

Kleinau, Elke

Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert)

Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 191-200. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Kleinau, Elke: Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert) - In: Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]: *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 191-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225872 - DOI: 10.25656/01:22587

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225872>

<https://doi.org/10.25656/01:22587>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Rita Casale / Jeannette Windheuser
Monica Ferrari / Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Casale / Windheuser / Ferrari / Morandi

**Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe
in Italien und Deutschland**

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlerung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn 2018.

Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn 2018.

Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn 2020.

weitere Bände in Vorbereitung

Rita Casale
Jeannette Windheuser
Monica Ferrari
Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Der vorliegende Band konnte mithilfe der finanziellen Unterstützung des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung der Bergischen Universität Wuppertal veröffentlicht werden.

Aufgrund einer Vereinbarung zwischen den beiden Verlagen, die die gegenseitige freie Verfügbarkeit der Vertriebsrechte festlegt, erscheint dieser Band zeitgleich in Italien im Verlag FrancoAngeli, herausgegeben von M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale und J. Windbeuser, unter dem Titel La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale.

*Die Herausgeber*innen bedanken sich bei dem Künstler Pippo Leocata für die kostenfreie Überlassung des Titelbildes.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.lg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © by Pippo Leocata, La città delle parole [Die Stadt der Worte],
Öl und Acryl auf Leinwand, 2014. (Privatsammlung)

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5877-9 Digital doi.org/10.35468/5877

ISBN 978-3-7815-2464-4 Print

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Nationale Fälle und <i>cross culture</i> in der Lehrerbildung <i>Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und Jeannette Windheuser</i>	7
--	---

Italien

Habsburg Legislation on the Training of Elementary and <i>Ginnasio-Liceo</i> (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18 th and 19 th Centuries <i>Simonetta Polenghi</i>	19
The <i>Scuola Normale Superiore di Pisa</i> : between French Model and Autonomous Choices (1810-1923) <i>Paola Carlucci und Mauro Moretti</i>	33
Long-Term Issues in Secondary School Teacher Training in Italy (1862-2015) <i>Matteo Morandi</i>	51
Belgium as a Cultural Model for Building the Italian Secondary School and Training its Teachers (1860-1900) <i>Mara Donato di Paola</i>	64
An Atypical Path of Women Teachers Training, between the 19 th and 20 th Centuries: the <i>Istituti Superiori di Magistero femminile</i> (Higher Institutes of Teaching for Women) <i>Tiziana Pironi</i>	83
The Professor of Pedagogy and Italian Textbooks between the 19 th and the 20 th Centuries <i>Giuseppe Zago</i>	100
Pedagogy in the Training Experience of Italian Secondary School Teachers from SSIS to FIT (and beyond?) (1998-2019) <i>Monica Ferrari</i>	113
Training Secondary-School Teachers and the Position of the Minor. Reflections from a Juridical-Constitutional Perspective <i>Giuditta Matucci</i>	130

The Role of Pedagogy in the Initial Training of Teachers of the Italian Secondary School Today
Anna Bondioli, Maurizio Piseri und Donatella Savio138

Deutschland

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert)
Sabine Reh und Joachim Scholz151

Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848):
 Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf
Margret Kraul163

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und höhere Lehrerausbildung (1915-1960)
Eva Matthes177

Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert)
Elke Kleinau191

Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education
Charlotte Röhner201

Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren
Rita Casale212

Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert)
Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet225

Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung
Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser244

Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland
Jürgen Oelkers258

Autor/innenverzeichnis277

Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert)

Elke Kleinau

1 Einleitung

In Deutschland ist der Begriff der ‚Feminisierung‘ – historisch wie aktuell – ein Kampfbegriff, mit dem gegen die zu hohe Anzahl weiblicher Lehrkräfte in der Schule polemisiert wird. Aktuell wird Feminisierung in der Debatte über Jungen als Bildungsverlierer mit deren angeblichen Bildungsmisserfolg in Zusammenhang gebracht.¹ Forscher/innen, die sich mit der Überprüfung dieser These auseinandergesetzt haben, identifizieren in der medialen und bildungspolitischen Diskussion drei Argumentationslinien:² Erstens fehle es den Schülern innerhalb der Bildungsinstitutionen an männlichen Vorbildern, was Verunsicherung herbeiführen, die Entwicklung positiver Männlichkeitsbilder erschweren und sich in der Folge negativ auf die Lernbereitschaft und Kompetenzentwicklung der Jungen auswirken könne. Zweitens würden weibliche Lehrkräfte die Leistungen von Jungen und Mädchen unterschiedlich bewerten, weil sie – bewusst oder unbewusst durch eigene Geschlechterstereotype geleitet – als ‚jungentypisch‘ wahrgenommene Verhaltensweisen, wie Unterrichtsstörungen, über die Notengebung disziplinierten und gleichzeitig Mädchen bevorzugten. Drittens sei eine Feminisierung der Schulkultur zu verzeichnen, etwa über ‚frilly contents‘ (‚rüschenbesetzte Curricula‘) oder Lernarrangements, die stärker auf die Lernbereitschaft und den Lernstil der Mädchen ausgerichtet seien, wohingegen die Schule für Jungen zu einer lebensweltfernen Umgebung geworden sei. Diese Argumente sollen hier nicht auf ihre Stichhaltigkeit hin überprüft werden:³ Festzuhalten ist lediglich, dass in den oben skizzierten Argumentationslinien zum einen mit naturalisierenden Geschlechterstereotypen operiert wird, die nicht nur hinter den Stand sozialwissenschaftlicher Forschung zur Genese von Geschlechtsidentitäten auf der Mikroebene und zur Konstruktion sowie Manifestation von Geschlechterverhältnissen auf der Makroebene zurückfallen, sondern auch die aktuelle erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung um geschlechterreflektierende Bildung konterkarieren. Zum anderen werden im Diskurs über die Feminisierung des Lehrberufes bzw. der Schule die Bildungs- und Erziehungsleistungen von Frauen entwertet; eine Argumentationslinie, die sich bereits in den Auseinandersetzungen um die höhere Mädchenschule im 19. Jahrhundert wiederfinden lässt. Der Feminisierungsbegriff lässt das Bild eines ursprünglich Männern gehörenden Territoriums entstehen, in das Frauen – widerrechtlich – eingedrungen sind und aus dem sie die rechtmä-

1 Vgl. Budde 2008.

2 Vgl. Faulstich-Wieland 2010, S. 497f.; Helbig 2010, S. 93f.

3 Vgl. kritisch dazu Faulstich-Wieland 2011.

ßigen Besitzer vertrieben haben.⁴ Aus dieser Sicht wäre die Feminisierung der Schule als eine Geschichte des Verlustes, des Niedergangs einer bis dato männlich dominierten Profession zu schreiben. Dementgegen soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, ob der Einzug der Frauen in den Lehrberuf nicht auch zu Innovationen im Bildungssystem sowie zum Wandel der Geschlechterverhältnisse in Deutschland im 19. und frühen 20. Jahrhundert beigetragen hat. Zuvor müssen jedoch einige grundlegende Überlegungen zum Modernisierungsbegriff bzw. -konzept erfolgen.

2 Auf dem Weg in eine umstrittene Moderne

Höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenbildung waren im 19. und frühen 20. Jahrhundert institutionell eng miteinander verbunden. Höhere Mädchenschulen und die ihr angeschlossenen Lehrerinnenseminare standen zumeist in *privater* Trägerschaft und galten der sozialhistorischen Bildungsforschung zufolge lange als rückständig, weil diese – neben der Einführung und Durchsetzung der Schul- bzw. Unterrichtspflicht – die öffentliche Organisation des Bildungssystems als bedeutsamen Indikator für die Modernität des Bildungssystems begriff.⁵ Die Verantwortlichkeit des Staates für Bildungsfragen wurde demnach als ‚modern‘ im Sinne eines gesellschaftlichen Fortschritts gedeutet, die Zuständigkeit privater Schulträger dagegen als Ausdruck gesellschaftlicher Rückständigkeit gewertet. Der um die Wende zum 20. Jahrhundert erfolgte Anschluss des höheren Mädchenschulwesens und der Lehrerinnenbildung an das staatliche Berechtigungswesen, das den Zugang zu staatlichen Berufslaufbahnen und zum Hochschulstudium regelte, wurde denn auch von der sozialhistorischen Bildungsforschung als „verspätete[...] Modernisierung“ begriffen.⁶

Die Modernität einer Gesellschaft wird – sieht man von der alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs im Sinne von Erneuerung ab – an Prozessen von Industrialisierung, Urbanisierung, Demokratisierung, Bürokratisierung und Säkularisierung festgemacht. Modernisierungstheoretische Ansätze unterstellen eine als Fortschritt konzipierte Entwicklung, in deren Verlauf Gesellschaften sich aus traditionellen Zuständen befreien und ‚moderne‘ Züge annehmen.⁷ Die mit der Modernisierung verbundenen Prozesse verlaufen – so die Annahme – nicht unabhängig voneinander, sondern sind auf vielfache Weise miteinander verwoben. Eine industrialisierte Gesellschaft musste demzufolge „unweigerlich zu gesellschaftlicher Emanzipation und freiheitlicher Verfassung“⁸ sowie zur Säkularisierung führen.

Modernisierungstheoretische Ansätze entwickelten sich vor dem Hintergrund des ‚Kalten Krieges‘. Sie gehen von der historischen Überlegenheit des westeuropäisch-nordamerikanischen Modells der kapitalistischen Demokratie gegenüber dem Kommunismus aus, aber auch gegenüber faschistischen, autokratisch verfassten Gesellschaften. Die Vorstellung von der Verflechtung ‚moderner‘ Prozesse geriet sehr bald in die Kritik, weil sozialwissenschaftliche Analysen des ‚Musterlands der Moderne‘, der USA, deutlich sichtbare Dissonanzen zwischen ökonomischer Modernisierung und religiöser Bindung der Menschen aufzeigten. Historische

4 Vgl. Hänsel 1996, S. 431.

5 Vgl. Tenorth 1990, S. 141f.

6 Vgl. Jacobi 2006, S. 172.

7 Vgl. Mergel 2007.

8 Schieder 1990, S. 181.

Analysen des Nationalsozialismus und des Kommunismus boten ebenfalls Beispiele für eine Entflechtung einzelner Modernisierungsprozesse, da ökonomische Produktivität keineswegs mit Demokratisierungsbestrebungen einherging. Die Kritik an der Moderne, oft verstanden im Sinne einer ‚guten, erstrebenswerten Moderne‘, wurde in den letzten Jahrzehnten von vielen Intellektuellen vorangetrieben, am einflussreichsten vielleicht von Michel Foucault mit seiner Aufarbeitung der Zumutungen, die die Disziplinargesellschaft an den ‚modernen‘ Menschen stellt⁹ und Vertreter/innen der *postcolonial studies*, die der Idee einer universalen Entwicklung nach europäischem Vorbild eine deutliche Absage erteilen.¹⁰

Während in der Forschung über die Geschichte pädagogischer Diskurse mittlerweile die These vom „Fortbestand religiöser Dimensionen“¹¹ in der Moderne Akzeptanz gewinnt, wurde die Geschichte der institutionellen Entwicklung des Bildungswesens aus sozialgeschichtlicher Sicht lange Zeit entlang des Säkularisierungsparadigmas geschrieben. Forschungen aus geschlechterhistorischer und frühneuzeitlicher Sicht haben dagegen den engen Zusammenhang von Modernisierung und Säkularisierung für die Geschichte der Mädchen- und Lehrerinnenbildung hinterfragt.¹² Studien über katholische Territorien in Süddeutschland und Österreich haben nachgewiesen, dass mit dem Zurückdrängen des Einflusses katholischer Schulorden zugunsten kommunaler bzw. staatlicher Träger weniger eine Säkularisierung, denn eine völlige Vernachlässigung schulischer Mädchenbildung eingetreten sei.¹³ Juliane Jacobi hat wiederholt dargelegt, dass die Entwicklung des Mädchenschulwesens und der Lehrerinnenbildung ohne die religiöse Dimension nur unzureichend zu verstehen sei.¹⁴ Neben Bildungseinrichtungen für jüdische Mädchen waren nicht nur die Schulen katholischer Ordensgemeinschaften oder die von protestantischen Erweckungsbewegungen und Diakonissenverbänden gegründeten Anstalten religiös geprägt, sondern auch die demokratisch-liberalen Bildungseinrichtungen der Revolution von 1848.¹⁵ Der klassische Modernisierungsbegriff im Sinne einer linearen gesellschaftlichen Säkularisierung ist somit für die Mädchen- und Lehrerinnenbildung vielfach kritisch hinterfragt worden. Ich gehe im Folgenden sogar von der These aus, dass viele der privat getragenen und religiös inspirierten Initiativen und Einrichtungen zur Mädchen- und Lehrerinnenbildung pädagogische Maßstäbe gesetzt haben, beispielsweise im Hinblick auf eine Reform der Fremdsprachendidaktik. Darüber hinaus beförderten die in den Einrichtungen tätigen Lehrerinnen das Bild einer berufstätigen und damit ökonomisch vom Mann unabhängigen Frau. Zur besseren Nachvollziehbarkeit dieser Sichtweise werde ich kurz die strukturelle Entwicklung der Lehrerinnenbildung in Deutschland, mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Preußen als dem bildungspolitisch einflussreichsten deutschen Staat im 19. und frühen 20. Jahrhundert, skizzieren.

9 Vgl. Foucault 1973; 1976; 1977-1986.

10 Vgl. Conrad/Randeria 2002.

11 Jacobi 2006, S. 172.

12 Vgl. z.B. Conrad 1991; Schmale/Dodde 1991.

13 Vgl. Friedrich 1999; Schraut 2004.

14 Vgl. Jacobi 2013.

15 Vgl. Kleinau 1997, S. 60ff.

3 Strukturelle Entwicklung der Lehrerinnenbildung in Deutschland

Bis weit ins 19. Jahrhundert hinein zeigte sich der preußische Staat ausgesprochen desinteressiert an der Mädchenbildung, da das zentrale Motiv, das ihm zum Eingriff in die höhere Knabenbildung bewogen hatte – die Ausbildung von geeigneten Staatsbeamten – im Fall der Mädchen entfiel. Lehrerinnen erwarben lange Zeit ihre berufliche Qualifikation entweder autodidaktisch oder durch Privatunterricht. Erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurden vermehrt Lehrerinnenseminare institutionalisiert, die häufig in Form von Aufbauklassen mit einer höheren Mädchenschule verbunden waren. Die Dauer der Lehrerinnenausbildung war keineswegs einheitlich geregelt. Neben dreijährigen Kursen gab es ebenfalls zwei- oder sogar einjährige Kurse. Die preußischen Prüfungsordnungen gingen lange von einer einheitlichen Ausbildung für Lehrerinnen an Volksschulen, mittleren und höheren Mädchenschulen aus. Zwar unterschieden die ministeriellen Vorschriften bereits seit 1845 zwischen einem Volksschul- und einem höheren Lehrerinnenexamen, bis Ende des Jahrhunderts bestanden allerdings Prüfungsordnungen, „die eine ‚Durchlässigkeit der Laufbahnen‘ von Volksschullehrerinnen und Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen beinhalteten“.¹⁶ Der Besuch eines Lehrerinnenseminars war dabei keine Voraussetzung, um zur Prüfung zugelassen zu werden. Die Vorbereitung auf die Prüfung konnte weiterhin durch Privatunterricht oder autodidaktisch erfolgen. Während die Prüfung anfangs ausschließlich von einer königlichen Prüfungskommission abgenommen wurde, erhielten einzelne Einrichtungen dann gegen Ende der 1880er Jahre das Recht, ihre Absolventinnen selbst zu prüfen.

Zu den Akteuren und Akteurinnen, die im 19. Jahrhundert die Reform der höheren Mädchen- und der Lehrerinnenbildung vorantrieben, gehörten zum einen die an höheren Mädchenschulen tätigen akademisch gebildeten Oberlehrer, die sozialen Aufstieg und die Gleichstellung mit ihren Kollegen an höheren Knabenschulen anstrebten, zum anderen Lehrerinnen, die sich 1890 in einer eigenständigen Berufsorganisation, dem ‚Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein‘ (ADLV) zusammenschlossen. Lehrerinnen stellten in der bürgerlichen deutschen Frauenbewegung, die sich im letzten Drittel des Jahrhunderts formierte, die größte Berufsgruppe dar.¹⁷

Lehrerinnen unterrichteten im 19. Jahrhundert überwiegend im privaten Elementarschulwesen und im ebenfalls privaten höheren Mädchenschulwesen. Mit dem sukzessiven Ausbau der staatlichen Volksschulen ab Mitte des Jahrhunderts entwickelten die männlichen Lehrer, wie Wiltrud Drechsel am Beispiel des Schulwesens in der Freien Hansestadt Bremen nachgewiesen hat, eine Professionalisierungsstrategie, die analog zur „Volksschule als Staatsanstalt“¹⁸ die Überführung der Privatschullehrer in den Status von Staatsbeamten forderte. Diese Strategie erwies sich als ausgesprochen erfolgreich und gelang auf Kosten der Lehrerinnen, die aufgrund fehlender institutioneller Ausbildungsmöglichkeiten und ihrer noch unzureichenden berufspolitischen Vernetzung in diesem Verstaatlichungsprozess zunächst außen vor blieben. Sie verblieben auf den schlechter bezahlten, wenig abgesicherten Stellen im privaten Elementarschulwesen, das zudem sukzessive abgebaut wurde. Ein wiederkehrendes Argument in der Diskussion gegen die Zulassung von Lehrerinnen im öffentlichen Volksschulwesen war dabei

¹⁶ Nieswandt 1996, S. 175.

¹⁷ Vgl. Kerchner 1992.

¹⁸ Drechsel 1996, S. 162.

der sogenannte ‚weibliche Charakter‘, der es Lehrerinnen schlichtweg unmöglich mache, für Disziplin im Klassenzimmer zu sorgen.¹⁹

Erst als sich im Zuge der flächendeckenden Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein eklatanter Lehrermangel im öffentlichen Volksschulwesen abzeichnete, wurden die ersten Lehrerinnen in die Staatsschulen übernommen. In den katholischen Territorien Deutschlands hatten es die Lehrerinnen leichter in den Schuldienst zu gelangen als ihre protestantischen Kolleginnen,²⁰ weil dort die Lehrtätigkeit von Frauen seit der Etablierung der Lehrorden im 16./17. Jahrhundert Tradition hatte.²¹ Vor diesem Hintergrund ist wohl auch die Entstehung der beiden ersten staatlichen Lehrerinnenseminare 1832 in Münster und Paderborn, d.h. in den katholischen Territorien Preußens, zu verstehen.²²

In öffentlichen höheren Mädchenschulen war der Einsatz der Lehrerinnen auf die unteren Klassen begrenzt und auch die Klassen- und Schulleitung durften sie – im Gegensatz zu privaten Anstalten – nicht übernehmen. Begründet wurde diese Verweisung auf den unteren Platz in der Schulhierarchie mit der fehlenden akademischen Qualifikation der Lehrerinnen. Die Lehrerinnenverbände kämpften daher um die ordentliche Zulassung von Mädchen zum Abitur und zum Hochschulstudium. Um diesen weitreichenden Forderungen aus dem Weg zu gehen, wurde 1894 mit den sogenannten ‚Maibestimmungen‘ den Lehrerinnen eine Art Aufbaustudiengang zugestanden, der zum Unterricht in den oberen Klassen und zur Leitung von höheren Mädchenschulen berechtigte. Voraussetzung für die Zulassung zur sogenannten ‚Oberlehrerinnenprüfung‘ waren eine fünfjährige Unterrichtserfahrung, ein zwei- bis dreijähriges Studium als Gasthörerin an einer Universität oder in besonderen, privat zu organisierenden wissenschaftlichen Kursen. Mit dem Oberlehrerinnenexamen war allerdings weder eine automatische Einweisung in eine entsprechend etatisierte Stelle in den oberen Klassen der höheren Mädchenschule, noch eine Angleichung der Bezahlung an die der männlichen Oberlehrer verbunden.

Lehrerinnen wurden generell zu deutlich schlechteren Konditionen als ihre männlichen Kollegen in den öffentlichen Dienst übernommen: Sie bezogen ca. ein Drittel weniger Gehalt, was sich auf die Renten- bzw. Pensionszahlungen auswirkte, wurden später verbeamtet, mussten mit der Heirat aus dem Beruf – unter Aufgabe der Pensionsberechtigung – ausscheiden und hatten wenig bis gar keine Aussicht auf eine Schulleitungsstelle. Diese Bedingungen verbesserten sich keineswegs mit dem zunehmenden Engagement des Staates in der höheren Mädchenbildung. Mit der preußischen Mädchenschulreform von 1908, die mit der Einrichtung von ‚Studienanstalten‘ die institutionellen Voraussetzungen für die Aufnahme eines regulären (Lehramts-)Studiums an der Universität eröffnete, wurde eine Quotierung zugunsten männlicher Lehrkräfte in öffentlichen höheren Mädchenschulen festgeschrieben, während der Unterricht in den höheren Knabenschulen weiterhin ein unhinterfragtes Vorrecht männlicher Lehrer blieb. Schulleitungsfunktionen wurden, wie meine Forschungen über die Freie und Hansestadt Hamburg ergeben haben, Lehrerinnen verstärkt erst zur Zeit der Weimarer Republik übertragen, als das Amt des Schulleiters nicht mehr mit den Kompetenzen eines Dienstvorgesetzten ausgestattet war und mehr Pflichten als Rechte die Amtsausübung bestimmten.²³

19 Vgl. ebd., S. 169.

20 Vgl. Fiegert 1999, S. 194ff.

21 Vgl. Conrad 1991.

22 Vgl. Jacobi 2013, S. 273.

23 Vgl. Kleinau 1997, S. 244f.

4 Innovationen im Bildungssystem und Wandel der Geschlechterverhältnisse

Inwiefern haben nun die Tradition der höheren Mädchen- und Lehrerinnenbildung zu Modernisierungen im Bildungssystem und die Lehrerin als alleinstehende berufstätige Frau zur Modernisierung des Geschlechterverhältnisses beigetragen?

In zeitgenössischen Quellen geisterte lange das Klischee von der ungebildeten Lehrerin. Auch die frühe Forschungsliteratur schrieb ihr, übrigens nicht nur in Deutschland, sondern auch in England, Frankreich und den USA, „das Bild der Dilettantin [...] auf den Leib“.²⁴ Mineke van Essen und Rebecca Rogers sprechen von der „Wiederentdeckung“ der Bedeutung der Privatlehrerinnen,²⁵ die deutlich besser gewesen sei als ihr Ruf. Auch die lange als qualitativ schlecht bewerteten Mädchenschulen erweisen sich vielfach als Projekte, die ausgesprochen progressiv anmuten. Meine eigene Forschung über eine ursprünglich als Armenschule gegründete Hamburger Mädchenschule bestätigt diese Sichtweise. Der langjährig tätigen Direktorin Anna Wohlwill (1841-1919) gelang es, die Entwicklung zu einer vollausgebauten, staatlich anerkannten höheren Mädchenschule voranzutreiben, unter Beibehaltung eines innovativen pädagogischen Konzepts, das in Zeiten sozialer und konfessioneller Ungleichheiten auf soziale und interkonfessionelle Koedukation setzte und demzufolge Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten und unterschiedlicher religiöser Bekenntnisse aufnahm.²⁶ Der Reformpädagoge Hugo Gaudig (1860-1923), selbst Leiter eines Lehrerinnenseminars, schätzte, da er den Bildungswert des Lateinischen und Griechischen für *beide* Geschlechter für äußerst gering erachtete, an der höheren Mädchen- und Lehrerinnenbildung deren Ausrichtung auf neuere Fremdsprachen.²⁷ Die Vorzüge ihrer im Seminar und in weiterbildenden Kursen erworbenen neusprachlichen Bildung brachte eine frisch geprüfte Oberlehrerin in ihrem Bewerbungsschreiben 1896 an die Hamburger Schulleiterin Anna Wohlwill geschickt zur Sprache: Wenn auch nicht im Besitz einer universitären Ausbildung, so könne sie doch „eine ungleich größere Sprachgewandtheit und Belesenheit in die Waagschale [...] werfen, als die meisten Studenten beim Verlassen der Universität besitzen“.²⁸ Mit dieser Aussage nahm die Bewerberin Bezug auf die Tradition der höheren Mädchenschule und des höheren Lehrerinnenseminars, der *gesprochenen* Sprache im Unterricht einen größeren Wert beizumessen. Demgegenüber fokussierte der Unterricht in den höheren Knabenschulen und in der akademischen Lehrerausbildung Grammatik und Übersetzungen und folgte damit der Didaktik und Methodik der antiken Sprachen. Die Fremdsprachendidaktikerin Sabine Doff, die in ihrer Dissertation Schulprogramme, Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher zum Englisch- und Französischunterricht an höheren Mädchenschulen untersucht hat, spricht von einer spezifischen Didaktik der neueren Sprachen, die „von den Lehrerinnen im sukzessive entstehenden höheren Mädchenschulwesen nicht zuletzt aufgrund des späten regulativen Zugriffs durch den Staat verankert werden konnte“.²⁹ Die Gleichstellung der an Realien und lebenden Fremdsprachen orientierten Schultypen – Realgymnasium und Oberrealschule – mit dem Humanistischen Gymnasium, das bis 1900 allein die volle Hochschulzugangsberechtigung verlieh, sowie die Erkenntnis, dass die

24 Van Essen/Rogers 2006, S. 331.

25 Ebd., S. 330.

26 Vgl. Kleinau 2015.

27 Vgl. Gaudig 1912, S. 213f.

28 Zit. nach Kleinau 1997, S. 236.

29 Doff 2002, S. 340.

an den höheren Knabenschulen gelehrte Aussprache der neueren Fremdsprachen „grauenhaft sei“,³⁰ führte zu einem Umdenken in der Fremdsprachendidaktik. Lehrerinnen in der höheren Mädchenschule setzten hier pädagogische Maßstäbe, die im Zuge der Neusprachlichen Reformbewegung des 20. Jahrhunderts auch die höheren Schularten der Jungen erreichten.³¹ Der Beruf der Lehrerin war im 19. und frühen 20. Jahrhundert einer der wenigen standesgemäßen Berufe, der Mädchen und Frauen bürgerlicher Herkunft offenstand. Für die Zeit des Kaiserreichs existierten für den Lehrer und die Lehrerin im Hinblick auf Ehe und Familie jedoch zwei konträre Leitbilder. Die gängige Vorstellung von einem Lehrer war die eines verheirateten Familienvaters. Ehe und Familie wirkten sich positiv auf die berufliche Karriere aus, da insbesondere die Beförderung in leitende Positionen im Mädchenschulwesen davon abhängig gemacht wurde, ob der Bewerber verheiratet war. Für Lehrerinnen galt hingegen die 1880 erstmalig in einem Erlass geregelte Zölibatsverordnung. Zwar beseitigte die Weimarer Reichsverfassung alle Ausnahmebestimmungen gegen weibliche Beamte. Demobilmachungs- und Personalabbauverordnungen schufen aber weiterhin gesetzliche Möglichkeiten, um verheiratete Lehrerinnen aus dem Schuldienst zu entfernen.

Die Funktion des Lehrerinnenzölibats ist in der bildungs- und geschlechterhistorischen Forschung vielfach diskutiert worden. Sozialhistoriker wie Detlef K. Müller hielten es für eine notwendige Folge dessen, dass Ehefrauen am sozialen Status ihres Mannes partizipierten und verheiratete Lehrerinnen daher als „Frau Professor oder Frau Hausmeister“³² die soziale Hierarchie in einem Kollegium empfindlich gestört hätten. Anderen Erklärungen zufolge verschärfte das Eheverbot nicht nur das Konkurrenzverhältnis zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften, sondern auch zwischen ledigen und verheirateten Lehrerinnen.³³ Um die Jahrhundertwende traten die organisierten Lehrerinnen mehrheitlich für den Zölibat ein, weil sie mit der Aufhebung des Eheverbots ihre berufspolitischen Erfolge in Richtung Gleichstellung mit den männlichen Kollegen gefährdet sahen.

In zeitgenössischen Quellen und Romanen finden sich zuhauf misogyne Zuschreibungen an die Adresse der ledigen Lehrerin. Mit zunehmenden Berufsjahren wurde sie beschrieben als eine freudlose, ewig kränkelnde, verbitterte Person.³⁴ Dahinter stand die Auffassung, dass die Lehrerin ihre eigentliche ‚Bestimmung‘, den Beruf als ‚Hausfrau, Gattin und Mutter‘ verfehle. Ein bildungsbürgerlicher Vater brachte es in den 1880er Jahren seinen Töchtern gegenüber auf den Punkt: „Hübsch seid ihr nicht, Geld habt ihr nicht, also [kann] von Heiraten keine Rede“³⁵ sein. Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein blieb die Zahl der im Schuldienst verbleibenden verheirateten Lehrerinnen gering. Als Vorbild für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf entfalteten verheiratete Lehrerinnen in der Bundesrepublik erst ab den 1970er Jahren Wirkung. Aber das Klischee von der verkümmerten ‚alten Jungfer‘, das als abschreckendes Beispiel für junge studierwillige Mädchen gedacht war, verfehlte bereits im Kaiserreich die Realität, wie Lehrerinnenautobiografien aus dem 19. Jahrhundert nahelegen.³⁶ Auch Gertrud Bäumer (1873-1954), selbst lange Zeit eine überzeugte Zölibatsverfechterin, betonte in ihren Lebenserinnerungen, dass ihre Berufswahl zwar aus wirtschaftlicher Not, jedoch freiwillig

30 Ebd., S. 382.

31 Vgl. ebd., S. 340.

32 Müller 1987, S. 70.

33 Vgl. Kleinau 1997, S. 218; Bieler 2007, S. 206.

34 Vgl. Schroeder 1990; Enzelberger 2001, S. 93.

35 Zit. nach Huerkamp 2004, S. 176.

36 Vgl. Gippert/Kleinau 2014.

erfolgt und keineswegs das Resultat gescheiterter Heiratspläne gewesen sei.³⁷ Ihre Selbstinszenierung als attraktive, begehrte Frau wird gestützt durch schwärmerische Äußerungen früherer Schülerinnen und Mitarbeiterinnen, und selbst eine spätere politische Gegnerin, die Sozialdemokratin Hedwig Wachenheim (1891-1969), beschrieb sie als „klassenübergreifend vorbildhaften modernen Frauentyp mit leicht androgynem Flair – gewissermaßen als intellektuelle Version der ‚Neuen Frau‘“.³⁸

5 Fazit

Aus der Perspektive des 21. Jahrhunderts nehmen sich die berufspolitischen Erfolge der Lehrerinnen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik ambivalent aus. Der hohe Organisationsgrad der Lehrerinnen in eigenständigen Berufsorganisationen sowie die Entstehung eines beruflichen Standesbewusstseins haben nicht nur die Professionalisierung von Frauen im Lehrberuf vorangetrieben, sondern auch den Staat gezwungen in der Mädchen- und Frauenbildung tätig zu werden. Die Ausdehnung staatlicher Bürokratie brachte aber für die Lehrerinnen nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile mit sich. Mit der Mädchenschulreform von 1908 und der Akademisierung der Lehrerinnenbildung wurden zwar wichtige Forderungen der Lehrerinnenverbände eingelöst, die strukturelle Angleichung an das höhere Knabenschulwesen und der Anschluss an das Berechtigungswesen wurden aber mit einer Aufgabe pädagogischer Freiräume erkauft. Die Übernahme an der höheren Mädchenschule erprobter Inhalte und Methoden gelang „nur in Bereichen, die in den höheren Knabenschulen noch nicht sehr erprobt waren, vor allem im Unterricht und in der Methodik in den neueren Fremdsprachen“.³⁹

Was die Qualifikation der Lehrerinnen im 19. und frühen 20. Jahrhundert angeht, so konnten frauen- und geschlechterhistorische Arbeiten das Stereotyp von der völlig unzureichend vorgebildeten Privatschullehrerin erfolgreich revidieren. Die Rehabilitierung des Privatschulwesens und der in ihm tätigen Lehrerinnen gelang mit der zunehmend kritischer werdenden Lektüre der Schriften gerade der pädagogischen Akteurinnen und Akteure, die im 19. Jahrhundert die Reformen im Mädchenschulwesen vorantrieben hatten. Deren Einschätzung des hoffnungslos desolaten Zustands der Mädchen- und Frauenbildung wurde von der sozialhistorischen Forschung lange Zeit übernommen, ohne zu erkennen, dass hier ein Topos bemüht wurde, der vor allem die Bedeutsamkeit der eigenen bildungstheoretischen und bildungspolitischen Leistung hervorheben sollte.⁴⁰

Literatur

- Bieler, Katharina (2007): Im Preußischen Schuldienst. Arbeitsverhältnisse und Berufsbiographien von Lehrerinnen in Berlin-Schöneberg 1871-1933. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 36. Köln, Weimar, Wien.
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bonn, Berlin. https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/Bildungsmisserfolg.pdf, 15.08.2018.
- Conrad, Anne (1991): Zwischen Kloster und Welt. Ursulinen und Jesuitinnen in der katholischen Reformbewegung des 16./17. Jahrhunderts. Mainz.

³⁷ Vgl. Schaser 2000, S. 47.

³⁸ Stoehr 2006, S. 210; vgl. auch Schaser 2000, S. 114.

³⁹ Doff 2002, S. 145.

⁴⁰ Vgl. Schaser 2000, S. 110ff.

- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (2002): *Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt*. In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a. M., New York, S. 9-49.
- Doff, Sabine (2002): *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert*. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung Bd. 5. München.
- Drechsel, Wiltrud Ulrike (1996): Die Professionalisierung des „Schulstandes“ und die „unbrauchbar gewordenen“ Elementarschullehrerinnen. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M., New York, S. 161-173, 572-573, 635-636.
- Enzelberger, Sabina (2001): *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim, München.
- Essen, Mineke van/Rogers, Rebecca (2006): Zur Geschichte der Lehrerinnen: Historiographische Herausforderungen und internationale Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, H. 2, S. 319-349.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2010): Mehr Männer in die Grundschule: welche Männer? In: *Erziehung und Unterricht* 160, H. 5-6, S. 497-504.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2011): Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? In: Hadjar, Andreas (Hg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden, S. 393-415.
- Fiegert, Monika (1999): *Pragmatische Geschlechtertrennung. Die Anfänge elementarer Mädchenbildung im geistlichen Fürstentum Osnabrück. Ein Beitrag zur Historischen Mädchenbildungsforschung. Interdisziplinäre Frauenforschung Bd. 1*. Bochum.
- Foucault, Michel (1963/1973): *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. München.
- Foucault, Michel (1975/1976): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1977-1986): *Sexualität und Wahrheit*. Bde. 1-3. Frankfurt a. M.
- Friedrich, Margret (1999): „Ein Paradies ist uns verschlossen...“. Zur Geschichte der schulischen Mädchenerziehung in Österreich im „langen“ 19. Jahrhundert. Wien, Köln, Weimar.
- Gaudig, Hugo (1912): *Höheres Mädchenschulwesen*. In: Hinneberg, Paul (Hg.): *Die Kultur der Gegenwart*. Leipzig, S. 191-257.
- Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2014): *Bildungsreisende und Arbeitsmigrantinnen. Auslandserfahrungen deutscher Lehrerinnen zwischen nationaler und internationaler Orientierung (1850-1920)*. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 46. Köln, Weimar, Wien.
- Hänsel, Dagmar (1996): *Frauen im Lehramt – Feminisierung des Lehrberufs?* In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M., New York, S. 414-433, 612, 649-650.
- Helbig, Marcel (2010): Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, H. 1, S. 93-111.
- Huerkamp, Claudia (2004): *Die Lehrerin*. In: Frevert, Ute/Haupt, Heinz-Gerhard (Hg.): *Der Mensch des 19. Jahrhunderts*. Essen, S. 176-200.
- Jacobi, Juliane (2006): „Entzauberung der Welt“ oder „Rettung der Welt“? Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert in Deutschland. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, H. 2, S. 171-186.
- Jacobi, Juliane (2013): *Mädchen- und Frauenbildung in Europa von 1500 bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M., New York.
- Kerchner, Brigitte (1992): *Beruf und Geschlecht. Frauenberufsverbände in Deutschland 1848-1908*. Göttingen.
- Kleinau, Elke (1997): *Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich*. Weinheim.
- Kleinau, Elke (2015): *Von der Armenschule zur höheren Mädchenschule. Der Frauenverein zur Unterstützung der Armenpflege und die Schule des Paulsenstifts in Hamburg*. In: Ball, Gabriele/Jacobi, Juliane (Hg.): *Schule und Bildung in Frauenhand: Anna Vorwerk und ihre Vorläuferinnen*. Wolfenbütteler Forschungen Bd. 141. Wiesbaden, S. 205-219.
- Mergel, Thomas (2007): *Geschichte und Soziologie*. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): *Geschichte: Ein Grundkurs*. Reinbek b. Hamburg, S. 688-717.
- Müller, Detlef K. (1987): *Die Integration des Mädchenschulwesens in das Schulsystem ab Beginn des 20. Jahrhunderts*. In: Müller, Detlef K./Zymek, Bernd (Hg.): *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2: Höhere und mittlere Schule*. Göttingen, S. 67-126.

- Nieswandt, Martina (1996): Lehrerinnenseminare: Sonderweg zum Abitur oder Bestandteil höherer Mädchenbildung? In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M., New York, S. 174-188, 573-577, 636.
- Schaser, Angelika (2000): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. Köln, Weimar, Wien.
- Schieder, Wolfgang (1990): Faschismus. In: Dülmen, Richard van (Hg.): Fischer Lexikon Geschichte. Frankfurt a. M., S. 177-195.
- Schmale, Wolfgang/Dodde, Nan L. (Hg.) (1991): Revolution des Wissens? Versuch eines Problemaufrisses über Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Bochum.
- Schraut, Sylvia (2004): Mädchenbildung im katholischen Raum. In: Schraut, Sylvia/Pieri, Gabriele: Katholische Schulbildung in der Frühen Neuzeit. Vom guten „Christenmenschen“ zu „tüchtigen Jungen“ und „braven Mädchen“. Darstellungen und Quellen. Paderborn, München, Wien, Zürich, S. 13-70.
- Schroeder, Hiltrud (1990): Die „verkümmerte“ und „verbitterte“ Lehrerin. Die Debatte um das Lehrerinnenzölibat in der ersten Frauenbewegung. In: Die deutsche Schule, 1. Beiheft: Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Weinheim, S. 199-207.
- Stoehr, Irene (2006): Professionalität, weibliche Kultur und „pädagogischer Eros“. Gertrud Bäumer als Sozialpädagogin. In: Baader, Meike Sophia/Kelle, Helga/Kleinau, Elke (Hg.): Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 32. Köln, Weimar, Wien, S. 195-215.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Der sozialgeschichtliche Zugang zur Historischen Pädagogik. In: Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt, S. 117-181.