

Klika, Dorle

Höhere Töchterschulen - wozu haben sie qualifiziert, wozu haben sie sozialisiert?

Die Deutsche Schule 83 (1991) 1, S. 95-111



Quellenangabe/ Reference:

Klika, Dorle: Höhere Töchterschulen - wozu haben sie qualifiziert, wozu haben sie sozialisiert? - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 1, S. 95-111 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-324553 - DOI: 10.25656/01:32455

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-324553>

<https://doi.org/10.25656/01:32455>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 1 / 1991

Jörg Schlee

Denkfallen

Über die Unfruchtbarkeit sonderpädagogischer Konzepte

4

Wer Schülerinnen und Schülern in ihren individuellen Besonderheiten gerecht werden will – und die Sonderpädagogik will dies ja in besonderer Weise –, der sollte immer wieder prüfen, ob die verwendeten Begriffe und die theoretischen Konzepte angemessen sind oder ob sie unzureichende oder gar gefährliche Zuschreibungen bewirken können. Dieser Aufsatz will dazu herausfordern, die Gültigkeit der gängigen sonderpädagogischen Konzepte zu überprüfen. – Über Reaktionen wird die „Deutsche Schule“ gern berichten!

Hans Jürgen Apel

Bildungschancen für alle

Neuere Literatur über besondere pädagogische Maßnahmen

15

Unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler mit ungewöhnlichen Lernvoraussetzungen am besten unterrichtet werden können, wann und wie sie am besten lernen, das sind Fragen, mit denen sich die Erziehungswissenschaft in jüngster Zeit intensiver beschäftigt. Diese Sammelrezension versucht, einen Überblick über die Ergebnisse zu gewinnen und eine vorläufige Bilanz zu ziehen.

Gerhard Duismann und Klaus Klattenhoff

Allgemeine Bildung auch für „Lernbehinderte“

Über eine Alternative zur Sonderschule

24

Gesellschaftliche Veränderungen und ökonomische Entwicklungen sollten immer wieder dazu veranlassen, die vertrauten Konzepte des Lehrens und Lernens zu überdenken. Die drohenden Ausgrenzungen am „unteren“ Rand des Leistungsspektrums machen dies gegenwärtig besonders dringend. Ein neu zu bestimmendes Konzept der „Allgemeinbildung“ muß den Besonderheiten und Bedürfnissen dieser Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

Auch Kinder und Jugendliche, die in der Schule z. B. durch besondere Interessen oder eine raschere Lernfähigkeit auffallen, stellen die Lehrenden vor besondere Herausforderungen: Wie können sie diesen Schülerinnen und Schülern so gerecht werden, daß sie in ihren individuellen Möglichkeiten nicht unterfordert werden und zugleich in gemeinsame Lernprozesse der Gruppe eingebunden bleiben. Entsprechende Lernangebote erfordern eine innovative Schulkultur.

Detlef H. Rost

Sonderklassen für besonders Begabte?

Fördermaßnahmen für Grundschulkinder im Urteil von Eltern und Lehrenden

51

Daß Kinder mit besonderen Begabungen am besten in eigenen Lerngruppen unterrichtet werden könnten – dies erweist sich als eine Erwartung, die von der Mehrheit der betroffenen Eltern und Lehrenden nicht geteilt wird –, jedenfalls dann nicht, wenn der Unterricht in flexibler und differenzierter Weise auf die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler eingeht.

Gerd Schweizer

Der curriculare Standort der informationstechnischen Grundbildung 68

Auf ein Grundkonzept für die informationstechnische Grundbildung haben sich die Bildungspolitiker inzwischen geeinigt. Nicht geklärt ist indes, wo und mit welchen Inhalten die Ziele dieses neuen Unterrichtsbereichs verwirklicht werden können. Aus der Auseinandersetzung mit verschiedenen alternativen Möglichkeiten entwickelt der Autor den Vorschlag, die ITG in der Arbeitslehre anzusiedeln.

Wilfried Plöger

Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik

Ein Plädoyer für ihre Wiederannäherung

82

Theoretiker der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken haben sich zwar immer wieder ihrer wechselseitigen Wertschätzungen vergewissert, in der Praxis haben sie sich aber eher „auseinandergelebt“ – keineswegs zum Vorteil der gemeinsamen Sache. Die Ursachen dieser Entwicklung werden diskutiert, um Barrieren auszuräumen, die einer Wiederannäherung im Wege stehen, dort aber nicht stehen sollten.

Dorle Klika

Höhere Töchter Schulen – wozu haben sie qualifiziert, wozu haben sie sozialisiert?

95

Daß Mädchen lange Zeit von höherer Bildung ausgeschlossen waren, ist oft untersucht und beklagt worden. Nur wenigen war es gleichwohl auch schon im 19. Jahrhundert vergönnt, eine höhere Töchter Schule zu besuchen. Anhand detaillierter Quellen wird hier untersucht, was die Töchter dort in Französisch, in „Naturkunde“, in „Rechnen“ und in „Deutsch“ gelernt haben. Es zeigt sich überraschenderweise (?), daß das Bildungsprogramm der Mädchen dem der Jungen keineswegs unterlegen gewesen ist.

Norbert Schwarte und Henning Schüler

Über die Schwierigkeit, Diesterweg zu ehren

Ein offener Brief an den Präsidenten des Diesterweg-Komitees

112

Horst F. Rupp

Fr. A. Diesterweg – zwischen Legitimation und Provokation

117

Zu Ehren von Friedrich A. Diesterweg hatte die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Ost-Berlin zu dessen 200. Geburtstag am 29. 10. 1990 zu einem Kongreß geladen. Wie schwer es den Repräsentanten des alten Systems offenbar fällt, sich konsequent auf die neuen Zeiten einzustellen, machen zwei Berichte deutlich, die über diesen Anlaß hinaus grundsätzliche Fragen aufwerfen.

Nachrichten und Meinungen:

121

- Kirche, Schule und Staat in Ungarn
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

Neuerscheinungen:

123

- Hermann Giesecke: Einführung in die Pädagogik
- Herwart Kemper: Schule und bürgerliche Gesellschaft
- Wolfgang Keim (Hg.): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus;
Wolfgang Keim: Erziehung im Nationalsozialismus
- Achim Leschinsky und Karl Ulrich Mayer (Hg.): The Comprehensive School Experiment Revisited. Evidence from Western Europe
- Ariane Garlichs: Alltag im offenen Unterricht
- Gertrud Hirsch: Biographie und Identität des Lehrers
- Karlheinz Ingenkamp: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1835–1932

Höhere Töchter Schulen – wozu haben sie qualifiziert, wozu haben sie sozialisiert?

1. Die Situation der höheren Mädchenschule im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts – ein Überblick

Während die Geschichte der Gymnasien, zu denen Mädchen keinen Zugang hatten, umfangreich und detailliert untersucht wurde, liegen über die Geschichte der höheren Mädchenschulen – bis 1872 höhere Töchter Schulen genannt – bis auf wenige Ausnahmen kaum Untersuchungen vor (Frevert 1988).

Selbst innerhalb eines Staates wie Preußen gab es *kein einheitlich geregeltes höheres Mädchenschulwesen*. Noch 1901 befanden sich von den 1054 im Deutschen Reich gezählten höheren Mädchenschulen nur 268 in öffentlicher, d. h. kommunaler Trägerschaft, alle anderen waren Privatschulen (Relation in Preußen 213–656; vgl. Bäumer, 1902, Tabelle IV). Die meisten, auch die städtischen Schulen, waren auf private Initiative hin gegründet und im jahrgangsmäßigen Ausbau nach und nach erweitert worden. Die Organisation, Zielsetzung, rechtliche Stellung und Gestaltung der Lehrpläne richteten sich nach regionalen und lokalen Bedürfnissen und waren abhängig von den Anschauungen der BürgerInnen, Eltern und SchulleiterInnen. Auf der ersten Schulkonferenz in Weimar 1872 wurden zwar verschiedene organisatorische Beschlüsse zur Vereinheitlichung gefaßt, aber inhaltlich folgende reaktionäre Zielsetzung definiert, die den Mädchen kein Recht auf Bildung um ihrer selbst willen zugestand:

„Es gilt 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 Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühls zu Seite stehe“ (zit. nach Bäumer 1902, 111; Herv. D. K.).

Mit ihren 8 bis 10 Schuljahren (vgl. Bäumer 1902, Tabelle V) teilte die *höhere Mädchenschule* zwar Strukturelemente mit der *Mittelschule*: Die Mädchen-Mittelschule, seit den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts gegründet, führte 8 Schuljahre, der Rechenunterricht hatte „(dieselben) Ziele wie bei der höheren Mädchenschule“ (Centralblatt 1873). Jedoch fehlten in den Fächern Deutsch und Französisch an der Mittelschule die Literaturgeschichte, hervorgehoben wurde dagegen die Fertigkeit, Geschäftsbriefe verfassen zu können (vgl. ebenda). Französisch begann an der höheren Mädchenschule ein Jahr eher, Englisch war als zweite Fremdsprache obligatorisch. Deswegen und wegen der 10-Jahres-Kurse *führte die höhere Mädchenschule jedoch über die Mittelschulen hinaus* und betrieb mit ihren kleineren Klassen einen Unterricht, „der auf die fördernde Unterstützung

der gebildeten häuslichen Umgebung der Mädchenschule rechnet(e)“ (Martin, 1906, 704; vgl. auch Kraul 1984, Voss 1952). Organisatorisch wurde die höhere Mädchenschule dennoch bis 1908 zum niederen Schulwesen gerechnet.

Vom Berechtigungswesen waren alle höheren Mädchenschulen bis 1908 ausgeschlossen. Die Reform der höheren Mädchenbildung, vorangetrieben von der bürgerlichen Frauenbewegung, kam in dieser Sache nur zäh gegen den *Widerstand des Staates* voran. Der Staat (besonders Preußen) praktizierte in der Frage der höheren Mädchenbildung erfolgreich Verzögerungstaktiken und erklärte sich immer nur zu minimalen Zugeständnissen bereit (vgl. Bäumer 1902, 118 ff.; XB54 1902, 46). Helene Lange urteilte beispielsweise 1906 über die preußische Mädchenschulpolitik:

„Man hat jahrzehntlang jeden Wunsch nach einer durchgreifenden Reform mit der stereotypen Antwort beschwichtigt, daß man nicht eingreifen wolle, ‚solange sich die Dinge noch so sehr im Fluß befänden‘. Das klingt beinahe wie eine löbliche Zurückhaltung der freien Entwicklung gegenüber. Aber so war es nicht gemeint. Denn floß einmal etwas anderes, als das Ministerium für richtig und wünschenswert hielt, so war man schnell bei der Hand, einen Damm vorzubauen. Ich erinnere nur an den *Widerstand gegen* die sechsklassigen *Gymnasialkurse*, die verschiedene Städte . . . einrichten wollten. Ich erinnere an das *Verbot des Mathematikunterrichts* für verschiedene höhere Mädchenschulen, die ihn einzuführen beabsichtigten“ (Lange 1906/1928, 308f. Herv. D. K.).

Damit aber handelte der Staat an der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Realität vorbei. *Berechtigungen* wurden der höheren Mädchenschule eher *von der Wirtschaft* zugewiesen als vom Staat, so etwa im Bankwesen und anderen Dienstleistungsbereichen (vgl. dazu etwa Hoffmann 1987, Faulstich-Wieland/Horstkemper 1987). Der Besuch einer höheren Mädchenschule war *in der Praxis* wohl Vorbedingung für den Eintritt in höhere Handels- und Gewerbeschulen, für das Lehrerinnenseminar, die Frauenschule, für die Ausbildung zur Kindergärtnerin, schließlich für die Vorbereitung auf die Schweizer Maturität u. a. m. Zwar wurde den Frauen 1908 das Immatrikulationsrecht zugestanden. Doch benötigten sie ein Schuljahr mehr für das Abitur, auf dem Weg über das Oberlyceum außer 13 Schuljahren sogar zwei Jahre Lehrpraxis zur Erlangung der fachgebundenen Hochschulreife (Zinnecker 1973, 90f.; Apel 1988, Zymek 1988).

Da der Kampf um die höhere Mädchenbildung (gymnasiale Bildung, Zugang zur Universität) im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine „Schlüsselstellung“ (Zinnecker) für die Frauenfrage und Frauenbewegung innehatte, sind die *zeitgenössischen Aussagen* und Urteile über die Qualität der höheren Mädchenbildung nicht selten *ideologisch behaftet*. So beklagt sich Wespy auf der 16. Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen 1899, wegen der häufig erscheinenden „stimmungsmachenden“ Zeitungsartikel sei es schwierig, sich ein klares Bild über die bestehenden Einrichtungen zu verschaffen. „Wo immer ein Mißgriff geschieht, er wird im Publikum besprochen. Auf der höheren Mädchenschule lastet die Schwere der Öffentlichkeit mit ganzer Wucht“ (Horbecke 1899, 21 ff.). In den Manifestationen der „Interessengegensätze der

Geschlechter“ (Martin) galt es als nicht hinterfragbare Grundtatsache, daß die höhere Mädchenbildung qualitativ *schlechter, minderwerter* war als die höhere Knabenbildung. Selbst die Frauenbewegung engagierte sich nicht nur für den Zugang der höheren Mädchenschulen zum Berechtigungswesen (längere Schulzeit, Abitur, Zulassung zum Studium), sondern betrachtete „die Knabenanstalten auch unter dem Gesichtspunkt, wieweit ihre Lehrstoffe, ihre Methoden, ihre Disziplin und ihre Ziele in allgemeiner Hinsicht Wertvolleres zu bieten hätten als die höheren Mädchenschulen“ (Bäumer 1902, 123; vgl. auch Kraul 1988).

Beispielsweise beklagt Martin, die höhere Mädchenschule habe „auch stark unter den Hemmungen zu leiden, die Wohlhabenheit, Verwöhnung und Mangel an ernsten Lebenszielen sowohl der ernsten straffen Erziehung, wie dem intensiven Unterrichtsbetrieb entgegenstellen“ (Martin 1906, 704). Vergleicht man aber die *Erfolgsquoten* der Hildesheimer Schülerinnen (weiter Vergleiche wären wünschenswert) mit denen der Berliner Gymnasiasten, so ergibt sich folgendes Bild: Die städtische höhere Mädchenschule Hildesheim verzeichnete nach einer Statistik des Direktors (1908) von 1859 bis 1908 einen Durchgang von 2085 Schülerinnen. Sämtliche Klassen (von Kl. 9 bis Kl. 1 nach der damaligen umgekehrten Zählweise) durchliefen davon 595 Schülerinnen, d. i. 28,5%. Im gleichen Zeitraum betrug die Erfolgsquote der Berliner Gymnasiasten, die das Abitur erreichten, 27,1% der Quartaner (vgl. für die Schülerinnen XB55, 41 ff.; für die Schüler eigene Berechnungen nach Statistiken in Müller 1977, 482). Für die Mädchen zeugt diese Erfolgsquote durchaus von *Durchhaltevermögen* und *ernstem Bildungswillen*, und dies, obwohl die Mädchenbildung in diesem Zeitraum offiziell kein Recht auf Selbstbildung war, sondern der Unterhaltung des späteren Ehemannes dienen sollte (s. o.) und zu keinerlei offiziellen Berechtigungen führte.

2. Ein Vergleich der Curricula um 1880; „Pensen“ für Mädchen – „Pensen“ für Knaben

Die Geschichte der höheren Mädchenschule wirft bisher mehr Fragen auf, als sie Antworten bereithält. Um einen detaillierteren Einblick zu gewinnen, habe ich die *Schulprogramme* (im übrigen eine Fundgrube für sozialgeschichtliche Studien) der städtischen höheren Mädchenschule Hildesheims in den Jahrgängen von 1878 bis 1908 untersucht. Sie wurden mit denen zweier hiesiger Gymnasien (ein humanistisches und ein Realgymnasium, das ersterem bis 1886 als Realschule I. Ordnung angeschlossen war) verglichen. Darüber hinaus wurden Schulordnungen, eine Lesebuchreihe und statistisches Material für die Untersuchung erschlossen. Wenn auch die Stundentafel und Stoffverteilungspläne (Pensen) keine Auskunft darüber geben, mit welcher Intensität gewisse Schwerpunkte und Details der Inhalte im Unterricht behandelt wurden, so gewinnen wir doch einen *ersten interessanten Einblick* in das Curriculum der höheren Mädchenschulen. Die nachfolgenden Aussagen tragen daher den Charakter einer Regionalstudie und beziehen das private Mädchenschulwesen nicht ein. Weitere ähnliche

und übergreifende Studien sind für eine Erschließung der Geschichte des Mädchenschulwesens dringend erforderlich.

Was wurde in welchem Umfang und in welchem Schuljahr mit welchen Schwerpunkten an der *Mädchenschule* und im *Vergleich* dazu an den *Knabengymnasien* gelehrt? Exemplarisch vergleiche ich die Unterrichtsinhalte in den Fächern *Französisch*, *Naturkunde*, *Rechnen* und *Deutsch*. Damit werden zwei Hauptfächer (Französisch, Deutsch) und zwei Nebenfächer (Rechnen, Naturkunde) der höheren Mädchenschule sowie ein sprachlicher und ein naturwissenschaftlicher Teil erfaßt. Um die unterschiedliche Benennung und Zählweise der Klassenstufen (die Mädchenschule führte die Klassen 9 bis 1, wobei die 9. Klasse der heutigen 1. entspricht, Gymnasium und Realgymnasium die Klassen Sexta bis Ober-Prima) altersentsprechend zuzuordnen, wurde die den Gymnasien Hildesheims angeschlossene Vorschule (drei Jahreskurse gemeinsam für Realgymnasium und Gymnasium) in den Vergleich einbezogen und folgende Parallelisierungen vorgenommen (Tabelle 1):

Kl. 9 – Oktava	– 7 Jahre,	Kl. 8 – U-Septima	– 8 Jahre,
Kl. 7 – O-Septima	– 9 Jahre,	Kl. 6 – Sexta	– 10 Jahre,
Kl. 5 – Quinta	– 11 Jahre,	Kl. 4 – Quarta	– 12 Jahre,
Kl. 3 – U-Tert.	– 13 Jahre,	Kl. 2 – O-Tert.	– 14 Jahre
Kl. 1 – U-Sek.	– 15 Jahre,		

Ein detaillierter Vergleich der Stundentafeln über einen längeren Zeitraum kann hier nicht geleistet werden, da sich die Stundenpläne der höheren Mädchen- und Knabenschulen mehrfach veränderten. Der Vergleich der Stundenpläne vom Schuljahr 1880/81 ermöglicht uns einen ersten Einblick. Die Gesamtstundenzahl betrug (Tabelle 2):

Klasse:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Summe
Mädchenschule (M):	30	32	32	32	32	32	24	22	22	258
Realgymnasium (R):	36	36	37	35	34	32	23	20	20	273
Gymnasium (G):	34	34	35	35	34	32	23	20	20	267

Für die Knabenschule hatte dieser Stundenplan in etwa Gültigkeit bis 1891/92. An der Mädchenschule war der Stundenplan seit 1878 gleich bis auf folgende Ausnahmen: Bis 1880 hatten die Mädchen weniger Unterricht, und zwar eine Std. Deutsch in Kl. 5, jeweils eine Std. Deutsch und Französisch in Kl. 6, in Kl. 2 gab es erst seit 1880/81 Turnunterricht.

Der Vergleich zeigt ein durchschnittlich 6% geringeres Stundendeputat der Mädchen in den entsprechenden Schuljahren. Jedoch wurde den 7- bis 9jährigen Mädchen (in den ersten drei Schuljahren) *mehr Unterricht* zugemutet als den Knaben. Erst ab Kl. 5 übertraf die Unterrichtszeit der Knaben die der Mädchen.

Im Stundenplan der Mädchenschule findet sich für 1880 folgende Verteilung der Unterrichtsstunden auf die einzelnen Fächer (Tabelle 3):

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Summe
Religion	2	2	2	3	3	3	3	3	3	24
Deutsch	5	5	5	4	5	5	6	6	8	49
Französisch	5	5	4	4	4	5	–	–	–	27
Englisch	5	5	4	3	–	–	–	–	–	17
Geschichte	2	2	2	2	2	2	–	–	–	12
Geographie	2	2	2	2	2	2	3	2	2	12+7 ¹⁾
Naturkunde	2	2	2	2	2	1	–	–	–	11
Rechnen	2	2	2	2	3	3	4	4	4	26
Schreiben	–	–	–	1	2	2	2	2	–	9
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	–	–	–	12
Singen	1	1	2	2	2	2	–	–	–	10
Handarbeiten	2	2	3	3	3	3	4	3	3	26
Turnen	–	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Summe	30	32	32	32	32	32	24	22	22	258

1) in Kl. 9 – 7 Anschauung, Heimatkunde, Vaterlandskunde

In den nachfolgenden Jahren blieb der Stundenplan bis auf allmähliche Reduktionen in den Klassen 6 bis 3 auf schließlich 30 Unterrichtsstunden gleich. Möglicherweise hing dies bereits mit der öffentlich diskutierten „Überbürdungsfrage“ zusammen. Die Frage wurde (im übrigen auch für die Knabengymnasien) gegen Ende des Jahrhunderts häufig diskutiert. In der Tat waren die Schülerinnen damals schulisch stärker belastet als heutige Schulkinder. Der Unterricht war bis auf mittwochs und samstags ganztags, in einem Schuljahr gab es insgesamt etwa 7 Wochen Ferien. Während konservative Kreise der Überbürdung der Mädchen durch Beschränkung der Stundenzahl und des Lernstoffes begegnen wollten, forderte die Frauenbewegung vor allem eine längere Schulzeit für Mädchen, um die Unterrichtsinhalte zeitlich strecken zu können (vgl. Lange 1887/1928, 14ff.). Eine wesentliche Änderung erfuhr der Stundenplan erst aufgrund der Maibestimmungen im Schuljahr 1895/96. Danach reduzierte sich die Stundenzahl auf insgesamt 232, im einzelnen (Tabelle 4):

Klasse:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Std.:	30	30	30	30	30	28	22	20	18	232

Dieses „Minus“ wurde jedoch durch *zusätzlich* erteilten *Privatunterricht* von den Eltern offenbar so sehr „auszugleichen“ versucht, daß in der Schulordnung dafür eigens ein Verbotsparagraph erlassen werden mußte. In einer Mitteilung an die Eltern mahnte der Direktor 1906: Die Eltern hätten „ohne vorherige Rücksprache mit der Schule ihren Kindern noch Privatunterricht im Zeichnen, Malen und in Handarbeiten erteilen lassen. Dies steht in Widerspruch mit § 27 unserer Schulordnung“ (vgl. XB55, 1906, 28f.). In der Schulordnung von 1894 war ein solcher Paragraph noch nicht verzeichnet (vgl. 17287 – Schulordnung).

Bezogen auf den prozentualen Anteil der Fächer (vor und nach den Maibestimmungen) lag die Hildesheimer Mädchenschule im Mittelfeld der öffentlichen höheren Mädchenschulen nach einer Statistik über 33 öffentliche Mädchenschulen 1900 (vgl. Bäumer 1902, 108). Sie erwies sich mit dem vergleichsweise geringen (!) Handarbeits-Deputat (10,1% bis 1894, ca. 6% danach gegenüber Schwankungen von 5 bis 20%; vgl. ebd.) sowie mit dem bereits seit 1861 obligatorischen Turnunterricht (XB55, 8; außer in Hildesheim obligatorisch vor 1880 nur in Osnabrück; vgl. Plath 1986, 100) als durchaus fortschrittlich.

Im Vergleich mit den Deputaten der Gymnasien, im folgenden bezogen auf 1880, ergibt sich für die Mädchenschule ein höherer Stundenanteil in Deutsch (etwa gleich mit Latein (44 Std.) am Realgymnasium), Französisch (R:21), Englisch (R:11), Geschichte/Geographie (R:27, G:25, einschließlich Anschauungsunterricht), ein deutlich geringerer in Rechnen (R:39, G:34), ein leicht geringerer in Religion (R/G:25) und Schreiben (R/G:16). Bemerkenswert erscheint mir, daß die Mädchen bereits in Kl. 9, die Knaben aber erst in der Sexta mit dem Turnunterricht begannen. Allerdings endete er für die Mädchen bereits in Kl. 2, für die Knaben erst in der Ober-Prima. Der Handarbeitsunterricht an der Mädchenschule übertraf bis 1894 die Zahl der Griechischstunden des Gymnasiums in den entsprechenden Schuljahren. Vor allem darin und in der geringen Stundenzahl für Mathematik, an der Mädchenschule Rechnen genannt, sowie in dem fehlenden Latein zeigen sich die zentralen Punkte der Geschlechtsspezifität und der Geschlechterideologie. Latein war an beiden Knabenschulen das wichtigste Fach und galt als die eigentliche Gelehrtensprache.

2.1 Beispiel Französisch

Bis zum Abschluß der 1. Klasse lag der Französischunterricht der Mädchen höher als der entsprechende Unterricht am Realgymnasium (21 Std.) und am Gymnasium (15 Std.). Was haben die Mädchen im Lauf der Schuljahre in dieser Sprache gelernt?

Im Vorspann zu den Stoffverteilungsplänen der Fremdsprachen heißt es: „Der fremdsprachliche Unterricht hat den Schülerinnen die Grammatik, Formenlehre und Syntax einzuüben.“ Betont wird explizit das *formalbildende Element der Sprachen* (etwa durch Vergleich von Sprachstrukturen): „Da die fremden Sprachen nicht bloß ihrer selbst wegen, sondern auch des formalen Bildungselements halber, das in der Beschäftigung mit ihnen liegt, gelernt und getrieben werden, so ist diese Seite des Unterrichts zu pflegen.“ Die Zusätze „aus dem Anschauungskreise der Mädchen“ und „in einfachen Sätzen sich auszudrücken“ dienen offenbar der Beschwichtigung jener Kreise, die der höheren Mädchenbildung gegenüber skeptisch eingestellt waren.

Im einzelnen waren in den Klassen 6, 5, 4, 3 jeweils zwei Stunden Grammatik, eine Stunde Diktat und eine Stunde Lesen, in den Klassen 2 und 1 jeweils eine Stunde Diktat, Analysen, Lektüre, Konversation und Literatur vorgesehen. Im Bereich Konversation war die Unterrichtssprache Französisch. Die Lektüre ist nicht im einzelnen verzeichnet. Allein die

Betonung des Grammatikunterrichts spricht gegen ein oberflächliches Betreiben der Fremdsprachen. Diese Einschätzung wird unterstützt durch die bemerkenswerte Tatsache, daß an der Mädchenschule die gleiche Schulgrammatik wie an den verglichenen Gymnasien verwendet wurde, am Gymnasium bis zur Ober-Tertia darüber hinaus auch das gleiche Lesebuch (dabei handelte es sich um Ploetz/Schulgrammatik und Lüdeking/frz. Lesebuch).

Vor allem der nachschulischen Bildung der „höheren Töchter“, zumeist in Pensionaten oder Privatkursen organisiert, wurde häufig vorgeworfen, sie sei in bezug auf Fremdsprachen lediglich auf „oberflächliches Parlieren“ ausgerichtet (vgl. etwa Zinnecker 1973, 72; Zfwb 1884, 12, 467f). Diese Vorwürfe dürfen keineswegs auf die schulische Bildung übertragen werden. Auch kann daraus nicht geschlossen werden, die Mädchen hätten generell die Fremdsprachen nur oberflächlich gelernt. Die Untersuchung der Pensen zeigt, daß der *Schulunterricht* auf ein *intensives, ernstes Sprachstudium* ausgerichtet war. Darüber hinaus muß berücksichtigt werden, daß zu jener Zeit die Einstellung vorherrschte, allein die alten Sprachen seien als formales Bildungsmittel (zur Schulung des Geistes) geeignet. Das Erlernen neuer Fremdsprachen erfuhr eine endgültige Aufwertung erst mit der Zulassung der Realgymnasiasten und Oberrealschüler zum Medizin- und Jurastudium (damit entfiel auch für Mädchen der Zwang, humanistische Vorbildung als Studienvoraussetzung nachzuholen; vgl. Bäumer 1902, 125; Lexikon der Pädagogik 1914, Bd. 3, Stichwort „Mädchenerziehung“).

2.2 Beispiel Naturkunde

Der Naturkundeunterricht begann in Klasse 6 mit einer Stunde und setzte sich bis Kl. 1 mit zwei Stunden fort. In den beiden *oberen Klassen* wurde unter dem Namen Naturkunde *Physik* betrieben. Die Stoffverteilung blieb an der Mädchenschule bis ins 20. Jahrhundert gleich. Als Schulbücher verwendet wurden Lüben/Leitfaden zu einem methodischen Unterricht i. d. Naturgeschichte und Krüger/Grundzüge der Physik mit Rücksicht auf die Chemie. An den Knabengymnasien hieß das Fach Naturgeschichte. Obwohl am Gymnasium laut Stundentafel in der Ober-Prima Physik zusätzlich vorgesehen war, wurde auch hier ab der Ober-Sekunda Physik gelehrt. In Sexta u. Quinta wurde an beiden Gymnasien das *gleiche Lehrbuch* wie an der Mädchenschule benutzt, ab der Quarta wurde Leunis/Schulnaturgeschichte eingeführt.

Die Mädchen begannen im gleichen Jahr mit dem Unterricht wie die Knaben, allerdings zunächst mit einer Stunde weniger. In den Klassen 6/ Sexta und 5/Quinta standen im Sommer Botanik, im Winter Zoologie auf dem Stundenplan. In Kl. 4/Quarta wurde das Linnésche System eingeführt. In Kl. 3 *überholten* die Mädchen die Knaben mit dem Pensum: Während am Realgymnasium Mineralogie erst in der Ober-Tertia (entspräche Kl. 2 der Mädchenschule), am Gymnasium sogar erst in der Unter-Prima (nach Beendigung der Schulzeit für Mädchen) behandelt wurde, war dieser Bereich an der Mädchenschule bereits in Kl. 3 vorgesehen. Botanik und Zoologie wurden in diesem Schuljahr abgeschlossen, die Knaben hatten

dafür zwei Jahre länger Zeit. *Zusätzlich* stand bei den Mädchen in Kl. 3 *Anthropologie* auf dem Stundenplan, ein Bereich der an der Knabenschule nirgendwo auftaucht. Vermutlich wurden den Mädchen mit der Lehre vom Körper des Menschen Aspekte des traditionellen weiblichen Bereichs der Krankenpflege erschlossen. Der Physikunterricht begann an der Mädchenschule zwei Jahre früher als an beiden Gymnasien und verzeichnete mehr Parallelen als Differenzen. Insgesamt ergibt sich damit an der Mädchenschule in einem *kürzeren Zeitraum* ein *umfangreicheres Pensum* als an den Knabengymnasien. Diese Ausführungen widersprechen der Einschätzung Zinneckers, der Naturkundeunterricht habe an den Mädchenschulen kaum eine Rolle gespielt (Zinnecker 1973, 57). Zumindest spielte er offenbar kaum eine andere Rolle als an den höheren Knabenschulen, zumal dieses Fach dort wegen des insgesamt höheren Stundenumfanges relativ betrachtet einen noch geringeren Stellenwert innehatte.

2.3 Beispiel Rechnen

Im Rechen- bzw. Mathematikunterricht (die folgenden Vergleiche beziehen sich auf das Jahr 1878; vgl. XB 3, XB 54) finden sich sowohl Parallelen als auch starke Differenzen. Allerdings muß dabei die *geringere Stundenzahl* des Faches an der Mädchenschule berücksichtigt werden, die im Vergleichszeitraum nur 76% des Mathematikunterrichts am Gymnasium (34 Std.) betrug. Wegen der großen Bedeutung des Mathematikunterrichts am Realgymnasium bleiben dessen Pensum hier unberücksichtigt.

In den unteren drei Klassen wurde den Mädchen (12 Std.) der Zahlenraum bis 1000 erschlossen. Dieses Pensum absolvierten die Knaben in zwei Jahren mit 10 Std., wiederholten aber in Kl. 7 (O-Septima) das Gelernte (in 4 Std.) und übten Kopfrechnen.

Kl. 6: Mädchen (3 Std.) und Knaben (4 Std.) begannen mit der Bruchrechnung und Dezimalbrüchen (heutiges 4. Schuljahr).

Kl. 5: Die Mädchen (3 Std.) setzten die Bruchrechnung fort, lernten Zeitrechnung, Regeldetri (d.i. Dreisatzrechnung), Zins-, Gesellschafts-, Vermischungs- und Flächenberechnung. Die Knaben (4 Std.) führten Bruch- und Dezimalbruchrechnung fort, eingeführt wurden Zeitrechnung und Regeldetri.

Kl. 4: Während für die Mädchen (bei von nun an nur noch 2 Unterrichtswochenstd.) die Bruchrechnung abgeschlossen wurde, setzten die Knaben (4 Std.) darüber hinaus die Regeldetri fort; Ketten-, Zins- und Warenberechnungen wurden eingeführt.

Ab Kl. 3 trennten sich die Wege der Mädchen und Knaben deutlich: Die Mädchen setzten die Regeldetri, Zins-, Prozent- und Flächenberechnung fort, Kettenrechnung wurde eingeführt (Kl. 3). Ferner lernten sie Termin-, Diskont-, Rabatt- und Warenberechnungen (Kl. 2) sowie Flächen- und Körperberechnen und „noch fehlende Arten bürgerlichen Rechnens“ (Kl. 1). Dieses Curriculum blieb bis zur Jahrhundertwende gleich. Seit 1900 wurde in Kl. 1 zusätzlich das Spar- und Versicherungswesen und die Behandlung von Quadratwurzeln eingeführt.

Die Knaben begannen ab Kl. 3 (U-Tertia, 3 bzw. 4 Std.) mit den mathematischen Gebieten Arithmetik und Geometrie und führten diese bis zur Ober-Prima fort.

Bemerkenswert bei dem Vergleich der Pensen: Zwar wurde den Mädchen in den ersten drei Schuljahren etwas mehr Zeit zur Bewältigung des Unterrichtsstoffes gegönnt. Dennoch schritten sie *trotz ihrer angeblich minderen Begabung* in diesem Fach in der Einführung der Zinsrechnung den Knaben voran (vgl. etwa Hecht 1897, der die „geringe Energie“, die Mädchen im Rechenunterricht entwickelten, auf „körperlich geringere Widerstandsfähigkeit“ und „Willensschwäche“ zurückführt; Hecht 1897, 261). Im 5. Schuljahr hatten die Mädchen ein durchaus *höheres Pensum zu bewältigen* als ihre männlichen Altersgenossen. Wurde damit die Überforderung der Mädchen nicht geradezu provoziert und möglicherweise ein Grundstein gelegt für die so häufig proklamierte weibliche „Minderbegabung“ für dieses Fach? In den oberen drei Klassen mußte die Überforderung offenbar „ausgebügelt“ werden, denn von nun an wurden die Mädchen mit *ständigen Wiederholungen* der Zins- und Prozentrechnung in jeweils unterschiedlichen Verkleidungen eher unterfordert und gelangweilt. Eine historische Schulbuchforschung sollte in diesem Bereich klären, wie die Aufgabengestaltung in den so gepflegten bürgerlichen Rechnungsarten vorgenommen wurde. Welchen Anteil hatten bspw. die (auch heutzutage von Kindern ungeliebten) Sachaufgaben/Textaufgaben? Wurden sie, um dem Prinzip der Anwendbarkeit gerecht zu werden, häufig behandelt und schufen so weitere Barrieren?

Andererseits hat dieser Rechenunterricht offenbar durchaus *berufsspezifische Qualifikationen* vermittelt. Denn in den Bereichen des Bank- und Versicherungswesens, des Handels (Buchhaltung) und Gewerbes, eben jenen Bereichen, die den Mädchen des Bürgertums außer dem Lehrerinnenberuf offenstanden, wurden genau diese Rechenarten benötigt.

Nach 1882 wurde das Stundendeputat für Mathematik am Knaben-Gymnasium zugunsten des Lateinunterrichts erweitert. An der Mädchenschule dagegen wurde der Rechenunterricht aufgrund der Maibestimmungen 1894 um 2 Std. auf insgesamt 24 Std. verkürzt. Damit verschlechterte sich der o. g. Prozentsatz auf 63%. Die Voraussetzung für eine mögliche inhaltliche Vertiefung wurde durch die Verringerung des Zeitbudgets für die Mädchen damit weiter eingeengt.

2.4 Beispiel Deutsch

Nach der Wochenstundenzahl nahm der Deutschunterricht für die Mädchen den ersten Rang ein und entsprach mit 49 Std. in etwa dem Lateinunterricht (44 Std.) der Realgymnasiasten. Darum sei auch dessen Pensum ausführlich wiedergegeben (XB54, 1878):

Kl. 9: Erstlesen, Erstschreiben; auch lateinisches Alphabet

Kl. 8: 4 Std. lesen; 20 Stücke (!) müssen auswendig gelernt werden; („Jede Woche ist etwas zu lernen“, S. 8)

Kl. 7: 3 Std. lesen, 30 Stücke behandelt wie oben; Lernen von Gedichten; 1 Std. Diktat, 1 Std. Grammatik, 1 Std. Aufsatz (ein Aufsatz wöchentlich)

- Kl. 6: 1 Std. lesen, wöchentlich etwas auswendig lernen, 1 Std. Diktat, 1 Std. Grammatik, 1 Std. Aufsatz (14tägig ein Aufsatz)
- Kl. 5: dto, für jede Grammatikstd. Anfertigung einer Hausarbeit
- Kl. 4: 2 Std. lesen, „ausdrucksvolles Lesen und ausdrucksvolle Wiedergabe des Gelernten ist anzustreben; auch hier wie in der folgenden Klasse nicht bloß Poetisches zu lernen“ (S. 10); 1 Std. Aufsatz teilweise mit freier Themenwahl (1/4jährl. 4 Aufsätze)
- Kl. 3: Lesen wie Kl. 4, Grundbegriffe der Metrik, 2 Std. Grammatik wie oben
- Kl. 2: Literaturgeschichte bis 1748, Schwerpunkt: poetische Literatur des 13. Jahrhunderts; Lesen 1 Std. Lesebuch und Minna v. Barnhelm, Tell u. a.; 1 Std. Metrik u. Poetik, Deklamationsübungen; 1 Std. Aufsatz, 1/4jährl. 3 Aufsätze, an deren Anschluß grammatische und stilistische Übungen
- Kl. 1: 2 Std. Literaturgeschichte, Schwerpunkt: Lessing, Schiller, Goethe, „aus der nachfolgenden Zeit sind nur die namhaftesten Dichter, soweit thunlich, zu berühren“ (S. 12), Lesen 1 Std. Hermann u. Dorothea, Nathan, Wallenstein, Iphigenie, evtl. Maria Stuart, Jungfrau von Orleans oder Braut v. Messina; 1 Std. Poetik, 1 Std. Aufsatz

Die Mädchenschule unterschied sich in dieser Hinsicht nicht von anderen Schulen des Kaiserreiches: es wurde sehr viel auswendig gelernt, zum Nachdenken blieb wenig Zeit. Die in den beiden oberen Klassen genannten Werke wurden an den Gymnasien (bis auf den Tell) erst in der Ober- und Unterprima gelesen (vgl. XB3). Im übrigen wurde der Nathan gegen Ende des Jahrhunderts an keiner Schule mehr gelesen. Dieses Werk war für die Zeit des Hurratriotismus offenbar zu liberal. Hier wie schon im Naturkundeunterricht zeigt sich das Bemühen der Mädchenschule, mit dem Pensum an den Gymnasien gleichzuziehen, ohne das jüngere Alter der Mädchen zu berücksichtigen. Den Mädchen wurde auch hier weniger Zeit gelassen. Exemplarisch für das Fach Deutsch stelle ich einige Aspekte einer *Lesebuchreihe* (vgl. Plümer/Haupt/Bachmann 1903ff) vor, die uns der Unterrichtsrealität jener Zeit noch einen Schritt näher bringt. Diese Reihe ist allerdings in der vorliegenden Neubearbeitung erst nach 1903, zumindest in Magdeburg, Hameln und Hildesheim eingeführt worden (denn deren Direktoren haben die Auflage bearbeitet).

Die Frage nach den *kindlichen Identifikationsfiguren*, die den Mädchen in den Geschichten und Gedichten angeboten wurden, ergibt folgende quantitative Verteilung der Hauptfiguren in Teil 1: Explizit wurde 13mal von Mädchen und 14mal von Knaben gesprochen. In den Geschichten mit weiblichen Hauptfiguren wurden Bescheidenheit und soziale Tugenden hervorgehoben. Beispiele:

- Die Schwester behütet aus Religiosität den Bruder vor dem Naschen,
- ein Mädchen, das bei der Brotspeisung immer den kleinsten Laib wählte, wird durch ein Geldgeschenk reich belohnt,
- ein reiches Mädchen gibt einem armen Mädchen von seinen Weihnachtsgeschenken ab.

Insgesamt erscheinen die Mädchen in diesem Band „braver“ als die Knaben, sie tanzen und pflegen Blumen, während die Knaben eher als „böse Buben“ erscheinen, sie sind „roh“, „unartig“ (ein Knabe zerschlägt einen jungen Baum, böse Buben nehmen Vogelnester aus).

Dies ändert sich jedoch in Teil 3, wo die Knaben sich als umsichtig erweisen, den Vätern zur Hand gehen und mit ihnen die „Welt“ erkunden. Explizit als Hauptfiguren erscheinen Knaben in 23, Mädchen nur noch in 13 Texten. Noch ungleichgewichtiger ist das geschlechtsspezifische Verhältnis der erwachsenen Hauptfiguren in Teil 3: In 74 Texten ist von Männern die Rede, die in 39 Berufen, vom Bettler bis zum Professor, vorgestellt werden. Frauen erscheinen 31mal, davon 14mal als Mutter. In weiteren 12 Positionen (davon 5 Berufen) werden Frauen benannt: Magd, Witwe, Gemahlin, Großmutter, alte Haushälterin, Amme, Köchin, arme Frau, braves Mütterchen, Schwester, Zofe und Königin.

Lediglich der 8. Teil der Lesebuchreihe (Prosaband für das 1. Schuljahr) enthält eine Rubrik „*Deutsches Frauenleben in Vergangenheit und Gegenwart*“ (21 Seiten von insgesamt 390). Im ersten Text (*Mädchenerziehung im Mittelalter*) wird zwar eingangs erwähnt, daß Frauen im Mittelalter in der Wissenschaft den Männern gleichgestellt und, z. T. sogar überlegen waren, explizit gesprochen wird dann aber doch nur vom Handarbeiten (Spinnen, Nähen, Sticken), von der Bildung des Gefühls und der Sitte und von der Kräuterkunde, Heilkunst und Krankenpflege in leichten Fällen. Der zweite Text (*Das Lettehaus zu Berlin*) berichtet ausführlich über die Gründung, weitere Entwicklung und Organisation des Lettehauses. Als Berufe werden Kontoristin, Schreiberin, Buchhalterin, Setzerin, technische Lehrerin und Kunststickerin genannt. In diesem Zusammenhang heißt es, der Beruf der Buchhalterin sei durchaus schon eine Normalerscheinung des Gewerbelebens. Im folgenden Text (*Die soziale Hilfstätigkeit der Frauen*) wird die Betätigung der „christlich-opferfrohen Gesinnung“ als deutsche Frauentugend gerühmt und als Gipfel der Zivilisation bezeichnet. Die durch die Industrialisierung entlasteten Frauen des Mittelstandes seien selbständig zu Werk geschritten und hätten den durch die Industrialisierung überlasteten Frauen durch Armenpflege, Krankenpflege, Volksküchen u. a. geholfen. Auch in der Gegenwart seien Kräfte gesucht, die die „freiwillig übernommene Liebestätigkeit“ fortzuführen bereit seien. „So zeigt die deutsche Frau überall das Bestreben, auch unter den neuen Zeitverhältnissen ihre alte Liebestätigkeit weiterzuführen“ (S. 297). In dem vierten und vorletzten Beitrag geht es um den Schreibstil der Frauen, der gegenüber dem männlichen Schreibstil positiv hervorgehoben wird, wegen seiner Ungekünsteltheit und Freiheit von mit Fremdwörtern gespickten Satzungeheuern. Frauen könnten bessere Briefe schreiben als Männer, heißt es dort. In dem letzten Beitrag dagegen, einem Auszug aus einem Brief Moltkes an seine Braut Marie, „Lebensregeln“ überschrieben, gibt Moltke, nachdem er von der Zukünftigen Freundlichkeit, Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit gefordert hat, eine Anleitung, wie Marie Briefe zu schreiben habe.

3. Lehrerinnen und Lehrer – Vorbilder für die Schülerinnen

Mit zunehmendem Ausbau des höheren Mädchenschulwesens stieg in den öffentlichen Schulen der Einfluß männlichen Lehrpersonals. Die öffentlichen höheren Töchter Schulen hatten bis 1860 häufig einen *Vorsteher* und

eine *Vorsteherin*. Im „Erlaß von Bestimmungen über die Verwaltung der höheren Töchterschule“ von 1865 lautet der § 6:

„Die Vorsteherin hat vorzüglich die Lehrerinnen und deren Pflichterfüllung sowie das Verhalten der Schülerinnen in und außerhalb der Schule, in Bezug auf Sittlichkeit, Ordnung, Reinlichkeit und Anstand, der Vorsteher dagegen die Lehrer und Schülerinnen auf ihre religiöse und geistige Ausbildung, ihren Fleiß und ihre Fortschritte zu überwachen“ (XB55, 11).

Wenn auch mit deutlicher Benachteiligung wurde der Vorsteherin zu jener Zeit noch ein deutlich abgesteckter Bereich der Eigenverantwortlichkeit zugewiesen. Ab 1870 wurde diese Regelung in Hildesheim geändert. Von nun an gab es nur noch einen männlichen Vorsteher. Ab 1889 handelte es sich um einen promovierten Akademiker. Erst durch die Maibestimmungen von 1894 wurde ähnlich der alten Regelung die Position einer „Gehilfin“ des Direktors geschaffen (vgl. Bäumer 1902, 121).

Dennoch *erhöhte sich* im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sukzessive der Anteil der Lehrerinnen auch an den öffentlichen Schulen. Während 1878 in Hildesheim 4 Lehrerinnen und 7 Lehrer unterrichteten, veränderte sich die Relation 1882 auf 5 zu 6, 1898 auf 7 zu 5, bis 1901 auf 10 zu 6, i. e. 62,5% gegenüber 52,8% in Preußen 1901 (nach Bäumer 1902, Tabelle IX; vgl. Zinnecker 1973, 48).

In den Schulchroniken Hildesheim findet sich folgende *Verteilung der Lehrkräfte* in bezug auf die *Unterrichtsfächer* und *Schulklassen*:

Die Lehrerinnen unterrichteten Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Handarbeiten, Turnen sowie in den unteren Klassen Religion, Deutsch und Vaterlandskunde. Die Lehrer unterrichteten bis auf Englisch und Französisch alle Fächer in allen Klassen (vgl. PLATH 1986 über die Mädchenschule in Lüneburg).

Der Rechenunterricht wurde erstmals 1885 in der untersten Klasse von einer Lehrerin übernommen, seit 1889 der Rechenunterricht in Klasse 6. Der Deutschunterricht (!) in Klasse 3 wurde ebenfalls 1889 zum ersten Mal von einer Lehrerin erteilt. Klassenlehrer der 1. Kl. war grundsätzlich der Direktor, der 2. Kl. die erste Lehrerin. Die weiteren oberen Klassen wurden von Lehrern, die unteren von Lehrerinnen geführt. Erst 1901 übernahm das Ordinariat der Klasse 1 zum erstenmal eine Lehrerin, die erste Oberlehrerin der Schule. Im gleichen Jahr wurde die alte Verteilung der Klassenleitung abgeschafft. In diesem Jahr wurden die Klassen 1, 2, 4, 7 von einem Lehrer, die Klassen 1, 2, 3, 4, 5 von einer Lehrerin geleitet. Darüber hinaus wurde eingeführt, daß die Klassenleitung über zwei Jahre beibehalten wurde (1903), so daß die Schülerinnen nicht mehr jedes Jahr einen LehrerInnenwechsel hinnehmen mußten.

Ganz *anders* sah es dagegen an den *Privatschulen* aus, dort „herrscht(e) die Lehrerin“ (Martin 1906, 713). Männliche, vor allem wissenschaftlich gebildete Kräfte waren zu teuer und konnten allenfalls stundenweise beschäftigt werden. 1901 standen dort 4746 Lehrerinnen 2047 Lehrern (zumeist Hilfslehrkräfte) gegenüber (vgl. Bäumer 1902, Tabelle IX; Zinnecker 1973, 96f). In Hildesheim gab es 1903 einer Statistik zufolge, außer der städtischen, zwei evangelische private höhere und eine katholische

höhere Mädchenschule. Die Statistik verzeichnet für diese Schulen ausschließlich Lehrerinnen (vgl. Kreipe 1903).

Die Schulhierarchie der öffentlichen höheren Mädchenschule spiegelte damit zum einen die Hierarchie der Gesellschaft, in der das weibliche Prinzip dem männlichen grundsätzlich nachgestellt ist. Zum anderen aber *untergrub* der zahlenmäßige Anstieg der Lehrerinnen bis 1900 die *Geschlechterideologie* allmählich und die von der Schule selbst, d. h. von ihren männlichen Leitern propagierten Ziele, indem sie den Mädchen immer mehr weibliche Vorbilder lieferte.

4. Disziplin und Patriotismus

Der Unterricht war – wie an den Gymnasien – ganztags: vormittags von 8 bis 12 Uhr (die Eingangsklassen begannen um 9 Uhr), nachmittags von 14 bis 16 Uhr. Der Mittwoch- und Samstagnachmittag waren frei. Eine längere Pause war laut Schulordnung von 10.50 bis 11.15 Uhr vorgesehen, zwischen den übrigen Schulstunden gab es nur bis zu max. 8 Minuten (ähnlich in Lüneburg, vgl. Plath 1986, 48). 1899 wurde der Nachmittagsunterricht abgeschafft (XB55, 11). In den weiteren Paragraphen der Schulordnung wurden „strenge Beobachtung der *Schulgesetze*“ (§ 18, Herv. D.K.) Gehorsam, sittliches Betragen, Ordnung und Reinlichkeit gefordert. „Auch außerhalb der Schule haben die Schülerinnen in ihrem Betragen alles zu meiden, was irgendwie dem guten Rufe der Anstalt schaden könnte. Insbesondere wird ein ungebührliches Benehmen auf den Schulwegen eine ernste Strafe zur Folge haben. Jeder Umweg und unnötige Aufenthalt ist durchaus zu vermeiden“ (XB61, § 21; 17287, § 23).

Die Verteilung der Unterrichtsfächer, auch darin unterschied die höhere Mädchenschule sich nicht von den verglichenen Knabenschulen, war auf die Lehrkräfte und nicht auf die Schülerinnen zugeschnitten. Sie unterrichteten ihre Fächer grundsätzlich in bestimmten Klassen (erste Änderungen s. o.), die Schülerinnen mußten einen *jährlichen LehrerInnenwechsel* hinnehmen. Die hohe Fluktuation im Lehrkörper (im übrigen findet sich das gleiche Phänomen an den Gymnasien) war daher für die SchülerInnen größtenteils bedeutungslos.

Die Schülerinnen erhielten ihre Sitzplätze ebenso wie die Knaben nach der Rangfolge ihrer Leistung. In einer „Normalbestimmung über die Einrichtung der Schreibhefte“ wurde in zwölf Punkten detailliert die Form der Hefte bis zu der Beschriftung der Schilder, selbst der Millimeterabstand von im Innenraum zu ziehenden Linien vorgeschrieben (vgl. XB55, 148f).

Wie die Knabenschulen pflegten die höheren Mädchenschulen den Patriotismus/Nationalismus in übersteigerten Formen. Allerdings fehlten hier militaristische Elemente wie die Uniformisierung durch Klassenfahnen und Klassenmützen, die sich seit den achtziger Jahren eingebürgert hatten, sowie Einladungen zu Vorträgen über die Flotte u. ä. (vgl. 17940, 204, 222; XB80 1909, 13). Die oben beschriebene Lesebuchreihe ist insgesamt durchzogen von *christlich-patriotischer Gesinnung* mit einer Fülle von Geschichten über das preußische Herrscherhaus. Von den 317 Seiten des 4. Bandes fallen 102 Seiten (nahezu ein Drittel!) in den Bereich „Herrscherhaus und Vaterland“.

Dort erfuhren die Mädchen von der „Herzensgüte“ (S. 242) und dem „Edelsinn“ (S. 243) des Kaisers und seiner Familie, von tapferen Soldaten und der Schlacht bei Sedan. Alljährlich wurden die Geburtstage des Kaisers (nach 1888 auch die Geburts- und Sterbetage von Wilhelm I. und Friedrich III.) und der Sedantag mit besonderen Festen oder Andachten gewürdigt. Der Geburtstag des Kaisers wurde mit Gesang, Festreden, Gebeten und Lesungen begangen. Die Gestaltung des Sedantages im Jahr 1901 wird wie folgt beschrieben:

- „1. Gesang (Lobe den Herrn)
2. Schriftlesung und Gebet
3. Schülerinnen (Motette; Jauchzet unserm Gott)
4. Deklamationen (An das befreite Straßburg/Müller von der Werra; Zum 20. Oktober 1870/Jahn; Barbarossas Erwachen/Meyer)
5. Schülerinnenchor (Sedan, Viktoria/Seitz)
6. Festrede des Direktors: Das Elsaß
7. Schülerinnenchor (Wilhelm von Nassauen/Kremser)
8. Gemeinsames Leid: Die Wacht am Rhein“ (XB54, 1902, 39)

In den Jahren 1878–1900 sind mehrmals besondere Aufführungen verzeichnet. Darüber hinaus wurde z. B. 1878 anlässlich der Krankheit des Kaisers ein Bitt- und Dankgottesdienst abgehalten, 1879 die goldene Hochzeit des Kaiserpaars gefeiert, anlässlich der Silberhochzeit des Kronprinzenpaars gab es 1883 schulfrei. Selbst das kaiserliche Regierungsjubiläum wurde 1885 gefeiert (vgl. XB54).

Die Mädchen haben ihre Lektionen in Patriotismus gründlich gelernt, dies zeigt weibliches Handeln bei Kriegsbeginn 1914. Andererseits bewirkte dieser Unterricht, einmal abgesehen vom Inhalt, auch eine *Ausweitung der Interessensphären* der Mädchen. Über den ihnen traditionell zugestandenen Bereich der sozialen Wohlfahrtspflege hinaus wurden sie auch als zukünftige Staatsbürgerinnen angesprochen. Die Ausweitung in der einen oder anderen Weise inhaltlich zu füllen, blieb der Selbstbildung der jungen Mädchen in ihrer weiteren biographischen Entwicklung anheimgestellt.

5. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die untersuchte öffentliche höhere Mädchenschule war offenbar *besser* (gemessen an damaligen Maßstäben), *als der zeitgenössische Ruf* es vermuten läßt. Sie unterschied sich in bezug auf die Leistungsorientierung nicht von den Knabengymnasien, richtete auch ihre Curricula weitgehend an ihnen aus. Die Parallelen in den Curricula der Hildesheimer Mädchenschule und denen der Gymnasien mögen z. T. darin begründet sein, daß der Mädchenschule bereits 1872 ein Lehrerinnenseminar angeschlossen war. In weiteren Untersuchungen zur Geschichte der Höheren Mädchenschule müßte dieser Faktor berücksichtigt werden. Der Deutschunterricht an der Mädchenschule war dem der Knabengymnasien in bezug auf Grammatik, Orthographie und Stilistik allein wegen seines Umfangs aller Wahrscheinlichkeit nach überlegen. In bezug auf Literaturgeschichte dagegen konnte es sich, angesichts des Alters der Mädchen, allenfalls um eine vorsichtige Einführung handeln. Auch der Französischunterricht, für die Mädchen die

erste Fremdsprache, leistete an der Mädchenschule vergleichbares wie am Realgymnasium (für die Gymnasiasten spielte dieses Fach als dritte Fremdsprache eine untergeordnete Rolle).

Während die höhere Mädchenschule also trotz der kürzeren Schulzeit in den Fächern Französisch und Naturkunde versuchte, sich dem Pensum der Gymnasien anzunähern, finden wir im Fach Rechnen dagegen „die gleichen Unterrichtsziele“ (s. Centralblatt 1873) wie an Mädchen-Mittelschulen. *Höhere Mathematik* und *Latein* erweisen sich damit als *Statussymbole* für „höhere“ Bildung, von der Mädchen ausgeschlossen bleiben sollten. Weiteres Unterscheidungsmerkmal war der überproportionale Handarbeitsunterricht. Betrachten wir diesen allerdings einmal unabhängig von der geschlechtsspezifischen Erziehung als Hand-Arbeit (vgl. dazu Ladj-Teichmann 1983), also als Gegensatz zur übrigen Kopf-Arbeit der Schule, so gewinnt dieses Fach eine Entlastungsfunktion, die den Knabengymnasien fehlte. In dieser Fächerkombination von Kopf- und Handarbeit kamen die Mädchenschulen dem neuhumanistischen Bildungsideal einer allseitigen Bildung sogar näher als die zeitgenössischen höheren Knabenschulen. Soweit sich didaktisch-methodische Prinzipien in den Stoffauswahlplänen erkennen lassen (z. B.: die Betonung des Auswendiglernens), können auch hier keine Unterschiede zwischen den höheren Mädchen- und Knabenschulen festgestellt werden.

Auch inhaltlich wurde vieles offenbar nur anders benannt, etwa „Diktat“ statt „Orthographie“, „Pflanzenarten“ statt „Botanik“, „Lehre vom Schall“ statt „Akustik“. Die durchgängig *einfachere Fachbegrifflichkeit* in der Darstellung der Pensen an der Mädchenschule ist auffällig. Wurde sie gewählt, um möglichen Kritikern der höheren Mädchenbildung auszuweichen? Oder sollten hier vielmehr Differenzen betont werden, die in der Realität gar nicht in dem Maße vorhanden waren? Die „eigenen Wege“ (vgl. Horbecke 1899, 30), auf denen die Mädchen zu den gleichen Zielen kommen sollten, bestanden in der Praxis in mancher Hinsicht darin, daß die Mädchenschule wegen der fehlenden Schuljahre schneller voranschritt als die Gymnasien. Zweifelsohne konnte der Stoff dadurch weniger intensiv behandelt werden; die Mädchen wurden nicht selten wegen eines überhöhten Lerntempos überfordert. Die *Muße*, etwas reifen lassen zu können, ein wesentliches Element im Bildungsprozeß, wurde den Mädchen *vorenthalten*. Die immer wieder behauptete geringere Verstandesbereitschaft und höhere Empfindsamkeit der Mädchen, derzufolge sie von der höheren Knabenbildung ausgeschlossen wurden, wurde insofern auch an der Mädchenschule selbst wenig berücksichtigt.

Widersprüchlich waren in verschiedener Hinsicht die Ziele des offiziellen und heimlichen Lehrplans oder auch die, zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Abgesehen von der *Gewöhnung an die Normen industrieller Produktion* (Leistung, Konkurrenz, Zeittakt, Pünktlichkeit, Parzellierung der Lebenswelten u. a.) propagierten die Schulmänner eine allgemeine Bildung ohne Berechtigungsziele als Vorbereitung für den schönsten Beruf als Hausfrau und Mutter. Realiter waren die Curricula in ihrer Systematik orientiert an den Wissenschaften – von denen die Mädchen aber ausge-

schlossen waren – und am Berufsleben. Vorbereitet wurde auch auf das Lehrerinnenseminar und auf buchhalterische Tätigkeiten. Offiziell war die höhere Mädchenbildung „minderwertiger“ als die höhere Knabenbildung. Tatsächlich wies sie in vielen Details Gemeinsamkeiten auf und verankerte dadurch bei den Mädchen Minderwertigkeitsgefühle, die der realen Grundlage entbehrten.

Literatur

- Apel, Hans-Jürgen: Sonderwege der Mädchen zum Abitur im Deutschen Kaiserreich. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34/1988. S. 171ff.
- Bäumer, Gertrud: Geschichte und Stand der Frauenbildung in Deutschland. In: Handbuch der Frauenbewegung, hrsg. v. H. Lange/G. Bäumer, Bd. 3. Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern. Berlin 1902
- Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Hrsg. in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Nr. 10. 30. 10. 1873
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M.: Der Weg zur modernen Bürokommunikation: historische Aspekte des Verhältnisses von Frauen und neuen Technologien. Bielefeld 1987
- Frevert, Ute: Bewegung und Disziplin in der Frauengeschichte. Ein Forschungsbericht. In: Geschichte u. Gesellschaft 14/1988, S. 240–262
- Fröhlich, Gustav: Die Städtische Höhere Töcherschule, das Lehrerinnen-Seminar und die Fortbildungsschule zu Hildesheim. Hildesheim 1872
- Hoffmann, Ute: Die wundervolle Schreibmaschine: Frauenarbeit in der Bank bis 1933. In: Dies. (Hg.): Geldwelt. Bd. 1. München 1987. S. 51ff
- Horbecke, A. (Hg.): Bericht über die Verhandlungen der 16. Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen in Hildesheim vom 2. bis 6. Okt. 1899. Sonderabdruck aus: Zeitschrift für weibliche Bildung 27/1899
- Klika, Dorle: Erziehung und Sozialisation im wilhelminischen Bürgertum. Eine pädagogisch-biographische Untersuchung zur Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt 1990
- Kraul, Margret: Das deutsche Gymnasium 1780 – 1980. Frankfurt 1984
- Kraul, Margret: Gleichberechtigung im Spannungsfeld zwischen Emanzipation und Geschlechtscharakter: Höhere Mädchenbildung im 19. Jahrhundert. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 1988, H. 1, S. 36ff
- Kreipe/Bannier/Lohmann/Roterberg: Statistisches Handbuch der Volks-, Mittel- und Privatschulen des Regierungsbezirks Hildesheim nach dem Stande von 1903. Hildesheim 1903
- Ladj-Teichmann, Dagmar: Weibliche Bildung im 19. Jahrhundert: Fesselung von Kopf, Hand und Herz? In: Brehmer u. a. (Hg.): Frauen suchen ihre Geschichte. Bd. 4. Düsseldorf 1983. S. 219–243
- Lange, Helene: Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus. Erstveröff. 1887. In: Dies.: Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten. Bd. 1. Berlin 1928. S. 7ff
- Lange, Helene: Die Preußische Schulpolitik und die Frauen. Erstveröff. 1906. In: Dies.: Kampfzeiten. Bd. 1. Berlin 1928. S. 308ff.
- Lange, Helene: Mädchengymnasien. In: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein, Bd. 5. 1906, S. 718ff
- Lexikon der Pädagogik (Herder), 5 Bde. Freiburg 1913ff, Bd. 3. 1914, Stichwort „Mädchenerziehung“ v. J. Heigenmoser

- Martin, Marie: Mädchenerziehung und Mädchenunterricht. In: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. v. W. Rein, Bd. 5, 1906, S. 703–718
- Moltan, Agnes: Das höhere Mädchenschulwesen. In: Nohl/Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 4. 1928. S. 265–281
- Müller, Detlev K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977
- Plath, Uwe: Mädchenbildung im Lüneburg des 19. Jahrhunderts. Zur Geschichte der Wilhelm-Raabe-Schule. Lüneburg 1986
- Plümer/Haupt/Bachmann: Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Teile 1–8. Neubearbeitet von Lic. Dr. K. Leimbach (Kgl. Provinzial-Schulrat Hannover), Dr. K. Bojunga (Luisenschule Magdeburg), Dr. A. Lenz (Viktoria-Luise-Schule Hameln), Dr. W. Tesdorf (städtische höhere Mädchenschule Hildesheim). „Vierte, der Neubearbeitung erste Auflage“ Leipzig 1903–1905
- Voss, Ludwig: Geschichte der höheren Mädchenschule. Allgemeine Schulentwicklung in Dtl. u. Geschichte der höheren Mädchenschulen Köln, Opladen 1952
- Zfwb: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen. Leipzig 1873–1901
- Zinnecker, Jürgen: Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Weinheim 1973
- Zymek, Bernd: Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preußen, 1908–1941. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34/1988, S. 191ff
- XB 3: Programme des Kgl. Gymnasiums Andreanum. 1871/72 bis 1900/01. (Bde. 2–4)
- XB 54: Jahresberichte der Städtischen Höheren Töchterschule zu Hildesheim (2 Bde.) 1878/79 – 1907/08
- XB 55: Festschrift zur Feier des 50jährigen Bestehens der Städtischen Höheren Töchterschule zu Hildesheim 1858–1908. In Namen des Lehrerkollegiums hrsg. v. Direktor Dr. W. Tesdorf. Hildesheim 1908
- XB 61: Schulordnung für die Städtische Höhere Töchterschule zu Hildesheim. Hildesheim 1877
- XB 80: Jahresberichte des Kgl. Andreas-Realgymnasiums 1886–1914
- 17287: Schulordnung für die Städtische Höhere Töchterschule zu Hildesheim. Hildesheim 1894
- 17940: Geschichte des Bischöflichen Gymnasiums Josephinum in Hildesheim. Von der Aufhebung der Gesellschaft Jesu im Jahre 1773 bis zur Zerstörung der Anstaltsgebäude des Josephinums 1945. Von B. Gerlach/H. Seeland. Hildesheim 1950

Dorle Klika, geb. 1953, Dr. phil., wissenschaftliche Angestellte an der Universität Hildesheim

Anschrift: Lucas-Cranach-Weg 3, 3202 Bad Salzdetfurth