

Bildungschancen für Frauen und Mädchen im interkonfessionellen Vergleich

Von Anne Conrad

Die Reflexion über Sinn und Zweck einer „Bildung für alle“ ist ein neuzeitliches Phänomen. Sie setzt an in Renaissance und Humanismus und wird von Anfang an begleitet von der Frage nach geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Bildungschancen und -notwendigkeiten. Die frühneuzeitliche „Querelle des femmes“ bringt dies ebenso zum Ausdruck wie die Schulgründungen im Gefolge der Reformation und später die Bildungskonzeptionen der aufgeklärten Philanthropen. In der historischen Forschung gehört die Bildungsgeschichte zu den Standardthemen, die Geschlechtergeschichte hat mit ihrem spezifischen Erkenntnisinteresse diese Forschungstradition aufgenommen und weitergeführt.¹ Dabei sind Einzelstudien, Quellensammlungen und Handbücher entstanden², deren Fragestellungen und Ergebnisse bisher allerdings nur in geringem Maß Aufnahme in „allgemeine“ Darstellungen zur Bildungsgeschichte gefunden haben.³ Ein Grund dafür ist, daß in der deutschen Forschungstradition „Bildung“ vorrangig als *formale* Bildung verstanden

1. Anne Conrad, Frauen- und Geschlechtergeschichte, in: Michael Maurer (Hg.), *Aufriß der Historischen Wissenschaften*, Bd.7, Stuttgart 2003, S. 230–293.

2. Elke Kleinau, Claudia Opitz (Hgg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, 2 Bde., Frankfurt, New York 1996; Elke Kleinau, Christine Mayer (Hgg.), *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen*, 2 Bde., Weinheim 1996; Anne Conrad, Kerstin Michalik (Hgg.), *Quellen zur Geschichte der Frauen*, Bd. 3: Neuzeit, Stuttgart 1999, S. 205–285.

3. Eine Ausnahme ist: Wolfgang Schmale, Nan L. Dodde (Hgg.), *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825)*. Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte, Bochum 1991. Einige Passagen zu Mädchenerziehung (vor allem im Kontext „Familie“ und „Handwerk/Berufsbildung“) finden sich auch in: Notker Hammerstein (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe, München 1996. Anregend und weiterführend ist der Forschungsüberblick von Stefan Ehrenpreis, *Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsprobleme und methodische Innovationen*, in: Heinz Schilling, Stefan Ehrenpreis (Hgg.), *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel*, Münster, New York 2003 S. 19–33; ich danke Stefan Ehrenpreis für die freundliche Überlassung des Manuskripts.

wird, meist noch weiter eingeschränkt als *höhere* Bildung, d. h. als Unterricht, wie er in Institutionen, an Schulen und insbesondere höheren Schulen und Universitäten, vermittelt wird.⁴

Für die Frage nach den Bildungschancen von Frauen und Mädchen kann die gängige Prioritätensetzung leicht in die Sackgasse führen. Lateinschulen, Gymnasien, Akademien und Universitäten waren bis ins 20. Jahrhundert hinein eine Domäne der Männer. Sowohl die fehlenden institutionellen Möglichkeiten als auch der zeitgenössische Diskurs über die Geschlechterrollen und die jeweils notwendige Bildung scheinen daher nur den Schluß zuzulassen, die weiblichen Bildungschancen seien desolat gewesen. Andererseits: Offenkundig gab es auch in der Vormoderne „gebildete“ Frauen – im Handwerks- und Kaufleutemilieu ebenso wie in Heilberufen, unter den Pfarrfrauen, Ordensschwestern, Lehrerinnen und Amtsfrauen. Ihre Lebensgeschichten und Aktivitäten, Lesegewohnheiten und intellektuellen Interessen zeigen, daß diese Frauen über einen bestimmten Wissens- und Bildungsstandard verfügten, den man nicht zu niedrig ansetzen sollte. Woher hatten sie ihre Bildung? Um welche Bildung handelte es sich? Wie unterschied sich diese Bildung von jener der Männer in ihrem Umfeld? Welche Bedeutung kam dabei der jeweiligen konfessionellen Ausrichtung zu? Die bisherigen Untersuchungen dazu erlauben noch keine umfassende Gesamtdarstellung, eröffnen aber neue Perspektiven auf die „allgemeine“ Bildungsgeschichte.⁵

Ein Grundproblem ist dabei die Frage der Quantifizierbarkeit: Wie viele Männer und Frauen im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit lesen, schreiben, rechnen konnten, wie viele Schulen es gab, und wie lange und wie häufig diese (von wem?) besucht wurden, läßt sich allenfalls aufgrund von einzelnen regionalgeschichtlichen Studien hochrechnen und erst ab dem späten 18. Jahrhundert einigermaßen zuverlässig einschätzen. Wie viele Mädchen und Frauen darüber hinaus über eine höhere Bildung verfügten, läßt sich ebenfalls kaum in Zahlen fassen. Fast alle quantifizierenden Aussagen bleiben

4. So etwa bei *Notker Hammerstein*, *Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert*, München 2003; und *Anton Schindling*, *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800*, 2. Aufl., München 1999.

5. Vgl. die einzelnen Beiträge in *Kleinau, Opitz* (Hgg.), *Geschichte* (wie Anm. 2), Bd. 1; *Peter Petschauer*, *The Education of Women in Eighteenth-Century Germany. New Directions from the German Female Perspective. Bending the Ivy*, Lewiston, NY 1989, (ausführlich über die frühneuzeitliche Vorgeschichte!); sowie *Barbara J. Whitehead* (Hg.), *Women's Education in Early Modern Europe. A History, 1500–1800*, New York, London 1999.

im Bereich des Hypothetischen; immerhin sind bestimmte Trends und „Konjunkturen“ zu erkennen.⁶

Seit dem 16. Jahrhundert haben diese Trends wesentlich mit dem Konfessionalisierungsprozeß zu tun. Welche Einflüsse hier wirksam wurden, ob Entwicklungen vorangetrieben oder gehemmt wurden, ist allerdings genauer zu untersuchen.⁷ Nicht zu bestreiten ist: Der Konfessionalisierungsprozeß bewirkte eine Christianisierung und Disziplinierung sowie eine konfessionsspezifische Monopolisierung des Schulwesens. Regelmäßigkeit, Verbindlichkeit und Geschlechtertrennung waren die intendierten Ziele bei der von allen Konfessionen vorangetriebenen Reform des Bildungswesens. Die tatsächliche Umsetzung dieses Konzepts gelang zunächst nur ansatzweise, einigermaßen konsequent erst seit dem 17. Jahrhundert, in den deutschen Territorien erst nach dem Dreißigjährigen Krieg, wobei dann allerdings bereits mit interkonfessionellen Beeinflussungen und Aufweichungen der Konfessionsgrenzen zu rechnen ist.⁸ Das Bildungswesen wurde durch die Konfessionen aufgewertet und zugleich vereinnahmt – eine Entwicklung, die nicht nur als „Gewinn“ für die Bildungsgeschichte zu verbuchen ist, sondern auch, gerade aus geschlechtergeschichtlicher Perspektive, mit „Verlusten“ verbunden war.

Im folgenden wird ein geschlechtergeschichtlich erweiterter Blick auf das frühneuzeitliche Bildungswesen versucht. Trotz der Problematik einer rein institutionengeschichtlichen Betrachtungsweise scheint es weder sinnvoll noch notwendig, von den Möglichkeiten einer „formalen“ Mädchenbildung abzu- sehen. Deshalb orientiert sich auch die folgende Darstellung an „institutionellen“ Gegebenheiten, d.h. an der Differenzierung in Elementarschulwesen (II.) und „höheres“ Sekundarschulwesen (III.). Beides ist inhaltlich wie organisatorisch geprägt durch den Konfessionalisierungsprozeß, wobei der vorangestellte Rückblick auf das vorkonfessionelle Schulwesen (I.) Kontinuitäten wie Brüche deutlich machen kann, die geschlechtergeschichtlich überaus folgenreich waren. Im Blick auf die Mädchenbildung wird dabei deutlich, daß Konzepte und Schulpraxis einerseits eingebunden waren in die „allgemeinen“,

6. *Wolfgang Schmale*, Die Schule in Deutschland im 18. und frühen 19. Jahrhundert. Konjunkturen, Horizonte, Mentalitäten, Probleme, Ergebnisse, in: *Schmale, Dodde* (Hgg.), *Revolution des Wissens?* (wie Anm. 3), S. 627–767.

7. Vgl. zu aktuellen Forschungsfragen: *Stefan Ehrenpreis, Ute Lotz-Heumann*, Reformation und konfessionelles Zeitalter, Darmstadt 2002, S. 47–52; sowie die Beiträge im zweiten Teil von *Heinz Schilling, Marie-Antoinette Gross* (Hgg.), *Im Spannungsfeld von Staat und Kirche. „Minderheiten“ und „Erziehung“ im deutsch-französischen Gesellschaftsvergleich, 16.–18. Jahrhundert*, Berlin 2003.

8. Vgl. *Ehrenpreis*, *Erziehungs- und Schulwesen* (wie Anm 3).

wesentlich vom Konfessionalisierungsprozeß geprägten Bildungskonzepte der Zeit, andererseits dem Frauenbild der Zeit entsprechend bestimmte geschlechtsspezifische Ausprägungen erhielten – eine Spannung, die von den Frauen, besonders jenen, die als Lehrerinnen tätig waren, deutlich wahrgenommen wurde. Die Asymmetrie der Geschlechter ist für das frühneuzeitliche Bildungswesen selbstverständlich. Im konfessionellen Vergleich zeigen sich dabei grundlegende Gemeinsamkeiten, aber auch bezeichnende Unterschiede.

I. VORKONFESSIONELLES BILDUNGSWESEN: MÄDCHENBILDUNG ALS SELBSTVERSTÄNDLICHKEIT?

Aus Untersuchungen zum Spätmittelalter⁹ läßt sich schließen: Mindestens in den Städten gab es ein florierendes Schulwesen, das den Bildungsbedürfnissen der Kaufleute, Handwerker und Gewerbetreibenden entsprach. In städtischen Schulen, häufiger noch in privaten Winkelschulen, wurde gegen Bezahlung Lesen, Schreiben, Rechnen, Buchführung und Fremdsprachen unterrichtet – abgestimmt auf die Bedürfnisse der Städterinnen und Städter. Aufschlußreich ist das auf 1516 datierte Aushängeschild eines Basler Schulmeisters¹⁰, der damit ganz pragmatisch seinen Unterricht als Dienstleistung anbot: Jeder und jede – „Bürger, Handwerksgesellen, Frauen, Jungfrauen“ – könne bei ihm schreiben und lesen lernen, namentlich das für den Schriftverkehr bei Geschäften und rechtlichen Vereinbarungen Notwendige. Der Unterricht begann zu festgesetzten Terminen, kostete Geld und hatte eine Erfolgsgarantie: Wer zu ungeschickt sei und nichts lerne, brauche nicht zu zahlen. Adressaten waren erwachsene Männer und Frauen; am Schluß des Textes wird gesondert erwähnt, daß auch Jungen und Mädchen unterrichtet werden. Die dazugehörige Abbildung zeigt einen Mann und eine Frau als Lehrende, Kinder und Erwachsene als Lernende.

9. Immer noch lesenswert mit vielen Anregungen zur Frage der Mädchenbildung ist der Sammelband *Bernd Moeller u. a.* (Hgg.), Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit, Göttingen 1983; ebenso die Beiträge in: *Hammerstein* (Hg.), Handbuch der Bildungsgeschichte (wie Anm. 3).

10. Abb. mit Text, in: *Conrad, Michalik* (Hgg.), Quellen (wie Anm. 2), S. 205–207. Vgl. zum Kontext auch: *Andrea Kammeier-Nebel*, Frauenbildung im Kaufmannsmilieu spätmittelalterlicher Städte, in: *Kleinau, Opitz* (Hgg.), Geschichte (wie Anm. 2), Bd. 1, S. 78–90, 480–482.

Unterricht erscheint hier als Handwerk und Gewerbe.¹¹ Lesen, Schreiben, Rechnen werden ohne jeden religiösen oder „humanistischen“ Hintergrund, allein aus praktischen Gründen vermittelt. Es ging um das (handwerkliche) Erlernen bestimmter Techniken, die im städtbürgerlichen Berufsleben und Alltag gebraucht wurden.¹² Die Basler Schule war eine der „zahllosen und sich gut behauptenden Winkelschulen“, die im Spätmittelalter und noch zu Beginn der Neuzeit die wichtigste Schulform für den Elementarunterricht darstellten. Ihr Vorteil war, daß sie als „unautorisierte Privatschulen“ von der Nachfrage des Bildungsmarkts abhingen und dadurch flexibler als die vergleichsweise wenigen öffentlichen Schulen auf die Bildungsbedürfnisse des Bürgertums reagieren konnten.¹³ Das Basler Werbeschild spricht dabei ganz unbefangenen Frauen, Jungfrauen und Mädchen an. Koedukation war in den spätmittelalterlichen Elementarschulen weithin üblich, doch auch eigene Mädchenschulen, geleitet von „Schulfrauen“, sind nachweisbar.¹⁴ Im Elemen-

11. Aufschlussreich dazu auch der Exkurs über die „Meisterprüfung der ‚teutschen‘ Schulmeister“ bei: *Rudolf Endres*, *Handwerk – Berufsbildung*, in: *Hammerstein* (Hg.), *Handbuch der Bildungsgeschichte* (wie Anm. 3), S. 375–424, hier: S. 397.

12. In die gleiche Richtung weist eine deutsche Fibel von 1485, mit der Lesen anhand von Namen, Berufs- und Warenbezeichnungen, Zahlen, Münzsorten und Mahnschreiben eingeübt wurde; lediglich zwei Gebete befinden sich darunter und verweisen darauf, daß auch Religion zum Alltag gehörte; vgl. *Hansjürgen Kieße*, *Die älteste deutsche Fibel. Leseunterricht und deutsche Grammatik um 1486*, in: *Moeller u. a.* (Hgg.), *Studien zum städtischen Bildungswesen* (wie Anm. 9), S. 453–461.

13. *Schmale*, *Schule in Deutschland* (wie Anm. 6), S. 648.

14. *Maria Rudolph*, *Die Frauenbildung in Frankfurt am Main. Geschichte der privaten, der kirchlich-konfessionellen, der jüdischen und der städtischen Mädchenschulen*, Teil 1: *Historische Darstellung der Frankfurter Mädchenschulen*, hg. v. *Otto Schlander*, Frankfurt a. M. u. a. 1978, S. 31 f.; *Maike Hanf*, *Mädchenbildung im mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Flensburg*, in: *Edith Glumpler* (Hg.), *Mädchenbildung – Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung*, Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S. 109–131; *Sylvina Zander*, *Zum Nähen wenig Lust, sonst ein gutes Kind ... Mädchenerziehung und Frauenbildung in Lübeck*, Lübeck 1996, S. 41–43; *Andreas Rutz*, *Zwischen konfessioneller Disziplinierung und staatlichem Bildungsauftrag. Das Mädchenschulwesen der Stadt Bonn in kurfürstlicher und französischer Zeit*, in: *Bonner Geschichtsblätter* 49/50 (1999/2000), S. 227–264; *Margret Wensky*, *Mädchen- und Frauenbildung in der spätmittelalterlich-frühneuzeitlichen Stadt*, in: *Wilhelm Jansen, Margret Wensky* (Hgg.), *Mitteleuropäisches Städtewesen in Mittelalter und Frühneuzeit*, Köln, Weimar, Wien 1999, S. 21–40; *dies.*, *Mädchenbildung zwischen Kommerz und Religion. Das Mädchenschulwesen in der Reichsstadt Köln vom 15. bis zum 17. Jahrhundert*, in: *Georg Mölich, Gerd Schwerhoff* (Hgg.), *Köln als Kommunikationszentrum. Studien zur Stadtgeschichte*, Köln 2000, S. 271–285.

tarschulbereich hatten also Mädchen nicht unbedingt schlechtere Bildungschancen als Jungen.

Für die höhere Mädchenbildung gilt dies nicht. Während Männern Lateinschulen und Universitäten offen standen, waren für Frauen keine vergleichbaren Institutionen vorgesehen. Bildungsmöglichkeiten gab es für Frauen lediglich in Klöstern und Stiften sowie im familiären Bereich. Der tatsächliche Bildungsstand von Frauen ist dabei nur schwer zu eruieren.¹⁵ Einzeluntersuchungen der historischen Frauenforschung sowie buchgeschichtliche Studien zu Lektüre und Buchbesitz von Laien¹⁶ zeigen allerdings, daß es ein reges Interesse an Laienbildung gab und Frauen als Mäzeninnen für Bücher, als Schenkerinnen und Leserinnen, in Klöstern auch als Schreiberinnen am Buchmarkt aktiv beteiligt waren, d. h. sie waren offenbar in der Lage, ihre (informellen) Bildungschancen effektiv zu nutzen.

II. KATECHESE UND KONFESSIONELLES (ELEMENTAR-)SCHULWESEN

Die Reformatoren hatten nicht nur mit den überkommenen theologischen Autoritäten gebrochen, sondern auch mit den traditionellen Bildungsvorstellungen. Luthers Ablehnung des Aristoteles ist allseits bekannt, eine Erneuerung des Bildungswesens und ein Reformkonzept für ein umfassendes Schulsystem gehörten von Anfang an zum reformatorischen Programm. Bildung gewann dabei eine neue theologische Qualität; ihr Ziel war die „sapiens atque eloquens pietas“.¹⁷ „Frömmigkeit“ als christliche Grundhaltung bildete die Folie für Bildung und Erziehung auf allen Ebenen.

Im Elementarbereich sollten dafür durch Katechese und Christenlehre die Grundlagen gelegt werden. Katechese, wie sie seit dem 16. Jahrhundert verstanden wurde, war dabei kein reformatorisches Proprium, sondern Ausdruck der typisch neuzeitlichen religiösen Situation. Die Individualisierung und Subjektorientiertheit der Religiosität, die kritische Reflexion der Glaubensinhalte und der wachsende Zweifel an den kirchlichen Autoritäten beförderten eine neue Laienfrömmigkeit, die in den humanistisch-evangelistischen Bewegungen und in der *Devotio moderna* zum Ausdruck kam und von der

15. Vgl. dazu auch die Beiträge von *Opitz, Lundt, Beijl, Fitze*, in: *Kleinau, Opitz* (Hgg.), *Geschichte* (wie Anm. 2), Bd. 1.

16. *Thomas Kock, Rita Schlusemann* (Hgg.), *Laienlektüre und Buchmarkt im späten Mittelalter*, Frankfurt a. M. u. a. 1997.

17. *Hammerstein*, *Bildung* (wie Anm. 4), S. 17 f., 48.

sich Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen fühlten.¹⁸ Zu ihren Grundvorstellungen gehörte die Auffassung, daß „Wissen“ die Voraussetzung für „Glauben“ ist, daß „Glaube“ durch „Wissen“ vermittelt wird. Mit der Reformation und den anschließenden konfessionellen Auseinandersetzungen gewann diese Vorstellung absolute Bedeutung. Die Konfessionszugehörigkeit war keine Selbstverständlichkeit mehr, sondern setzte intellektuelle Auseinandersetzung, Entscheidung und aktive Aneignung der jeweiligen Glaubensinhalte voraus – je nach Vorwissen und intellektuellen Möglichkeiten in unterschiedlicher Intensität. Katechese, religiöse Unterweisung, war notwendig, um die konfessionellen Besonderheiten zu vermitteln. Katechismen und katechetische Literatur wurden im 16. Jahrhundert in allen Konfessionen zu Bestsellern im expandierenden Buchmarkt. Das Ziel war eine flächendeckende Katechetisierung der Bevölkerung.

Bildungsgeschichtlich von zentraler Bedeutung und erst in Ansätzen erforscht ist die enge Verbindung von Katechese und Elementarunterricht.¹⁹ Im Zuge des Konfessionalisierungsprozesses wurde Bildung grundsätzlich religiös (konfessionalistisch) definiert und begründet. Die städtischen Elementarschulen kamen unter kirchliche Kontrolle, die Winkelschulen wurden als Horte der Häresie verfeimt und heftig bekämpft. Da die Notwendigkeit einer „weltlichen“ Elementarbildung – mindestens Lesen, Schreiben, Rechnen – inzwischen allgemein anerkannt war, sollten diese Fächer in die religiöse Unterweisung integriert werden. Im interkonfessionellen Vergleich mag man dabei für die ersten Jahrzehnte einen „Vorsprung“ der Reformatoren feststellen, der aber seit Mitte des 16. Jahrhunderts von den altgläubigen Katholiken „aufgeholt“ wurde²⁰ – allerdings in einer anderen Organisationsform. In den protestantischen Territorien wurde die schulische (religiöse) Unterweisung in den Kirchenordnungen festgeschrieben, im katholischen Bereich war sie Sache der Bruderschaften und Reformorden, die seit den 1520er Jahren des

18. Vgl. die entsprechenden Kapitel von *Heribert Smolinsky* (Hg.), *Die Geschichte des Christentums*, Bd. 8: *Die Zeit der Konfessionen (1530–1620/30)*, Freiburg i.Br. 1992; *Anne Conrad*, *Aufbruch der Laien – Aufbruch der Frauen. Überlegungen zu einer Geschlechtergeschichte der Reformation und katholischen Reform*, in: *dies.* (Hg.), *„In Christo ist weder man noch weyb“*. *Frauen in der Zeit der Reformation und der katholischen Reform*, Münster 1999, S. 7–22.

19. *Rudolf W. Keck*, *Konfessionalisierung und Bildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*, in: *Hans-Ulrich Musolff, Anja-Silvia Göing* (Hgg.), *Anfänge und Grundlagen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert*, Köln u. a. 2003, S. 11–30, hier: S. 19–22.

20. *Ehrenpreis*, *Erziehungs- und Schulwesen* (wie Anm. 3).

16. Jahrhunderts aus der kirchlichen Reformbewegung heraus entstanden waren und dann in der konfessionellen Auseinandersetzung ihren antireformatoren Impetus entwickelt hatten.

Langfristig setzte sich damit die Konfessionalisierung des Unterrichts durch: Wichtigstes Fach war – wenigstens war es so intendiert – Religion; die anderen Fächer sollten soweit vermittelt werden, wie es für „gute Christenmenschen“ sinnvoll erschien. Hauptzweck der Wissensvermittlung war die standesgemäße religiöse Bildung. Für die Frauen- und Mädchenbildung (aber nicht nur für sie) bedeutete dies: Ein unbefangener Zugang zur Wissensvermittlung, sachlich allein orientiert an Zweckmäßigkeit oder Notwendigkeit, war kaum mehr möglich. Statt dessen trat die religiöse Bildung in den Vordergrund, verbunden mit einem „höheren“ Anspruch und gebunden an ein religiös fundiertes Menschenbild, für das nicht nur ständische, sondern auch geschlechtsspezifische Unterscheidungen fundamental waren.

Als weibliches Ideal galt die fromme, bürgerliche Ehefrau, deren Zuständigkeitsbereich das „ganze Haus“, die Erziehung der Kinder und die Anleitung des Gesindes war und die ihrem Mann als ihn unterstützende, gleichgesinnte Partnerin zur Seite stehen sollte.²¹ Unabhängig davon, wie realistisch ein solches Frauenbild, insbesondere für Frauen aus den Unterschichten, war, sollte die Unterrichtung der Mädchen an diesem Ideal orientiert sein. Religiöse Bildung hatte dabei höchste Priorität – hinzu kamen jene Fertigkeiten, die für eine bürgerliche „Haus- und Ehefrau“ notwendig schienen, bzw. solche, die Frauen aus den Unterschichten brauchten, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Gleichzeitig mit der Forderung, ein flächendeckendes, kirchlich kontrolliertes Schulangebot zu gewährleisten, kam damit eine spezielle Frauenbildung in den Blick. Frauen- und Mädchenbildung wurde ein eigenes Thema, zu dem Theorien und konkrete praktische Vorschläge entwickelt, diskutiert und umgesetzt wurden – mit der Kehrseite, daß Mädchenbildung deutlich von der Knabenbildung unterschieden und abgegrenzt werden konnte. Beides setzte Maßstäbe für künftige Zeiten und wurde prägend für Erziehungsvorstellungen und Schulsystem bis in die Moderne.

Martin Luthers Schrift „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie Christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ von 1524, die gemeinhin als Initialzündung der frühneuzeitlichen Mädchenbildung angesehen

21. *Lyndal Roper*, *Das fromme Haus. Frauen und Moral in der Reformation*, Frankfurt a. M., New York 1995; *Anne Conrad*, *Ehe, Semireligiosentum und Orden. Frauen als Adressatinnen und Aktivistinnen der Gegenreformation*, in: *Victoria von Flemming* (Hg.), *Aspekte der Gegenreformation*, Frankfurt a. M. 1997, S. 529–545.

wird, steht im Zusammenhang dieser Entwicklung. Neu war nicht die Forderung von Schulen, sondern die Betonung, daß es christliche Schulen, und zwar nach Geschlechtern getrennt für Mädchen und Jungen sein sollten. Die weltliche Obrigkeit sollte, so Luther, dafür sorgen, daß Jungen und Mädchen zu guten Christen und guten Bürgern herangebildet wurden – jeder und jede auf seine Weise. Die reformatorischen Kirchenordnungen enthielten in der Regel einen Passus, der ausdrücklich die Einrichtung einer Mädchenschule bestimmte. Der Unterschied zur Knabenbildung bestand vor allem darin, daß für Mädchen in der Regel kürzere Unterrichtszeiten und keine weiterführende Schule vorgesehen waren.²² Einblick in Methoden und Inhalte der Mädchenschulen geben z. B. die lutherischen Lehrpläne für die Mark Brandenburg und die Stadt Göttingen.²³ Schwerpunkt des Unterrichts war die Lektüre biblischer und katechetischer Texte. Schreiben und Rechnen sollten in dem Maße vermittelt werden, wie es für Frauen „im Hausregiment“ und „in teglicher Haushaltung vnd in kauffen vnnd verkauffen nützlich ist“.²⁴ Lesematerial boten die Schriften der Bibel, Luthers Kleiner Katechismus, aber auch eigens für Mädchen zusammengestellte Texte; immer wieder empfohlen wird das biblische Buch „Jesus Sirach“, das Luther zwar als apokryph gewertet und aus dem alttestamentlichen Kanon herausgenommen hatte, das aber wegen der darin enthaltenen Lebensregeln und Anweisungen für das Zusammenleben der Geschlechter – genauer: die Unterordnung der Frau unter den Mann – lutherischen wie katholischen Theologen für Mädchen lesenswert erschien.²⁵ Erst ansatzweise erforscht ist die frühneuzeitliche Mädchenliteratur, die sich seit dem 16. Jahrhundert als eine eigene Gattung entwickelte.²⁶

22. *Siegrid Westphal*, Reformatorische Bildungskonzepte für Mädchen und Frauen – Theorie und Praxis, in: *Kleinau, Opitz* (Hgg.), *Geschichte* (wie Anm. 2), Bd. 1, S. 135–151, 490f.

23. Für Brandenburg: *Hugo Grosse*, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' „Jungfrau Schule“ vom Jahre 1574, Langensalza 1904; für Göttingen: Lehrplan einer lutherischen Mädchenschule (1593), in: *Conrad, Michalik* (Hgg.), *Quellen* (wie Anm. 2), S. 207–215; Kommentar: *Anne Conrad*, „Jungfrau Schule“ und Christenlehre. Lutherische und katholische Elementarbildung, in: *Kleinau, Opitz* (Hgg.), *Geschichte* (wie Anm. 2), Bd. 1, S. 175–188, 494–498. Den Hinweis auf den Göttinger Plan verdanke ich Sylvina Zander.

24. Zit. nach *Grosse*, Mädchenschul-Lehrplan (wie Anm. 23), S. 9f.

25. *Conrad*, „Jungfrau Schule“ (wie Anm. 23), S. 180.

26. *Cornelia Niekus Moore*, *The Maiden's Mirror. Reading Material for Gemran Girls in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, Wiesbaden 1987; *Susanne Barth*, *Jungfrauenzucht. Literaturwissenschaftliche und pädagogische Studien zur Mädchen-erziehungsliteratur zwischen 1200 und 1600*, Stuttgart 1994. – Ein aufschlussreiches

In den katholischen Territorien sah man ebenso die Notwendigkeit einer allgemeinen Bildung, die religiöse Inhalte mit Elementarwissen verband. Träger des katholischen Elementarschulwesens wurden die neuen katholischen Orden und semireligiösen Gemeinschaften („Bruderschaften“, „Gesellschaften“, „Sodalitäten“), am bekanntesten die „Christenlehrgesellschaft“ (gegründet 1536) und die Jesuiten (gegründet 1535). Für die Mädchenbildung – auch im Katholizismus forderte man nun die Geschlechtertrennung – zeichneten die Ursulinen, die 1535 gegründet worden waren und seit den 1560er Jahren in die Christenlehrbewegung eingebunden waren, sowie die zahlreichen jesuitischen Frauenvereinigungen, die sich als weibliches Gegenüber zur Gesellschaft Jesu verstanden, verantwortlich.²⁷ Die Satzungen der Christenlehrgesellschaft sowie die Regeln und Chroniken der religiösen Gemeinschaften, die sich mit dem Unterricht befaßten, geben Auskunft über Ziel, Methode und Inhalt des Unterrichts. Nach ersten Untersuchungen spricht einiges dafür, daß es in katholischen Territorien mit einer hohen Besiedelungsdichte und einer städtischen Infrastruktur, z. B. am Niederrhein, eine nahezu flächendeckende Versorgung mit Mädchenschulen gegeben hat. Organisiert und geleitet wurden sie von Frauen, die im Sprachgebrauch der Zeit als „Jesuitinnen“, „Devotessen“ oder „Katechismusjungfrauen“ bezeichnet wurden, Frauen, die sich an der Spiritualität der Jesuiten orientierten und von diesen „geistlich begleitet“ wurden.²⁸ Ihr Selbstverständnis als „mittlerer“ geistlicher Stand war

Beispiel, das auch von Barth besprochen wird, ist: *Conrad Porta*, *Jungfrawenspiegel*, 1580, hg. v. *Cornelia Niekus Moore*, Frankfurt a. M. 1990.

27. *Anne Conrad*, „Katechismusjungfrauen“ und „Scholastikerinnen“. Katholische Mädchenbildung in der Frühen Neuzeit, in: *Heide Wunder, Christina Vanja* (Hgg.), *Wandel der Geschlechterbeziehungen zu Beginn der Neuzeit*, Frankfurt a. M. 1991, S. 154–179; *dies.*, Die weiblichen „Devoten“ als Instrumente der konfessionellen Erziehung in Frankreich und Deutschland, in: *Schilling, Gross* (Hgg.), *Im Spannungsfeld* (wie Anm. 7), S. 191–214.

28. *Josef Kuckkhoff*, Das Mädchenschulwesen in den Ländern am Rhein im 17. und 18. Jahrhundert, in: *Zeitschrift für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* 22 (1932), S. 1–35; *Anton Arens*, Jesuiten und „Jesuitinnen“. Das Verhältnis der Gesellschaft Jesu zu religiösen Frauengemeinschaften, in: *Die Gesellschaft Jesu und ihr Wirken im Erzbistum Trier*, Ausstellungskatalog, hg. v. Bischöflichen Dom- und Diözesanmuseum Trier, Mainz 1991, S. 81–99, 451–453; *Anne Conrad*, Zwischen Kloster und Welt. Ursulinen und Jesuitinnen in der katholischen Reformbewegung des 16./17. Jahrhunderts, Mainz 1991; *dies.*, Die Kölner Ursulagesellschaft und ihr „weltgeistlicher Stand“. Eine weibliche Lebensform im Katholizismus der frühen Neuzeit, in: *Wolfgang Reinhard, Heinz Schilling* (Hgg.), *Die katholische Konfessionalisierung*, Münster 1995, S. 271–295. – Viele weiterführende Details finden sich bei *Andreas Rutz*, *Bildungsanspruch und Unterrichtspraxis religiöser Frauengemeinschaften im frühneu-*

allerdings kirchenrechtlich problematisch und führte nicht selten zu Konflikten. Seit Mitte des 17. Jahrhunderts wurden sie dort, wo sich die katholischen Schulorden, vor allem die Ursulinen und Welschnonnen, die eine bessere kirchenrechtliche Einbindung hatten, als Konkurrenz ansiedelten, von diesen verdrängt.

Nach bisherigem Kenntnisstand scheinen sich im interkonfessionellen Vergleich protestantische und katholische Elementarschulen für Mädchen wenig zu unterscheiden. Die Inhalte, die vermittelt wurden, waren ähnlich, die Methoden ebenfalls. Möglicherweise waren die katholischen Schulen etwas attraktiver, weil der Unterricht dort kostenlos erteilt wurde und man zudem, wie es auch an den Jesuitenschulen Usus war, durch Wettbewerbe, katechetische Theaterstücke und Belohnungen für erfolgreiches Lernen Anreize für den Schulbesuch zu schaffen versuchte. Die Dominanz des protestantischen Schulwesens im deutschen Sprachraum hat ihren Grund also nicht in bestimmten Inhalten, sondern vor allem in der Tatsache, daß die meisten deutschen Territorien protestantisch waren und somit von den Protestanten eine größere Klientel angesprochen wurde.

III. HÖHERE (MÄDCHEN-)BILDUNG: MULTIPLIKATOREN FÜR DIE KONFESSION

Orte einer höheren Mädchenbildung waren neben der autodidaktischen Aneignung von Bildung bis in die Frühe Neuzeit die Klöster und Stifte. Höhere intellektuelle Bildung war damit an eine geistlich-religiöse Karriere gebunden. Während die Reformatoren mit ihrer Kritik am mittelalterlichen Klosterwesen diese Tradition in Frage stellten, knüpfte man im Katholizismus ausdrücklich daran an – allerdings vor dem Hintergrund eines gewandelten Ordensverständnisses.

Kennzeichnend für die katholischen Reformorden, die seit dem 16. Jahrhundert gegründet wurden, war die Hinwendung zur „Welt“: Nicht die *vita contemplativa* hinter Klostermauern, sondern die *vita activa* „in der Welt“ sollte Vorrang haben. Angesichts der konfessionellen Auseinandersetzungen bezog sich diese „*vita activa*“ vor allem auf Seelsorge, Mission und Schule. Auf intellektuellem Weg sollte Überzeugungsarbeit – nicht immer weit entfernt von Indoktrination – für die katholische Lehre geleistet werden. Voraussetzung dafür war eine entsprechende Schulung von Multiplikatoren, die eine

zeitlichen Rheinland am Beispiel der Bonner *Congrégation de Notre-Dame*, in: Rheinische Vierteljahrsblätter 67 (2003), S. 212–263, bes. S. 213–225.

solche Überzeugungsarbeit leisten konnten. Das erfolgreichste Konzept entwickelten dabei die 1535 gegründeten Jesuiten. Als ihre primäre Aufgabe sahen sie, ganz im Sinne der Christenlehrbewegung, die katechetische Unterweisung der „Ungläubigen“. Gleichzeitig sollten in den ordensinternen „Kollegien“ junge Männer eine theologisch-wissenschaftliche Ausbildung erhalten, die sie zur Verkündigung des katholischen Glaubens, auf der höchsten Ausbildungsstufe möglichst als Priester, befähigte. Mit dieser dezidierten Betonung der Verkündigungstätigkeit und der damit verbundenen Idealisierung des Priesterstandes – allerdings in Gestalt eines „Reform-Priestertums“, das „besser“ sein wollte als die bisherigen Priester! – hängt zusammen, daß die Jesuiten und andere Reformorden keinen weiblichen Zweig hatten. Parallel zu ihnen entstanden allerdings weibliche Gemeinschaften wie die Ursulinen, Augustinerchorfrauen („Welschnonnen“), Englische Fräulein und Katharinerinnen, die sich den „gleichen“ Zielen verschrieben hatten.²⁹ Auch wenn angesichts der Asymmetrie der Geschlechter das „Gleiche“ keineswegs „dasselbe“ sein konnte, ist doch bemerkenswert, wie selbstbewußt die Frauen eine Analogie zu den Jesuiten anstrebten, am eindeutigsten und kompromißlosesten die von Mary Ward gegründeten Englischen Fräulein.

Mary Ward fühlte sich aufgrund einer „intellektuellen Vision“ berufen, „das Gleiche“ wie die Jesuiten zu tun, „einzig das ausgenommen, was Gott durch die Verschiedenheit des Geschlechts verboten hatte.“³⁰ In ihren Entwürfen für eine eigene Ordensverfassung ist die Rede von Studienhäusern und „Kollegien“, in denen Frauen für ihre Lehr- und Verkündigungstätigkeit ausgebildet werden sollten, sowie von „wissenschaftlichen Studien“, die die dafür geeigneten Schwestern dort betreiben sollten. Diese Studentinnen werden als Scholastikerinnen bezeichnet, die Leitung der Kollegien sollte bei Rektorinnen liegen. Aufgabe der im „Institut“ der Englischen Fräulein ausgebildeten Frauen war – identisch mit einer entsprechenden Formulierung in den Jesuitensatzungen – die „Arbeit im Weinberg des Herrn“. Bei der Frage, was darunter konkret zu verstehen sei, wurden allerdings die Unterschiede zu den Jesuiten deutlich. Frauen durften weder die Funktion eines Priesters noch eine öffentliche Verkündigungstätigkeit ausüben, und so heißt es bei Mary Ward lediglich: „Die Aufgaben des Instituts werden dadurch erfüllt, daß die Mit-

29. Anne Conrad, „Äußerer Schulen“ und Pensionate. Die Mädchenschulen der Ursulinen, Englischen Fräulein und Notre-Dame-Schwestern im 17. und 18. Jahrhundert, in: Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte 14 (1995), S. 25–35.

30. Zit. nach Henriette Peters, Mary Ward. Ihre Persönlichkeit und ihr Institut, Innsbruck, Wien 1991, S. 196. Mit dem „was Gott durch die Verschiedenheit des Geschlechts verboten hatte“ war die Übernahme des Priesteramtes gemeint.

gliedert die Menschen auf die öffentlichen Predigten und Vorträge aufmerksam machen und darauf vorbereiten; weiter durch jeden Dienst am Wort Gottes; durch Unterweisung der Mädchen in den geistlichen Übungen und einfacher Leute im christlichen Glauben; durch Katechismusunterricht und Einführung in den ehrfürchtigen Gebrauch heiliger Dinge; durch Erziehung der Mädchen in Schulen und Heimen ...“³¹

Doch trotz dieser deutlich schwächeren Formulierung konnten die Englischen Fräulein ihre Ansprüche nicht durchsetzen. 1631 wurden sie vom Papst verboten, die bestehenden Häuser sollten aufgelöst werden, einige von ihnen konnten ihre Existenz als „weltliche Institute“ weiter behaupten. Andere Frauenorden, vor allem Ursulinen und Welschnonnen, formulierten ihre Intentionen weniger radikal, paßten sich formell besser den kirchenrechtlichen Gegebenheiten an und konnten allgemein anerkannt ihre Wirksamkeit entfalten.³² Allen gemeinsam war das Engagement im Bildungsbereich und die religiöse Begründung ihres Engagements, konkret: die katholisch-konfessionalistische Ausprägung insofern, als es das erklärte Ziel war, möglichst qualifizierte Frauen als Multiplikatoren für die katholische Sache zu gewinnen – entweder, gebunden an eine religiöse Gemeinschaft, als Lehrerinnen und Seelsorgerinnen oder im „weltlichen“ Bereich als fromme Hausfrauen und Mütter.

Konzeptionell und organisatorisch weisen die Mädchenschulen große Parallelen zu entsprechenden Einrichtungen für Jungen auf, inhaltlich ist mit Unterschieden zu rechnen. Mädchen und Jungen wurden auf das gleiche Bildungsziel hin qualifiziert, nämlich Kirche und Gesellschaft im Geist des Katholizismus zu gestalten; um dieses Ziel zu erreichen, schienen aber jeweils

31. Zit. nach *Peters*, ebd., S. 925.

32. *Maria Magdalena Theis*, Vorformen einer modernen Mädchenbildung und -erziehung, dargestellt am Beispiel katholischer Privatschulen in Münster- und Eifel, Phil. Diss. Aachen 2001; *Lenelotte Möller*, Höhere Mädchenschulen in der Kurpfalz und im fränkischen Raum im 18. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2001. Möller betrachtet katholische Mädchenschulen der Welschnonnen (in Heidelberg und Mannheim), Ursulinen (in Würzburg) und Englischen Fräulein (in Bamberg) sowie das evangelische Kurfürstliche Philanthropin in Frankenthal. Im Vergleich stellt Möller für das 18. Jahrhundert fest, das Erziehungskonzept der katholischen Schulen habe sich, obwohl die Schulen nicht auf Rekrutierung von Ordensnachwuchs angelegt gewesen seien, weniger am (späteren) Leben der Mädchen mit einem Mann orientiert. „Die Einstufung der Frau, die ihre Daseinsberechtigung nur aus der Hingabe für den Mann zieht, wie sie in der Aufklärung dominierte, war mit der christlichen Lehre – namentlich im Verständnis der Lehrorden – nicht vereinbar.“ (S. 212). Vgl. jetzt auch *Sylvia Schraut, Gabriele Pieri*, Katholische Schulbildung in der Frühen Neuzeit. Vom „guten Christenmenschen“ zu „tüchtigen Jungen“ und „braven Mädchen“. Darstellung und Quellen, Paderborn 2004.

andere Bildungsinhalte sinnvoll. Genauer sind wir über die Inhalte des katholischen höheren Mädchenunterrichts erst seit Mitte des 17. Jahrhunderts informiert. Als Fächer werden neben den Elementarfächern Fremdsprachen (Latein, Französisch, manchmal auch Englisch, Holländisch oder Italienisch), Welt- und Kirchengeschichte, Zeichnen, Musik, Tanz und Handarbeiten genannt.³³ Dabei zeichnete sich die Konzeption dieser Schulen durch eine tendenzielle Offenheit aus. Ihre Grundlage war ein Welt- und Menschenbild, das weniger die „Sündhaftigkeit“ und „Verdorbenheit“ des Menschen als vielmehr seine positiven (Entwicklungs-)Möglichkeiten in den Vordergrund stellte. Daß Mädchen das gleiche intellektuelle Potential wie Jungen hatten und entsprechend gefördert werden sollten, stand für Ursulinen, Welschnonnen, Englische Fräulein und Katharinerinnen außer Frage.

Während durch die Pensionate der katholischen Frauenorden nicht nur der Anspruch auf eine höhere Mädchenbildung dokumentiert wurde, sondern auch ein institutioneller Rahmen gegeben war, ist die Frage nach vergleichbaren Bildungschancen für protestantische Mädchen wesentlich schwerer zu beantworten. Die Vorstellung, daß die evangelische Idealisierung des Daseins als Ehefrau und Mutter das Bemühen um eine höhere Bildung überflüssig machte, mag tendenziell das evangelische Bildungswesen geprägt haben, greift aber als allgemeine Erklärung zu kurz. Offensichtlich gab es auch in evangelischen Familien Bedarf an „gebildeten“ Mädchen. In den meisten Fällen wurde dieser Bedarf wohl durch private Hauslehrer und Gouvernanten, oft im gemeinsamen Unterricht mit den männlichen Geschwistern, gedeckt. Neben diesen informellen Bildungsmöglichkeiten sind bisher vor allem zwei „Bildungsinstitutionen“ für evangelische Mädchen in den Blick gerückt worden: die evangelischen Klöster und – zwar ein Einzelfall, aber wirkungsgeschichtlich bedeutend – das pietistische Gynäceum in Halle.

Die evangelischen Klöster gehören noch zu den historiographischen weißen Flecken der Frühen Neuzeit.³⁴ Bekannt ist, daß die protestantische Kritik am Ordenswesen und die Auflösung der Klöster vor allem bei Frauen Widerstand hervorrief. Frauen, die keine Ehe eingehen wollten oder konnten, wur-

33. *Conrad*, „Äußere Schulen“ (wie Anm. 29), S. 29, 32.

34. Grundlegend: *Lucia Koch*, „Eingezogenes stilles Wesen“? Protestantische Damenstifte an der Wende zum 17. Jahrhundert, in: *Conrad* (Hg.), „In Christo ist weder man noch weyb“ (wie Anm. 18), S. 199–230; *dies.*, „... viele gute Werke versäumt ...“ Protestantische Damenstifte in den nassauischen Grafschaften, in: *Leonore Siegele-Wenschkewitz u. a.* (Hgg.), *Frauen Gestalten Geschichte: Im Spannungsfeld von Religion und Geschlecht*, Hannover 1998, S. 87–108; Hinweise auch bei *Zander*, *Zum Nähen wenig Lust* (wie Anm. 14), S. 65.

de damit eine gesellschaftlich anerkannte Lebensform genommen, ohne daß sich eine Alternative angeboten hätte. Andererseits hatten die Reformatoren das monastische Leben nicht pauschal verworfen. Eine Existenzberechtigung hätten die Klöster weiterhin – so übereinstimmend Luther und Melanchthon –, wenn sie sich auf ihre ursprüngliche Funktion, nämlich „christliche Schule“ zu sein, besännen.³⁵ „Dieselbe Aufgabenstellung“ müßte auch „heute für die Klöster in Geltung“ sein, schrieb Philipp Melanchthon.³⁶ Allerdings durften keine Gelübde abgelegt werden und den Insassen mußte klar sein, daß mit ihrer Lebensweise keine Höherwertigkeit und keine größere Vollkommenheit verbunden war. So wurde in den evangelischen Frauenstiften Keppel und Gnadenthal im Aufnahme-ritual hervorgehoben, der Zweck dieser und „anderer“ Einrichtungen sei, daß sie „rechte Schulen und gleich als Werckstette sein sollten, darinnen die Jugendt ... in der rechten Religion undt Lehr des seligmachenden Worts Gottes, auch andern guthen Künsten undt Sprachen, so sie hierzu nothwendig, in wahre Gottseligkeit, Zucht, Tugendt, undt Verstand, auch anderer Arbeit Übungen undt Dingen, so sie zu diesem zeitlichen Leben, nützlich und notwendig seindt, mitt sonderem fleiß undt underweisen, undt angeführet würden“.³⁷ Das Ziel sei es, für „einen vorrath von Leuten“ zu sorgen, „mitt welchen Kirchen und Schulen die Weltliche Regimente der Ehe- oder Haußstadt, ersetzt“, um so „Gott und dem Vaterlandt“ zu dienen.³⁸ Ebenso wie in den katholischen Schulen ging es hier darum, Multiplikatoren für die eigene Lehre in allen gesellschaftlichen Bereichen – in Kirche, Familie, Stadt – zu rekrutieren. Es scheint allerdings, daß sich die protestantischen Frauenkonvente in sehr unterschiedlichem Maß auf diese Zielsetzung einließen. Anders als die katholischen „Schulorden“ etablierten sich nur einzelne evangelische Klöster, z. B. das Stift Keppel, tatsächlich als höhere Mädchenschulen.³⁹

Das Gynäceum in Halle, das Modell einer pietistischen höheren Mädchenschule, ging auf die Initiative von August Hermann Francke zurück.⁴⁰

35. Vgl. dazu die Zitate aus Martin Luthers „De votis monasticis“ (1522) und Philipp Melanchthons „Locis communes“ (1521) bei Koch, „Eingezogenes stilles Wesen?“ (wie Anm. 34), S. 208.

36. Zit. nach Koch, ebd., S. 208.

37. Zit. nach Koch, ebd., S. 203.

38. Koch, ebd., S. 203.

39. Andere Konvente existierten als karitative Einrichtungen und, ähnlich wie die katholischen Hochadelsstifte, als „Ehevorbereitungsinstitute“ für Mädchen aus dem Adel; vgl. Koch, ebd., S. 211–215 sowie Ute Küppers-Braun, Frauen des hohen Adels im kaiserlich-freiweltlichen Damenstift Essen (1605–1803), Münster 1997.

40. Juliane Dittrich-Jacobi, Pietismus und Pädagogik im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft. Historisch-systematische Untersuchung der Pädagogik Au-

Francke kritisierte die übliche Erziehung adliger und bürgerlicher Mädchen und sah es als wichtigstes Ziel, „dass ihnen ein wahres auf das Innerliche und dessen gründliche Besserung zielendes Christenthum eingeflösset werde.“⁴¹ Zur Vorgeschichte des Gynäceums gehört, daß die pietistische Bewegung zahlreiche Frauen anzog, die in den pietistischen Konventikeln ihre Frömmigkeit besser glauben ausleben zu können. Die intensive Bibellektüre – Altes und Neues Testament möglichst im hebräischen und griechischen Urtext – und die systematisch-theologische Auseinandersetzung mit der lutherischen Orthodoxie setzten ein gewisses intellektuelles Niveau und eine entsprechende Schulung voraus. 1698 gegründet und 1740 wieder aufgelöst, war das Gynäceum allerdings kein Erfolgsmodell. Inhaltlich wurde neben den Elementarfächern und einer umfangreichen religiösen Bildung auch Kirchengeschichte sowie Griechisch, Hebräisch und Musik unterrichtet. Problematisch war, wie die Selbstzeugnisse der Schülerinnen zeigen, die von den Mädchen verlangte, am Gedanken der Zucht orientierte asketische Lebensführung. Der Verzicht auf jeglichen Luxus, eine ständige Kontrolle durch die Erzieherinnen und die Verpflichtung zu permanenten Bußübungen stieß vor allem bei den adligen Schülerinnen auf Widerstand.⁴² Das Erziehungsmodell des Halleschen Gynäceums blieb als Institution eine Episode. Bildungs- und geschlechtergeschichtlich folgenreich war jedoch die Idee der Selbstbildung und subjektiven Vervollkommnung, verbunden mit der Hinwendung zu einer individualistischen und verinnerlichten Frömmigkeit, wie sie im Pietismus kultiviert wurde. Die Subjektivierung bot Frauen Möglichkeiten, sich den gesellschaftlichen Standards zu entziehen und eigene Wege zu gehen.

Insgesamt deutet im konfessionellen Vergleich bislang alles eher auf ein protestantisches Defizit im Bereich der höheren Mädchenbildung hin. In der Praxis bot sich damit, besonders in bikonfessionellen Regionen, ein Feld für konfessionelle Grenzüberschreitungen. In Erfurt beispielsweise genoß die 1667 gegründete Ursulinenschule ebenso wie das Jesuitengymnasium bei der evangelischen Bevölkerung ein hohes Renommee und wurde, mangels Alternative, immer auch von evangelischen Mädchen besucht; die Konfession war für die Aufnahme kein Kriterium.⁴³ Zu Konversionen lutherischer Mädchen

gust Hermann Franckes (1663–1727), Bielefeld 1976; *Ulrike Witt*, *Bekehrung, Bildung und Biographie. Frauen im Umkreis des Halleschen Pietismus*, Tübingen 1996.

41. Zit. nach *Witt*, ebd., S. 268.

42. *Witt*, ebd., S. 271.

43. *Andreas Lindner*, *Das bikonfessionelle Schulwesen Erfurts im 16. und 17. Jahrhundert*, in: *Musolff, Göing* (Hgg.), *Anfänge* (wie Anm. 19), S. 31–51, hier: S. 46.

zum Katholizismus scheint es dabei, wenn überhaupt, so selten gekommen zu sein, daß niemand daran Anstoß nahm. Jedenfalls ist aus den Quellen nichts über konfessionelle Konflikte bekannt.⁴⁴

IV. FAZIT

Eine abschließende Bewertung der konfessionellen Bildungslandschaft ist aus geschlechtergeschichtlicher Perspektive noch nicht möglich. Festzuhalten ist, daß mit der kirchlich-konfessionellen Vereinnahmung der Elementarschulen seit der Reformation ein Umbruch stattfand, der das Bildungswesen auf eine neue, konsequent konfessionalistisch-religiöse Grundlage stellte. In Verbindung mit dem Frauenbild der Zeit entwickelten sich daraus Konzepte einer religiös begründeten spezifischen Mädchenbildung, die bis in die Neuzeit prägend wurden. Für den Elementarunterricht zeigt der konfessionelle Vergleich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Bei der höheren Mädchenbildung sind dagegen deutliche Unterschiede erkennbar. Ein zentrales und konfessionell bedeutendes Moment war die Orientierung an der Bildungstradition der weiblichen Klöster, Stifte und religiösen Gemeinschaften, wobei die neuen katholischen Frauenorden eine wesentlich größere Wirkung erzielen konnten als vergleichbare evangelische Einrichtungen. Kurzschlüssig wäre es aber, hieraus direkt einen Bildungsvorsprung katholischer Mädchen ableiten zu wollen. Die vielen, mehrheitlich evangelisch sozialisierten Frauen, die sich im 18. Jahrhundert als Wissenschaftlerinnen profilierten⁴⁵ oder in der Aufklärungsbewegung engagierten, verweisen darauf, daß es auch jenseits von „Institutionen“ Bildungsmöglichkeiten für frühneuzeitliche Frauen gegeben haben muß. Bei künftigen Forschungen wird es auch darum gehen, die Vielfalt, die Breitenwirkung, aber auch die Grenzen dieser Möglichkeiten genauer auszuloten.

Dr. Anne Conrad
Universität des Saarlandes
FR 3.3: Institut für Katholische Theologie
Postfach 151150
D-66041 Saarbrücken

44. *Lindner*, ebd., S. 49.

45. *Theresa Wobbe* (Hg.), *Frauen in Akademie und Wissenschaft. Arbeitsorte und Forschungspraktiken 1700–2000*, Berlin 2002.

ABSTRACT

The Reformation and confessionalization significantly influenced education – both at the elementary and higher levels, and also from the perspective of gender history. The confessional foundation of all education resulted in the requirement of strict separation of the sexes. In connection with the view of women held at the time, a concept of religiously oriented girls' education developed that clearly departed from the late medieval coeducational, pragmatic transmission of knowledge. The new concept shaped education into modern times. The overseers of education were, in Protestant territories, secular governments who were bound to the ecclesiastical ordinances, and in Catholic lands religious orders (among others, the Jesuits and Ursulines) and confraternities. A comparison of the confessions shows for the lower level of instruction, which had close ties with catechization, more common features than differences. By contrast, more advanced education for girls reveals clear distinctions. A central and confessionally significant moment was that of orientation toward the pedagogical tradition of the women's cloisters, chapters, and religious communities. The new Catholic women's orders could achieve a substantially greater effect than comparable Protestant establishments. It remains to determine more precisely what opportunities for women's education were available outside the ecclesiastically connected institutions.