

# Stairway to heaven oder Road to nowhere? Wie die Lehrerinnen in die höhere Schule kamen - und was dann geschah

Autor(en): **Doff, Sabine**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **13 (2007)**

Heft 2

PDF erstellt am: **23.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901800>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Stairway to Heaven oder Road to Nowhere?

Wie die Lehrerinnen in die höhere Schule kamen – und was dann geschah

**(Red.) Für viele Frauen im 19. Jahrhundert war die einzige Möglichkeit, einen Beruf zu wählen, der Beruf der Lehrerin. Der beeindruckende quantitative Anstieg der Frauen im Lehrberuf hat schon um die Wende ins 20. Jahrhundert zu Diskussionen über die „Feminisierung“ des Lehrberufs und deren Folgen geführt. Der Anstieg der Lehrerinnen beschränkte sich aber auf die Volksschule; im höheren Bildungswesen war der Weg wesentlich schwieriger. Auf welchen Pfaden die Frauen dennoch als Lehrerinnen in die höheren Bildungsanstalten kamen, rekonstruiert der folgende Aufsatz am Beispiel Preussens.**

■ Sabine Doff

Lehrerinnen galten während des 19. Jahrhunderts als Störobjecte im höheren staatlichen Schulwesen in Deutschland; sie waren von der universitären Lehrerbildung bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts weitgehend ausgeschlossen, was bedingte, dass sie an Gymnasien für Knaben überhaupt nicht und in den oberen Klassen der öffentlichen höheren Mädchenschulen nur eingeschränkt eingesetzt wurden.<sup>1</sup> Für die Schulfächer Englisch und Französisch jedoch fanden sie früh alternative Wege, um sich für den so genannten wissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen der öffentlichen höheren Mädchenschule zu qualifizieren. Auf diese Weise bildeten die neuen Sprachen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts für die Lehrerinnen das Tor in das höhere Bildungswesen und dienten als Wegbereiter für die Integration der Frauen in die universitäre Lehrerbildung im 20. Jahrhundert.

Diese Thesen sollen am Beispiel Preussen in den Kontext der wachsenden Bedeutung der neuen Sprachen als Unterrichtsfächer im höheren (Mädchen-)Schulwesen während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eingebettet werden (1.). Im zweiten Teil werden die verschiedenen Gruppierungen der Neusprachenlehrkräfte im öffentlichen höheren Mädchenschulwesen gegenübergestellt, um im dritten Abschnitt die Entstehung geschlechtsspezifischer Professionalisierungsmuster der Lehrerinnen im Allgemeinen sowie der Sprachenlehrerinnen im Besonderen vor der vollen Zulassung der Frauen an die preussischen Universitäten (1908) zu fokussie-

ren. Der Ausblick (4.) bietet Gelegenheit zu Ansätzen eines kritischen Vergleichs mit der Situation der Lehrerinnen 100 Jahre später.

## 1. Der Aufstieg der neuen Fremdsprachen im höheren (Mädchen-)Schulwesen

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts breiteten sich Englisch und Französisch als Schulfächer an höheren Bildungsanstalten ausgehend vom Norden Deutschlands aus, vor allem an Realanstalten für Knaben<sup>2</sup> und an den bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts überwiegend unter privater Trägerschaft stehenden höheren Mädchenschulen (Doff 2002, S. 353ff.). Diese Schultypen setzten neben bzw. dezidiert gegen den an den Gymnasien vorherrschenden, humanistisch geprägten Bildungsgedanken einen Schwerpunkt auf den Französisch- bzw. Englischunterricht, der zunächst überwiegend am Nutzen der Sprachbeherrschung orientiert war (Schwochow 1896, S. 25). Dieser Anspruch wandelte sich der Massgabe folgend, dass höherer Unterricht immer auch formal bildender Unterricht sein müsse (Höhen 1870, S. 2) während des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts, als es darum ging, diese Schultypen im staatlichen Bildungswesen als gleichberechtigte höhere Bildungsanstalten neben den humanistisch orientierten Gymnasien zu etablieren.

Der kontinuierliche Ausbau des öffentlichen Mädchenbildungswesens ist u.a. ablesbar an der Anzahl der öffentlichen höheren Mädchenschulen in Preussen, die von 176 im Jahr 1879 auf 270 im Jahr 1906 anwuchs. Noch im 20. Jahrhundert herrschte in diesem Bereich eine Dominanz der ebenfalls, wenn auch langsamer steigenden Zahl der privaten Bildungsanstalten.<sup>3</sup> Diese Expansion im Mädchenschulwesen ist unter anderem durch die staatliche Institutionalisierung zu begründen, die den Zugang zum öffentlichen höheren Bildungswesen einer steigenden Zahl junger Mädchen ermöglichte; so wuchs die Anzahl der Schülerinnen an öffentlichen höheren Mädchenschulen in Preussen zwischen 1891 und 1906 von 44'935 um über 60 Prozent auf 71'156. Der weitaus grössere Teil besuchte jedoch private höhere Mädchenschulen.<sup>4</sup>

Die Anfänge des staatlichen Institutionalisierungsprozesses höherer Mädchenbildung sind mit der Weimarer Konferenz 1872 anzusetzen, einer von dem Iserlohner Schuldirektor Gotthold Kreyenburg einberufenen Versammlung von 164 Mädchenschulpädagoginnen und -pädagogen (vorrän-

gig männliche protestantische Lehrer und Leiter höherer Mädchenschulen in Nord- und Mitteldeutschland), bei der innere und äussere Reformen im höheren Mädchenschulwesen vereinbart wurden. Dies geschah primär anhand der von Direktor Richard Schornstein aufgestellten, später in einer Denkschrift (1873) veröffentlichten neun *Thesen zu einer gesetzlichen Normierung der Organisation und Stellung des Mädchenschulwesens* (vgl. auch Nöldeke 1897). Die vielfältigen von Weimar und der Berliner Folgekonferenz 1873 ausgehenden Reform- und Standardisierungsimpulse übersetzten sich nur langsam in die Praxis (Albisetti 1988, S. 112ff.; Doff 2002, S. 181ff.). Im Kontext der vorliegenden Fragestellung sind insbesondere zwei Aspekte relevant:

(1) Die im Zuge der Weimarer Konferenz vorgeschlagenen Resolutionen stärkten die Rolle der *neuen Fremdsprachen* als Unterrichtsfächer im höheren Mädchenbildungswesen formal erheblich. So war der Unterricht in zwei Fremdsprachen wesentlicher Bestandteil des in Schornsteins Thesen zwei bis vier festgelegten Bildungsauftrages der höheren Mädchenschule (Denkschrift 1873 sowie Nöldeke 1897, S. 64). Für die meisten *höheren* Mädchenschulen bedeutete dies, dass Englisch als *zweite* lebende Fremdsprache neben Französisch konstitutiv für die Abgrenzung von der *mittleren* Mädchenschule wurde.<sup>5</sup>

(2) Die einzige Neuregelung, die direkt aus der Weimarer Konferenz hervorging,<sup>6</sup> war ein von dem zuständigen Staatsminister Falk initiiertes, im Jahr 1874 in Kraft getretener Erlass zur Standardisierung der *seminarischen Ausbildung der Lehrerinnen* (vgl. Abschnitt 3), der die Bedeutung der Lehrerinnenbildung für das höhere Mädchenschulwesen markierte und eine staatliche Reglementierungs- und Professionalisierungspraxis einleitete.

Ein Blick auf die Ausbildung der männlichen Englischlehrkräfte und die Entwicklung des Englischen als Unterrichtsfach im höheren Knabenschulwesen verdeutlicht die Verspätung der staatlichen Institutionalisierungsprozesse in der höheren Mädchen- und Frauenbildung. Im höheren Knabenschulwesen ist in diesem Bereich von ca. 1840 bis zum Ende des 19. Jahrhunderts eine Progression in drei Phasen feststellbar (Klippel 1994, S. 205): Auf eine Phase grosser Heterogenität sowohl was Qualität als auch Quantität des Englischunterrichts betraf, reagierten die deutschen Staaten im 19. Jahrhundert sukzessive mit dem Erlass von Leitlinien für den Unterricht an einzelnen Schultypen und der Festlegung von Grundanforderungen für die Qualifikation der männlichen Lehrkräfte. Im dritten Schritt wurde der entsprechende Ausbildungsgang an den Universitäten durch Einrichtung anglistischer Professuren geschaffen. Damit kam den staatlichen Regelungen die Funktion zu, die bestehende Praxis von Lehrerbildung und Schulunterricht zu vereinheitlichen und ein gewisses Qualitätsniveau zu gewährleisten. Diese Entwicklung griff zeitversetzt für das öffentli-

che höhere Mädchenschulwesen, dessen am Beispiel Preussen illustrierte Expansion im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts den Bedarf an qualifizierten Lehrkräften generell, insbesondere aber in den neuen Sprachen erhöhte.

## 2. Lehrkräfte der neuen Sprachen in der höheren Mädchenbildung

Das Lehrpersonal für Englisch und Französisch im höheren Bildungswesen an öffentlichen und privaten Anstalten sowie im häuslichen Privatunterricht für Mädchen war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts heterogen, lässt sich aber grob in drei Gruppen einteilen: *native speakers*, universitär gebildete männliche Lehrkräfte und Lehrerinnen.

Angehörige der Gruppe der *native speakers* hatten in der Regel keine pädagogisch-philologische Ausbildung und keine (besonders guten) Deutschkenntnisse. Zu dieser Gruppe gehörten die Sprachmeister und Hofmeister für die Knaben sowie deren weibliches Pendant, die Gouvernanten (Hardach-Pinke 1993). Häufig waren dies Französischen und Engländerinnen, die im 19. Jahrhundert verstärkt in Familien des gehobenen Bürgertums eingestellt wurden, um den weiblichen Nachwuchs in den fremden Sprachen, aber auch in anderen Fächern und vor allem in den gesellschaftlichen Umgangsformen zu unterrichten (Bäumer 1906, S. 457). Die sogenannte «Parlierfähigkeit» im Französischen bzw. Englischen gehörte zur Allgemeinbildung einer höheren Tochter, weswegen der Fremdsprachenunterricht durch Gouvernanten primär darauf ausgerichtet war. In der Regel handelte es sich dabei um Konversationsstunden, während derer zum Teil einfache Handarbeiten verrichtet wurden. Von Gegnern wurde diese Art des Fremdsprachenunterrichts, die in Privathaushalten und privaten Mädchenschulen erteilt wurde, als oberflächlich kritisiert (Veesenmeyer 1880, S. 35f.).

Aufgrund der guten Arbeitsmarktchancen wurde der Gouvernantenberuf auch für deutsche Frauen interessant, speziell für Töchter aus bürgerlichen Familien, die schwerpunktmässig bei den neuen Fremdsprachen als Unterrichtsfächer blieben (*Tätigkeit als Gouvernante* (Gottsched 1751), zit. in: Dülmen 1992, S. 323). Auch gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als die Institutionalisierung des höheren Mädchenschulwesens bereits im Gange war, arbeiteten viele Frauen, *native speakers* oder nicht, in privaten Stellungen, da das öffentliche Schulsystem männliche Lehrkräfte in der Regel vorzog und die Bedingungen an Privatschulen mitunter weniger attraktiv waren (Veesenmeyer 1880).

Umso erwünschter waren im öffentlichen höheren Bildungswesen für Knaben und Mädchen dagegen *universitär gebildete männliche Lehrkräfte*. Diese fielen zwar häufig durch ihre schlechte Beherrschung der lebenden Fremdsprachen auf, hatten aber die staatliche Qualifikationslaufbahn ab-

solviert (Asher 1881). Akademisch gebildete männliche Lehrkräfte für höhere Schulen blickten seit Beginn des 19. Jahrhunderts auf eine sukzessive erfolgte staatliche Professionalisierung zurück, die ihre Laufbahn klar von jener der Volksschullehrer schied: Seit 1810 gab es in Preussen das staatliche Examen «pro facultate docendi», das ein universitäres Studium mit den Schwerpunkten Theologie und Altphilologie voraussetzte. Seit 1838 konnten universitär gebildete Lehrer durch eine Zusatzprüfung eine begrenzte Lehrbefähigung in den neuen Sprachen erwerben. Insbesondere in Zeiten des Lehrermangels in den 1860er- und 70er-Jahren kam es nicht selten vor, dass der Unterricht in den neuen Sprachen mit Lehrern betraut wurde, «welche sich erst im Amte die nöthigen Kenntnisse erwerben» (Thomas 1875, S. 44). Die Situation begann sich leicht zu verbessern, als ab 1870 auch Absolventen der Realanstalten zum Studium für neue Sprachen zugelassen wurden (Klippel 1994, S. 291f., Fn. 19 sowie Müller/Zymek 1987, S. 49, Fn. 5). 1882 erfolgte schliesslich die Anerkennung der neuen Sprachen als gleichberechtigte philologische Fächer an den Universitäten.

Dennoch hielt der Missstand in den neusprachlichen Fächern an höheren Bildungsanstalten bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts an: «Das Englische besonders ist in Preussen das reine Aschenbrödel, das Englische kann sich rühmen, an Dutzenden von höheren Lehranstalten ... von Männern gelehrt zu werden, die überhaupt keine Lehrbefähigung dazu erworben haben ... Noch immer ist in den massgebenden Kreisen die Vorstellung, dass die neueren Sprachen mehr zu den «Fertigkeiten» gehören, nicht geschwunden. Wie hätte sonst vor einigen Jahren ein Erlass die Welt sehen können, nach dem Alt-sprachler, die geneigt seien, ein halbes Jahr oder weniger «ins Ausland» zu gehen, die Lehrbefähigung für Französisch oder Englisch erhalten sollten» (Krüger 1904, S. 568).

Neben der häufig schlechten Qualifikation der männlichen Neusprachenlehrer insbesondere im Hinblick auf ihre Sprachkompetenz bestand ein weiterer Missstand dahingehend, dass Lehrer an höheren öffentlichen Mädchenschulen lange Zeit bezüglich Ansehen, Gehalt und Status einen schlechteren Stand als ihre Kollegen an den höheren Knabenschulen hatten. Die formale Gleichstellung fand in Preussen erst 1908 statt. Deswegen geschah es zuvor nicht selten, dass im höheren Mädchenbildungswesen vor allem solche (männlichen) Lehrer arbeiteten, «die aufgrund ihrer Prüfungsergebnisse nur die Fakultas für die unteren Klassen der höheren Knabenschulen erhalten hatten oder Lehrer, die eine längere Wartezeit bis zu ihrer Einstellung in die höheren Knabenschulen nicht finanzieren konnten» (Nieswandt 1996, S. 177).

Aufgrund dieser Umstände gab es an höheren Mädchenschulen viele schlechte Neusprachenlehrer, aber auch einige hoch motivierte Autodidakten, die

den Gestaltungsfreiraum an dieser durch staatliche Vorgaben wesentlich weniger strikt als das höhere Knabenschulwesen reglementierten Schulart nutzten. Zu dieser Gruppe gehörten die vor allem für ihre Leistungen in den Unterrichtsfächern der neuen Sprachen bekannten Mädchenschulpädagogen Karl Elze, Ludwig Herrig und Wilhelm Viëtor. Gerade sie waren es, die sich öffentlich für die neuen Sprachen einsetzten und durch die Diskussion in Zeitschriften und Schulprogrammen zu deren Etablierung als universitäre Disziplinen beitrugen. Diese Männer gehörten ferner zu den treibenden Kräften der Neusprachlichen Reformbewegung, die mit der Schrift *Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren* (Viëtor 1882) die umfassende Reform des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen in Europa einleitete, mit der die *Anwendung* der lebenden Fremdsprache (etwa im Gegensatz zur Beherrschung der Grammatik als Selbstzweck oder der Übersetzung) zum übergeordneten Lernziel wurde.

Mit der dritten Gruppe von Neusprachenlehrkräften im höheren Mädchenbildungswesen, den *Lehrerinnen*, beschäftigt sich der nächste Abschnitt. Sie wurden in der öffentlichen Diskussion häufig gering geschätzt, vor allem, weil für sie eine reguläre universitäre Bildung in Deutschland bis ins 20. Jahrhundert nicht möglich war. Im höheren Knabenschulwesen wurden sie unter anderem aus diesem Grund im 19. Jahrhundert gar nicht (Bartels 1896), im Unterricht in den oberen Klassen der öffentlichen höheren Mädchenschule nur unter bestimmten Voraussetzungen eingesetzt.

### 3. (Fremdsprachen-)Lehrerinnen im öffentlichen höheren Mädchenschulwesen

Parallel zur Institutionalisierung des höheren Mädchenschulwesens brachte das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts einen profunden Wandel im Berufsbild der Lehrerin: Waren Frauen seit der Jahrhundertwende zum 19. Jahrhundert vor allem als Anstandsdamen, Gouvernanten und Spielantant (Bäumer 1914, S. 162f.) wahrgenommen worden, so markiert die Phase ab 1870 den Beginn einer im Vergleich zu den männlichen Kollegen zeitversetzten, geschlechtsspezifischen Professionalisierung, die schliesslich dazu führte, «[that] women not only expanded their role as governesses but increasingly found regular employment in elementary and higher girls' schools» (Albisetti 1988, S. 58). Dabei spielte die Befähigung der Frauen zum prestigeträchtigen wissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen öffentlicher höherer Mädchenschulen eine Schlüsselrolle.

#### 3.1. Langsam aber stetig: Schritte der staatlichen Reglementierung

Im Gegensatz zu denen der männlichen Kollegen waren Prüfungsordnungen für Lehrerinnen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts so angelegt, dass

die Laufbahnen von Lehrerinnen für Volks-, mittlere und höhere Mädchenschulen durchlässig blieben. Dadurch waren sie zwar universell einsetzbar, liefen aber Gefahr, aufgrund mangelnder Differenzierung unterbewertet zu werden. Ein Beispiel hierfür bildet die erste staatliche *Prüfungsordnung für Lehrerinnen und Schulpflegerinnen* vom 24. April 1874 (Prüfungsordnungen 1901, S. 68), ein Ergebnis der in Abschnitt 1 erläuterten Konferenzen von Weimar und Berlin. Die Anforderungen für die Abschlussprüfungen sowohl für Kandidatinnen, die in der Regel nach der zehnjährigen höheren Mädchenschule das ein- oder zweijährige Lehrerinnenseminar absolviert hatten, als auch für externe Bewerberinnen beziehen sich neben Erziehungs- und Unterrichtslehre auf alle an Volks-, mittleren und höheren Mädchenschulen unterrichteten Fächer.<sup>7</sup> Diese Prüfungsordnung differenzierte nur marginal nach Schulformen und erlaubte keine Fächerspezialisierung, was sich nicht positiv auf die Anstellungschancen der zukünftigen Lehrerinnen an öffentlichen höheren Mädchenschulen auswirken konnte.

Ein entscheidender Schritt erfolgte im Zuge der preussischen Maibestimmungen 1894<sup>8</sup> mit der Einführung der Oberlehrerinnenprüfung, die für den Unterricht in den oberen Klassen der öffentlichen höheren Mädchenschule und für deren Leitung qualifizierte. Zugelassen waren Lehrerinnen, die die Prüfung für das Lehramt an mittleren bzw. höheren Mädchenschulen abgelegt und zudem eine fünfjährige Dienstzeit sowie ein wissenschaftliches Studium in zwei einschlägigen Fächern nachzuweisen hatten. Die Organisation des Studiums blieb den Frauen selbst überlassen, zumeist absolvierten sie es an speziellen Fortbildungsanstalten für Oberlehrerinnen, die in der Regel eng an die jeweiligen Universitäten vor Ort angebunden waren.<sup>9</sup>

Das Oberlehrerinnenexamen wurde mit der Neuregelung 1900 konkretisiert (Prüfungsordnungen 1901, S. 49–65) und die Anforderungen wurden angehoben; damit erhielt es den Charakter einer wissenschaftlichen Prüfung, die insbesondere in den neuen Fremdsprachen als ebenso anspruchsvoll galt wie die für die Oberlehrer erster Ordnung (Modenhauer 1900). Die meisten Kandidatinnen, über zwei Drittel, entschieden sich für eine Kombination aus den Fächern Religion, Deutsch, Englisch und Französisch (Albisetti 1988, S. 222).

Die Anhebung des Niveaus war nicht zuletzt auf Bestreben der Lehrerinnen und des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins (ADLV) geschehen, die sich davon eine höhere Beteiligung im wissenschaftlichen Unterricht der öffentlichen höheren Mädchenschule versprachen (Bäumer 1901, S. 19). Damit war zwar der weibliche Einfluss im höheren Mädchenbildungswesen grundlegend gesichert, was z.B. daran erkennbar ist, dass es 1901 an den öffentlichen höheren Mädchenschulen Preussens mehr weibliche als männliche Lehrkräfte gab.<sup>10</sup> Bis 1900 hatten sich ca. 100 Lehrerinnen dieser Prüfung

unterzogen (Ehrich/Vauth 1980, S. 100ff.). Allerdings veränderte dies die dominierenden Ansichten über die Lehrerinnen in den öffentlichen höheren Mädchenschulen nicht wie erhofft: Nach wie vor blieb es für Lehrerinnen schwierig, einflussreiche Posten wie den einer Oberlehrerin oder Leiterin einzunehmen; hier blieben sie klar in der Minderzahl (Bäumer 1904, S. 330). Eine ähnliche Benachteiligung der weiblichen Lehrkräfte gegenüber ihren männlichen Kollegen herrschte ausserdem bei der Besoldung (Meiners 1982, S. 144) sowie beim Einsatz im wissenschaftlichen Unterricht. So hatte eine im Auftrag des ADLV durchgeführte Erhebung an den höheren Mädchenschulen Berlins 1887 gezeigt, dass ganze 5,2% des wissenschaftlichen Unterrichts von Lehrerinnen durchgeführt wurden (Wunder 1892, S. 161), was bedeutet, dass die Frauen überwiegend im Unterricht in den unteren Klassen eingesetzt wurden. Nicht zuletzt dadurch sah sich das preussische Unterrichtsministerium verpflichtet, mit einem Erlass vom 9. August 1899 ungewohnt deutlich Position zu beziehen: «Augenscheinlich besteht ... an manchen Stellen noch ein durch die Erfahrung kaum gerechtfertigtes Bedenken, den Lehrerinnen den ihnen zukommenden Anteil an der Erziehung der Mädchen auch in den öffentlichen Schulen einzuräumen. Unbestreitbar aber ist, dass namentlich in den Jahren der Entwicklung der Einfluss der Lehrerinnen nicht zu entbehren und nicht zu ersetzen ist. ... Die Lehrerinnen werden ihren Einfluss auf die heranwachsenden Schülerinnen nur dann in dem wünschenswerten Masse geltend machen können, wenn sie, mehr noch als heute durchschnittlich der Fall ist, mit Unterricht auf der Oberstufe betraut werden» (Ministerialerlass vom 9. August 1899, zit. in: Bäumer 1902, S. 122, Fn. 3).

Die in diesem Erlass aufgestellten Forderungen waren für bestimmte Fächer zu diesem Zeitpunkt allerdings schon verwirklicht, nämlich für die neuen Fremdsprachen.

### 3.2. Schnell, aber effektiv: Besondere Qualifikationswege für Sprachenlehrerinnen

Seit langem waren die neuen Sprachen, nicht zuletzt in der Tradition der Gouvernanten, die Fächer der Frauen. Sie galten als kompatibel mit dem weiblichen Geschlechtscharakter, auch aufgrund der Frauen zugeschriebenen Eigenschaft, gerne und viel zu sprechen: «Abgesehen vom Turnen und von den Handarbeiten wird auch der fremdsprachliche Unterricht in vielen Schulen und mit dem besten Erfolge von Lehrerinnen erteilt. Unseres Erachtens dürfte das auch wohl die einzige wissenschaftliche Disziplin sein, welcher ihrer Natur nach dem weiblichen Geiste entspricht und daher bei geschickter Anleitung verhältnismässig schnell von den Schülerinnen erlernt und mit Freude geübt wird» (Dammann 1885, S. 69).

Die Koppelung Frauen – Fremdsprachen hatte

aber auch ganz praktische Gründe: Der Erwerb von Fremdsprachen im Selbststudium, unterstützt durch Auslandsaufenthalte (Martin 1905, S. 77), galt als wesentlich einfacher als das Eigenstudium etwa in Chemie oder Physik.

Preussen trug diesen Umständen mit diversen Regelungen Rechnung, zum Beispiel der Verfügung vom 15. November 1875<sup>11</sup> sowie mit der gesonderten Prüfungsordnung für Lehrerinnen der französischen und der englischen Sprache vom 5. August 1887 (Prüfungsordnungen 1901, S. 82ff.). Absolventinnen, die das Lehrerinnenseminar für mittlere und höhere Mädchenschulen nicht durchlaufen hatten, konnten damit Englisch und Französisch an der höheren Mädchenschule unterrichten. Deren Zahl wuchs konstant; vor allem junge Frauen, die direkt nach Abschluss der höheren Mädchenschule längere Zeit im Ausland verbracht hatten, legten diese Prüfung ab, die als weniger aufwändig galt als das allgemeine Lehrerinnenexamen. Auch für Ausländerinnen, die an öffentlichen höheren Mädchenschulen in Preussen lehrplanmässigen Klassenunterricht, das heisst keine reinen Konversationsstunden, halten wollten, war die Sprachlehrerinnenprüfung verpflichtend.<sup>12</sup>

Darüber hinaus verweist die Entwicklung im Bereich Weiterbildung auf die besondere Affinität der Lehrerinnen zu den neuen Fremdsprachen. Sie gingen hier früh unkonventionelle, häufig autodidaktisch geprägte Sonderwege. So wurden ab der Mitte des 19. Jahrhunderts immer mehr Fortbildungsmöglichkeiten eingerichtet, häufig auf Betreiben der Fremdsprachenlehrerinnen selbst. Dazu gehörten die sogenannten Ferienkurse, deren Zahl mit der Neusprachlichen Reformbewegung stark anstieg; sie boten die Möglichkeit zur Vertiefung des wissenschaftlichen Studiums des Französischen und Englischen sowie der pädagogisch-didaktischen Kenntnisse, ferner zur Verbesserung der Sprachkompetenz mithilfe muttersprachlicher Lehrkräfte. Solche Kurse wurden von Lehrerinnenverbänden oder privaten Initiativen in speziellen Institutionen angeboten, die häufig private Gründungen waren und mit lokalen Universitäten zusammenarbeiteten. Anfänglich gab es diese nur im Ausland, etwa in Genf, Lausanne, Paris, Nancy, London, Cambridge und Oxford, später dann auch in deutschen Städten, zum Beispiel in Greifswald und Jena (Jacoby 1902; Kaluza 1903). Die Ferienkurse galten als zeit- und arbeitsintensiv, erfreuten sich jedoch bei immer mehr Lehrerinnen wachsender Beliebtheit.

Auch auf autodidaktische Fortbildung wurde im Kreise der Fremdsprachenlehrerinnen grosser Wert gelegt. Fachzeitschriftenbeiträge betonten immer wieder, wie unabdingbar es sei, dass die Frauen selbst sich weiterbilden und auf dem neuen Stand sowohl der Wissenschaft als auch der Sprache blieben. So insistiert eine Expertin (Lammers 1882), dass es Aufgabe der Sprachenlehrerinnen sei, die fundierte Ausbildung, die ihnen der Staat im Gegensatz zu den männlichen Kollegen versage, durch ei-

gene Studien von empfohlenen Wörterbüchern, Grammatiken, Lektüre, Übungsmaterial sowie durch den regelmässigen Austausch unter Kolleginnen und den Kontakt zu Muttersprachlerinnen und -sprachler zu kompensieren. Sie verweist ausserdem darauf, dass ein Auslandsaufenthalt unverzichtbar sei; diesen Empfehlungen folgten zahlreiche Fremdsprachenlehrerinnen, die häufig längere Urlaube zu Studienreisen nach Frankreich und England beantragten, um ihre Sprach- und landeskundlichen Kenntnisse zu verbessern. Solche Aufenthalte wurden in der Regel von den Lehrerinnen selbst finanziert; nur in Ausnahmefällen gab es Förderungen durch Arbeitgeber oder Verbände. Später wurden in grösserer Zahl städtische Reisestipendien für Auslandsaufenthalte von Lehrerinnen vergeben (Lage 1897, S. 406). Darüber hinaus erkannten einige preussische Städte die Lehrerinnenfortbildung als ihre Sache an und bemühten sich um deren Förderung; so richtete zum Beispiel Berlin wissenschaftliche Vortragszyklen für Lehrerinnen zu ermässigten Preisen ein (Lage 1897).

Die Affinität der Frauen zu den Unterrichtsfächern Englisch und Französisch und das ungebrochene Bemühen der Lehrerinnen um Weiterqualifikation schlugen sich bald in sichtbaren Erfolgen nieder. Frauen übertrafen hinsichtlich ihrer Kompetenzen für den Unterricht in den neuen Sprachen ihre männlichen Kollegen häufig deutlich, so dass sie ohne die nötigen formalen Qualifikationen in diesen Fächern früh zum wissenschaftlichen Unterricht zugelassen wurden (Wunder 1892), ein Privileg, das Lehrerinnen anderer Fächer lange Zeit nur mühsam über die Oberlehrerinnenprüfung erwerben konnten. Der Vorsprung der Fremdsprachenlehrerinnen wurde insbesondere vor dem Hintergrund der mangelnden einschlägigen Qualifikation vieler männlicher Mädchenschulpädagogen in Zeiten der Neusprachlichen Reformbewegung evident: «Als nun die Reform des fremdsprachlichen Unterrichtes Fertigkeit im Sprechen der betreffenden Sprache zur Hauptbedingung für den Unterrichtenden machte, konnte manche Lehrerin gerade in dieser Beziehung den neuen Anforderungen in hervorragendem Masse genügen. So kam es, dass selbst da, wo man prinzipiell besonders streng gegen die Verwendung von Lehrerinnen in oberen Klassen war, einzelnen Lehrerinnen wenigstens Konversationsstunden auf der Oberstufe anvertraut wurden» (Lage 1897, S. 405).

Die neuen Sprachen boten Lehrerinnen die Möglichkeit, ihren Einfluss an der öffentlichen höheren Mädchenschule zu sichern und auszudehnen, vorausgesetzt, sie behielten diesen Qualifikationsvorsprung bei (Ehrich/Vauth 1980, S. 96f.; Lage 1897, S. 405ff.). Dies bestätigen empirische Daten, die der Oberlehrer Dr. Wunder aus Halle an der Saale im Jahr 1892, also zwei Jahre vor der Einführung der Oberlehrerinnenprüfung, flächendeckend für die *öffentlichen* höheren Mädchenschulen in Preussen auf der Grundlage beinahe vollständig verfügbarer

Jahresberichte erhob (Wunder 1892, S. 165). Die Erhebung dokumentiert exakt, welcher Prozentsatz des wissenschaftlichen Unterrichts in den letzten drei Jahren der neunjährigen und in den letzten vier Jahren der zehnjährigen höheren Mädchenschule im Allgemeinen sowie in den neuen Fremdsprachen im Besonderen von Lehrerinnen erteilt wurde.

Die sechs höheren Mädchenschulen Berlins (ohne die Königliche Augustaschule, für die keine Daten vorlagen) bestätigen das oft beklagte Bild, wurden doch an ihnen im Untersuchungsjahr lediglich 4,9% der wissenschaftlichen Stunden von Lehrerinnen erteilt (ebd., S. 162f.). Der Autor kritisiert, dass in diesen Schulen «selbst die Fächer, wofür man sonst vorzugsweise die Lehrerinnen geeignet gilt, die beiden Fremdsprachen, ... in den obersten beiden Klassen gar keine Lehrerin [zeigen]» (ebd., S. 164) und dass auf die Lehrerinnen in der Gesamtheit der Oberstufe der Berliner höheren Mädchenschulen nur 6,6% des Unterrichts in Englisch und Französisch entfallen.

Ein anderes Bild ergibt sich jedoch für die preussischen Verhältnisse ausserhalb der Reichshauptstadt. Die Erhebung zeigt, dass in den neunstufigen höheren Mädchenschulen Preussens (ohne Berlin) 20 Prozent und in den zehnstufigen Anstalten 27 Prozent des wissenschaftlichen Unterrichts von Lehrerinnen erteilt werden (ebd., S. 165ff.). Eine noch deutlichere Tendenz wird ersichtlich im Hinblick auf Beteiligung der Lehrerinnen am wissenschaftlichen Unterricht in den Fremdsprachen: In der preussischen Provinz inklusive der Provinzialhauptstädte lagen 449 von insgesamt 885 Sprachstunden in der Hand von Lehrerinnen, also über die Hälfte.<sup>13</sup>

Diese Zahlen zeigen, dass die neuen Fremdsprachen schon im 19. Jahrhundert vor Einführung der Oberlehrerinnenprüfung eine Frauendomäne im höheren Schulwesen waren; Fremdsprachenlehrerinnen dienten in der öffentlich geführten Auseinandersetzung als Beispiel dafür, dass Frauen den gehobenen Ansprüchen des Unterrichts in den oberen Klassen gewachsen waren. So folgert Wunder aus den Ergebnissen seiner Erhebung: «Insbesondere zeugt die ausgiebige Verwendung der Lehrerinnen im fremdsprachlichen Unterricht dafür, dass man nirgends blindlings für akademische Bildung voreingenommen sei; dass man also mit Unrecht behauptet, dass eine Lehrerin, die z.B. ihr Englisch durch 10jährigen Aufenthalt in England gelernt habe, nun doch hinter dem ersten besten jungen, aber akademisch gebildeten Lehrer zurücktreten müsse, der entweder gar nicht, oder nur einige Monate im Auslande gewesen sei, trotzdem jene die Sprache besser beherrsche. ... Wir dürfen andererseits aus dieser Bevorzugung der Sprachlehrerinnen vor den anderen wissenschaftlichen Lehrerinnen zu dem Schlusse berechtigt sein: Die vollausgestalteten höheren Mädchenschulen werden auch fernerhin Lehrerinnen, die sich eine grössere allgemeine und fachwissenschaftliche Fortbildung angelegen sein

lassen, in der Oberstufe beschäftigen, und zwar um so mehr, als sie den gegebenen Forderungen gerecht werden können. Bisher war diese Fortbildung im allgemeinen nur in den Fremdsprachen möglich» (Wunder 1892, S. 172).

Diese Affinität setzte sich fort in der Fächerwahl bei der später eingeführten Oberlehrerinnenprüfung. Die Fakten untermauern die These, dass Frauen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts im wissenschaftlichen Unterricht der oberen Klassen in der öffentlichen höheren Mädchenschule, und damit indirekt der akademischen Lehrerausbildung, zu der sie mit der Zulassung zu den Universitäten ab 1908 Zugang hatten, Fuss fassten, weil sie für den Fremdsprachenunterricht insbesondere seit der Neusprachlichen Reformbewegung besser als ihre männlichen Kollegen qualifiziert waren. Die neuen Sprachen als Unterrichtsfächer bildeten das Tor der Lehrerinnen zum wissenschaftlichen Unterricht und damit zur aktiven Mitwirkung in der höheren Bildung.

#### 4. Ausblick

Einhundert Jahre Zulassung von Frauen zur universitären Lehrerinnenbildung in Preussen bieten einen guten Anlass, vor diesem Hintergrund die Situation der Lehrerinnen im deutschen Schulwesen von damals mit der heutigen in Ansätzen zu vergleichen. Festzuhalten ist, dass sich ein quantitativer Strukturwandel vollzogen hat: Der Anteil der Lehrerinnen in den sprachlichen Fächern an weiterführenden Schulen liegt heute bundesweit bei über 70 Prozent (DLV 2006), im Grundschullehramt geht er gegen 100 Prozent. Dies sehen Bildungspolitiker und Lehrerverbände allerdings mit Sorge und verweisen in diesem Kontext wiederholt mit dem Schlagwort «Feminisierung im Lehrberuf» (vgl. kritisch Hänsel 1996; Eckert 2006) auf dieses Phänomen, demgemäss zahlreiche Schülerinnen und Schüler unter den mangelnden männlichen Vorbildern im Schulkontext leiden (DLV 2006) und das als Ursache vielfältiger Probleme, von mangelnder Kontinuität in der Schulentwicklung (ebd.) bis hin zu schlechten Leistungen deutscher Schüler in der PISA-Studie (Uni-Spiegel 2006) gehandelt wird. Bemerkenswert ist, dass Frauen im Lehrberuf zwar heute – anders als vor gut 100 Jahren – auch in höheren Schulen vielerorts zwar einerseits in der Mehrzahl, offenbar aber andererseits nicht in der Lage sind, dies für eine positive Sicht der Frau im Lehrberuf nutzbar zu machen.

Bemerkenswert scheint bei einem Vergleich ferner die anhaltende Präferenz der Lehrerinnen für Deutsch und die neuen Sprachen. Zwar nimmt der Frauenanteil in anderen Unterrichtsfächern für das höhere Lehramt seit Ende der 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts konstant zu, die Dominanz der weiblichen Studierenden für das Lehramt in den Fächern Germanistik, Romanistik und Anglistik ist jedoch ungebrochen. An der Universität werden sie mit

einer paradoxen Situation konfrontiert: Die meisten Professoren, denen sie in den «klassisch weiblichen» Disziplinen begegnen, sind männlich. Hier zeigt sich ein der Situation in der höheren Schule vor 100 Jahren durchaus vergleichbares Phänomen: «The potential power of their (i.e. the women's) numbers is undercut by the lowliness of their status ... While we take it for granted that women should in practice as well as in theory have equal rights to enter higher and further education, and that they should receive equal treatment once they have entered, we are also aware that the institutional structures of our education system, its assumptions about classroom practice and assessment procedures as well as about the curriculum, are often problematic for women» (Thompson/Wilcox 1989, S. 2).

Die im 19. Jahrhundert für die Geschlechter zeitversetzt begonnene Professionalisierung dauert also auf anderer Ebene an; die aktuellen Mehrheitsverhältnisse entsprechen nicht der tatsächlichen Gleichbehandlung von (zukünftigen) (Fremdsprachen-)Lehrerinnen (GEW 2006).

Diese Schlaglichter zeigen exemplarisch, dass sich hinter dem von Fremdsprachenlehrerinnen am Ende des 19. Jahrhunderts aufgestossenen Tor zur höheren Bildung aus heutiger Sicht kein *Stairway to Heaven* aufgetan hat. Damit sich der eröffnete Weg nicht zu einer *Road to Nowhere* entwickelt, bedarf es der kontinuierlichen kritischen Reflexion der Entwicklung, eine Aufgabe, die – wie seit jeher – aller Voraussicht nach auch in Zukunft hauptsächlich den Lehrerinnen selbst zufallen wird.

#### Anmerkungen

- 1 Ähnliches gilt für die höheren Mädchenschulen, die bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts eine ambivalente Stellung im deutschen Bildungswesen innehatten. Sie waren auf der einen Seite an die Zielgruppen aus mittleren und höheren Sozialschichten gerichtet und mussten sich klar vom Elementarschulwesen abheben. Auf der anderen Seite «durften sie als Schulen für Mädchen Bildung ... nur eingeschränkt vermitteln; die ... in Universitäten gelehrte allgemeine höhere Bildung wurde dem weiblichen Geschlecht verwehrt» (Küpper 1987, S. 180). In den deutschen Staaten gab es teilweise seit dem frühen 18. Jahrhundert gesonderte Schulen für Mädchen, die uneinheitliche Bezeichnungen trugen, unter anderem (höhere) Töchtertschule, (Bürger-)Mädchenschule, Institut oder Pensionat. Diese werden nachfolgend mit dem Oberbegriff *höhere Mädchenschule* bezeichnet.
- 2 In Preussen insbesondere an Realschulen 1. Ordnung sowie an Real-, Reformreal- und Reformgymnasien (Klippel 1994, S. 287–313, S. 467).
- 3 Z.B. von 656 im Jahr 1901 auf 675 im Jahr 1906 (Lange/Bäumer 1902; Wychgram 1897).
- 4 Im Jahre 1906 in Preussen mit 85'797 Schülerinnen noch deutlich über 50 Prozent (Kraul 1991, S. 297).
- 5 Sukzessive wurde Englisch wichtiger und hatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Französisch in der höheren Mädchenbildung weitgehend gleichgezogen, wie die Lehrpläne gemäss der Bestimmung über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preussen 1908 für die Studienanstalt sowie für das Höhere Lehrerinnenseminar zeigen (Zentralblatt 1908, S. 710ff., zit. in: Christ/Rang 1985, Band VII, S. 224–229).
- 6 Die übrigen Resolutionen (hauptsächlich in Form der Denkschrift) behielten empfehlenden Charakter, erwiesen sich für die Entwicklung des Mädchenschulwesens in

Deutschland aber dennoch als enorm einflussreich (Lange 1893, S. 15).

- 7 Französisch und Englisch waren für Bewerberinnen der Volksschule fakultativ.
- 8 Vgl. den Gesamttext der Neuordnung in Centralblatt 1894, S. 446ff. Damit wurden ferner die *Allgemeinen Vorschriften für die über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Mädchenschulen* (Centralblatt 1894, S. 454ff.) eingeführt sowie der erste verbindliche Lehrplan für die preussischen höheren Mädchenschulen (Christ/Rang 1985, Bd. VII, S. 221, S. 223).
- 9 Zum Beispiel in den seit 1888 eingerichteten Fortbildungskursen für Lehrerinnen am Viktoria-Lyzeum in Berlin (Bäumer 1904, S. 295).
- 10 Betrachtet man das gesamte höhere Bildungswesen, betrug der Anteil der Lehrerinnen aber nur 16 Prozent (Brehmer 1985, S. 154).
- 11 Vgl. Sprachenlehrerinnen: Verfügung der Behörden. In: Zeitschrift für weibliche Bildung 4(1876), S. 270.
- 12 Vgl. Befähigungsnachweise von Ausländerinnen für lehrplanmässigen Unterricht in Englisch oder Französisch. In: Zeitschrift für weibliche Bildung 28(1900), S. 208.
- 13 Noch stärker ist dieser Trend bei einer Gesamtschau für den Fremdsprachenunterricht in Ober- und Mittelstufe, hier entfallen auf die Lehrerinnen 929 von 1447 Sprachstunden, also fast zwei Drittel (Wunder 1892, S. 171). Die Zahlen, die Wunder vergleichend von den zehnstufigen höheren Mädchenschulen in Deutschland exklusive Preussen heranzieht (ebd., S. 170f.), bestätigen diese Tendenzen.

#### Quellen

- Asher: Der Unterricht in den neueren Sprachen an unseren Schulen. In: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 65(1881), S. 361
- Bartels: Die Verwendung weiblicher Lehrkräfte an den höheren Lehranstalten. In: Zeitschrift für weibliche Bildung 26(1896), S. 106–113
- Bäumer, Gertrud: Die neue Prüfungsordnung für Oberlehrerinnen. In: Die Lehrerin 17(1901), S. 14–19
- Bäumer, Gertrud: Geschichte und Stand der Frauenbildung in Deutschland. In: Helene Lange/Gertrud Bäumer (Hrsg.): Handbuch der Frauenbewegung. Teil 3: Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern. Berlin 1902, S. 1–128
- Bäumer, Gertrud: Das Mädchenschulwesen. In: Wilhelm Lexis (Hrsg.): Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Band II: Die höheren Lehranstalten und das Mädchenschulwesen im Deutschen Reich. Berlin 1904, S. 237–426
- Bäumer, Gertrud: Lehrerinnenbildung. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 5: Klassenorganisation der Volksschule – Munterkeit (1898). Langensalza 1906, S. 453–487
- Bäumer, Gertrud: Die Frau in Volkswirtschaft und Staatsleben der Gegenwart. Stuttgart 1914
- Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preussen. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten (Hrsg.). Berlin 1859–1904
- Dammann, Adolf: Die höhere Mädchenschule. Ein Beitrag zur Reform des höheren Mädchenschulwesens. Teil 1: Aufgabe und Ziel, Organisation und Lektionsplan, Stellung und Lehrpersonal der höheren Mädchenschule. Berlin 1885
- [Denkschrift]: Den Hohen Deutschen Staatsregierungen gewidmete Denkschrift des «Berliner Vereins für höhere Töchtertschulen» über Stellung und Organisation der höheren Töchtertschulen, Berlin, den 20. Januar 1873. Berlin 1873
- Höhnen, August: Ueber formale Bildung und Methode des fremdsprachlichen Unterrichtes an höheren Bildungsanstalten. Jahresbericht über die höhere und niedere Gewerbeschule zu Barmen 1870
- Jacoby: Englische Kurse für weibliche Studierende in Oxford. In: Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 1(1902), S. 308
- Kaluza: Englische Kurse für weibliche Studierende in Oxford und London. In: Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 2(1903), S. 69–71



- Krüger: Wunschzettel eines Neusprachlers. In: Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 3(1904), S. 564–585
- Lage, Berta von der: Lehrerinnenbildung. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 4: Kadetten-Anstalten – Myopie. Langensalza 1897, S. 380–414
- Lammers: Fortbildung in Sprachen. Winke für Lehrerinnen. In: Zeitschrift für weibliche Bildung 10(1882), S. 74–81
- Lange, Helene: Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. Im Auftrage des Königl. Preussischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Berlin 1893
- Lange, Helene/Bäumer, Gertrud (Hrsg.): Handbuch der Frauenbewegung. Teil 3: Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern. Berlin 1902
- Martin, Marie: Die höhere Mädchenschule in Deutschland. Leipzig 1905
- Modenhauer: Einige Bemerkungen zu dem Erlass für die Oberlehrerinnen-Prüfung vom 15. Juni 1900. In: Zeitschrift für weibliche Bildung 28(1900), S. 441–445
- Nöldeke, Wilhelm: Von Weimar bis Weimar, 1872–1897. Festschrift zur Feier des 25jährigen Bestehens des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen. Leipzig 1897
- Prüfungsordnungen für Lehrerinnen in Preussen. Nebst den Bestimmungen über die Lehrerinnenbildung und über das Mädchenschulwesen. Mit Sachregeister. Halle 1901
- Schwochow, Hermann: Kurzgefasste Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts in Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. Ein Lern- und Wiederholungsbuch zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen. Leipzig 1896
- Thomas, A.: Ueber Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen. In: Pädagogische Zeitfragen 1(2). Leipzig 1875
- Veesenmeyer, Georg: Gouvernante. In: Karl Adolf Schmid (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. Dritter Band: Göthe – Kindheit (1862). Gotha 1880, S. 24–38
- Viëtor, Wilhelm (Quousque Tandem): Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage (1882). Heilbronn 1886
- Wunder: Die Benachteiligung der Lehrerinnen am wissenschaftlichen Unterricht in öffentlichen höheren Mädchenschulen Preussens. In: Zeitschrift für weibliche Bildung 20(1892), S. 159–176
- Wychgram, Jakob: Einige Bemerkungen zur praktischen Pädagogik. In: Jakob Wychgram (Hrsg.): Handbuch des höheren Mädchenschulwesens. Leipzig 1897, S. 313–348
- Literatur
- Albisetti, James C.: Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century. Princeton: University Press 1988
- Brehmer, Ilse: Zur Geschichte weiblicher Bildung – Ein Überblick. In: Renate Valtin/Ute Warm (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt am Main 1985, S. 133–159
- Christ, Herbert/Rang, Hans-Joachim (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen. 7 Bände. Tübingen 1985
- DLV Deutscher Lehrerverband: MEMORANDUM: Sicherung der Bildungsqualität durch Gewinnung eines qualifizierten Lehrernachwuchses (2006), URL: <http://www.lehrerverband.de/lemangel.htm> (02.08.2007)
- Doff, Sabine: Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert. München 2002
- Dülmen, Andrea van (Hrsg.): Frauen. Ein historisches Lesebuch. München 1988
- Ehrich Karin/Vauth, Friederike: Kampf um eine bessere Lehrerinnenausbildung. In: Ilse Brehmer (Hrsg.): Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes. Texte aus dem Lehrerinnenalltag. München 1980, S. 80–105
- Eckert, Thomas: Die Feminisierung der Lehrerschaft als Kohortenphänomen – Entwicklungen der Lehrerschaft an allgemeinbildenden Schulen Baden-Württembergs. In: bildungsforschung 3(2006), H1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/feminisierung/> (02.08.2007)
- GEW: Informationen zur GEW-Presskonferenz am 4.10.2006 anlässlich des Weltlehrertages am 5. Oktober 2006, URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary20733/Weltlehrertag-Info.pdf> (02.08.2007)
- Hänsel, Dagmar: Frauen im Lehramt – Feminisierung des Lehrberufs? In: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2. Frankfurt am Main 1996, S. 414–433
- Hardach-Pinke, Irene: Die Gouvernante. Geschichte eines Frauenberufs. Frankfurt am Main 1993
- Klippel, Friederike: Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden. Münster 1994
- Kraul, Margret: Höhere Mädchenschulen. In: Christa Berg (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. München 1991, S. 279–303
- Küpper, Erika: Die höheren Mädchenschulen. In: Karl-Ernst Jeismann/Peter Lundgreen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 180–191
- Meiners, Karin: Bildung zur Weiblichkeit. Über den Einfluss von Leitbildern auf die Entwicklung der höheren Mädchenbildung seit dem 17. Jahrhundert. Frankfurt am Main 1982
- Müller, Detlef K./Zymek, Bernd: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800–1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II: Höhere und mittlere Schulen. Göttingen 1987
- Nieswandt, Martina: Lehrerinnenseminare: Sonderweg zum Abitur oder Bestandteil höherer Mädchenbildung. In: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2. Frankfurt am Main 1996, S. 174–188, S. 573–577 und S. 636
- Thompson, Ann/Wilcox, Helen: Access for women. Introduction to Part One. In: Ann Thompson/Helen Wilcox (Hrsg.): Teaching women. Feminism and English studies. Manchester: University Press 1989, S. 2–4
- Uni-Spiegel: Minister fordert Männerquote an Schulen. Spiegel-online (29.9.2003), URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,267682,00.html> (02.08.2007)