

Von der klassischen Sozialgeschichte zur „Sozialgeschichte in der Erweiterung“

Kleinau, Elke

2004

<https://doi.org/10.25595/998>

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kleinau, Elke: *Von der klassischen Sozialgeschichte zur „Sozialgeschichte in der Erweiterung“*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften* (Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2004), 287-302. DOI: <https://doi.org/10.25595/998>.

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>

HANDBUCH GENDER UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

herausgegeben von

Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel



2004

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

*Für Prof. Dr. Doris Knab
zum 75. Geburtstag*

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek
erhältlich.

2004.7.Ll. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Druck und Bindung:

AZ Druck und Datentechnik, Kempten

Printed in Germany 2004

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1323-8

Einleitung	9
<i>Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel</i>	
Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht ...	16
<i>Edith Glaser/Karin Priem</i>	

1 Theoretische Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung

Der/Die/Das Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge	33
<i>Dorle Klika</i>	
Zwischen Eigenem und Fremden – Phänomenologische Beiträge	47
<i>Johanna Hopfner</i>	
Das Geschlecht als semiotischer Unterschied – Zeichentheorie als Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung	58
<i>Rita Casale/Sabina Larcher</i>	
Diskurstheoretische Zugänge in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung	76
<i>Karin Amos</i>	
Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge	90
<i>Annedore Prengel</i>	
Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse ..	102
<i>Barbara Rendtorff</i>	
Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion	112
<i>Christiane Micus-Loos</i>	
Geschlecht als psychische Realität – Psychoanalytische Beiträge	127
<i>Luise Winterhager-Schmid</i>	
Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung?	146
<i>Carol Hagemann-White</i>	
Generationentheorien und erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung	157
<i>Friederike Heinzel</i>	
Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge	175
<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i>	

Systemtheorie und Geschlechtertheorie	191
<i>Vera Moser</i>	
Der Blick auf evolvierte Verhaltensstrategien: Anregungen aus der Soziobiologie	200
<i>Annette Scheunpflug</i>	
Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse	215
<i>Barbara Friebertshäuser</i>	
Arbeit und soziale Ungleichheit – Gesellschaftstheoretische Beiträge	237
<i>Doris Lemmermöhle</i>	
Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory	255
<i>Jutta Hartmann</i>	
Männerforschung und Erziehungswissenschaft	271
<i>Edgar Forster/Markus Rieger-Ladich</i>	

2 Bildungshistorische Zugänge der Frauen- und Geschlechterforschung

Von der klassischen Sozialgeschichte zur „Sozialgeschichte in der Erweiterung“	287
<i>Elke Kleinau</i>	
Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung als Ideengeschichte	303
<i>Brita Rang</i>	
Historische Genderforschung und „cultural turn“	322
<i>Meike Sophia Baader</i>	
Klassikerinnen	337
<i>Margret Kraul</i>	

3 Gender in Teildisziplinen und Handlungsfeldern

Gender in der Familienerziehung	349
<i>Christiane Micus-Loos/Yvonne Schütze</i>	

Gender im Kindergarten	361
<i>Dagmar Kasüschke</i>	
Gender in der Primarstufe des Schulwesens	372
<i>Astrid Kaiser</i>	
Gender in den Sekundarstufen	389
<i>Elke Nyssen</i>	
Gender in den Fachdidaktiken	410
<i>Hanna Kiper</i>	
Gender in der Sonder- und Integrationspädagogik	425
<i>Ulrike Schildmann</i>	
Gender in der Interkulturellen Pädagogik	436
<i>Marianne Krüger-Potratz/Helma Lutz</i>	
„Dolle Deerns“, „PfundzKerle“ und „MezzoMezzo“ – Gender in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit	448
<i>Margitta Kunert-Zier</i>	
Gender in der Kinder- und Jugendhilfe	461
<i>Maria Bitzan</i>	
Jungen- und Männerarbeit	477
<i>Edgar Forster</i>	
Gender in der Berufsbildung	491
<i>Antje Bredow</i>	
Gender in der Erwachsenenbildung	502
<i>Anne Schlüter</i>	
Gender Studies: Feministische Perspektiven in Studium und Lehre	515
<i>Ingrid Schacherl</i>	
Gender in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung	523
<i>Christine Biermann/Barbara Koch-Priewe</i>	
Psychosoziale Beratung und Genderrelation	540
<i>Ruth Großmass/Christiane Schmerl</i>	
Gender und Medienpädagogik	557
<i>Agi Schröder-Lenzen</i>	

Gender Mainstreaming – Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung	574
<i>Birgit Schaufler</i>	

4 Methodologie und Forschungszugänge

Methodologie und Gender	587
<i>Ulrike Popp</i>	
Geisteswissenschaftlich- und sozialwissenschaftlich-hermeneutische Zugänge	599
<i>Regina Mikula/Andrea Felbinger</i>	
Objektiv hermeneutische Zugänge	610
<i>Merle Hummrich</i>	
Tiefenhermeneutische Zugänge	622
<i>Regina Klein</i>	
Ethnographische Ansätze	636
<i>Helga Kelle</i>	
Biographieforschung – Erziehungswissenschaft – Genderforschung	650
<i>Heide von Felden</i>	
Quantitative Zugänge	663
<i>Ulrike Popp</i>	

5 Anhang

Sachregister	681
Namensregister	693
AutorInnenverzeichnis	703

2 Bildungshistorische Zugänge der Frauen- und Geschlechterforschung

Von der klassischen Sozialgeschichte zur „Sozialgeschichte in der Erweiterung“¹

Elke Kleinau

Sozialgeschichtliche Zugänge haben sich in der Historischen Pädagogik erst in den 1970er Jahren etabliert. Traditionell dominierte hier die geisteswissenschaftlich-philosophisch ausgerichtete Ideengeschichte bzw. der historisch-systematische Zugang zur Geschichte der Pädagogik. Was eigentlich Sozialgeschichte inhaltlich und methodisch von Ideengeschichte unterscheidet, das ist in der Historischen Pädagogik ebenso kontrovers beschrieben worden wie in der Geschichtswissenschaft, an deren wissenschaftstheoretischen und -methodischen Vorgaben sich die Historische Pädagogik bis heute orientiert. Eine äußerst heterogen zusammengesetzte jüngere Generation historisch arbeitender WissenschaftlerInnen traf sich nicht so sehr in der positiven Ausformulierung eigener Forschungsabsichten, sondern vor allem in der Kritik am institutionellen und methodischen Status quo. Die Ideengeschichte wurde von ihnen kritisiert als der methodisch überholte Versuch, „in der Untersuchung vergangener pädagogischer Verhältnisse primär von den Selbstdeutungen der historischen Akteure“ – von Akteurinnen war noch nicht die Rede – auszugehen (Tenorth 1990, S. 130). Deren Intentionen, die man im Selbstverständnis von Erziehungs- und Bildungstheoretikern (den sog. Klassikern) aufzuspüren suche, würden unreflektiert mit gesellschaftlicher Realität gleichgesetzt. In der sozialhistorischen Kritik erschien die Ideengeschichte als die Geschichte pädagogischer Illusionen über die eigenen Wirkungsmöglichkeiten bzw. als die naive Schilderung pädagogischer Provinzen fernab jeder gesellschaftlichen Realität. Demgegenüber präsentierte sich die an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen ausgerichtete Sozialgeschichte als die einzige Form pädagogischer Geschichtsschreibung, die sich – auf ein breites Quellenkorpus gestützt, theoretisch und methodisch versiert – mit der Erziehungswirklichkeit auseinandersetzte. Quantitative Methoden hielten Einzug in die Geschichte der Pädagogik und theoretisch wurde auf unterschiedliche sozialwissenschaftliche Theorietraditionen zurückgegriffen: auf den Strukturfunktionalismus, die Kri-

sche Theorie, den Marxismus (nicht nur in der damaligen DDR), den Interaktionismus.² Ein „Run“ auf archivalische Quellen setzte ein, und damit rückten pädagogische Institutionen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Für die Institution Schule hatten sich zwar auch schon IdeenhistorikerInnen interessiert, aber das Spektrum wurde nun in Richtung sozialpädagogischer Arbeitsfelder (Armen- und Jugendfürsorge, Jugendstrafvollzug etc.) erweitert.

Diesem Denken in Oppositionsformeln kommt seit Anfang der 1990er Jahre kaum noch Bedeutung zu. Die Sozialgeschichte ist mittlerweile selbst in die Jahre gekommen und hat sich in der Auseinandersetzung mit neueren, stärker kulturhistorisch ausgerichteten Ansätzen weiterentwickeln müssen (Mergel/Welskopp 1997). Dass pädagogische Ideen ohne historische und gesellschaftliche Einordnung wenig aussagekräftig und Erziehungsrealitäten ohne die Intentionen und Selbstbeschreibungen der Akteure und Akteurinnen nicht analysierbar sind, scheint heute weitgehend konsensfähig. Annette M. Stross und Felicitas Thiel vertreten zwar die These, dass in den 1980er und 1990er Jahren eine Rephilosophierung der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation stattgefunden habe, räumen aber ein, dass diese Rückwendung nur zum Teil den klassischen Fragestellungen folge (Stross/Thiel 1998, S. 21). Auch in der historisch-pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung lässt sich seit einigen Jahren eine erneute Tendenz zu ideen- und personengeschichtlichen Arbeiten beobachten,³ aber theoretisch-methodisch schlagen diese Studien neue Wege ein, in dem sie auf diskurstheoretische Vorgaben aus der Philosophie und der Literaturwissenschaft zurückgreifen. Nachhaltigen Einfluss hat insbesondere der französische Philosoph Michel Foucault mit seinen Arbeiten über die Geschichte des Gefängnisses und der Psychiatrie ausgeübt (Foucault 1969, 1976). In Anlehnung an Foucault hat sich eine jüngere Generation historisch arbeitender WissenschaftlerInnen von der Vorstellung der politischen bzw. ökonomischen Macht als *dem* konstituierenden Merkmal der Geschichte verabschiedet. Geschichte geht nicht von einem Zentrum aus und bewegt sich nicht unilinear in eine Richtung. Statt *einer* Geschichte gibt es jetzt viele *Geschichten*, die Geschichten „anderer“ Kulturen, die Geschichten all jener Männer, Frauen, Kinder, Alten, Kranken, Behinderten und Minderheiten, die aus der Universalgeschichte herausfallen, weil sie nicht über die Macht der historischen Sinnstiftung verfügen. Gleichzeitig wird die modernisierungstheoretische Annahme, die Menschheit gehe einem unaufhaltsamen technischen und zivilisatorischen Fortschritt entgegen, radikal in Frage gestellt.⁴ Auch von der Illusion, mit Hilfe des „richtigen“ methodischen Instrumentariums lasse sich herausfinden, was *wirklich* geschehen sei, haben sich die meisten HistorikerInnen verabschiedet. Die Vergangenheit, die sich aus Quellen rekonstruieren lässt, bleibt fragmentarisch. Quellen enthalten nicht frühere Wirklichkeiten, sondern „frühere Konstruktionen von Wirklichkeiten“ (Conrad/Kessel 1994, S. 16). Wie es *wirklich* war, wird man hingegen nie wissen, sondern nur, wie es gewesen sein könnte,

da sich Geschichte – streng genommen – nur im Konjunktiv schreiben lässt. In Abgrenzung zu weitergehenden theoretischen Ansätzen, für die die Grenze zwischen wissenschaftlicher Geschichtsschreibung und Dichtung vollständig aufgehoben ist (vgl. White 1986, 1991), beharren die meisten historisch arbeitenden WissenschaftlerInnen darauf, dass sie nicht erst seit dem „linguistic turn“⁵ wissen, dass sie Geschichte *konstruieren*, zwar nicht im Sinne von „erfinden“, aber ihre Forschungsergebnisse sind eben keine bloßen Nachbildungen vergangener Wirklichkeiten, sondern stark beeinflusst durch die Gesichtspunkte, die die jeweiligen ForscherInnen bei der Auswahl, der Analyse und der Verknüpfung der Quellen zugrunde legen. Obwohl *jede* Form der Geschichtsschreibung somit konstruktiven Charakter hat und ihr die Annäherung an die Vergangenheit immer nur partiell gelingt, ist mit den neuen kulturgeschichtlichen Ansätzen die Hoffnung verbunden, den historischen Realitäten ein Stück weit näher zu kommen als es die abstrakte Vorstellung einer einheitlichen Geschichte je vermochte.⁶

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die klassische Sozialgeschichte, der häufig der Vorwurf gemacht wurde, einem strukturellen Determinismus zu fröhnen, der weitgehend ohne historische Subjekte auskomme, sich unter dem Einfluss von Diskurstheorien, der Alltagsgeschichte, der Mikrohistorie, der Historischen Anthropologie, der Historischen Sozialisationsforschung, der Biographieforschung und der Frauen- und Geschlechtergeschichte den Menschen als HandlungsträgerInnen von Geschichte zugewandt hat. In geschichts- und erziehungswissenschaftlichen Themen- und Fragestellungen soll nun stärker als bisher „die sinnstiftende, wertende und deutende Tätigkeit der historischen Subjekte als konstitutives Element jeder sozialen Welt ernstgenommen ... [werden] – als das, was letztendlich erst die Wirkungsmächtigkeit des ‚Realen‘ ermöglicht“ (Daniel 1994, S. 60). Gleichzeitig soll dem Kontingenten, dem Randständigen und Zufälligen wieder mehr Gewicht eingeräumt werden. Diese Form der Sozialgeschichte, die sich theoretisch-methodischen Neuerungen gegenüber aufgeschlossen zeigt, wird auch als „Sozialgeschichte in der Erweiterung“ bezeichnet.⁷ Die meisten frauen- und geschlechtergeschichtlichen Arbeiten in der Historischen Pädagogik lassen sich diesem Ansatz zurechnen, wobei die Grenzen zu den Nachbardisziplinen wie der Geschichtswissenschaft, der Historischen Soziologie und der Literaturwissenschaft nicht immer streng gezogen werden können. Schwerpunktmäßig sind folgende Themenfelder in der Historischen Pädagogik vertreten:

1 Historische Sozialisationsforschung

Am deutlichsten hat sich die pädagogisch-biographisch arbeitende Historische Sozialisationsforschung von der klassischen Sozialgeschichte abgegrenzt, der sie vorwarf mit ihrer Konzentration auf Strukturen, soziale Klassen und Schichten, auf kollektive Lebenslagen deterministische sozialisationstheoretische Deutungs-

vorgaben zu favorisieren (vgl. Herrmann 1980; Cloer/Seyfarth-Stubenrauch/Klika 1991). Demgegenüber betonte die Historische Sozialisationsforschung, dass Kinder und Jugendliche nicht nur Objekte, sondern immer auch Subjekte ihrer Erziehung und Bildung sind, die sich aktiv mit den Deutungsvorgaben der Erwachsenen auseinandersetzen, sich diese aneignen, modifizieren oder verwerfen. Die Frage nach den individuellen biographischen Bedingungen dieser aktiven Aneignung bzw. Verwerfung von Deutungsangeboten führte zu einer erneuten Wertschätzung von autobiographischen Zeugnissen, einer in der klassischen Sozialgeschichte heftig umstrittenen Quellengattung. Trotz vielfach geäußelter Vorbehalte gegenüber Autobiographien wegen der Probleme um Repräsentativität, Authentizität, Subjektivität oder Selektivität der Erinnerung (vgl. Frieberthäuser/Prenzel 2000) lassen sich dieser Quellengattung Einsichten in die Entstehungsprozesse und -bedingungen von Identität entnehmen, die über andere Quellen nur schwer bzw. gar nicht zu erschließen sind. Mittlerweile ist der Streit um diese Quellen ausgesprochen pragmatisch gelöst worden. Was die jeweils geeigneten Quellen sind, bestimmen ausschließlich die Untersuchungsgegenstände und die Fragen, die die ForscherInnen an sie stellen. Da die Erziehung und Bildung bürgerlicher Mädchen bis ins 19. Jahrhundert hinein nicht institutionalisiert, d.h. auf den häuslichen und familiären Bereich beschränkt war, stellen autobiographische Zeugnisse – neben Autobiographien auch Tagebücher, lebensgeschichtliche Interviews, Briefe und Fotos – häufig die einzigen Erkenntnisquellen zur Mädchensozialisation dar. Darüber hinaus werden in Autobiographien Formen und Entwicklungslinien weiblicher Individuation und Sozialisation sichtbar, die nicht in institutionellen Beschreibungen aufgehen. Wenn Bildung mehr ist als das, was in Bildungsinstitutionen stattfindet, dann sind autobiographische Quellen hervorragend geeignet, diese Prozesse in den Blick zu nehmen. Für die (Re-)konstruktion der Lebenswelten von Frauen und Männern der unteren Stände bzw. Schichten, die keine autobiographischen Zeugnisse hinterlassen haben, ist die Forschung auf biographische Aufzeichnungen angewiesen. In seiner Studie „Frauen vor Gericht“ nutzt der Historiker Richard van Dülmen als Quellen hauptsächlich Gerichtsprotokolle, um Aufschluss über die Lebensgeschichte, die Motive der Kindsmörderinnen und den Tathergang zu erhalten (van Dülmen 1991). Die angeklagten Frauen kommen in den Gerichtsakten zwar nur vermittelt (durch die Person des Gerichtsschreibers) zu Wort, aber für diesen Personenkreis stehen der historischen Forschung nur begrenzt andere Quellengattungen zur Verfügung. Während im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert nur vereinzelt Autobiographien von Frauen erschienen, haben in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zahlreiche Frauen ihre Lebenserinnerungen publiziert, um den Weg der eigenen Subjektwerdung zu beschreiben und damit auch andere Frauen zum Ausbruch aus traditionellen Begrenzungen zu ermutigen. Als erstes erregten die Lebenserinnerungen von bürgerlichen Frauen, deren Lebensgeschichten eng mit

den Institutionalisierungs- und Normierungsprozessen des höheren Mädchenschulwesens und der Lehrerinnenbildung verwoben waren, das Interesse von Frauen- und Geschlechterforscherinnen, später konzentrierte sich die Forschung stärker auf die Kindheitserinnerungen von Frauen *und* Männern aus dem Bürgertum (Klika 1990; Meschendorfer 1991; Budde 1994) und der Arbeiterschaft (Seyfarth-Stubenrauch 1985). Die Geschichte der Jugend war lange Zeit eine Geschichte der männlichen Jugend (vgl. Malmede 2000). Orientiert an männlichen Lebenslaufmustern ging die Historische Sozialisationsforschung bis vor kurzem davon aus, dass Mädchen erst mit der Etablierung staatlicher höherer Mädchenschulen und der Entstehung der bürgerlichen Jugendbewegung die Chance erhalten hätten, eine eigenständige Jugendphase zu durchleben (vgl. Hardach-Pinke 2000, S. 7). Dass junge Mädchen adeliger und bürgerlicher Herkunft die Zeit zwischen Kindheit und Erwachsenensein nicht nur als eine Zeit der Bildungs- und Ausbildungsdefizite erlebten, sondern in dieser Zeit prägende und bedeutsame Erfahrungen machten, hat Irene Hardach-Pinke (vgl. ebd.) für das ausgehende 18. und frühe 19. Jahrhundert nachgewiesen. Die Sozialgeschichte von Mädchen aus der Arbeiterschaft war lange Zeit ein Desiderat frauen- und geschlechterhistorischer Forschung. Hier hat erst kürzlich die Studie von Christina Benninghaus (1999) über jugendliche Arbeiterinnen in der Weimarer Republik eine Lücke in der pädagogischen Geschichtsschreibung geschlossen.⁸ Erste Vorarbeiten sind allerdings bereits in der Arbeit von Dorothee Wierling „Mädchen für alles“, die sich mit der Lebensgeschichte und dem Arbeitsalltag städtischer Dienstmädchen beschäftigt, auszumachen (Wierling 1987). Was nach wie vor fehlt, sind Studien über Mädchen auf dem Land, speziell eine Geschichte der Mädchen aus bäuerlichen bzw. unterbäuerlichen Schichten. Das Thema „Mädchen in der Jugendbewegung“ ist im letzten Jahrzehnt von verschiedenen Autorinnen bearbeitet worden (de Ras 1988, Klönne 1990, Andresen 1997). Alle drei Studien konzentrieren sich jedoch auf die Geschichte der bürgerlichen Jugendbewegung. Eine Geschichte der organisierten weiblichen Arbeiterjugend steht nach wie vor aus, ebenso eine Geschichte von Mädchenkindheit und -jugend im Nationalsozialismus jenseits der bereits hinlänglich erforschten Staatsjugend (Klaus 1983; Reese 1989; Kinz 1990; Jürgens 1994).

2 Geschichte des allgemein- und berufsbildenden Mädchenschulwesens

Bis weit in die achtziger Jahre hinein war die „allgemeine“ Geschichte des Bildungswesens in Deutschland durch zwei Forschungsdefizite gekennzeichnet: Zum einen behandelte die Geschichte des Bildungswesens zumeist die Geschichte des höheren Knabenschulwesens oder die Geschichte des Volksschulwesens, ohne allerdings der Tatsache, dass dieser Schultypus von Jungen *und* von Mädchen be-

sucht wurde, besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Das „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ versuchte sich an einer ersten vorläufigen Forschungsübersicht (Küpfer 1987; Kraul 1991). Eine sozialgeschichtliche Monographie über die Geschichte des höheren Mädchenschulwesens fehlte, bis 1988 James C. Albisettis Pionierstudie „Schooling German Girls' and Women“ erschien (Albisetti 1988). Zum anderen war die Geschichte des deutschen Schulwesens eigentlich eine Geschichte des preußischen Schulwesens. Dass die Entwicklung in den einzelnen deutschen Staaten recht unterschiedlich verlief, wurde zwar am Rande thematisiert, fiel aber in „allgemeinen“ Darstellungen unter den Tisch. Mit Blick auf die „allgemeine“ Bildungsgeschichte trat Heinz-Elmar Tenorth 1990 explizit für eine stärker vergleichend „arbeitende Bildungsforschung“ ein (Tenorth 1990, S. 193). Hans Medick ging noch einen Schritt weiter und plädierte dafür, „die Annahme eines vereinheitlichen oder gar einheitlichen historischen Prozesses im Übergang zur Moderne“ zunächst konsequent zu *dekonstruieren*, bevor sie versuchsweise wieder *rekonstruiert* werden könnte (Medick 1994, S. 48). Mit diesem Ansatz ist in den letzten Jahren auch in der historisch-pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung gearbeitet worden. Der „allgemeinen“ Bildungsgeschichte, die ausschließlich auf das höhere preußische Knabenschulwesen konzentriert war, wurde die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in den einzelnen deutschen Staaten gegenübergestellt (Kubon 1991; Käthner 1994; Knauer 1995; Zander 1996; Kleinau 1997). An diesen regionalgeschichtlichen Studien lassen sich Trends, Typen und Modelle, die allgemein für Deutschland gelten sollen, überprüfen und gegebenenfalls auch falsifizieren.

In welcher Hinsicht haben nun die oben genannten Forschungsarbeiten zu einer veränderten Sichtweise auf das Bildungssystem beigetragen? Während ältere bildungshistorische Studien im Staat den ausschließlichen Initiator und Träger von Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen sahen und das Bildungswesen „primär als Mittel sozialer Differenzierung, politischer Sozialisation und sozialer Disziplinierung“ (Jelavich 1995, S. 260) begriffen wurde, haben frauen- und geschlechtergeschichtliche Studien den bildungspolitischen Anteil, den Frauen und Frauenvereine beim Auf- und Ausbau des höheren Mädchenschulwesens hatten, herausgearbeitet und überzeugend dargelegt, dass die Entwicklung vom privaten hin zum öffentlichen höheren Mädchenschulwesen durchaus ambivalent zu sehen ist. Die preußische Mädchenschulreform von 1908 schrieb eine Quotenregelung zugunsten akademisch gebildeter Lehrer im öffentlichen und privaten Mädchenschulwesen fest, reduzierte damit die Einsatzmöglichkeiten für seminaristisch gebildete Lehrerinnen und mit der zunehmenden Verstaatlichung privater Mädchenschulen wurden Schulleiterinnen durch männliche Lehrkräfte ersetzt. Die bislang in der Sozialgeschichte des Schulwesens vertretene These, der zufolge das öffentliche Schulsystem per se als Fortschritt, das private dagegen als Rückschritt zu gelten habe, ist für das höhere Mädchenschulwesen in Zweifel zu

ziehen. Mit dem Niedergang des Privatschulwesens ging auch ein von Frauen geschaffener und bestimmter pädagogischer (Frei-)Raum verloren.⁹

Auch wenn noch viele Forschungsfragen offen bleiben, so gilt doch – im Vergleich zu anderen Forschungsfeldern – die Geschichte des höheren Mädchenschulwesens als relativ gut erforscht. Das Gleiche lässt sich allerdings vom elementaren Mädchenschulwesen nicht behaupten. In „allgemeinen“ sozialgeschichtlichen Studien über das Elementarschulwesen werden Mädchen zumeist nicht erwähnt, obwohl in den meisten deutschen (Flächen-)Staaten Mädchen und Jungen gemeinsam beschult wurden. Erste Angaben über die Schülerinnenfrequenzen im niederen Schulwesen lassen sich dem „Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte“ (1987) entnehmen. Die Frauen- und Geschlechtergeschichte hat Mädchenbildung bislang fast ausschließlich mit *höherer* Mädchenbildung assoziiert, wobei diese Fokussierung zum einen daran liegt, dass die Forschung sich auf städtische (mehrheitlich protestantisch geprägte) Milieus konzentriert hat, in denen das Mädchenschulwesen institutionell eigenständig organisiert war, zum anderen liegt für die städtische Schulentwicklung ein reichhaltiger Fundus von relativ gut zugänglichem Quellenmaterial bereit. Dagegen muss der Quellenkorpus für das elementare Mädchenschulwesen für weite Teile deutschsprachiger Territorien erst noch erschlossen werden. Aber selbst für schulgeschichtlich gut aufgearbeitete Städte wie z.B. Hamburg, in der das Elementar- bzw. das spätere Volksschulwesen nach Geschlechtern getrennt war, fehlt bislang eine dementsprechende Studie. Erste Ansätze über das städtische Mädchenschulwesen finden sich in einer Forschungsarbeit über Lübeck (Zander 1996). Über die Anfänge des elementaren Mädchenschulwesens auf dem Land informiert eine Studie über das geistliche Fürstentum Osnabrück (Fiebert 1999). Für erste Systematisierungsversuche ist der Forschungsstand noch unzureichend, dafür ist das bisher zusammengetragene Wissen zu fragmentarisch und zu disparat. Festhalten lässt sich lediglich, dass sich als Motiv für die Gründung von reinen Mädchenschulen im Elementarbereich durchweg pragmatische Gründe ausmachen lassen: Raumnot, zu hohe SchülerInnenzahlen pro Lehrkraft u.ä. Eine öffentliche Debatte zur Frage der gemeinsamen oder getrennten Erziehung der Geschlechter im *Elementarschulwesen* konnte von der Forschung bisher nicht nachgewiesen werden. Öffentlich diskutiert wurde zu dieser Zeit die Neubestimmung der *bürgerlichen* Mädchenerziehung und -bildung, die dann zur verstärkten Gründung von *höheren* Mädchenschulen führte. Was das elementare Mädchenschulwesen angeht, so besteht hier zweifellos noch Bedarf an weiteren regionalgeschichtlichen Studien.

Zur Geschichte des berufsbildenden Mädchenschulwesens liegen bislang nur wenige Monographien vor. Fragen der Berufswahl, der Berufsfindung, der Ausbildungsplatzangebote und der Erwerbschancen von Frauen und Mädchen waren für die historische Berufsbildungsforschung lange Zeit kein Thema. Zwar existierten mit den 1963 erschienenen Studien von Margarete Schecker und Ellen

Schulz zwei Vorarbeiten über die Entwicklung der Mädchenberufsschule, an die Anne Schlüter (1987) und Kirsten Wehrmeister (1997) anknüpfen konnten. Schlüter rekonstruiert die Auseinandersetzungen um die Regelung der Ausbildungssituation von Mädchen am Beispiel des 1909 gegründeten „Verbandes für handwerksmäßige und fachgewerbliche Ausbildung der Frau“, der sich aus Frauen aus der bürgerlichen Frauenbewegung und bürgerlichen Sozialreformern zusammensetzte. Gegründet wurde der Verband mit dem Ziel, Mädchen und Frauen die breite Palette gewerblich-technischer Berufe zu erschließen, erreicht wurde lediglich die Öffnung einiger weniger handwerklicher Ausbildungsgänge. Wehrmeister wählt eine regionalgeschichtliche Zugangsweise und zeichnet die Entstehungsbedingungen und Entwicklungslinien der Mädchenfortbildungsschule im Königreich Sachsen von 1835 bis zur Einführung der Berufsschulpflicht im Jahre 1919 nach. Besser erforscht, und das hängt wiederum mit der Schwerpunktsetzung pädagogisch-historischer Frauen- und Geschlechterforschung im Bereich der höheren Bildung zusammen, sind die Ausbildungsgänge zur Lehrerin.

3 Geschichte der seminaristischen Lehrerinnenbildung

Mädchen- und Lehrerinnenbildung waren im 19. und frühen 20. Jahrhundert institutionell eng miteinander verbunden. Von daher stellt die Ausbildung und Berufstätigkeit von Lehrerinnen einen weiteren Schwerpunkt sozialhistorischer Frauen- und Geschlechtergeschichte dar. Bildungs- und Berufsverläufe von Frauen sind, wie die Forschung der letzten Jahre dargelegt hat, nicht als verspätete Sonderform „allgemeiner“, d.h. männlicher Bildungs- und Berufsentwicklungen aufzufassen. Im Gegensatz zu den akademisch gebildeten männlichen Lehrkräften erfolgte bei den Frauen der Zugang zum höheren Lehramt nicht über akademische Bildungsabschlüsse. Frauen bahnten sich zunächst mittels autodidaktischer Bildungsprozesse den Weg in den Lehrberuf, seit Mitte des 19. Jahrhunderts war in den meisten deutschen Staaten das Lehrerinnenseminar der vorgezeichnete Weg, auf dem Frauen die Qualifikation als Volksschullehrerin bzw. als Lehrerin für mittlere und höhere Mädchenschulen erwerben konnten. Diese Eigenständigkeit der Lehrerinnen- gegenüber der Lehrerbildung arbeiteten fast alle der neueren Studien zur Geschichte des Lehrerinnenberufs heraus. Auch hier dominieren regionalgeschichtliche Zugänge: Maike Hanf (1993) rekonstruierte die Ausbildungssituation von Lehrerinnen im deutsch-dänischen Grenzgebiet Schleswig-Holsteins, Barbara Stolze (1995) untersuchte konfessionelle Lehrerinnenseminare in der preußischen Provinz Westfalen, Karin Ehrich (1995) das städtische Lehrerinnenseminar in Hannover, Edith Glaser (2000) die Ausbildungsstätten im Königreich Sachsen. Neben der institutionengeschichtlichen Aufarbeitung (Gründungsintentionen, Ausbildungsinhalte, Frequenz der Seminare etc.) spielen bei allen Autorinnen berufsbiographische Fragestellungen eine wichtige

Rolle. Gefragt wird nach der sozialen Herkunft der Seminaristinnen, nach Motiven für die Berufswahl, nach dem weiteren beruflichen Werdegang der Lehramtsanwärterinnen. Dabei wird mit so manchem zählebigen Klischee in der Historischen Bildungsforschung aufgeräumt: So waren es z.B. nicht immer die vielzitierten „höheren Töchter“ aus dem besitzlosen Bildungsbürgertum, die in die Seminare drängten. Die soziale Herkunft der Seminaristinnen weist ein ausgesprochen heterogenes Profil auf, wobei es nicht unerheblich ist, ob es sich um ein Volksschullehrerinnen- oder ein höheres Lehrerinnenseminar handelte, ob die Ausbildungsstätte einem konfessionellen oder städtischen Träger unterstand, ob sich die Einrichtung auf dem Land oder in der Stadt befand. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass für das 19. Jahrhundert von einem katholischen (Aus-)Bildungsdefizit, wie es für das 20. Jahrhundert festgestellt worden ist, nicht die Rede sein kann. In der Durchsetzung weiblicher Lehrtätigkeit war das katholische Münsterland – die Gründung des ersten Lehrerinnenseminars erfolgte 1832 – dem protestantischen Teil Preußens weit voraus. Dort ließ die erste Seminargründung noch bis 1900 auf sich warten. Eine ähnliche Entwicklung zeichnet Monika Fiebert über die konfessionelle Elementarlehrerinnenausbildung für das katholische Osnabrücker Land nach.

4 Geschichte der sozialen Arbeit

Ein weiterer Schwerpunkt sozialhistorischer Frauen- und Geschlechterforschung ist die Geschichte der sozialen Arbeit als Frauenberuf. Christoph Sachße thematisiert 1986 den Zusammenhang zwischen Sozialarbeit, Sozialreform und bürgerlicher Frauenbewegung und eröffnet damit ein neues Forschungsfeld (Sachße 1986). Susanne Zeller (1987) rekonstruiert die Diskussion um „soziale Mütterlichkeit“ innerhalb der Frauenbewegung, dokumentiert die Institutionalisierung und Normierung der Sozialen Frauenschulen und widmet sich eingehend den Ausbildungs- und Erwerbsbedingungen der Wohlfahrtspflegerinnen. Ute Lange-Appel (1993) setzt sich aus berufspädagogischer Sicht kritisch mit dem professionellen Selbstverständnis der ersten Generation sozialarbeiterisch tätiger Frauen auseinander, während die Studie von Iris Schröder (2001) Frauenbewegung und Sozialreform im Schnittpunkt der Frauen- und Geschlechtergeschichte, der Wohlfahrts- und der Bürgertumsforschung verortet. Während die älteren Arbeiten vor allem das Engagement von Frauen im staatlichen Wohlfahrtswesen aufzeigen, interessiert sich Schröder auch für das konfessionsgebundene Fürsorgewesen. Während alle bisher genannten Arbeiten sich auf das Kaiserreich und die Weimarer Republik konzentrieren, skizziert Gabriele Kranstedt (1997) Projekte katholischer Mädchensozialarbeit nach 1945. Ihre Arbeit wie auch die von Heike Schmidt (2002) steht für einen Perspektivenwechsel in der Geschichte der sozialen Arbeit: Es geht nicht länger nur um die Frauen, die Sozialarbeit als Beruf oder Ehrenamt

betreiben, sondern um diejenigen, die in das Visier der Jugendfürsorge geraten. Schmidt untersucht die sich wandelnden Bilder weiblicher Devianz sowie den Umgang mit „gefallenen“ bzw. „gefährdeten“ Mädchen in der Zwangs- und Fürsorgeerziehung und – analog den Arbeiten in der Historischen Sozialisationsforschung – ist es ihr vordringliches Anliegen, die Mädchen als eigenständige Subjekte, als Akteurinnen sichtbar zu machen.

5 Geschichte des akademischen Frauenstudiums

In den letzten Jahren ist verstärkt über die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland geforscht worden, zumeist am Beispiel einzelner Universitäten – Berlin, Tübingen, Würzburg – (Jank 1990; Glaser 1992; Hessenauer 1998) bzw. im Rahmen von Ausstellungsprojekten – Bonn und München – (100 Jahre Frauenstudium 1996, Bußmann 1993). Auch in diesem Forschungsfeld überwiegen regionalgeschichtliche Arbeiten, die schwerpunktmäßig die institutionellen Barrieren dokumentieren, mit denen studierwillige Frauen und Frauen, die Wissenschaft als Beruf betreiben wollten, zu kämpfen hatten. Berufsbiographische Fragestellungen schließen sich daran an. Die erste Studentinnengeneration bildete keineswegs eine homogene Gruppe, sondern unterschied sich in ihrer Studienmotivation, in der Altersstruktur, in ihrer Studienfachwahl, in ihrer sozialen, konfessionellen und nationalen Herkunft, in ihrer Option für oder gegen Ehe und Familie. Einen fachspezifischen Zugang haben Theresa Wobbe (1997) und Christa Kersting (2000) gewählt und den Einzug der Frauen in die Soziologie bzw. in die Erziehungswissenschaft rekonstruiert. Der institutionelle Weg der Frauen ins Hochschulsystem bzw. in den akademischen Beruf wird anhand von Fallgeschichten nachgezeichnet, wobei Claudia Huerkamp (1996) sich auf die Berufsgruppen der Ärztinnen, der Studienrätinnen und der Juristinnen spezialisiert hat. Erste international vergleichend angelegte Untersuchungen über Professionalisierungsprozesse von Frauen in akademischen Berufen wirken in vielfacher Hinsicht ernüchternd: Erfolgt die Professionalisierungsprozesse relativ spät, wie z.B. in den USA, fanden Frauen verhältnismäßig leicht Zugang zu Studium und Beruf. Das Gleiche gilt für Länder mit einer breiten, von verschiedenen öffentlichen und privaten Trägern getragenen Bildungs- und Forschungslandschaft. Aber anfängliche Erfolge können nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Laufe der Professionalisierungsprozesse in allen Ländern Strategien entwickelt wurden, die Frauen von hochgeschätzten Segmenten der Berufskarriere fernhielten und in geringer bezahlte Professionsfelder abdrängten. In den USA entwickelte sich z.B. eine geschlechtsspezifische Segregation der anwaltlichen Arbeitsfelder (vgl. Costas 2000, S. 18).

Für fast alle der genannten Studien bildet das Jahr 1933 eine einschneidende Zäsur, als eine Zeit der Zurücknahme des bisher Erreichten. Bereits eröffnete Habilitationsverfahren wurden „ausgesetzt“, „politisch unzuverlässige“ oder Wissenschaftlerinnen jüdischer Herkunft verloren ihre Stellen, wurden in Konzentrationslager verschleppt und dort ermordet. Nur wenige Frauen konnten in der Emigration weiter wissenschaftlich arbeiten, und die Rückkehr in die deutschen Universitäten nach 1945 gelang nur in Ausnahmefällen. Nur am Rande wird thematisiert, dass es auch andere Lebens- und Berufsverläufe gab: Politisch konforme Frauen, wie z.B. Maria Krudewig in Köln oder Martha Moers in Bonn, die psychologischen Nachwuchs für die Industrie und die Heerespsychologie ausbildeten oder den Arbeitsansatz von Frauen und Kriegsgefangenen in der deutschen Rüstungsindustrie untersuchten und psychologisch betreuten. In Forschung und Lehre, die als kriegswichtig eingestuft wurden, gab es zwar nicht die großen Karrieren, aber dennoch Nischen für Frauen, die weiterhin Wissenschaft betreiben wollten. Claudia Huerkamp hat mittlerweile den Mythos, die Nationalsozialisten hätten die systematische Vertreibung der Frauen aus der Wissenschaft intendiert und auch erreicht, gründlich demontiert, aber in den mit dem Professionalisierungsansatz arbeitenden Studien überwiegt doch die Tendenz, die Berufsverläufe der Frauen aus der Perspektive des verhinderten Aufstiegs zu beschreiben (vgl. Kersting 2000, S. 134 ff.).

6 Ausblick

1988 hat in einem vielbeachteten Forschungsbericht die Sozialhistorikerin Ute Frevert die Bildungsgeschichte von Mädchen und Frauen als ein noch weitgehend unbeackertes Forschungsfeld ausgemacht (Frevert 1988). Seitdem ist in diesem Bereich in Deutschland viel geforscht und publiziert worden. Was nach wie vor fehlt, sind international bzw. interkulturell vergleichend arbeitende Studien über die Entwicklung der Mädchenerziehung und Frauenbildung. Für den interkulturellen Vergleich wäre eine stärkere Einbindung der Studien zur jüdischen Mädchen- und Knabenbildung in die historisch-pädagogische Frauen- und Geschlechterforschung wünschenswert (vgl. Lohmann 1996; Kaplan 1997; Behm 1999; Hoffmann 2001). Um internationale Vergleiche ziehen zu können, müssen zunächst einmal Bestandserhebungen in den zu untersuchenden Ländern durchgeführt werden. Die bildungshistorische Frauen- und Geschlechterforschung in Deutschland ist stark westwärts ausgerichtet, ihr Interesse gilt vorrangig den USA, Großbritannien und Frankreich (vgl. Jacobi 1994). Dabei ist ein Blick in die angrenzenden mittel-, süd- und osteuropäischen Territorien längst überfällig. Für dieses Desinteresse werden gern fehlende Sprachkenntnisse ins Feld geführt. Aber allein in Österreich, für das die Sprachbarriere bekanntlich nicht gilt, sind in den letzten 20 Jahren zahlreiche Arbeiten entstanden, die in Deutschland kaum

zur Kenntnis genommen worden sind. Dabei bietet sich ein Vergleich für Länder mit überwiegend katholischer Bevölkerung geradezu an (vgl. Brehmer/Simon 1997; Friedrich 1999). Eine gemeinsame Forschungsfrage wäre z.B. die nach der Bedeutung weiblicher Schulorden für die Mädchenschulentwicklung und die Lehrerinnenbildung (vgl. Barth-Scalmani 1995). Während in der „allgemeinen“ deutschen Bildungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts immer noch die These von der Rückständigkeit konfessioneller, insbesondere katholischer Bildungsträger vertreten wird, konstatiert die österreichische Frauen- und Geschlechtergeschichte, dass bei einem Zurückdrängen des Einflusses der weiblichen Schulorden auf die Mädchenbildung zugunsten kommunaler bzw. staatlicher Träger weniger eine Säkularisierung denn eine völlige Vernachlässigung der schulischen Mädchenerziehung eingetreten wäre. Darüber hinaus wäre ein Vergleich der Bildungsgeschichte Deutschlands mit der Österreichs auch für die aktuelle pädagogische Debatte über die Beschulungsprobleme von MigrantInnen, die durch die PISA-Studie wieder auf die bildungspolitische Tagesordnung gehievt wurde, aufschlussreich, weil Österreich über langjährige bildungspolitische Erfahrungen über den Umgang mit nationalen Minderheiten verfügt.

Anmerkungen

¹ Für Anregungen und Kritik danke ich Petra Götte.

² Für die Historische Pädagogik ist in diesem Zusammenhang die Roeder-Klafki-Kontroverse aufschlussreich, in der der Sozialhistoriker Peter Roeder seinem historisch-systematisch vorgehenden Kollegen Wolfgang Klafki eine ahistorische, ideologisch befrachtete Vorgehensweise vorgeworfen hatte (Roeder 1961; Klafki 1961). Vgl. außerdem Blankertz' Kritik an der von Detlef K. Müller 1977 vorgelegten strukturgegeschichtlichen Studie „Sozialstruktur und Schulsystem“. Blankertz zeigte sich zwar beeindruckt von der immensen Fülle von Einzelaspekten, von dem präsentierten Daten- und Tabellenarsenal, aufgrund dessen große Teile der Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts umgeschrieben werden müssten, beklagte aber den Verlust der pädagogischen Erzählung und bezeichnete die stark statistisch ausgerichtete Untersuchung letztendlich als ein „unkommunikatives Buch“ (Blankertz 1983, S. 3).

³ Vgl. in diesem Zusammenhang die Programme der letzten Tagungen „Frauen- und Geschlechtergeschichte in der Historischen Pädagogik“, die unter Leitung von Edith Glaser und Pia Schmid in der Lutherstadt Wittenberg stattfanden.

⁴ In der historischen Frauen- und Geschlechterforschung hat zuerst Joan Kelly-Gadol die Frage aufgeworfen, ob eine Epoche wie die Renaissance, die allgemein mit dem Fortschrittsgedanken in Verbindung gebracht wird, für Frauen nicht eher eine Zeit des Rückschritts gewesen sei (Kelly-Gadol 1977/1989). Neuere Forschungen versuchen, die Vielstimmig- und Widersprüchlichkeit historischer Diskurse und Realitäten herauszuarbeiten, um nicht länger der starren Dichotomie Fortschritts- versus Verlustgeschichte aufzusitzen (für die Epoche der Aufklärung vgl. Opitz/Weckel/Kleinau 2000).

⁵ Unter dem „linguistic turn“ versteht man die kritische Rückwendung auf das Realitäten schaffende Medium Sprache.

⁶ Ein äußerst innovativer methodischer Zugang wird z.Zt. in Wien praktiziert. Ausgehend von der vielfach geäußerten Kritik am aufklärerischen Konzept des einheitlichen, rationalen, bewussten, autonomen und freien Subjekts schlagen Monika Bernold und Johanna Gehmacher (2003) neue

methodische Wege im Schreibprozess einer wissenschaftlichen Biographie ein. Die von ihnen gewählte Form der Darstellung, die sie als kommentierte biographische Edition bezeichnen, trägt zu einer längst überfälligen Wende in der Frauen- und Geschlechtergeschichte bei: Zum Abschied von der Figur der „Heldin“. Dem Bild einer archäologischen Grabung folgend, legen sie verschiedene „Schichtungen“ der autobiographischen Materialien und die dahinter zu vermutenden Fragen und Dokumentationsinteressen dar. Sie thematisieren verschiedene Versuche ihrer Protagonistin, die dem radikalen Flügel der österreichischen Frauenbewegung angehörte, Identität zu konstruieren, um letztendlich den Konstruktionscharakter der eigenen (auto-)biographischen Arbeit offen zu legen. Ziel der Arbeit ist es nicht, eine abgeschlossene Deutung vorzulegen, sondern die „Vielstimmigkeiten und Uneindeutigkeiten biographischer Thematisierung sichtbar“ zu machen. Erzählt wird keine strikt chronologisch aufgebaute Biographie, sondern die Autorinnen (de-)konstruieren verschiedene biographische Schreib- bzw. Lesarten, um der Fiktion einer einheitlichen und linearen Geschichte zu entgehen. Die Vielstimmigkeit dient als „methodisches Mittel zur Kontextualisierung“ und bewahrt die LeserInnen vor der Illusion, mit Hilfe von noch mehr Quellenmaterial eines Tages zur „wahren Geschichte“ vorstoßen zu können.

⁷ Die Bezeichnung geht auf ein gleichnamiges Themenheft der Zeitschrift „Geschichte und Gesellschaft“ (1996) zurück.

⁸ Als Quellen wurden von Benninghaus hauptsächlich Schulaufsätze berufsschulpflichtiger Mädchen ausgewertet. Damit hat die Autorin eine Quellengattung wiederentdeckt, auf die bereits JugendforscherInnen der Weimarer Republik zurückgegriffen haben. An der „Wahrhaftigkeit“ dieser Quellen sind oft Zweifel angemeldet worden. Da die von der Jugendforschung in Auftrag gegebenen Arbeiten aber – im Gegensatz zu „normalen“ Schulaufsätzen – anonym verfasst und nicht benotet wurden, können sie durchaus als autobiographische Zeugnisse gelten. Die speziellen Erkenntnisinteressen der Weimarer JugendforscherInnen und die ungleichmäßige Durchsetzung der Berufsschulpflicht hatten allerdings zur Folge, dass sich die Untersuchungen vor allem auf Jugendliche in Großstädten konzentrierten.

⁹ Eine Gesamtdarstellung zur Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, die über die Besonderheiten regionaler Entwicklungen hinausgeht und die vorliegenden Regionalstudien miteinander verknüpft, liegt beim derzeitigen Forschungsstand noch in weiter Ferne, und bei der großen Anzahl divergierender Bildungsgeschichten wird man dabei auch über neue Formen von sogenannten Gesamtdarstellungen nachdenken müssen (vgl. Kleinau/Opitz 1996).

Literatur

- ALBISETTI, James C.: *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*. Princeton, N.J. Princeton Univ. Press 1988. – ANDRESEN, Sabine: *Mädchen und Frauen in der bürgerlichen Jugendbewegung: soziale Konstruktion von Mädchenjugend*. Neuwied 1997. – BARTH-SCALMANI, Gunda: *Geschlecht: weiblich, Stand: ledig, Beruf, Lehrerin*. Grundzüge der Professionalisierung des weiblichen Lehrberufs im Primarschulbereich in Österreich bis zum Ersten Weltkrieg. In: Brigitte Mazohl-Wallnig (Hrsg.): *Bürgerliche Frauenkultur im 19. Jahrhundert*. Wien 1995, S. 342–402. – BEHM, Britta L.: *Moses Mendelsohns Erziehungspraxis und Bildungstheorie in geschlechtsspezifischer Perspektive. Ansätze einer jüdisch bürgerlichen Erziehung im 18. Jahrhundert*. In: Dies., Gesa Heinrichs und Holger Tiedemann (Hrsg.): *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen 1999, S. 47–70. – BENNINGHAUS, Christina: *Die anderen Jugendlichen. Arbeitermädchen in der Weimarer Republik*. Frankfurt/M. 1999. – BERNOLD, Monika/Gehrmacher, Johanna: *Auto/Biographie und Frauenfrage. Tagebücher, Briefwechsel und Politische Schriften von Mathilde Hanzel-Hübner (1884–1970)*. Wien u.a. 2003. – BLANKERTZ, Herwig: *Geschichte der Pädagogik und Narrativität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (1983), S. 1–9. – BREHMER, Ilse/Simon, Gertrud (Hrsg.): *Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in*

Österreich. Ein Überblick. Graz 1997. – BUDE, Gunilla-Friederike: Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840-1914. Göttingen 1994. – BUßMANN, Hadumod (Hrsg.): Stieftöchter der Alma Mater? – 90 Jahre Frauenstudium in Bayern – am Beispiel der Universität München. Katalog zur Ausstellung. München 1993. – CLOER, Ernst/ Seyfarth-Stubenrauch, Michael/Klika, Dorle: Versuch zu einer pädagogischen-biographischen historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Kindsein in Arbeiter- und Bürgerfamilien des Wilhelminischen Reiches. In: Christa Berg (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt/M. 1991, S. 68-100. – CONRAD, Christoph/Kessel, Martina: Geschichte ohne Zentrum. In: Dies. (Hrsg.): Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Stuttgart 1994, S. 9-36. – COSTAS, Ilse: Professionalisierungsprozesse akademischer Berufe und Geschlecht – ein internationaler Vergleich. In: Barrieren und Karrieren. Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland. Dokumentationsband der Konferenz „100 Jahre Frauen in der Wissenschaft“ im Februar 1997 an der Universität Bremen. Hrsg. von Elisabeth Dickmann und Eva Schöck-Quinteros unter Mitarbeit von Sigrid Dauks. Berlin 2000, S. 13-32. – DANIEL, Ute: Quo vadis, Sozialgeschichte? Kleines Plädoyer für eine hermeneutische Wende. In: Winfried Schulze (Hrsg.): Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Göttingen 1994, S. 54-64. – DATENHANDBUCH zur deutschen Bildungsgeschichte. Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. Von Detlef K. Müller und Bernd Zymek unter Mitarbeit von Ulrich Herrmann. 2 Bde. Göttingen 1987. – DICKMANN, Elisabeth/Schöck-Quinteros, Eva (Hrsg.): Barrieren und Karrieren. Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland. Dokumentationsband der Konferenz „100 Jahre Frauen in der Wissenschaft“ im Februar 1997 an der Universität Bremen. Berlin 2000. – DÜLMEN, Richard van: Frauen vor Gericht. Kindsmord in der frühen Neuzeit. Frankfurt/M. 1991. – EHRRICH, Karin: Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen. Eine Studie zu Entwicklung, Struktur und Funktionen am Beispiel der Lehrerinnen-Bildungsanstalt Hannover 1856-1926. Frankfurt/M. u.a. 1995. – 100 JAHRE FRAUENSTUDIUM. Frauen der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Hrsg. von Annette Kuhn und Valentine Rothe u.a. Dortmund 1996. – FIEGERT, Monika: Pragmatische Geschlechtertrennung. Die Anfänge elementarer Mädchenbildung im geistlichen Fürstentum Osnabrück. Ein Beitrag zur Historischen Mädchenbildungsforschung. Bochum 1999. – FOUCAULT, Michel: Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt/M. 1969. – FOUCAULT, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M. 1976. – FREVERT, Ute: Bewegung und Disziplin in der Frauengeschichte. Ein Forschungsbericht. In: Geschichte und Gesellschaft 14 (1988), S. 240-262. – FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 2000. – FRIEDRICH, Margret: „Ein Paradies ist uns verschlossen...“. Zur Geschichte der schulischen Mädchenerziehung in Österreich im „langen“ 19. Jahrhundert. Wien, Köln und Weimar 1999. – GLASER, Edith: Hindernisse, Umwege, Sackgassen. Die Anfänge des Frauenstudiums in Tübingen (1904-1934). Weinheim 1992. – GLASER, Edith: Fachfrau oder Naturtalent? Zur Berufsgeschichte von Lehrerinnen. Unveröffentl. Habil. Schrift. Halle 2000. – HANF, Maike: Hofknicks und Wandertiefel. Flensburger Lehrerinnen erzählen von ihrer Ausbildung (1900-1933). Hrsg. vom Institut für Regionale Forschung und Information im Deutschen Grenzverein e.V. Flensburg 1993. – HARDACH-PINKE, Irene: Bleichsucht und Blüthenräume. Junge Mädchen 1750-1850. Frankfurt/M. 2000. – HERRMANN, Ulrich: Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 227-252. Eine überarbeitete Fassung erschien unter dem Titel „Historische Sozialisationsforschung“ in der 5. Aufl. Weinheim 1998, S. 231-250. – HESSENAUER, Heike: Etappen des Frauenstudiums an der Universität Würzburg (1869-1939). Neustadt/Aisch 1998. – HOFFMANN, Andreas: Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferente Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848-1942. Münster, New York, München und Berlin 2001. – HUERKAMP, Claudia: Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und in akademischen Berufen 1900-1945. Göt-

tingen 1996. – JACOBI, Juliane (Hrsg.): Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich. Köln, Weimar, Wien 1994. – JANK, Dagmar: Studierende, lehrende und forschende Frauen an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, 1908-1945. Berlin 1990. – JELAVICH, Peter: Poststrukturalismus und Sozialgeschichte – aus amerikanischer Perspektive. In: *Geschichte und Gesellschaft* 21 (1995), S. 259-289. – JÜRGENS, Birgit: Zur Geschichte des BDM (Bund Deutscher Mädel) von 1923 bis 1939. Frankfurt/M. 1994. – KÄTHNER, Martina: Der weite Weg zum Mädchenabitur. Der Strukturwandel der höheren Mädchenschulen in Bremen 1854-1916. Frankfurt/M. 1994. – KAPLAN, Marion: Jüdisches Bürgertum. Frau, Familie und Identität im Kaiserreich. Hamburg 1997. – KELLY-GADOL, Joan: Gab es die Renaissance für Frauen? (Orig. 1977.) In: Barbara Schaeffer-Hegel und Barbara Watson-Franke (Hrsg.): *Männer Mythos Wissenschaft. Grundlagentexte zur feministischen Wissenschaftskritik*. Pfaffenweiler 1989, S. 33-65. – KERSTING, Christa: Die Lage der Akademikerinnen in der Erziehungswissenschaft der Nachkriegszeit (1945-1955). In: *Dickmann/Schöck-Quinteros* 2000, S. 121-139. – KINZ, Gabriele: Der Bund deutscher Mädel. Ein Beitrag zur außerschulischen Mädchenerziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 1990. – KLAFFI, Wolfgang: Zu Peter Roeders „Bemerkungen ...“. In: *Die Deutsche Schule* 53 (1961), S. 582-593. – KLAUS, Martin: Mädchenerziehung zur Zeit der faschistischen Herrschaft in Deutschland. Der Bund Deutscher Mädel. 2 Bde. Frankfurt/M. 1983. – KLEINAU, Elke: Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich. Weinheim 1997. – KLEINAU, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. 2 Bde. Frankfurt/M. 1996. – KLIKA, Dorle: Erziehung und Sozialisation im Bürgertum des wilhelminischen Kaiserreiches. Eine pädagogisch-biographische Untersuchung zur Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt/M. 1990. – KLÖNNE, Irmgard: „Ich spring' in diesem Ringe“. Mädchen und Frauen in der deutschen Jugendbewegung. Pfaffenweiler 1990. – KNAUER, Christl: Frauen unter dem Einfluss von Kirche und Staat. Höhere Mädchenschulen und bayerische Bildungspolitik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. München 1995. – KRANSTEDT, Gabriele: Von der Flüchtlingshilfe zur Aussiedlerintegration. Dokumentation 1945-1970. Freiburg i.Br. 1997. – KRAUL, Margret: Höhere Mädchenschulen. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. von Christa Berg. München 1991, S. 279-303. – KUBON, Rupert: Weiterführende Mädchenschulen im 19. Jahrhundert am Beispiel des Großherzogtums Baden. Pfaffenweiler 1991. – KÜPPER, Erika: Die höheren Mädchenschulen. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. Hrsg. von Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen. München 1987, S. 180-191. – LANGE-APPEL, Ute: Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Professionalisierung der Sozialarbeit. Frankfurt/M. 1993. – LOHMANN, Ingrid: Interkulturalität als Strategie religiöser Reform und sozialen Aufstiegs. Jüdische Knaben- und Mädchenerziehung um 1800. In: Margret Kraul und Christoph Lüth (Hrsg.): *Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung*. Weinheim 1996, S. 185-213. – MALMEDE, Hans: Historische Jugendforschung in Deutschland. Entwicklung, Stand und Perspektiven eines komplexen Forschungsfeldes. In: Petra Götte und Wolfgang Gippert (Hrsg.): *Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven*. Festschrift für Christa Berg. Essen 2000, S. 111-140. – MEDICK, Hans: Micro-Historie. In: Winfried Schulze (Hrsg.): *Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie*. Göttingen 1994, S. 40-53. – MERGEL, Thomas/Welskopp, Thomas (Hrsg.): *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft. Beiträge zur Theorie-debatte*. München 1997. – MESCHENDORFER, Anita: Bürgerliche Kindheit im Deutschland des 18. Jahrhunderts anhand autobiographischer Zeugnisse. Frankfurt/M. u.a. 1991. – OPITZ, Claudia/Weckel, Ulrike/Kleinau, Elke (Hrsg.): *Tugend, Vernunft und Gefühl. Geschlechterdiskurse der Aufklärung und weibliche Lebenswelten*. Münster 2000. – RAS, Marion de: Körper, Eros und weibliche Kultur: Mädchen im Wandervogel und in der Bündischen Jugend

1900-1933. Pfaffenweiler 1988. – REESE, Dagmar: „Straff, aber nicht stramm – Herb, aber nicht derb“. Zur Vergesellschaftung von Mädchen durch den Bund Deutscher Mädel im soziokulturellen Vergleich zweier Milieus. Weinheim 1989. – ROEDER, Peter: Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. In: Die Deutsche Schule 53 (1961), S. 572-581. – SACHSE, Christoph: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929. Frankfurt/M. 1986. – SCHECKER, Margarete: Die Entwicklung der Mädchenberufsschule. Weinheim 1963. – SCHLÜTER, Anne: Neue Hüte – alte Hüte? Gewerbliche Berufsbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Köln 1987. – SCHMIDT, Heike: Gefährliche und gefährdete Mädchen. Weibliche Devianz und die Anfänge der Zwangs- und Fürsorgeerziehung. Opladen 2002. – SCHRÖDER, Iris: Arbeiten für eine bessere Welt. Frauenbewegung und Sozialreform 1890-1914. Frankfurt/M. 2001. – SCHULZ, Ellen: Die Mädchenbildung in den Schulen für die berufstätige Jugend. Ihre geschichtliche Entwicklung und ihre gegenwärtige Problematik. Weinheim 1963. – SEYFARTH-STUBENRAUCH, Michael: Erziehung und Sozialisation in Arbeiterfamilien im Zeitraum 1870 bis 1914 in Deutschland. Frankfurt/M. 1985.

STOLZE, Barbara: Ausbildung und Berufstätigkeit von Volksschullehrerinnen in Westfalen 1832-1926. Pfaffenweiler 1995. – STROSS, Annette M./Thiel, Felicitas: Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994. In: Dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplin und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim 1998, S. 9-32. – TENORTH, Heinz-Elmar: Der sozialgeschichtliche Zugang zur Historischen Pädagogik. In: Günther Böhme und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990, S. 117-181. – TENORTH, Heinz-Elmar: Konzeptionelle Möglichkeiten, methodische Innovationen und aktuelle Bedeutung Historischer Pädagogik. In: Ebd., S. 182-226. – WEHRMEISTER, Kirsten: Fortbildungsschule in Sachsen II. Geschlechtsspezifische Erziehung und berufliche Qualifikation in der sächsischen Mädchenfortbildungsschule (1835-1925). Frankfurt/M. u.a. 1997. – WHITE, Hayden: Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses. Stuttgart 1986. – WHITE, Hayden: Metahistory: Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1991. – WIERLING, Dorothee: Mädchen für alles. Arbeitsalltag und Lebensgeschichte städtischer Dienstmädchen um die Jahrhundertwende. Berlin und Bonn 1987. – WOBBE, Theresa: Wahlverwandtschaften. Die Soziologie und die Frauen auf dem Weg zur Wissenschaft. Frankfurt/M. 1997. – ZANDER, Sylvina: Zum Nähen wenig Lust, sonst ein gutes Kind Mädchenerziehung und Frauenbildung in Lübeck. Lübeck 1996. – ZELLER, Susanne: Volksmütter. Frauen im Wohlfahrtswesen der zwanziger Jahre. Düsseldorf 1987.