GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Das Allgemeine und das Besondere. Beiträge historisch-pädagogischer Frauenforschung zur allgemeinen Bildungsgeschichte :

Kleinau, Elke

1996

https://doi.org/10.25595/1637

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kleinau, Elke: *Das Allgemeine und das Besondere. Beiträge historisch-pädagogischer Frauenforschung zur allgemeinen Bildungsgeschichte :* , in: Metis : Zeitschrift für historische Frauen- und Geschlechterforschung, Jg. 5 (1996) Nr: 9, 9-21. DOI: https://doi.org/10.25595/1637.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

DAS ALLGEMEINE UND DAS BESONDERE
Beiträge historisch-pädagogischer Frauenforschung zur allgemeinen Bildungsgeschichte[1]

Elke Kleinau

I. Allgemeine versus spezielle Bildung

Als Amalia Holst (1758-1829) im Jahr 1802 ihre Schrift über die »Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung« veröffentlichte, tat sie das, obwohl für sie eine besondere Form der Mädchenerziehung und -bildung *nicht* existierte. Mädchenerziehung war für sie in erster Linie allgemeine Menschenerziehung. Ihr Erstlingswerk, »Bemerkungen über die Fehler unserer modernen Erziehung«, das 1791 anonym erschienen war, hatte sie noch allgemein auf Jugend bezogen.[2] Ihr zweites Buch widmete sie nur deshalb Fragen der Mädchen- und Frauenbildung, weil einflußreiche zeitgenössische Pädagogen die Bildung von Frauen auf ihren »natürlichen Beruf« als Hausfrau, Gattin und Mutter beschränkt wissen wollten und damit den Frauen das Recht auf allgemeine Bildung bestritten. Amalia Holst begründete demnach *keine* spezielle Mädchenbildungstheorie, sondern wollte den Frauen um ihrer selbst willen, als Mensch, ein Recht auf allgemeine Bildung zugestehen. Schließlich erhielten auch Männer, so argumentierte sie, eine Bildung, die sich nicht auf nützliche, beruflich verwertbare Kenntnisse reduzieren lasse.[3]

Für Amalia Holst, die als Tochter des bekannten Kameralisten Johann Gottlob von Justi in einem sozialen Milieu aufgewachsen war, das der Bildung von Frauen aufgeschlossen gegenüberstand, war demnach die »*Konzipierung von Allgemein-*

---

1 Wenn ich im folgenden mit wechselnden Begrifflichkeiten, wie z.B. Bildungsgeschichte, (sozial-) historischer Bildungsforschung, Historischer Pädagogik, operiere, ist das der Tatsache geschuldet, daß hier ein Gefüge von Forschungsfragen berührt wird, an deren Lösung verschiedene Wissenschaftsdisziplinen beteiligt sind. Die unterschiedliche Benennung ist m.E. kein Problem, »wenn bei den Beteiligten nicht Erwartungen disziplinärer Revierabgrenzungen regieren, sondern das Thema selbst zum Focus der Arbeit wird.« Günther Böhme/Heinz-Elmar Tenorth: Geschichte und Theorie Historischer Pädagogik, in: dies.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990, S. 40.

2 Bemerkungen über die Fehler unserer modernen Erziehung von einer praktischen Erzieherinn. Hrsg. vom Verfasser des Siegfried von Lindenberg. Leipzig 1791.

3 Amalia Holst: Die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung. Vorwort und Nachwort von Bertha Rahm. Neudruck der Auflage von 1802. Zürich 1984, S. 43.

bildung als allgemeiner Bildung für Männer« noch sichtbar.[4] Daß das »Allgemeine«, aus dem im folgenden die Frauen als das »Besondere« herausfielen, eine Kategorie war, mit deren Hilfe Männern und Frauen ihr Platz in einer geschlechterhierarchischen Gesellschaft zugewiesen wurde, geht aus einer zeitgenössischen Buchbesprechung der »Bestimmung des Weibes« hervor. Für den Rezensenten der »Kaiserlich-Privilegierten Hamburgischen Neuen Zeitung« war es augenscheinlich, »... dass die Verfasserin durch ihre häuslichen Verrichtungen abgehalten wurde, sich über die Gegenstände, von denen sie redet, die nöthigen Belehrungen zu verschaffen.« Von »unreifen Geistesprodukten« ist die Rede und der Autorin wird nahegelegt, »... dass sie dem rühmlichen Geschäfte, ihren Geist zu bilden, so fortfahre, dass ihre eigentliche weibliche Bestimmung nicht darunter leide«.[5] Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Amalia Holst scheint sich für den Autor zu erübrigen, lakonisch verweist er sie auf den ihr angestammten Platz als »Hausfrau, Gattin und Mutter«. Im Zuge des Konstituierungsprozesses des deutschen Bürgertums wurde die Familie als der eigentliche Wirkungsbereich der Frauen definiert, der davon strikt abgegrenzte Erwerbsbereich blieb den Männern vorbehalten. Diese Aufteilung der Gesellschaft in eine »private« und eine »öffentliche« Sphäre und die damit verbundene Gegenüberstellung von Familie und Gesellschaft ist von der historischen Frauenforschung kritisiert worden als ein Konzept des 19. Jahrhunderts,

> »... welches damals ganz offensichtlich dem herrschenden Bedürfnis nach normativer Fixierung des Geschlechterverhältnisses entsprochen hat. Denn die Gegenüberstellung von *public* und *private* interpretierte das herrschende System der Geschlechterbeziehungen dahingehend, daß Frauen qua Natur die Aufgabe der Kinderaufzucht und damit die Aktivitäten im privaten Bereich zugewachsen seien, während Männern die kulturelle und politische Gestaltung im öffentlichen Bereich zukomme.«[6]

Das Konzept »öffentlich - privat« traf bzw. trifft weder historisch noch aktuell die Lebensrealität von Frauen. Amalia Holst war eben nicht nur Ehefrau und dreifache Mutter, sondern auch Erzieherin und selbständige Unternehmerin. Sie leitete, zunächst mit ihrem Mann, später mit ihren beiden Töchtern, Erziehungsinstitute in Hamburg, Wittenberge und Parchim.

Das sich entwickelnde höhere Schulwesen der Zeit trug dieser Konzeption von allgemeiner Bildung, die nur für Männer galt, Rechnung. Während für Knaben, vor allem in den Gymnasien, Allgemeinbildung als Programm institutionalisiert wurde,

---

4 Pia Schmid: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 202.

5 Kaiserlich-Privilegierte Hamburgische Neue Zeitung, 34. Stück. 27. Februar 1802.

6 Karin Hausen: Öffentlichkeit und Privatheit. Gesellschaftspolitische Konstruktionen und die Geschichte der Geschlechterbeziehungen, in: dies./Heide Wunder (Hg.): Frauengeschichte - Geschlechtergeschichte. Frankfurt a.M./New York 1992, S. 85.

blieb die Mädchenbildung an die »natürliche« Bestimmung zur »Hausfrau, Gattin und Mutter« gebunden. Mädchenbildung war demnach als Fortsetzung der häuslichen Erziehung angelegt und das Konzept, nur bei Frauen das Geschlecht zum Ausgangspunkt der Erziehungsüberlegungen zu machen, schlug sich nicht nur in Bildungsentwürfen männlicher Pädagogen, sondern auch in denen der bürgerlichen Frauenbewegung, in Vorstellungen von der »weiblichen Eigenart«, von den »besonderen Bedürfnissen« der Mädchen nieder. Die Formulierungen verraten bereits »den offenbar nur für ein Geschlecht bestehenden Zwiespalt von Allgemeinem und Besonderem".[7] Im Verlauf des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts wurde das höhere Mädchenschulwesen immer mehr dem höheren Knabenschulwesen angeglichen. Die Konzeption von den »besonderen Bedürfnissen« der Mädchen überdauerte aber die Existenz eines eigenständigen höheren Mädchenschulwesens und »bereichert« z.B. in Form des Defizitansatzes die aktuelle Koedukationsdebatte. Entlang der Gleichung »besonders = defizitär« werden die Sozialisationsprozesse von Mädchen für defizitär erklärt, die der Jungen hingegen »... zum Ideal einer erstrebenswerten Normalität« erhoben. Als Reformmaßnahme wird dann empfohlen, »... die zu erwartenden Sozialisationsresultate benachteiligter Gruppen (in diesem Fall der Mädchen, E.K.) mit den Mitteln einer ausgleichenden, kompensatorischen Erziehung außer Anwendung zu setzen.«[8] Daß dieser Ansatz zugleich eine Zuweisung und Begrenzung bedeutet, hat bereits die seit den sechziger Jahren geführte Diskussion um schichtenspezifische Bildungsbenachteiligungen gezeigt. Öffentlich und allgemein anerkannt wurde der Defizitansatz nur so lange, »... wie die Bedingungen, Formen und Resultate der als nicht-defizitär eingeschätzten Sozialisation unhinterfragt anerkannt und auch den Angehörigen defizitärer Sozialisation als anzustrebende Normalität empfohlen werden konnten.«[9] Als grundlegender Einwand gegen den Defizitansatz läßt sich aus der Sicht der pädagogischen Frauenforschung festhalten, daß er die Fähigkeiten von Mädchen ausschließlich als Defizite wahrnimmt, die es zu kompensieren gilt. Jungen gelten damit als die Norm, an der Mädchen sich zu orientieren haben. Daß Mädchen auch Stärken und Jungen Schwächen haben, gerät gar nicht erst ins Blickfeld.

II. Was ist historisch-pädagogische Frauenforschung?

In Anlehnung an eine von Frankfurter Kolleginnen entwickelte Begriffsdefinition zur Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft handelt es sich bei historisch-pädagogischer Frauenforschung um Forschung, die ausdrücklich nach der Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für historische Erziehungs-, Bildungs- und So-

---

7 Doris Knab: Mädchenbildung, in: Josef Speck/Gerhard Wehle (Hg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1. München 1970, S. 76.

8 Dietrich Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 2. Auflage. Weinheim 1991, S. 111.

9 ebenda.

zialisationsprozesse fragt.[10] Die Originalität historisch-pädagogischer Frauenforschung liegt nicht in ihren Methoden, sondern in ihren Fragestellungen und Perspektiven begründet, die die soziale Kategorie Geschlecht zum Ausgangspunkt nehmen. Bevorzugte Methode bleibt die von der modernen Geschichtswissenschaft entlehnte kritische Hermeneutik unter Einbeziehung biographischer Methoden, aber auch quantitativ-statistische Verfahren sind längst nicht mehr so verpönt wie in den Anfängen der Frauenforschung. Gearbeitet wird mit unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Bezugstheorien, da die Hermeneutik durch Textkritik zwar Lücken und Fehler der Überlieferung aufdecken kann, aber nicht den Sinn neurotisch oder ideologisch verzerrter Äußerungen erheben kann. »Um diese Äußerungen zu 'verstehen', genügt nicht die (konventionelle) Lebenserfahrung, sondern es ist ein systematisches Vorverständis, sozialwissenschaftliche Theorie, notwendig: so z.B. die Psychoanalyse Freuds«.[11]

Historisch-pädagogische Frauenforschung geht von zwei Prämissen aus: zum einen, daß Frauen *andere* Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationserfahrungen hatten als Männer. Neben anderen Lebensformen und Arbeitsbereichen partizipierten sie auch weniger an (institutionalisierter) Bildung. Während des gesamten 19. Jahrhunderts konnten z.B. deutlich weniger Frauen als Männer lesen und schreiben. Noch 1870 betrug in Preußen der Anteil der Analphabeten 10,8 Prozent der männlichen gegenüber 16,4 Prozent der weiblichen Bevölkerung.[12] Zum anderen verfügten aber nicht alle Frauen qua Geschlecht über die gleichen Erfahrungen. Neuere Untersuchungen haben neben gemeinsamen auch unterschiedliche Erfahrungen von Frauenleben zutage gefördert, je nachdem welchem Familienstand, welcher Altersgruppe, sozialen Schicht, Konfession oder Ethnie die Frauen angehörten. Mädchen aus Arbeiterfamilien war im 19. Jahrhundert der Zugang zu institutionalisierter höherer Bildung weitgehend versperrt. Noch ein Jahrhundert später stellte die Soziologin Helge Pross fest, daß keine »soziale Gruppe in der Bundesrepublik ... so wenig Aussicht (hat, E.K.), eine dem Begabungspotential entsprechende Bildung und Ausbildung zu erhalten, wie die Töchter von Arbei-

10 Sabine Emmert/Christiana Klose/Pia Schmid/Brigitte Schultz: Die Situation von Frauen und Frauenforschung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt a.M. 1991, S. 2.

11 Volker Huwendieck: Erziehungsgeschichte und traditionelle Hermeneutik, in: Volker Lenhart (Hg.): Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte. Wiesbaden 1977, S. 70.

12 Etienne Francois: Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts. Erste Überlegungen zu einer vergleichenden Analyse, in: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1984), S. 756.

tern«.[13] Diese Vielfalt von Frauenexistenzen läßt sich »nicht auf einen gemeinsamen Nenner universaler 'Weiblichkeit' bringen ...«.[14]

Daß die soziale Lage und das erkenntnisleitende Interesse eines Chronisten Auswirkungen auf den Forschungsprozeß und damit auch auf Forschungsergebnisse hat, war bereits im 18. Jahrhundert bekannt. 1742 hatte Johann Martin Chladenius geschrieben:

> »Denn 'das, was in der Welt geschiehet, wird von verschiedenen Leuten auch auf verschiedene Weise angesehen', je nach 'den Umständen ihres Leibes, ihrer Seele und ihrer gantzen Person'. Dementsprechend gebe es unterschiedliche 'Sehe-Punckte von derselben Sache' und 'aus dem Begriff des Sehe-Puncts folget, daß Personen, die eine Sache aus verschiedenen Sehe-Puncten ansehen, auch verschiedene Vorstellungen von der Sache haben müssen'.«[15]

Wie die historiographische Darstellung einer Rebellion ausfiel, hing Chladenius zufolge davon ab, ob ein treuer Untertan, ein Rebell, ein Ausländer, ein Bürger oder ein Bauer die Geschichte schrieb. Daß auch die Geschlechtszugehörigkeit eines Menschen darüber entscheidet, ob und wie Geschichte geschrieben wird, hatte Chladenius noch nicht erkannt. 60 Jahre später stellte Amalia Holst dem männlichen einen weiblichen »Sehepunct« zur Seite. Daß sie sich ungefragt in den von Männern geführten aufklärerischen Diskurs einmischte und sich dabei mit führenden pädagogischen Autoritäten ihrer Zeit anlegte, legitimierte sie mit folgenden Worten:

> »... es schien mir Bedürfnis der Zeit, daß diese wichtige Materie, über welche fast Männer allein bereits so viel geschrieben haben, auch einmal von andern, von der weiblichen Partei zur Sprache käme.«

> »Männer, wenn sie unser Geschlecht beurteilen, sind immer parteiisch für das ihrige und lassen dem unserigen selten die gehörige Gerechtigkeit widerfahren ... nur ein Weib also kann die individuelle Lage des Weibes in allen ihren Zweigen und Abstufungen gehörig beurteilen.«[16]

---

13 Helge Pross: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt a.M. 1969, S. 56; vgl. auch Anne Schlüter (Hg.): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Mobilität. Weinheim 1992; »Klassefrauen«, metis, Zeitschrift für historische Frauenforschung und feministische Praxis, Nr. 2 (1994).

14 Gisela Bock: Historische Frauenforschung: Fragestellung und Perspektiven, in: Karin Hausen (Hg.): Frauen suchen ihre Geschichte. Historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert. 2. Auflage. München 1987, S. 30.

15 Johann Martin Chladenius: Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften. Leipzig 1742. Neudruck: Düsseldorf 1969, S. 185, zit. nach: Gisela Bock: Der Platz der Frauen in der Geschichte, in: Methoden in der Frauenforschung. Symposium an der Freien Universität Berlin vom 30.11.-2.12.1983. Hrsg. von der Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin. Frankfurt a.M. 1984, S. 51.

16 Amalia Holst: Über die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung, S. 15.

Um Aussagen über den anderen Verlauf weiblicher Erziehungs- und Bildungsprozesse treffen zu können, muß die historisch-pädagogische Frauenforschung neue Quellen und Quellengattungen finden bzw. bekannte Quellen »gegen den Strich« lesen. Frauen sind in der traditionellen Geschichtsschreibung hauptsächlich aus zwei Gründen unsichtbar geblieben. Zum einen schienen ihre Vorstellungen, Aktivitäten, Erfahrungen und die Räume, in denen sie sich bewegten, des historischen Interesses nicht würdig zu sein. Zum anderen beruht fast alles, was wir über vergangene Erfahrungen von Frauen als Kinder, Jugendliche, Mütter, Erzieherinnen oder Lehrerinnen wissen, auf männlicher Reflexion und ist von einem Wertsystem geprägt, das Männer definiert haben. Selbstzeugnissen von Frauen (Autobiographien, Briefen, Tagebüchern etc.) kommt daher in diesem Zusammenhang eine wichtige Bedeutung zu. Damit Frauen in der Geschichte sichtbar werden, muß die Hierarchie zwischen historisch Wichtigem und Unwichtigem umgekrempelt werden, und es muß neu gesehen und gewertet werden, was Frauen dachten und empfanden und was sie getan haben.[17] Historisch-pädagogischer Frauenforschung geht es dabei nicht notwendigerweise um eine Betonung geschichtlicher Kontinuitäten. Um »Traditionskonstruktionen« abbauen und »unliebsame Aspekte der Vergangenheit« mit der »Möglichkeit zu kritischem Lernen« behandeln zu können«[18], muß sie nachhaltiges Gewicht auf das Aufzeigen von Diskontinuitäten, Unterschieden, Widersprüchen und Gegensätzen legen.

III. Erträge der Mädchenbildungsgeschichte für die allgemeine Bildungsgeschichte

Im folgenden werde ich am Beispiel eines Gegenstandsbereichs historisch-pädagogischer Frauenforschung, der Geschichte des höheren Mädchenschulwesens, versuchen darlegen, wo und wie Mädchenbildung als angeblich spezielle aus dem »allgemeinen« bildungshistorischen Diskurs herausgefallen ist. Duale Kategorien erhielten, mit Rückgriff auf philosophische Texte der Antike, im Wissenschaftsdiskurs des späten 18. und 19. Jahrhundert ihre bis heute das Denken prägende Bedeutung[19]. Die Welt erschien zweigeteilt in Rationalität und Emotionalität, Aktivität und Passivität, Kultur und Natur etc. In der historischen Bildungsforschung hat sich als zentrale Analysekategorie das Begriffspaar »öffentlich« und »privat« herausgebildet. Das allgemeinbildende Volksschul- und das höhere Knabenschulwesen hatte im 19. Jahrhundert in den meisten deutschen Ländern öffentlichen

17 Vgl. auch Gisela Bock: Geschichte, Frauengeschichte, Geschlechtergeschichte, in: Geschichte und Gesellschaft 14 (1988), S. 367.

18 Günther Böhme/Heinz-Elmar Tenorth: Geschichte und Theorie Historischer Pädagogik, S. 20.

19 Vgl. Petra Wachendorf: »Öffentlich und privat«. Kritische Anmerkungen zur neueren feministischen Diskussion, in: Elke Kleinau/Katrin Schmersahl/ Doris Weickmann (Hg.): »Denken heißt Grenzen überschreiten.« Beiträge aus der sozialhistorischen Frauen- und Geschlechterforschung. Eine Festschrift zum 60. Geburtstag von Marie-Elisabeth Hilger. Hamburg 1995, S. 31-48.

Charakter, war damit »Staatssache«, während das höhere Mädchenschulwesen vornehmlich privat organisiert war. Bildung war Ländersache, aber die historische Bildungsforschung trug lange Zeit dieser Ländervielfalt nicht Rechnung und konzentrierte sich einseitig auf die Erforschung des preußischen Schulwesens. In der Historischen Pädagogik gilt, neben der Einführung der Schul- bzw. Unterrichtspflicht, die öffentliche Organisation des Bildungswesens als bedeutsamer Indikator für die Modernität des Bildungssystems.[20] Die ausschließliche Zuständigkeit privater Schulträger wird demnach als Ausdruck gesellschaftlicher Rückständigkeit, die Verantwortlichkeit des Staates für Fragen der schulischen Bildung als gesellschaftlicher Fortschritt bewertet. Neben der historisch-pädagogischen Frauenforschung hat auch die vergleichende Bildungsforschung die Grenzen dieses analytischen Zugriffs aufgezeigt, da das Bildungssystem in England und den USA weitaus weniger staatlich dominiert war und ist. Der »mainstream« der historischen Bildungsforschung orientiert sich aber weiterhin an den polaristisch verstandenen Begriffen »öffentlich« und »privat«, und die hierarchische Wertigkeit, die damit verknüpft ist, trägt dazu bei, daß die »allgemeine« Bildungsgeschichte die Mädchenbildung nur als spezielle, in der institutionellen Entwicklung zurückgebliebene Sonderform allgemeiner Bildung begreifen kann.

In allgemeinen Darstellungen zur Geschichte der Erziehung fehlt die Mädchenerziehung fast völlig; in der Regel taucht sie überhaupt nur dort auf, wo sie öffentlich bzw. staatlich wird. Dabei sind Mädchenschulen nicht immer eindeutig dem öffentlichen oder dem privaten Sektor zuzuordnen. Bereits die Bezeichnung »Töchterschule« deutet auf eine enge Verknüpfung zwischer privater und öffentlicher Sphäre hin. Den vergleichbaren Begriff einer »Söhneschule« kennt die Bildungsgeschichte nicht. Bis zur Reichsgründung 1871 war ein staatliches Interesse an der Mädchenbildung so gut wie nicht vorhanden. Die Kommunen zeigten sich zwar interessiert, kamen aber nur selten für die Finanzierung auf. Träger höherer Mädchenschulen waren häufig Einzelpersonen, die die Einrichtung als Wirtschaftsunternehmen führten, oder aber Vereine, zu denen sich Eltern schulpflichtiger Mädchen zusammengeschlossen hatten. In beiden Fällen mußten die Mädchenschulen den größten Teil ihrer Finanzierung durch die Erhebung von Schulgeld selbst aufbringen, was den Schulbesuch von vornherein auf Mädchen bürgerlicher Herkunft begrenzte. Die Übernahme in kommunale bzw. staatliche Verantwortung war langwierig und schwierig. Die preußische Mädchenschulreform von 1908 führte zwar zum Auf- bzw. Ausbau eines staatlichen höheren Mädchenschulwesens, der größte Teil der Mädchenschulen verblieb aber weiterhin in privater Trägerschaft. Der Grund für diese private Organisationsstruktur lag zumeist nicht in einem besonderen pädagogischen Konzept oder in der Bindung an eine bestimmte Konfession begründet, sondern ausschließlich in der Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit des sozialen Publikums. Das Interesse der zuständigen Be-

20 Heinz-Elmar Tenorth: Der sozialgeschichtliche Zugang zur Historischen Pädagogik, in: Günther Böhme/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Einführung in die Historische Pädagogik, S. 141.

hörden an der Aufrechterhaltung des Status quo lag auf der Hand: Zum einen ging es darum, die Kosten für das höhere Mädchenschulwesen möglichst gering zu halten, zum anderen darum, Einfluß auf das einzustellende Lehrpersonal, auf Unterrichtsinhalte und -methoden zu nehmen. Die Grenzen zwischen privat und öffentlich waren demnach fließend, lediglich die »öffentlich Verantwortlichen [waren, E.K.] darauf bedacht ..., diese Grenzen insofern klar zu definieren, als sie keine finanzielle Verantwortung tragen wollten.«[21]

In Deutschland, wo im 19. Jahrhundert der überwiegende Teil der Mädchenschulen privat organisiert war, blieb die Geschichte der Mädchenbildung nicht zuletzt wegen der Gleichsetzung von »öffentlich« mit »staatlich« lange Zeit unerforscht[22]. Die Quellenlage macht die Rekonstruktion dieses Teils des allgemeinbildenden Schulwesens zu einer schwierigen Aufgabe. Für öffentliche Schulen liegen die Quellen in Form von Gesetzen, Verwaltungsverordnungen, amtlichen Korrespondenzen, Personalakten, amtlichen Statistiken, Konferenz- und Visitationsprotokollen, Schulprogrammen, Festschriften etc. in kommunalen und staatlichen Archiven. Von den überwiegend privat organisierten Mädchenschulen haben nur die größten ein eigenes Archiv geführt. Daß Archivalien von Mädchenschulen Stadt- oder Staatsarchiven überantwortet wurden, unterblieb häufig, weil das Material als nicht überliefernswert galt. Was Tenorth 1990 mit Blick auf die »allgemeine« Bildungsgeschichte konstatierte, gilt auch für die Geschichte der Mädchenbildung. Für Deutschland erzeugen »... die regionalen Verhältnisse - unterschiedliche Kompetenzen, Konfessionen und politische Strukturen - eine Vielfalt der Erziehungsphänomene, die geradezu darauf wartet, durch vergleichende Perspektiven erschlossen zu werden«.[23] Mittlerweile liegen mehrere Einzelstudien in Form von lokal- oder regionalgeschichtlichen Untersuchungen vor[24]; an ihnen lassen sich

---

21 Juliane Jacobi: »Öffentliche« und »private« Erziehung aus der Sicht der pädagogisch-historischen Frauenforschung, in: Dieter Timmermann (Hg.): Bildung und Erziehung zwischen privater und öffentlicher Verantwortung. Bielefeld 1993, S. 42.

22 An anderer Stelle hat das Hinterfragen dieser automatischen Gleichsetzung bereits zu neuen Erkenntnissen in der Disziplin geführt. Wolfgang Schmale und Nan L. Dodde fragen in ihrem Handbuch über Europas Schulen in der Aufklärung danach, ob der Entwicklung des Schulwesens vorrangig gesellschaftliche, staatliche oder kirchliche Wirkkräfte zugrundelagen, und Schmale sieht für Deutschland ein gleichberechtigtes Zusammenspiel aller drei Wirkkräfte gegeben. Vgl. Wolfgang Schmale: Allgemeine Einleitung: Revolution des Wissens? Versuch eines Problemaufrisses über Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung, in: ders./Nan L. Dodde (Hg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum 1991, S. 30 f.

23 Heinz-Elmar Tenorth: Der sozialgeschichtliche Zugang, S. 193.

24 Ludwig Voss: Geschichte der höheren Mädchenschule. Allgemeine Schulentwicklung in Deutschland und Geschichte der höheren Mädchenschulen Kölns. Opladen 1952; Luise Riegger: Geschichte der Mädchenbildung in Karlsruhe. Karlsruhe 1973; Joanne Schneider: An Historical Examination of Women's Education in Bavaria. Mädchenschulen and Contemporary Attitudes about them (1799-1848). Diss. Brown University 1977; Maria Rudolph: Die Frauenbildung in Frankfurt am Main. Geschichte der privaten, der kirchlich-konfessionellen, der

»Trends«, »Typen« und »Modelle«, die allgemein für Deutschland gelten sollen, überprüfen und gegebenfalls auch falsifizieren. Ihre »Korrektivfunktion gegenüber zu pauschalen Generalisierungen« ist ausgesprochen hoch zu veranschlagen[25]. Zu einer Gesamtdarstellung, die die verschiedenen regionalhistorischen Ergebnisse miteinander verbindet, ist es noch nicht gekommen. Daß diese Lücke irgendwann einmal geschlossen werden kann, ist unbestreitbar ein Verdienst der historisch-pädagogischen Frauenforschung, die die ersten Untersuchungen auf diesem Forschungsgebiet initiiert hat, das von der »allgemeinen« pädagogischen Geschichtsschreibung bisher sträflich vernachlässigt worden ist.

Ein wichtiges Kennzeichen höherer Mädchenbildung in Deutschland ist, daß ihre Geschichte untrennbar mit der Geschichte des Lehrerinnenberufs verbunden ist. Höhere Mädchenschulen fungierten häufig als Unterbau eines höheren Lehrerinnenseminars. Im Gegensatz zum allgemeinbildenden Knabenschulwesen erfüllte das höhere Mädchenschulwesen demnach zusätzlich berufsvorbereitende Aufgaben, war also nicht »allgemeinbildend« im engeren Sinne. Die Geschichte der Institutionalisierung und Normierung des höheren Mädchenschulwesens ist damit zugleich eine Geschichte der berufspolitischen Auseinandersetzungen zwischen den organisierten Lehrerinnen, die sich 1890 unter Führung von Helene Lange (1848-1930) im »Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein« (ADLV) zusammengeschlossen hatten, und den sog. Mädchenschulpädagogen. Mädchenschulpädagogen waren entweder seminaristisch gebildete Lehrer, die durch eine Versetzung an eine höhere Mädchenschule sozialen Aufstieg anstrebten oder aber Lehrer mit einem abgeschlossenen akademischen Studium, die entweder keine volle Lehrbefähigung hatten oder denen aus sonstigen Gründen keine Stelle im höheren Knabenschulwesen zuteil geworden war. Die 1880er und 1890er Jahre gelten allgemein als eine ausgesprochene Krisenzeit, in der akademische Lehrer bis zu zehn Jahre auf eine feste Anstellung im öffentlichen höheren Knabenschulwesen warten mußten[26]. Für erwerbslose Lehrer bot sich daher das statusniedrigere Mädchenschulwesen als Ausweichmöglichkeit an. Dafür nahmen sie notgedrungen in Kauf, daß sie als Mädchenschulpädagogen in der sozialen Rangskala, was vor allem die Bezahlung und das gesellschaftliche Ansehen anbetraf, weit hinter den

---

jüdischen und der städtischen Mädchenschulen. Teil I und II. Frankfurt a.M. 1978/1979; Petra Meyer: Mädchenbildung in Frankfurt zwischen 1816 und 1848. Diss. Frankfurt a.M. 1979; Rubert Kubon: Weiterführende Mädchenschulen im 19. Jahrhundert am Beispiel des Großherzogtums Baden. Pfaffenweiler 1991; Martina Käthner: Der weite Weg zum Mädchenabitur. Strukturwandel der höheren Mädchenschulen in Bremen (1854-1916). Frankfurt a.M., New York 1994.

25 Michael Klöcker: Historische Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Josef Schneider (Hg.): Beiträge zu Kirche, Staat und Geistesleben, Bd. 14, Stuttgart 1994, S. 337.

26 Hans-Georg-Herrlitz/Hartmut Titze: Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870-1914, in: Ulrich Herrmann (Hg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft. Weinheim/Basel 1977, S. 348-370.

Gymnasiallehrern rangierten. Die berufspolitische Interessenvertretung der Mädchenschulpädagogen, der »Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen« forderte daher den Auf- bzw. Ausbau eines öffentlichen höheren Mädchenschulwesens, weil er Interesse daran hatte, »... den eigenen Berufsstand durch eine Aufwertung des Schultyps zu heben.«[27]

Für die Lehrerinnen erwies sich die Entwicklung des öffentlichen höheren Mädchenschulwesens nicht als uneingeschränkt positiv. Der Lehrerinnenanteil, der im schlecht besoldeten Privatschulwesen relativ hoch lag, reduzierte sich in dem Maße, in dem das Mädchenschulwesen öffentlich wurde und das gesellschaftliche Ansehen und die Bezahlung der Lehrkräfte sich dem der Gymnasiallehrer anglich. Die preußische Kultusbürokratie griff 1908 sogar zum Instrument einer Quotenregelung, um Männerprivilegien sicherzustellen. Die gesetzlichen Bestimmungen legten fest, daß der Anteil männlicher Lehrer im höheren Mädchenschulwesen nie unter ein Drittel fallen dürfe, während der Unterricht im höheren Knabenschulwesen unhinterfragt ein Vorrecht männlicher Lehrkräfte blieb[28]. Auch nachdem 1924 mit der Abschaffung der seminaristischen Lehrer- und Lehrerinnenbildung die formale Gleichstellung beider Geschlechter durchgesetzt war, gab es in Zeiten sogenannter Überfüllungskrisen im Lehrberuf Maßnahmen, die nur gegen Lehrerinnen eingesetzt wurden. Unter der Hand wurden Ausnahmeregelungen für weibliche Beamte wie die Zölibatsverordnung, die in der Weimarer Reichsverfassung außer Kraft gesetzt worden war, wieder eingeführt. Das Gros der Lehrerinnen hatte als Angestellte im Privatschulwesen von diesem Verfassungsparagraphen ohnehin nicht profitiert. Als Berufsideal wurde weiterhin das »Fräulein Lehrerin« propagiert. Ehe und Mutterschaft galten bei Frauen als unvereinbar mit einer Berufstätigkeit, während bei männlichen Lehrkräften die Anstellung in Mädchenschulen, vor allem aber die Beförderung in leitende Positionen davon abhängig gemacht wurde, ob der Bewerber verheiratet war. Wurden private Schulen in öffentliche umgewandelt, so wurde häufig die weibliche Leitung durch eine männliche ersetzt. Der Ausschluß aus dem Lehrberuf bedrohte Frauen somit vor allem dann, wenn der Staat Arbeitgeber war. Eine neuere Studie über das englische Schulwesen zeigt zudem, daß die Einführung der Koedukation Frauen den Zugang zu Leitungspositionen erschwerte, da die Direktorenposten in koedukativen Schulen von Männern beansprucht wurden.[29]

---

27 Anne Schneider/Martina Wiedemann: Höhere Mädchenschulen, in: Frauenalltag in Bielefeld. Hrsg. von Ilse Brehmer und Juliane Jacobi-Dittrich. Bielefeld 1986, S. 65.

28 Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens vom 18. August 1908, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Hrsg. in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Berlin, den 18. August 1908, S. 707 f; Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. Berlin 1908, S. VIII f.

29 Penny Summerfield: Frauen und Erwerbsarbeit von 1900 bis 1950. Das Beispiel der englischen Sekundarschullehrerin, in: Juliane Jacobi (Hg.): Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 55). Köln, Wien 1993, S. 55-

Abschließend möchte ich kurz die institutionelle Entwicklung und das pädagogische Konzept der Paulsenstiftsschule, einer höheren Mädchenschule in Hamburg, skizzieren, die bis 1937 unter privater Trägerschaft stand. Am Beispiel dieser Schule werde ich die von Jürgen Zinnecker aufgestellte These problematisieren, daß die private Organisation der Mädchenschulen diese von vorherein »... zur Rückständigkeit gegenüber den 'Höheren Schulen' für Jungen hinsichtlich materieller, personeller Ausstattung und Qualität des Unterrichts...« verurteile.[30] Die Brüchigkeit der Konstruktion »öffentlich« versus »privat« läßt sich an einem Beispiel aus Hamburg besonders gut aufzeigen, weil fast das gesamte Bildungswesen der Stadt, d.h. das Elementarschulwesen sowie das höhere Mädchen- und Knabenschulwesen bis 1870 privat organisiert war. Die Schule des Paulsenstifts wurde 1849 als Armenschule von einem überkonfessionell zusammengesetzten »Frauenverein zur Unterstützung der Armenpflege« gegründet. Die Schule, die enge Bindungen an die freireligiöse Gemeinde und damit an die demokratische Oppositionsbewegung der Vormärz- und der Revolutionszeit unterhielt, verfolgte von Anfang an Ziele, die nicht unbedingt im Interesse des Staates lagen. Daß die Schule relativ unbeschadet die Reaktionszeit überstand, verdankte sie nicht zuletzt ihrer privaten Trägerschaft. Sie wurde in dieser Zeit zwar zweimal verboten, fand aber jedes Mal eine Gesetzeslücke, die es ihr ermöglichte, den Schulbetrieb wieder aufzunehmen. Als öffentliche Anstalt hätte sie weit mehr unter der Kontrolle staatlicher Aufsichtsbehörden gestanden.[31] Gegen Ende des 19. Jahrhunderts verfolgte die Schule dann ein Mädchenbildungskonzept, das besonderes Gewicht auf das Vorhandensein weiblicher Vorbilder legte. Dieses pädagogische Programm mündete ein in eine konsequente Personalpolitik zugunsten von Frauen. Daß der Schule von Anfang an eine Direktorin vorstand, hing mit dem nichtöffentlichen Status der Schule zusammen. Um die Jahrhundertwende wurden in Preußen 88 Prozent aller privaten höheren Mädchenschulen von Frauen geleitet, während öffentliche Schulen zu 91 Prozent einen männlichen Leiter hatten.[32] In der Paulsenstiftsschule wurde allerdings bis 1910 der Unterricht in sämtlichen Fächern fast ausschließlich von Lehrerinnen erteilt. Diese Dominanz weiblicher Lehrkräfte war für eine staatlich anerkannte höhere Mädchenschule höchst ungewöhnlich, da an privaten Mädchenschulen männliche Lehrkräfte immerhin noch mit 12-15 Prozent vertreten waren.[33] Schulleiterin Hanna Glinzer begründete diese Einstellungspraxis explizit mit

77. An der Universität Koblenz-Landau wird z.Zt. unter Leitung von Frau Prof. Margret Kraul ein Forschungsprojekt durchgeführt, das zu ähnlichen Ergebnissen kommt.

30 Jürgen Zinnecker: Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Mädchenbildung im bürgerlichen Patriarchalismus. Weinheim/Basel 1973, S. 15.

31 Vgl. Elke Kleinau: Die »Hochschule für das weibliche Geschlecht« und ihre Auswirkungen auf die Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 36, 1 (1990), S. 121 ff.

32 James Albisetti: Could seperate be equal? Helene Lange and Women's Education in Imperial Germany, in: History of Education Quarterly 22 (1982), S. 315.

33 George und Lottelore Bernstein: The Curriculum for German Girls' School's 1870-1915, in: Paedagogica Historica 18 (1978), S. 289.

dem selbst gestellten pädagogischen Auftrag der Schule. Die Schule habe stets versucht,

> »... eine Aufgabe zu lösen, die noch nicht oder nicht mehr innerhalb des Bereichs der staatlichen Fürsorge lag. Seit der Errichtung staatlicher höherer Mädchenschulen bestand dies im wesentlichen darin, die Mädchen unter weiblicher Schul- und Klassenleitung vom ersten bis zum dreizehnten Schuljahr zu ihrer fraulichen Aufgabe heranzubilden.«[34]

Der Schule gelang es sogar, ihre Personalpolitik nach der Mädchenschulreform von 1912, die sich eng an die preußischen Bestimmungen von 1908 anlehnte, fortzusetzen. Um der gesetzlichen Quotenregelung nachzukommen, mußte die Paulsenstiftsschule zwar männliche Lehrkräfte einstellen, beschäftigte sie aber ausschließlich nebenamtlich. Diese Regelung wurde bis Ostern 1932 praktiziert, d.h. bis zu dem Zeitpunkt, an dem der Staat Lehrern und Lehrerinnen generell die Ausübung nebenamtlicher Tätigkeiten untersagte.[35]

IV. Allgemeine Bildung als Geschlechterbildung

Die Kategorien »öffentlich« und »privat« haben, wie ich im vorangegangenen Abschnitt dargelegt habe, zur Ausgrenzung des höheren Mädchenschulwesens aus der »allgemeinen« Bildungsgeschichte geführt. Die Gleichsetzung von »öffentlich« mit »staatlich« hat in der deutschen Schulgeschichtsschreibung zur Vernachlässigung des privaten Mädchenschulsektors geführt. Daß das Mädchenschulwesen des 19. Jahrhunderts weitgehend privat organisiert war, wirft die Frage auf, in welcher Beziehung die Mädchenerziehung zur Erziehung der Jungen im öffentlichen höheren Schulwesen stand. Wenn wir Frauen und ihre Lebensbereiche nicht »als zusätzliche Besonderheiten ... 'normaler' historischer Prozesse und Strukturen ... betrachten, sondern als *funktionales Gegenstück* der Lebensbereiche und -formen von Männern in *einem* gesellschaftlichen Ganzen«[36], so kann die Schulgeschichte der Mädchen nicht als verspätete Sonderform einer »allgemeinen« Schulentwicklung gesehen werden. Die bisher von der historisch-pädagogischen Frauenforschung geleisteten Forschungsarbeiten legen die Schlußfolgerung nahe, daß die ideologische und institutionelle Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens als »funktionales Gegenstück« zum höheren Knabenschulwesen verstanden werden kann. Während das höhere Knabenschulwesen auf eine »öffentlich« auszuübende

---

34 Festschrift der Schule des Paulsenstifts 1866-1936. Hamburg 1937.

35 Vgl. Elke Kleinau: Von der Armenschule zur »sozialen Hilfstätigkeit«. Zur Geschichte der Schule des Paulsenstifts 1866-1937, in: Festschrift zum 125jährigen Jubiläum des Charlotte Paulsen-Gymnasiums. Hamburg 1991, S. 22 ff.

36 Claudia Opitz: Der »andere Blick« der Frauen in der Geschichte - Überlegungen zu Analyse und Darstellungsmethoden feministischer Geschichtsforschung, in: Methoden in der Frauenforschung. Symposium an der FU Berlin vom 30.11.-2.12.1983. Hrsg. von der Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der FU Berlin. Frankfurt a.M. 1984, S. 80.

Erwerbsarbeit vorbereitete, orientierte sich die Bildung der Mädchen an ihrer späteren, komplementär dazu gedachten Tätigkeit im »privaten« häuslichen Bereich. Daß auch Mädchen zunehmend »Bildung für den Erwerb« anstrebten, setzte dieses Bildungsziel nicht außer Kraft, da der häusliche Bereich, trotz steigender Frauenerwerbsarbeit, in der alleinigen Verantwortung der Frauen blieb.

Die Frage, ob die historisch-pädagogische Frauenforschung der allgemeinen Bildungsgeschichte »... neue, an der Kategorie Geschlecht orientierte Sichtweisen eröffnet und damit zu einer Erweiterung und Änderung der Blickrichtung pädagogischer Forschung beiträgt«[37], kann daher m.E. uneingeschränkt mit »ja« beantwortet werden. Als wichtigstes Ergebnis läßt sich festhalten, daß eine Bildungsgeschichte, die universelle Gültigkeit beansprucht, der Tatsache der Differenz, im vorliegenden Fall der Geschlechterdifferenz, Rechnung tragen muß. Ansätze, die in dieser Hinsicht weiterführen, kommen z.Zt. nicht nur aus der pädagogischen Frauenforschung, sondern auch aus der Integrativen und Interkulturellen Pädagogik.[38] Die zukünftige Aufgabe einer allgemeinen Bildungsgeschichte sehe ich darin, die »mittlerweile viel präziser ausgeleuchteten Erscheinungsformen und Wirkungen vor Ort bzw. in der Region mit den jeweils unterschiedlich zu gewichtenden Determinanten in Kultur, Politik, Ökonomie, Gesellschaft« in Beziehung zu setzen.[39] Regionalgeschichtliche Untersuchungen haben, wie Kirsten Heinsohn betont, Frauen erst als handende Subjekte in der Geschichte der höheren Mädchenbildung sichtbar gemacht[40]. Aufgabe einer zukünftigen allgemeinen Bildungsgeschichte bleibt es, dafür zu sorgen, daß sie nicht wieder im Dunkel der Geschichte verschwinden.

37 Margret Kraul/Heinz-Elmar Tenorth: Frauenforschung: Perspektivenwechsel in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 38, Heft 6 (1992), S. 833.

38 Vgl. Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993.

39 Michael Klöcker, Historische Bildungsforschung, S. 339.

40 Kirsten Heinsohn, Der lange Weg zum Abitur: Gymnasialklassen als Selbsthilfeprojekte der Frauenbewegung, in: Elke Kleinau, Claudia Opitz (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt a.M. 1996.