



Universität Potsdam

Juliane Jacobi-Dittrich

Geschichte der Mädchenbildung : Erfolgsgeschichte oder Wiederholung der Chancengleichheit?

first published in:

Feminin - Maskulin : Konventionen, Kontroversen, Korrespondenzen / [Red.:
Michael Sauer. Mit-Hrsg.: Inge Brand ...]. - Seelze : Friedrich, 1989. -
(Friedrich-Jahresheft ; 7). - S. 59-63

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 216

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4774/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-47745>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 216

GESCHICHTE DER MÄDCHENBILDUNG

ERFOLGSGESCHICHTE ODER WIEDERHOLUNG DER CHANCENUNGLEICHHEIT?

Juliane Jacobi-Dittrich

Nach der Bildungsstatistik der Bundesrepublik Deutschland waren 1985 51 % aller Abiturienten und Abiturientinnen Mädchen. Bei den Realschulabsolventinnen und Absolventen halten die Mädchen schon seit den 50er Jahren immer über 50 %, und auch bei denen, die die Hauptschule mit einem Abschluß verlassen, liegen sie über der Marke, die ihre männlichen Mitschüler erreichen. Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung von Mädchen im zwanzigsten Jahrhundert liest sich also wie eine success-story. Warum wird dennoch immer wieder das Thema Mädchenbildung zur Diskussion gestellt?

Noch 1970 hatte Doris Knab in ihrem Artikel «Mädchenbildung» im Handbuch pädagogischer Grundbegriffe (hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle) festgestellt: «Die ungelösten Probleme der Mädchenbildung treten im gegenwärtigen Schulwesen an drei Stellen besonders deutlich zu Tage: Im relativen Schulbesuch, bei der Berücksichtigung der 'besonderen Bedürfnisse der Mädchen' und in der Koedukationsfrage» (S. 82). Zwar werden heute im Lehrplan keine «frauenspezifischen» Fächer mehr gelehrt, der prozentual höhere Anteil der Mädchen in sogenannten «weichen» Fächern in der reformierten Oberstufe kann jedoch durchaus als eine neue Form der Berücksichtigung «besonderer Bedürfnisse» im Lehrplan interpretiert werden, spiegelt er doch auch gleichzeitig die im Bildungssystem offensichtlich immer noch angelegte Tendenz wider, zur Verstärkung traditioneller weiblicher Verhaltensweisen und Lebensplanungsmuster beizutragen. Dem Koedukationsproblem wird erst in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit zuteil, die Doris Knab 1970 forderte, als sie auf die ungelösten Probleme der Auswirkungen koedukativer Gruppenstrukturen auf Mädchen ebenso wie der am männlichen Bildungsideal orientierten Allgemeinbildungskonzepte hinwies.

Das Bildungssystem ist nur ein Teilbereich, in dem sich das gesellschaftliche Machtgefälle zwischen den Geschlechtern reproduziert. Es ist nur zu plausibel, daß die in ihm Agierenden, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schulpolitiker auf die gegenwärtige Umbruchsituation, die sich in sinkenden Geburtenraten, einem steigenden Anteil der erwerbstätigen Mütter mit schulpflichtigen Kindern und steigenden Scheidungsraten niederschlägt, sensibel reagieren. Neuere Untersuchungen zur Benachteiligung von Mädchen durch das Bildungssystem (Horstkemper, 1987) und unsere tägliche Lebenserfahrung als Frauen und Männer legen die Vermutung nahe, daß die success-story nicht so strahlend ist, wie sie zunächst den Zahlen nach erscheint.

Die Geschichte der Mädchenbildung hat seit der Aufklärung immer zwei Aspekte: Sie ist geprägt durch die Forderung nach gleichwertiger Bildung, zunächst von einzelnen Frauen, später von einer starken sozialen Bewegung getragen und parallel dazu auch durch wiederum zunächst zaghafte Ansätze, den Erwerb dieser Bildung zu ermöglichen, Ansätze, die sich schließlich doch kräftiger gegen Ende des 19. Jahrhunderts hin entwickeln. Zugleich aber gab es auch immer schon die Erkenntnis bei den an diesem Prozeß aktiv beteiligten Frauen, daß die Bildung, auf die sie setzten, eine geschlechtsspezifisch männlich geprägte war. Die Folge daraus war eine strukturelle Benachteiligung der Mädchen durch das öffentliche Bildungssystem. Diesem Tatbestand wollte Elisabeth Blochmann mit dem Titel «Der Weg zur prekären Gleichberechtigung» für ihre Geschichte der Mädchenbildung im 19. und 20. Jahrhundert, die sie leider nicht mehr vollendete, Rechnung tragen. Doris Knab hat in dem oben bereits zitierten Artikel das Dilemma ähnlich formuliert. Heute ist dieser Aspekt vor allem von Frauen aus der Frauenbewegung wie-

der in die Debatte gebracht worden. Warum dieses zwiespältige Ergebnis nach über 100 Jahren Anstrengung um eine gleichwertige Mädchenbildung und nach gesellschaftspolitischen Absichtserklärungen der Gleichstellung seit 1918 immer noch zu verzeichnen ist, will ich auf den folgenden Seiten skizzieren.

Doppelte Diskriminierung: Tochter aus unteren Sozialschichten

Ich werde mich im wesentlichen auf die Geschichte der höheren Mädchenbildung konzentrieren. Damit soll jedoch nicht unterschlagen werden, daß die soziale Einteilung nach Geschlecht auch eine klassenspezifische Variante hat. Solange jedoch die Bildung des Volkes sich ohnehin möglichst unaufwendig gestalten sollte, war die Geschlechterdifferenz für Schulpolitiker wie Lehrer relativ unerheblich. Die Trennung nach Geschlechtern im Volksschulwesen hatte disziplinarische Vorteile, jedoch fiskalische Nachteile und war aufgrund der notorisch knappen Ressourcen für das niedere Schulwesen im 19. Jahrhundert deshalb auf dem Lande häufig nicht durchzusetzen. Die konfessionellen Unterschiede in Europa scheinen jedoch bei dieser Frage auch eine nicht unwichtige Rolle gespielt zu haben: In katholisch-ländlichen Gebieten wurde zumeist getrennt nach Geschlechtern unterrichtet. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als der Volksschule stärker und methodischer sozial disziplinierende Aufgaben zukamen, wurde geschlechtsabhängiger Unterricht für Mädchen in Haushaltsfächern eingeführt. Das Ziel war hier weniger die Pflege «weiblicher Eigenart» als die Erziehung zur Familienführung der arbeitenden Schichten. Die Frau als «häusliche Disziplinierungsagentin» sollte bereits in frühen Jahren gebildet werden, so lange sie noch dem Zugriff öffentlicher Bildungseinrichtungen unterlag.

Diese Maßnahmen hingen mit der immer stärkeren Propagierung des bürgerlichen Familienmodells auch für die arbeitenden Klassen zusammen, die schließlich im 20. Jahrhundert zu einer besonders ausgeprägten Geschlechterdifferenzierung vor allem im Ausbildungsangebot für Mädchen nach der Volksschule respektive Hauptschule führte. Überspitzt ließe sich sagen: Mädchen aus sozial niedrigen Schichten mit niedrigen Bildungsabschlüssen trifft heute das geschlechtsdifferenzierte Bildungsangebot vor allem nach der allgemeinbildenden Schulzeit in extremer Form. Die schichtabhängige Benachteiligung wird durch die geschlechtsabhängige verstärkt oder vice versa. Von einer Gleichstellung kann in diesem Fall überhaupt nicht gesprochen werden. Die Tatsache, daß der Gleichheitsanspruch im aufklärerisch idealistischen Bildungsdiskurs als Gleichheit aller Gebildeten formuliert wurde, scheint so sich noch 200 Jahre später auszuwirken. Warum galt dieser Anspruch zunächst generell nicht für Frauen?

«Das Allgemeine, die Bildung und das Weib»

So hat Pia Schmidt ihren Aufsatz «Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer» genannt. Allgemeinbildungsideen entstanden in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und wurden lebhaft diskutiert im Zusammenhang mit der Entstehung der bürgerlichen Klasse. Durch Bildung unterschied sich der Bürger vom Adel ebenso wie von den unteren Schichten. Bildung war ein individuell zu erwerbendes Gut, unabhängig von Geburtsstand und Besitzstand. Besonders in Deutschland definierte das Bürgertum sich als neue soziale Schicht selbst durch Bildung. Dieser Zusammenhang interessiert für unsere Frage nach der Mädchenbildung insofern, als sich aus diesem Konzept Konsequenzen für die Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts ergaben: Das öffentliche Bildungssystem, das den Bürger, vorzugsweise als Staatsbeamten, aber auch als bürgerliches Mitglied der Gesellschaft im Sinne dieses Allgemeinbildungskonzeptes im Gymnasium «bildete», schloß Frauen aus. Konzeptuell ebenso wie organisatorisch praktisch. Deshalb waren die Schulen für Töchter des Bürgertums bis ins 20. Jahrhundert in ihrer Mehrheit privat organisiert (1901 waren zweidrittel aller

höheren Mädchenschulen privat). Der Staat hat die Aufgabe der höheren Mädchenbildung erst auf Druck unterschiedlicher Interessengruppen gegen Ende des 19. Jahrhunderts ernsthaft aufgegriffen. Er tat dies auch dann nur zögernd und bis zum Zusammenbruch des Wilhelminischen Kaiserreichs 1918 nur höchst zurückhaltend im Vergleich zu seinem Engagement in der höheren Eildung für Jungen und in der Elementarbildung.

Verständlich wird dieser Entwicklungsprozeß nur auf dem Hintergrund anderer gleichzeitiger gesellschaftlicher Entwicklungen. Die Entstehung der bürgerlichen Familie mit ihrer rigiden Geschlechtertrennung, die aus der «Natur» von Männern und Frauen begründet wurde, führte für die Männer zu einer Bildungsforderung, die zugleich allgemein wie professionell einseitig sein mußte. Bürgerliche Frauen dagegen, deren sozialer Raum das Haus war, brauchten diese Allgemeinbildung nicht. Sie brauchten ein bestimmtes Wesen, das sich in liebender Fürsorge für die Familie, die sich in Hausarbeit und Kleinkindererziehung entfalten sollte, erschöpfte. Die Meisterdenker der Moderne verwandten allerhand Gedankenscharfe auf diese zwei verschiedenen Konzepte von Bildung. Am liebsten sahen sie die Frau als das natürliche, unentfremdete Wesen, das im «Harmonie mit sich selbst» (Goethe, Wilhelm Meister) als Mädchen, als treusorgende Mutter, als reife Matrone ganz in ihrem Lebenskreis aufgeht. Für die Männer dagegen, die draußen in der kalten Welt der Nützlichkeit und Konkurrenz lebten, bedurfte es gesonderter Bildungsanstrengungen, diese Entfremdung aufzuheben (vgl. Peukert 1988). Die Exklusivität dieser Bildungskonzeption wurde seit ihrer Entstehung von einzelnen Frauen beklagt oder bekämpft. Einige von ihnen nahmen sich Humboldts Überlegungen zu Herzen: «... auch der freieste und unabhängigste Mensch, in eine einförmige Lage versetzt, bildet sich minder aus.» (Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, (1792), Stuttgart 1967, S. 22). Unter den Pädagoginnen, die sich Humboldts Einsicht zu eigen machten, sind vor allem Amalie Holst (1758-1829), Betty Gleim (1781-1821) und Tinette Homburg (Veröffentlichungen in den 30er Jahren, Lebensdaten unbekannt) zu nennen. Als Leiterin von privaten höheren Mädchenschulen waren sie erwerbstätige Frauen und

fielen aus dem für sie vorgesehenen bürgerlichen Rahmen heraus. So lassen sich ihre Schriften, die unter Titeln wie «Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts» u.ä. erschienen sind, als Kampf- und Legitimationsschriften für eine anspruchsvollere Bildung der Töchter des Bürgertums lesen: Das seit dem 18. Jahrhundert etablierte Bildungsziel der «Hausfrau, Gattin und Mutter» wurde in diesen Schriften eher implizit als explizit in Frage gestellt. Ihre Bemühungen waren vereinzelt, Adressat war das gebildete Publikum, waren vor allem wohl die Eltern. Die Gesellschaft, womöglich der Staat, wurde erst nach der Jahrhundertmitte zum Adressaten der Forderungen nach einer Verbesserung der Mädchenbildung, als die soziale Lage vieler Frauen des Bürgertums eine verstärkte Orientierung auf zukünftige Erwerbstätigkeit notwendig machte, als liberale Männer dieses volkswirtschaftliche, gesellschaftspolitische Problem der mangelhaften Frauenbildung entdeckten und als der Sozialismus die Befreiung der Frau als Unterpunkt auf seine Fahnen schrieb. Der entscheidende «Modernisierungsschub» der Mädchenbildung setzte in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts ein.

Zwei Gründungen sind für die Geschichte der Frauenbildung hervorzuheben, beide fanden nicht im Bereich des staatlichen Bildungswesens statt, sondern gingen, wie schon die meisten allgemeinbildenden höheren Mädchenschulen, die in den 20er und 30er Jahren des 19. Jahrhunderts gegründet wurden, auf private Initiativen zurück: Der Berliner Letteverein, der sich vor allem um eine Ausbildung von Frauen im gewerblich-technischen Bereich bemühte, und das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin, in dem Frauen und Mädchen sich auf soziale Aufgaben vorbereiten sollten. Ganz im Sinne des inzwischen fest etablierten «natürlichen» Ideals der bürgerlichen Frau als Hausfrau, Gattin und Mutter, deren mögliche außerhäuslichen Tätigkeiten zu dieser Zeit nur mit dem Rekurs auf die «Natur der Frau» konzipiert werden konnten, war vor allen Dingen das Pestalozzi-Fröbel-Haus einflußreich bis weit ins 20. Jahrhundert bei der Konzeptualisierung von Frauenberufen für Frauen aus bürgerlichen Schichten. Verbesserungsvorschläge für das allgemeinbildende höhere Schulwesen, die sich u.a. in Petitionen an den Staat niederschlugen, kamen erst seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts auf. Der Deutsche Verein der Mädchenschulpädagogen spielt

bei diesen Aktivitäten ebenso wie die Lehrerinnen, die im Allgemeinen Deutschen Frauenverein organisiert waren, eine entscheidende Rolle. Ging es den männlichen Wortführern im Deutschen Verein vorrangig um eine Verbesserung des eigenen Status zur Abgrenzung gegenüber den Lehrern des niederen Schulwesens und um eine Angleichung an den Status des Gymnasiallehrers, so waren die Lehrerinnen aus der Frauenbewegung unter Führung von Auguste Schmidt und Helene Lange stärker vom Willen nach verbesserten Bildungsmöglichkeiten durchdrungen, wie sie sich an deren Forderung nach gleichberechtigtem Zugang zu allen höheren Ausbildungsgängen ablesen ließ. Helene Langes Gymnasialkurse in Berlin, die Mädchen zum Abitur führten (seit 1882), ebenso wie die Initiative des Frauenbildungsvereins «Reform» zur Gründung von Mädchengymnasien, die 1893 zur Gründung des ersten Mädchengymnasiums in Karlsruhe führten, sind die ersten schulreformerischen praktischen Schritte zur Gleichstellung von Mädchen im höheren Bildungswesen.

Seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts zeichnet sich ein Prozeß der zunehmenden Normierung des höheren Mädchenschulwesens ab, der in eine grundsätzliche Anpassung dieser Schulen in den einzelnen Ländern des Reiches seit 1902 einmündet. Als zentrales Datum wird in dieser Entwicklung immer die preußische Mädchenschulreform von 1908 genannt, denn mit dieser weitgehenden Gleichstellung der höheren Mädchenschulen mit den höheren Knabenschulen im größten und hegemonialen Land des Reiches ist der Normierungsprozeß zunächst abgeschlossen. Die preußische Mädchenschulreform sollte zwei Tendenzen unter einen Hut bringen: einerseits wollte man den Forderungen nach gleichen Bildungschancen für Frauen, die nicht nur von der Frauenbewegung, sondern auch von liberalen gesellschaftlichen Kräften erhoben wurden, entgegenkommen, und andererseits wollte man der von konservativen Kreisen für notwendig erachteten Geschlechterdifferenzierung, die um die Jahrhundertwende in einem schrillen Antifeminismus publizistische Wirksamkeit entfaltete, Rechnung tragen, indem möglichst wenig Frauen der Zugang durch das Nadelöhr höherer Bildung zu höherer Berufsausbildung ermöglicht wurde. Die Mädchenschulreform von 1908 war, wie so viele politische Entscheidungen im Wilhelminischen Kaiserreich, ein Kompromiß, in



Eduard Thöny,
Weibliche
Beamte, 1905

„Daß wir ihnen
das Brot
wegnehmen,
haben sich die
Männer selbst
zuzuschreiben –
warum heiraten
sie uns nicht!“

dem staatliche Kräfte zwischen verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen balancierten, und sie hatte wahrscheinlich eher eine Ventilfunktion, als daß sie als Bildungsreformoffensive zu definieren wäre.

Ergebnisse

War das Ergebnis zunächst endlich die «Normierung» des unübersichtlichen Konglomerats, das sich unter dem Oberbegriff «höheres Mädchenschulwesen» sammelte, wie sie seit langem vor allem von den Verbänden der in diesen Schulen tätigen Lehrern gefordert wurde, so ist doch festzuhalten, daß es nach wie vor auch im höheren Schulwesen eine Reihe von Sonderregelungen für Frauen gab. Die Weigerung, grundsätzliche Gymnasien zu errichten, die Einführung der Studienanstalt ab Jahrgang 8, der parallel dazu verpflichtend anzubieten-

den Frauenoberschulkurse von zwei Jahren und die Einrichtung der Oberlyzeen, die im Grunde genommen die alten Lehrerinnenseminare ersetzten, vermittelten eine spezielle Form höherer Bildung nur für Frauen. Auch die durch diese Regelung faktische endgültige Festschreibung der Mehrheit aller höheren Mädchenschulen als Mittelschulen schrieb bis in die 60er Jahre unseres Jahrhunderts eine Bildungsbenachteiligung von Mädchen fest, die überproportional hoch im mittleren Schulwesen und unterproportional im höheren Schulwesen vertreten waren.

Die Zweiteilung des höheren Mädchenbildungsangebots im Oberlyzeern, das zum Volksschullehrerinnenberuf führte, und in die Studienanstalt, die zur Hochschulreife führte, erwies sich in dem auf 1908 folgenden Jahrzehnt als wenig sinnvoll. Ob dies ausschließlich dem 1908 eingeführten «bürokratischen Prinzip» der Gleichbe-

handlung von höherer Mädchen- und Knabenschule zu verdanken ist, erscheint mir aus genauerer Kenntnis einiger lokalgeschichtlicher Entwicklungen zweifelhaft. Das bürokratische Prinzip der Gleichbehandlung mag zwar seinen Anteil daran gehabt haben, erklärt aber zum einen kaum die Vielfalt der auch nach 1918 sich durchhaltenden speziellen Aufgaben der höheren Bildung für Mädchen noch zum anderen die Tendenz, daß ein Großteil der Absolventinnen des Oberlyzeums nach dem dreijährigen Kurs und dem sich daran anschließenden Seminarjahr eben doch die Hochschulreife anstrebte, um sich wissenschaftlich als Lehrerin auszubilden. So wurde der Versuch, die Zahl der Studienanstalten gering zu halten, der natürlich nicht einfach mit den Interessen patriarchalischer Ideologie erklärt werden kann, sondern der höchst praktisch ausgerichtet war auf die massiven Probleme des Akademikerüberangebots in den letzten Jahrzehnten des Kaiserreichs, im Verlauf des Ersten Weltkriegs dennoch aufgegeben. (1898 betrug die Wartezeit für eine staatliche Stelle im Lehrberuf 8,4 Jahre, und auch nach 1910 gelangte das Wachstum der Quote der Studierenden wieder an seine politischen und sozialen Grenzen; Jaraus, 1986). Die nach wie vor bestehende Benachteiligung von Mädchen, die vor allem darin bestand, daß das grundständige Mädchengymnasium noch nicht vorgesehen war und damit die Mädchen in der Regel ein Jahr länger brauchten, bis sie das Abitur erreichten, wurde erst nach 1923 aufgehoben und ist auch im Zusammenhang mit der Abschaffung der seminaristischen Lehrerbildung zu sehen. Die Oberlyzeen konnten nunmehr die allgemeine Hochschulreife vergeben.

Mit der Mädchenschulreform von 1908 war jedoch die success-story eingeläutet: Waren es 1908 kaum faßbare quantitative Mengen (188 Frauen machten 1912 im ganzen Reich das Abitur), so lag der Anteil der Abiturientinnen 1931 bei 26,1 % aller Abiturienten, 1932 sogar bei 27,2 %. 11 % der Mädchen erwarben ihr Abitur an höheren Knabenschulen in Orten, wo kein entsprechendes Bildungsangebot für Mädchen vorhanden war. Ab 1923 war allgemein geregelt, daß nach einer vierjährigen Grundschule sich ein sechsjähriger Lyzeumkurs zur Obersekundarreife anschloß, auf den aufbauend es unterschiedliche Zweige der Oberstufe gab, die zum Abitur führten.

Der Nationalsozialismus, der auf der

ideologischen Ebene durchaus restriktive Positionen gegenüber der höheren Mädchenbildung vertrat und diese schulpolitisch durchzusetzen versuchte, hat im Zuge der Kriegsvorbereitungen dann doch ein Interesse an der Erhöhung der Zahl der studierfähigen Mädchen entwickelt. Die mir vorliegenden absoluten Zahlen der Abiturientinnen bis 1941 lassen zwar keine Interpretation in bezug auf die prozentuale Bildungsbeteiligung von Mädchen zu, erlauben aber die Vermutung, daß es keine wirklich signifikanten Einbrüche gegeben hat. Starke Eingriffe in die inhaltliche Ausrichtung des Bildungsangebots von Mädchengymnasien wurden allerdings durch die nationalsozialistische Schulreform der höheren Lehranstalten vor 1937 vorgenommen: Lateinführende höhere Bildung wurde gänzlich abgeschafft für Mädchen, ebenso der mathematisch-naturwissenschaftliche Zweig. Die neue hauswirtschaftliche

Wir befinden uns historisch auf einer neuen Stufe: Die Kinder sind rar geworden. Da zählt dann jedes Kind – auch das weibliche.

Form der Oberschule für Mädchen und die Deutsche Oberschule (mit geringerem fremdsprachlichem Angebot) waren die einzigen noch vertretenen Formen der höheren Mädchenbildung.

Große Auswirkung hatte die Reform insofern nicht, als nur ein Jahrgang das neue Bildungssystem vollständig durchlaufen hat. Nach 1945 überlebte vereinzelt der Typ der Frauenoberschule, der beispielsweise in Nordrhein-Westfalen erst in den 60er Jahren in einen «sozialwissenschaftlichen Zweig» umgewandelt wurde. Die Bundesstatistik von 1950-1985 spricht dafür, daß der Anteil der weiblichen Abiturienten an der Gesamtzahl von 1932 an im ganzen langsam aber stetig angestiegen ist. In den späten 70er und frühen 80er Jahren dynamisiert sich dieser Prozeß lediglich (Hurrelmann u.a. 1986).

Auf diesem Hintergrund bekommt die Ausgangsfrage eine Konturierung, die sie vorher nicht hatte: Die Gesellschaft, die angetreten war mit einem politischen Konzept der Gleichheit aller Bürger, die diese Gleichheit zunächst auf die Männer des bürgerlichen Standes beschränkt wissen

wollte, hat 1918 das Gleichheitspostulat für Frauen und Männer unabhängig von ihrem Stand zur Grundlage ihrer Verfassung gemacht. Die daraus resultierenden Bildungsansprüche haben die Exklusivität bürgerlicher Allgemeinbildungskonzepte im Verlauf des 19. Jahrhunderts zur ideologischen Legitimation des Berechtigungswesens funktionalisiert. Das bürgerliche Allgemeinbildungskonzept wurde gleichzeitig von verschiedenen Seiten in Frage gestellt, nicht nur von der aufkommenden Arbeiterbewegung, sondern auch von den bürgerlichen Frauen selbst. Deren erste Antwort war die Forderung einer Allgemeinbildung für Frauen von Frauen vor dem Ersten Weltkrieg. Diese Position des gemäßigten Flügels der Frauenbewegung wurde von den Radikalen um Hedwig Dohm und Minna Cauer ersetzt durch die Forderung nach allgemeiner Menschenbildung, in der Männer und Frauen als Individuen auch in ihrer Geschlechtsidentität gebildet werden sollten. Die sogenannte Reformpädagogik der Weimarer Zeit, dieses merkwürdige Konglomerat unterschiedlichster Vertreter und Vertreterinnen, die eigentlich nur der kritische Impuls gegen das bürokratisierte Schulwesen und der Anspruch, relative pädagogische Autonomie zu konstituieren, einte, hat die ganze Bandbreite der Geschlechtertheorie vertreten, wenn sie der Frage nach Mädchenbildung überhaupt Aufmerksamkeit geschenkt hat.

Die 20er Jahre spiegeln in der Schulpolitik gerade gegenüber den Mädchen diese sehr widersprüchlichen Tendenzen durch die Vielfalt des Bildungsangebots für Mädchen wider. Sie bedeuteten auf der quantitativen Ebene eine erhebliche Zunahme der Bildungschancen für Mädchen. Die Zeit nach dem Faschismus war zunächst gekennzeichnet von restaurativen Tendenzen, vor allem auf Seiten der in einigen Bundesländern sehr einflußreichen katholischen Bildungspolitik, beispielsweise in Nordrhein-Westfalen und Bayern, aber auch von einem Affekt gegen die Betonung geschlechtsspezifischer Ausbildung und Bildung, der sich als Kritik an der nationalsozialistischen Geschlechterideologie verstand. Die Einführung der Koedukation in allen Schultypen, die im Verlauf der 60er und 70er Jahre in der Bundesrepublik stattfand, war begleitet von einem uns heute merkwürdig erscheinenden Schweigen über mögliche Benachteiligung von Mädchen in einem öffentlichen Schulwesen,

dessen Ziele nach wie vor dem männlich geprägten Allgemeinbildungsideal verpflichtet waren. Warum heute die von Doris Knab bereits 1970 formulierten Forderungen für Mädchenbildung im allgemeinbildenden Schulwesen wieder aktuell sind, wird durch den Blick auf die Geschichte der Mädchenbildung verständlich. Die quantitative Gleichberechtigung, die erst in den 80er Jahren erreicht worden ist, konnte nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Organisation des Bildungswesens Mädchen nach wie vor benachteiligt, und sie konnte auch erst in das allgemeine Bewußtsein dringen zu einem Zeitpunkt, als die Präsenz von Mädchen in allen Schulen auf allen Ebenen nicht mehr übersehbar war.

Manchmal kommt mir der ketzerische Gedanke, daß die Sorge um die gleichen Bildungschancen für Mädchen, die in den letzten Jahren auf vielfältige Weise von verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen artikuliert worden ist, auch deshalb so einhellig ist, weil wir uns im Gegensatz zu den vorangegangenen zwei Jahrhunderten

in den Industrieländern historisch auf einer neuen Stufe befinden insofern, als die Kinder rar geworden sind: Da zählt dann jedes Kind – auch das weibliche. Beflügelt nicht vielleicht die Koinzidenz von Eltern- und Lehrerinteressen aus diesem Grunde den Fortschritt zuungunsten der partikularen Interessen einer Gruppe: der Männer? Das noch offene Problem, wie Mädchen zu der ihnen immer noch zugeschriebenen widersprüchlichen Aufgabe der Bewältigung von Erwerbs- und Hausarbeit erzogen werden können, kann vom allgemeinbildenden Schulwesen nicht gelöst werden. Hier ist gesellschaftspolitische Intervention gefragt. Allgemeine Bildung vermag höchstens, über diese widersprüchliche Zumutung aufzuklären und das einzelne Mädchen zu stärken, ihr standzuhalten.

Literatur

Conradt, Silvia, Heckmann-Janitz, Kirsten: «... du heiratest ja doch!», 80 Jahre Schulgeschichte von Frauen, Frankfurt a.M. 1985 (Fischer Taschenbuch).

Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchenschulisation in der Schule, Weinheim 1987.

Hurrelmann, Klaus u. a.: Zur Bildungsbeteiligung von Mädchen im allgemeinbildenden Schulbereich, in: Klaus Hurrelmann u.a., Koedukation – Jungenschule für Mädchen?, Opladen 1986.

Jarrausch, Konrad: Deutsche Studenten 1800-1970, Neue historische Bibliothek, Frankfurt a.M. 1984.

Knab, Doris: Art. «Mädchenbildung» in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle München 1970, Band 2, S. 57 ff.

Lundgreen, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil II: 1918-1980, Göttingen 1981, 67 ff.

Peukert, Helmut: Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: Bildung, Jahressheft VI des Friedrich Verlages, Velber 1988, S. 12-17.

Schmidt, Pia: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzeption von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer, in Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) Allgemeinbildung, Weinheim-Easel 1986.

Torniporth: Studien zur Frauenbildung, Weinheim-Basel 1979.

Zymek, Bernd: Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preußen, 1908-1941, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jahrgang 1988, Nr. 2, S. 191 ff.

Zinnecker, Jürgen: Sozialgeschichte der Mädchenbildung, Weinheim 1972.