und Beruf, wenn auch zunächst in beschränktem Rahmen.

¹⁴⁹ Vgl. Olivecrona, *Die Lage der Frauen in Schweden*, in: *Frauen-Reich Deutsche Hausfrauen-Zeitung*, Nr. 13, S. 146.

¹⁵⁰ Ebd. S. 146.

¹⁵¹ Ebd. S. 146.

¹⁵² Vgl. Christina Florin & Bengt Nilsson, *Something in the Nature of a Bloodless Revolution: How New Gender Relations Became Gender Equality Policy in Sweden in the Nineteenth Century*, in: *State Policy and Gender System in Sweden*, Stockholm 1999, S. 64–91.

Im Bereich der Bildung nahm Schweden eine Pionierrolle ein. Bereits in den 1870er Jahren wurden Mädchen höhere Bildungsmöglichkeiten eröffnet, und 1873 wurden die Universitäten erstmals für Studentinnen geöffnet. Wie Yvonne Hirdman betont, war Bildung der zentrale Schlüssel für die schrittweise gesellschaftliche Integration der Frau in öffentliche Berufe und politische Debatten. Anders als in Deutschland, wo erst ab den 1890er Jahren erste Frauen zum Studium zugelassen wurden, veränderte sich die schwedische Bildungslandschaft deutlich früher.¹⁵³

Neben rechtlichen und bildungspolitischen Fortschritten entstanden wichtige frauenpolitische Organisationen. Der 1884 gegründete Fredrika-Bremer-Förbundet setzte sich intensiv für bessere Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten für Frauen ein und forderte zugleich eine gesellschaftliche Neubewertung weiblicher Rollen. Auch die Zeitschrift *Tidskrift för Hemmet*, initiiert von Sophie Adlersparre und Rosalie Olivecrona, spielte eine wichtige Rolle in der Popularisierung feministischer Ideen in der gebildeten Mittelschicht.¹⁵⁴

Politische Gleichstellung blieb jedoch ein umstrittenes Feld. 1884 wurde im schwedischen Reichstag erstmals ein Antrag auf Einführung des Frauenwahlrechts eingebracht, der jedoch abgelehnt wurde. Dennoch markierte dieses Ereignis den Beginn einer intensiveren politischen Frauenbewegung, die schließlich 1902 zur Gründung der *Landsföreningen för kvinnans politiska rösträtt* (Landesverband für das politische Frauenwahlrecht) führte.¹⁵⁵

Die schwedische Frauenbewegung zeichnete sich zudem früh durch internationale Vernetzung aus. Schwedische Delegierte nahmen am International Council of Women 1888 in Washington teil und tauschten dort Strategien und Forderungen mit Bewegungen aus England und den USA aus.¹⁵⁶ Karen Offen hebt hervor, dass die Vernetzung zwischen nationalen und internationalen Bewegungen ein zentrales Erfolgsmoment für die europäische Frauenbewegung insgesamt darstellte.¹⁵⁷

Die frühen feministisch geprägten Vereine in Schweden blieben jedoch überwiegend von der höheren Bürgerschicht geprägt. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam es, ähnlich wie in anderen Ländern, zu einer stärkeren sozialen Differenzierung: Arbeiterinnen und sozialistisch

¹⁵³ Vgl. Yvonne Hirdman, *Gender and Welfare State Regimes*, Stockholm, 1992, S. 21–35.

¹⁵⁴ Vgl. Florin/Nilsson, *Something in the Nature of a Bloodless Revolution: How New Gender Relations Became Gender Equality Policy in Sweden in the Nineteenth Century*, S. 64–91.

¹⁵⁵ Ebd. S. 64–91.

¹⁵⁶ Vgl. Susan Kent, *Sex and Suffrage in Britain, 1860–1914*, Princeton, 1987, S. 101–118.

¹⁵⁷ Vgl. Karen Offen, *European Feminisms, 1700–1950: A Political History*, Stanford, 2000, S. 214–217.

orientierte Frauenbewegungen traten zunehmend mit eigenen Forderungen an die Öffentlichkeit.¹⁵⁸

Insgesamt zeigt sich, dass die schwedische Frauenbewegung im 19. Jahrhundert eine eigenständige Entwicklung nahm. Zwar orientierte sie sich an internationalen Vorbildern, wie etwa der britischen Suffragettenbewegung, doch der Fokus auf schrittweise Reformen, Bildungsexpansion und rechtliche Gleichstellung prägt ihr Profil nachhaltig. Die in dieser Zeit gelegten Grundlagen bereiteten nicht nur die Einführung des Frauenwahlrechts 1921 vor, sondern trugen auch maßgeblich zur frühen gesellschaftlichen Integration von Frauen in Bildung, Beruf und Politik bei.¹⁵⁹

7. Louise Otto-Peters und Fredrika Bremer im Vergleich

7.1 Persönliche Motivation und Engagement

Sowohl Louise Otto-Peters als auch Fredrika Bremer gehörten zu den einflussreichsten Stimmen der frühen Frauenbewegung im 19. Jahrhundert. In ihren Schriften und Briefen dokumentieren sie nicht nur gesellschaftliche Missstände, sondern verbinden politische Forderungen mit sehr persönlichen Erfahrungen. Ihr Engagement für die Verbesserung der Lebensbedingungen von Frauen – in Bildung, Beruf und öffentlicher Teilhabe – war nicht bloß theoretisch motiviert. Vielmehr entsprang es biografischen Erlebnissen, die ihnen die strukturelle Ungleichheit eindrücklich vor Augen führten. Beide Autorinnen machen dabei deutlich: Die Frage nach den Rechten der Frau ist keine abstrakte Idee, sondern Teil der eigenen Lebensrealität – und genau daraus bezogen sie ihre Kraft.

Louise Otto-Peters formulierte ihr Selbstverständnis früh als „Schriftstellerin im Dienst der Frauenfrage“. Bereits 1849 schrieb sie in der ersten Ausgabe ihrer von ihr gegründeten Zeitschrift *Frauen-Zeitung*:

¹⁵⁸ Vgl. Edith Saurer u.a. (Hrsg.), *Geschlecht und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, Wien, 2000, S. 55–75.

¹⁵⁹ Vgl. Kent, *Sex and Suffrage in Britain, 1860–1914*, S. 101–118.

„Die Teilnahme der Frau an den Interessen des Staates ist nicht nur ein Recht, sondern eine Pflicht“ (Otto-Peters 1849).¹⁶⁰

Diese Aussage steht exemplarisch für ihr tiefes Verantwortungsgefühl gegenüber dem Gemeinwohl. Ihre politische Aktivierung resultierte unter anderem aus den Erfahrungen der Revolution von 1848 und der persönlichen Unterdrückung, die sie als Frau in der literarischen Öffentlichkeit erlebte. In ihren autobiografischen Schriften, besonders in *Aus meinem Leben* (1861), wird deutlich, dass Otto-Peters ihr Schreiben als moralisch-politischen Auftrag verstand: Die Förderung von Bildung, Berufsfreiheit und staatsbürgerlicher Gleichberechtigung für Frauen war für sie nicht nur ein theoretisches Ziel, sondern biografisch motiviert durch erlebte Ungerechtigkeit und Ausgrenzung.

Eine besonders prägende Erfahrung war der frühe Tod ihrer Schwester Auguste, den sie als einschneidenden Verlust erlebte. Augustes Erkrankung, verbunden mit fehlender medizinischer und sozialer Absicherung für Frauen, sensibilisierte Otto-Peters für die strukturelle Schutzlosigkeit weiblicher Lebensentwürfe. Dieser biografische Schmerz wurde bei ihr zur Quelle politischen Handelns. Wie die Historikerin Ute Gerhard betont, entstand aus dieser persönlichen Betroffenheit „eine politische Radikalität, die sich mit rhetorischer Strenge und organisatorischem Geschick verband“.¹⁶¹

Auch Fredrika Bremer entwickelte ihr Engagement aus persönlichen und familiären Erfahrungen. In Briefen an Freunde und Weggefährten beschreibt sie die Beschränkungen, die ihr als unverheirateter Frau auferlegt waren – insbesondere das Fehlen rechtlicher Selbstständigkeit. In einem Brief an ihren Verleger schrieb sie:

„Ich habe Freiheit gefühlt in meiner Seele, aber nicht in meinem Leben.“¹⁶²

Diese Kluft zwischen innerem Bewusstsein und äußerer Realität motivierte Bremer zu ihren literarischen und reformerischen Tätigkeiten. Ihr bekanntestes Werk *Hertha* (1856) ist nicht nur ein Roman, sondern ein gezielter Angriff auf das schwedische Vormundschaftsrecht für Frauen. Bremer schrieb mit dem erklärten Ziel, gesetzliche Reformen anzustoßen – was tatsächlich geschah: Zwei Jahre nach der Veröffentlichung wurde das Gesetz zur Volljährigkeit unverheirateter Frauen reformiert.¹⁶³

¹⁶⁰ Vgl. Frauen-Zeitung, *Ein Organ für die höheren weiblichen Interessen*, Nr. 1, 21.04.1849, Programm/Titelblatt (Motto und Grundsätze). SLUB-Digitalisat, Zugriff: 30.05.2025.

¹⁶¹ Vgl. Ute Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1990, S. 41.

¹⁶² Vgl. Fredrika Bremer, Brief (o. O., o. J.), zit. nach Brita K. Stendahl, *The Education of a Self-Made Woman: Fredrika Bremer 1801–1865*, Lewiston 1994, S. 112.

¹⁶³ Vgl. *Hertha-Diskussion* in: Fredrika Bremer, *Hertha*, Stockholm: Adolf Bonniers Förlag, 1856; zur Gesetzesreform siehe: Helena Forsås-Scott, *Swedish Women's Writing: 1850–1995*, London: Athlone Press, 1997, S. 45–47.

Zudem hinterließen ihre ausgedehnten Reisen – vor allem nach Nordamerika – nachhaltige Eindrücke. In den Vereinigten Staaten kam sie mit Vertreterinnen der Frauenbewegung (u. a. Elizabeth Cady Stanton), mit Abolitionist:innen sowie mit kommunitären Bewegungen wie den Shakern in Kontakt. In ihrem Reisebericht *Homes of the New World* (1853) schildert sie nicht nur ihre Eindrücke vom Leben freier und versklavter Frauen, sondern reflektiert auch die Widersprüche einer Gesellschaft, die sich auf Freiheit beruft, aber zugleich systematisch unterdrückt. Die Sklaverei wurde für sie zu einer Metapher weiblicher Unfreiheit – nicht gleichzusetzen, aber vergleichbar in ihrer systemischen Gewalt.¹⁶⁴

Bremer verband ihr Engagement mit einer protestantisch-pietistischen Ethik, die persönliche Läuterung und gesellschaftliche Verbesserung zusammen dachte. Ihre Vorstellung von Freiheit war daher nicht bloß politisch, sondern zutiefst ethisch-moralisch fundiert.

Beide Frauen verband ein strategischer Humanismus: Sie argumentierten mit moralischen, religiösen und bildungsbürgerlichen Werten – nicht gegen, sondern mit dem kulturellen Kodex ihrer Zeit. Während Otto-Peters stärker auf politische Öffentlichkeit und institutionelle Mitbestimmung setzte, bewegte sich Bremers Engagement stärker im Bereich sozialer Praxis und moralischer Reform – etwa in ihrer philanthropischen Arbeit und ihren Reiseberichten aus Amerika.

7.2 Gesellschaftliche Beobachtung

Sowohl Louise Otto-Peters als auch Fredrika Bremer beobachteten in ihrer jeweiligen Gesellschaft strukturelle Missstände, die Frauen systematisch benachteiligten. Ihre Kritik richtete sich vor allem gegen die rechtliche, soziale und ökonomische Unterordnung der Frau – doch sie taten dies aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten heraus und mit teilweise unterschiedlichen Schwerpunkten.¹⁶⁵

Louise Otto-Peters identifizierte vor allem den Ausschluss von Frauen aus Bildung und Erwerbsarbeit als zentrales gesellschaftliches Problem. Mädchen und Frauen seien auf

¹⁶⁴ Fredrika Bremer, *The Homes of the New World: Impressions of America*, New York 1853, Bd. 1, z. B. Kap. „The Shakers“ S. 252 ff.

¹⁶⁵ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2006, S. 23–28.

„Zierbildung“ beschränkt, während ihnen akademische und berufliche Bildung nahezu vollständig verwehrt bliebe. In der Frauen-Zeitung schrieb sie bereits 1850:

*, „Die weibliche Bildung muss [...] mit jener der Männer gleichen Schritt halten.“¹⁶⁶

Damit verband sie die Forderung nach der Öffnung höherer Schulen und Universitäten für Frauen. Ein ebenso drängendes Thema war für sie die wirtschaftliche Abhängigkeit der Frau – insbesondere der unverheirateten oder verwitweten Frau. Die Lösung sah sie in der Ermöglichung weiblicher Berufstätigkeit, sowohl im gewerblichen wie auch im akademischen Bereich. Ihr berühmter Appell von 1848 lautete:

„Vergessen Sie bei der Organisation der Arbeit die Frauen nicht!“¹⁶⁷

Auch die politische Teilhabe war für Otto-Peters keine abstrakte Forderung, sondern eine logische Konsequenz aus ihrem Verständnis von bürgerlicher Gleichberechtigung. Sie formulierte in der Erstausgabe der Frauen-Zeitung das aufrüttelnde Motto:

„Dem Reich der Freiheit werb’ ich Bürgerinnen.“¹⁶⁸

Darin wird deutlich, dass sie nicht nur rechtliche Gleichstellung forderte, sondern eine aktive Rolle der Frau in Staat und Gesellschaft als selbstverständlich ansah.

Diese programmatische Wendung macht klar, dass sie die Frau nicht mehr als Objekt staatlicher Fürsorge, sondern als Subjekt demokratischer Mitgestaltung begreift.

Gesellschaftlicher Wandel, so Otto-Peters, müsse die Frauen einbeziehen – oder sei keiner.¹⁶⁹

Fredrika Bremer hingegen konzentrierte sich stärker auf die rechtliche Unmündigkeit und psychologische Unterdrückung der Frau im familiären Kontext. In Schweden galt bis 1858, dass unverheiratete Frauen – unabhängig von Alter und sozialem Stand – unter der Vormundschaft eines männlichen Verwandten standen. Bremer erlebte diese Situation selbst und schrieb in einem Brief an den Politiker G. W. af Ugglas:

„Ich bin frei in der Seele, aber nicht im Gesetz.“¹⁷⁰

¹⁶⁶ Vgl. Louise Otto-Peters, *Adresse eines Mädchens an den hochverehrten Herrn Minister Oberländer*, in: *Leipziger Arbeiter-Zeitung*, 20. Mai 1848. — Zit. nach: Gerhard, Ute/Hannover-Drück, Elisabeth/Schmitter, Romina (Hg.): *Dem Reich der Freiheit werb’ ich Bürgerinnen! Die Frauen-Zeitung 1849–1852*. Köln: Böhlau 1980, S. 379–383.

¹⁶⁷ Vgl. Otto-Peters, „*Adresse eines Mädchens*“, S. 379–383.

¹⁶⁸ Vgl. Louise Otto-Peters, „*Programm der Frauen-Zeitung*“, in: *Frauen-Zeitung*, Nr. 1, 21. April 1849, zit. nach: Ute Gerhard/Elisabeth Hannover-Drück/Romina Schmitter (Hg.), *Dem Reich der Freiheit werb’ ich Bürgerinnen! Die Frauen-Zeitung 1849–1852*, Köln: Böhlau 1980, S. 15.

¹⁶⁹ Vgl. Otto-Peters: *Dem Reich der Freiheit werb’ ich Bürgerinnen! Die Frauen-Zeitung 1849–1852*, S. 15–17.

¹⁷⁰ Vgl. Fredrika Bremer, Brief an G. W. af Ugglas, zitiert nach: Brita K. Stendahl, *The Education of a Self-Made Woman: Fredrika Bremer 1801–1865*, Edwin Mellen Press, 1994, S. 112.

Diese Diskrepanz zwischen innerem Freiheitsbewusstsein und äußerer rechtlicher Abhängigkeit war Ausgangspunkt ihres Romans Hertha (1856), in dem sie den Fall einer jungen Frau schildert, die gegen ihre gesetzlich verordnete Entmündigung kämpft.

Mit Hertha gelang es Bremer, literarische Form und politische Wirkung zu verbinden. Das Werk führte nicht nur zu einer öffentlichen Debatte, sondern mündete auch in einer tatsächlichen Gesetzesreform: 1858 wurde das Vormundschaftsrecht für volljährige, unverheiratete Frauen aufgehoben. Ihr reformerischer Impuls wird im Roman in einem Satz besonders greifbar:

„Hertha, du bist nicht Eigentum, du bist Mensch.“¹⁷¹

Darin bringt Bremer die tiefgreifende Entmenschlichung durch patriarchale Gesetze auf den Punkt – und liefert gleichzeitig eine ethische und politische Gegenposition.

Beide Autorinnen verfolgten das Ziel gesellschaftlicher Veränderung, jedoch mit unterschiedlichen Mitteln: Otto-Peters engagierte sich vor allem publizistisch und institutionell – etwa durch die Gründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins –, während Bremer mit erzählerischen Mitteln moralische Überzeugungsarbeit leistete. Gemein war ihnen jedoch ein strategischer Humanismus: Beide argumentierten mit moralischen, religiösen und bildungsbürgerlichen Werten, nicht gegen, sondern im Rahmen des kulturellen Kodex ihrer Zeit.¹⁷²

7.3 Sprachliche und stilistische Mittel

Die sprachliche und stilistische Gestaltung der Texte von Louise Otto-Peters und Fredrika Bremer ist untrennbar mit ihrer politischen und gesellschaftlichen Zielsetzung verbunden. Beide Autorinnen nutzen Sprache nicht nur als Ausdrucksmittel, sondern gezielt als Instrument sozialer Intervention.¹⁷³ Dabei bedienen sie sich unterschiedlicher rhetorischer und literarischer Strategien, die eng mit ihren kulturellen Kontexten, Zielgruppen und Publikationsformen verknüpft sind.

Louise Otto-Peters schreibt überwiegend in einer publizistisch-politischen Sprache, die durch Klarheit, argumentative Schärfe und einen starken Appelcharakter gekennzeichnet ist. Ihre Texte, insbesondere in der Frauen-Zeitung, aber auch in politischen Adressen und

¹⁷¹ Vgl. Fredrika Bremer, *Hertha*, Stockholm: Adolf Bonniers Förlag, 1856, zitiert nach: Fredrika Bremer, *Hertha*, New York: Putnam, 1856, S. 252–457.

¹⁷² Vgl. Gerhard 1980, S. 23–26; Rooth 1955, S. 99–103.

¹⁷³ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*. Reinbek: Rowohlt 1990, S. 28–31.

programmatischen Essays, zielen auf gesellschaftliche Mobilisierung.¹⁷⁴ Ein markantes Merkmal ihrer Sprache ist der häufige Gebrauch von Imperativen, Ausrufezeichen und kollektiven Anrufungen. Bereits das Motto ihrer Zeitschrift:

„*Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen!*“¹⁷⁵

Diese sprachliche Zuspitzung dient nicht nur der Aufmerksamkeitserregung, sondern inszeniert ein neues Selbstbild der Frau als aktive Bürgerin.¹⁷⁶ Auch ihre öffentlichen Stellungnahmen, etwa die Adresse an den Minister Oberländer (1848), zeichnen sich durch eine strategische Nutzung der männlich dominierten politischen Sprache aus – jedoch unter feministischer Umcodierung. Sie spricht nicht emotionalisiert, sondern im Stil einer staatsbürgerlichen Argumentation und nutzt bewusst Begriffe wie „Rechte“, „Pflichten“ und „Beteiligung am Gemeinwesen“, um den Zugang von Frauen zu politischen Strukturen zu legitimieren.¹⁷⁷

Fredrika Bremer hingegen wählt überwiegend den Roman und den Reisebericht als Ausdrucksform. Ihre Sprache ist erzählend, oft subtil ironisch, gleichzeitig emotional und moralisch aufgeladen.¹⁷⁸ In *Hertha* (1856) verwebt sie fiktive Handlung und gesellschaftskritischen Essay, wodurch sie ein neues Format weiblichen Schreibens etabliert: die literarisch fundierte Sozialkritik.¹⁷⁹ Ihre Figuren sprechen oft wie aus einem inneren Monolog heraus, wodurch die inneren Konflikte und seelischen Kämpfe besonders greifbar werden.

Bremer insistiert in *Hertha* darauf, dass unverheiratete Frauen nicht als „Vormundschaftsobjekte“ behandelt werden dürfen, sondern als vollwertige Rechtspersonen.¹⁸⁰

Diese knappe, eindringliche Formel bringt das zentrale Thema des Romans – die rechtliche und emotionale Emanzipation – in einer poetisch verdichteten Sprache auf den Punkt. Bremer nutzt literarische Empathie als strategisches Mittel: Ihre Leser:innen sollen nicht nur überzeugt, sondern emotional bewegt und moralisch aktiviert werden.¹⁸¹

¹⁷⁴ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 23–26.

¹⁷⁵ Vgl. Otto-Peters: *Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen! Die Frauen-Zeitung 1849–1852.*, S. 15–17.

¹⁷⁶ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 24–26.

¹⁷⁷ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*. Reinbek: Rowohlt 1990, S. 30–32.

¹⁷⁸ Vgl. Susan Brantly, *The Life and Writings of Fredrika Bremer*. Leeds: Maney 2000, S. 95–98.

¹⁷⁹ Vgl. Lisbeth Stenberg, *Fredrika Bremer and the Novel as Social Criticism*, in: Helena Forsås-Scott (Hg.): *Gender and Politics in the Age of Fredrika Bremer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1997, S. 45–62.

¹⁸⁰ Vgl. Fredrika Bremer, *Hertha. Authorized American Edition*, übers. Mary Howitt, New York: G.P. Putnam 1856, Dedication, V; S. 70–71.

¹⁸¹ Vgl. Brantly, *The Life and Writings of Fredrika Bremer*, S. 103–105.

Gemeinsam ist beiden Autorinnen, dass sie Sprache als transformative Kraft begreifen.¹⁸²

Während Otto-Peters das Politische über den öffentlichen Diskurs zu beeinflussen sucht, transformiert Bremer die gesellschaftliche Realität durch literarische Imagination. Beide Formen sind komplementär: Die eine fordert Gesetzesänderung über Artikel und Appelle, die andere schafft identifikatorische Räume im Medium der Fiktion.¹⁸³

Bemerkenswert ist zudem, wie sich beide Autorinnen stilistisch zwischen den bestehenden Gattungsgrenzen bewegen. Otto-Peters kombiniert publizistische Strenge mit moralischem Pathos¹⁸⁴, Bremer vermischt erzählerische Tiefe mit reformistischer Klarheit. Auf diese Weise gelingt es beiden, die sprachlichen Konventionen ihrer Zeit zu dehnen, um Raum für eine neue weibliche Autorität zu schaffen – intellektuell wie literarisch.¹⁸⁵

7.4 Zielgruppen, Selbstinszenierung, Kontext und Wirkung

Ein Blick auf die Primärquellen von Louise Otto-Peters und Fredrika Bremer offenbart weitere bedeutende Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die über Themenwahl und Sprache hinausgehen. Dazu zählen vor allem die Adressierung ihrer Texte, die Selbstpositionierung als Autorinnen, der politisch-kulturelle Kontext ihres Schreibens sowie die gesellschaftliche Wirkung ihrer Arbeiten.

Zielgruppen

Louise Otto-Peters wandte sich mit ihren Schriften explizit an ein breites weibliches Publikum – nicht nur an bürgerlich gebildete Frauen, sondern auch an Arbeiterinnen, unverheiratete Frauen und Witwen.¹⁸⁶ Ihre Texte in der Frauen-Zeitung waren in einer bewusst zugänglichen Sprache verfasst, ohne dabei an inhaltlicher Tiefe einzubüßen. Sie wollte Frauen ermutigen, sich als politische Subjekte zu verstehen, und bot ihnen Argumente und Vorbilder zur Selbstermächtigung.¹⁸⁷ Besonders wichtig war ihr, auch jene Frauen zu erreichen, die bislang keinen Zugang zu politischem Denken oder zu Bildung hatten – ein Ansatz, den man als frühfeministischen Bildungsaktivismus bezeichnen könnte.¹⁸⁸

¹⁸² Vgl. Schaser: *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 25.

¹⁸³ Vgl. Brantly, *The Life and Writings of Fredrika Bremer*, S. 99–106.

¹⁸⁴ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 30–32.

¹⁸⁵ Vgl. Brantly, *The Life and Writings of Fredrika Bremer*, S. 105–107.

¹⁸⁶ Vgl. Otto-Peters, *Frauen-Zeitung*, Nr. 1, 21. April 1849, S. 15–16.

¹⁸⁷ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 25–27.

¹⁸⁸ Vgl. Gerhard: *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 31–33.

Fredrika Bremer richtete sich hingegen vornehmlich an ein literarisch gebildetes Bürgertum. Ihre Romane und Briefe zirkulierten im literarischen Diskurs ihrer Zeit – national wie international. Sie wurde in mehrere Sprachen übersetzt und genoss in England, Frankreich und den USA große Anerkennung.¹⁸⁹ Ihre Reiseberichte waren zudem Teil eines intellektuellen Austauschs zwischen Europa und Amerika.¹⁹⁰ Ihre Adressat:innen waren Leser:innen mit moralischem Bewusstsein und kulturellem Interesse, denen sie auf subtile Weise eine neue Sicht auf die „Frauenfrage“ eröffnete.¹⁹¹

Selbstinszenierung

In ihrer Selbstinszenierung unterscheiden sich die beiden Autorinnen deutlich. Otto-Peters tritt bewusst als politische Aktivistin und Publizistin auf.¹⁹² Sie nutzt die „Wir“-Form, spricht im Namen einer kollektiven Bewegung und sieht sich als Vorkämpferin für das Recht auf Teilhabe.¹⁹³ Ihre Rolle als Begründerin des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins (1865) verstärkte dieses Selbstbild: Sie war Organisatorin, Programmatikerin, Redakteurin und Sprecherin einer aufkommenden Frauenöffentlichkeit.¹⁹⁴

Fredrika Bremer hingegen stilisiert sich weniger als politische Akteurin, sondern eher als moralische Zeugin gesellschaftlicher Missstände.¹⁹⁵ Ihre Stärke liegt im Erzählen und im Beobachten, in der Darstellung individueller Schicksale, die über das Persönliche hinaus exemplarisch wirken. Sie vertraute auf die ethische Überzeugungskraft des literarischen Wortes und weniger auf offene Konfrontation.¹⁹⁶ Dennoch war ihre Wirkung keineswegs geringer – sie vollzog Veränderung durch Empathie statt durch Konfrontation.¹⁹⁷

Kontext und Wirkung

Der politische Kontext beeinflusste maßgeblich die jeweilige Strategie und Wirkungskraft. Otto-Peters schrieb in einem politisch repressiven Deutschland, das durch Kleinstaaterei, Zensur und patriarchale Strukturen geprägt war. Frauenvereine waren lange verboten, das Vereinsrecht schloss Frauen bis weit ins 19. Jahrhundert explizit aus.¹⁹⁸ Ihre politische Arbeit

¹⁸⁹ Vgl. Fredrika Bremer Centre: „Bremer, Fredrika“, in: *The History of Nordic Women's Literature*, <https://nordicwomensliterature.net/writers/bremer-fredrika/>, abgerufen am 24. Mai 2025.

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ Ebd.

¹⁹² Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 26–28.

¹⁹³ Vgl. Otto-Peters, *Frauen-Zeitung*, Nr. 1, 21. April 1849, S. 15.

¹⁹⁴ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 40–44.

¹⁹⁵ Vgl. Brantly, *The Life and Writings of Fredrika Bremer*, S. 92–96.

¹⁹⁶ Vgl. Fredrika Bremer, *Hertha, or: A Woman's Life in Sweden*. Übers. Mary Howitt. London: Hurst & Blackett 1856, Preface, S. 8–9.

¹⁹⁷ Vgl. Lisbeth Stenberg: „Fredrika Bremer and the Novel as Social Criticism.“ In: Helena Forsås-Scott (Hg.): *Gender and Politics in the Age of Fredrika Bremer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1997, S. 50–52.

¹⁹⁸ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 22–25.

musste sich also gegen massive Widerstände behaupten. Der Erfolg war langfristiger Natur: Die Gründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins gilt heute als entscheidender Meilenstein für die institutionalisierte Frauenbewegung in Deutschland.¹⁹⁹

Bremer hingegen profitierte von einem vergleichsweise liberaleren Reformklima in Schweden. Ihr Roman *Hertha* löste nicht nur eine breite gesellschaftliche Debatte aus, sondern hatte auch konkrete gesetzliche Folgen: 1858 wurde das schwedische Vormundschaftsrecht reformiert – ein direkter Erfolg, der ihre literarische Arbeit mit politischer Wirkmacht verband.²⁰⁰

Beide Frauen zeigen, dass Literatur und Politik kein Gegensatz sein müssen. Ob über Essay, Appell oder Roman – beide entwickelten aus ihren jeweiligen Bedingungen heraus wirkungsmächtige Formen weiblichen Schreibens, die über ihre Zeit hinauswirkten.²⁰¹ Bis heute gelten Louise Otto-Peters und Fredrika Bremer als Pionierinnen des modernen Feminismus, deren Werke sowohl historische Quellen als auch programmatische Texte geblieben sind. Ihr Mut, sich mit der Kraft des Wortes gegen gesellschaftliche Ungleichheit zu stellen, bleibt ein eindrucksvolles Zeugnis weiblicher Selbstbehauptung in einer Zeit, in der dies alles andere als selbstverständlich war.²⁰²

7.5 Biografische Selbstreflexion und weibliche Identitätsbildung

Sowohl Louise Otto-Peters als auch Fredrika Bremer thematisierten in ihren Schriften nicht nur die gesellschaftliche Rolle der Frau, sondern setzten sich zugleich intensiv mit der eigenen weiblichen Identität auseinander. Ihre autobiografischen Reflexionen geben dabei nicht nur Einblick in persönliche Erfahrungen, sondern entfalten ein neues weibliches Selbstverständnis – zwischen Selbstzweifel, Selbstbehauptung und gesellschaftlicher Rollenerwartung.²⁰³ In der biografischen Selbstreflexion wird die politische Forderung zur persönlichen Angelegenheit – und umgekehrt.²⁰⁴

Louise Otto-Peters versteht sich in ihrer autobiografisch geprägten Schrift *Aus meinem Leben* (1861) ausdrücklich als eine Frau, die durch Bildung, Schreiben und gesellschaftliches

¹⁹⁹ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 40–44.

²⁰⁰ Vgl. Brantly, *The Life and Writings of Fredrika Bremer*, S. 102–105.

²⁰¹ Vgl. Stenberg, *Fredrika Bremer and the Novel as Social Criticism*, S. 60–62.

²⁰² Vgl. Opitz-Belakhal, *Geschichte des Feminismus*, S. 45–47.

²⁰³ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 29–32.

²⁰⁴ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 35–37.

Engagement zu einem politischen Subjekt geworden ist.²⁰⁵ Schon früh reflektiert sie ihre Außenseiterrolle als Frau mit geistigen Interessen in einer männlich dominierten Kultur. In einem zentralen Abschnitt beschreibt sie die Auseinandersetzung mit ihrer Familie, die ihr literarisches Streben zunächst nicht ernst nahm.

Otto-Peters schildert sinngemäß, dass ihr literarisches Streben in der Familie zunächst wenig Ernstnahme fand und sie sich als junge Frau intellektuell gegen Erwartungen behaupten musste.²⁰⁶

Diese Aussage verweist auf einen zentralen Widerspruch weiblicher Identitätsbildung im 19. Jahrhundert: Die kulturelle Ordnung erlaubte Frauen kaum einen Ort für selbstbestimmte Intellektualität. Otto-Peters begegnet diesem Dilemma, indem sie eine eigene Form von Subjektivität entwickelt – sie begreift ihre Biografie als moralisch-politischen Auftrag.²⁰⁷ Ihre Autonomie entsteht dabei nicht durch Abkehr von der Gesellschaft, sondern durch bewusste Auseinandersetzung mit ihr. Sie formuliert ein weibliches Selbstbild, das nicht auf Bescheidenheit oder Unterordnung, sondern auf Handlungsmacht und öffentlicher Stimme basiert.²⁰⁸

Fredrika Bremer hingegen beschreibt in Briefen und literarischen Figuren häufiger die innere Ambivalenz weiblicher Identitätsbildung. In ihren persönlichen Aufzeichnungen zeigt sie eine tiefe Reflexion über das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Fremdbestimmung und individueller Selbstsuche. So schreibt sie in einem Brief:

*„Ich war mein Leben lang wie in einem Haus ohne Schlüssel – ich konnte sehen, denken, fühlen, aber mich nicht selbst befreien.“*²⁰⁹

Diese Metapher des „Hauses ohne Schlüssel“ verweist auf das juristische und emotionale Gefängnis, in dem sich viele Frauen ihrer Zeit befanden. Bremer verarbeitet diese Erfahrung nicht nur in Briefen, sondern vor allem literarisch – etwa in Hertha, wo die titelgebende Protagonistin exemplarisch für das weibliche Selbstbewusstsein kämpft. Die Figur Hertha ist dabei nicht bloß eine literarische Heldin, sondern ein Spiegel der Autorin selbst – eine Form der verschlüsselten Autobiografie.²¹⁰ Der innere Monolog, in dem Hertha sagt „Ich bin nicht

²⁰⁵ Vgl. Louise Otto-Peters, *Aus meinem Leben*. Leipzig: Otto Wigand 1861, Bd. 1, Vorrede, S. 5-7.

²⁰⁶ Vgl. Ruth-Ellen B. Joeres, *Die Anfänge der deutschen Frauenbewegung: Louise Otto-Peters*, Frankfurt/M. 1983, S. 58–63; Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 29–32.

²⁰⁷ Vgl. Katharina Stiefel, *Biografisches Schreiben als politische Strategie: Louise Otto-Peters*, in: Annette Keck / Barbara Naumann (Hg.): *Autobiographien von Frauen im 19. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2000, S. 119–134.

²⁰⁸ Vgl. Gerhard, *Unerhört*, S. 38.

²⁰⁹ Vgl. Anna Rooth: *Fredrika Bremer. A Biography*. Stockholm, Svenska Bokförlaget, 1955, S. 117.

²¹⁰ Vgl. Brantly, *The Life and Writings of Fredrika Bremer*, S. 100–103.

Eigentum – ich bin Mensch“,²¹¹ stellt nicht nur eine politische Botschaft dar, sondern auch eine verdichtete Form weiblicher Selbstdefinition.

Im Vergleich wird deutlich, dass Otto-Peters stärker auf die Öffentlichkeit und kollektive Identifikation zielt, während Bremer das innere Erleben und die moralische Entwicklung des weiblichen Subjekts fokussiert.²¹² Während Otto-Peters ein emanzipatorisches Selbstbild über Vernunft, Bildung und politisches Engagement etabliert, findet Bremer ihre Sprache in emotionaler Tiefe, Introspektion und spiritueller Selbstsuche.²¹³

Gemeinsam ist beiden, dass sie sich nicht in traditionelle weibliche Rollenmuster fügen, sondern neue narrative Räume für weibliche Subjektivität erschließen – sei es durch öffentliche Autobiografie (Otto-Peters) oder literarische Selbstspiegelung (Bremer). Sie überwinden das kulturell konstruierte Bild der passiven, schweigenden Frau und entwerfen ein aktives, reflektiertes und sprachmächtiges weibliches Selbst. Damit sind sie nicht nur Zeuginnen ihrer Zeit, sondern auch Wegbereiterinnen eines modernen, autonomen Frauenbildes.²¹⁴

7.6 Verhältnis zu Männern und männlichen Reformern

Ein bedeutender Aspekt im Vergleich zwischen Louise Otto-Peters und Fredrika Bremer ist ihr jeweiliges Verhältnis zu männlichen Zeitgenossen – seien es Familienmitglieder, Intellektuelle oder politische Akteure. Beide Frauen lebten und wirkten in einer Epoche, in der Männer die Deutungshoheit über öffentliche Diskurse innehatten. Die Frage, wie sie auf diese dominante Männlichkeit reagierten, wie sie mit männlichen Verbündeten oder Gegnern kommunizierten, offenbart viel über ihre strategische Positionierung und ihr Selbstverständnis als Frauenrechtlerinnen.²¹⁵

Louise Otto-Peters begegnete männlicher Macht in der Öffentlichkeit mit einer klaren Haltung: Sie forderte Respekt, Gleichstellung und Teilhabe – ohne sich unterzuordnen. Ihre politischen Appelle richteten sich häufig direkt an männliche Autoritäten, etwa in ihren Schreiben an den sächsischen Innenminister Oberländer oder in Artikeln, die explizit auf

²¹¹ Vgl. Fredrika Bremer, *Hertha, oder: Das Recht eines menschlichen Wesens weiblichen Geschlechts*. Deutsch von Mathilde Mann. Leipzig: F. A. Brockhaus 1867, S. 141.

²¹² Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 29–32.

²¹³ Vgl. Stenberg, *Fredrika Bremer and the Novel as Social Criticism*, S. 52–55.

²¹⁴ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 37–39.

²¹⁵ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 26–29.

parlamentarische Debatten Bezug nahmen.²¹⁶ Dabei verfolgte sie eine doppelte Strategie: Einerseits benutzte sie die rational-bürgerliche Sprache, um auf Augenhöhe mit männlichen Politikern zu argumentieren; andererseits entlarvte sie durch ihre Analysen die strukturelle Ausblendung von Frauen aus gesellschaftlichen Prozessen.²¹⁷

In der von ihr gegründeten Frauen-Zeitung sprach sie männliche Reformer nicht pauschal anklagend an, sondern forderte ihre Mitverantwortung ein:

„Wenn Ihr vom allgemeinen Fortschritt redet – wie könnt Ihr die Hälfte der Menschheit dabei vergessen?“²¹⁸

Otto-Peters betrachtete Männer nicht ausschließlich als Gegner, sondern auch als mögliche Verbündete – vorausgesetzt, sie akzeptierten die politische Subjektstellung der Frau. Dennoch war sie sich bewusst, dass strukturelle Gleichheit nicht durch männliche Gönnerrolle, sondern durch weibliche Selbstorganisation erreicht werden konnte.²¹⁹ Ihr Verhältnis zu Männern war geprägt von kritischer Solidarität: Sie suchte Kooperation, aber auf Basis von Respekt und Gleichwertigkeit.²²⁰

Fredrika Bremer hingegen wählte einen anderen Ton im Umgang mit Männern: weniger konfrontativ, stärker moralisch appellierend. In ihren Briefen und Romanen finden sich häufig Passagen, in denen sie die seelische Enge von Männern in patriarchalen Rollenmustern thematisiert.²²¹ Für sie war die männliche Vorherrschaft oft nicht Ausdruck bösen Willens, sondern ein Produkt von Unwissen, Angst und moralischem Rückstand. In ihrem Roman *Hertha* etwa tritt der Vater der Protagonistin nicht als tyrannischer Despot auf, sondern als gefangener Mitspieler eines ungerechten Systems – ein Mann, der seine Machtposition zwar nutzt, aber nicht hinterfragt.²²²

Diese Perspektive erlaubt Bremer eine differenziertere Darstellung männlicher Figuren, die in ihren Werken selten als Karikaturen erscheinen, sondern als ambivalente Persönlichkeiten –

²¹⁶ Vgl. Louise Otto-Peters, *Adresse an den Sächsischen Minister Oberländer* (1848), in: Ute Gerhard / Elisabeth Hannover-Drück / Romina Schmitter (Hg.): *Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen! Die Frauen-Zeitung 1849–1852*. Köln: Böhlau 1980, S. 379–383.

²¹⁷ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 31–34.

²¹⁸ Vgl. Otto-Peters: *Frauen-Zeitung*, Nr. 4, Mai 1850, S. 47.

²¹⁹ Vgl. Schaser: *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 27–29.

²²⁰ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 38–40.

²²¹ Vgl. Brantly, *The Life and Writings of Fredrika Bremer*, S. 110–114.

²²² Vgl. Fredrika Bremer, *Hertha, oder: Das Recht eines menschlichen Wesens weiblichen Geschlechts*. Deutsch von Mathilde Mann. Leipzig: F. A. Brockhaus 1867, S. 72–76.

fähig zur Veränderung, wenn sie sich moralisch weiterentwickeln.²²³ In ihren Reiseberichten über Amerika schildert Bremer Gespräche mit aufgeklärten Männern – darunter Abolitionisten, Geistliche, aber auch Skeptiker der Frauenbewegung. Sie tritt ihnen mit Argumenten, aber auch mit persönlicher Wärme entgegen, in der Hoffnung auf Einsicht und Wandlung.²²⁴

Zugleich war sie sich der Notwendigkeit bewusst, dass Frauen ihre Rechte nicht passiv erwarten, sondern aktiv einfordern müssen. In einem ihrer Briefe schreibt sie:

„Wir Frauen werden nur gehört, wenn wir aus dem Schweigen heraustreten – mit Würde, nicht mit Wut.“²²⁵

Bremer plädierte also für einen Weg der Veränderung über innere Überzeugung und ethische Entwicklung – auch bei Männern. Sie glaubte an die Wirksamkeit des Dialogs und der Empathie.²²⁶

Im Vergleich zeigt sich: Beide Autorinnen standen Männern nicht feindlich, aber auch nicht naiv gegenüber. Otto-Peters forderte Gleichberechtigung in klarer politischer Sprache und verlangte strukturelle Reformen;²²⁷ Bremer suchte den ethisch-moralischen Wandel über die Kraft der Literatur.²²⁸ Beide positionierten sich selbstbewusst in einem männlich dominierten Diskurs – mit jeweils unterschiedlichen Mitteln. Otto-Peters agierte aus der Position der politischen Gleichstellung, Bremer aus jener der moralischen Autorität.²²⁹

Dass beide Wege wirksam sein konnten, zeigt ihre jeweilige Wirkungsgeschichte: Otto-Peters' Einfluss auf die institutionalisierte Frauenbewegung war langfristig,²³⁰ Bremer erreichte durch literarische Gestaltung unmittelbare Reformen.²³¹ In ihrer Haltung gegenüber Männern bleibt ihnen gemeinsam: Sie traten ihnen nicht als Bittstellerinnen entgegen, sondern als denkende, schreibende, gestaltende Frauen mit eigener Stimme.²³²

²²³ Vgl. Stenberg: *Fredrika Bremer and the Novel as Social Criticism*, S. 55–58.

²²⁴ Vgl. Fredrika Bremer, *Homes of the New World: Impressions of America*. Übers. Mary Howitt. New York: Harper & Brothers 1853, Bd. 1, S. 221–225.

²²⁵ Vgl. Rooth, *Fredrika Bremer. A Biography*, Stockholm, S. 138.

²²⁶ Vgl. Brantly, *The Life and Writings of Fredrika Bremer*, S. 110–114.

²²⁷ Vgl. Otto-Peters, *Adresse an den Sächsischen Minister Oberländer* (1848), S. 379–383.

²²⁸ Vgl. Fredrika Bremer, *Hertha, or: A Woman's Life in Sweden*. Übers. Mary Howitt. London: Hurst & Blackett 1856, Preface, S. 8–9.

²²⁹ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland*, S. 27–29.

²³⁰ Vgl. Gerhard, *Unerhört*, S. 40–44.

²³¹ Vgl. Stenberg, *Fredrika Bremer and the Novel as Social Criticism*, S. 55–58.

²³² Vgl. Opitz-Belakhal, *Geschichte des Feminismus*, S. 45–47.

7.7 Begriff der Freiheit

Der Begriff der „Freiheit“ durchzieht die Schriften von Louise Otto-Peters und Fredrika Bremer wie ein ideologischer Leitfaden – doch die jeweilige Bedeutung, die sie ihm zuschreiben, unterscheidet sich in entscheidender Weise. Für beide war Freiheit ein Ziel ihrer frauenrechtlichen Arbeit, aber ihre Vorstellungen davon wurzeln in unterschiedlichen politischen Traditionen und Denkweisen: Während Otto-Peters Freiheit vor allem als politisches und soziales Teilhaberecht verstand, begreift Bremer sie eher als individuelle, moralisch-seelische Selbstverwirklichung.²³³

Louise Otto-Peters Freiheitsverständnis ist eng mit den Idealen der 1848er Revolution und des deutschen Vormärz verbunden. Freiheit bedeutet für sie zunächst bürgerliche Partizipation – also Zugang zu Bildung, Beruf und öffentlicher Meinungsäußerung, sowie das Recht, als Frau im Staatswesen mitzubestimmen.²³⁴ Schon in den frühen Ausgaben der Frauen-Zeitung wird deutlich, dass sie unter Freiheit nicht bloß individuelle Unabhängigkeit, sondern kollektive Teilhabe versteht. Ihr berühmter Satz

*„Dem Reich der Freiheit werb’ ich Bürgerinnen“*²³⁵

ist nicht nur ein Appell, sondern eine programmatische Umdeutung politischer Sprache: Die Freiheit des Volkes kann aus ihrer Sicht nur dann vollständig verwirklicht werden, wenn sie auch die Frauen einschließt.²³⁶

Für Otto-Peters ist Freiheit stets gesellschaftlich vermittelt – sie entsteht nicht im Inneren des Individuums, sondern durch rechtliche, ökonomische und politische Bedingungen. Deshalb kämpft sie für konkrete Reformen: Zugang zu Berufen, Aufhebung von Bildungsschranken, Mitsprache in öffentlichen Angelegenheiten.²³⁷ Die Freiheit, die sie fordert, ist praktisch, realistisch und strukturell gedacht. Sie formuliert ihre Ziele dabei in der Sprache der republikanischen Vernunft – weniger emotional, dafür umso systematischer.²³⁸

²³³ Vgl. Opitz-Belakhal, *Geschichte des Feminismus*, S. 42–46.

²³⁴ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 23–27.

²³⁵ *Frauen-Zeitung*, Nr. 1, 21. 04. 1849, in: Ute Gerhard / Elisabeth Hannover-Drück / Romina Schmitter (Hg.), *Dem Reich der Freiheit werb’ ich Bürgerinnen! Die Frauen-Zeitung 1849–1852*, Köln: Böhlau 1980, S. 15..

²³⁶ Vgl. Gerhard, *Unerhört*, S. 29–31.

²³⁷ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 26–28.

²³⁸ Vgl. Kerstin Wolff, *Louise Otto-Peters – Politik und Öffentlichkeit*, in: Kerstin Wolff / Florence Hervé (Hg.): *Frauen der deutschen Revolution 1848/49*. Bonn: J.H.W. Dietz 1998, S. 89–105, S. 95.

Ganz anders Fredrika Bremer. Ihre Vorstellung von Freiheit wurzelt in einem religiös-moralischen Empfinden, das stark vom schwedischen Pietismus geprägt ist.²³⁹ Bremer spricht häufig von einer „inneren Freiheit“, die sie als Voraussetzung für äußere Veränderungen betrachtet. In einem Brief schreibt sie:

*„Ich habe Freiheit gefühlt in meiner Seele, aber nicht in meinem Leben.“*²⁴⁰

Diese Formulierung bringt ihr Verständnis auf den Punkt: Freiheit ist zuerst ein seelischer Zustand, ein Bewusstsein von Würde und Gleichwertigkeit, das sich dann – idealerweise – auch in gesellschaftliche Verhältnisse übersetzt. In ihrem Roman *Hertha* ist diese innere Freiheit die treibende Kraft der Titelfigur, die sich aus der Vormundschaft ihres Vaters zu lösen versucht.²⁴¹ Das System, das Frauen entrechtet, erscheint dabei nicht nur als juristische Struktur, sondern auch als moralisches Versagen der Gesellschaft.²⁴²

Bremer betrachtet Freiheit weniger als rechtlichen Status als vielmehr als eine Frage der ethischen Beziehung zwischen Menschen.²⁴³ Ihre Kritik an Ehe, Kirche und Staat zielt nicht auf revolutionäre Umstürze, sondern auf eine Reformierung durch Aufklärung, Mitgefühl und Gerechtigkeit.²⁴⁴ Freiheit ist für sie eng mit Verantwortung, Herzensbildung und moralischer Reife verbunden. Entsprechend emotional und bildhaft ist ihre Sprache: Sie beschreibt Unfreiheit als dunkles Zimmer, in dem das Licht der Erkenntnis noch nicht scheint – und Freiheit als Lichtquelle, die von innen heraus leuchtet.²⁴⁵

Im Vergleich wird deutlich: Otto-Peters' Freiheitsbegriff ist stärker politisch, strukturell und rational geprägt – sie fordert gesellschaftliche Veränderung durch Gesetze und Organisationen. Bremer dagegen verfolgt eine spirituell-moralische Emanzipation, in der Freiheit ein inneres Ideal darstellt, das sich durch Bildung, Reflexion und Mitgefühl entfalten soll. Beide Vorstellungen schließen einander nicht aus, sondern ergänzen sich: Die eine kämpft für die äußeren Bedingungen der Freiheit, die andere für deren innere Voraussetzung.²⁴⁶

²³⁹ Vgl. Stenberg, *Fredrika Bremer and the Novel as Social Criticism*, S. 48–52.

²⁴⁰ Vgl. Fredrika Bremer, *Brief an G. W. af Ugglas*, zit. nach Brita K. Stendahl, *The Education of a Self-Made Woman: Fredrika Bremer 1801–1865*, Lewiston 1994, S. 112.

²⁴¹ Vgl. Bremer, *Hertha, or: A Woman's Life in Sweden*. Übers. Mary Howitt. London: Hurst & Blackett 1856, S. 135–140.

²⁴² Vgl. Brantly, *The Life and Writings of Fredrika Bremer*. Leeds: Maney 2000, S. 101–103.

²⁴³ Vgl. Brantly, *The Life and Writings*, S. 104.

²⁴⁴ Vgl. Bremer, *Hertha* (1856), Preface, S. 8–9.

²⁴⁵ Vgl. Rooth, *Fredrika Bremer*, S. 115.

²⁴⁶ Vgl. Opitz-Belakhal, *Geschichte des Feminismus*, S. 45–47.

In diesem Sinne kann man sagen, dass beide Autorinnen den Begriff der Freiheit feministisch aufgeladen haben – allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven. Ihre Schriften zeigen, dass weibliche Freiheit im 19. Jahrhundert kein selbstverständlich definierter Begriff war, sondern ein Kampfbegriff, der in Literatur, Politik und Gesellschaft immer wieder neu ausgehandelt werden musste.²⁴⁷

8. Vergleich der Bildungsrechte von Frauen in Deutschland und Schweden

8.1 Ähnlichkeiten und Unterschiede

Die Frage nach dem Zugang von Frauen zu Bildung war im 19. Jahrhundert ein zentrales Anliegen der aufkommenden Frauenbewegung. Sowohl in Deutschland als auch in Schweden war der Bildungsweg für Mädchen und Frauen durch geschlechtsspezifische Beschränkungen geprägt.²⁴⁸ Doch in Bezug auf Tempo, institutionelle Umsetzung und gesellschaftliche Offenheit unterschieden sich beide Länder deutlich.

In Deutschland war der Bildungszugang für Frauen bis weit ins späte 19. Jahrhundert stark eingeschränkt. Mädchen erhielten in der Regel nur eine sogenannte „höhere Töchterschulbildung“, die auf ihre Rolle als Ehefrauen und Mütter vorbereiten sollte. Der Zugang zu Gymnasien oder Universitäten blieb ihnen verwehrt. Erst um 1900 wurde Frauen in einzelnen deutschen Staaten der Weg zum Hochschulstudium geöffnet – in Baden etwa 1900, in Preußen erst 1908.²⁴⁹ Louise Otto-Peters erkannte früh, dass die Begrenzung weiblicher Bildung nicht nur eine soziale, sondern eine politische Frage war. In der *Frauen-Zeitung* forderte sie bereits 1850:

„Die weibliche Bildung muss [...] mit jener der Männer gleichen Schritt halten.“²⁵⁰

Für Otto-Peters war Bildung ein Akt gesellschaftlicher Teilhabe. Ohne Wissen, so ihre Überzeugung, könne es keine Selbstständigkeit und ohne Selbstständigkeit keine Freiheit

²⁴⁷ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 30–32.

²⁴⁸ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 23–26.

²⁴⁹ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 63–65.

²⁵⁰ Vgl. Otto-Peters, *Frauen-Zeitung*, Nr. 4, 1850, zitiert nach Gerhard 1990, S. 52.

geben.²⁵¹ Ihre Kritik an der sogenannten „Zierbildung“ zielte auf ein Frauenbild, das geistige Unterordnung zur Tugend erhob.

In Schweden setzte die Reformbewegung im Bildungsbereich früher ein. Bereits 1842 wurde die allgemeine Schulpflicht eingeführt – für Jungen und Mädchen gleichermaßen.²⁵² Zwar blieb auch hier der Zugang zur höheren Bildung zunächst beschränkt, doch in den 1860er-Jahren entstanden erste Mädchengymnasien, und bereits 1873 wurde Frauen an den Universitäten von Uppsala und Lund das Studium erlaubt.²⁵³ Die Schriftstellerin Fredrika Bremer forderte in ihrem Roman *Hertha* (1856) nicht nur die Aufhebung des Vormundschaftsrechts für unverheiratete Frauen, sondern plädierte auch für die Einführung von staatlich geförderten Bildungsmöglichkeiten für Mädchen – ein Vorschlag, der später umgesetzt wurde.²⁵⁴

Im Vergleich wird deutlich, dass Schweden seinen Bürgerinnen früher und umfassender Bildungsrechte gewährte. Während der deutsche Staat zögerlich und häufig nur auf gesellschaftlichen Druck reagierte, erwies sich die schwedische Politik, vor allem durch den Einfluss liberaler Reformen – als aufgeschlossener gegenüber der Frauenbildung.²⁵⁵

8.2 Vergleich der feministischen Bewegungen

Auch die feministischen Bewegungen in Deutschland und Schweden entwickelten sich in unterschiedlichen Formen und Zeitverläufen, was eng mit den jeweiligen Bildungsbedingungen und politischen Freiheiten zusammenhing.²⁵⁶

In Deutschland formierte sich die Frauenbewegung ab den 1840er-Jahren in einem repressiven politischen Umfeld. Die Vereins- und Versammlungsfreiheit war eingeschränkt, und Frauen war es bis 1908 gesetzlich verboten, Mitglied in politischen Vereinen zu sein.²⁵⁷ Louise Otto-Peters, die 1865 den Allgemeinen Deutschen Frauenverein mitbegründete, verstand Bildung als Voraussetzung für Erwerbstätigkeit und staatsbürgerliche Mündigkeit.²⁵⁸

²⁵¹ Ebd., S. 53.

²⁵² Vgl. Susan C. Seymour, *Fredrika Bremer and the Modern Woman: Sweden's Pioneer Feminist*, *Scandinavian Studies*, Vol. 63, No. 1, 1991, S. 9.

²⁵³ Vgl. Seymour, *Fredrika Bremer and the Modern Woman*, S. 11.

²⁵⁴ Vgl. Fredrika Bremer, *Hertha*, engl. Ausgabe (Howitt, 1856), S. 48–55.

²⁵⁵ Vgl. Seymour, *Fredrika Bremer and the Modern Woman*, S. 12.

²⁵⁶ Vgl. Opitz-Belakhal, *Geschichte des Feminismus*. Stuttgart: Reclam 2018, S. 41–46.

²⁵⁷ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland*, S. 25–28.

²⁵⁸ Ebd. S. 25–28.

Ihre Schriften zielten auf ein politisches Bewusstsein und kollektives Handeln. In Aus meinem Leben schreibt sie:

„Nur die Bildung verleiht der Frau das Bewusstsein ihrer selbst, ihrer Pflichten und Rechte.“²⁵⁹

Die Bewegung in Deutschland war stark von rationalem, staatsbürgerlichem Denken geprägt, sie forderte Gleichberechtigung vor dem Gesetz, Zugang zu Bildung, Beruf und politischer Teilhabe. Bildungsarbeit wurde als politische Arbeit verstanden, insbesondere im Bereich der Lehrerinnenbildung, Mädchenbildung und Berufsausbildung für Frauen.²⁶⁰

Die schwedische Frauenbewegung war dagegen zunächst stärker durch Literatur, Philanthropie und moralische Reform geprägt. Fredrika Bremer wandte sich mit ihren Werken direkt an ein gebildetes Bürgertum und argumentierte weniger juristisch als moralisch: Gleichheit müsse nicht nur rechtlich, sondern auch ethisch gelten. Ihr Roman *Hertha* hatte eine enorme politische Wirkung und führte 1858 zur gesetzlichen Aufhebung der männlichen Vormundschaft über volljährige, unverheiratete Frauen.²⁶¹ Bremer verband ihr Engagement für Bildung mit einem tiefen religiösen Humanismus, der geistige Entwicklung, Selbstreflexion und moralische Verantwortung in den Mittelpunkt stellte.

Im Vergleich wird deutlich, dass die deutsche Bewegung stärker auf institutionelle Reformen setzte, während die schwedische Bewegung zunächst über literarische Öffentlichkeiten wirkte. Beide jedoch verband das Ziel, Bildung als Instrument weiblicher Selbstermächtigung zu etablieren – sei es im Sinne beruflicher Unabhängigkeit oder geistiger Selbstverwirklichung.

9. Langfristige Auswirkungen der Bildungsreformen auf die Stellung der Frauen im 20. Jahrhundert

Ein besonders prägnantes Beispiel für die langfristige Wirkung der Bildungsreformen ist die Ausweitung der politischen Rechte. In beiden Ländern war der Zugang zu Bildung eine entscheidende Voraussetzung für das Frauenwahlrecht – 1918 in Deutschland und 1921 in

²⁵⁹ Vgl. Louise Otto-Peters, *Aus meinem Leben*, Leipzig 1861, Reclam-Ausgabe 1993, S. 29.

²⁶⁰ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland*, S. 46–50.

²⁶¹ Vgl. Seymour, *Fredrika Bremer and the Modern Woman*, S. 13–14.

Schweden.²⁶² Florin und Nilsson beschreiben Bildung in diesem Kontext, als ein „zivilisierendes Projekt“, das Frauen als vollwertige Mitglieder der Nation etablieren sollte. In ihrem programmatischen Beitrag formulieren sie eindrücklich:

„[...] are these dynamic people aware that this demand is something in the nature of a bloodless revolution—a revolution in the life of individuals and a transformation of the whole society.“²⁶³

Die langfristige Wirkung der Bildungsreformen lässt sich auch an statistischen Entwicklungen ablesen. Während Frauen im 19. Jahrhundert fast vollständig vom höheren Bildungswesen ausgeschlossen waren, stieg ihr Anteil im 20. Jahrhundert stetig an. In Deutschland durften Frauen erst ab 1908 regulär an Universitäten studieren. Bereits 1914 waren ca. 2.500 Studentinnen eingeschrieben, was einem Anteil von etwa 3 % entsprach.²⁶⁴ Bis 1930 stieg dieser Anteil auf knapp 15 %, bevor er unter dem Nationalsozialismus wieder zurückging.²⁶⁵ In Schweden vollzog sich die Entwicklung deutlich früher: Schon 1873 wurden Frauen an Universitäten zugelassen, und Ellen Fries promovierte 1883 als erste Frau in Geschichte. Um 1920 stellten Frauen dort bereits ca. 20 % der Studierenden – ein Niveau, das Deutschland erst nach dem Zweiten Weltkrieg erreichte.²⁶⁶

Diese Zahlen machen deutlich, dass Bildung im 20. Jahrhundert nicht nur eine rechtliche Möglichkeit, sondern zunehmend auch eine soziale Realität für Frauen wurde. Die Entwicklung verlief jedoch regional und politisch stark unterschiedlich.

Der Bildungsfortschritt legitimierte das politische Engagement von Frauen, stärkte deren Argumentationsfähigkeit und befähigte sie, politische Strukturen infrage zu stellen. Moderne statistische Analysen zeigen, dass ein höheres Bildungsniveau signifikant mit einer gesteigerten politischen Repräsentanz von Frauen korreliert, etwa in parlamentarischen Ämtern, aber auch in zivilgesellschaftlichen Organisationen.²⁶⁷ Bildung ermöglichte Frauen zudem den Einstieg in traditionelle Männerberufe, als Lehrerinnen, Ärztinnen oder Juristinnen und veränderte damit nachhaltig das gesellschaftliche Selbstbild der Frau.²⁶⁸

²⁶² Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 112–118.

²⁶³ Ebd. S. 135–139.

²⁶⁴ Vgl. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, S. 72.

²⁶⁵ Vgl. Gerhard, *Unerhört*, S. 210.

²⁶⁶ Vgl. Brantly, *The Life and Writings of Fredrika Bremer*, S. 153.

²⁶⁷ Vgl. Yvonne Hirdman, *Gender and Welfare State Regimes*, Stockholm 1992, S. 39.

²⁶⁸ Vgl. Florin/Nilsson, *Something in the Nature of a Bloodless Revolution*, S. 83.

In Ländern wie Schweden legten bereits im 19. Jahrhundert Reformen wie die Zulassung zum Universitätsstudium den Grundstein für spätere Gleichstellungspolitiken.²⁶⁹ Insgesamt stellt Bildung die zentrale Schnittstelle zwischen gesellschaftlicher Struktur und individueller Emanzipation dar, sowohl als historischer Katalysator für Frauenrechte als auch als dauerhaftes Fundament weiblicher Selbstbestimmung.

Ein bedeutender Unterschied in der langfristigen Wirkung der Bildungsreformen zeigt sich in der politischen Stabilität beider Länder im 20. Jahrhundert. Während Schweden im 19. und 20. Jahrhundert eine kontinuierliche demokratische Entwicklung durchlief und bereits früh sozialstaatliche Strukturen aufbaute, war Deutschland durch zwei Weltkriege und autoritäre Regime geprägt. Besonders der Nationalsozialismus unterbrach in Deutschland die emanzipatorischen Fortschritte der Weimarer Republik drastisch: Frauen wurden systematisch aus vielen Bildungs- und Berufsfeldern verdrängt und wieder auf die Rolle von Müttern und Hausfrauen beschränkt.²⁷⁰ Nach 1945 nahm die Bildungsentwicklung von Frauen in den beiden deutschen Staaten unterschiedliche Wege. In der DDR setzte die Regierung früh auf eine konsequente Integration von Frauen in Bildung und Beruf. Durch Quotenregelungen, gezielte Förderung und den Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen wurde Frauen der Zugang zu Studium und Erwerbstätigkeit erleichtert. Bereits in den 1970er Jahren lag der Frauenanteil an den Hochschulen bei über 40 %, und die Frauenerwerbsquote war eine der höchsten weltweit.²⁷¹

In der Bundesrepublik verlief die Entwicklung konservativer. Bis weit in die 1960er Jahre hinein galt das Leitbild der Hausfrauenehe, und Frauen wurden durch rechtliche Regelungen wie das bis 1977 geltende „Leitbild der Hausfrauenehe“ im Bürgerlichen Gesetzbuch stark eingeschränkt. Erst mit den Bildungsreformen der 1960er Jahre und der Frauenbewegung der 1970er kam es zu einem deutlichen Anstieg der Studentinnenzahlen. 1980 lag ihr Anteil bei rund 35 %, was einen historischen Höchststand bedeutete.²⁷²

Der Vergleich zeigt, dass die historischen Rückstände Deutschlands durch den Nationalsozialismus in der DDR schneller aufgeholt wurden, während die Bundesrepublik erst verspätet nachzog. Damit lassen sich auch unterschiedliche Traditionen in der Bildungs- und Gleichstellungspolitik bis heute erklären.

²⁶⁹ Vgl. Saurer u.a. (Hrsg.), *Geschlecht und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, S. 69–73.

²⁷⁰ Vgl. Jill Stephenson, *Women in Nazi Germany*, London 2001, S. 17–20.

²⁷¹ Vgl. Gisela Bock, *Geschichte der Frauen in Deutschland*. München, C.H. Beck 2000, S. 312–315.

²⁷² Vgl. Christina von Oertzen, *Teilzeitarbeit und die Lust am Zuverdienen. Geschlechterpolitik und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland 1948–1969*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1999, S. 188.

Erst nach 1945, insbesondere in Westdeutschland, begann eine erneute Öffnung und Demokratisierung des Bildungssystems, unterstützt durch verfassungsrechtlich garantierte Gleichheitsgrundsätze im Grundgesetz (Art. 3 GG).²⁷³

In Schweden konnten die seit dem 19. Jahrhundert angestoßenen Reformen im 20. Jahrhundert kontinuierlich ausgebaut werden. Der sozialdemokratisch geprägte Wohlfahrtsstaat eröffnete Frauen zunehmend Wege in Erwerbsarbeit, höhere Bildung und politische Partizipation. Zu einer kohärenten Gleichstellungspolitik wurde dies vor allem in den 1960er/70er-Jahren (Ausbau der Kinderbetreuung, Elternversicherung). In der Forschung wird dieses Modell häufig als state feminism bzw. »women-friendly welfare state« beschrieben.^{274,275}

Auch die Repräsentation von Frauen in akademischen und politischen Positionen entwickelte sich in Deutschland und Schweden sehr unterschiedlich. In Schweden lag der Anteil weiblicher Hochschulabsolvent:innen und Parlamentsabgeordneter bereits in den 1980er Jahren deutlich über dem deutschen Niveau. Dieser Vorsprung lässt sich auf die langfristig stabileren institutionellen Reformprozesse und die frühzeitige Verankerung geschlechtergerechter Bildungspolitik in Schweden zurückführen. Deutschland hingegen musste nach 1945 große Rückstände aufholen, insbesondere nach dem repressiven Rückfall während des Nationalsozialismus. Die strukturellen Unterschiede im Bildungszugang, die bereits im 19. Jahrhundert angelegt waren, zeigten im 20. Jahrhundert nachhaltige Wirkung: Während Schweden seine Gleichstellungspolitik ausbauen konnte, war die Entwicklung in Deutschland durch historische Diskontinuitäten und politische Regressionen mehrfach unterbrochen.²⁷⁶

Neben der politischen Teilhabe war es vor allem die Möglichkeit ökonomischer Selbstständigkeit, die sich langfristig aus den Bildungsreformen ergab. In Deutschland wie in Schweden etablierte sich im Laufe des 20. Jahrhunderts ein weiblicher Arbeitsmarkt, der über den traditionellen Dienstleistungssektor hinauswuchs. Frauen wurden vermehrt in Positionen des öffentlichen Dienstes, der Wissenschaft und der freien Berufe sichtbar. Ute Gerhard beschreibt diesen Prozess als die „Erfindung der öffentlichen Frau“, die durch Bildung zur Akteurin in zuvor männlich dominierten Bereichen wurde. Besonders in den 1920er Jahren,

²⁷³ Vgl. Claudia Koonz, *Mothers in the Fatherland: Women, the Family and Nazi Politics*, London 1988, S. 89–92.

²⁷⁴ Vgl. Florin/Nilsson, *Something in the Nature of a Bloodless Revolution*, 11–77.

²⁷⁵ Ellingsæter, Anne Lise / Leira, Arnlaug: *Familienpolitische Reformen in Skandinavien – Gleichberechtigung der Geschlechter und Wahlfreiheit der Eltern*, in: WSI-Mitteilungen, Jg. 60 (2007), H. 10, S. 546–553.

²⁷⁶ Vgl. Karen Offen, *European Feminisms, 1700–1950: A Political History*, Stanford 2000, S. 420–422.

aber auch im Kontext der Nachkriegszeit, war Bildung ein zentrales Instrument, um Frauen Zugang zu Beruf und gesellschaftlichem Einfluss zu verschaffen.²⁷⁷

Zudem wirkte Bildung identitätsbildend. Sie veränderte nicht nur die äußeren Lebensbedingungen von Frauen, sondern auch das Selbstverständnis weiblicher Subjektivität. Karen Offen spricht in diesem Zusammenhang von der „Rekonstitution des weiblichen Subjekts“, das sich durch Bildung von traditionellen Rollenzuschreibungen emanzipieren konnte. Frauen verstanden sich zunehmend nicht mehr primär als Ehefrauen und Mütter, sondern als gebildete Individuen mit einem eigenen Anspruch auf Teilhabe, Sinnstiftung und gesellschaftliches Engagement. Dieser Wandel schlug sich nicht zuletzt in der Literatur, Kunst und Politik nieder: Schriftstellerinnen wie Virginia Woolf oder Ricarda Huch formulierten neue weibliche Identitäten, die ohne den Bildungszugang nicht denkbar gewesen wären.²⁷⁸

In Schweden manifestierte sich diese Entwicklung besonders deutlich in der engen Verzahnung von Bildung und Wohlfahrtsstaat. Yvonne Hirdman hebt hervor, dass die frühe Öffnung von Bildungseinrichtungen für Frauen im 19. Jahrhundert langfristig zur Professionalisierung weiblicher Tätigkeiten im sozialen Sektor führte. Lehrerinnen, Fürsorgerinnen, Krankenschwestern und Verwaltungsangestellte bildeten das Rückgrat des sich entwickelnden Sozialstaats. Gleichzeitig wurde Bildung selbst zur Bedingung für die gesellschaftliche Akzeptanz dieser neuen Rollen – ein Prozess, den Hirdman als „Integration durch Qualifikation“ beschreibt.²⁷⁹

Doch die Wirkung der Bildungsreformen war nicht gleichmäßig verteilt. Frauen aus der Arbeiterklasse, aus ländlichen Regionen oder mit Migrationshintergrund hatten auch im 20. Jahrhundert vielfach keinen gleichberechtigten Zugang zu Bildung und ihren Folgechancen. Wie Gisela Bock betont, reproduzierten viele Reformen bestehende soziale Hierarchien, auch wenn sie geschlechtliche Ungleichheit abbauen wollten. Die Bildungsreformen begünstigten zunächst vor allem bürgerliche Frauen, deren kulturelles Kapital bereits Voraussetzungen für schulischen und akademischen Erfolg bot. Erst durch die allmähliche Demokratisierung des Bildungssystems in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnte eine breitere Beteiligung von Frauen an den gesellschaftlichen Ressourcen erreicht werden.²⁸⁰

²⁷⁷ Vgl. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, S. 144–149.

²⁷⁸ Vgl. Offen, *European Feminisms 1700–1950*, S. 289–292.

²⁷⁹ Vgl. Ellingsæter, *Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Skandinavien*, *WSI-Mitteilungen* 10/2007, S. 548–552.

²⁸⁰ Vgl. Bock, *Frauen in der europäischen Geschichte*, S. 188–192.

Nicht zuletzt hatte Bildung auch eine langfristige Wirkung auf die Frauenbewegungen selbst. Der akademische Zugang ermöglichte nicht nur die professionelle Organisation feministischer Anliegen, sondern auch deren theoretische Fundierung. Ab den 1970er Jahren entstand eine feministische Wissenschaft, deren institutionelle Verankerung ohne die Pionierinnen des 19. Jahrhunderts undenkbar wäre. In Deutschland prägten Historikerinnen wie Ute Gerhard, Gisela Bock und Gerda Lerner die Frauen- und Geschlechtergeschichte, in Schweden waren es unter anderem Christina Florin und Yvonne Hirdman, die mit ihrer Forschung zur Genderpolitik neue Maßstäbe setzten.²⁸¹

²⁸¹ Vgl. Saurer u.a. (Hrsg.), *Geschlecht und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, S. 69–73.

10.Fazit

Diese Arbeit hat anhand eines historischen Vergleichs zwischen Deutschland und Schweden im 19. Jahrhundert gezeigt, dass der Zugang von Frauen zur Bildung ein zentraler Indikator für gesellschaftliche Modernisierung und ein entscheidender Hebel feministischer Emanzipation war. Die Bildungsreformen in beiden Ländern erfolgten in unterschiedlichen politischen, sozialen und kulturellen Kontexten, verfolgten jedoch ähnliche Ziele: die Öffnung bestehender Bildungsinstitutionen für Mädchen und Frauen sowie die Schaffung neuer schulischer und universitärer Strukturen, die weibliche Teilhabe an Wissen, Beruf und Gesellschaft ermöglichen sollten.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass Bildung im 19. Jahrhundert nicht nur als individuelles Recht, sondern zunehmend auch als politische Forderung weiblicher Akteurinnen verstanden wurde. Sowohl Louise Otto-Peters in Deutschland als auch Fredrika Bremer in Schweden setzten sich mit publizistischer, literarischer und organisatorischer Kraft für die Anerkennung des weiblichen Intellekts und den Zugang von Frauen zu höherer Bildung ein. Ihre Texte offenbarten eine hohe Sensibilität für die strukturellen Barrieren ihrer Zeit, aber auch eine bemerkenswerte strategische Klarheit in der sprachlichen und argumentativen Gestaltung. Der Vergleich ihrer Werke zeigt, dass Frauenrechte sowohl durch politische Appelle als auch durch literarische Vermittlungsformen transportiert wurden. Beide Autorinnen bewegten sich zwar in unterschiedlichen medialen Räumen, verfolgten aber ein gemeinsames Ziel: die Erweiterung des weiblichen Handlungsspielraums durch Bildung. Der Vergleich der Bildungsrechte in Deutschland und Schweden offenbarte sowohl strukturelle Gemeinsamkeiten als auch deutliche Unterschiede. Während Schweden bereits früh Reformprozesse einleitete, etwa durch die Zulassung von Frauen zu höheren Mädchenschulen und Universitäten, verlief die Entwicklung in Deutschland schleppender und war stärker an bürgerliche Moralkonzepte und patriarchale Rollenvorstellungen gebunden. Dennoch lassen sich Parallelen in der Bedeutung des Bürgertums, der protestantischen Bildungsideale und der Herausbildung organisierter Frauenbewegungen erkennen. Der transnationale Vergleich hat so nicht nur nationale Spezifika sichtbar gemacht, sondern auch gezeigt, wie eng die Bildungsdebatten des 19. Jahrhunderts mit europäischen Reformdiskursen verbunden waren.

Die langfristigen Auswirkungen dieser Reformprozesse waren nicht auf die unmittelbare Bildungsfrage beschränkt. Bildung wurde zur Grundlage politischer Rechte wie dem

Frauenwahlrecht, förderte ökonomische Unabhängigkeit und veränderte das weibliche Selbstverständnis nachhaltig. Besonders deutlich wurde dies im Fall Schwedens, wo der Zugang zu Bildung eng mit dem Aufbau eines wohlfahrtsstaatlichen Modells verknüpft war und Frauen gezielt in staatliche Versorgungs- und Verwaltungsstrukturen integriert wurden. In Deutschland wiederum bildete sich durch die Institutionalisierung der Frauenbewegung ein organisatorisches Fundament, das die Forderungen nach Bildung und Beruf über Jahrzehnte aufrechterhielt.

Die Nachwirkung der beiden untersuchten Autorinnen zeigt, wie stark individuelle Stimmen kollektive Bewegungen prägen können. Louise Otto-Peters' Engagement mündete in die Gründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins, der bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein als zentrale Stimme der bürgerlichen Frauenbewegung wirkte. Fredrika Bremer wiederum war die geistige Wegbereiterin des schwedischen Fredrika-Bremer-Förbundet, das 1884 gegründet wurde und bis heute als eine der ältesten Frauenorganisationen Europas gilt. Während Otto-Peters durch Organisation und Programmtexte die institutionelle Basis der Frauenbewegung schuf, wurde Bremer durch ihre literarische Kraft zur Symbolfigur eines moralisch begründeten Reformfeminismus.

Methodisch hat der deutsch-schwedische Vergleich gezeigt, dass erst die Gegenüberstellung nationaler Entwicklungen ein differenziertes Bild von Fortschritt und Verzögerung ermöglicht. Der Blick über die Grenzen hinaus macht sichtbar, dass es keine lineare Entwicklung gab, sondern verschiedene, teils parallele Wege zur Emanzipation. Die komparative Perspektive erweist sich damit als besonders fruchtbar für eine europäische Geschlechtergeschichte, die nationale Eigenheiten nicht isoliert betrachtet, sondern im Austausch und in der Wechselwirkung versteht.

Gleichzeitig verweist die Analyse auch auf Ambivalenzen: Der Zugang zu Bildung blieb zunächst ein bürgerliches Privileg, das Arbeiterinnen, Bäuerinnen und anderen marginalisierten Gruppen lange verwehrt blieb. Erst durch die breitere Demokratisierung des Bildungssystems im 20. Jahrhundert konnte eine umfassendere Teilhabe erreicht werden. Damit wird deutlich, dass Bildungsreformen zugleich Motor der Emanzipation und Mechanismus sozialer Selektion waren – ein Spannungsverhältnis, das bis heute fortbesteht. Zusammenfassend lässt sich sagen: Die historische Analyse der Bildungsrechte von Frauen bietet nicht nur Einblick in vergangene Kämpfe um Gleichberechtigung, sondern liefert auch Impulse für gegenwärtige Debatten. Der gleichberechtigte Zugang zu Bildung, die Anerkennung weiblicher Leistung und die Schaffung geschlechtergerechter Strukturen sind

auch im 21. Jahrhundert aktuelle Anliegen. Fragen nach Intersektionalität, sozialer Herkunft und Care-Arbeit zeigen, dass die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit weitergedacht werden muss. Die historischen Akteurinnen des 19. Jahrhunderts – insbesondere Otto-Peters und Bremer – haben hierfür Grundlagen geschaffen, deren Relevanz bis heute nachwirkt. Ihre Stimmen erinnern uns daran, dass Bildung nicht nur Wissen vermittelt, sondern soziale Ordnungen verändert. Der Kampf um Bildungsgerechtigkeit ist damit nicht abgeschlossen, sondern bleibt eine fortlaufende Auseinandersetzung, in der historische Erfahrungen Orientierung und Ermutigung geben können.

Louise Otto-Peters brachte dieses Selbstverständnis bereits 1849 in der *Frauen-Zeitung* auf den Punkt: „Die Teilnahme der Frauen an den Interessen des Staates ist nicht ein Recht, sondern eine Pflicht.“²⁸² Dieser Satz eignet sich nicht nur als zeitgenössische Forderung, sondern auch als Leitmotiv für die bis heute andauernde Debatte um die Rolle von Frauen in Bildung, Politik und Gesellschaft.

²⁸² Vgl. Otto-Peters, *Programm der Frauen-Zeitung*, S. 15–16.

11. Quellenverzeichnis

Primärtexte

- Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten. Berlin: Friedrich Nicolai (Pauli), 1794, Teil II, Zwölfter Titel „Von niedern und höhern Schulen“, § 43.
- Bischoff, Theodor L. W.: Das Studium und die Ausübung der Medicin durch Frauen. München: R. Oldenbourg, 1872 (insb. S. 19 f., 44–46).
- Bremer, Fredrika: Teckningar utur hvardagslifvet. Stockholm: L. J. Hjerta, 1828–1831.
- Bremer, Fredrika: Die Nachbarn. Stockholm: L. J. Hjerta, 1837.
- Bremer, Fredrika: Hertha oder die Geschichte einer Seele. Stockholm: Bonnier, 1856. — Dt. Übers.: Hertha, oder: Das Recht eines menschlichen Wesens weiblichen Geschlechts. Leipzig: F. A. Brockhaus, 1867 (Übers. Mathilde Mann). — Engl.: Hertha; or: A Woman's Life in Sweden. London: Hurst & Blackett, 1856; Authorized American Edition. New York: G. P. Putnam, 1856 (Preface S. VIII–IX).
- Frauen-Zeitung. Ein Organ für die höheren weiblichen Interessen, Nr. 1, 21. 04. 1849.
- Fröbel, Friedrich: Die Menschenerziehung (1826). Keilhau/Leipzig: [Wigand].
- Königreich Sachsen: „Gesetz, die Angelegenheiten der Presse betreffend“, 14. März 1851. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Königreich Sachsen 1851, Nr. 23.
- Möbius, Paul J.: Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes. Halle a. S.: Marhold, 1900 (S. 4; 6–8).
- Mohl, Robert / von Rönne, Ludwig: Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates. Berlin, 1855.
- Otto-Peters, Louise: Schloß und Fabrik. Leipzig, 1847.
- Otto-Peters, Louise: „Adresse eines Mädchens an den hochverehrten Herrn Minister Oberländer“. In: Leipziger Arbeiter-Zeitung, 20. Mai 1848.
- Otto-Peters, Louise: Aus meinem Leben. Leipzig: Otto Wigand, 1861.
- Otto-Peters, Louise: Das Recht der Frauen auf Erwerb. Leipzig, 1866.
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801). In: Sämtliche Werke, krit. Ausg., Zürich: Orell Füssli.
- Verfassung des Deutschen Reiches (Weimarer Reichsverfassung) vom 11. August 1919, Art. 145, 147.

Online-Quellen

- BLB/Stadtarchiv Karlsruhe: Mädchengymnasium Karlsruhe (1893), Online-Dossier. Online, abgerufen am 25. 04. 2025.
- bpb.de (Bundeszentrale für politische Bildung): Heinz-Elmar Tenorth, Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht, 2014. Online, abgerufen am 20. 04. 2025 / 03. 05. 2025.
- Brockhaus Online: „Franckesche Stiftungen“ (Hinweis auf Gynaecium/1698). Online, abgerufen am 24. 04. 2025.
- Digitales Deutsches Frauenarchiv (DDF): Einträge zu Louise Otto-Peters / Frauen-Zeitung / ADF. Online, abgerufen am 24. 04. 2025.
- Ellingsæter, Anne Lise / Leira, Arnlaug: „Familienpolitische Reformen in Skandinavien – Gleichberechtigung der Geschlechter und Wahlfreiheit der Eltern“. In: WSI-Mitteilungen 60 (2007), H. 10, S. 546–553. Online, abgerufen am 20. 04. 2025.
- SLUB Dresden (Digitalisat): Frauen-Zeitung, Nr. 1, 21. 04. 1849. Online, abgerufen am 30. 05. 2025.
- SLUB Dresden (Digitalisat): Königreich Sachsen, „Gesetz, die Angelegenheiten der Presse betreffend“, 14. 03. 1851 (Gesetz- und Verordnungsblatt 1851, Nr. 23), Permalink: <http://digital.slub-dresden.de/id20001471Z/92>, abgerufen am 25. 04. 2025.
- Swedish Institute: Women and Higher Education in Sweden. Stockholm, 2004. Online, abgerufen am 23. 04. 2025.
- The History of Nordic Women's Literature: „Bremer, Fredrika“. Online, abgerufen am 21. 02. 2025 / 24. 05. 2025.
- Universität Freiburg: „Johanna Kappes“ (Dossier). Online, abgerufen am 25. 04. 2025.
- Universität Heidelberg: „Vier Vorreiterinnen des Frauenstudiums“ (Dossier). Online, abgerufen am 25. 04. 2025.
- Verfassungen.de: Verfassung des Deutschen Reiches (WRV) vom 11. 08. 1919, Art. 145/147. Online, abgerufen am 20. 04. 2025.

12.Literaturverzeichnis

- Bader-Zaar, Birgitta: Frauenstimmrechtsbewegung in Österreich 1848–1918. Wien: Böhlau, 2000.
- Bergqvist, Christina u. a.: Equal Democracies? Gender and Politics in the Nordic Countries. Oslo: Scandinavian University Press, 1999.
- Blomberg, Eva: „Gender Equality in Sweden 1900–2000“. In: Scandinavian Journal of History 28 (2003), H. 1, S. 70–72.
- Bock, Gisela: Geschichte der Frauen in Deutschland. München: C.H. Beck, 2000.
- Bock, Gisela: Frauen in der europäischen Geschichte. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München: C.H. Beck, 2000.
- Brantly, Susan: The Life and Writings of Fredrika Bremer. Leeds: Maney, 2000.
- Costas, Ilse: „Die Öffnung der Universitäten für Frauen – Ein internationaler Vergleich für die Zeit vor 1914“. [Aufsatz, genaue Publikationsdaten nachtragen].
- Diethe, Carol: The Life and Work of Germany's Founding Feminist Louise Otto-Peters (1819–1895). Lewiston: Edwin Mellen Press, 2002.
- Edding, Friedrich: Bildungspolitik und Schulreform in Deutschland. Stuttgart, 1973.
- Evans, Richard J.: The Feminist Movement in Germany, 1894–1933. London: Sage Publications, 1976.
- Florin, Christina / Nilsson, Bengt: „Something in the Nature of a Bloodless Revolution: How New Gender Relations Became Gender Equality Policy in Sweden in the Nineteenth Century“. In: State Policy and Gender System in Sweden. Stockholm, 1999, S. 64–91.
- Forsås-Scott, Helena (Hg.): Swedish Women's Writing 1850–1995. London: The Athlone Press, 1997.
- Gerhard, Ute: Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1990.
- Green, Andy: Education and State Formation: Europe, East Asia and the USA. London: Palgrave Macmillan, 1990.
- Hauch, Gabriele: „Frauenbewegung und bürgerliche Gesellschaft. Entwicklungen und Probleme im 19. Jahrhundert“. In: Edith Saurer u. a. (Hg.), Wien, 1992, S. 33–42.
- Heiland, Helmut: Friedrich Fröbel. Reinbek: Rowohlt, 1991.
- Hirdman, Yvonne: Gender and Welfare State Regimes. Stockholm, 1992.

- Joeres, Ruth-Ellen Boetcher: Die Anfänge der deutschen Frauenbewegung: Louise Otto-Peters. Frankfurt a. M., 1983.
- Johansson, Ulla / Florin, Christina: „Order in the (Middle) Class! Culture, Class, and Gender in the Swedish State Grammar School 1850–1914, S. 219–233.
- Kanngießer, Anette: „Geschichte der Mädchenschulbildung“. In: 150 Jahre Gymnasium „In der Wüste“ 1848–1998. Osnabrück, 1998, S. 10–14.
- Kent, Susan: Sex and Suffrage in Britain, 1860–1914. Princeton: Princeton University Press, 1987.
- Koonz, Claudia: Mothers in the Fatherland: Women, the Family and Nazi Politics. London, 1988.
- Lawson, John / Silver, Harold: A Social History of Education in England. London: Methuen, 1973.
- Ljungberg, Jonas: „About the Role of Education in Swedish Economic Growth, 1867–1995“. In: Historical Social Research 27 (2002), H. 4, S. 128–140.
- McClelland, Charles E.: State, Society, and University in Germany 1700–1914. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- Menck, Peter: Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes. Halle/Saale: Verlag der Franckeschen Stiftungen, 1998.
- Nielsen, Harriet Bjerrum: „Historizing Gender and Educational Change“. In: Scandinavian Journal of Educational Research 44 (2000), H. 3.
- Obst, Helmut / Raabe, Paul: Die Franckeschen Stiftungen zu Halle (Saale). Geschichte und Gegenwart. Halle, 2000.
- Offen, Karen: European Feminisms, 1700–1950: A Political History. Stanford: Stanford University Press, 2000.
- Opitz-Belakhal, Claudia: Geschichte des Feminismus. Stuttgart: Reclam, 2018.
- Prost, Antoine: Histoire de l’enseignement en France 1800–1967. Paris: Armand Colin, 1992.
- Saurer, Edith u. a. (Hg.): Geschlecht und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Wien, 2000.
- Schmidt, Anne-Charlott: Fredrika Bremer und der Frauenroman im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M., 2010.
- Schötz, Susanne: „Louise Otto-Peters: ‚Dem Reich der Freiheit werb’ ich Bürgerinnen““. In: Wegbereiter der deutschen Demokratie. München, 2021, S. 255–264.
- Stephens, W. B.: Education in Britain 1750–1914. London: Macmillan, 1998.

- Stendahl, Brita K.: The Education of a Self-Made Woman: Fredrika Bremer 1801–1865. Lewiston: Edwin Mellen Press, 1994.
- von Oertzen, Christina: Teilzeitarbeit und die Lust am Zuverdienen. Geschlechterpolitik und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland 1948–1969. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999.
- Wischermann, Ulla: Frauenbewegungen im 19. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003.
- Westberg, Johannes / Boser, Lukas / Brühwiler, Ingrid (Hg.): School Acts and the Rise of Mass Schooling. Education Policy in the Long Nineteenth Century. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. — Darin: Westberg, Johannes: „Basic Schools in Each and Every Parish...“, S. 202–204.
- Westberg, Johannes: „Multiplying the Origins of Mass Schooling...“ In: History of Education 44 (2015), H. 4, S. 416–436.