

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	13
I Theoretische Zugänge zu einer Regionalgeschichte des elementaren Mädchenschwesens. Stand der Forschung und methodologische Diskussion	17
1 Der Stand der Forschung	19
1.1 Allgemeine Desiderata	19
Eine unbefriedigende Ausgangssituation in der ‘Historischen Mädchenbildungsforschung’	19
1.2 Der Stand der regionalen Historischen Bildungs- und Mädchenbildungsforschung	20
Regionale Historische Bildungsforschung	21
Historische Mädchenbildungsforschung	22
Über die Notwendigkeit, Historische Bildungsforschung und Historische Mädchenbildungsforschung als zwei Ansätze zu betrachten	24
1.3 Aspekte Historischer Mädchenbildungsforschung im Rahmen der Historischen Frauenforschung und im Rahmen der Historischen Pädagogik – ein erster Annäherungsversuch an wissenschaftstheoretische Zuordnungsmöglichkeiten	26
Historische Frauenforschung als Frauengeschichte und Geschlechtergeschichte	26
Historische Mädchenbildungsforschung als Geschlechtergeschichte und Bildungsgeschichte	27
Zu dem Verhältnis von Historischer Mädchenbildungsforschung zu historischen Teil- und Nachbardisziplinen – eine Forderung nach Interdisziplinarität	29
2 Begründung der Zielsetzung	31
2.1 Der Prozeß der Historisierung eines aktuellen Problems	31
Die Diskursebene – Theoriediskussion	32
Das Stichwort ‘Geschlechtertrennung’ bei Karl STRACK	33
Das Stichwort ‘Erziehung’ bei Karl Christian TÜRK	35
Die Metaebene – Historismuskritik	37
Die realhistorische Ebene – Diskussion der konkretisierten Zielsetzung	39
3 Begründung der methodischen Vorgehensweise	43
3.1 ‘Moderne Sozialgeschichte in der Erweiterung’ als Methode realgeschichtlich orientierter Mädchenbildungsforschung	43
Zum Entstehungsprozeß Moderner Sozialgeschichte	43
Historische Bildungsforschung als Moderne Sozialgeschichtsschreibung	44

Sozialgeschichtsschreibung in der Kritik	45
Alltagsgeschichte als Mikrogeschichte	46
Die Umsetzung der Kritik an der 'Alltagsgeschichte' in eine 'Moderne Sozialgeschichtsschreibung in der Erweiterung'	47
Konsequenzen für die vorgelegte Studie	48
3.2 Frauengeschichtsschreibung in der Diskussion: Zur ideologischen Debatte um 'Historische Frauenforschung' versus 'Feministische Geschichtswissenschaft'	50
4 Das Datenmaterial: Quellenlage und Quellenauswertung, Anmerkungen zur Forschungs- und Erkenntnismethode	53
4.1 Forschungsmethoden: Regionalquellen als Datenmaterial	53
Ungedruckte Quellen	53
Gedruckte Quellen	55
4.2 Erkenntnismethoden: Daten- und Quellenauswertung	56
II Eine Regionalgeschichte des elementaren Mädchenschulwesens: Die Anfänge elementarer Mädchenbildung im Fürstbistum Osnabrück. Quellenpräsentation – Quellendeutung – Forschungsergebnisse	59
1 Begründungskontext Regionale Bildungsforschung	63
1.1 Bikonfessionalität als politisch-konfessionelle Besonderheit	64
1.2 Der zeitliche Rahmen: Vom Westfälischen Friedensschluß bis zum ausgehenden Zeitalter der Aufklärung	67
1.3 Vergleichende regionale Bildungsforschung durch einen (Seiten-)Blick auf Münster – Zwei wichtige Repräsentanten der 'Pädagogischen Bewegung'	69
Biographische Notizen: Bernard OVERBERG	70
Biographische Notizen: Werner HONDERLAGE	71
1.4 Zum Stand der Forschung in der Region	73
2 Die Zielsetzung: Quellenpräsentation – Mikrostrukturierung ..	75
2.1 Das erste Problemfeld: Entstehungs- und Entwicklungszusammenhang des elementaren Mädchenschulwesens (die realgeschichtliche Ebene)	78
2.1.1 Grundsätzliche Diskussionsergebnisse zum ersten Problemfeld: Aus den Visitationsberichten des Schulvisitators W. Honderlage ab 1788	79
Über die Elementarschulen und ihre Schulmeister	80
Über die Mädchenschulen und ihre Schulmeisterinnen	82
Die weitere Entwicklung des Elementarschulwesens	84
2.1.2 Konkrete Erkenntnisse aus den einzelnen Kirchspielen	86
2.1.2.1 Die katholische Mädchenschule in Melle	86
Konfessionstoleranz	87
Der 'ganz normale Alltag' der Schullehrerin	87
Das Mißverhältnis von steigenden Schülerinnenzahlen und fehlendem Schulraum	88

2.1.2.2	Die katholische Mädchenschule in Iburg	90
	Alltagsrger	91
	Über den Versuch, für Iburg eine qualifizierte Lehrerin zu gewinnen	92
	Eine neue Lehrerin kommt – der Einfluß des Nachbarterritoriums Münster spiegelt sich in der Ausgestaltung und Methode des Unterrichts	94
	Schulbücher	96
	Das Einkommen der Lehrerin	98
	Der Prozeß der Lehrerinnenrekrutierung – Prüfungs- und Anstellungsverfahren	99
	EXKURS: „Was ist von dem Auswendiglernen des nicht verstandenen Katechismus zu halten“? Über das ‘papageyenmäßige’ Erfassen von religiösen (und anderen) Unterrichtsinhalten	101
	Der weitere Verlauf des Anstellungsverfahrens	103
	Die Einrichtung einer Industrielhrerinnenstelle	104
	Die weitere Aus- und Umgestaltung des Klassenunterrichts – Die Ambivalenz des Modells, die Kritik von seiten der landesherrlichen Obrigkeit und die diesbezüglichen Defizite bei den Protestanten	107
	Die Mädchenindustrieschule wird eine Mädchenprivatschule	111
	EXKURS: Das Industrieschulwesen im Fürstentum Osnabrück ..	114
2.1.2.3	Die katholische Mädchenschule in Ostercappeln	124
	Anlaufschwierigkeiten – der „Streit“ um die Fundation	124
	An der Wende zum 19. Jahrhundert: Alles bleibt beim alten	126
	Die soziale Position der Lehrerin innerhalb der Dorfgemeinschaft	129
	Schulrealität: Der Unterrichtsraum als ‘Ort von Krankheit und Tod’	131
2.1.2.4	Die katholische Mädchenschule in Glandorf	134
	Das Aufkommen der Idee der Geschlechterseparierung	134
	Die Widerstände bei der Durchsetzung der Idee: Lehrer und Gemeinde stellen sich quer	137
	Die Konsequenzen der Widerstände: Das Schulwesen bleibt in einem vergleichsweise katastrophalen Zustand	140
2.1.2.5	Die katholische Mädchenschule in Wellingholzhausen	142
	Schulverbot für die Bauerschaften als Ausgangspunkt für die Mädchenschulgründung, und über die Schwierigkeiten, einen geeigneten Bauplatz zu finden	142
	Der Alltag der Lehrerin wird überschattet von Querelen, deren Ursachen in der ungeklärten Zuständigkeit für die Mädchenschule zu suchen sind	144
2.1.2.6	Die katholische Mädchenschule in Laer	146

	Die Kontroverse: Aufteilung der schulpflichtigen Kinder in 'Kleine und Große' oder in 'Jungen und Mädchen'?	146
	Eine unbürokratische Umsetzung der Pläne	148
	Der ‚Fall“ Schwabe: Bauernkinder sind der Willkür des Lehrers ausgesetzt	150
	Raumnot führt erneut zur Unterrichtsreduktion	151
2.1.2.7	Die katholische Mädchenschule in Borgloh	152
	Das ‚jus quaesitum“ gibt dem Lehrer das Recht, sich jedweder Schulteilung zu widersetzen	152
	Die Schulsituation wird zunehmend unerträglich	154
	Eine Mädchenschule wird gegen den Willen des Lehrers eröffnet	157
	EXKURS: Grundsätzliche Gedanken eines Pastors zu 'Normalschulabsolventen' und der mit dem Besuch verbundenen Gefahr des 'Müßigganges'	158
2.1.2.8	Die katholische Mädchenschule in Hagen	159
	Eine Institutionalisierung 'ohne Probleme'	159
	Wider die Schulordnung von 1818: Verkürzte Schulzeit ohne Konsequenzen	162
2.1.2.9	Die katholische Mädchenschule in Hunteburg	164
	Bauernwiderstand versus Pastorenvernunft	164
	Zweierlei Maß: Die Lehrerin finanziert das Gehalt ihres männlichen Kollegen mit	166
2.1.2.10	Die katholische Mädchenschule in Ankum	167
	Für die Tradition und wider die Moderne: Die Ablehnung der Schulordnung von 1818	167
	Eine Mädchenschule ist für Bauerntöchter nicht standesgemäß	170
	Eine männliche Lehrperson für eine Mädchenschule?	174
	Routine im Prozeß der Lehrerinnenrekrutierung	176
2.1.2.11	Die evangelische Mädchenschule in Melle	177
	Ein 'ausgereiftes' Elementarschulwesen mit drei Klassen	177
	Umstrukturierungen: Die zweite Klasse wird zur Mädchenschule	179
	Das Elementarschulwesen kann die Bildungsansprüche Mellischer Bürger nicht mehr befriedigen – künftig nur noch studierte Lehrer?	183
2.2	Erste Ergebnisse	187
	Projekt Mädchenschule: Die Gründungs- und Entstehungsphase	187
	Gründungszeitpunkt, Gründungszahlen und Dauer der Gründungsphase	189
	Mädchenschule und Handarbeitsunterricht	192
	Koedukation und Geschlechtersegregation im konfessionellen Vergleich	192
	Lehrerinnen, Lehrerinnenzahlen, Lehrerinnen(aus)bildung – zugleich ein (Seiten-)Blick auf Münster	194
	Übertragbarkeit der Erkenntnisse – 'Teil und Ganzes', das 'Allgemeine' und das 'Besondere'	198

2.3	Das zweite Problemfeld: Öffentliche Geschlechterdiskussion als theoretischer Zugang zum Begründungszusammenhang des elementaren Mädchenschulwesens? (die Diskursebene)	202
2.3.1	Grundsätzliche Überlegungen zum zweiten Problemfeld	202
2.3.2	Gedruckte Quellen: Die zeitgenössische Publizistik, die Verbreitung des Zeitschriftenwesens im Fürstbistum Osnabrück	204
	Über die Notwendigkeit von Erziehung und Unterricht	207
	Über Vermittlungsmethoden von Unterrichtsinhalten	209
	Über die Misere im Osnabrücker Landschulwesen und über Möglichkeiten ihrer Kompensation	209
	Rezensionen	211
	Über das gesellschaftliche Frauenbild und Erziehungsvorstellungen über Frauen	212
2.3.3	Ungedruckte und gedruckte Quellen: Die öffentlich geführte und schriftlich fixierte Diskussion über neue Schulordnungen und weiterführende Bestimmungen	214
	Visitationsprotokolle	215
	Schulordnungen als ‘theoretische Vorgaben’	219
	Ein (Seiten-)Blick auf Münster	221
2.3.4	Ungedruckte Quellen: Die sogenannten „Historischen Nachrichten“ über Osnabrückische Kirchspiele aus den Jahren 1802 und später ...	226
	Begründungskontext und Zielsetzung der ‘Historischen Nachrichten’	226
	Die ‘Historischen Nachrichten’ als ‘Ganzes’ – ein Gesamteindruck	227
	Der Informationsgehalt der ‘Historischen Nachrichten’: Über die evangelischen Kirchspiele und den aktuellen Zustand des Elementarschulwesens – die Diskussion um Verbesserungen	229
	Bedeutung und Stellenwert der ‘Historischen Nachrichten’ für die Ausgestaltung des evangelischen Elementarschulwesens	235
2.4	Weitere Ergebnisse	237
	Das Verhältnis von der ‘Diskursebene’ zu der ‘Ebene der Schulrealität’	238
	Konsequenzen für das ‘Verhältnis von Theorie und Praxis’	239

III	Ausblick	243
	Offene Fragen	245
	Stellenwert der Studie	247

IV	Quellenanhang	251
-----------	----------------------------	-----

V	Literatur	295
1	Ungedruckte Quellen	297
	Fürstbistum Osnabrück allgemein	297
	Einzelne Flecken, Dörfer, kleine Städte	299
	Fürstbistum Münster allgemein	301
	Einzelne Dörfer, Flecken, kleine Städte	301

2	Gedruckte Quellen	303
	Aufsätze und Monographien	303
	Aufsätze aus den Nützlichen Beylagen zum Osnabrückischen Intelligenz- blate, ab 1.1.1773: Westphälische Beyträge zum Nutzen und Vergnügen ...	307
3	Darstellungen (verwendete Monographien und Aufsätze)	311
VI	Register	347
	Namensregister	349
	Ortsregister	353
	Sachregister	357

1 Der Stand der Forschung

1.1 Allgemeine Desiderata

Als DAUZENROTH 1971 in seinem Vorwort zur „Kleinen Geschichte der Mädchenbildung“ feststellte, daß diese immer ein Randthema in den „Darstellungen unseres Erziehungsdenkens und Bildungswesens“ gewesen und „Klage darüber (...) zu allen Zeiten geführt“ worden sei¹, war nicht absehbar, daß das von ihm auf diese Weise zum Ausdruck gebrachte unbefriedigende Gefühl noch fünfundzwanzig Jahre später ‘im Raum stehen’ sollte. Aus DAUZENROTHs Sichtweise sind die wenigen nachweisbaren Versuche nicht dazu in der Lage gewesen, „die Geschichte der Mädchenbildung aus ihrem Mauerblümchendasein zu befreien“². Das habe nicht zuletzt daran gelegen, daß sich „die (...) vielzitierten Darstellungen und Repertorien der Historischen Pädagogik mit einem unverbindlichen „Auch““ begnügten, was sich dann so lese: „Auch die Erziehung der Mädchen hat der Autor bedacht“³. An dieser defizitären Situation scheint sich bis in die Gegenwart, wie im folgenden nachzuzeichnen ist, nichts wesentlich geändert zu haben. So konstatiert SCHMALE als Mitherausgeber des ‘Handbuchs zur europäischen Schulgeschichte’ zwanzig Jahre später, daß die Forschung zur Mädchenbildung im historischen Kontext (immer) noch in den Anfängen stecke⁴. Tatsächlich gibt es für den deutschsprachigen Raum eine Vielzahl von älteren und sehr undifferenzierten Darstellungen, deren Überblickscharakter lediglich Tendenzen aufzeigen kann. „Die Geschichte der weiblichen Bildung in Deutschland“⁵ bedarf einer Auffächerung im Detail. Folgt man SCHMALE weiter, so fehlt es gegenwärtig generell der allgemeinen bildungsgeschichtlichen Forschung an Einzelstudien⁶, und damit wird ein Manko angesprochen, das, wie nachfolgend deutlich wird, in besonders starkem Maße für die Erforschung des Mädchenbildungswesens im historischen Kontext gilt.

Eine unbefriedigende Ausgangssituation in der ‘Historischen Mädchenbildungsforschung’

Wie rasch wenig differenzierte und mit Allgemeingültigkeitsansprüchen behaftete Forschungsergebnisse zu einer Verzerrung historischer Realität führen können, ist in jüngster Vergangenheit immer wieder deutlich geworden. So ist unlängst im Zusammenhang mit vorliegenden Untersuchungsergebnissen aus der Frauenforschung darauf hingewiesen worden, daß sich eine Vielzahl von gewonnenen Erkenntnissen im nachhinein insofern einer Relativierung unterziehen lassen mußte, als Detailuntersuchungen dazu geführt haben, die Verallgemeinerungsfähigkeit von Globalaussagen kritisch zu hinterfragen⁷. Generalisierende Thesen haben

1 DAUZENROTH 1971, S. 7.

2 Ebenda.

3 Ebenda.

4 SCHMALE in: SCHMALE/DODDE (Hrsg.) 1991, S. 38.

5 So der gleichlautende Titel einer der ersten deutschsprachigen Monographien, die zu diesem Thema entstanden sind (hier: STRACK 1879).

6 Vgl. SCHMALE in: SCHMALE/DODDE (Hrsg.) 1991, S. 728.

7 PITZ beispielsweise weist nach, daß die sogenannte Polarisierungsthese (vgl. HAUSEN in: CONZE (Hrsg.) 1976, S. 363-393), die gerade auch für die Erforschung der Geschichte der Mädchenbildung von Bedeutung ist, längst nicht so global greift, wie bis dahin angenommen. Sie bedürfe insofern einer dringenden Revision, als die Begriffspaare ‘privat’ und ‘öffentlich’, “die in eine Gleichsetzung von Frauen mit Innen/Familie/Passivität und von

in der Frauenforschung vielfach zu einem deformierenden Bild von Frauen und der gesellschaftlichen Verhältnisse, in die sie eingebettet sind, geführt⁸ und unterliegen der ständigen Gefahr, mit historischer Realität verwechselt zu werden⁹.

Daß die gegenwärtige Situation, in der sich die Forschung zur Mädchenbildung befindet, als unbefriedigend empfunden wird, hat ihre Ursachen nicht nur in den 'Auch-Lesarten' oder fehlenden Differenzierungen in den 'Mädchenbildungsgeschichten'. Es sind darüber hinaus die nachgewiesenen „Forschungs- und Wissenslücken“¹⁰ der allgemeinen Schulgeschichte, die sich in den Erziehungsgeschichten der Mädchen fortsetzen, ohne zuvor geschlossen worden zu sein. Die Ursachen dieser als defizitär empfundenen Ausgangssituation sind also vielschichtiger Natur.

1.2 Der Stand der regionalen Historischen Bildungs- und Mädchenbildungsforschung

Die regionale Historische Bildungsforschung steckt, trotz zunehmender Veröffentlichungen seit Beginn der achtziger Jahre, immer noch in ihren Anfängen, obwohl im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel in der Erziehungswissenschaft und der „realistische(n) Wendung in der Pädagogischen Forschung“¹¹ versucht wurde, den „Anschluß an die Entwicklung in den benachbarten Sozial- und Verhaltenswissenschaften (zu) gewinnen“¹². So hat zwar eine forschungsmethodische Umorientierung insofern stattgefunden, als die in geisteswissenschaftlicher Tradition stehende theorie-, ideen-, administrations- und personengeschichtliche Bildungsforschung zugunsten von sozialgeschichtlichen Darstellungen in den Hintergrund getreten ist¹³. Gleichwohl führten die Auswirkungen der Umorientierung nicht so weit, daß die forschungsmethodische Umorientierung eine inhaltliche implizierte: Hauptgegenstand der regionalen Historischen Bildungsforschung blieb zunächst schwerpunktmäßig – wie vor der 'Wendung' – das Höhere Bildungswesen. Nur langsam wurde in den Folgejahren das Übergewicht bei Darstellungen zur bürgerlichen 'Höheren Bildung' und ihren Strukturen mit Untersuchungen zur 'Elementarbildung' und der Volksbildung kompensiert. Insbesondere die (Schul-)bildung **auf dem Land** fand erst im Anschluß an den Paradigmenwechsel ein verstärktes Interesse bei Forscherinnen und Forschern.

Männern mit Außen/Öffentlichkeit/ Aktivität mündete", weder für frühere Gesellschaften noch als Ideologie nachzuweisen seien (OPITZ in: ZENTRALEINRICHTUNG...(Hrsg.) 1984, S. 86). In diesem Fall verstellt der Allgemeingültigkeitsanspruch der These den Blick dafür, daß Männer und Frauen sich durchaus in beiden Sphären aufhalten und wichtige und geschlechtsspezifisch sehr verschiedene Auswirkungen auf die jeweils andere Sphäre haben können (vgl. WIERLING in: FLICK u.a. (Hrsg.) 1995², S. 49).

8 OPITZ in: ZENTRALEINRICHTUNG...(Hrsg.) 1984, S. 86.

9 Vgl. ROSENBAUM 1982, S. 26. Auf die Gefahr, ideelle Leitbilder der Mädchenbildung und -erziehung in ihrer Beschreibung als reale Verhaltens- und Lebensweisen der Mädchen und Frauen anzusehen und sie miteinander gleichzusetzen, wird ausdrücklich von KÄTHNER hingewiesen (KÄTHNER 1994, S. 14).

10 Vgl. BÖDEKER/HERRMANN in: BÖDEKER/HERRMANN (Hrsg.) 1987b, S. 9.

11 ROTH in: RÖHRS (Hrsg.) 1967, S. 179-191; ausführlich TENORTH 1988, S. 300.

12 HERRMANN, Vorwort in: HERRMANN (Hrsg.) 1977, S. 7f.; auch: BAACKE in: FLICK u.a. (Hrsg.) 1995², S. 44-46, hier S. 44.

13 Ausführlich: FIEGERT 1992, S. 1ff.; KEMNITZ/TENORTH/HORN in: ZIPäd 44/1998, Heft 1, S. 127f.

Regionale Historische Bildungsforschung

Die vorliegenden Untersuchungen zur **regionalen** Historischen Bildungsforschung¹⁴ können entsprechend einer Zweiteilung unterworfen werden. Eine quantitative Gewichtung, für die die Anzahl der Veröffentlichungen ausschlaggebend ist, läßt bis ca. 1990 einen deutlichen Überhang zugunsten der **Höheren** Bildung erkennen¹⁵, während regionalgeschichtliche Untersuchungen zum **niederen** Schulwesen insgesamt weniger zahlreich sind und erst in den letzten Jahren einen allmählichen Anstieg verzeichnen¹⁶.

Gemeinsames Merkmal beider Studien'gruppen' ist, daß in den Schul- und Bildungsgeschichten nicht nach Geschlechtern differenziert wird. Die 'Geschichte der Schüler' ist zugleich die der Schülerinnen, ohne daß die Mädchen explizit als Mitakteurinnen der (Schul-) Geschichte benannt werden. Durch die Unterordnung der Mädchenerziehung und Frauenbildung unter „sog. 'allgemeine' erziehungsgeschichtliche Entwicklungen, die aber im wesentlichen Erziehung (...) von Jungen und Männern beschreiben“,¹⁷ entsteht ein lückenhaftes, vielfach auch die Realität verzerrendes Bild, in dem die geschlechtsspezifische Zweiteilung des Bildungssystems nur unzureichend reflektiert wird. Es sieht so aus, als habe die 'traditionelle' Historische Bildungsforschung die 'Mädchenbildung' nicht genügend zur Kenntnis genommen – weder in ihrer Ausprägung als separate und eigenständige Bildung noch als eine der Knabenbildung identische. So finden sich hier weder die eingangs vorgestellten unverbindlichen „Auch-Lesarten“ in Sinne DAUZENROTHs wieder, noch werden **additive** Kapitel 'Zur Mädchenbildung' ausgewiesen¹⁸.

14 Vgl. hierzu etwa: BÖLLING in: ARCHIV... 1994, S. 269-299.

15 Regionalgeschichtliche Untersuchungen zum *Höheren* Schulwesen liegen vor durch: WEHRMANN 1972, LUBRICH 1977, SCHMITT 1979, HANSCHMIDT 1980, KRAUL 1980 (nur bedingt regionalgeschichtlich), LUNDGREEN 1980 (Teil 1) (nur bedingt regionaler Bezug), KOPITZSCH (Hrsg.) 1981, RICHTER 1981, KOPITZSCH 1982, SCHÖNEMANN 1983, KUNST 1984, APEL 1984, MASBERG 1985; MÜLLER 1986, APEL-/KLÖCKER 1986, HAMANN 1986 (nur bedingt regionaler Bezug), POTENTE 1987, KAMP 1988, PONADER 1988, SENG 1988, BAUER 1989, BAUMGART 1990 (berücksichtigt zugleich das niedere Schulwesen), DÜHLMAYER 1990, HERRMANN 1991, KLEIMINGER 1991, JEISMANN (Teil 1 und 2) 1996, BLUM (Hrsg.) 1996, WEISER 1996, SCHILD 1997, BRUNING 1998. Bei den Veröffentlichungen von RICHTER 1981, WEISER 1996, SCHILD 1997 und BRUNING 1998 wird z.T. das niedere Schulwesen mitbehandelt.

16 Regionalgeschichtliche Untersuchungen zum *niederen* Schulwesen liegen vor durch: H. NEUGEBAUER 1982; W. NEUGEBAUER 1985; HAUZENBERGER 1986, HARTLEB 1987, BRÜGGEMANN 1988, HARZHEIM in: ARNOLD (Hrsg.) 1988, S. 77-98, z.T. ZIESSOW 1988, KOOP 1988, OFFEN 1990; MEIER 1992, MOHR/KONARSKE 1992, KAMES 1992, KUHLEMANN 1992, MAIER in: ERNST u.a. 1992, S. 185-202, FIEGERT 1992, LAUDENBACH 1993, GOLDBERG 1994, ALBRECHT/HINRICHS (Hrsg.) 1995, BREGULLA 1995, DILLMANN 1995, FOCKELE 1995, STINZENDORFER 1995, SCHNEIDER-BÖNNINGER 1996, BUSCHGEERTSEMA 1996, KRAETZER 1996, WYNANDS 1997. Die in den letzten beiden Fußnoten angegebenen Literaturbündel haben exemplarischen Charakter und wurden ohne Anspruch auf Vollständigkeit zusammengestellt.

17 KLEINAU/OPITZ in: DIES. (Hrsg.) 1996, Band 1., S. 9.

18 Daß im Bildungssystem bis weit in das 19. Jahrhundert hinein im Elementarschulwesen **teilweise** und in den Höheren Bildungsgängen **fast ausschließlich** nach dem Geschlecht differenziert wurde, wird auch in neueren Darstellungen zum Bildungswesen nur selten problematisiert. So vermißt man etwa bei SCHINDLING (1994) in seiner Beschreibung von Bildungseinrichtungen in der Frühen Neuzeit einen Hinweis, daß sich seine Darstellungen auf Bildungsinstitutionen beziehen, die dem männlichen Geschlecht vorbehalten waren, so daß der Abschnitt von (nur) ca. fünf Zeilen über Mädchenbildung (im Kontext von Reformbemühungen) gerechtfertigt sein könnte. Auch PETRAT differenziert in seinen Monographien 1979 und 1987 nicht nach geschlechtsspezifischen

Geschichte der Mädchen(schul-)bildung geschrieben werden soll, schließt sich hier notwendigerweise an.

1.3 Aspekte Historischer Mädchenbildungsforschung im Rahmen der Historischen Frauenforschung und im Rahmen der Historischen Pädagogik – ein erster Annäherungsversuch an wissenschaftstheoretische Zuordnungsmöglichkeiten

Während in den USA die wissenschaftliche Diskussion um „Women's studies“ und „Women's history“⁴⁵ in Forscherkreisen längst akzeptiert ist, steht die Historische Frauenforschung im bundesdeutschen Raum im Kreis etablierter historischer Teildisziplinen immer noch unter Legitimationsdruck⁴⁶. Fragt man nach den Ursachen, so könnte eine Begründung – neben den fehlenden ‚gewichtigen‘ Veröffentlichungen – in dem Dilemma der ‚unscharfen Konturen‘ dieser jungen Wissenschaftsdisziplin liegen, der im Zusammenhang mit einem undefinierten Selbstverständnis bis heute keine überzeugende Durchsetzung gelungen ist. Entsprechend schwer fällt der Versuch einer terminologischen Annäherung an diese Disziplin, die im folgenden unter Zuhilfenahme von drei Zugängen vorgenommen werden soll: Neben dem Versuch einer Definition des Begriffes „Historische Frauenforschung“ soll zugleich die Anbindung der wissenschaftlichen ‚Teil-Disziplin „Historische Mädchenbildungsforschung“ an eine ‚Mutterdisziplin‘ vorgenommen werden, und schließlich ist zu klären, wie die Beziehung der „Historischen Mädchenbildungsforschung“ zu anderen historischen Teildisziplinen aussieht. Ihre Konturierung bereitet zugleich den Weg für die Auseinandersetzung mit der Problematik einer Begründung⁴⁷ für die Zielsetzung der Mädchenbildungsstudie, wofür die Anbindung der historischen Teildisziplin Mädchenbildungsforschung Voraussetzung ist.

Historische Frauenforschung als Frauengeschichte und Geschlechtergeschichte

„Historische Frauenforschung“ oder „Frauengeschichtsschreibung“ ist ein weiter und vielschichtiger, viele Probleme ansprechender und bündelnder Begriff, der zugleich für einen Ansatz steht, der wegen der Verwobenheit mit einer Vielzahl von Nachbardisziplinen zu interdisziplinärer Anlehnung gezwungen ist. Die Auseinandersetzung mit ‚Historischen Frauenfragen‘ hat zu einer „Vielzahl interessanter Forschungsergebnisse“ geführt, die aufgrund ihrer Komplexität und breiten Auffächerung schließlich mehr „als nur eine Neuauflage der be-

schichte. Aber die historischen Forschungen über Frauen haben - je länger, je mehr - gezeigt, daß die Geschichte von Frauen nicht für alle Frauen identisch ist, daß nicht alle Frauen dieselbe Geschichte haben. Das "Anders"-Sein, die "Ungleichheit" zwischen der weiblichen und der männlichen Geschichte wurde ergänzt durch die historische Erforschung des "Anders"-Seins, der Ungleichheiten zwischen den Frauen selbst. Die Annahme, es gebe eine für alle Frauen gleiche Wahrnehmung, Erfahrung oder Situation, geht an der historischen Realität vorbei. Deshalb sind gängige Buchtitel wie "Die Frau in der Antike", "Die Frau im Mittelalter" oder "Die Frau im NS-Staat" irreführend. Die Geschichte der Frauen ist nur im Plural zu begreifen, nicht im Singular...").

45 Vgl. hierzu exemplarisch die Rezension zu den drei vor wenigen Jahren in den USA erschienenen Handbüchern zur und als Anleitung für Frauengeschichte von POMATA in: L'HOMME 1991, S. 5-44, hier: S. 32ff. und in der Fortsetzung die 1992/93 entstandenen und von N. COTT herausgegebenen 'nationalen Geschichten der Frauen' (vgl. HARTEWIG in: ARCHIV...1995, S. 419).

46 Vgl. AFFELDT (Vorwort) in: AFFELDT (Hrsg.) 1990, S. 7.

47 Vgl. das folgende Kap. I. 2.

liebten Kulturgeschichte der Frau⁴⁸ aus vergangenen Jahrhunderten darstellen. Als Erweiterung der **Kulturgeschichte** versteht sich moderne **Frauengeschichte** ihrem (neuen) Selbstverständnis nach zugleich als methodisch reflektierte und wissenschaftlich fundierte **Geschlechtergeschichte**⁴⁹. Die auf diese Weise entstehende neue Zielsetzung Historischer Frauenforschung drückt sich darin aus, die „Geschichtswahrnehmung generell so einzurichten, daß Menschen weiblichen **und**⁵⁰ Menschen männlichen Geschlechts mit ihren geschlechtstypisch unterschiedlichen sozialen Plazierungen wie mit ihren Handlungsräumen sichtbar werden“⁵¹. Damit unterscheidet sie sich insofern erheblich von der alten Frauenkulturgeschichte, als die Geschichte der kulturellen Geschlechterordnung einen neuen Forschungsschwerpunkt bildet⁵². Frauengeschichte, so ist der weiterführende Anspruch der Historischen Frauenforschung, versteht sich somit stets ‘nur’ als **Partikulargeschichte**, die eine thematische Auswahl vornimmt, deren Inhalte von anderen Formen der Geschichtsschreibung ausgeschlossen bleiben. Ein Anspruch auf **Universalgeschichte**, in der das ‘offizielle Bild’ der ‘großen Ereignisse’ nachgezeichnet wird, wie in politischen Chroniken üblich und selten kritisiert⁵³, wird nicht erhoben und entspricht auch nicht dem Selbstverständnis der neuen Disziplin.

Historische Mädchenbildungsforschung als Geschlechtergeschichte und Bildungsgeschichte

In der aktuellen Diskussion stehen sich gegenwärtig zwei Positionen gegenüber, die die Historische Mädchenbildungsforschung als Teildisziplin ihrer Wissenschaft verstehen. Nimmt zum einen die **Historische Frauenforschung** für sich in Anspruch, die Geschichte der Mädchenbildung sei ausschließlich ‘ihr Kind’⁵⁴, gibt es in der Forschungsliteratur der vergangenen Jahre zugleich starke Versuche der **Historischen Pädagogik**, die Historische Mädchenbildungsforschung als Teildisziplin zu subsumieren und zugleich die Historische Frauenforschung als Teildisziplin der Historischen Pädagogik festzuschreiben⁵⁵. Die Historische Pädagogik versteht sich selbst in diesem Kontext als wissenschaftliche Subdisziplin der Erziehungswissenschaft⁵⁶.

Gegenwärtig kann davon ausgegangen werden, daß bei der Zuordnung der ‘Geschichte der Mädchenbildung’ zur Historischen Frauenforschung die **Geschlechtergeschichte**⁵⁷ im Vordergrund steht, während eine dem Gebiet der Historischen Pädagogik verpflichtete ‘Geschichte der weiblichen Bildung’ dem Selbstverständnis nach in erster Linie die Kriterien einer **Bildungsgeschichte** zu erfüllen hat. Hier ist es entsprechend die Auseinandersetzung mit

48 HAUSEN/WUNDER in: DIES. (Hrsg.) 1992, S. 11.

49 Exemplarisch BOCK in: Geschichte und Gesellschaft 14/1988; HAUSEN/WUNDER (Hrsg.) 1992; HONEGGER 1992²; FREVERT 1995.

50 Hervorhebung von der Verfasserin.

51 HAUSEN/WUNDER in: DIES. (Hrsg.) 1992, S. 12; vgl. hierzu neuerdings auch KÜHNE in: KÜHNE (Hrsg.) 1996, S. 9f.

52 Ausführlich: WUNDER/VANJA 1991.

53 Ausführlich: POMATA in: L'HOMME 1/1991, S. 5-44.

54 Ausführlich: INTERDISZIPLINÄRE FORSCHUNGSGRUPPE FRAUENFORSCHUNG (IFF) (Hrsg.) 1992.

55 Vgl. hierzu ausführlich: TENORTH in: BÖHME/TENORTH 1990, S. 196-201.

56 Vgl. ausführlich HEINEMANN in: BILDUNG und Erziehung 3/1992, S. 289f.

57 Vgl. SCHISSLER in: SCHISSLER (Hrsg.) 1993, S. 9-36, hier: S. 15.

2 Begründung der Zielsetzung

2.1 Der Prozeß der Historisierung eines aktuellen Problems

Die These von TENORTH⁶⁷, derzufolge die aktuelle Debatte um Koedukation eine Versachlichung erfahren könne, wenn die Geschichte der **Koedukation** (und damit noch einen Schritt weiter in die Vergangenheit zurück die Geschichte der **Geschlechtertrennung** im Schulwesen) erforscht werde, dient vorliegender Untersuchung in direkter Weise als Begründung. Die vorgelegte Studie zum Entstehungskontext des elementaren Mädchenschulwesens widmet sich gleichermaßen der Realität und Ideologie gemeinsamer und getrennter Erziehung der Geschlechter und löst darüber hinaus die Forderung nach regionalgeschichtlicher Forschungsorientierung ein. Damit werden zugleich mehrere der eingangs skizzierten Forschungslücken⁶⁸ wenn nicht geschlossen, so doch verkleinert, und die Untersuchung übernimmt auf diese Weise Kompensationsfunktion: Schließlich hat die seit mehr als zehn Jahren durch die neue Frauenbewegung geführte Koedukationsdebatte nur in Ausnahmefällen eine „Historisierung der Fragestellung“⁶⁹ erfahren und auf die historische Entwicklung der gemeinsamen Unterrichtung der Geschlechter Bezug genommen⁷⁰, und insbesondere das Aufsuchen der Anfänge der Diskussion um die Geschlechterseparierung ist bis heute vernachlässigt⁷¹ oder in Pauschalaussagen festgeschrieben worden⁷².

67 Vgl. TENORTH in: BÖHME/TENORTH 1990, S. 201.

68 Vgl. hierzu das gesamte Kap. I.1.

69 RANG in: JAHRBUCH...1994, S. 205f.

70 Die 'Ausnahmefälle' sind: AROLT in: FAULSTICH-WIELAND (Hrsg.) 1987, S. 33-79, PFISTER (Hrsg.) 1988, FAULSTICH-WIELAND 1991, KRAUL in: JAHRBUCH...1993, S. 69-87; GLUMPLER (Hrsg.) 1994. Vernachlässigt worden ist der historische Bezug in der aktuellen Koedukationsdebatte dagegen bei: ENDERS-DRAGÄSSER/FUCHS 1989, FRASCH/WAGNER in: BREHMER (Hrsg.) 1982, HORSTKEMPER 1987, von MARTIAL 1987, GLUMPLER (Hrsg.) 1993, PFISTER/VALTIN (Hrsg.) 1993.

71 So reicht es m.E. nicht aus, nur die vergangenen 100 Jahre als 'historisches Umfeld' der Diskussion um Koedukation zum Gegenstand der Untersuchung zu machen - viel weiter lassen sich die Wurzeln zurückverfolgen. Insofern kann der Ansatz von KREIENBAUM nicht befriedigen, nach dem die "Koedukationsdebatten vor 100 Jahren" zum Ursprung der Debatte erklärt werden (vgl. KREIENBAUM 1992, S. 13-18). Ebenso muß sich KRAUL (in: GLUMPLER (Hrsg.) 1994, S. 31-48, hier S. 32) die Frage stellen lassen, ob tatsächlich "erst am Ende des vorigen Jahrhunderts (....) - eingehend mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Volksschulen in den Städten - die Geschlechterfrage im niederen Schulwesen zum Diskussionspunkt" wurde, und auch FAULSTICH-WIELAND präsentiert keine 'saubere' Analyse, wenn sie das Thema Koedukation nicht als ein neues Thema verstanden haben will, sondern als Fortführung einer Diskussion, "die bereits im vorigen Jahrhundert begonnen wurde" (FAULSTICH-WIELAND 1991, S. 9).

72 Vgl. z. B. PFISTER in: PFISTER (Hrsg.) 1988, S. 16f.: "In den Elementarschulen reichte der gemeinsame Unterricht von Knaben und Mädchen bis ins späte Mittelalter zurück. Immer wieder wird in Schulordnungen einzelner Länder oder Städte das Problem der Koedukation ausgesprochen und meist pragmatisch u.a. durch die Sitzordnungen gelöst...Im Zuge der Institutionalisierung des niederen Schulwesens und der Bildungsreformen nach der Jahrhundertwende tauchte vereinzelt die Forderung nach Trennung der Geschlechter auf, allerdings ohne daß Behörden, Gemeinden oder andere Schulträger darauf reagierten." Vgl. hierzu auch insgesamt die Kritik von FIEGERT in: ETHIK & SOZIALWISSENSCHAFTEN...1996, S. 529-531.

Die Diskursebene – Theoriediskussion

Daß eine Debatte 'für oder wider Geschlechtersegregation' – zumindest auf der Diskursebene – stattgefunden hat, muß nicht ausdrücklich betont werden, zu zahlreich sind die theoretischen Abhandlungen über das 'Wesen der Frau', über die Unterschiede von 'Mann und Weib'⁷³ und der damit begründeten Notwendigkeit einer besonderen, also separaten Erziehung, die uns durch ROUSSEAU und die Philanthropen CAMPE, BASEDOW, STUVE und andere vorliegen⁷⁴. Gleichwohl haben diese Erziehungstheoretiker nicht alle Frauen und Mädchen angesprochen – der **bürgerliche** weibliche Nachwuchs bedürfe einer besonderen Mädchenbildung⁷⁵ – so jedenfalls lautete die Meinung der meisten Pädagogen⁷⁶, ohne daß an dieser Stelle bereits auf die tatsächliche Durchsetzung der Ideen, Konzeptionen und Theorien (realhistorische Ebene) eingegangen werden soll. Was aber ist mit den anderen Mädchen, den nicht bürgerlichen Mädchen aus den **ländlichen bäuerlichen** Gebieten? Läßt sich auch hier eine (pädagogische) Diskussion um die Geschlechtertrennung⁷⁷ nachweisen, oder sind es einfach pragmatische Gründe, wie WIRRER u.a. vermuten⁷⁸, die die Landbevölkerung zum

73 Exemplarisch: BRANDES 1787, MAUVILLON 1791, HEYDENREICH 1798, HERRMANN 1843; KLEIN-AU/MAYER (Hrsg.) Band 1 und 2, 1996.

74 Exemplarisch: ROUSSEAU 1762, BASEDOW 1770, CURTIUS 1777, STUVE 1786, CAMPE 1789, SCHWARZ 1792, UDEN 1796. Zu den Wechselwirkungen zwischen alltagsweltlichen und szientifischen Erkenntnisbemühungen um das eigentliche Wesen der Geschlechterdifferenz im Kontext einer sich herausbildenden Anthropologie vgl. insgesamt HONEGGER 1992².

75 Vgl. z.B. SCHMID in: HANSMANN/MAROTZKI (Hrsg.) Band II, 1989, S. 537-559.

76 Eine Ausnahme bildet in der Reihe der Pädagogen der "wohl älteste Feminist" Theodor Gottlieb von HIPPEL (KRAUL in: JEISMANN (Hrsg.) 1989, S. 220), dessen Gleichheitsgedanke sich in der Forderung nach einem einheitlichen Schulwesen niederschlug, das (wenn auch nur bis zum 12. Lebensjahr) für beide Geschlechter eingeführt werden sollte. Von HIPPEL ging davon aus, daß die Bürger für den Staat ohne Geschlechtsunterschiede erzogen werden sollten, gleichwohl habe nach der Geschlechtsreife die spezielle Vorbereitung des Mädchens auf seine 'zukünftige Bestimmung' anzusetzen. (vgl. BLOCHMANN 1966, S. 53; in Original: von HIPPEL (1792) mit einer Einleitung von Juliane DITTRICH-JACOBI. Vaduz 1981). Auch STUVE fällt mit seinem 1786 vorgelegten Plan, Töchter Schulen "für alle Stände" anzulegen, insofern etwas 'aus dem Rahmen' (STUVE in: CAMPE 1786, S. 55-112; zu STUVES Mädchenschulplänen vgl. ausführlich: MAYER in: KLEINAU/OPITZ (Hrsg.) Band 1, 1996, S. 378ff.).

77 FREVERT kommt in ihrer Analyse von Lexikonartikeln des 18. Jahrhunderts zu den Begriffen "Mann", "Frau" zu dem Ergebnis, daß das Verhältnis der Geschlechter zueinander noch nicht einheitlich diskutiert worden sei und es damit noch keine einheitliche Lesart gegeben habe. So weise beispielsweise KRÜNITZ 1788 die natürliche Ungleichheit von Männern und Frauen zurück, "im Gegenteil werde eine gleichartige Erziehung auch gleiche Ergebnisse "in Ansehung der Kräfte des Leibes" und des "Verstandes" zeitigen. Frauen, so lautet das Fazit, seien ebenso fähig, wie die Mannspersonen zu denken und zu handeln...Man lasse sie wie Männer arbeiten, und sie werden Stärke genug finden, die Herrschaft der Welt mit ihnen zu teilen...". Gleichzeitig werde in der Deutschen Encyclopädie von 1785 von "unterschiedenen Charakteren" der Geschlechter gesprochen: "'Der Mann, welcher von Natur mehr Stärke hat, ist geschickt zu harter Arbeit und Feldverrichtungen, so wie die Frau zu ruhigen Beschäftigungen und besonders zur Pflege der Kinder...'" (FREVERT 1995, S. 44-48). Zur Uneinheitlichkeit der Geschlechterdiskussion in der Phase der 'beginnenden Verwissenschaftlichung der Pädagogik' vgl. auch RANG (in: JAHRBUCH... 1994, S. 201-223, hier S. 213), derzufolge es den "Gesichtspunkt der Komplementarität" nicht 'an sich' gegeben hat und das 'Kompensatorisch andere' sowohl hierarchisch als auch ohne Wertung in der Diskussion verwendet worden ist; zum Wandel der Begrifflichkeiten in der zeitgenössischen Wissenschaft vgl. auch HONEGGER 1992² sowie LAQUEUR 1992.

78 Vgl. exemplarisch WIRRER in: GLUMPLER (Hrsg.) 1994, S. 49-60; KRAUL/WIRRER in: DDS 1/1993, S. 84-96; LESCHINSKY in ZfPäd. 1/1992, S. 19-25.

Handeln gezwungen haben und Mädchenschulen entstehen ließen, ohne daß eine Theoriediskussion vorgeschaltet gewesen ist?⁷⁹

Die Elementarschulen des 18. Jahrhunderts, so vermutet SCHMID⁸⁰, seien **koedukativ** gewesen, weil getrennter Unterricht zwei Lehrer gefordert hätte und damit zu teuer geworden wäre:

„Die Geschlechterideologie mit ihrem Essential Geschlechtersegregation muß man sich auch leisten können. Im Bürgertum war das der Fall“⁸¹.

SCHMID weist in dem Zusammenhang auf eine Vielzahl aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vorhandener Beschwerden und Eingaben von Handwerksmeistern, also Kleinbürgern, an Schulbehörden und Regierungen hin, in denen eine getrennte Unterrichtung von Jungen und Mädchen gefordert wird. Koedukation wollen sie zugunsten eingeschlechtlicher Unterrichtung abgeschafft sehen. Der Grund, so SCHMID, liege in den 'Aufstiegsallüren' des Kleinbürgertums, das seinen Töchtern durch den Besuch einer separierten Töchterschule „Dazugehörigkeit zu oben“ suggerieren könne. Insofern gebe es hier zweierlei Begründungsmuster – je eins für (Klein-)Bürgertum und Landbevölkerung.

Eine erstmals ausformulierte theoretische Begründung der für die Wende zum 19. Jahrhundert vorliegenden Vermutungen zum Zustand des Elementarschulwesens finden wir in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Das Stichwort 'Geschlechtertrennung' bei Karl STRACK

1860 veröffentlicht Karl STRACK⁸² in der elfbändigen pädagogischen ENCYKLOPÄDIE⁸³ unter dem Stichwort 'Geschlechtertrennung' einen Artikel, in dem er die Entscheidung, ob Geschlechtertrennung im Unterricht sinnvoll sei oder nicht, auf zweifache Weise begründet sehen will. Damit setzen seine Überlegungen rund fünfzig Jahre 'verspätet', d.h. nachdem bereits vielerorts die Geschlechterseparierung im Elementarschulwesen Eingang gefunden hat, ein; das Höhere Töchterschulwesen ist zu dieser Zeit erst im Entstehen. Obwohl seine Gedanken für die zurückliegende Zeit keine Wirkmächtigkeit mehr zeigen konnten, verdeutli-

79 In diesem Zusammenhang sei auf KRAULs Gegenwartsanalyse zur Entwicklung der Koedukation in Rheinland-Pfalz Mitte der 50er Jahre dieses Jahrhunderts verwiesen. Darin zeigt KRAUL die vielen pragmatischen Gründe auf, die zur Einführung der Koedukation geführt haben und völlig konträr zu der ideologischen Pro-Kontra-Diskussion verlaufen sind: So waren insbesondere evangelische Neugründungen von Schulen koedukativ angelegt. Den Grund vermutet KRAUL in der Diaspora verankert: "Evangelische Neugründungen sind koedukativ, vermutlich um in der Diaspora über das Schulangebot für beide Geschlechter möglichst viele Kinder und junge Leute mit der evangelischen Verkündung zu erreichen." (KRAUL in: JAHRBUCH... 1993, S. 69-87, hier: S. 81). Diese Analyse legt die Vermutung nahe, daß ähnliche Gründe auch in der Vergangenheit zur 'Konzentration' durch Koedukation geführt haben können. Als Frage an die Untersuchung ergibt sich also, ob etwa in Abhängigkeit von der konfessionellen Situation für eine Beibehaltung koedukativer Elementarschulen votiert worden ist.

80 SCHMID in: GERHARD (Hrsg.) 1990, S.263.

81 Ebenda.

82 Karl STRACK (1813-1878(?)) war als Pfarrer und Lehrer in Oberroßbach, Großherzogtum Hessen tätig und wurde durch eine Vielzahl von Aufsätzen bekannt, die er zu verschiedenen pädagogischen Fragestellungen in der "Allgemeinen Schulzeitung" veröffentlichte. Darüber hinaus ist er der Verfasser mehrerer Volks- und Jugendschriften und bearbeitete in der von K.A. SCHMID herausgegebenen "Pädagogischen Encyklopädie" neben dem Stichwort "Geschlechtertrennung" noch einige weitere Begriffe (vgl. HEINDL (Hrsg.) 3/1859).

83 Vgl. STRACK in: SCHMID (Hrsg.) 1860, (zitiert nach der Auflage von 1878, S. 1018-1020).

3 Begründung der methodischen Vorgehensweise

Im Zusammenhang mit ihrer regionalen Ausrichtung versteht sich vorliegende Studie in erster Linie als hermeneutisch-kritisch ausgerichtete **Mikroanalyse** mit explorativem Charakter. Auslegung und Auswertung sind damit schwerpunktmäßig an interpretativ-hermeneutischen Verfahren orientiert. Primäres Ziel ist in diesem Zusammenhang weniger der Entwurf von eigenständigen neuen Theorien zur Geschichte der Mädchenbildung, vielmehr geht es um das Infragestellen der Brauchbarkeit von 'gängigen' Theorien mit universalgeschichtlichem bzw. allgemeingültigem und generalisierendem Anspruch. Unter Zuhilfenahme einer regionalgeschichtlich ausgerichteten Analyse soll im weiteren Verlauf – wo nötig – eine behutsame Erweiterung/Korrektur vorhandener theoriegeschichtlich gewonnener Ergebnisse vorgenommen werden.

Insgesamt bedarf es für die Erforschung einer Geschichte des elementaren Mädchenschulwesens im regionalen Kontext der 'traditionellen historisch-sozialwissenschaftlichen'¹²⁶ Arbeitsweise; diese hat der sozialgeschichtlichen verpflichtet zu sein. Zugleich bedarf sie aber noch einer 'modernen' methodischen Erweiterung:

3.1 'Moderne Sozialgeschichte in der Erweiterung' als Methode realgeschichtlich orientierter Mädchenbildungsforschung

Zum Entstehungsprozeß Moderner Sozialgeschichte

Ungefähr zeitgleich mit der „realistischen Wendung“¹²⁷, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik zur sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft¹²⁸ führte, unternahm die Geschichtswissenschaft eine vergleichbare „realistische Wendung“¹²⁹ in Richtung Soziologie, löste sich vom Historismus¹³⁰ und öffnete sich ebenfalls gegenüber den Sozialwissenschaften. Fortan wurde unter dem Namen 'Sozialgeschichte' eine Vielzahl von Projekten¹³¹

126 Zu Begriff und Entwicklung der "Historischen Sozialwissenschaft" vgl. BLANKE in: PRINZ/WEINGART (Hrsg.) 1990, S. 105-133, hier: S. 106. BLANKE weist darauf hin, daß eine präzise Bestimmung des Begriffes immer noch ausstehe, weil die Diskussion noch anhalte, "die Dinge sind noch im Fluß" (ebenda, S. 107).

127 ROTH in: RÖHRS (Hrsg.) 1967, S. 179-191; Hierzu auch vorne Kap. I.1.2.

128 BREZINKA 1971

129 Zum Paradigmenwechsel in der Geschichtswissenschaft vgl. THAMER in: van DÜLMEN (Hrsg.) 1994, S. 53-65, hier: S. 61.

130 Hier verstanden in seiner "kritisch-polemischen" Lesart (vgl. hierzu vorne Kap. I.2.1); insgesamt auch JAEGER/RÜSEN 1992 (bes. Kap. VIII. Überwindungen des Historismus, S. 161-192).

131 Seit Max WEBERs wegweisenden Untersuchungen über die Entwicklung des modernen Kapitalismus (WEBER 1904/05) entwickelte sich die 'Sozialgeschichte' (Synonym: 'Strukturgeschichte') als eine mächtige Sonderdisziplin der Geschichtswissenschaft. Nach 1945 wurde unter dem Eindruck der Arbeiten Otto BRUNNERS (1956; 1968²), Theodor SCHIEDERS (1958) und Werner CONZES (1957) der Struktur b e g r i f f in das Zentrum der Diskussion gestellt, "und eine soziologisierende Geschichtsschreibung erschien in den letzten Jahren gelegentlich schon als das Nonplusultra der Historie überhaupt." (DREITZEL in: WEHLER (Hrsg.) 1984, S. 38). Die insbesondere von CONZE (1957) vorgenommene synonyme Verwendung der Termini 'Strukturgeschichte' und

subsumiert, die im weitesten Sinne für geschichtswissenschaftliche Versuche¹³² stehen, Gesellschaftsgeschichte zu schreiben¹³³. Die durch die parallel ablaufende „Wendung“ in Pädagogik und Geschichtswissenschaft in Richtung Sozialwissenschaft ausgelöste Renaissance der 'Historischen Bildungsforschung'¹³⁴ führte entsprechend zur Ablösung von einseitig ausgelegten Untersuchungen zu Schule und Bildung, die bis dahin ihren Niederschlag in Form von Administrations-, Institutions-, Ideen-, Theorie- und Personengeschichten gefunden hatten.

Historische Bildungsforschung als Moderne Sozialgeschichtsschreibung

Die an ihrer statt nun entstehenden bildungsgeschichtlichen Studien akzeptierten die neu entdeckte komplexe „Verschränkung von Bildung mit Wirtschaft, Gesellschaft und Politik“¹³⁵ und verstanden sich fortan als 'Sozialgeschichten'¹³⁶, die unter Berücksichtigung der „Vieldimensionalität und Komplexität des 'Sozialen“ eine „Betrachtungsweise auf die Gesamtgeschichte“¹³⁷ auswiesen.

'Sozialgeschichte' führte in der Folge (und bis heute) immer wieder zu einer erheblichen Begriffsverwirrung (vgl. KOCKA in: KOCKA 1989, S. 32).

- 132 Daß der Prozeß der 'Soziologisierung der Geschichtswissenschaft' mit einhergehender methodischer und methodologischer Umorientierung ein langwieriger, komplexer und keineswegs glatt verlaufender war, wird besonders gut in dem von WEHLER 1984 herausgegebenen Diskussionsband deutlich, in dem die mühseligen Annäherungsversuche zwischen Historikern und Soziologen anschaulich dokumentiert werden (vgl. WEHLER (Hrsg.) 1984). Besondere Beachtung verdient hier der Aufsatz von CAHNMAN/BOSKOFF (in: WEHLER (Hrsg.) 1984, S. 157-183), in dem die damit verbundene Problematik pointiert herausgearbeitet wird: "Soziologie und Geschichte sind verschiedene akademische Disziplinen; sie sind ungleich in Ursprung und Intention, aber sie beschäftigen sich mit demselben Gegenstand: mit menschlicher Interaktion. Von der Anerkennung dieser komplexen Verwandtschaft her entsteht das Bedürfnis, unter Achtung der legitimen und unterscheidenden Charakteristika beider Disziplinen, die tatsächliche oder mögliche Interdependenz von Soziologie und Geschichte zu untersuchen. Wir können uns nicht gut jenen beißenden Humor leisten, der behauptet: 'Soziologie ist Geschichte ohne harte Arbeit; Geschichte ist Soziologie ohne Verstand'. Leider liegt ein Körnchen Wahrheit in diesem leichtfertigen Epigramm." (157).
- 133 Zum Entstehungszusammenhang moderner Sozialgeschichte vgl. LUNDGREEN in: RÜRUP (Hrsg.) 1977, S. 96-125, hier S. 97; zur Begriffsgeschichte der Termini 'Sozialgeschichte', 'Gesellschaftsgeschichte', 'Historische Sozialwissenschaft(en)' und ihrer partiell synonymen Verwendung vgl. RÜSEN in: van DÜLMEN 1994, S. 32-51, hier S. 45.
- 134 In Anlehnung an LUNDGREEN erklärt sich die Wiederentdeckung der Historischen Bildungsforschung in diesem Kontext durch die "partielle Konvergenz und gegenseitige Verschränkung von "Historisierung der Soziologie", damit auch "Historisierung" einer sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft auf der einen Seite, von "Soziologisierung" der Geschichtswissenschaft und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf der anderen Seite" (LUNDGREEN in: RÜRUP (Hrsg.) 1977, S. 97).
- 135 Ebenda, S. 117
- 136 Als wichtige bildungshistorische Forschungen, die diesem Entstehungskontext entspringen, sind exemplarisch zu nennen: LUNDGREEN 1975, STRATMANN 1967, LIPSMEIER 1971, BLANKERTZ 1969, GREINERT 1974, JEISMANN 1966, BERG 1973, MEYER 1976. Aufgrund des neu entdeckten Zusammenhanges von Wirtschafts- und Bildungssystem entsteht etwa zeitgleich eine Vielzahl von Untersuchungen in historisch-materialistischem Kontext und in marxistischer Geschichtsschreibung, exemplarisch: OTTEN 1973, LUNDGREEN 1977, VOIGT 1973, von WERDER 1974, ZINNECKER 1972, ZINNECKER 1973, GODEFROID u.a. 1974, ALTVATER/HUISKEN (Hrsg.) 1971, die ebenfalls im weitesten Sinne als sozialgeschichtlich ausgerichtete Untersuchungen verstanden werden können.
- 137 MOOSER in: van DÜLMEN 1994, S. 86.

4 Das Datenmaterial: Quellenlage und Quellenauswertung, Anmerkungen zur Forschungs- und Erkenntnismethode

Vorliegende Untersuchung bedarf für die Realisierung ihrer Zielsetzung eines bestimmten Datenmaterials. Entsprechend dem Anspruch, eine 'Geschichte der elementaren Mädchenbildung' in Anbindung an eine 'Moderne Sozialgeschichte in der Erweiterung' zu entwerfen, verlagert sich das Erkenntnisinteresse von einer einseitig ausgelegten 'Geschichte pädagogischer Institutionen' in Richtung „Gesamtwirklichkeit von Erziehung und Unterricht und deren gesellschaftliche Kontexte“¹⁸².

4.1 Forschungsmethoden: Regionalquellen als Datenmaterial

Ungedruckte Quellen

Als Datenmaterial, mit dessen Hilfe dieser Anspruch erfüllt werden soll, bieten sich archivalische Quellendokumente an, die allgemein hervorragend für realgeschichtliche¹⁸³ Forschungen geeignet sind und sich zunehmender Beliebtheit erfreuen. Dabei wird „beschreibenden Quellen“, die frei von den engen Kategorien der Register und Verzeichnisse das Leben in dem zu untersuchenden Territorium so zum Ausdruck bringen, „wie es die Menschen bewegt hat, wie sie gesprochen und geschrieben haben“¹⁸⁴, der Vorzug gegeben, ohne daß empirisches (statistisches) Quellenmaterial¹⁸⁵, das Auskunft über die Bevölkerungsstruktur im weitesten Sinne (Berufsstruktur, Haushaltsgröße, Einkommen usw.) ermöglicht, bewußt ausgegrenzt wird. Beide Quellenarten eignen sich gleichermaßen für die systematische Untersuchung von Strukturen und Prozeßabläufen kultureller Art¹⁸⁶. Dem Ruf „Zurück zu den Quellen“ und „Hinein in die Archive“¹⁸⁷ folgend wird für vorliegende Untersuchung ausschließlich auf bisher unveröffentlichtes¹⁸⁸, ungedrucktes Quellenmaterial des Niedersächsischen Staatsarchivs in Osnabrück zurückgegriffen, das für eine Geschichte des elementaren Mädchenschulwesens in mühevoller Kleinarbeit aus der Vielzahl der Bestände 'herausgefiltert'

182 MÜLLER in: VIERTELJAHRSSCHRIFT...1995, S. 240.

183 Zum "Wert" archivalischer Quellen in der sozialgeschichtlichen Forschung vgl. ausführlich BREDNICH in: BREDNICH (Hrsg.) 1988, S. 73; auch: BEHR in: GESCHICHTE IN WISSENSCHAFT und Unterricht (GWU) 1985, S.415-425.

184 Vgl. ZSCHUNKE 1984, S. 12.

185 Der Quellenwert statistischer Materialien ist spätestens seit den umfangreichen schulhistorischen Studien der Bochumer Forschungsgruppe um Detlef K. MÜLLER unbestritten (vgl. hierzu MÜLLER 1977; DATENHANDBUCH...1987).

186 Vgl. MOHRMANN in: WIEGELMANN (Hrsg.) 1980, S. 69-86, bes. S. 82.

187 Vgl. KUHN in: CALLIES (Hrsg.) 1987, S. 28.

188 Die wenigen Veröffentlichungen, die im heimatgeschichtlichen Kontext zum Mädchenschulwesen entstanden sind und auf archivalische Quellen zurückgreifen, haben insofern keine wissenschaftliche Bedeutung, als dort i.d.R. keine Zitation vorgenommen wird. Gleichwohl wird der heimatkundliche Wert der 'Hobby'-Forschungen berücksichtigt, die wenigen vorliegenden Aufsätze zur Mädchenschulbildung werden im Literaturverzeichnis aufgeführt.

wurde. Weil weder für das Schulwesen insgesamt noch für das elementare Mädchenschulwesen im einzelnen eine Systematik vorliegt, erforderte das Sichten der 'Aktenberge' einen großen Zeitaufwand – die Tatsache, daß der überwiegende Teil der Hinweise zum Mädchenschulwesen versteckt in nicht als Schulakten erkennbarem Material zu suchen war, sei am Rande erwähnt¹⁸⁹. Obgleich versucht wurde, eine nahezu lückenlose Bestandsaufnahme zu liefern¹⁹⁰, kann – wegen der fehlenden Systematik – vorgelegte Analyse nicht den Anspruch auf vollständige Berücksichtigung (i.S. von Verwendung, Aufbereitung, Interpretation) des gesamten vorhandenen Materials zum elementaren Mädchenschulwesen erfüllen. Deshalb wurde – quasi in einem ergänzenden Zugriff – versucht, mit Hilfe der im Diözesanarchiv Osnabrück für das katholische Schulwesen abgelegten Akten die Quellenquantität zu erweitern und zusätzliche Lücken zu schließen. Es zeigte sich, daß auch das Diözesanarchiv – trotz der z.T. erheblichen Verluste im Jahre 1944¹⁹¹ – noch eine Vielzahl von ergänzenden Erkenntnissen liefern konnte, obwohl bis zum Ende der Studie immer noch eine gewisse Anzahl von Fragen unbeantwortet bleiben mußte¹⁹².

Regionalquellen von oben dargestellter Art helfen nicht nur jenen historisch-pädagogischen Forschungsrichtungen, „die nicht auf generalisierende nomothetische Aussagen über historische Strukturen und Funktionszusammenhänge abzielen, sondern eher kasuistische, individualisierende und ideographische Absichten verfolgen“¹⁹³, sondern sind zugleich als Datenmaterial für von Institutionen- und Ideengeschichte vernachlässigte wirkungsgeschichtliche Forschungen prädestiniert. So bieten die im folgenden ausgewerteten Akten 'niederer Provenienz'¹⁹⁴, behördliche Zirkularreskripte, Schulvisitationsprotokolle, Lokalnachrichten, Lehrer- und Elternbeschwerden usw. die Möglichkeit, die tatsächliche Wirkung von obrigkeitlichen Verordnungen und Erlassen zu überprüfen. Realiter spiegeln auf administrativer Ebene verfaßte Dokumente (z.B. Gesetzestexte, Schulordnungen, Verordnung der Schulpflicht usw.) noch nicht die (Schul-)Wirklichkeit¹⁹⁵; sie können lediglich als Wil-

189 Vgl. hierzu die von BEHR (in: GESCHICHTE IN WISSENSCHAFT und Unterricht (GWU) 1985, S. 415) in dem Zusammenhang aufgegriffene Forderung nach "sachthematischen Archivinventaren zur Sozial- und Volkskunde".

190 Bei den Quellen selber handelt es sich um Aktenbestände des evangelischen und katholischen Konsistoriums, um Regierungsakten, Amtsakten, Landdrosteiakten, Hauptarchivakten, die den Untersuchungsraum betreffen, um nur die wichtigsten zu nennen; (vgl. die genaue Aufschlüsselung im Literaturverzeichnis sowie die dezidierte Quellensystematik, die im Zusammenhang mit der Zielformulierung im Kap. II.2. aufgeführt wird).

191 Im zweiten Weltkrieg wurden durch den Bombenangriff vom 13.9.1944 fast Dreiviertel des gesamten Aktenbestandes vernichtet (vgl. BISCHÖFL. FACHKOMMISSION...(Hrsg.) 1977, S. 72).

192 Als die wichtigsten bearbeiteten Quellenbestände sind hier die Hauptgruppen 03 (Visitationsberichte) und 07 (Abteilung Schulen) sowie der Bestand der Dekanatsakten (DEKA 01-03) zu nennen. Auf die konkreten Fragen, die im folgenden an die Untersuchung herangetragen werden sollen, wird im einzelnen noch im Kap. II.2.1 eingegangen.

193 MÜLLER in: VIERTELJAHRSSCHRIFT...1995, S. 242.

194 Gemeint ist hier Schriftverkehr auf unterster administrativer Ebene: zwischen Pfarrern, Lehrern, Magistraten, Konsistorien in ihrer Eigenschaft als Kirchen- und Schulbehörde, Ämtern usw.

195 Gesetzestexte als Quellen haben für die historische Forschung eine besondere Bedeutung; sie spiegeln auf eine ganz spezielle Weise die gesellschaftlichen Verhältnisse wider. So weist LERNER im Zusammenhang mit ihren Forschungsergebnissen zum Geschlechterverhältnis im Mesopotamien der Antike darauf hin: "Wenn Gesetze erlassen werden, so weist das immer darauf hin, daß es das kommentierte oder unter Strafe gestellte Verhalten tatsächlich gibt und daß es in der jeweiligen Gesellschaft zum Problem geworden ist. Wenn z.B. keine oder alle

1 Begründungskontext Regionale Bildungsforschung

Die im folgenden entfaltete Mikrohistorie mit sogenannter „kurzer Reichweite“²¹⁵ führt als kleinschrittig ausgerichtete Studie 'zwangsläufig' zu der Region als Untersuchungsgebiet²¹⁶, schließlich sind Regionalanalysen zur Historischen Bildungsforschung dafür prädestiniert, den auf globaler Ebene nicht faßbaren Differenziertheitsgrad schulischer Organisations- und Funktionsformen aufzuzeigen – im Gegensatz zu Globalstudien, die häufig suggerieren, das Schulwesen sei eine relativ homogen verlaufende Erscheinung gewesen²¹⁷. Die „Korrektivfunktion gegenüber zu pauschalen Generalisierungen ist unverzichtbar“²¹⁸.

Der Region als solcher – und im Kontext der regionale und lokale Bezug – gilt aus diesem Grund ein besonderes Augenmerk: Das elementare Mädchenschulwesen kann erst dann als komplexes Gebilde in seiner Abhängigkeit von permanentem gesellschaftlichen Wandel präziser beschrieben werden, wenn eine quantitativ ausreichende Zahl von Regional- und Mikroanalysen über einzelne Mädchenschulen vorliegt, die „gewissermaßen eine Hochrechnung möglich“²¹⁹ macht. Daß es starke regionale Unterschiede im allgemeinen Schulwesen nicht nur zwischen den²²⁰ oder innerhalb einzelner²²¹ deutschsprachiger Territorien gibt, sondern selbst in unmittelbar aneinandergrenzenden Dörfern mit der gleichen Obrikeit die Schulen völlig differente Ausprägungen zeigen können²²², ist mittlerweile hinreichend bekannt. Große regionale Unterschiede lassen sich gleichermaßen für andere im weitesten Sinne sozialgeschichtlich ausgerichtete Themen ohne schulischen Bezug²²³ nachwei-

215 LESCHINSKY/ROEDER 1983, S. 15; vgl. hierzu auch bereits die Hinweise in Kap. I.4.1. ('Gedruckte Quellen').

216 Ähnlich: KOOP 1988, S. 7.

217 Vgl. hierzu die ähnlich lautende Argumentation bei HERRMANN 1991, S.6.

218 KLÖCKER in: SCHRÖDER (Hrsg.) 1994, S. 337.

219 Vgl. HINRICHS in: HINRICHS/NORDEN 1980, S. 11.

220 Vgl. hierzu die in den 70er Jahren für die Historische Bildungsforschung entstandene Kritik am Borussismus, der die (schulischen) Verhältnisse Preußens unhinterfragt auf alle deutschsprachigen Territorien übertrug (vgl. HERRMANN 1977, S. 12; DATENHANDBUCH...1987, S. 11) und die gegenwärtige Forderung vieler BildungshistorikerInnen, die dominierende Stellung Preußens in bildungshistorischen Darstellungen endlich abzubauen und stattdessen der "regionalen Vielfalt Deutschlands Rechnung zu tragen" (KLEINAU/OPITZ, Einleitung in: DIES. (Hrsg.) Band 2. 1996, S. 13).

221 Vgl. hierzu die wegweisende Studie NEUGEBAUERS, deren Ergebnisse erstmals den Nachweis erbrachten, daß das preußische Schulwesen längst nicht so einheitlich strukturiert war, wie bis dato immer behauptet wurde. Seine für Brandenburg-Preußen vorgelegten Untersuchungsergebnisse zur Schulwirklichkeit verdeutlichen die Schwierigkeiten, in einem (Teil-)Territorium das uneinheitliche preußische Schulwesen in seiner Komplexität zu erfassen (NEUGEBAUER 1985).

222 Vgl. hierzu insgesamt FIEGERT 1992.

223 Vgl. hierzu beispielsweise die Erkenntnisse GROEBNERS, der Otto BRUNNERS Theorie der 'alteuropäischen Ökonomik' unter anderem dadurch ins Wanken bringt, daß er Forschungsergebnisse zusammenträgt, in denen das 'ganze Haus' nur besichtigt und "auf die starken **regionalen Unterschiede** innerhalb "Alteuropas" und auf die Vielfalt der Binnenbeziehungen in den unterschiedlichen Häusern" hingewiesen wird, die sich nur schwer unter ein Dach bringen lassen (vgl. GROEBNER in: GWU 1995, S. 72). LINDGREN weist in ihrem Forschungsbericht über neue Ergebnisse aus der Historischen Frauenforschung darauf hin, daß bis dahin gültige Erkenntnisse über 'Frauen im Mittelalter' insofern neu überdacht werden müssen, als neue Ergebnisse über "die kolossalen **regionalen Unterschiede** im Mittelalter und früherer Neuzeit" vorgelegt worden seien. (LINDGREN in: Hi-

sen, deren Erschließung gegenwärtig als Aufgabe mikrohistorischer Forschung angesehen wird, so daß die differenzierte Einzelfallstudie auch in diesem Zusammenhang ihre Berechtigung erhält. Im folgenden wird das Fürstbistum Osnabrück als zu untersuchende Region zusammen mit den Überlegungen vorgestellt, die dazu geführt haben, schwerpunktmäßig das Zeitalter der Aufklärung in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen.

1.1 Bikonfessionalität als politisch-konfessionelle Besonderheit

Für die Wahl des vormalig geistlichen Fürstenstaates Osnabrück als Untersuchungsregion gibt es vielfältige Gründe. Zum einen ist im Zusammenhang mit zurückliegenden eigenen Forschungen zur Regionalen Schulgeschichte²²⁴ im nachhinein deutlich geworden, wie viele Fragestellungen beim Nachzeichnen einer Realgeschichte unbearbeitet bleiben mußten und wie viele Forschungslücken in der Schulgeschichtsschreibung in einem ersten Anlauf nicht geschlossen werden konnten. Auch hat das Wissen um die quantitativ gute Quellenlage dazu ermutigt, das Schulwesen in der Osnabrücker Region ein zweites Mal zum Gegenstand einer Untersuchung zu machen, verspricht doch die „staubige Grundlagenarbeit“²²⁵ durch die Aktenberge, nicht zuletzt aufgrund der Vielzahl der vorhandenen Quellen, detaillierte Forschungsergebnisse.

Zum anderen sind es in erster Linie die politischen und konfessionellen Besonderheiten des Territoriums in seiner historisch spezifischen Konstellation, die schließlich die Entscheidung zugunsten der Osnabrücker Region mit ihren sieben Ämtern Iburg, Grönenberg, Wittlage, Hunteburg, Fürstenu, Vörden und der Exklave Reckenberg²²⁶ herbeigeführt haben; damit ist zugleich eine räumliche Beschränkung auf ein Gebiet, das in etwa in den Grenzen des heutigen Landkreises Osnabrück eingeschlossen ist, vorgegeben.

Im historischen Rückblick präsentiert sich das Fürstentum Osnabrück der nachreformatorischen Zeit als eines der wenigen Länder des deutschen Reiches, in denen sich weder Reformation noch Gegenreformation völlig durchgesetzt haben und dessen Bevölkerung somit in größerem Maße konfessionell gemischt war²²⁷. Weil der Osnabrücker Landesher²²⁸, dem an sich nach dem Augsburger Religionsfrieden von 1555 das Bestimmungsrecht

storisches Jahrbuch 1989, S. 217). HINRICHS macht in dem Zusammenhang darauf aufmerksam, daß es schier unmöglich sei, "die geschichtliche Entwicklung von Bevölkerungen, die Veränderung ihrer Gesamtzahlen durch Hungerkrisen, Kriege und Seuchen, die Frage der altersspezifischen Sterblichkeit mit dem besonderen Problem der Säuglings- und Kindersterblichkeit die besonderen Verläufe des generativen Verhaltens bis hin zur Frage der Geburtenbeschränkung und Empfängnisverhütung...für eine große Region, geschweige denn für ein ganzes Territorium" durchzuführen. "Jeder Blick in eine Fachzeitschrift belehrt uns, welch eine hervorragende Bedeutung hier dem kleinen Raum, der einzelnen Stadt, **dem einzelnen Dorf** zukommt" (HINRICHS in: HINRICHS/NORDEN 1980, S. 11f.). Alle Hervorhebungen stammen von der Verfasserin.

224 Vgl. FIEGERT/WELKER in: MÖSER-FORUM...1994, S. 139-175; FIEGERT in: DER GRÖNEGAW...1992, S. 104-114; FIEGERT 1992; FIEGERT in: DER GRÖNEGAW...1996, S. 39-68.

225 KOOP 1988, S. 6.

226 Vgl. BÄR 1901, S. 23.

227 Vgl. RIEMANN 1951, S. 1.

228 Zu den Wahlperioden der im Anschluß an die Reformation antretenden Fürstbischöfe Franz von Waldeck 1532 bis Eitel Friedrich von Hohenzollern vgl. z.B. HOFFMANN 1996, S. 117-278.

2 Die Zielsetzung: Quellenpräsentation – Mikrostrukturierung

Die vorliegende Studie versteht sich nicht im Sinne einer 'Gesamtdarstellung' zum Mädchenbildungswesen²⁸⁴. Die Erschließung erfolgt nicht in einer theoriegeschichtlichen Annäherung, damit sind es auch nicht die „normativen Quellen“²⁸⁵, Konzepte, Pläne, Programme und Verordnungen, die die Rekonstruktion der schulischen Entwicklung leiten; stattdessen sind es in erster Linie 'narrative' Quellen, die der Erkenntnisgewinnung dienstbar gemacht werden.

Die bewußte Konzentration auf das niedere Mädchenschulwesen wird damit im deutlichen Kontrast zu den wenigen zur Verfügung stehenden Untersuchungen zum Höheren Töchtereschulwesen²⁸⁶ im Bürgertum der Städte stehen²⁸⁷, die gegenwärtig immer noch einen Schwerpunkt in der (mädchen-)bildungshistorischen Forschung bilden. Diesen Eindruck verstärkt die 1996 erschienene zweibändige, von KLEINAU/MAYER herausgegebene Quellendokumentation zur 'Geschichte der Mädchenbildung', in der Textdokumente zur Situation von Mädchen im Elementarschulbereich völlig fehlen. Die Auswahl der hier zusammengestellten Quellen verdeutlicht einmal mehr, daß die Geschichte dieses Schulbereichs bis heute kaum bearbeitet wurde – weder im Kontext der Historischen Pädagogik noch aus der Sichtweise der Historischen Frauenforschung²⁸⁸.

Der Versuch, die Entstehungsgeschichte des elementaren Mädchenschulwesens in ihrer ganzen Komplexität zu erfassen und abzubilden, wird in Form einer 'erklärenden Beschreibung' vorgelegt: Die über eine referierende Quellenpräsentation gewonnenen Erkenntnisse haben – wie auch ihre Darstellung selber – dabei grundlegenden innovativen Charakter: Bei der Veröffentlichung des Materials handelt es sich fast ausschließlich um bis dato unbekannte Quellen.

Das ausführliche Quellenreferat, das bis zur vollständigen Wiedergabe von 'ganzen Quellen' reicht²⁸⁹, läßt sich aber noch weiter begründen: So gibt es für den gesamten deutschsprachigen Raum kaum Quelleneditionen zur Geschichte des niederen Schulwe-

284 Vgl. hierzu insbesondere die Abhandlungen von BLOCHMANN (1966), ZINNECKER (1973), TORNIEPORTH (1979²) und SIMMEL (1980), deren Gültigkeitsanspruch insofern bezweifelt werden muß, als es sich bei ihnen um 'theorie- und dogmengeschichtliche', 'institutionen- und ideengeschichtliche', auf der Basis von Reskripten und Verordnungen entstandene Darstellungen handelt, deren realhistorischer Gehalt in der Folge gering bleiben muß; zur Kritik vgl. ausführlich FREVERT in: GESCHICHTE... 1988, S. 253ff. Gleichwohl werden sie, zusammen mit den Arbeiten von BÄUMER (in: RETHWISCH u.a. 1904) und DAUZENROTH (1971), auch gegenwärtig immer noch als Beispiele für einen guten "Überblick über pädagogische Theorien und Konzeptionen der Mädchenbildung" genannt (vgl. KÜPPER in: JEISMANN/LUNDGREEN (Hrsg.) 1987, S. 181).

285 NEUGEBAUER (Hrsg.) 1992, S. 6.

286 Vgl. die eingangs formulierten Desiderata bzgl. der Untersuchungen zum Mädchenschulwesen im Kap. I.1.1.

287 Das gilt auch für die 1996 von KLEINAU/OPITZ herausgegebene zweibändige 'Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung', in deren Aufsatzsammlung sich keine neuen Forschungsergebnisse zu den Anfängen des elementaren Mädchenschulwesens widerspiegeln.

288 Vgl. hierzu besonders das Vorwort bei KLEINAU/MAYER (Hrsg.) 1996, S. 14.

289 Quellen von besonderer Relevanz werden in ihrer Vollständigkeit in einen separaten Anhangteil am Ende der Studie übernommen (vgl. Teil IV, 1-20).

sens²⁹⁰, während es an veröffentlichten „normativen Quellen“ i.S. von Schulreglements und (lokalen) Schulordnungen sowie pädagogischen Deliberationen, aus denen ersichtlich ist, wie das Schulwesen eingerichtet werden sollte, nicht mangelt²⁹¹. Diesem offensichtlichen Defizit bei Quellenveröffentlichungen, denen zuverlässige Informationen über den ‘tatsächlichen’ Zustand des niederen (Mädchen-) Schulwesens auf dem Lande entnommen werden können, wird vorliegende Studie quasi entgegengestellt.

Die in vorliegender Studie häufig nur ‘angedeutete Deutung’ des Quellenmaterials, die zugleich die Gründe für die Auswahl der Quelle an einer bestimmten Stelle anführt, ist damit insofern hilfreich, als die Quellen auf diese Weise Einblicke in die Vergangenheit zulassen, ohne den Blick durch ‘mitgelieferte’ Interpretationen zu verstellen.

Die **mikroanalytische** Auffächerung der Untersuchung wirft eine Vielzahl konkreter Fragen an die Quellen ‘im engeren Sinne’ auf. Sie sollen, nach erfolgter Bündelung in zwei sogenannte **Problemfelder**, der Untersuchung ihre Strukturierung liefern, so daß die sich anschließenden ergebnisorientierten Kapitel die weitere Gliederung liefern: Während sich das **erste Problemfeld** mit grundsätzlichen Überlegungen zum Entstehungszusammenhang des elementaren Mädchenschulwesens in Osnabrück auseinandersetzt und überwiegend auf real-historischer Ebene operiert, rücken für die Bearbeitung des **zweiten Problemfeldes** die theoretischen Hintergründe für die Anfänge des Mädchenschulwesens in den Mittelpunkt, für deren Erschließung sich das Interesse auf die Diskursebene verlagert.

290 Eine Ausnahme bildet die 1992 von W. NEUGEBAUER herausgegebene Quellenedition zum Preußischen Elementarschulwesen bis 1806 (zur Problematik vgl. auch die Einleitung bei NEUGEBAUER (Hrsg.) 1992, S.1-112).

291 Vgl. ebenda, S. 6; hier auch ausführliche Literaturangaben.

2.1 Das erste Problemfeld: Entstehungs- und Entwicklungszusammenhang des elementaren Mädchenschulwesens (die realgeschichtliche Ebene)

Die Bearbeitung des ersten Problemfeldes dient der Erschließung der Ausgangssituation des elementaren Mädchenschulwesens, die – in Abhängigkeit der Quellenqualität und -quantität – zu konsistenten oder fragmentarischen ‘Schulgeschichten’ führt: Erörtert werden sollen neben Fragen zur Organisation und Verfaßtheit der Institution (Gründungsdaten, Schülerinnenzahlen, Anzahl der Lehrkräfte, Stundentafeln, Lehrpläne, Kosten- und Finanzierungsmodelle von Schulen und die Finanzierung der LehrerInnen, Kontinuität und Diskontinuität des Schulbesuchs) Fragen, die dem Prozeß der Institutionalisierung folgen: Neben dem Entstehungszeitraum der Mädchenschulen wird der Verlauf der Durchsetzung von der Planung bis zur Realisierung der Schulen nachgezeichnet. Dazu sollen die Begründungsmuster für die Geschlechterseparierung herausgefiltert und geklärt werden, ob und inwiefern sich Unterschiede zwischen protestantischen und katholischen Mädchenschulen hinsichtlich der Begründung für die Notwendigkeit der Einführung der Schulen nachweisen lassen. Es soll die Anzahl der Mädchenschulen auf dem Land ermittelt und ihr Entstehungskontext in den Dörfern geklärt werden. Die Begründungen der Eltern, die ihre Kinder in reine Mädchenschulen statt in die gemischten Elementarschulen schicken wollen, werden ebenso analysiert wie die obrigkeitlichen Überlegungen, geschlechterseparierende Mädchen- und Knabenschulen an die Stelle von (koedukativen) Elementarschulen zu setzen.

Weil für den gesamten Untersuchungsverlauf das Mädchenschulwesen als Teil des ‘Systems’ Schule und damit eingebunden in eine Vielzahl von das Schulwesen insgesamt betreffende Einflußfaktoren verstanden wird, dient besonders das erste Problemfeld zugleich dazu, Aspekte aufzufangen, die Aufschlüsse über das Schulwesen als ‘Ganzes’ geben; der Blick auf das Mädchenschulwesen impliziert stets zugleich den Blick auf das gesamte Schulwesen.

Methodisch wird sich die Bearbeitung des ersten Problemfeldes wie folgt strukturieren: die oben genannten Fragen werden – im Anschluß an die Entfaltung des ‘Rahmens’, an die grundsätzlichen Diskussionsergebnisse zum ersten Problemfeld²⁹² – anhand der aufgefundenen und additiv nebeneinandergestellten chronologisch entfalteten Einzelfallstudien, ‘Mädchenschulgeschichten’, abgearbeitet²⁹³. Die Darstellung der ‘Schulgeschichten’ selber wird sich zunächst schwerpunktmäßig auf die Form einer referierenden Quellenwiedergabe beschränken, so daß sich das erkenntnisleitende Interesse des ersten Problemfeldes in der Erschließung, Präsentation und behutsamer Deutung unveröffentlichten Quellenmaterials zur Geschichte der elementaren Mädchenbildung erschöpft. Auf eine **vollständige** hermeneutische Erschließung des gesamten Materials muß angesichts der Stofffülle verzichtet werden; die Beschränkung auf eine punktuelle und umsichtige Interpretation ist die Konsequenz.

292 Vgl. Kap. II.2.1.1.

293 Vgl. die Kapitel II.2.1.2.1 bis II.2.1.2.11.

2.1.1 Grundsätzliche Diskussionsergebnisse zum ersten Problemfeld: Aus den Visitationsberichten des Schulvisitators W. Honderlage ab 1788²⁹⁴

In den Jahren 1788 und 1789 visitiert der katholische Schulvikar Honderlage im Auftrag seiner geistlichen Obrigkeit zum Zwecke einer Bestandsaufnahme der schulischen Situation im Fürstbistum Osnabrück sämtliche 107²⁹⁵ katholischen Elementarschulen auf dem Land und verfaßt im Anschluß an seine elfmonatige Reise am 30.6.1789 einen Visitationsbericht, deren zusammenfassender Einschätzung sich eine dezidierte Darstellung einer jeden der von ihm besuchten Schulen anschließt²⁹⁶. Nach der resümierenden Bemerkung

„daß es in unserm Hochstifte mehrere würdige, aber auch einige schlechte Schulleute giebt, (daß es wahr ist (...), in mancher Schule habe ich bey den unschuldigen wohl unterrichteten Kleinen unaussprechliche Herzens Wonne gefühlet; aber auch dann und wann wurde mir beym ersten Eintritte, besonders in einigen Nebenschulen²⁹⁷ das Herz so schwer, wenn mir ein unausgebildeter, roher selbst in seiner Jugend vernachlässigter Mann aufstieß, der andere lehren soll, was er selbst nicht versteht, der oft so wenig seine Religion als die erhabenste Pflicht, seine Untergebenen für Zeit und Ewigkeit

-
- 294 Die im folgenden wiedergegebenen Quellen werden in der Regel originalgetreu zitiert; behutsame Anpassungen an die gegenwärtige Orthographie und Interpunktion werden nur in Ausnahmefällen vorgenommen, wenn es für das Verständnis des Gesamtzusammenhanges unabdingbar ist, ansonsten wird die Schreibweise wie in der Vorlage aufgefunden, beibehalten. Schließlich ist für bildungsgeschichtliche Fragestellungen nicht allein das, was schriftlich fixiert ist, von Bedeutung sondern noch mehr die Art und Weise, wie ein (Quellen-) Aussteller sich auszudrücken vermag. Für Quellenangaben "in Originalschreibweise" plädieren auch NEUGEBAUER (Hrsg.) 1992, S. 29 (in den Fußnoten 100 bis 103 verweist er auf eine Fülle weiterführender Literatur), KRETZSCHMAR in: JAHRBUCH...1971, S. 289 und ENGELBRECHT Band 2, 1983, S. 339. Daß eine "buchstabengetreue" Wiedergabe "unter Wahrung der Interpunktion" eine "unabdingbare Voraussetzung für die wissenschaftliche Arbeit mit (historischen) Aufzeichnungen" und nicht nur für bildungshistorische Forschung von Relevanz ist, begründet auch: SÖSEMANN in: ZEITSCHRIFT... 1983, S. 70, Anmerkung 278.
- 295 Mitgezählt sind hier elf Schulen des bis 1815 zum Fürstentum (vgl. BÄR 1901, S. 103) und bis 1824 zum Bistum Osnabrück (vgl. BERLAGE (Bearb.) 1968, S. 200) gehörenden Amtes Reckenberg, das 1815 von Hannover an Preußen abgetreten wird (vgl. HOBERG 1939, S. 10), sowie die Schule des Kirchspiels Damme, das 1817 von Hannover an Oldenburg abgetreten wird (vgl. ebenda) und 1824 auch vom Bistum Osnabrück abgetrennt wird. (vgl. auch den Hinweis in: Rep 335, Nr. 3194, Bl. 288). Im folgenden wird zur Wiederauffindbarkeit einer Textstelle bei Quellenzitationen im Fall einer vorhandenen Blatt- bzw. Dokumentenfoliierung die jeweilige Nummerierungsziffer angegeben, ansonsten wird der Tag der Ausstellung zur Kenntlichmachung des Dokuments genannt.
- 296 Im folgenden nicht ausdrücklich gekennzeichnete Aktenbestände stammen aus dem Niedersächsischen Staatsarchiv Osnabrück; aus dem Diözesan-/Bistumsarchiv in Osnabrück verwendete Quellen sind mit dem Zusatz 'BAOS' versehen. Vgl. zum folgenden: Rep 335, Nr. 3194, Bl. 291ff.
- 297 Mit "Nebenschule" bezeichnet HONDERLAGE in der Folge **alle** Schulen, die "neben" den sogenannten Kirchspiel- oder Hauptschulen existieren. Damit unterscheidet sich seine Wortwahl von der gegenwärtig benutzten Terminologie: Grundsätzlich werden in der Forschungsliteratur die Bauerschaftsschulen nach Neben- und Winkelschulen differenziert: Als **Winkelschulen** werden diejenigen Unterrichtsveranstaltungen bezeichnet, die in den Häusern der Bauern oder Heuerleute stattfanden und seit dem 17. Jahrhundert als Gegenstand stetigen Ärgers für Lehrer an der Kirchspielschule nachzuweisen sind. Sie werden in der Regel nebenberuflich von Heuerleuten oder Handwerkern betrieben und gehen mit deren Wegzug wieder ein. Die **Nebenschulen** sind dagegen von Anfang an mit einem eigenen Schulgebäude ausgestattet; auch wenn die dort tätigen Schulhalter in gleicher Weise auf die Gnade der sie unterhaltenden Bauerschaft(en) angewiesen sind, ist ihre Position doch ungleich stärker als die der Winkelschullehrer' (vgl. ZIESSOW 1992², S. 41). Für den Untersuchungsraum sind die beiden Begriffe in dieser Trennschärfe nicht nachzuweisen, sie werden in der Folge, zusammen mit dem Terminus **Bauerschaftsschule** synonym verwendet.

glücklich zu machen, kennt, dem mans sogleich auf dem Gesichte lesen konnte, daß er sein Amt Handwerksmäßig trieb, blos weil er davon leben muß, übrigens keinen Beruf, nicht die geringste Lust dazu hat; ja, blutige Thränen hätte ich dann und wann weinen mögen, wenn ich den grausamsten Tyrannen unter einem Haufen der unschuldigsten Seelen, einen wütenden Wolf unter den vor Angst zitternden Lämmern erblickte“²⁹⁸,

fügt er eine minutiöse Beschreibung für jede Elementarschule an, die neben dem Können, der Unterrichtsmethode und dem moralisch-sittlichen Betragen des Lehrers auch den Kenntnisstand der Kinder reflektiert und Rückschlüsse auf die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs zuläßt. Im folgenden wird sein Bericht, der neben zwei weiteren Visitationsberichten aus dem Folgejahr²⁹⁹ und dem Jahr 1796³⁰⁰ vollständig überliefert ist, für einige Schulen auszugsweise wiedergegeben werden; die Darstellung ihrer Situation mag exemplarisch und stellvertretend für die übrigen stehen und kann somit als ‘tendenzenwiderspiegelnd’ bezeichnet werden:

Über die Elementarschulen und ihre Schulmeister

Über das Kirchspiel Melle im Amt Grönenberg schreibt Honderlage:

„Schulmeister Nonte (ist) ein junger Mensch, der erst kürzlich seinen Dienst angetreten; sich bisher sehr gut aufführen soll; Fähigkeiten genug zu seinem Amte zu besitzen scheint; auch die vorhin sehr verwilderten und versäumeten Kinder, wie hier allgemein geklagt wird, schon ziemlich in Ordnung und Zucht gebracht hat. (Ich) fand vor des ersten Tages nur 27 Kinder, da doch an die 60 hätten da-seyn müssen, des zweyten Tages waren schon 40.“³⁰¹

Im Kirchspiel Riemsloh des Amtes Grönenberg zeigt sich die schulische Situation wie folgt:

„Schulmeister Overwetter (ist) ein Mann von guter Aufführung, doch etwas capriciös. Fand vor des ersten Tages 40 Kinder, des zweyten 45, des dritten 48, sind sonst an die 70. Der Schulmeister buchstabirt, lieset, schreibt jetzt durch Übung gut; so auch verhältnißmäßig die Kinder, doch lesen diese noch mit einem äußerst widrigen Sington. Die Methode des Schulmeisters zu catechisiren ist mittelmäßig. Gerechnet wird hier gar nicht. (Die Bauern können) ihn hauptsächlich (...) wegen der schlechten Stimme zu singen nicht leiden; zuletzt (weil er, wie ich merke) gleich anfangs aus Stolz ihnen nicht hat wissen in etwa nachzugeben, wo ers doch wohl hätte thun können, weswegen er dann auch mehrmalen von selben grob und höchst unanständig ist behandelt worden. – Ueberhaupt aber ist seine Methode zu lehren so schlecht nicht (...) Nach meiner Meynung könnte das, wegen einiger bey dem Anfange seines Lehramtes ausgeübten Kaprizen, noch immer sehr aufgebrauchte Dorf jetzt mit ihm wohl zufrieden seyn; wenn er nur eine bessere Stimme – die wirklich äußerst schlecht ist – zu singen hätte, und dann auch bey dem Unterrichten etwas mehr Munterkeit und Kräfte.“³⁰²

Das Kirchspiel Wellingholzhausen des gleichen Amtes präsentiert sich ähnlich:

„Schulmeister Kampellmann (ist) ein Mann sonst von guter Aufführung; der aber zuviel Gebrauch von seinem Notariatsiegel machen soll“³⁰³. Fand vor 78 Kinder, auf ein ander mahl 85, da doch sonst

298 Rep 335, Nr. 3194, Bl. 291ff.

299 Die zweite Visitationsreise Honderlages dauert vom Mai 1789 bis Juni 1790 (vgl. ebenda, Bl. 333ff.).

300 Ebenda, Bl. 263ff.

301 Ebenda, Bl. 293.

302 Ebenda.

303 Die meisten Lehrer gingen neben ihrer Schulmeistertätigkeit noch anderen Nebenberufen nach, mit denen sie ihre Subsistenz sichern. So versah eine Vielzahl von Lehrern - nicht zuletzt wegen ihrer relativ exzeptionellen Schreibfähigkeit - ein Notariat, was häufig dazu geführt hat, daß sie in Vermögenshändel und Parteilichkeit ge-

2.3 Das zweite Problemfeld: Öffentliche Geschlechterdiskussion als theoretischer Zugang zum Begründungszusammenhang des elementaren Mädchenschulwesens? (die Diskursebene)

Im folgenden zweiten Problemfeld geht es um die Gegenüberstellung der im vorangegangenen Kapitel dokumentierten konkreten Ausgestaltung des (Mädchen-)Schulwesens und der (noch ausstehenden) Analyse ihrer theoretisch-programmatischen Ebene, hier: der öffentlichen Diskussion. Im Vordergrund steht der Versuch, einen Nachweis über eine pädagogische Auseinandersetzung im Intellektuellenkreis des geistlichen Fürstentums Osnabrück zu erbringen. Ob und inwiefern die öffentliche Geschlechterdebatte in diesem randständigen Gebiet zur Kenntnis genommen oder sogar (weiter-)geführt wurde, ist darüber hinaus die zentrale Frage, durch deren Beantwortung Aufschlüsse über theoretische Begründungsmuster erwartet werden. Dazu muß geklärt werden, ob auf seiten der Obrigkeit – hier ist in erster Linie an die Pastoren als Vorgesetzte der Lehrer gedacht – das Elementarschulwesen als solches zum Gegenstand von theoretischen Überlegungen gemacht und über die Notwendigkeit von standesgemäßen Differenzierungen im Elementarschulwesen reflektiert wurde. In den gängigen Theoriediskussionen zeichnen sich zwei Argumentationsstränge ab: eine Geschlechterseparierung in der Schule wird entweder für nicht notwendig oder für unbedingt durchsetzbar erachtet⁹⁹⁴. Die Frage nach dem Kenntnisstand der 'Geschlechterdebatte' impliziert zugleich die Frage nach dem grundsätzlichen Bekanntheitsgrad der zeitgenössischen pädagogischen Diskussion: wenn sich der Nachweis einer „Theoriedebatte“, einer öffentlichen Diskussion über Notwendigkeit oder Unnötigkeit einer Geschlechterseparierung erbringen läßt, der dem Prozeß der Separierung vorgeschaltet ist, kann davon ausgegangen werden, daß er einen 'Wirkungsmechanismus' ausgelöst hat, der in den Mädchenschulgründungen zum Ausdruck kommt.

2.3.1 Grundsätzliche Überlegungen zum zweiten Problemfeld

Bei der Bearbeitung des ersten Problemfeldes ist versucht worden, über den Weg des „harten Zitierens“⁹⁹⁵ das Wesentliche in den Quellen des 18. und 19. Jahrhunderts zu belassen. Die 'Vergangenheit' der Menschen in ihrer Geschichtlichkeit kann damit zwar nicht zurückgeholt werden, gleichwohl erschließt sich auf diese Weise die durch Quellen (Primärtexte) beschriebene Wirklichkeit der historischen Analyse auf eine andere Art als die in Darstellungen (Sekundärtexte) gespiegelte 'sogenannte' Realität. Durch das „Erstehen“lassen der „vergangene(n) Wirklichkeit im Text“⁹⁹⁶ gewinnt die durch Quellen repräsentierte Wirklichkeit eher den Charakter einer vergangenen, gleichwohl (auf je individuelle Weise und mit den 'Grenzen' unseres Gegenwartsverständnisses behafteten) nachvollziehbaren Realität.

Die sich anschließende Bearbeitung des zweiten Problemfeldes soll unter Zuhilfenahme der gleichen Methode der Ergebnispräsentation, des sogenannten „harten Zitierens“, Auf-

994 Vgl. die im Kap. I.2.1. nachgezeichnete Theoriedebatte um das 'Wesen der Frau' und die damit aufkommenden Überlegungen zur Geschlechterseparierung in der Schule.

995 BRAUN 1995, S. 25.

996 Ebenda.

schluß über die **theoretischen Begründungen** geben, die eine weiterführende Erklärung bieten sollen für das, was im ersten Teil in Form der Einrichtung elementarer Mädchenschulen ihre **tatsächliche Umsetzung** gefunden hat. Das Nachzeichnen der gewonnenen Erkenntnisse, auf den ersten Blick vielfach unwichtig erscheinende ‘Nebensächlichkeiten’ aus dem Schulleben einer Dorfgemeinde – und doch den Alltag treffend widerspiegelnd – bedarf der Unterlegung durch zusätzliche Informationen und Erklärungsansätze. Durch die Bearbeitung des zweiten Problemfeldes wird versucht, diese Informationen und Erklärungsansätze nachzuzeichnen.

Auf- und Rückschlüsse für eine vermutete Theoriediskussion sind in erster Linie von der relativ kleinen Gruppe der Bevölkerung zu erwarten, die bereits aufgrund ihres Amtes oder Berufes über ‘gelehrtes Wissen’ verfügen mußte und in der Bildung zum Status zählte⁹⁹⁷. Gedacht ist primär an die Konsistorialräte und Pfarrer sowie an diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die eine Bildung in Form von Normalschul- oder später Seminarunterricht genossen haben. Entsprechend bleibt damit das Gros, die ländliche Bevölkerung, für diese Fragestellung von der Betrachtung ausgeschlossen. Der ‘gemeine Mann’, die ‘gemeine Frau’ kann kaum auf ein fundiertes theoretisches Wissen rekurrieren, noch weniger kann in dieser Schicht Kenntnis über die aktuelle pädagogische Debatte erwartet werden. Diese Bevölkerungsgruppe erwirbt Erkenntnisse zumeist noch mündlich über Eltern, Lehrer, Pfarrer, ohne daß das Wissen des ‘einfachen Volkes’ damit als weniger komplex abqualifiziert oder die immense Bedeutung oral vermittelten Wissens eingeschränkt werden soll⁹⁹⁸. Der Weg der Wissensvermittlung ist hier ein anderer, und über das mündliche Kommunikationssystem⁹⁹⁹ ist die Erschließung zusammenhängender Theoriegebäude realiter ausgeschlossen, zu mühsam ist der Erkenntniserwerb über orale Weitergabe, und zu weit ist der Weg von abstrakter Theorie zu gelebter Praxis.

Insofern ist es im folgenden auch primär die Perspektive der sogenannten Gebildeten, die im Mittelpunkt des Interesses steht. Der Analyse werden anschließend drei Textgruppen unterworfen, in denen eine theoretisch-programmatische Diskussionsebene vermutet wird, also die Plattform für Gedanken- und Meinungsaustausch jener Bevölkerungsgruppe, die an der Veränderung der Gesellschaft und gesellschaftlichen Umstrukturierungen auf eine andere Art maßgeblich beteiligt ist als die nicht gebildete Landbevölkerung, die eher durch Widerstände zum ‘Motor’ für gesellschaftliche Veränderungen wird.

997 Vgl. van DÜLMEN Band III. 1994, S. 153.

998 Vgl. SCHENDA in: BRÜCKNER/BLICKLE/BREUER (Hrsg.) Band II. 1985, S. 447-464.

999 Zum Problem der mündlichen Kommunikation vgl. SCHENDA in: HINRICHS/WIEGELMANN (Hrsg.) 1982, S. 1-20; SCHENDA in: BRÜCKNER/BLICKLE/BREUER (Hrsg.) Band II. 1985, S. 447-464; auch van DÜLMEN Band III., 1994, S. 153.

2.3.2 *Gedruckte Quellen: Die zeitgenössische Publizistik, die Verbreitung des Zeitschriftenwesens im Fürstbistum Osnabrück*

Das 1766 von Justus MÖSER¹⁰⁰⁰ im Fürstbistum eingeführte Osnabrückische Intelligenzblatt¹⁰⁰¹ hat sich u.a. zum Ziel gesetzt, die „Ausbreitung der Wissenschaft und Gelehrsamkeit“¹⁰⁰² zu forcieren. Entsprechend werden, neben der Veröffentlichung landesherrlicher „Verordnungen und Ausschreibungen“, behördliche Vorladungen, Zwangsversteigerungen, Aufrufe, Rechtsverwicklungen, durch Fristenversäumung bekannt gegeben, Steckbriefe eingedrückt und Diebstähle angezeigt¹⁰⁰³. Gleichzeitig werden von unterschiedlichsten Autoren und bis 1782 von MÖSER selber kleine Geschichten publiziert, deren Aufgabe es sein sollte – ähnlich den Zielvorstellungen der allerorten entstehenden Intelligenzblätter und moralischen Wochenschriften¹⁰⁰⁴ – der Bevölkerung Neuerungen im weitesten Sinne mittels „populär-didaktischer Geschichtsdarstellungen“¹⁰⁰⁵ nahezubringen, dabei wird den Bereichen Agrikultur und Pädagogik ein mäßiges Interesse zuteil¹⁰⁰⁶. Diese Zielsetzung kann jedoch MÖSER mit seinem (seit 1782 ohne ihn von Regierungsseite weiter herausgegebenen) Intelligenzblatt nicht erfüllen. So zeigen Untersuchungen zur Verbreitung des Blattes, das als „Medium“ für Volksaufklärung¹⁰⁰⁷ hatte fungieren und Wissen und Erkenntnisse zur Hebung des Volkswohls zum 'gemeinen Mann', zur 'gemeinen Frau' transportieren sollen, daß alle diesbezüglich unternommenen obrigkeitlichen Versuche gescheitert sind¹⁰⁰⁸. Das Lesepublikum ist auf eine intellektuelle Oberschicht¹⁰⁰⁹ und damit auf einen zahlenmäßig sehr kleinen Kreis beschränkt, während die „einfache, auf dem Land lebende Bevölkerung (...) von der

1000 Zur Person Justus Möser (1720-1794) und seinen vielfältigen Tätigkeiten und Aufgabenbereichen, insbesondere seiner Stellung 'im Kontext der Aufklärung(-sdebatte)' vgl. z.B.: VIERHAUS in: MÖSER-FORUM...1994, S. 3-20; zu Möser's "pädagogischen Anschauungen" vgl. das gleichlautende Kapitel in: WAGNER in: OSNABRÜCKER Mitteilungen...1994, S. 62-75; insgesamt auch: WELKER 1996, Band I und II.

1001 Die am 1.9.1766 erstmals erscheinenden "Wöchentlichen Osnabrückischen Anzeigen" werden ab 1768 ergänzt und erweitert um die "Nützlichen Beylagen zum Osnabrückischen Intelligenzblatt(e)", sie erhalten in der Folgezeit immer wieder neue Namen (Ab 1.1.1773: "Westphälische Beyträge zum Nutzen und Vergnügen" usw.), ohne daß sich das (bis 1782 von Justus Möser redigierte) Konzept bis zum beginnenden 19. Jahrhundert wesentlich ändert.

1002 "Publicandum eines in diesem Hoch-Stifte auszulassenden Intelligenz-Blates", ausgefertigt am 1.9.1766 (Rep 100 Abschn. 154 Nr. 11, Bl. 24f.); Wiederabgedruckt in: LENZING 1924, S. 76f. und HOLLMANN 1937, S. 204f. (nach: FIEGERT in: MÖSER-FORUM...1994, S. 140f.).

1003 Vgl. FIEGERT in: MÖSER-FORUM...1994, S. 141 (hier auch Quellennachweise und weiterführende Literatur).

1004 Vergleicht man die Gründungszahlen in den Städten Bremen (1708), Frankfurt/M. (1722), Hamburg (1724), Minden (1727), Münster (1740) mit Osnabrück, so wird mit dem großen zeitlichen Abstand auch die 'Verspätung' der Einführung in Osnabrück deutlich. (Jahreszahlen nach: MAX in: HEIDE (Hrsg.) 1941, Sp. 1833ff.; FIEGERT 1992, S. 105f.).

1005 MOHRMANN in: MEYER u.a. 1988, S. 89.

1006 Vgl. FIEGERT in: MÖSER-FORUM...1994, S. 141.

1007 Vgl. BÖNING in: INTERNATIONALES Archiv...1987, S. 107-133.

1008 Vgl. ausführlich: FIEGERT in: MÖSER-FORUM...1994, S. 140ff. Zur Verbreitung vgl. die Aktenbestände: Rep 100, Abschn. 154, Nr. 11, 12, 13, 14, 16.

1009 Hierzu und zum folgenden: WELKER in: MÖSER-FORUM...1994, S. 171f.

Der abschließende Teil der Studie hat zwei Aufgaben zu erfüllen. Zum einen werden noch einmal die im Theorieteil artikulierten Fragen hervorgehoben, die der zweite Darstellungs- und Forschungsteil nicht beantworten konnte. Offengebliebene Forschungsfragen können zugleich den Anknüpfungspunkt für weitere, hier nicht mehr zu leistende, Forschungen liefern. Zum anderen soll der Stellenwert der Geschichte der elementaren Mädchenschulentwicklung im (geistlichen) Fürstentum Osnabrück als Beitrag zur (Mädchen-)Bildungsgeschichtsschreibung herausgearbeitet werden.

Offene Fragen

Insgesamt konnte der Zielsetzung, die vorgelegten, auf der Mikroebene angesiedelten und als 'Mädchenschulgeschichten' abgefaßten Fallbeispiele durch Rückkoppelung an die Makroebene in verallgemeinerungsfähige Aussagen zu transformieren, nicht in dem Maße nachgekommen werden wie ursprünglich geplant. Es hat sich gezeigt, daß es als Voraussetzung für Aussagen mit überregionaler Gültigkeit noch einer Vielzahl weiterer Regionalstudien bedarf, um zu einem späteren Zeitpunkt – in einem zweiten Schritt und im Anschluß an „Historische Vergleiche“¹²³⁸ – tendenzielle Entwicklungsströmungen herausarbeiten zu können. Der Grund für die Schwierigkeit der Rückkoppelung liegt aber nicht nur in den fehlenden Regionalstudien, häufig lassen sich auch „Mikro- und Makroanalysen nicht mehr ohne weiteres teleskopartig ineinanderschieben“¹²³⁹. So nimmt mit der zunehmenden Anzahl der Beobachtungsebenen auch die Zahl der „historischen Realitäten“ zu. Am Ende kann in einem Epochenbild keine Synthese mehr zustande kommen. „Das historische Universum“, so der französische Historiker Ulrich RAULFF, bestehe eben „nicht mehr bloß (...) aus zwei Ebenen. Es hat die Gestalt einer Art dreidimensionalen, lückenhaften Mosaiks aus verschiedenen großen und verschieden gezackten Steinen. Jeder Zuwachs an Geschichte, den die Historiker heute erzielen, führt nicht zu einem geschlosseneren Universum oder einer totaleren Geschichte, sondern steigert die sinnverwirrende Komplexität dieses heteroklitnen Mosaiks“¹²⁴⁰.

Damit ist zugleich ein weiteres Problem mikrohistorischer (Bildungs-)Forschung angesprochen, nämlich daß „oft niemand mehr weiß, was überhaupt in der Geschichte noch signifikant ist“¹²⁴¹, wodurch zum einen die Schwierigkeit des Transfers von Mikro zu Makro, die Problematik der „Verklammerung des Allgemeinen mit dem Besonderen, der Generalisten mit den Spezialisten“¹²⁴² noch einmal verdeutlicht und zum anderen zugleich die Bedeutung kleindimensionierter Studien in ihrer Einmaligkeit herausgestrichen wird. Das heißt jedoch nicht, daß es innerhalb eines für sich genommenen einmaligen Untersuchungsgebietes keine Übereinstimmungen gibt. So zeichnen sich für das Osnabrücker Land durchaus ähnliche Entwicklungstendenzen, und zwar im Vergleich des elementaren Mädchen- mit dem elementaren Knabenschulwesen ab, während sich gravierende, geschlechterdifferenzierende Unterschiede durch die vorliegende Studie nicht nachweisen lassen. Was die Frage nach kon-

1238 HAUPT/KOCKA in: DIES. (Hrsg.) 1996, S. 9-45.

1239 RAULFF in: DERS. (Hrsg.) 1986, S. 11 (Vorwort).

1240 Ebenda, S. 12.

1241 Ebenda.

1242 NIPPERDEY (Rezension: JEISMANN/LUNDGREEN (Hrsg.) 1987)) in: HISTORISCHE ZEITSCHRIFT...1989, S. 437.

professionellen und konfessionell bedingten Unterschieden angeht, so mußte ihre Beantwortung insofern unvollständig und entsprechend unbefriedigend bleiben, als das Verhältnis von **evangelischen zu katholischen Mädchenschulen** nicht ausgewogen ist. Die Tatsache, daß es viel weniger evangelische als katholische Mädchenschulen gibt, verhindert weiterreichende Schlußfolgerungen. Die in etwa in gleicher Zahl vorhandenen Konfessionsschulen im **gemischtgeschlechtlichen Elementarschulwesen** ist insofern nur marginal auf konfessionell bedingte Unterschiede untersucht worden, als die niederen Landschulen als solche, als Schulsystem, nicht der Hauptgegenstand der Untersuchung gewesen sind. Gleichwohl ist durch die Art der Ausrichtung der Untersuchung eine immer mehr sich verdichtende Gesamt-schulgeschichte des Fürstbistums Osnabrück entstanden, und durch die Fertigstellung des ‘Puzzlespiels’, die Zuordnung von Vorgängen (deren Aktenbelege nicht nur in verschiedenen Deposituren, sondern auch in verschiedenen Archiven lagern), sind spannende Einblicke in die Realgeschichte der Schule des 18. und 19. Jahrhunderts in einem geographisch fest-umgrenzten Raum ermöglicht worden. Zwar ließ sich über die innere Dynamik des Schulgeschehens längst nicht so viel in Erfahrung bringen wie zu Beginn der Untersuchung vorausgesetzt wurde, das ist freilich im nachhinein aufgrund des zur Verfügung stehenden Quellenmaterials auch nicht anders zu erwarten gewesen: So kann erst die konkrete Auswertung des gesamten Quellenmaterials eine endgültige Entscheidung über die Bearbeitbarkeit bestimmter Fragestellungen zulassen. In diesem Fall erwies sich dann auch die Frage nach dem genauen Ablauf von Strukturen im Unterricht als unbeantwortbar; sie nachzuvollziehen, so zeigte der weitere Forschungsverlauf, ist durch die retrospektive ‘teilnehmende Beobachtung’ nur unzureichend möglich. Damit mußten auch Bedeutungsfragen, etwa der Art, welchen Stellenwert schulisch vermittelte Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) im und für den Alltag der ländlichen (weiblichen und männlichen) Bevölkerung hatten, offenbleiben. Zwar läßt die festgeschriebene Ständegesellschaft vermuten, daß die Schule wohl nicht die Aufgabe gehabt hat, für einen zukünftigen Beruf zu qualifizieren, weil die künftige individuelle Bestimmung auch ohne schulischen Abschluß für die Mitglieder der ständisch geprägten Gesellschaft, und zwar geschlechtsübergreifend, festgelegt war. Das elementare Schulwesen, und damit auch das Mädchenschulwesen, hat für das ‘bürgerliche Jahrhundert’, für das ‘Jahrhundert der Bildung’¹²⁴³, in dem allmählich die Erziehung und Bildung der Menschen als Kriterium für die soziale Stellung, den politischen Rang und die wirtschaftliche Potenz zunehmend wichtig wird, sowohl in der Wahrnehmung der Betroffenen als auch in der objektiven Realität, längst nicht die existenzielle Bedeutung gehabt und die Rolle gespielt, die man ihr gegenwärtig beizumessen gewohnt ist¹²⁴⁴. In den hier gewählten historisch-geographischen Grenzen hat die Elementarschule zu keinerlei sozialen Umstrukturierungen geführt, was wohl auch nie ihre Zielsetzung gewesen ist. Aus der Sicht des einfachen Volkes, des ‘gemeinen Mannes’ und der ‘gemeinen Frau’ scheint es keine zwingenden Gründe gegeben zu haben, Lesen und Schreiben zu lernen¹²⁴⁵, vielleicht liegt hier ein Grund für den Widerstand der Bauern gegen die Schule, schließlich fehlte jegliche Einsicht in ihre Notwendigkeit, die ja auch aus der Position der Landbevölkerung – sie rangierte auf unterster gesellschaftlicher Stufe – nicht direkt durchschaubar war. Wenn die Elementarschule der sogenannten ‘Schwellenzeit’ nun aber

1243 Vgl. Kap. II.1.2.

1244 Vgl. DILLMANN in: JAHRBUCH...1993, S. 24.

1245 Vgl. hierzu ausführlich: van DÜLMEN (Hrsg.) 1994, S. 158.

keine berufsqualifizierende Aufgabe hatte, stellt sich die Frage nach ihrer sonstigen Zielsetzung innerhalb des gesellschaftlichen Gesamtgefüges. Die Frage nach dem 'Nutzen', den das Lesen und Schreibenlernen der Bevölkerung brachte, ist zu verbinden mit der Überprüfung der These, inwiefern Lesen und Schreiben nur zum Verständnis religiöser Inhalte unterrichtet wurde¹²⁴⁶. Die Analyse der gesellschaftlichen 'Aufgabe' der Schule steht damit weiterhin aus; sie konnte und sollte freilich auch durch vorgelegte Studie nicht geleistet werden.

Stellenwert der Studie

Die „neue Geschichtsbewegung“, entstanden im Zusammenhang mit und aus der Kritik an der Alltagsgeschichte, ist als Ergebnis der Diskussion um „Sozialgeschichte in der Erweiterung“ oder „Anthropologisierung der Historie“ zu verstehen¹²⁴⁷. In vorgelegter Studie wird ein Zugang zur Erschließung bildungsgeschichtlicher Fragestellungen gewählt, der erst in den vergangenen zwanzig Jahren zunehmend auf 'forscherisches' Interesse gestoßen ist: Dominierte bislang in der Historischen Bildungsforschung die „Orientierung an der Entwicklung großer Territorien vom feudalen Personenverbandsstaat zur transpersonalen institutionellen Herrschaft“, denen die Kriterienabgabe für „Modernität“ zugesprochen wird, wurden demgegenüber die vielen kleinen und kleinsten Territorien vielfach als „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ abgetan, „die verspätet oder gar nicht am Prozeß der „Modernisierung“ teilgenommen“ haben¹²⁴⁸. Mittlerweile hat die Einschränkung auf relativ umgrenzte Forschungsfragen und „Historien 'mittlerer Reichweite'“¹²⁴⁹ in der Historischen Bildungsforschung und entsprechend in vorgelegter Studie zu einer Belebung der Regionalforschung geführt, „nun (allerdings M.F.) nicht mehr aus besonderem Interesse an der Region, sondern aus Interesse an der Überprüfung von Theoremen, die „einem übergeordneten Wissenszusammenhang“ entstammen“¹²⁵⁰. Dieser neudefinierte Rahmen, in dem 'Moderne Sozialgeschichte in der Erweiterung', die, bestimmt durch die parallel verlaufenden Prozesse der „Soziologisierung“ der Geschichtswissenschaft und der „Historisierung“ der Sozialwissenschaften¹²⁵¹, an die Stelle der bisher dominant betriebene Ideen- und Institutionengeschichte tritt, ist der Vorstellung von der Wechselwirkung zwischen Pädagogik- und Gesellschaftsgeschichte verpflichtet. Er folgt der Prämisse „Verzicht auf einen zu umfassenden Erklärungsanspruch, Einschränkung des Untersuchungsfeldes, an dem die allgemeinere Fragestellung überprüft wird, Offenheit für Interpretationen von Sachverhalten, die von den eigenen Vorannahmen abweichen“¹²⁵².

1246 Vgl. hierzu z.B. NIPPERDEY (in: HERRMANN (Hrsg.) 1977, S. 111-136), demzufolge der Religionsunterricht - und damit das Verstehen religiöser Inhalte - das "Mittel der positiven Indoktrinierung" für den Staat gewesen sei und im Zentrum der Erziehung gestanden habe: "Erst im Gehorsam gegen die unwandelbare Autorität Gottes, die in objektiven Institutionen und Maximen fixiert ist, kann der Gehorsam gegenüber der weltlichen Autorität und die Stabilisierung der gesellschaftlichen Ungleichheit begründet werden, das ist noch keine bewußte Instrumentalisierung, sondern ungebrochene Selbstverständlichkeit" (ebenda, S. 119).

1247 HEER/ULLRICH in: DIES. (Hrsg.) 1985, S. 19.

1248 WUNDER/ZÖTTLEIN/HOFFMANN in: ZEITSPRÜNGE... 1997, S. 76.

1249 KECK in: GOLZ/BÖTTCHER (Hrsg.) 1995, S. 270.

1250 HINRICHS in: HINRICHS/NORDEN (Hrsg.) 1980, S. 10.

1251 Vgl. KECK in: GOLZ/BÖTTCHER (Hrsg.) 1995, S. 269.

1252 LESCHINSKY/ROEDER 1983 (1976), S. 13.

In diesem Sinne wird in der vorgelegten Untersuchung Schulgeschichte verstanden „als Ausschnitt und als Ausdruck eines unabgeschlossenen Prozesses gesellschaftlicher Auseinandersetzung, (...) der auf Möglichkeiten künftiger Weiterentwicklung verweist und damit zu pädagogischer und politischer Stellungnahme herausfordert“¹²⁵³. Interesse „an der Vergangenheit unseres Schulsystems um seiner Zukunft willen“¹²⁵⁴ liefert damit in enger Anlehnung an Friedrich PAULSEN eine abschließende Begründung für die vorgelegte Mädchenschulgeschichte. Sie beantwortet zugleich die Frage nach der Sinnhaftigkeit Historischer Bildungsforschung und ihrer Bedeutung für die Gegenwart, die in der Weiterführung in Anlehnung an den Historiker Rudolf VIERHAUS zugleich mit der Interdependenz von Vormoderne und Moderne begründet werden kann:

„Viele Erscheinungen der Moderne reichen mit ihren Wurzeln tief in die Vergangenheit zurück; viele vormoderne Strukturen haben weit in die moderne Welt hinein Bestand gehabt. Der gewaltige Eindruck von der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen ist nicht Folge retrospektiver Verkürzung, sondern geschichtliche Realität. Historische Forschung zeigt immer deutlicher, daß die Kräfte der Beherrschung der Formierung der modernen Welt nicht nur lange standgehalten haben, sondern mitbestimmende Elemente dieses Prozesses waren; daß die Kräfte der Bewegung sich der Bindung an geschichtliche Vorbedingungen und Traditionen weniger zu entwinden vermochten als sie intendierten, und daß der Begriff der Modernisierung eine außerordentlich vielschichtige geschichtliche Realität deckt.“¹²⁵⁵

Daß mit neuen Fragestellungen und Methoden, durch Erschließung neuer und Neuinterpretation bekannter Quellen ein plastischeres, differenzierteres und in vieler Hinsicht gewandelteres Verständnis gerade jener Zeit möglich geworden ist, das der modernen Welt vorrangig den Prozeß der Formierung der Moderne erklärbar macht, ist evident¹²⁵⁶. Und daß in dem Zusammenhang immer wieder deutlich wurde, daß Generalisierungen, Pauschalierungen und Globalisierungen zu falschen oder zu verfälschenden Erkenntnissen führen mußten, mithin Forschungsergebnisse der vergangenen zwanzig Jahre vielfach die Revision von Erkenntnissen zur Konsequenz hatte, die durch universalistische Studien und in ideengeschichtlicher Tradition stehende Abhandlungen gewonnen worden sind¹²⁵⁷, konnte sehr deutlich mit Hilfe der vorgelegten Mädchenschulgeschichten gezeigt werden. Damit scheint die Auffassung von einer zusammenhängenden Geschichte infrage gestellt werden zu müssen, zumal die Konturen von Vormoderne und Moderne verwischen und ihr Verhältnis in wechselseitiger Durchdringung verschwimmt.

Die vorliegende Studie versteht sich als Untersuchung im Kontext Pädagogischer Historiographie, die nicht von der antiquarischen Absicht geleitet wurde, Ideen, Institutionen und Zustände der Vergangenheit um ihrer selbst willen zu beschreiben, sondern aus dem aktuellen, i. w. bildungspolitisch motivierten Interesse heraus, historische Einsichten für Gegenwart und Zukunft fruchtbar zu machen¹²⁵⁸. Anknüpfungspunkte für die Klärung der grund-

1253 HERRLITZ/HOPF/TITZE 1993, S. 9.

1254 Ebenda.

1255 VIERHAUS in: DERS. u.a. (Hrsg) 1992, S. 9.

1256 Vgl. ebenda.

1257 Erinnt sei in diesem Zusammenhang z.B. an die 'Borussismusrwürfe' am Ende der 70er Jahre: So sind Erkenntnisse 'preußischer Geschichtsschreibung' vielfach unhinterfragt auf das gesamte deutschsprachige Gebiet übertragen worden.

1258 Vgl. HERRLITZ in: DIE DEUTSCHE SCHULE...1986, S. 132.

sätzlichen Bedeutung Historischer (Mädchen-)Bildungsforschung bietet der Bildungshistoriker Hans-Georg HERRLITZ, demzufolge die Auseinandersetzung mit (Pädagogik-)Geschichte in erster Linie einen Grund hat. „Wir“, so HERRLITZ, „wollen aus historischer Einsicht, wenn schon nicht weise werden für immer, so doch ein wenig klüger für den Augenblick – was denn sonst sollte der Sinn unserer Beschäftigung mit Geschichte sein?“¹²⁵⁹

Für die neue Koedukationsdebatte, die im letzten Jahrzehnt emotional und zum Teil sehr polemisch geführt worden ist, obwohl sich inzwischen eine Versachlichung der Auseinandersetzung abzeichnet¹²⁶⁰, hat die Untersuchung durch die Freilegung der ‘Wurzeln’ der Koedukationsdebatte dazu beigetragen, ihre Verwissenschaftlichung weiter voranzutreiben: Das ursprünglich überwiegend koedukativ geprägte ländliche Elementarschulwesen des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts kannte in seinem realhistorischen Kontext auf dem Lande aufgrund eines einheitlichen Fächerkanons für beide Geschlechter noch keine Geschlechterstereotypenbildung, eine geschlechtsspezifische Rollenzuweisung wurde durch die Schule nicht vorgenommen. Das gilt in gleicher Weise für die Lehrerinnen und Lehrer: eine „berufsorientierende Lenkung weiblicher und männlicher Schulkarrieren durch die Lehrkräfte“¹²⁶¹ hat es ebenfalls nicht gegeben. Insofern ist davon auszugehen, daß hier die ideologische Zuweisung der Geschlechterrollen erst im Zusammenhang mit der allmählichen Auflösung der Ständegesellschaft vorgenommen wird, also als ein Produkt des späten 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts zu verstehen ist und entsprechend erst im Laufe der Zeit im Alltag eine Umsetzung erfahren hat. Von daher bedarf die immer noch vorfindbare häufige Gleichsetzung von Theoriegeschichte(n) der Mädchenbildung mit der ‘Alltagsschulgeschichte’ einer Entflechtung; Anspruch und Wirklichkeit, gedachte Theorie und gelebte Praxis, sind in der Regel nicht kongruent. Die vorliegende Untersuchung konnte darüber hinaus zeigen, daß die Theorie der sozialen Praxis normalerweise nicht voraus ging, vielmehr hat es den Anschein, als „strebte sie dieser sogar entgegen“¹²⁶². Vor der Gefahr, gegenwärtige Tendenzen – sozusagen im nachhinein – in frühere Jahrhunderte hineinzudenken, ohne zugleich dezidierte Quellenstudien als verifizierendes oder falsifizierendes Material hinzuzuziehen, soll damit ebenfalls gewarnt werden – geschichtsverzerrende Ergebnisse könnten die Konsequenzen sein. So ist etwa das Geschlechterverhältnis nicht pauschal als ein Herrschaftsverhältnis zu verstehen, sondern kann nur im Kontext einer aufweisbar regional-individuellen Wirklichkeit seine Geschichte finden und damit eine differenzierte Analyse erfahren.

Mit dem Nachzeichnen des Entstehungsprozesses des elementaren Mädchenschulwesens im geistlichen Fürstentum Osnabrück ist eine Quellenstudie entstanden, durch die vielfältige und differenzierte neue Einsichten in das Elementarschulwesen der ‘Umbruchzeit’ gewonnen werden konnten. Dabei wurde deutlich, daß sich die eigentlichen Bildungsprozesse erst in der Verschränkung von „Theorie und Geschichte“, von „Systembedingungen und individuellen Anstrengungen“, von „pädagogischer Ambition und subjektiver Selektion“ beschreiben lassen¹²⁶³. Die gleichwohl nur beschränkte Reichweite der Erkenntnisse, auf die

1259 Ebenda.

1260 Vgl. oben das gesamte Kap. I.2.1; dagegen spricht allerdings neuerdings die wieder auflebende Diskussion in den Heften 6/1997 und 2/1998 der ZEITSCHRIFT für Pädagogik.

1261 GLUMPLER in: DIES. (Hrsg.) 1994, S. 17.

1262 SCHMALE in: SCHMALE/DODDE (Hrsg.) 1991, S. 726.

1263 Vgl. hierzu auch: KEMNITZ/TENORTH/HORN in: ZEITSCHRIFT für Pädagogik (ZfPäd.) 1/1998, S. 145.

im Verlauf der Studie immer wieder verwiesen wurde, kann und muß dadurch aufgebrochen werden, daß vergleichbare Studien (die vielfach erst noch geschrieben werden müssen) herangezogen werden: Erst im Vergleich, in der „präzisen Bestimmung der Relation, für die der Fall Exempel oder Ausnahme darstellen soll“¹²⁶⁴, wird sich die endgültige Bedeutung und Tragfähigkeit zeigen. Dazu bedarf es freilich noch einer Vielzahl weiterer bildungshistorischer Regional- und Lokalstudien.

1264 Ebenda.

Sachregister

A

- Abort s. Lehrerin, Wohnung
- Abteilungsunterricht s. Klassenunterricht
- Administrationsgeschichte s. Geschichtsschreibung
- Alltag der Lehrerin s. Lehrerin, Alltag
- Alltag 41, 46, 65, 87, 92, 127, 174, 183, 196, 203, 229, 235, 238, 246, 249
- Alltagsgeschichte s. Geschichtsschreibung
- Alternation 65
- Alternativsukzession 65
- Amtsarzt s. Amtsphysicus
- Amtsphysicus 273
- Arbeitserziehung 115
- Arbeitserziehung s.a. Schule, Industrieschule
- Arbeitsmoral s. Lehrerin/Lehrer
- Arbeitsschule s. Schule
- Arbeitsunterricht s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon
- Armut 92, 98f., 105, 118ff., 124, 138f., 147, 162, 164, 166, 168, 218, 221, 265, 290
- Bettelei 146, 139, 228, 234, 262, 265, 268
- s.a. Pädagogik der Armut
- Aufklärer 168, 237
- Aufklärung 98, 170, 199, 204, 225, 231, 234f., 238
- Aufklärung, aufklärerische Vorstellungen 39, 67, 97, 101, 105, 114, 116, 163, 220ff., 223ff., 235f., 237, 240, 324
- Begriff 41
- Geist der 96, 136, 151, 221, 224, 240
- obrigkeitliche 223
- Volksaufklärung 204f.
- Zeitalter der 37, 41, 64, 67f., 73, 97, 158
- s.a. Eltern
- s.a. Pädagogik
- s.a. Pädagogik der Aufklärung
- s.a. Theologie
- Aufklärungsepoche 40
- historische Darstellungen 41
- Aufsätze, moralisch belehrende 207
- Aufsätze schreiben s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Sprachunterricht, deutscher
- Ausbildung 94, 105, 196f., 199, 257, 283
- s.a. Knaben
- s.a. Lehrerin/Lehrer
- s.a. Mädchen
- s.a. Schule

Auswendiglernen s. Lernen

- s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

B

- Bauernwiderstand 175
- Bauerschaftslehrer s. Lehrer
- Bauerschaftsschule s. Schule, Nebenschule
- Berlinische Monatsschrift 205, 212
- Besoldung s. Lehrerin/Lehrer
- Beten s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Religionsunterricht, Gebet
- Bettelei s. Armut
- Biblische Geschichte s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Religionsunterricht
- Bikonfessionalität 64f., 69, 87, 198, 231
- Doppelpfarrigkeit 86, 177, 230f.
- s.a. Capitulatio Perpetua
- Bildung, Höhere Bildung 28
- Bildungsbenachteiligung 194
- Bildungsforschung, mikrogeschichtliche 245
- Bildungsgeschichte s. Geschichtsschreibung
- bildungshistorische Forschung s.a. Frauenforschung
- Bildungstheorie 238f.
- Bildungswesen, Höheres Bildungswesen 20f., 23, 69
- Bildungswissen 169
- Binnendifferenzierung 51, 107, 111, 126, 152, 158
- s.a. Klassenunterricht, Einzelunterricht
- Borussismus s. Geschichtsschreibung
- Brüchtengericht 91, 229
- Buchstabieren s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Sprachunterricht, deutscher
- Bürgerschule s. Schule

C

- Calligraphie s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Sprachunterricht, deutscher, Schreiben
- Capitulatio Perpetua 66, 86f., 89f., 124, 134, 142, 146, 152, 159, 164, 167, 177, 231
- s.a. Bikonfessionalität
- Classenschulen 108

– s. a. Klassenunterricht

D

Denkübung s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Deutsche Sprache s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Sprachunterricht

Deutsche Sprache (Fertigkeit) 254

Differenzierung, geschlechtstypische 213

Diskurs s. Geschichtsschreibung

Diskurs s. Pädagogik

Doppelpfarrigkeit s. Bikonfessionalität

E

Einkommen 92, 98, 157, 166, 179, 185, 290

– s. a. Lehrer, Lehrerin, Lehrperson

Einzelfallstudie s. Geschichtsschreibung

Einzelunterricht s. Unterrichtsverfahren

Elementarschule s. Schule

Eltern, aufgeklärte 309

Englischer Sprachunterricht s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Sprachunterricht

Erkunde s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Erzieherinnen 190

Erziehung zur Industrie 115, 123, 207

Erziehung, geschlechtsspezifische 37, 123, 174, 237

– geschlechtstypische 123, 211f.

– utilitäre 235

Erziehungsideen 55

Erziehungsrealitäten 55

F

Fach.../Fächer... s. Unterrichtsfach

Feminisierung der Industrieschule 124

Feminisierung des Lehrberufes 196

Feministische Geschichtswissenschaft s. Frauenforschung

– s. Geschichtsschreibung

Filearbeiten s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Handarbeiten

Finanzierung der Schule s. Schule

Flachspinnen s. Spinnen

Flicken s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Handarbeiten

Französischer Sprachunterricht s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Sprachunterricht

Frau s. a. Mädchen

Frauen s. a. Geschlechter...

Frauen, Ausbildung 238

Frauenforschung 19f., 50f.

– Feministische Geschichtswissenschaft und Historische Frauenforschung 51

– Frauengeschichte 24ff., 50f.

– Historische Frauenbildungsforschung 24

– Historische Mädchenbildungsforschung 29, 43, 249

– Mädchenbildungsgeschichte 23ff., 29, 38, 43, 50f., 75, 78, 187, 199, 245, 248

– Mädchenbildungswesen, Gesamtdarstellung 75

– Paradigmenwechsel 51

G

Garnisonschule s. Schule

Gegenreformation 64

Gehalt s. Einkommen

Geographie s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Geometrie s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Mathematik

Gesang (Fertigkeit) 144

Gesang s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Geschichte s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Geschichtsschreibung 43, 51

– Administrationsgeschichte 44

– Alltagsgeschichte 41, 46ff., 54, 57, 150, 245, 247

– androzentrische 50

– Bildungsgeschichte 19ff., 23ff., 38ff., 43ff., 55f., 75, 78, 245ff., 344

– als Frauenforschung 50

– als Realgeschichte 25

– niederes Schulwesen 76

– Mädchenbildungsgeschichte 23ff., 29, 38, 43, 50f., 78, 187, 199, 245, 248

– Mädchenbildungswesen, Gesamtdarstellung 75

– Moderne Sozialgeschichtsschreibung 44, 58

– ideengeschichtlich oder realgeschichtlich 239

– Generalisierungen 63

– Globalstudien 63

– Historische Frauenbildungsforschung 24

- Historische Mädchenbildungsforschung 29, 43, 249
- Problematik der verlorengehenden Narrativität 45
- Realgeschichte der Schule 29, 43, 72, 192, 246
- regionale 63f., 69
- Borussismus 40, 63, 248
- Diskursebene 32, 34f., 37, 40, 55f., 76, 202, 210, 237
 - s.a. Realhistorie
- Dogmengeschichte 22, 75
- Einzelfallstudie 40f., 46, 49, 57, 64, 78, 187, 198
 - s.a. Mikrohistorie
- Historische Frauenforschung 28, 50f.
- Historische Sozialwissenschaft, synonym zu Gesellschaftsgeschichte 45
- Feministische Geschichtswissenschaft s. Frauenforschung
- Frauengeschichte s. Frauenforschung
 - s.a. Geschlechtergeschichte
- Generalisierungen 198f.
 - Historische Bildungsforschung 63
 - Pauschalierungen und Globalisierungen 248
- Gesamtgeschichte 44, 476
- geschichtliche Realität 248
- Geschlechterbeziehungen 51
- Geschlechtergeschichte 26ff.
- Geschlechtergeschichte s.a. Frauenforschung
- Gesellschaftsgeschichte 44, 51, 247
 - synonym mit Historischer Sozialwissenschaft 45
- Gesetzestexte als Quelle 54
- Globalisierung 198
- Globalstudien, Historische Bildungsforschung 63
- Hermeneutik 49
- Historische Bildungsforschung s. Geschichtsschreibung, Bildungsgeschichte
- Historische Frauenforschung 26f., 51, 63, 73, 75
 - s.a. Frauenforschung
- Historische Pädagogik s. Geschichtsschreibung, Bildungsgeschichte
- historische Realität 19f.
- Historische Sozialwissenschaft(en) 43f., 48, 51
- Historismuskritik 37ff., 43, 45, 57, 200
- Ideengeschichte 22f., 28, 41, 44, 54, 75, 187, 189, 192, 239, 247f.
 - Historische Bildungsforschung 239
- Institutionengeschichte 22, 44, 54, 75, 247
- Kulturgeschichte 27
- Mädchenbildungsgeschichte s. Geschichtsschreibung, Bildungsgeschichte
- Makrogeschichte 48f., 56, 198
 - s.a. Mikro...
- Mikrogeschichte 44f., 49, 55f., 63f., 73, 156, 198f., 245
 - s.a. Makro...
- Partikulargeschichte 27
- Personengeschichte 44
- Realgeschichte 32, 37, 39ff., 43, 53f., 56, 64, 75f., 192, 198, 209f., 239f.
 - Bildungsgeschichte als R. 25
 - Historische Bildungsforschung 239
- Regionalgeschichte 55
- Sozialgeschichte 20, 23, 28, 43ff., 53, 129, 187
 - als Geschichte der Geschlechterbeziehungen 37
 - der Mädchenbildung 40
 - im Sinne einer Gesamtgeschichte 49
- Sozialgeschichte in der Erweiterung 48ff., 53, 56, 73, 247
- Sozialgeschichte, androzentrischer Standpunkt 50
- Sozialgeschichte, Problematik des Begriffs 45
- Soziologisierung der Geschichtswissenschaft 44
- theoretisch-programmatische Arbeiten 22, 29, 75, 187
- Theoriegeschichte 33, 41, 43, 55, 196, 203, 249
- Universalgeschichte 27, 43
- Geschichtswissenschaft 39, 43f., 247
- Geschlechter, Gleichheit 37
- Geschlechterdebatte 202, 207, 213
- Geschlechterdifferenz 24, 32, 70, 219, 245
- Geschlechterdiskussion 202, 214, 225
- Geschlechtererziehung 214
- Geschlechterfrage 31
- Geschlechtergeschichte s. Geschichtsschreibung
- Geschlechterhierarchien 28
- Geschlechterideologie 33, 99
- Geschlechterrollen 249
- Geschlechterseparation s. Geschlechtertrennung
- Geschlechterstereotypenbildung 249
- Geschlechtertrennung s.a. Koedukation
- Geschlechtertrennung 29, 31f., 34f., 37, 78, 84, 134f., 143, 152f., 157, 159f., 163f., 173f., 188, 192f., 202, 216, 220, 223f., 226, 237f.
- Geschlechterverhältnis 32, 35, 249
- Geschlechtscharaktere 37
- geschlechtsneutral 89, 98
- geschlechtsrelevant s. geschlechtsspezifisch
- geschlechtsspezifische Erziehung 37, 123, 174, 237
- geschlechtsspezifische Rollenzuweisung 249
- geschlechtsspezifischer Unterricht 112, 135
- geschlechtstypisch 226
- geschlechtstypische Differenzierung 213
- Geschlechtsunterschiede 32
- Gesellschaftsgeschichte s. Geschichtsschreibung
- Gesetzestexte 54

Gewerbeschule s. Schule
 Glaubenslehren s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Religionsunterricht
 Glaubstoleranz 87
 Globalisierung s. Geschichtsschreibung
 Gogericht 91
 grammatische Kenntnisse 254
 Gymnasium Carolinum 71, 206
 Gymnasium s. Schule

H

Häkeln s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Handarbeiten
 Handarbeit (Fertigkeit) 116, 122, 207, 262
 Handarbeit im Alltagsleben der Frauen 99
 Handarbeit s.a. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon
 Handarbeit, weibliche 86f.
 Handarbeiten als Lebensunterhalt 261
 Handarbeitsschule s. Schule, Industrieschule
 Handelsschule s. Schule
 Handwerker 159, 177, 253, 257
 Handwerkslehrlinge 102f., 256
 Handwerksmeister 169
 Hauslehrer 207f., 308
 Häuslinge 268
 Hecker 70
 Hermeneutik 43, 45, 57, 78
 – s.a. Geschichtsschreibung
 Heuerleute 89, 168, 265, 287, 289f.
 Heuerlinge s. Heuerleute
 Hilfslehrer s. Lehrer
 Historische Bildungsforschung s. Geschichtsschreibung, Bildungsgeschichte
 Historische Frauenbildungsforschung s. Geschichtsschreibung, Bildungsgeschichte
 – s.a. Frauenforschung
 Historische Frauenforschung s. Frauenforschung
 – s. Geschichtsschreibung
 Historische Mädchenbildungsforschung s. Geschichtsschreibung, Bildungsgeschichte, Mädchenbildungsgeschichte
 – s. Frauenforschung
 Historische Pädagogik s. Geschichtsschreibung, Bildungsgeschichte
 Historismus s. Geschichtsschreibung
 Höhere Bildung s. Bildung
 Höhere Knabenschule s. Schule
 Höhere Mädchenbildung s. Schule, Höhere Mädchenschule

Höhere Töcherschule s. Schule, Höhere Mädchenschule
 Höheres Bildungswesen s. Bildungswesen
 Höheres Schulwesen s. Schulwesen

I

Ideengeschichte s. Geschichtsschreibung
 Immoralität 193
 – s.a. Moralität
 Industrie (Begriff) 116
 Industrie (Fertigkeit) 228
 Industrie 105
 Industriebildung s. Pädagogik, Industripädagogik
 – s. Schule, Industrieschule
 Industrielehrerin s. Lehrerin
 Industripädagogik s. Pädagogik
 Industrieschule s. Schule
 – s.a. Schule, Arbeitsschule
 Industrieschulwesen s. Schulwesen
 Industrieunterricht s. Schule, Industrieschule
 – s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon
 Industriosität s. Pädagogik, Industripädagogik
 Inspektion der Schulen s. Schule, Schulinspektion
 Institutionengeschichte s. Geschichtsschreibung
 Intelligenzblatt s. Zeitschrift
 Interdisziplinarität 29, 47

J

Junge s. Knabe
 Jungfrau Maria 97

K

Katechismus von Overberg 158
 Katechismusunterricht s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Religionsunterricht, Katechetik
 Kinder, müßige 121
 – schulpflichtige 82, 156, 229
 Kirchhöfer/Kirchhöferin 127
 Klasseneinteilung 147, 215
 Klassenraum s. Schule, Schulstube
 Klassenschule s. Unterrichtsmethode, Klassenunterricht
 Klasseinteilung 112, 135, 158, 215, 217, 268, 291

- Klassenunterricht s. Unterrichtsmethode
 Kleider machen s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Handarbeiten
 Klippschule s. Schule
 Knaben, Ausbildung 112
 Knabengymnasium s. Schule, Gymnasium
 Knabenschule s. Schule
 Knabenschulwesen s. Schulwesen
 Knabenunterricht s. Schule, Knabenschule
 Koedukation 29ff., 37, 39f., 68, 85, 192f., 220, 249
 – s.a. Geschlechtertrennung
 Kommunion 136, 150, 183, 223, 261, 287
 Konfession, Korrelation mit Schulwesen 69
 Konfessionstoleranz 87, 114, 212
 Konfirmandenunterricht s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Religionsunterricht
 Konfirmation 103, 119, 136, 150, 179
 Konsistorium, evangelisches 54, 67, 90, 102, 113, 117, 120, 123, 178, 180, 182ff., 216f., 219f., 226, 233, 236
 Konsistorium, katholisches 54, 67, 88, 113, 120, 129, 131ff., 137, 139ff., 143f., 151ff., 156ff., 162, 164ff., 176f., 207, 268, 278
 Konsistorium, königliches 109, 138, 256, 267
 Kulturgeschichte s. Geschichtsschreibung

L

- Länderkenntnis s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon
 Landschule s. Schule
 Landschulinspektion s. Schule, Schulinspektion
 Landschulwesen s. Schulwesen
 Lateinschule s. Schule
 Lateinischer Sprachunterricht s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Sprachunterricht
 Lehrberuf 34., 271
 – Feminisierung 196
 Lehrer, Arbeitsmoral 84
 – Ausbildung 111, 158, 184f., 194, 217
 – Bauerschaftslehrer 140
 – Besoldung 146
 – Bildung 111, 185, 196
 – Hilfslehrer 268
 – moralische Vergehen 84
 – moralisch-sittliches Betragen 80
 – Nebenschullehrer 138f., 184
 – Normalschullehrer 105, 286
 – Privatlehrer 113, 184
 – untere Lehrer 138
 – Volksschullehrer 145f.
 – Weiterbildung 111
 – s.a. Lehrerin, Lehrperson
 Lehrerausbildung s. Lehrer
 Lehrerbeschwerden 91
 Lehrerbildung s. Lehrer
 Lehrerin, Alltag 87, 91, 144f., 148, 198, 209
 – Arbeitsmoral 84
 – Ausbildung 23, 71, 81ff. 100, 166, 172f., 184, 190f., 194, 196f., 222
 – Besoldung s. Einkommen
 – Bildung 28, 194, 196
 Lehrerin, Einkommen 90, 98, 114, 120, 129, 140, 146, 271
 – Schulgeld 82, 108
 – Einsatz 71
 – Industrielehrerin 104ff, 113f., 120, 197
 – Näherinnen als 120
 – Widerstand 113
 – Wohnung, Abort 161, 175, 182
 – s.a. Lehrer, Lehrperson
 Lehrerinnenausbildung s. Lehrerin
 Lehrerinnenbildung s. Lehrerin
 Lehrerinnenfrage 226
 Lehrerinnenseminar 104, 196
 – evangelisches 197
 – preußisches 197
 Lehrerseminar 69ff., 104, 111, 180f., 185f., 194, 196, 209, 211, 215, 267
 – evangelisches 181, 196
 – katholisches 174, 195
 – Seminarbildung 184
 – Seminarunterricht 203
 Lehrerweiterbildung s. Lehrer
 Lehrfach s. Lehrberuf
 Lehrling 169, 255, 257
 Lehrmethode s. Unterricht, Unterrichtsmethode
 Lehrperson, Einkommen 53, 135, 139f., 146, 148, 152, 154, 157, 167, 178f., 209, 290
 – Spinnen als Zusatzeinkommen 209
 Lehrstunden s. Unterricht, Unterrichtsstunden
 Lernen, Auswendiglernen 102, 215, 217
 Lesebücher 97, 256
 Lesegesellschaft 214
 Lesen s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Sprachunterricht, deutscher
 Lesen (Fertigkeit) 82, 144, 150, 254, 255, 274, 276

M

- Mädchen s.a. Frauen
 Mädchen, Ausbildung 188, 239
 – Bildungsstand 194

Mädchenbildungsgeschichte s. Geschichtsschreibung, Bildungsgeschichte
 – s. Frauenforschung
 Mädchenindustrieschule s. Schule, Industrieschule
 Mädchenprivatschule s. Schule, Privatschule
 Mädchenschule s. Schule
 Mädchenschulgeschichte s. Geschichtsschreibung, Bildungsgeschichte
 Makroanalyse 48, 245
 Makroebene 48, 57, 187, 199f., 245
 – Verknüpfung mit der Mikroerkenntnis 199f.
 Makrogeschichte s. Geschichtsschreibung
 Makrohistorie s. Geschichtsschreibung, Makrogeschichte
 Mathematik s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon
 Mikroanalyse 43, 48, 57, 63, 76, 198, 200, 245
 Mikroeben, Zusammenhang mit Makroebene 200
 – s.a. Mikroanalyse
 Mikroergebnisse s.a. Einzelfallanalyse
 Mikroerkenntnis, Verknüpfung mit der Makroebene 199f.
 Mikrogeschichte s. Geschichtsschreibung
 Mikrogeschichte s.a. Geschichtsschreibung, Alltagsgeschichte
 Mikrohistorie s. Geschichtsschreibung, Mikrogeschichte
 Moderne 90, 169
 – s.a. Tradition
 Modernisierung 220, 247
 Moral 132, 135, 143, 168, 173, 208, 227f., 233, 237, 273
 – s.a. Sittlichkeit
 Moralität s. Moral
 Moralität s.a. Sittlichkeit
 Müßiggang 121, 158f., 169, 228
 Musikunterricht s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

N

Näh- und Strickschule s. Schule
 Nähen (Zusatzeinkommen der Lehrerin) 143
 Näherinnen 120, 122
 Nähschule s. Schule, Näh- und Strickschule
 Nähschule s.a. Schule, Arbeitsschule
 Nähstunden s. Unterrichtsfach
 Nähunterricht s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Handarbeiten
 Naturgeschichte s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon
 Naturlehre s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Nebenschule s. Schule
 Nebenschullehrer s. Lehrer
 Normaljahr 1624 65f.
 Normallehrer s. Lehrer, Normalschullehrer
 Normalschule s. Schule
 Normalschullehrer s. Lehrer
 Normalunterricht s. Schule, Normalschule, Normal-schulunterricht

O

Osnabrückisches Intelligenzblatt s. Wochenzeitschrift

P

Pädagogik der Armut 118
 Pädagogik der Aufklärung 115, 238f
 Pädagogik, aufgeklärte 71, 214, 235f.
 – s.a. Philantropen
 – Diskursebene 238, 240
 – gedachte Theorie und gelebte Praxis 249
 – Gesamtwirklichkeit von Erziehung und Unterricht und deren gesellschaftliche Kontexte 53
 – Industriepädagogik 105, 115f., 118, 121, 123, 223
 Pädagogikgeschichte s. Geschichtsschreibung, Bildungsgeschichte
 Pädagogische Diskussion 174
 – theoretisch-programmatische Diskussionsebene 192, 202f., 208ff., 220, 223, 225, 235, 237ff.
 – wechselseitigen Beeinflussung von Theorie und Praxis 240
 – s.a. Theorie/Praxis
 Paradigmenwechsel 20
 – in der Frauenforschung 51
 Partikulargeschichte s. Geschichtsschreibung
 Pensionsanstalten 36
 Personengeschichte s. Geschichtsschreibung
 Pfargeistlicher, Schulbesuch 195
 Philantropen 41, 105, 235, 240
 Polarisierungsdebatte 19, 37
 Positivismus 39, 57, 198
 Präparandenanstalt 69
 Praxis s. Theorie/Praxis
 Privat... s. unter den Stammwörtern
 Putzmachen s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Handarbeiten

R

Ratsgymnasium, evangelisches, in Osnabrück 139, 181, 207
 Raumnot s. Schule, Schulraum, Schulraumnot

- Realgeschichte s. Geschichtsschreibung
- Realhistorie s. Geschichtsschreibung, Realgeschichte
- Realschule s. Schule
- Recessus Mellensis 89
- Rechnen s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Mathematik
- Rechnen (Fertigkeit) 144, 168f., 254, 255, 268, 276
- Rechtschreiben (Fertigkeit) 144, 274
- Reformation 64
- Regionalhistorie s. Geschichtsschreibung, Regionalgeschichte
- Religion (Kenntnis) 144
- Religionsfragen 81
- Religionsgeschichte s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Religionsunterricht
- Religionsunterricht s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon
- Rollenzuweisung, geschlechtsspezifische 249
- S**
- Säkularisation 66ff., 87, 93, 98, 178, 221ff., 226
- Schönschreiben (Fertigkeit) s. Schreiben (Fertigkeit)
- Schreiben s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Sprachunterricht, deutscher
- Schreiben (Fertigkeit) 144, 150, 168f., 254f., 268, 276
- Schönschreiben 144
- s.a. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Sprachunterricht, deutscher, Schreiben
- Schulamt s. Lehrberuf
- Schulbesuch s. Schule
- Schulbuch 70, 96f., 102, 302
- ABC-Buch, utilitaristisches 170
- Schule, Arbeitsschule 116f., 119ff., 207, 228
- s.a. Schule, Industrieschule
- Bürgerschule 186
- Elementarschule 117, 221, 240, 246
- gemischtgeschlechtliche 172
- koedukative 85
- private 240
- s.a. Volksschule
- Finanzierung 78, 89, 92, 128, 131f., 140f., 143, 156, 160f., 171, 173, 176, 178, 191
- Garnisonsschule 116
- Gewerbeschule 102f., 253, 255ff.
- Gymnasium 289
- Knabengymnasium 67, 207
- Handelsschule 69
- Höhere Knabenschule 240
- Höhere Mädchenschule 22, 24, 28, 33, 36, 67, 69, 75, 85, 122, 186, 192f., 206, 237, 240
- private 206, 240
- Industrieschule 98f., 105, 112f., 115ff., 121f., 124, 228, 263, 286
- Feminisierung 124
- gemischtgeschlechtliche 118
- Industrieschulbewegung 115
- Mädchenindustrieschule 111, 114
- Klippschule 156
- Knabenschule 24, 78, 82, 84f., 89f., 92, 108, 112, 129, 142, 145f., 148, 155, 180f., 183, 223, 272, 287ff.
- Landschule 71, 84f., 96, 109, 222, 225, 234, 256, 268, 289
- Lateinschule 34, 287
- Mädchenschule in Ankum, Grundriß 281, 282
- Näh- und Strickschule 112, 114, 119, 121f.
- private 119
- Nebenschule 79, 85, 90, 135f., 156, 210, 216, 220, 224, 230, 286ff.
- Bauerschaftsschule 79, 136, 217
- reziproke 91
- Normalschule 70f., 94, 103, 111, 126, 149, 173, 194, 196, 222, 263
- Ausbildungskonzept 72, 159
- Normalschulausbildung 184, 197
- Normalschulunterricht 105, 203, 261
- Normalschule in Münster 172
- Normalschule in Osnabrück 72, 158, 215
- Privatschule 113f., 186
- koedukative 85
- Mädchenprivatschule 111
- Realschule 34, 70, 117
- Schulbesuch 80, 82, 108, 150, 177
- Schulinspektion 70, 117, 119, 121, 299
- Schulpraxis 209
- Schulraum, Schulraumnot 151, 178f.
- Schulstube 105
- Schulwirklichkeit 54
- Sommerschule 170, 231, 289, 302
- Spinnerschule 117
- Strick- und Nähschule s. Näh- und Strickschule
- Taubstummenanstalt 69
- Volksschule 31, 98, 102, 117, 121, 123, 192, 229, 253, 255f.
- Volksschulgeschichte 24
- s.a. Elementarschule
- Vorschule 146, 288
- Winterschule 170
- s.a. Schulwesen
- s.a. Unterricht
- Schule der Untertanen 239
- Schule im Spannungsfeld von Tradition und Modernität 95

- Schülerteilung 143
 Schuletat 290
 Schulfach s. Lehrberuf
 Schulfächer 262
 Schulferien 292
 Schulfond s. Schuletat
 Schulgeld 37, 83, 91, 98, 113, 117, 119, 127, 129, 136, 138ff., 143, 147f., 150f., 153, 160, 164, 166ff., 171, 178, f., 184, 218, 221, 230, 266, 268, 271, 290
 – s.a. Lehrerin, Einkommen
 Schulhaus 112, 132, 141, 266, 268
 – Schulraum 88f., 92, 112, 119, 133, 144, 178, 182f., 210, 267f. 271f.
 – Schulraumnot 154, 178
 Schuljahr 256
 Schullokal s. Schulhaus
 Schulordnung 24, 31, 54f., 71, 76, 84f., 95, 101, 103, 134, 138f., 142, 147, 149, 162, 167f., 179, 214, 219, 220ff., 230, 234, 236, 267, 275, 278, 286
 – Münsterische 173
 Schulpflicht 54, 82, 134, 137, 150, 153, 156, 162, 168, 178, 180, 219f., 229f.
 Schulpraxis 118, 209f., 219
 Schulraum s. Schulhaus
 Schulraumnot s. Schule, Schulraum
 Schulrealität 41, 131, 209, 211, 223, 225
 Schulstube s. Schulhaus, Schulraum
 Schultheorie 118
 Schulunterricht 112, 137, 183, 263, 268, 276, 288f., 292
 – geschlechtsspezifischer 112, 135
 – Privatunterricht 111ff., 180, 186
 – Unterrichtsfach 34, 111, 140, 194, 218f.
 – Fächerdifferenzierung 220
 – Fächerkanon 95, 110, 124, 126f., 158, 189, 192, 194, 220ff., 249
 Arbeitsunterricht 119, 121, 192, 218
 – s.a. Industrieunterricht
 Auswendiglernen 255, 291
 Denkübung 110
 Erdkunde s. Geographie
 Geographie 110, 180, 207
 – Erdbeschreibung 108, 291
 – Länderkenntnis 152
 Geometrie s. Mathematik
 Gesang s. Musikunterricht
 Geschichte 126, 207
 – Weltgeschichte 180
 Handarbeiten 98f., 108, 113, 115., 120ff., 124, 135, 146, 183, 188f., 192, 194, 218, 221f., 261, 276
 – Filearbeiten 121
 – Flicker 119ff.
 – Häkeln 119, 121
 – Kleider machen 119, 121, 207
 – Nähen 35f., 93, 86, 108, 112ff., 117, 119ff., 126, 141, 152, 192, 207, 213, 218, 223, 270, 286, 288
 – Putzmachen s. Kleider machen
 – Spinnen 12, 117, 213, 218
 – Sticken 86, 119, 121, 207
 – Stopfen 35, 119ff.
 – Stricken 12, 35f., 94ff., 98f., 112, 116, 119ff., 126, 141, 152, 192, 207, 213, 218222, 223, 270, 276, 286
 – Weben 123, 213
 Industrieunterricht 116, 120, 192, 207, 218, 221f.
 – s.a. Arbeitsunterricht
 Mathematik, Geometrie 220
 – Rechnen 80, 82, 95f., 102f., 108, 110, 123, 146, 152, 157f., 161, 180, 185, 194, 206, 217ff., 220, 231, 256, 291
 Musikunterricht 34f., 80, 82, 95, 103, 108, 111, 152, 161, 183, 256, 291f.
 Naturgeschichte 35, 108, 110, 180, 291
 Naturhistorie s. Naturgeschichte
 Naturlehre 35, 152, 220, 291
 Rechnen s. Mathematik
 Religionsunterricht 34f., 83, 91, 95, 101f, 108, 110f., 124, 126, 146, 152, 157f., 161, 180, 206, 247, 255, 291
 – Biblische Geschichte 108, 110, 152, 158, 161
 – Gebet 103, 256, 291
 – Glaubenslehren 213
 – Katechetik 82, 111
 – Konfirmandenunterricht 256
 – Religionsgeschichte 292
 Singen s. Musikunterricht
 Spielstunde 292
 Sprachunterricht, deutscher 103, 108, 110f., 157, 256
 – Buchstabieren 126, 157f., 209, 291, 292
 – Lesen 35, 80ff., 94f., 97, 102, 107f., 110, 126f., 146, 152, 157f., 161, 209, 213, 232, 255f., 270, 291
 – Schreiben 12, 35, 81f., 94f., 97, 102f., 108, 110f., 126, 127, 146, 152, 157, 180, 185, 207, 209, 213, 220, 231f., 256, 270, 291f.
 – Aufsätze schreiben 108, 110, 291
 – Calligraphie s. Schönschreiben
 – Orthographie 110, 161, 180, 291, 292
 – Schönschreiben 161, 180, 292
 Sprachunterricht, englischer 180

- Sprachunterricht, französischer 180, 207, 289
- Sprachunterricht, lateinischer 180
- Zeichnen 110, 207
- Unterrichtsmethode 80ff., 94, 96, 101, 109, 111, 126, 158, 172, 180, 206, 209
- Einzelunterricht 107, 109, 111
- Klassenunterricht 107ff., 111, 126, 152, 157, 162f., 171, 178f., 184, 188, 216, 219, 232, 265ff.
- Unterrichtspflicht 162f., 220
- Unterrichtsreduktion 151f., 162
- Unterrichtszeit 134f., 149, 152, 158, 163, 268, 291
- Schulverbot 142
- Schulverordnung s. Schulordnung
- Schulvisitation 70f., 214
- Visitationsbericht 57, 66, 71f., 79f., 83, 85, 92, 96f., 101, 137, 142, 144, 145, 146, 174, 176, 192, 216, 217, 218, 224, 286
- Visitationspflicht 91
- Visitationsprotokoll 54, 128, 215f., 219, 224
- Schulwesen 32, 41, 54, 63, 67f., 78, 85f., 95, 101, 134, 137, 140, 151, 153, 174, 217, 226f., 229ff., 235ff.
- Elementarschulwesen, Mädchenerziehung 24
- geschlechterhomogen/geschlechterheterogen 220
- Realgeschichte 72
- Höheres Schulwesen 21, 23, 69, 190, 207
- Industrieschulwesen 105, 114, 116, 122, 221, 228
- Knabenschulwesen 245
- Korrelation mit Konfession 69
- Landschulwesen 35, 7096, 107, 113, 205f., 209, 215, 219f., 236f., 309
- Mädchenschulwesen, Privatmädchenschulwesen 114
- niederes Schulwesen, Geschichte 76
- Privatschulwesen 183, 221
- Volksschulwesen 85, 220, 239
- s.a. Schule

Schulwirklichkeit 63, 115

Schulzeit 81, 100, 103, 134, 162, 167, 169, 254, 256f., 271

– tägliche 122

Schulzimmer s. Schulhaus, Schulraum

Schwellenzeit 25, 246

Seminar s. Lehrerseminar

Singen s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Musikunterricht

Singen (Fertigkeit) 274, 276

Sitte s. Sittlichkeit

Sitten, böse s. Sittenverfall

Sittenbüchlein 96ff., 105

Sittenlehre 98

Sittenverfall 143, 194, 260

Sittenverfalls s.a. Immoralität, Moralität, Sittlichkeit
sittliches Fehlverhalten 219

Sittlichkeit 34, 92, 103f., 107, 109, 122, 123, 124, 135f., 148, 160, 161, 163, 165, 173, 188, 189, 193, 228, 233, 268, 278, 280, 283

– s.a. Moralität

– s.a. ungesittet

sittlich-moralische Gefährdung 193

– s.a. Sittenverfall, Immoralität 193

Sittsamkeit s. Sittlichkeit

Sommerskurs s. Schule, Sommerschule

Sommerschule s. Schule

Sommerunterricht s. Schule, Sommerschule

Sozialgeschichte s. Geschichtsschreibung

Sozialwissenschaft s. Geschichtsschreibung, Historische Sozialwissenschaft

Spielstunde s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Spinnen 35, 94

– als Zusatzeinkommen der Lehrperson 209

– s.a. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Handarbeiten

Spinnsschule s. Schule

Spinnstuben 35

Sprachunterricht, deutscher s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Sprachunterricht, englischer s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Sprachunterricht, französischer s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Sprachunterricht, lateinischer s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Stadtschulen 254

Stricken (Berufstätigkeit) 288

Strickschule s. Schule, Näh- und Strickschule

– s.a. Arbeitsschule

T

Taubstummenanstalt s. Schule

Theologie, aufgeklärte 102, 225

Theorie (Diskursebene) s. Geschichtsschreibung, Ideengeschichte/Dogmengeschichte/Institutionengeschichte/Theoriegeschichte

– s. Pädagogische Diskussion

Theorie/Praxis, pädagogische Diskussion 97, 174, 184, 202, 205, 207, 214, 236ff., 308

Theoriedebatte 237

Theoriegeschichte s. Geschichtsschreibung

Töcherschule s. Schule, Höhere Mädchenschule

Toleranz 114, 212

Tradition 169, 181, 184

– s.a. Moderne 169

U

Umbruchzeit 40, 90, 249

ungesittet 233

– s.a. Sittlichkeit

Universalgeschichte s. Geschichtsschreibung

untere Lehrer s. Lehrer

Unterricht s. Schulunterricht

Unterrichtsfach s. Schulunterricht

Unterrichtslokal s. Schulhaus, Schulzimmer

Unterrichtsmethode s. Schulunterricht

Unterrichtsstunden s. Schulunterricht, Unterrichtszeit

Utilitarismus 41, 115, 170, 177, 235

– Osnabrückisches Intelligenzblatt 116, 204f.,

207, 211f., 214, 236, 308

– Wochenschrift 204

– Münsterisches gemeinnütziges Wochenblatt 205

Zölibat 138, 155, 199

Zusammenunterricht s. Schulunterricht, Unterrichtsmethode, Klassenunterricht

V

Vermittlungsmethoden 309

Versetzung 179

Viehhüten 268, 289

Visitation s. Schule, Schulvisitation

Visitationsbericht s. Schule, Schulvisitation

Volksaufklärung s. Aufklärung

Volksschule s. Schule

Volksschullehrer s. Lehrer

Volksschulwesen s. Schulwesen

Volkszählung 177

Vormoderne 109, 248

Vorschule s. Schule

W

Weben s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Handarbeiten

Weltgeschichte s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon, Geschichte

Westfälischer Frieden 65ff.

Widerstand 104, 137, 140, 155, 161, 164, 167, 169f., 176ff., 188, 203, 246, 280

Winkelschule s. Schule, Nebenschule

Winterschule s. Schule

Wochenblatt s. Zeitschrift

Wochenschrift, moralische 212

Z

Zahlungsmoral 140

Zeichnen s. Schule, Schulunterricht, Unterrichtsfach, Fächerkanon

Zeichnen (Fertigkeit) 254

Zeitschrift, Intelligenzblatt 204, 208f., 297