

Margret Kraul

Geschlechterdifferenz und Chancengleichheit

Die gesetzliche Regulierung der (höheren) Mädchenbildung im 19. und 20. Jahrhundert

Einleitung: Mädchenschulen in den Städten und Elementarschulen auf dem Lande

Schon in der frühen Neuzeit werden Schulordnungen entworfen, die das Schulwesen in bestimmten überschaubaren Regionen, Städten oder Fürsten- und Herzogtümern regeln. Die Struktur dieser Ordnungen wird am Beispiel Braunschweigs verdeutlicht.¹ Den frühen stadtbezogenen Ordnungen ist gemeinsam, dass sie nach einer christlich legitimierten Begründung der Schul- und Unterrichtsziele deren Umsetzung in ein System von Schulen vorgeben und dabei den einzelnen Schulen einer Stadt eine Funktion innerhalb des gesamten städtischen Schulensembles zuweisen: Lateinschulen, die auf die Professionen vorbereiten und gute Schulmeister, Prediger, Rechtsverständige und Ärzte hervorbringen sollen, und deutsche Schulen für Jungen sowie „Junefrawen Scholen“. Während die Jungenschulen gute gottesfürchtige, tüchtige, ehrliche und redliche Bürger zum Ziel haben, geht es bei den Mädchen um geschickte, fröhliche, freundliche, gehorsame, gottesfürchtige, nicht abergläubische und eigensinnige Hausmütter.² Neben diesen unterschiedlichen Erziehungszielen, die als früher Hinweis auf die Geschlechtsrollencharaktere zu lesen sind, wird auch auf curriculare Differenzen zwischen Jungen- und Mädchenschulen abgehoben. Sie ziehen sich im städtischen Schulwesen durch die Jahrhunderte hindurch und werden erst im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts nicht mehr ausdrücklich kodifiziert. Für das ländliche Schulwesen hingegen, wo nur eine Schule in einem Ort besteht, sind derartige Differenzierungen in den Ordnungen nicht erkennbar; das Ziel, die Landbevölkerung zu einem christlich-sittlichen Lebenswandel zu erziehen und sie mit den nötigsten Kenntnissen auszustatten, gilt für Frauen und Männer gleichermaßen³, wenn sich auch in der unterrichtlichen Praxis Differenzierungen ergeben haben mögen.

In dem folgenden Beitrag wird auf der Basis der Differenz zwischen städtischen und ländlichen Schulen in einem ersten Teil anhand der städtischen Schulentwicklung die Genese und Entwicklung von Mädchenschulen im 19. Jahrhundert gezeigt. Für das letzte Drittel des Jahrhunderts wird

-
- 1 Bugenhagen, J., Schulordnung aus der Braunschweig'schen Kirchenordnung, 1528, in: Vormbaum, R. (Hrsg.): Die evangelischen Schulordnungen des sechszehnten Jahrhunderts, Band I, Gütersloh 1860, S. 8–18; Puchenius, A., Schulordnung aus der Niedersächsischen Kirchenordnung, 1585, in: ebd. S. 396–402.
 - 2 Ziel sind „gude Gadesfruchtende, tuchtige, ehrlike, redelike, gehorsame, fruntlike, gelerde, fredesame, nicht wylde, sonder frölike borgere, de ock so vortan öre kynder tom besten mogen holden, vnde so vortan kyndes kynd“ (Vormbaum 1860, S. 10 f.) und analog dazu „nutlike, geschickede, frölike, fruntlike, gehorsame, gadesfruchtende, nicht bylouische und egenköppesche hüsmorden, de öre volck in tüchten konen regeren, vnde de kyndere in gehorsame, eren, vnde Gades früchten vptehn“ (ebd., S. 17 f.)
 - 3 Das bezeugen auch die Schulordnungen; exemplarisch sei auf einzelne verwiesen. So wird im Gothaischen Schulmethodus (1642), der auch die Lehre von Realien beinhaltet, bei der Geometrie zwar gelegentlich von den Knaben gesprochen, insgesamt aber von Kindern oder der Jugend. Auch das Generallandschulreglement von 1763 hebt beim Psalmenlesen und beim Leichensingen auf Knaben ab, aber darüber hinaus wird der Unterricht generell geschlechtsunspezifisch auf Kinder bezogen. Und nicht zuletzt geht es im Allgemeinen Landrecht von 1794 um Schulen als Institutionen, was keine Unterscheidungen zwischen Jungen und Mädchen impliziert.

anhand der kontroversen Interessen einzelner am Mädchenschulwesen beteiligter AkteurInnen verdeutlicht, wie Ordnungen zustande kommen und wie sich die Mädchenschulen langsam aus ihrer Zuordnung zum niederen Schulwesen lösen. Der zweite Teil der Darstellung greift die Zeit nach der Zäsur von 1908 auf, mit der die Mädchenschulen in Preußen offiziell die Anerkennung als höhere Schulen erlangen, und in einem dritten Teil wird ein Ausblick auf die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg gegeben, in der letztlich der Rekurs auf die Besonderheit weiblicher Bildung zugunsten ihrer Einbindung in das allgemeine Bildungssystem aufgegeben wird und damit besondere rechtliche Ordnungen überflüssig werden.

Zwei Einschränkungen werden die Darstellung durchziehen: Zum ersten liegt der Fokus auf Preußen. Das ist jedoch nicht als borussophile Blickverengung zu verstehen, sondern vielmehr der bildungspolitischen Situation des 19. Jahrhunderts geschuldet, in dem in den einzelnen Territorien jeweils gesonderte Bestimmungen galten. Sie alle aufzugreifen, hätte eine verwirrende Vielfalt zur Folge gehabt und den Blick auf die Grundzüge der Entwicklung verstellt. Um dem zu entgehen, wurde das Land ausgewählt, dessen Schulpolitik schon nach der Reichsgründung mit der Reichsschulkommission (1873), spätestens aber in der Weimarer Republik über den Reichsschulausschuß (1919–1923) und den Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924–1933) eine führende Rolle innehatte, nämlich Preußen.⁴ An seiner bildungspolitischen Entwicklung wird exemplarisch die Regulierung des Mädchenschulwesens aufgezeigt. Die zweite Einschränkung berührt die beiden Segmente der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung. Die vorliegende Darstellung beschränkt sich auf das allgemeinbildende Schulwesen. Damit sollen keineswegs die zahlreichen Initiativen verkannt werden, die es schon im 19. Jahrhundert zur beruflichen Ausbildung von Frauen gegeben hat – von Gouvernantenschulen und Lehrerinnenseminaren bis zu den Schulen des Lette-Vereins, alle ausgerichtet auf die Erwerbsfähigkeit der Frau. In der Regel war die berufliche Frauenbildung, vor allem die kaufmännisch-gewerbliche, im 19. Jahrhundert jedoch nicht in staatlich-öffentlicher Trägerschaft organisiert. Sie unterlag demzufolge weitgehend privatrechtlichen Regelungen, die ihrerseits auch noch von verschiedenen Gewerben bestimmt wurden. Weder die Fülle privater und kommunaler Institute zur beruflichen Ausbildung ist greifbar, noch sind es die verschiedenen rechtlichen Regelungen, wird doch erst zur Zeit des Nationalsozialismus begonnen, die weibliche berufliche Ausbildung zu normieren. Wenn in der vorliegenden Darstellung trotzdem von Frauenschulen und Lehrerinnenseminaren die Rede ist, so ist das dann der Fall, wenn diese (Ausbildungs-)Institutionen in das öffentliche Mädchenschulwesen integriert waren. Vorrangig aber geht es hier um allgemeinbildende Mädchenschulen in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft, und das unabhängig davon, ob den einzelnen Institutionen zeitweilig auch berufsbildende Elemente innewohnten.

1 (Höhere) Töchterschulen in ihrer Mannigfaltigkeit und Buntheit: Regelungen und Verhinderungen

Als zu Beginn des 19. Jahrhunderts das Schulwesen im Zuge der preußischen Reformen neu geregelt und kodifiziert wird, bezieht das in Ansätzen auch die weibliche Bildung ein. Zwar lässt der große Humboldt'sche Bildungsentwurf mit seiner Verheißung einer allgemeinen Menschenbildung eine gesonderte Mädchenbildung außer Acht, in dem Süvern'schen Unterrichtsgesetz-

4 Führ, C., Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919–1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924–1933). Darstellung und Quellen. Weinheim 1972, S. 26–63.

wurf von 1819⁵ jedoch, der, wenn auch in modifizierter Form, Humboldt'sche Ideen aufgreift, wird Geschlecht als eine Differenzierungskategorie ausgewiesen: „Für die dem weiblichen Geschlecht notwendige allgemeine Bildung sind so viel wie möglich abgesonderte Anstalten einzurichten, welche (...) den allgemeinen Elementar- und in höherer Stufe den allgemeinen Stadt Schulen gleich stehen“. Damit werden Mädchenschulen auf der Ebene von Elementar- und Stadt Schulen eingebunden in das allgemeine Schulwesen, die „Grundsätze des Unterrichts und der Disziplin“ haben für sie ebenso Geltung wie für die Jungenschulen, allerdings erfordert das weibliche Geschlecht „eine andere Behandlung“ und in einzelnen „Lehrgegenständen (...) eine Verschiedenheit“⁶. Da wo keine gesonderten Elementar- oder Stadt Schulen für Mädchen möglich sind, sollen ihnen nach Möglichkeit gesonderte Räume zur Verfügung gestellt werden; wenn auch das nicht machbar ist, so müssen sie zumindest „in den Sitzen weit genug voneinander geschieden sein“.⁷ Koedukation wird aus pragmatischen Gründen überall da nicht ausgeschlossen, wo keine öffentlichen Schulen für Mädchen bestehen. Damit gelten die Mädchen als prinzipiell mit Unterricht versorgt, und „die höheren Töchterschulen sind nicht allgemein notwendig“.⁸ In der schulischen Realität sieht das so aus, dass Elementarschulen auf dem Land von Mädchen und Jungen gemeinsam besucht werden⁹, in den Städten hingegen gibt es geschlechtsspezifische Schul- und Raum differenzierungen, nicht nur für Elementarschulen, sondern auch für darüber hinausführende (niedere) Stadt Schulen. Der gemeinsame Unterricht für Jungen und Mädchen mit kleinen curricularen Unterschieden bezüglich des weiblichen Handarbeitens und des männlichen Turnens wird kaum problematisiert, allenfalls wird „eine sorgfältige Aufsicht und Ueberwachung“ als „dringendes Bedürfnis“¹⁰ apostrophiert, auf jeden Fall aber hat die Differenzierung nach Alters- bzw. Entwicklungsstufen Vorrang vor der Trennung nach Geschlecht.¹¹

In den Städten werden zudem, jenseits der öffentlichen, auch private (höhere) Töchter- oder Mädchenschulen für das Bürgertum eingerichtet. Schon der Süvernsche Entwurf von 1819 greift

5 Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate, in: Schweim, L. (Hrsg.): Schulreform in Preußen 1809–1819. Entwürfe und Gutachten. Bearbeitet von Schweim, Weinheim (Beltz) 1966, S. 123–221.

6 § 6, S. 126. Hierbei wird zum einen auf die „weiblichen Handarbeiten“ (§ 10, S. 132; § 12,10, S. 136) rekurriert, zum anderen auf Einschränkungen bei der „Form- und Zahlenlehre“, die sich für die Mädchen nur „auf das angewandte Rechnen“ erstrecken soll (§ 12,4, S. 135). Ferner sollen mit „der für ein stilles häusliches Wirken von Natur bestimmten weiblichen Schuljugend (...) keine öffentlichen Redeübungen“ und Prüfungen vorgenommen werden (§ 21, 6,1, S. 146).

7 Ebd., § 27, S. 150.

8 Ebd., § 12, S. 136.

9 Der gemeinsame Schulbesuch von Jungen und Mädchen in ländlichen Elementarschulen erhält nicht nur eine pragmatische, sondern auch eine ideologische Legitimation: „Beim Landvolk (...) ist der Beruf in vieler Hinsicht derselbe; das Bauerweib hat auf dem Felde und im Stalle so gut ihre Arbeit, wie der Mann; ist doch (von Riehl) längst bemerkt worden, daß Stimme, Gesichtszüge und Benehmen der beiden Geschlechter in dieser niederen Schichte sich sehr ähnlich sind, der charakteristische Unterschied also erst in der Atmosphäre der höheren Bildung sich auch schärfer ausprägt.“ So: Strack, K.: Geschlechtertrennung, in: Schmid, K. A. (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha, 2. verb. Auflage 1878, Bd. 2, S. 1018–1020, zit. S. 1018.

10 Ebd., S. 1020.

11 Vgl. Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule, in: Centralblatt 1872 (14), S. 586–597, hier S. 586–587. Bei der Diskussion der Geschlechtertrennung gab es nicht nur pragmatische Gründe, die für einen gemeinsamen Unterricht sprachen. So empfiehlt Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Volksschullehrer und bekennender Herbartianer, auf der Konferenz von 1872 aus pädagogischen und institutionellen Gründen sogar für die Mittelschulen, „die Mädchen nicht von den Knaben zu trennen, damit die Mittelschulen den höhern Töchterschulen eine gesunde Concurrenz bereiteten, in welchen Damen und nicht Frauen herangezogen würden“. Protocolle über die im Juni 1872 im Königlich Preußischen Unterrichts-Ministerium gepflogenen, das Volksschulwesen betreffenden Verhandlungen vom 15. Juli 1872. In: Centralblatt 1872 (14), S. 385–455, hier: S. 426.

diese Praxis in seinen Bestimmungen auf und geht in einem zweiten Teil auf „Privatschulen“¹² ein: Schulen, die unter Aufsicht des Staates, ausgeführt durch die Ortsschulbehörden,¹³ stehen und deren Betreiber und Betreiberinnen eine staatliche Erlaubnis einholen müssen, dann aber in ihren Lehrgegenständen relativ frei sind. Dass bei Süvern damit vor allem auf mittlere oder höhere Töchterschulen abgehoben wird, ist spätestens dann klar, wenn für die männlichen Bewerber als Voraussetzung gilt, dass sie verheiratet sein müssen, während bei den Frauen „Witwen und ledige(n) Frauenspersonen von einem gewissen Alter“¹⁴ explizit als potenzielle Vorsteherinnen benannt werden.¹⁵ Hier wird eine Entwicklung eingeleitet, die das Mädchenschulwesen bis weit über die Jahrhundertmitte hinaus bestimmen sollte: private höhere Mädchen- oder Töchterschulen, die nicht nur von Männern, sondern, vor allem zum Ende des Jahrhunderts hin, auch von Frauen geleitet werden. Inhaltlich wird dabei auf die Besonderheit des weiblichen Geschlechts abgehoben und, in Polarität zu der Vorstellung vom Familievater, das gelehrt, „was die Tochter zu ihrer dreifachen Bestimmung – zur geschickten Haushälterinn, würdigen Gattin und Freundin ihres Mannes und zur musterhaften Mutter und Erzieherin zweckmäßig vorbereiten kann“.¹⁶

Die Mädchenschulentwicklung im 19. Jahrhundert hat damit – unabhängig davon, wer die jeweiligen Träger sind¹⁷ – ihre entscheidende Basis in der städtischen bürgerlichen Schicht. Das Bürgertum nutzt nicht nur die wenigen öffentlichen höheren Mädchenschulen sondern auch die Möglichkeit der Einrichtung privater höherer Töchter- oder Mädchenschulen – sei es um eines elaborierteren Curriculums willen oder zur sozialen Distinktion. Diese höheren Mädchenschulen in ihrer ganzen Vielfalt – angefangen von besseren Elementarschulen bis zu Schulen, deren Lehr-

12 Entwurf eines allgemeinen Gesetzes, §§ 91–113, S. 212–221. Schon das ALR hatte Privatschulen zugelassen, sie jedoch der Aufsicht der örtlichen Schulbehörde unterstellt. Vgl. Rönne, L. von: Das Volkschul-Wesen des Preußischen Staates mit Einschluß des Privat-Unterrichts, Berlin 1855, S. 284.

13 Bei der Aufsicht über die Töchterschulen werden auch Frauen einbezogen: Es sollen „die Schuldeput. die verständigsten und achtbarsten Frauen aus den verschiedenen Ständen zu Rathe ziehen, ihnen wesentlichen Anteil an Schulbesuchen, Prüfung, Beurtheilung der Arbeiten, der Erziehung und Unterweisung geben, und die Hausmütter des Orts auf alle Weise für die Verbesserung der weiblichen Erziehung zu interessiren suchen.“ Besonders fähige Frauen können auch zu „Mitvorsteherinnen“ der Töchterschulen ernannt werden. Instruktion für die Schuldeputationen in den Städten vom 26. Juni 1811 (15), in: Rönne 1855, S. 333–337, hier S. 336. Vgl. auch Bäumer, G.: Geschichte und Stand der Frauenbildung in Deutschland, in: Lange, H./Bäumer, G. (Hrsg.): Handbuch der Frauenbewegung, III. Teil: Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern, Berlin 1902, S. 1–128 + Tabelle I–IX, S. 76.

14 Entwurf eines allgemeinen Gesetzes (§ 94, S. 214).

15 Die in dem Entwurf dargelegten Bestimmungen finden Eingang in die Instruktion zur Beaufsichtigung der Privatschulen, Privat-Erziehungs-Anstalten und Privatlehrer, sowie der Hauslehrer, Erzieher und Erzieherinnen vom 31.12.1839, in: Rönne 1855, S. 288–300. Während jedoch in Süverns Entwurf die Gründung von Privatschulen mit einer gewissen Liberalität gesehen wird und bei einer möglichen Konkurrenz mit öffentlichen Schulen ein „wett-eiferndes Streben“ (§ 101, S. 216) angesagt ist, wird die Gründung von Privatschulen in der Instruktion von 1839 daran gebunden, dass Privatschulen nur da gegründet werden, „wo sie einem wirklichen Bedürfnisse entsprechen“ und „wo für den Unterricht der schulpflichtigen Jugend durch die öffentlichen Schulen nicht ausreichend gesorgt ist“ (§ 1, Rönne, S. 289).

16 Heyse, C. A. J.: Gesammelte Schriften und Reden über Unterricht und Bildung, besonders der weiblichen Jugend, Quedlinburg 1826, S. 134. Heyse hatte 1808 in Nordhausen eine Töchterschule gegründet. Zu Schulen, die, wie die in Nordhausen, „der Bestimmung des Weibes dienen“ und zu anderen Typen von Mädchen- und Frauenschulen im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert vgl. Blochmann, E.: Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland, Heidelberg 1966, S. 87–123, hier S. 102–104.

17 Die Träger variierten je nach der Sozialstruktur der einzelnen Städte: evangelische oder katholische Schulvereine, weibliche Schulorden oder Einzelpersonen, die ein besonderes pädagogisches, zeitweilig auch unternehmerisches Interesse hatten. Zymek und Neghabian verdeutlichen diese verschiedenen Typen an der Mädchenschulentwicklung in ausgewählten Städten. Zymek, B./Neghabian, G.: Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II: Höhere und mittlere Schulen, 3. Teil), Göttingen 2005, S. 20–26.

gegenstände sich von Mythologie bis zu mehreren Sprachen erstrecken¹⁸ – prägen bis weit in das 19. Jahrhundert das städtische Mädchenschulbild¹⁹, verharren jedoch, wie alle Stadtschulen²⁰, in einem Status, der keine öffentliche gesellschaftliche Anerkennung im Sinne von Berechtigungen nach sich zieht. Das wird vor allem virulent, nachdem höhere Jungenschulen, an erster Stelle Gymnasien, dann aber auch diejenigen höheren Stadtschulen, die nach dem Reglement von 1832²¹ als Realschulen anerkannt werden, in ein allgemeines staatliches Berechtigungssystem eingebunden worden sind, höhere Mädchenschulen jedoch, weder die öffentlichen noch die privaten, daran keinen Anteil haben und die dort erworbene Bildung keinerlei den männlichen Berechtigungen äquivalente Ansprüche auf Berechtigungen nach sich zieht.

Die Anfänge der Frauenbewegung in den vierziger Jahren, einhergehend mit sich ändernden gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen, von denen gerade bürgerliche Frauen betrofen sind, führen dazu, dass von weiblicher Seite der Zustand der höheren Mädchenbildung deutlich kritisiert wird. Der weibliche Emanzipationsdiskurs zielt auf die geistige Mündigkeit der Frau, deren Beförderung gerade im Zuge der 48er Revolution als öffentliche Aufgabe angesehen wird. Aber die schnell einsetzende Reaktion lässt keine Kodifizierungen weitreichender Ideen zu. Das Einzige, was sich zunächst als Niederschlag findet, sind regionale Lehrpläne, wie der „Normal-Lehrplan für die unter der Aufsicht der Berliner Städtischen Schul-Deputation stehenden Kommunal-, Parochial- und Privatschulen 1855“.²² Er zeigt mit der Fächerverteilung für Mädchenschulen auf unterschiedlichen Ebenen, im Elementarbereich, im mittleren Bereich und im Bereich höherer Töchterschulen, wie mit zunehmendem Bildungsniveau der Stellenwert von Religion und weiblicher Handarbeit zugunsten von Sprachen und Realien abnimmt. Darüber hinaus wird deutlich, wo im Vergleich mit den jeweiligen Knabenschulen die Unterschiede liegen: Weniger die Realien sind entscheidend, sondern vielmehr die lateinische Sprache, die diesem Plan zufolge schon in den Mittelschulen für Knaben und erst recht in den höheren Knabenschulen gelehrt wird, nicht aber in den höheren Mädchenschulen. Dass die Fragen der höheren Mädchenbildung jedoch brennend sind, ist offensichtlich auch dem Ministerium bekannt. So wird im Zentralblatt von 1860 als Antwort auf die Anfrage einer Provinzialbehörde zur „Begrenzung des Unterrichtsstoffes“²³ ein Reglement für die betreffende Provinz in Aussicht gestellt; ein allgemeines Reglement, das die „höhere Töchterschule“ an bestimmte Inhalte binden würde, bleibt jedoch weiterhin aus. Das eigentlich Spannende an diesem Vorgang sind aber zwei ausführliche Gutachten, die das Ministerium auf diesem Wege der Schulöffentlichkeit zur Kenntnis gibt. Beide konstatieren zunächst

18 Bis zur Mitte des Jahrhunderts findet man in Preußen weniger als fünfzig öffentliche Mädchenschulen, vgl. *Wunder*, E., Der gegenwärtige Stand des öffentlichen höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, in: Wychgram, J. (Hrsg.): Handbuch des Höheren Mädchenschulwesens, Leipzig 1897, S. 54–65, zit. S. 55; Kraul, M., Gleichberechtigung im Spannungsfeld zwischen Emanzipation und Geschlechtscharakter: Höhere Mädchenbildung im 19. Jahrhundert, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 36, 1, 1988, S. 36–46, S. 39.

19 Sowohl die privaten Mädchenschulen als auch die Anzahl der Schülerinnen, die eine private Schule besuchen, überwiegen im 19. Jahrhundert. Noch 1901 verteilen sich die Schülerinnen auf höheren Mädchenschulen so, dass nur gut zwei Fünftel eine öffentliche, knapp drei Fünftel (58%) hingegen eine private höhere Mädchenschule besuchen. Vgl. Bäumer 1902, Tabelle IV; Kraul, M.: Höhere Mädchenschulen, in: Berg, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV. 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991, S. 279–303, hier S. 289. Zur Problematisierung der Statistiken vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 34, 39.

20 Die Stadtschulen zählen allgemein zu den niederen Schulen; gesellschaftlich bedeutsame Berechtigungen werden nur Schulen zugestanden, die seitens des Staates als höhere anerkannt werden, dazu zählen nicht die „höheren“ Mädchenschulen, bei denen das Epitheton „höher“ allenfalls die Sozialschicht kennzeichnet.

21 Vorläufige Instruction für die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuhaltenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832, in: Neigebaur, J. F., Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen, Berlin 1835, S. 345ff.

22 Zymek/Neghabian 2005, S. 42.

23 Organisation des Unterrichtswesens in höheren Töchterschulen, in: Centralblatt 1860 (2), S. 16–18, hier S. 16.

einmal eine Vernachlässigung der Mädchenerziehung, beide orientieren sich ferner in ihren Ausführungen an der vorherrschenden Konstruktion des weiblichen Geschlechtscharakters und fordern deshalb die Besonderheit der weiblichen Bildung. Dennoch finden sich auch gravierende Unterschiede: Während das erste Gutachten von dem Bild der christlichen Hausmutter ausgeht, das Weib mit biblischer Legitimation als „Gehülfin“ des Mannes apostrophiert und aus dem christlichen Verständnis eine Begrenzung der Unterrichtsstoffe²⁴ ableitet, ist das zweite Gutachten bei allen Bedenken gegenüber der öffentlichen Mädchenerziehung doch stärker an den Kenntnissen der auszubildenden Mädchen orientiert; Voraussetzung ist allerdings, dass zwar die „Schulerziehung“ und „Schulregierung“ in „weiblichen Händen“ bleiben, der Unterricht jedoch „von einem wissenschaftlich gebildeten Lehrer besorgt wird“.²⁵ Im Weiteren werden Strukturen und Lehrstoffe skizziert, vor allem aber wird versucht, eine gewisse Parallelität zu dem männlichen höheren Schulwesen, besonders den höheren Bürgerschulen, herzustellen, wobei jedoch die Unterschiede deutlich hervorgehoben werden. Dieses zweite Gutachten verweist schon auf den Duktus, den die Mädchenschullehrer auf ihrer Weimarer Hauptversammlung (1872) artikulieren werden, vor allem in der Bedeutung, die den wissenschaftlich gebildeten Lehrern beigemessen wird. Während das Ministerium also offiziell nicht tätig wird, formiert sich hier eine Akteursgruppe, die durch die Publikation des Gutachtens eine offiziöse Stimme erhält: die der Mädchenschullehrer.

Erst 1868 kommt es zu einem „Regulativ für die höheren Töchterschulen der Provinz Preußen“; es ist jedoch nicht etwa darauf ausgerichtet, „für diese Kategorie von Schulen diejenige Gleichmäßigkeit der Organisation herbeizuführen, welche bei den öffentlichen höhern Schulen für die Bildung der männlichen Jugend vorhanden und nothwendig ist.“ Zwar solle „Unberechtigtes und Irreführendes“ ausgeschieden werden, die „reiche Mannigfaltigkeit“ und „berechtigte(r) Eigenthümlichkeiten“ aber sollten Bestand haben.²⁶ Was das Bildungsniveau betrifft, so bleibt, unabhängig davon, dass die Schulzeit – und natürlich auch die Lehrgegenstände – über das an Elementarschulen übliche Maß hinausgehen, das Bildungsziel, auf „das Leben in der Familie“ vorzubereiten. Entsprechend soll in „sittlichem Ernste“ in die Lebenskreise des „christlichen und vaterländischen Leben[s]“²⁷ eingeführt werden. Das Curriculum beruht vorrangig auf Religion und Muttersprache, bezieht zwar Kenntnisse in den Realien und in Englisch und Französisch ein, ist aber immer durchzogen von der Sorge, die Mädchen könnten mit Wissen „überschüttet werden“.²⁸ Auf jeden Fall aber bleibt der Unterricht in Latein, Kennzeichen für höhere Knabenschulen mit Berechtigungen, ausgespart, und diese Einschränkung sollte sich auch noch bis zur Neuordnung der höheren Mädchenschulen von 1908, die die Studienberechtigung ermöglichte, durchziehen.

Neue Akteurinnen und Akteure in der bildungspolitischen Arena: die zweite Jahrhunderthälfte

Während nach wie vor offizielle allgemeinverbindliche Klassifikationen und Lehrpläne höherer Mädchenschulen fehlen, greifen neben den Mädchenschullehrern auch die Frauen als interessierte Akteurinnen auf den Markt der Mädchenschulen zu. Einzelne staatliche Lehrerinnenseminare, die zum Teil an sogenannte „Normalschulen“, also Modellschulen, gebunden waren, bildeten seit Be-

24 Das Schreckensbild ist ein Unterricht, der „den Wissensdünkel erweckt und nährt, und die künftige Frau mit dem widerwärtigen Wahn besonderer Gelehrsamkeit erfüllt, der sie alsbald aus der ihr von Gott angewiesenen Bahn reißt und sie zu herrschen statt zu dienen, verlangen macht.“ Ebd., S. 22.

25 Ebd., S. 29.

26 Centralblatt 1868 (10), S. 625–634, hier S. 625.

27 Ebd., S. 627.

28 Ebd., S. 631.

ginn des 19. Jahrhunderts Frauen aus.²⁹ Aber auch private Lehrerinnenseminare, ihrerseits ebenfalls an (private) höhere Töchterschulen gekoppelt, werden gegründet. Für bildungswillige Frauen wird der Beruf der Lehrerin zunehmend attraktiv, er verleiht ihnen eine gewisse Unabhängigkeit, bietet eine Versorgung und zugleich eine Alternative zu dem Leitbild der (abhängigen) christlichen Hausfrau und Mutter. Ihr Interesse legitimieren sie mit besonderem weiblichen Einfühlungsvermögen und Verständnis für ihre Klientel und bauen darauf, dass das Konstrukt des weiblichen Geschlechtscharakters verbunden mit Empathie und Mütterlichkeit sie in besonderer Weise für den Beruf der Mädchenschullehrerin qualifiziert. Zeitgleich haben sich aber auch die männlichen Mädchenschullehrer oder „Töchterschulmänner“ formiert; sie treffen sich auf Initiative des Direktors Gotthold Kreyenburg aus Iserlohn in jener bereits erwähnten ersten Hauptversammlung in Weimar (1872) und verfassen eine Denkschrift zum deutschen Mädchenschulwesen, die sie den „hohen deutschen Staatsregierungen“³⁰ widmen und in dem neu gegründeten Publikationsorgan, der „Monatsschrift für das gesammte Deutsche Mädchenschulwesen“,³¹ erscheinen lassen. Es geht um die „gesetzliche Organisation und Stellung der höheren Mädchenschule, im Verhältnisse zu dem übrigen höheren Schulwesen und der staatlichen Unterrichtsverwaltung“ (im Orig. gesperrt). Die anwesenden Herren, im Vorstand allesamt Direktoren von Mädchenschulen, stehen dem Unternehmen Mädchenschule prinzipiell sehr positiv gegenüber, beklagen, dass staatlicherseits bisher noch keine verbindlichen Regelungen vorgenommen worden sind, und wünschen „eine feste staatliche Organisation und gleichberechtigte Stellung mit den höheren Unterrichtsanstalten für Knaben“³² und damit auch die Unterordnung unter die obere Schulbehörde, analog zu den Gymnasien und Realschulen. Diese Forderungen sind nicht ganz uneigennützig: Für die wissenschaftlichen Mädchenschullehrer implizierten sie, dass diese auch an höheren Mädchenschulen den Titel „Oberlehrer“ würden tragen dürfen und ihnen eine ihren Kollegen im höheren Knabenschulwesen entsprechende Stellung zukommen würde. Für die Schulen wird analog zur einstigen Ausdifferenzierung der höheren Knabenschulen im Vormärz vorgeschlagen, diejenigen, die die curricularen Bedingungen nicht erfüllen könnten, zu „Mittelschulen für Mädchen“ zu machen. Mit diesen Strukturen wird – ausgehend vom männlichen Schulwesen – die Interessenlage der wissenschaftlichen Lehrer an staatlichen höheren Mädchenschulen in den Vordergrund gerückt. Was die Inhalte selbst betrifft, so sind sie an dem Regulativ von 1868 orientiert. Staatserhaltend, religiös, national und sittlich sollen sie sein³³, den Frauen die „Theilnahme an der allgemeinen Geistesbildung“ er-

29 Bis 1864 gab es acht staatliche Seminare, in den 70er Jahren kamen vier weitere hinzu. Vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 31.

30 Vgl. Erste Hauptversammlung von Vertretern deutscher höherer Mädchenschulen: Den hohen deutschen Staatsregierungen gewidmete Denkschrift der ersten deutschen Hauptversammlung von Dirigenten und Lehrenden der höheren Mädchenschulen, betreffend eine gesetzliche Normirung der Organisation und Stellung des höh. Mädchenschulwesens. In: Monatsschrift für das gesammte Deutsche Mädchenschulwesen, hrsg. von Dr. Henschke, Thorn 1873, S. 15–33; vgl. auch Berliner Verein für höhere Töchterschulen: Den Hohen Deutschen Staatsregierungen gewidmete Denkschrift des „Berliner Vereins für höhere Töchterschulen“ über Stellung und Organisation der höheren Töchterschulen, Berlin 1873.

31 Diese Zeitschrift existiert freilich nur bis 1877; das eigentliche Organ des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen wird die „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus“ (1873–1901).

32 Protokoll der Versammlung von Dirigenten, Lehrern und Lehrerinnen deutscher höh. Mädchenschulen zu Weimar, in: Monatsschrift für das gesammte Deutsche Mädchenschulwesen, hrsg. von Dr. Henschke, Thorn 1873, S. 5–15, zit. S. 6 f.

33 Es geht „um den tief wirkenden Einfluß des Weibes auf die Erziehung der Jugend, auf die Erhaltung und Förderung der sittlichen und geistigen Kräfte der Nation“, wobei in die Beratungen durchaus einzubeziehen ist, dass „diejenige Partei in Deutschland, welche eine dem deutschen Geist fremde, der Einheit und Kraft des deutschen Reiches feindselige Macht über unsere Nation ausüben will, sich bereits an die Frauen wendet und sie zu gemeinschaftlicher Unterstützung jener gefährdrohenden Bestrebungen zu gewinnen bedacht ist“. Erste Hauptversammlung 1873, S. 20.

möglichen, natürlich immer unter Einbeziehung der „Natur und Lebensbestimmung des Weibes“³⁴, aber immerhin geht man von zehn Jahresskursen in drei Stufen aus. Dass die Leitung dieser Schulen, unbenommen des Faktums, dass fähige Lehrerinnen, vor allem für den Elementarunterricht, einbezogen werden sollen, nur von Männern durchgeführt werden kann, ist bei dem Duktus der Denkschrift, die die Frau als Gehilfin des Mannes sieht, dann nur folgerichtig.

Ebenso folgerichtig ist allerdings auch, dass mit den weiblichen Lehrenden, deren Anträge auf der männerdominierten Weimarer Versammlung weitgehend unerhört geblieben waren, die zweite Gruppe von AkteurInnen an die Öffentlichkeit geht. Es sind größtenteils die Mädchenschullehrerinnen und -leiterinnen an Privatschulen, vertreten durch den Berliner Töchterschulverein, nun ihrerseits darauf bedacht, ihre neu erworbenen Pfründe des Lehramts zu sichern. Nicht dass sie sehr deutlich für Frauenemanzipation plädieren, nein, sie halten wie die Weimarer Versammlung am Geschlechtsrollencharakter der Frau fest, nutzen aber eben dieses Argument, um sich als Frauen – gerade wegen der weiblichen Natur – zu Unterricht und Erziehung der jungen Mädchen prädestiniert zu sehen. Der weibliche Geschlechtsrollencharakter, von den Weimaren zur Begrenzung des Wissens von Frauen eingesetzt, wird hier zum Vehikel der Professionalisierung von Lehrerinnen herangezogen. Eine Einbindung in das männliche höhere Bildungswesen steht dagegen noch nicht auf der Agenda.³⁵ Die angelegte Ambivalenz wird deutlich: Auf der einen Seite ist es das Interesse der Frauenbewegung, eine wissenschaftliche Ausbildung für Mädchen anzustreben, auf der anderen Seite werden die Lehrerinnen, die ihrerseits noch keine wissenschaftliche Ausbildung haben, um der eigenen professionellen Nische wegen auch in der Folgezeit an dem Konstrukt des weiblichen Charakters festhalten (müssen).

Allen diesen Diskussionen – und vor allem den Forderungen der Weimarer Lehrer – zum Trotz kommt es in den nächsten Jahren noch zu keiner definitiven Regelung der höheren Mädchenbildung. Zwar finden im Unterrichtsministerium im August 1873 einwöchige Verhandlungen über das mittlere und höhere Mädchenschulwesen statt.³⁶ Geladen sind neben 15 Männern – Ministerialen, Direktoren von höheren Töchterschulen sowie seminaristisch gebildete Schulvorsteher – auch fünf Frauen, Schulvorsteherinnen und eine Hauptlehrerin aus dem Lehrerinnenseminar in Droyßig. Allerdings, und das wird einleitend von Greiff, der den Vorsitz anstelle des Ministers Falk innehat, ausdrücklich erbeten, möge die „Frauenfrage“ nicht Thema der Beratungen sein.³⁷ Auf der Agenda stehen Ziele, Aufgaben und Organisationsformen der mittleren und höheren Mädchenschulen, ferner Fortbildungsanstalten für Mädchen und die Lehrerinnenausbildung. Inhaltlich wird weitgehend die Tendenz der Weimarer Denkschrift betätigt: ein zehnjähriger Kurs mit mindestens sieben aufsteigenden Klassen für die höheren Mädchenschulen und ein achtjähriger mit mindestens fünf aufsteigenden Klassen für die mittleren Mädchenschulen. Kodifiziert werden die Ergebnisse nicht, dennoch setzen sie Normen für die weitere Entwicklung, wobei sie die

34 Ebd., S. 22. Diese These wird unter anderem mit dem schönen Satz begründet, der in kaum einer Darstellung des Mädchenschulwesens fehlt: „Es galt, dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und der Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herde gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde, daß ihm vielmehr das Weib mit Verständniß dieser Interessen und der Wärme des Gefühles für dieselben zur Seite stehe“ (S. 23).

35 Vgl. Kraul 1988, S. 41.

36 Protocole über die im August 1873 im Königlich Preußischen Unterrichts-Ministerium gepflogenen das mittlere und höhere Mädchenschulwesen betreffenden Verhandlungen. Nebst einem Begleitberichte. In: Centralblatt 1873 (15), S. 569–636.

37 Ebd., S. 574; vgl. auch Willms, E., Zur Versammlung der Dirigenten, Lehrer u. Lehrerinnen deutscher höh. Mädchenschulen zu Weimar, den 29. und 30. September d. J. In: Monatsschrift für das gesammte Deutsche Mädchenschulwesen, hrsg. von Dr. Henschke, Thorn 1873, S. 3–5.

Mädchen Schulen, auch die höheren, organisatorisch im Bereich des niederen Schulwesens belassen. Einzig in Bezug auf die Lehrerinnenausbildung werden im Nachgang zu der Konferenz im April 1874 für das Königreich Preußen einzelne, wenngleich auch keineswegs verändernde Regelungen erlassen. Insgesamt aber bleibt im Unterschied zu Baden, Hessen und Sachsen in Preußen das angekündigte umfassende Schulgesetz mit der Anerkennung der höheren Mädchen Schule in den Entwürfen stecken, und Falks Nachfolger v. Puttkamer betreibt die Sache der Mädchenbildung nicht weiter.³⁸

Die preußische Ministerialbürokratie hält sich auch in der Folgezeit, wie gewohnt, mit allgemeinen Regelungen zurück, und wenn es dazu kommt, dann wirken sie sich her hemmend auf die Entwicklung der höheren Mädchen Schulen aus. So ist der 1886 von Goßler vorgelegte „Normal-Lehrplan für die höheren Mädchen Schulen zu Berlin“ keineswegs fortschrittlich im Hinblick auf die gewünschte Ausbildung der Mädchen zu nennen, im Gegenteil: Er fällt hinter die in vielen Städten bereits bestehenden Praxen zurück, nimmt keine Differenzierung zwischen mittleren und höheren Mädchen Schulen auf und reduziert den Kursus durchgängig auf neun Jahre.³⁹ Massive Proteste aller an der Mädchenbildung beteiligten Akteure verhindern jedoch, dass dieser Lehrplan auch in anderen Landesteilen eingeführt wird.⁴⁰

Bei allen prinzipiell männerdominierten Verhandlungen besteht aber auch in Preußen mehr oder weniger Einigkeit darüber, dass Frauen durchaus ein Betätigungsfeld an höheren Mädchen Schulen haben sollten.⁴¹ Da Leitungspositionen und der Unterricht in höheren Klassen an eine akademische Lehrerausbildung gebunden sind, setzen sich Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung zum Ziel, eine angemessene Vorbildung für Frauen zu institutionalisieren. Helene Langes „Gelbe Broschüre“, die Begleitschrift zu der im Jahre 1887 dem preußischen Abgeordnetenhaus aus dem Kreise von Berliner Frauen eingereichten Petition, ist ein wichtiger medialer Schritt in der weiteren Diskussion. Die Forderungen sind bekannt: Auch die Oberklassen der höheren Mädchen Schulen sollten in weiblicher Hand liegen; dafür sollte von Staats wegen, etwa an Frauenhochschulen, für die Ausbildung wissenschaftlicher Lehrerinnen gesorgt werden. Zwar ist dieser Petition kein unmittelbarer politischer Erfolg beschieden, aber es werden – von privater Initiative, einzelnen Frauen und Frauenvereinen getragen – alternative Formen höherer weiblicher Bildung entwickelt: so am Berliner Viktoria Lyzeum Fachkurse für Lehrerinnen, die nach dreijährigem Studium die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Abschlussprüfung eröffnen, ferner 1889, von Helene Lange initiiert, Realkurse für Frauen, die, aufbauend auf der zehnjährigen höheren Mädchen Schule, auf die Zulassung zu einem wissenschaftlichen Studium in der Schweiz vorbereiten, und 1893 Gymnasialkurse für Frauen, die die Absolventinnen zehnjähriger höherer Mädchen Schulen in vier Jahren auf eine extern abzulegende Abiturprüfung vorbereiten.⁴³

38 Vgl. dazu Albisetti, J. C., Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2007, S. 133–137.

39 Centralblatt 1886 (28), S. 485–496.

40 Vgl. Albisetti 2007, S. 169.

41 Auf der Tagung des „Deutschen Vereins für das höhere Mädchen Schulwesen“, 1876, wurde, bevor man sich auf die mittlere Position einigte, heftig diskutiert, ob der Unterricht von Frauen in den oberen Klassen „unentbehrlich“, „wünschenswert“ oder nur „zulässig“ sei. Vgl. Albisetti, 2007, S. 161f.

42 Lange, H., Die höhere Mädchen Schule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus, Berlin 1887, in: dies.: Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten, 1. Bd., Berlin 1928, S. 7–58.

43 Vgl. Kraul 1988, S. 41f.

Erst 1894 kommt es zu der „Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens“, verbunden mit einer „Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung der Lehrerinnen“.⁴⁴ Was die höheren Mädchenschulen betrifft, so dürfen diese Vorgaben deren VertreterInnen nicht unbedingt zufrieden gestellt haben. Zum einen sieht das Ministerium nach wie vor nicht das „Bedürfnis (...) für Berechtigungen bestimmter Art“, sondern ist eher geneigt, die Vielfältigkeit der höheren Mädchenschulen im Unterschied zu den klar normierten höheren Knabenschulen auch weiterhin bestehen zu lassen. Damit bleiben die Mädchen weiterhin von jenem Teil des Arbeitsmarkts, der an Berechtigungen gebunden ist, ausgeschlossen. Zum anderen aber ist das Ministerium für die höhere Mädchenbildung, wie schon mit dem Berliner Lehrplan, nach wie vor an einem neunjährigen allgemeinbildenden Kursus auf religiös-sittlicher Grundlage orientiert.⁴⁵ Die Begründung ist eine Mischung aus institutionellen Erwägungen und dem immer wieder neu vorgebrachten Rekurs auf den weiblichen Geschlechtscharakter: Die zehnten Klassen seien nicht sonderlich stark frequentiert, vor allem aber sei nach den starken geistigen und körperlichen Anforderungen von neun Schuljahren eine Erholungspause für die Mädchen nötig. Zugleich aber wird ihnen freigestellt, die an einzelnen Mädchenschulen angegliederten „wahlfreien Lehrkurse“ zu besuchen, „in welchen die aus der Schule entlassenen Mädchen in freierer, vielleicht auch in mehr wissenschaftlicher Form weiteren Unterricht erhalten“. So könnten sie dann, „ohne Schulmädchen zu bleiben, doch ihre Beschäftigung mit den Wissenschaften weiter fort(zu)setzen“⁴⁶ nahezu eine Aufforderung zu wissenschaftlicher Weiterbildung und fast eine Reverenz an die Bestrebungen der Frauenbewegung, die ja schon seit einigen Jahren wissenschaftliche Fortbildungen organisiert hat. Drei weitere Punkte können als Entgegenkommen der Frauenbewegung gegenüber gelesen werden: einmal die Anerkennung der seminaristischen Lehrerausbildung, auch für die Oberstufe der höheren Mädchenbildung, dann die Einbindung einer Lehrerin in die Leitung der höheren Mädchenschulen, wenn schon nicht als Direktorin, so doch zumindest als „Gehülfin“ des Direktors. Und nicht zuletzt sollte eine der drei Oberklassen der höheren Mädchenschule auf jeden Fall ein weibliches Ordinariat haben. Hinzu kommt, dass seminaristisch vorgebildete Lehrerinnen gemäß der „Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung der Lehrerinnen“⁴⁷ nach eigener wissenschaftlicher Weiterbildung eine Prüfung ablegen können, die sie – bezüglich ihrer Anstellungsmöglichkeiten an einer höheren Mädchenschule – den akademisch gebildeten Oberlehrern gleichstellt, im Übrigen eine Möglichkeit, die den seminaristisch gebildeten Lehrern nicht offiziell zugestanden wurde. Die Neuordnung von 1894 dient damit weniger der Normierung weiterreichender Bildungsforderungen für die Mehrheit der Mädchen, sondern eher der Professionalisierung der Oberlehrerinnen, vermutlich ein Grund dafür, dass sich die Kritik seitens der Frauen, deren Interessen seit 1890 unter anderem vom „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein“ vertreten werden, in Grenzen hält.⁴⁸

Aber der Kampf um bessere Bildung für Frauen, vor allem um die Einbindung ihrer Bildung in gesellschaftliche Berechtigungen, geht weiter. So fordern Frauenverbände wie der „Allgemeine

44 Centralblatt 1894 (36), S. 446–518. In der Verlauftbarung werden auch die älteren Prüfungsvorschriften für Lehrerinnen erneut abgedruckt.

45 Da wo bereits zehnjährige Mädchenschulen existieren, dürfen sie, aller Skepsis zum Trotz, weiterhin bestehen.

46 (Die) Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens. Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Berlin 1924, S. 449.

47 Neuordnung 1924, S. 487–489.

48 Von verschiedenen Seiten, vor allem von den akademischen Mädchenschullehrern und -direktoren, wird der Neuordnung Kritik entgegengebracht, so dass sich der Minister Bosse ein knappes Jahr später genötigt sieht, die Neuordnung zu verteidigen und die kritischen Akteure zu beschwichtigen. Dass die Befürchtungen von männlicher Seite überflüssig sind, zeigt ein Blick auf die Statistik: Von den 125 öffentlichen Mädchenschulen wird gerade eine von einer Lehrerin geleitet. Vgl. Einrichtung der höheren Mädchenschulen, Berlin 7. März 1895, in: Centralblatt 1895 (37), S. 350–360, hier S. 353.

Deutsche Frauenverein“ und der „Verein Frauenwohl“ in Petitionen die Zulassung von Frauen zum Medizinstudium⁴⁹; es geht ihnen um die Emanzipation der Frauen, um Gleichstellung zu den Männern, zugleich aber immer auch darum, die besonderen Fähigkeiten der Frauen, die ihnen zugeschriebene „geistige Mütterlichkeit“, in angemessene Berufe wie den der Lehrerin, der Ärztin oder der Sozialarbeiterin einbringen zu können, und das nicht nur für die Frauen selbst, sondern auch als ihr Angebot an die Gesellschaft zur Verbesserung und Hebung der Kultur. In den neunziger Jahren und dem ersten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts werden in einzelnen Ländern, in der Regel auf Initiative von Privatpersonen oder Vereinen, verschiedene Wege erprobt, die den jungen Frauen den Zugang zur Universität ebnen sollen.⁵⁰ Die entscheidenden Reformen in der Mädchenbildung, die zugleich die Doppelorientierung zwischen weiblicher Eigenart und Gleichstellung widerspiegeln, erfolgen in Preußen erst 1908. Sie werden im Folgenden exemplarisch aufgegriffen.

2 Die Zäsur von 1908: Gleichberechtigung vs. „weibliche Eigenart“?

„Mit Allerhöchster Ermächtigung habe ich am heutigen Tage die anliegenden Bestimmungen, betreffend die Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium, erlassen.“⁵¹ Das, was hier mit dem Datum vom 18. August der preußische Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Holle, verkündet, setzt den Schlussstrich unter lange Verhandlungen und Konferenzen⁵² und führt zu der gewünschten Neuordnung und Gleichstellung der höheren Mädchen-schulen mit den höheren Jungenschulen und zu der regulären Möglichkeit für Mädchen, mit dem Abitur die Zulassung zum Universitätsstudium erwerben zu können. Dieses Ergebnis, endlich besiegt, geht jedoch einher mit einer Fülle von Sonderbestimmungen für die Mädchen. Obwohl nun alle höheren Mädchenschulen den Provinzialschulkollegien unterstellt werden, bleibt ihre innere Struktur deutlich von der der Jungenschulen unterschieden. So beginnen denn auch die einschlägigen Bestimmungen⁵³ mit einer erneuten Legitimation der Ordnung von 1894. Sie habe den „fortgeschrittenen Anforderungen der Zeit“ zwar nicht mehr genügt und „die der Mädchenbildung anhaftenden Mängel nicht ausreichend zu überwinden vermocht“, ferner seien „die Verstandesbildung sowie die Erziehung zu selbsttätiger und selbständiger Beurteilung der Wirklichkeit“ in den einzelnen Unterrichtsgegenständen stärker zu betonen: „Doch soll durch diese Änderung die weibliche Eigenart in keiner Weise benachteiligt werden. Vielmehr werden Religion und Deutsch nach wie vor im Mittelpunkt der Mädchen- und Frauenbildung stehen.“⁵⁴

Das Ergebnis ist schließlich eines, das beiden Anforderungen gerecht werden will. Die zehnklassige Mädchenschule, ab 1912 als Lyzeum bezeichnet, wird als Normalform eingeführt und bil-

49 Vgl. Albisetti 2007, S. 191; Greven-Aschoff, B., Die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland 1894–1933, Göttingen 1981.

50 Vgl. Albisetti 2007, S. 229–262.

51 Zentralblatt 1908 (50), S. 691–692.

52 Die Positionen einzelner Vereine und deren Interaktionen mit Vertretern der Ministerien einzelner Länder, in Preußen auch mit der Kaiserin Augusta Victoria, gipfelnd in der Konferenz von 1906 (ohne veröffentlichtes Konferenzprotokoll), auf der die zukünftige Struktur des höheren Mädchenschulwesens diskutiert wurde, zeichnet Albisetti (2007) detailliert nach, vgl. S. 282–300. Vgl. auch Lange, H., Die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen, 1908, in: Dies.: Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten, 1. Bd., Berlin 1928, S. 330–341; dies.: Der vierte Weg zur Universität, 1909, in: ebd., S. 342–350.

53 Zentralblatt 1908 (50), S. 694–717.

54 Ebd., S. 694–695.

det gleichsam das Rückgrat der neuen Struktur.⁵⁵ Mit dem Zehnjahreskurs wird eine Entwicklung kodifiziert, die sich in den vorausgegangenen zwanzig Jahren, den rückwärtsgewandten Steuerungsversuchen des Ministeriums zum Trotz, durchgesetzt hatte. Nach diesem Eingeständnis wird sodann aber auf die gewünschte weitere Ausbildung „der weiblichen Jugend“ abgehoben, und – unbenommen der den jungen Frauen mittlerweile zugestandenen wissenschaftlichen Interessen – erscheint es „wichtiger“, „eine Ergänzung ihrer Bildung in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen Frau“ vorzunehmen: „ihre Einführung in den Pflichtenkreis des häuslichen wie des weiteren Gemeinschaftslebens, in die Elemente der Kindererziehung und Kinderpflege, in Hauswirtschaft, Gesundheitslehre, Wohlfahrtskunde, sowie in die Gebiete der Barmherzigkeit und Nächstenliebe.“⁵⁶ Die Umsetzung dieser Ziele schlägt sich in ein- bzw. zweijährigen Frauenschulen nieder, die auf der zehnjährigen höheren Mädchenschule aufbauen, obligatorisch mit Pädagogik und der Beschäftigung in einem angegliederten Kindergarten verbunden. Die Frauenschulklassen sollen nach Möglichkeit mit bereits bestehenden Lehrerinnensemina verbunden werden, an deren drei wissenschaftliche Klassen sich nunmehr ein praktisches Jahr anschließen soll. Ab 1912 werden alle diese weiterführenden Bildungsanstalten als Oberlyzeum bezeichnet. Dieser Schultyp bleibt jedoch nicht der einzige für Mädchen, denn da, so wird argumentiert, die Verschiebungen in den gesellschaftlichen Verhältnissen es mit sich gebracht haben, dass „gerade in den mittleren und höheren Ständen viele Mädchen unversorgt bleiben und viele für die Gesamtheit wertvolle Frauenkraft brach liegt“⁵⁷, sollen den jungen Frauen weitere Wege gebahnt werden, und zwar durch Universitätsstudien. Die Ausbildung dazu erfolgt in Studienanstalten, die den einzelnen Gymnasialtypen entsprechen und von den höheren Mädchenschulen abzweigen, je nach Sprachenfolge nach dem 7. oder 8. Schuljahr. Sie sollen die Mädchen darauf vorbereiten, in fünf bzw. sechs weiteren Jahren das Abitur ablegen zu können. Die Inhalte sollen denen der Gymnasien entsprechen, dennoch wird auch auf dieser Stufe der weiblichen Eigenart gedacht: „Für die gesamte Lernzeit bis zur Universitätsreife wird dabei dem Mädchen ein Jahr mehr zugemessen als dem Knaben, in Würdigung der durch die weibliche Natur gebotenen Rücksichten.“⁵⁸ Derartige Studienanstalten bleiben aber vorerst die Ausnahme, sollen sie doch nur an Orten eingerichtet werden, „wo zunächst für die allgemeine Weiterbildung durch Einrichtung der Frauenschulklassen eines Lyzeums gesorgt ist“.⁵⁹

Trotz aller Beschränkungen und Sonderregelungen: Es ist gelungen, die höhere Mädchenschule wie die höhere Jungenschule dem Provinzialschulkollegium, und nicht mehr den niederen Schulbehörden, zu unterstellen und den Lyzeen, Seminaren und Studienanstalten das Recht der Entlassungsprüfung zu verleihen. Die damit verbundenen Berechtigungen sind allerdings deutlich geringer als bei den Jungen⁶⁰ und weitgehend auf Lehrberufe bezogen. Die neuen Regelungen bestimmen auch die Anstellungspolitik von Lehrerinnen und Lehrern an höheren Mädchenschulen: Ihr Verhältnis soll möglichst ausgeglichen sein, auf keinen Fall soll die Zahl eines Geschlechts unter einem Drittel liegen. Dieses Verfahren birgt auch Schwierigkeiten: Nicht alle höheren Mädchenschulen, vor allem nicht alle privaten, können den Voraussetzungen für eine offizielle Aner-

55 Vgl. Übersichtsplan zu der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. In: Zentralblatt 1908 (50), S. 717. Zu den neuen Benennungen vgl. „Neue Bezeichnungen bei den höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend“ vom 1. Februar 1912, in: Zentralblatt 1912 (54), S. 213–215.

56 Zentralblatt 1908 (50), S. 695–696.

57 Ebd., S. 699.

58 Ebd., S. 701.

59 Ebd., S. 707.

60 Vgl. Kraul 1991, S. 289; Guldner, H. (Hrsg.): Die höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend in Preußen. Bestimmungen, Verfügungen und Erlasse. Halle 1913, S. 202 f. und 841 f. So fehlt bei den Mädchen – naturgemäß – der ganze militärische Bereich.

kennung genügen, 1912 sind erst gut die Hälfte der über 900 höheren Mädchenschulen anerkannt; die Frauenschulen reüssieren nicht in gewünschter Form, und Studienanstalten werden nur in begrenzter Anzahl eingerichtet. Am stärksten frequentiert werden die wissenschaftlichen Klassen des Oberlyzeums.⁶¹ Ein Problem ist zudem, dass es nicht genügend akademisch gebildete Lehrerinnen – mit dem Examen pro facultate docendi – gibt, um die Strukturmerkmale höherer Mädchenschulen und weiblicher Studienanstalten mit einer festgelegten Quote an weiblichen akademischen Lehrerinnen erfüllen zu können.⁶² Die Abhilfe des preußischen Ministeriums kommt prompt: Die bisherigen Oberlehrerinnenprüfungen werden für das Lehramt als Zugangsvoraussetzung zur Universität anerkannt, und der Gruppe von Lehrerinnen, die auf dieser Basis an der Universität studiert hat, wird die Möglichkeit zur Prüfung „pro facultate docendi“ gegeben, ab 1913 auch die Möglichkeit zu weiteren Universitätsstudien.⁶³ Damit ist der sogenannte „vierte Weg zur Universität“ eröffnet, zweifelsohne eine Aufstiegsmöglichkeit für Frauen, zugleich aber heftig bekämpft von Helene Lange, die darin eine Diskreditierung des Frauenstudiums sah. Ein vierter Weg, der an einen weiteren Schultyp gebunden sein könnte, müsste ihrer Ansicht nach für beide Geschlechter Geltung haben, nicht aber ein besonderer „Frauenweg“ sein.⁶⁴ Der Kampf der Frauen, anfänglich durchaus mit der weiblichen Eigenart auf dem Banner geführt, hatte sich zur Gleichberechtigung hin verlagert. Dennoch wirken die der „weiblichen Eigenart“ geschuldeten Strukturen im Mädchenschulwesen auch weiterhin: Abgesehen von einer stärkeren Betonung von Fächern wie Deutsch, Religion und Kunstgeschichte gibt es eine in das Schulsystem integrierte Lehrerausbildung nur im Mädchenschulwesen, und erst recht sind die Frauenschulen⁶⁵, die trotz ihrer berufsbildenden Komponenten mit dem allgemeinbildenden Mädchenschulwesen verbunden bleiben, Indiz für die weibliche Eigenart.

Es ist an erster Stelle die Lehrerausbildung, die Anlass zu einer weiteren Neuordnung gibt: Durch die Einführung der Pädagogischen Akademien anstelle der Lehrerseminare als Ort der Lehrerbildung (1926) hat das alte Oberlyzeum seine Lehrerbildungsfunktion für Frauen eingebüßt. Hinzu kommt eine weitere Änderung, die mit der Einführung der obligatorischen vierjährigen Grundschule (1920) für alle Schülerinnen und Schüler einhergeht und zwangsläufig dazu führt, dass die höhere Mädchenschule ihre drei Vorklassen zugunsten der Grundschule abbauen muss. Das hat Auswirkungen auf die Kursdauer des Lyzeums: Sein Kursus kann, wenn die Schulzeit der Mädchen nicht ein Jahr länger dauern soll als die entsprechende Schulzeit der Knaben, nur noch sechs statt bisher sieben Jahre dauern. Die neue Lehrerbildung sowie die vierjährige Grundschule ziehen damit die Umgestaltung von Lyzeum und Oberlyzeum nach sich. Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Boelitz, gibt sich in den entsprechenden Richtlinien aufgeschlossen dem „Bildungsbedürfnis der weiblichen Jugend“ gegenüber. Nicht etwa, dass „die Mädchen in höherem Maße als bisher dem Hochschulstudium“ zugeführt werden sollen, das wäre wohl zu viel erwartet, aber immerhin nimmt er den in der Bildungsöffentlichkeit geäußerten Wunsch auf,

61 Vgl. Albisetti 2007, S. 301–308; Kraul 1991, S. 289.

62 Was die männlichen akademischen Lehrer betrifft, so weigern sich einzelne, unter der – theoretisch möglichen – Schulleitung einer Frau zu arbeiten, und der 1912 gegründete „Bund zur Bekämpfung der Frauenemanzipation“ ruft seine Mitglieder zum Boykott derartiger Schulen auf. Dass derartige Aufrufe kaum den Fakten geschuldet sein konnten, wird offenkundig, wenn man einbezieht, dass noch 1921 261 Direktoren nur 21 Direktorinnen gegenüberstanden. Vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 115.

63 Abänderungen der bisherigen Vorschriften für die Oberlehrerinnenprüfung, Berlin 3. April 1909, in: Zentralblatt 1909 (51), S. 411–414; Zulassung von Frauen zum Studium auf Grund der Prüfungen an Oberlyzeen, Berlin 11. Oktober 1913, in: Zentralblatt 1913 (55), S. 793–796.

64 Vgl. Lange 1928, S. 342–350, hier S. 347.

65 Zu Entwicklung und Umwandlung der Frauenschule vgl. Neghabian, G.: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und Nordrhein-Westfalens (1946–1974), Köln, Weimar, Wien 1993; Zymek/Neghabian 2005, S. 92–97.

für die Mädchen „neben den vorhandenen Studienanstalten und der deutschen Oberschule eine grundständige höhere Schule zu erhalten oder zu schaffen, die unter Schonung der in den bisherigen Lyzeen und Oberlyzeen vorhandenen Werte den Mädchen eine Bildung vermittelt, die der auf den übrigen höheren Lehranstalten erworbenen ebenbürtig ist.“⁶⁶ Damit wird die Umgestaltung des alten Oberlyzeums, das mit seiner Lehramtsausbildung nur begrenzte Berechtigungen erteilte, in die Oberstufe eines Schultyps eingeleitet, der im Spektrum der Gymnasien einen weiteren Typus repräsentiert und mit zwei verbindlichen neuen Sprachen vorrangig den (vermeintlichen) Bedürfnissen der Mädchen entgegenkommt. Für die Mädchen ist hier zusätzlich zu dem Gymnasium, dem Realgymnasium, der Oberrealschule und der Deutschen Oberschule, die jeweils „zu einem Quellbezirk deutschen Lebens (zu) führen“,⁶⁷ ein weiterer Schultyp geschaffen worden, das neue grundständige Oberlyzeum, im Übrigen die Schulform, die von den jungen Frauen weit-aus stärker frequentiert wird als alle anderen ihnen angebotenen Möglichkeiten.

Erneut: die Doppelorientierung in der weiblichen Bildung. Die Entwicklung in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus

Neben den höheren Schultypen für Mädchen bleiben in der Gesamtstruktur des höheren Mädchenschulwesens weiterhin die Frauenschulen bestehen; sie erhalten 1917 eine Ordnung und erleben damit einen Anstieg. Diese neue Ordnung macht deutlich mehr Vorgaben als die von 1908 und lässt – legitimiert durch den Eindruck des Ersten Weltkriegs, der Frauen zur Aufrechterhaltung des Alltags gerade im Haushalt viel abverlangt – allgemeinbildende Aspekte zugunsten eindeutig praktischer weiblicher Fächer in den Hintergrund treten. Insbesondere aus „Frauenkreisen“, so lässt der Minister verlauten, komme nun „das Verlangen, die Bildung der weiblichen Jugend allgemeiner und gründlicher als bisher im Hinblick auf die Aufgaben der künftigen Frau, Mutter und Staatsbürgerin zu ergänzen.“⁶⁸ Haushalt, Erziehung und eine allgemeine Weiterbildung stehen damit auf dem Programm, der Besuch der Frauenschule ist nicht mehr ausschließlich an einen lyzealen Abschluss gebunden, stattdessen aber an eine enge institutionelle Anbindung an Einrichtungen für „Hauswirtschaft, Nadelarbeit, Säuglingspflege, Kleinkinderpflege und -erziehung“.⁶⁹ In der Regel sind einjährige oder zweijährige Frauenschulen vorgesehen, die zum Besuch von Lehrgängen zu technischen Lehrerinnen, Hortnerinnen und Kindergärtnerinnen berechtigen. Ende der zwanziger Jahre wird die Frauenschule ausgebaut: neben den ein- und zweijährigen Angeboten wird nach einer Reihe von Schulversuchen eine dreijährige Frauenschule, auch Frauenoberschule genannt, eingeführt. Ziel sei es, „neben den zur Reifeprüfung führenden höheren Schulen für die weibliche Jugend eine Schule zu schaffen, die eine höhere Allgemeinbildung mit besonderer Betonung der weiblichen Sonderaufgaben vermitteln soll.“ Als charakteristische Fächer werden entsprechend Nadelarbeit und Hauswirtschaft identifiziert, hinzu kommen der ästhetische Bereich, vertreten durch Zeichnen und Musik, und „eine erste Einführung in sozialpädagogische Aufgaben.“⁷⁰ Mit diesem Spektrum ist die Frauenschule erneut auf die typischen tradierten Frauenaufgaben fokussiert, der allgemeinbildende Bereich tritt deutlich dahinter zurück.⁷¹ So berechtigt die

66 „Richtlinien für die Umgestaltung der Lyzeen und Oberlyzeen“, in: Zentralblatt 1923 (65), S. 147–149, hier S. 147.

67 Neuordnung 1924, S. 21.

68 Neugestaltung der Frauenschule, Berlin 31. Dezember 1917, in: Zentralblatt 1918 (60), S. 276–285, hier S. 276.

69 Ebd., S. 279.

70 Dreijährige Frauenschule, 6. März 1929, in: Zentralblatt 1929 (71), S. 140–141, hier S. 140.

71 Ein ähnliches Angebot entsteht mit der sog. „Hausfrauenklasse“ auch im mittleren Schulwesen. Das Curriculum sowie Berechtigungen entsprechen weitgehend denen der einjährigen Frauenschule von 1917. Vgl. Neghabian 1993, S. 129.

dreijährige Frauenschule denn auch weder zur Immatrikulation an einer Universität noch an einer Pädagogischen Akademie, sondern ist auf den Zugang zur Berufsausbildung technischer und gewerblicher Lehrerinnen beschränkt. Allerdings, und darauf verweist C. H. Becker als Kultusminister sogleich in dem Genehmigungserlass, sei nicht damit zu rechnen, dass dreijährige Frauenschulen in großem Umfang eingerichtet würden.

Diese Annahme des Ministers wird in der Folgezeit durch die Schulentwicklung widerlegt. 1932 gibt es in Preußen schon 35 dreijährige Frauenschulen⁷², die zudem ab 1932 offiziell als „Frauenoberschule“ geführt werden⁷³ und damit einen weiteren Typus höherer Schulen (für Frauen) verkörpern. Noch ganz im Geist und Duktus der Weimarer Zeit und der Richert'schen Reformen wird die „organische Verbindung gedanklicher und werklicher Arbeit und die wechselseitige Durchdringung wissenschaftlicher und praktischer Arbeitsgebiete“ zum Leitgedanken erklärt: „Hauswirtschaftliche, pflegerisch-erzieherische und künstlerisch-technische Arbeit“, „den Kulturaufgaben der Frau entnommen“, prägen den Lehrplan, wobei die einzelnen Bereiche „mit geistiger Schulung zu verbinden“ sind, eine Ausrichtung, die gleichsam über die weibliche Bildung hinausweist und nicht zuletzt durch die postulierte Verbindung von Theorie und Praxis auf die Allgemeinheit der Bildungsziele abhebt. „Damit die Bildungskräfte dieser Arbeitsgebiete sich entfalten können, müssen die Schülerinnen die Lebenszusammenhänge erkennen, in die ihre Arbeit hineingestellt ist“,⁷⁴ beispielsweise in der Nadelarbeit „die Beziehung (...) zur handwerklichen Volkskultur“ und „zu der kulturellen Verantwortung“ herstellen, „die gegenüber der Werkarbeit der Gegenwart die Frau als Schaffende wie als Käuferin trägt.“ Und auch die pflegerische Arbeit enthält eine allgemeinbildende und zugleich auf die Persönlichkeit ziellende Komponente: „Sie will die zum Dienst hindrängenden Kräfte in den jungen Menschen entbinden und den Willen und die Kraft zu Einsatz, Hingabe und Treue, die jeder Dienst am Menschen fordert, pflegen und stählen.“⁷⁵ Mit einem solchen Curriculum wird der Weg für einen weiteren allgemeinbildenden Schultyp bereitet. Ob und wann sich dieser Weg realisieren wird, soll von weiteren Erfahrungen mit diesem Schultyp abhängig sein.⁷⁶

Parallel zu dieser Entwicklung, die nach wie vor der weiblichen Besonderheit Rechnung trägt, läuft die Frage nach der Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichts von Mädchen und Jungen in den höheren Schulen, und zwar vor allem an Orten, die sich nur eine höhere Schule – in der Regel die für Jungen – leisten können.⁷⁷ Schon auf der Konferenz von 1906 war diese Frage kontrovers diskutiert worden, und auch der Blick von Preußen in die Nachbarstaaten ließ eine recht unterschiedliche Handhabung erkennen. Als sich dann nach dem Ersten Weltkrieg die mentale Einstellung zur Gleichberechtigung ebenso gewandelt hatte wie die ökonomische Basis vieler Eltern, die, um ihren Töchtern eine gute Ausbildung angedeihen zu lassen, auf eine Schule in der Nähe angewiesen waren, änderte sich unter dem pragmatischen Druck auch die Haltung der Un-

72 Zymek/Neghabian 2005, tab. 4.5.3, S. 88.

73 Bestimmungen über die Frauenoberschule, 1. Februar 1932, in: Zentralblatt 1932 (74), S. 64–68. Über die Ordnung der Reifeprüfung und die mit der Reifeprüfung verbundenen Berechtigungen behält sich der Minister (Grimme) weitere Verfügung vor. Vgl. S. 64.

74 Ebd., S. 64 f.

75 Ebd., S. 67 f.

76 „Falls der Bildungsgedanke der Frauenoberschule die formende und erzieherische Kraft erweist, die von ihm erwartet wird, wird künftig zu erwägen sein, ob er nicht zu einer Rückführung auf die vorausgehenden Jahrgänge führen muß, so daß sich auf die Quarta gleichlaufend mit der sechsjährigen Studienanstalt eine sechsjährige Frauenoberschule aufbauen würde.“ Ebd., S. 65.

77 Vgl. Albisetti 2007, S. 308–312; Kraul, M.: Koedukation: Determinanten ihrer Geschichte, in: Horstkemper, M./Kraul, M. (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chancen, Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1999, S. 20–37, hier: S. 31–33.

terrichtsverwaltung. Mädchen, die eine ausreichende Begabung sowie eine gute körperliche Konstitution aufwiesen, durften eine höhere Knabenschule besuchen, vorausgesetzt, die nötigen baulichen Einrichtungen waren gegeben und für Sport- und Nadelarbeitsunterricht konnte gesorgt werden.⁷⁸ Während 1921 in ganz Preußen diese Möglichkeit nur von 1291 Mädchen wahrgenommen wurde, hatte sich diese Zahl zehn Jahre später verzehnfacht: 12 255 Mädchen wurden in höheren Knabenschulen unterrichtet. Damit stellten die Mädchen gut 4% der Schülerschaft an höheren Knabenschulen.⁷⁹

Betrachtet man die Entwicklung der höheren Mädchenschulen bis zu diesem Zeitpunkt, so ist sie immer wieder von einer Doppelorientierung geprägt. Zum einen wird der weiblichen Besonderheit Tribut gezollt, sowohl über spezielle Frauenschulen als auch über bestimmte Schultypen wie das Oberlyzeum und die Frauenoberschule, die als Teil der Allgemeinbildung in das weibliche höhere Bildungswesen eingehen und zur Reifeprüfung führen. Zum anderen aber wird ein den höheren Jungenschulen entsprechendes Schulsystem für Mädchen geschaffen, zwar mit leichten Abweichungen in den Lehrplänen, aber doch weitgehend den jeweiligen Typen – Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule und Deutsche Oberschule – entsprechend, und nicht zuletzt wird beispielsweise in der Praxis der Koedukation deutlich, dass zugunsten der Gleichberechtigung und der höheren Bildungschancen für Frauen durchaus auch auf weibliche Besonderheiten verzichtet wurde, Letzteres mit Sicherheit nicht vom Ministerium intendiert, sondern eher pragmatisch dem Wahlverhalten der Elternschaft geschuldet.

Im Nationalsozialismus wird diese Doppeldeutigkeit aufgenommen und – ideologisch mit Vererbungslehre und Rassenkunde getränkt – in Richtung der weiblichen Bildung zu Lasten einer wissenschaftlichen Bildung für Frauen verstärkt. Die Verordnungen ab 1934 verweisen bereits auf diesen Weg. Sie sind mehrheitlich der Frauenschule gewidmet, erwartet doch der „neue Staat (...) von der deutschen Frau, daß sie ihren Aufgaben als Frau und Mutter voll gewachsen ist. Er legt daher größtes Gewicht auf sorgfältigste Erziehung in allen Fächern des Frauenschaffens.“⁸⁰ Dafür werden die bereits vorhandenen Strukturen aufgegriffen und dahingehend modifiziert, dass der Besuch einer Frauenschule erleichtert wird. So wird die einjährige Frauenschule – häufig leichter erreichbar als die dreijährige – der Obersekunda der dreijährigen Frauenschule gleichgesetzt⁸¹, die Frauenoberschulen und die höheren Fachschulen für Frauenberufe werden zu dem Typus der „Dreijährigen Frauenschule“ vereint⁸², und „in die wissenschaftliche Oberstufe der höheren Mädchenanstalten“ sollen nur diejenigen Schülerinnen mit Obersekundareife zugelassen werden, die zuvor in einer Prüfung erfolgreich „die einfachsten hauswirtschaftlichen Fertigkeiten und Kenntnisse nachgewiesen“ haben.⁸³ Zu einem wissenschaftlichen Studium – so heißt es weiter – sei al-

78 Stand des gemeinsamen Unterrichts von Knaben und Mädchen. Feststellungen auf Grund amtlichen Materials von Dr. Margret Heinemann, in: Zentralblatt 1922 (64), S. 15–16.

79 Übersicht über die Zahl der Mädchen in den öffentlichen höheren Schulen für die männliche Jugend am 1. Mai 1931, in: Zentralblatt 1932, S. 93. Das ist kein sonderlich hoher Anteil. Anders sieht es aus, wenn man jene Mädchen, die Abitur machen, als Grundgesamtheit sieht. Im Jahr 1937 machen mehr als ein Viertel aller Abiturientinnen ihr Abitur auf einer Jungenschule. Vgl. Kraul 1999, S. 31, nach Huerkamp, C., Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und in akademischen Berufen 1900–1945, Göttingen 1996, S. 66.

80 Besuch der Frauenschule, 14.06.1934, in: Zentralblatt 1934 (76), S. 186.

81 Vgl. ebd.

82 Dreijährige Frauenschule, 9. Juli 1934, in: Zentralblatt 1934 (76), S. 223.

83 Aufnahme in die wissenschaftliche Oberstufe der höheren Mädchenanstalten, 23.06.1936, in: Deutsche Wissenschaft 1936, S. 299–300, hier S. 299. Die Prüfung bezieht sich auf das Kochen und listet detailliert einzelne Gerichte auf, aber auch auf Hausarbeit (Putzen) und Wäschepflege. Die Bestimmung der hauswirtschaftlichen Aufnahmeprüfung wird mit Erlass vom 23. April 1937 wiederholt, möglicherweise deshalb, weil sie häufig nicht eingehalten worden ist, in: Deutsche Wissenschaft 1937, S. 245.

lenfalls nur ein „Bruchteil unserer Mädchen (...) berufen“, die anderen werden als Hausfrau und Mutter oder auch als berufstätige Frauen „auf den besonderen Gebieten des Frauenschaffens“ tätig sein. Auf diese Gruppen wird der Hauptakzent gelegt, denn

„(U)nser Volk bedarf ihrer; es bedarf starker einsatzfroher und einsatzfähiger Frauen, wenn es sich wieder eine Führerschicht heranziehen will, die durch eine lange Reihe von Generationen fruchtbar und leistungsfähig ist und eine gesunde Anziehungskraft auf alle aufwärtsstrebenden Kräfte unseres Volkes ausübt.“⁸⁴

Von den „höheren Schulen für die männliche Jugend“ dagegen sind die

„Mädchen grundsätzlich (...) soweit und solange fernzuhalten (...), als sich an dem betreffenden Ort mittlere oder höhere Mädchenanstalten befinden, an denen die weibliche Jugend eine ihrem eigentlichen Wesen besser entsprechende Ausbildung erfahren kann.“⁸⁵

Mit all diesen Verordnungen wird die „Neuordnung des höheren Schulwesens“⁸⁶ von 1938 vorbereitet und in die Wege geleitet, die erstmals in der Geschichte als Unterrichtsgesetz kodifiziert wird. Der gymnasiale Kursus wird auf acht Jahre verkürzt und besteht im Wesentlichen aus einer Oberschule für Jungen mit einem naturwissenschaftlich-mathematischen und einem sprachlichen Zweig und aus einer Oberschule für Mädchen mit einer sprachlichen und einer hauswirtschaftlichen Form. Hinzu kommen das Gymnasium, das den Jungen vorbehalten ist, und Aufbauschulen für Jungen und Mädchen. Die Grundlagen dieser neuen Erziehung, die eindeutig von einem Primat der Politik ausgeht, spiegeln sich in der Neuordnung: Es ist das viel zitierte Ziel, „das der Führer in dem Satze ausgesprochen hat: „Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein“⁸⁷. Diesem Diktum entspricht nicht nur die strukturelle Gliederung der höheren Schulen für Mädchen, sondern auch der Lehrplan der Oberschule hauswirtschaftlichen Zweigs mit den Fächern des Frauenschaffens. Ideologiekritisch gesehen wird die Frauenbildung hier funktionalisiert, indem sie dem bevölkerungspolitischem Aspekt untergeordnet wird. Es gilt nicht, die Individualität der Frauen zu entwickeln, sondern vielmehr, sie auf der Basis des ihnen zugeschriebenen Geschlechtscharakters der nationalsozialistischen Staatsideologie nutzbar zu machen. Dabei wird die Frauenbildung – und das keineswegs zur großen Begeisterung aller an der Diskussion beteiligten AkteurInnen – in das System höherer Schulen integriert und, vor allem durch die Möglichkeit zur allgemeinen Hochschulreife, als gleichwertig mit den anderen Typen höherer Schulen betrachtet.⁸⁸

84 Die Frauenschulen (Förster), in: Zentralblatt 1934 (76), S. 239–240, hier S. 239, nichtamtlicher Teil.

85 Zulassung von Mädchen zum Besuch höherer Knabeanstalten, 12. Februar 1934, in: Deutsche Wissenschaft 1935, S. 65–66. In der Neuordnung von 1938 wird allerdings trotzdem der Besuch von Mädchen auf Jungenschulen zwar als „dem nationalsozialistischen Erziehungsgeiste“ widersprechend, aber dennoch als Sonderfall erwähnt. Neuordnung des höheren Schulwesens, in: Deutsche Wissenschaft, 29. Januar 1938, S. 46–56, hier S. 46.

86 Neuordnung des höheren Schulwesens, in: Deutsche Wissenschaft, 29. Januar 1938, S. 46–56.

87 Ebd., S. 51.

88 Dass dieser Zugang bei den bürgerlichen Frauen kaum Zustimmung fand, dürfte nicht verwundern, hatten sie sich doch immer wieder für eine der höheren Knabenbildung entsprechende Bildung der Mädchen eingesetzt. Vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 96–97.

3 Ausblick: Nach 1945 – Gleichberechtigung der Geschlechter?

Die Bildungspolitik in der Nachkriegszeit wurde eingeleitet durch die von den Alliierten verabschiedete Kontrollratsdirektive Nr. 54⁸⁹, die ein demokratisches, zusammenhängendes Bildungssystem forderte, das allen Schülern unentgeltlich offenstehen und sie unterstützen sollte, als Vollzeitschulsystem mindestens bis zum 15. Lebensjahr. Generell galt es bei der angestrebten Neustrukturierung, die nationalsozialistischen Elemente zu tilgen. Damit sind die Rahmenbedingungen bezeichnet, nach denen das Bildungssystem in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg aufgebaut werden sollte, sie lassen jedoch bei ihrer Realisierung hinreichenden Spielraum, der in den einzelnen Besatzungszonen und später in der BRD und der DDR unterschiedlich gefüllt wird.

Die deutlichste Orientierung an einer Neuausrichtung zeigt sich in der SBZ/DDR; hier sollen nicht nur Folgen des Nationalsozialismus überwunden werden, sondern die Bildungspolitik soll mit einem grundlegenden Neuanfang und der Ausrichtung an einem demokratischen Einheitsschulsystem einhergehen. Die Gleichberechtigung der Frau, ihre Teilhabe an Produktion und Gesellschaft ist unhinterfragbarer Teil des Programms. Von geschlechtsspezifischen Differenzierungen ist daher nicht die Rede, die demokratische Schulreform mit dem Ziel eines einheitlichen Schulsystems gilt für Jungen wie für Mädchen, und die formale Geschlechtergleichheit, die selbstverständlich in der Koedukation ihren Niederschlag findet, zieht sich durch die einzelnen Etappen der SBZ/DDR-Bildungspolitik.⁹⁰

Anders verläuft die Entwicklung in den westlichen Zonen. Auch hier hatten sich in der unmittelbaren Nachkriegszeit veränderungswillige Gruppen gefunden, die der Chancengleichheit in der Bildung mehr Raum geben und die sechsjährige Grundschule einführen wollten. Sie wurden in erster Linie von der amerikanischen Militärregierung unterstützt. Ihnen gegenüber aber formierten sich eher konservative Bildungspolitiker, die den Auslesecharakter der höheren Schule beibehalten und stärken wollten. Angesichts der politischen Lage und der zunehmenden ideologischen Konfrontation zwischen Ost und West gerieten die schulpolitischen Diskussionen in den Hintergrund. So war es denn eine pragmatische Lösung, wenn nationalsozialistische Elemente wie Lehrpläne, Schulbücher und die Verkürzung der (Ober-)Schulzeit rückgängig gemacht wurden und stattdessen auf Strukturen und Inhalte der Weimarer Zeit zurückgegriffen wurde.⁹¹ Damit wurde der Wiederaufbau des Schulwesens in den Ländern an den Schultypen von Weimar orientiert: im höheren Schulwesen altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasien, teilweise mit einer Gabelung in verschiedene Züge, teilweise auch durch Aufbauzüge ergänzt. Das „Düsseldorfer Abkommen“ von 1955⁹² zur Vereinheitlichung des Schulsystems bestätigte diese Typen. Der Rekurs auf Weimar ließ indes kaum erwarten, dass die Betonung weiblicher Bildung zugunsten der Koedukation zurückgenommen würde, und so wurde denn auch im höheren Schul-

89 Kontrollratsdirektive Nr. 54: Grundprinzipien für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland (1947), in: Michael, B./Schepp, H.-H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Band 2: Von der Weimarer Republik bis zur BRD/DDR. Frankfurt a. M. 1974, S. 233–235.

90 Vgl. Baske, S., Allgemeinbildende Schulen, in: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1998, S. 159–202; S. 232–233.

91 Vgl. Furck, C.-L., Allgemeinbildende Schulen. I. Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen, in: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 245–260, bes. S. 249–250.

92 Die Steuerungskompetenz des föderalen Schulwesens liegt bei der Ständigen Konferenz der Kultusminister, deren Empfehlungen jedoch von den Ländern jeweils erst ratifiziert werden müssen. Als Experteninstanz zur Beratung der KMK wird 1953 der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen gegründet.

wesen prinzipiell eine parallele Struktur von Mädchen- und Jungengymnasien institutionalisiert. Mädchenbildung und Koedukation werden nicht eigens diskutiert: So heißt es in dem vom Deutschen Ausschuß 1959 vorgelegten „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“, dass sowohl die Koedukation als auch die „Besonderheiten der Mädchenbildung“ „erst in künftigen Empfehlungen dargelegt werden“ sollen.⁹³

Aber neben dieser gleichsam strukturell geschlechtsneutralen Konzeption der höheren Schultypen⁹⁴ findet auch die Tradition der Frauen(ober)schule ihre Nachfolge. In der Weimarer Zeit war es ein Spezifikum des höheren Mädchenschulwesens, in bestimmten Schultypen allgemeine und berufsorientierte Bildung miteinander zu verbinden; mit dem Rekurs auf das Weimarer höhere Schulwesen werden die Entwicklungen während der nationalsozialistischen Schulpolitik, die die Rolle der Frau und Mutter über die hauswirtschaftliche Oberschule in die Allgemeinbildung und die berufsorientierende und berufliche Ausbildung in das Fachschulwesen eingliedern wollte,⁹⁵ wieder rückgängig gemacht; berufliche und allgemeine Frauenbildung oszillieren künftig erneut. So wird in einer Reihe von Bundesländern auf den ehemaligen preußischen Gebieten, etwa in NRW, zwar die Tradition der Frauenschule fortgesetzt, allerdings wird sie als Frauenoberschule ohne Hochschulreife und damit als nicht gleichrangig zu den gymnasialen Typen konzipiert.⁹⁶ Erst im „Hamburger Abkommen“ von 1964, das den Begriff des Gymnasiums über die mit dem Düsseldorfer Abkommen festgelegten wissenschaftlichen Typen hinaus erweitert, werden zusätzliche Typen von Gymnasien als zur allgemeinen Hochschulreife führend anerkannt, darunter auch solche, die die Bereiche weiblicher Bildung aufnehmen, in NRW beispielsweise das erziehungswissenschaftliche Gymnasium. Nicht zuletzt aber findet ein Schulfach, das traditionellerweise typisch für Frauen(ober)schulen war, auf der Grundlage der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien“ in NRW Eingang in die allgemeinen Gymnasiaotypen: das Fach Pädagogik, das damit Jungen wie Mädchen offensteht.⁹⁷

Damit zeichnet sich – beispielhaft an NRW verdeutlicht – in der frühen Bundesrepublik eine Entwicklung ab, die die einstmals gesonderte Frauenbildung immer stärker in das allgemeinbildende höhere Schulwesen integriert. Von einer inhaltlich unterschiedenen Mädchen- und Jungengbildung kann – trotz noch immer getrennter Schulen – kaum noch die Rede sein, erst recht nicht

93 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart 1959 (Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 3), S. 1. Eine solche Regelung ist jedoch nicht erfolgt, vgl. Hüfner, K./Naumann, J., Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1: Der Aufschwung (1960–1967), Stuttgart 1977, S. 116.

94 Ungeachtet der schulpolitischen Realität, die aus pragmatischen Gründen in vielen Fällen den gemeinsamen Unterricht von Jungen und Mädchen nicht nur zuließ, sondern auch forderte (vgl. Kraul, M./Wirrer, R., Die Einführung der Koedukation: pädagogische oder pragmatische Begründung?, in: Die Deutsche Schule 85, 1993, S. 84–97), wurde jedoch seitens des Deutschen Philologenverbandes, aber auch seitens der weiblichen Lehrkräfte an höheren Schulen nach wie vor die Besonderheit der weiblichen Bildung betont. Vergleicht man hingegen Stundentafeln und Lehrpläne von höheren Jungen- und Mädchenschulen – exemplarisch für Rheinland-Pfalz durchgeführt, so gibt es mit Ausnahme des Nadelarbeits- und Werkunterrichts keine Unterschiede, und selbst bei den für die Gymnasien genehmigten Schulbüchern finden sich nur in Ausnahmefällen gesonderte Schulbücher für Mädchen. Vgl. Kraul, M., Weibliche Bildung – männliche Bildung – allgemeine Bildung, in: Neue Sammlung 35, 3, 1995, S. 23–45, hier: S. 37.

95 Vgl. zum Folgenden Neghabian 1993, S. 190–227.

96 Berechtigungen gab es, wie schon für die dreijährige Frauenschule von 1935, für das Gewerbelehramt, das Künstlerische Lehramt an höheren Schulen und das Volksschullehramt; über Ergänzungsprüfungen, in NRW ab 1953 möglich, kann die allgemeine Hochschulreife erlangt werden. 1966 avanciert die Frauenoberschule in NRW zum „Gymnasium für Frauenbildung“ mit einer fachgebundenen Hochschulreife. Vgl. Neghabian 1993, S. 208–214.

97 Vgl. Neghabian 1993, S. 212.

mehr nach der Einführung der reformierten Oberstufe, die die Typenvielfalt nivelliert und Fächer der ehemaligen Frauenschule in ihr allgemeinbildendes Angebot aufnimmt. Außer diesen curricularen Veränderungen kommt jedoch einem schulorganisatorischen Element, das die Besonderheit von Jungen- und Mädchenbildung aufhebt, eine immense Bedeutung zu: der Koedukation. Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert für das höhere Schulwesen unter geschlechterpsychologischen, theologischen, rollenspezifischen, aber auch professionspolitischen Aspekten von vielen an Schule beteiligten AkteurInnen heftig diskutiert, setzt sie sich in den sechziger und siebziger Jahren eher aus pragmatischen Gründen als aus pädagogisch legitimiertem Veränderungswillen nahezu lautlos und ohne explizite Gesetze und Erlasse durch, zunächst an altsprachlichen Gymnasien und in den Gymnasien von Flächenstaaten, ein offenkundiger Beleg für die Eigendynamik des Schulsystems. Das große Paradigma der Chancengleichheit, verbunden mit der Forderung nach Frauenemanzipation und mit der sprichwörtlich gewordenen katholischen Arbeitertochter vom Lande im Blick, ist dieser Entwicklung nur günstig; hinter der Wirkmächtigkeit von Chancengleichheit verbllassen die Diskussionen um gesonderte männliche und weibliche Bildung; Chancengleichheit ist zur Geschlechtergleichheit mutiert.

Rechtliche Ordnungen eines speziellen Mädchen- und Frauenbildungswesens haben spätestens mit der Aufhebung spezifischer höherer Schultypen für Mädchen und der Umwandlung von Mädchengymnasien in koedukative Gymnasien ihr Ende gefunden; der lange Prozess, der von dem Kampf der Frauen um Gleichberechtigung durchzogen war, war damit abgeschlossen. Die Diskussion um den gemeinsamen Unterricht der Geschlechter aber findet gerade damit ihren neuen Anfang. Die feministische Perspektive problematisiert in den achtziger und neunziger Jahren eine Hierarchisierung im Klassenzimmer zuungunsten der Mädchen und die angeblich so allgemeine Bildung auf ihre deutlich männlich konnotierten Aspekte hin. Im neuen Jahrtausend hingegen geraten die Jungen als Bildungsverlierer in den Blick. Die Diskussion um die gesetzlich garantierte Gleichberechtigung hat sich derweil von der Schule auf den Arbeitsmarkt hin verlagert.

Verfasserin: Prof. Dr. Margret Kraul, Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Waldweg 26, 37073 Göttingen, E-Mail: mkraul@uni-goettingen.de