

## Helene Langes Beitrag zur Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens in Preußen

Eva Matthes

### Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Matthes, Eva. 2001. "Helene Langes Beitrag zur Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens in Preußen." In *Das öffentliche Bildungswesen : historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit*, edited by Hans Jürgen Apel, Heidemarie Kemnitz, and Uwe Sandfuchs, 232–47. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

### Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

**Deutsches Urheberrecht**

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



## **Helene Langes Beitrag zur Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens in Preußen**

### **1. Einleitung**

Im Folgenden soll der Beitrag Helene Langes zur Entwicklung des höheren Bildungswesens in Preußen gezeigt werden. Hierbei sind – vor dem Hintergrund der gleich knapp zu skizzierenden Entwicklungen im höheren Knabenschulwesen – drei Etappen ihres Wirkens zu unterscheiden. Zunächst ging es ihr – kurzzeitig – zentral um die Sicherung des Einflusses der Frauen im „höheren“ Mädchenbildungswesen auf der Basis eines – gedanklich entwickelten – frauenspezifischen Berechtigungssystems; im zweiten, entscheidenden Abschnitt ihres Wirkens kämpfte sie durch Publikationen, Petitionen, vor allem aber auch konkrete Initiativen um die Etablierung einer höheren Mädchenbildung im bestehenden männlichen Berechtigungswesen – die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens von 1908 trägt in den den Mädchen gleiche Berechtigungen bringenden Teilen deutlich Langes Handschrift –, um den Frauen über ihren häuslichen Wirkungsort hinaus auch die Übernahme ‚höherer‘ gesellschaftlicher Positionen zu ermöglichen; in der Weimarer Republik wurde die Gleichstellung schließlich erreicht, Lange engagierte sich nun publizistisch für den Erhalt der Errungenschaften und – seit dem 2. Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts – gegen Tendenzen von männlichen Reformpädagogen, höhere Mädchenschulen zum Experimentierfeld für reformpädagogische Ideen zu machen. Ihr immer wiederholtes Argument lautete: Sonderwege führten in die Isolation.

In der bisherigen Forschung zu Lange werden diese unterschiedlichen Etappen ihres Wirkens sowie ihre jeweiligen pragmatischen und weltanschaulichen Hintergründe häufig nicht genügend herausgearbeitet oder gar gänzlich vernachlässigt, wie generell auffällt, dass meist nur sehr wenige Texte Langes für die Argumentationen herangezogen werden (vgl. etwa Schmidt-Harzbach 1981; Engel 1990; Jacobi 1990).

Wichtige Anregungen verdanken die nachfolgenden Überlegungen der profunden Studie von Albisetti zum deutschen Mädchenschulwesen (1988) sowie Elke Kleinaus Ausführungen zu Helene Lange (1996; 1997), die jedoch in einem Punkt zu berichtigen sein werden.

## **2. Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preußen im 19. Jahrhundert**

Um Langes Leistungen für die Entwicklung des höheren Bildungswesens in Preußen angemessen würdigen zu können, sind zunächst *knapp* die wesentlichen Entwicklungen im höheren Knabenschulwesen im 19. Jahrhundert zu skizzieren. Entscheidend war die Etablierung eines staatlichen Berechtigungssystems. Von zentraler Bedeutung war in diesem Kontext die von Humboldt initiierte Einführung des Examen pro facultate docendi durch ein Edikt vom 12. Juli 1810. Dies war die Geburtsstunde des männlichen höheren Lehrerstandes als Amtsträger des Staates. In den nächsten Jahrzehnten setzte sich durch, dass nur derjenige, der das Staatsexamen an der Philosophischen Fakultät bestanden hatte, Lehrer an den reorganisierten höheren Schulen, den Gymnasien neuhumanistischer Provenienz, werden konnte. Im engen Zusammenhang mit dem Edikt von 1810 steht das Abiturientenreglement vom 25. Juni 1812. Die Abiturprüfung wurde für alle diejenigen für obligatorisch erklärt, die ein Staatsexamen ablegen wollten. 1834 schließlich wurde die Abiturprüfung zur allgemeinen Voraussetzung der Immatrikulation, die erfolgreich abgelegte Abschlussprüfung an einem Gymnasium brachte die allgemeine Hochschulreife und berechtigte zum Studium an einer der vier Fakultäten. Das Monopol zur Vergabe der allgemeinen Hochschulreife behielten die Gymnasien bis zum „Kieler Erlaß“ 1900.

Durch – hier nicht näher zu beschreibende – Modernisierungszwänge konnten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zwei weitere Typen höherer Bildung etablieren: das Realgymnasium und die Oberrealschule (ohne Latein) mit einer stärkeren Ausrichtung auf die Naturwissenschaften und die modernen Fremdsprachen. Erst ab dem „Kieler Erlaß“ konnten sie allerdings die allgemeine Hochschulreife vergeben und waren nun mit dem Gymnasium gleichberechtigt.

Wichtig ist festzuhalten, dass sich durch die Etablierung des Berechtigungswesens das höhere Knabenbildungswesen vom niedrigen deutlich abgrenzte, und sich auf der Ebene des Lehrpersonals ebenfalls zwei institutionell getrennte, nach Vorbildung (Lehrerseminar versus höhere Schule und Universität), Status und Selbstverständnis gegeneinander weitgehend abgeschlossene Lehrerstände herauskristallisierten.

## Wie war nun die Situation im höheren Mädchenschulwesen?

Höhere Mädchenschulen waren im 19. Jahrhundert in größerer Zahl in privater Initiative entstanden, häufig gegründet von engagierten Frauen, die jene auch leiteten und sich weibliche Lehrkräfte als Personal wählten. Die ministeriellen Vorschriften unterschieden in Preußen seit 1845 ein Elementar- und ein höheres Lehrerinnenexamen. Die Vorbereitung auf die Lehrerinnenprüfung konnte durch Besuch eines Lehrerinnenseminars oder privat erfolgen. Die Prüfung fand vor einer von der Unterrichtsbehörde einberufenen königlich-preußischen Prüfungskommission statt. Eine akademische Ausbildung blieb den angehenden Lehrerinnen verschlossen. Das höhere Lehrerinnenexamen war dem Examen pro facultate docendi in keiner Weise gleichwertig.

Die höheren Mädchenschulen waren sehr heterogen: Es gab ein- und mehrklassige Schulen, aber auch solche mit 7, 8, 9 oder 10 Jahreskursen. Neben grundständigen Anstalten, die Schülerinnen im 6. Lebensjahr aufnahmen, d.h. den Elementarunterricht einschlossen, und sie im 15. oder 16. Lebensjahr entließen, standen solche, die für Schülerinnen zwischen dem 9. bis 15. bzw. 16. Lebensjahr konzipiert waren. Manchmal waren mit den höheren Töchterschulen Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrerinnen sowie zur allgemeinen Weiterbildung verbunden (vgl. Ehrich 1996).<sup>1</sup>

Seit den 70er Jahren kamen zunehmend höhere Mädchenschulen in städtischer und staatlicher Trägerschaft hinzu. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts überwog zwar noch die Zahl der Schulen in privater Trägerschaft; dennoch besuchten bereits mehr als die Hälfte der Schülerinnen öffentliche Schulen. Als Gründe hierfür führt Reble an, dass jene größer waren und – vor allem – weniger Schulgeld verlangten bzw. verlangen mussten (vgl. Reble 1990, S. 277). Nichtsdestotrotz rekrutierten sich die Schülerinnen überwiegend aus den gebildeten und besitzenden Schichten „höhere Töchter“ eben – woran sich auch in nächster Zukunft nichts ändern sollte (vgl. Zinnecker 1973, v.a. S. 49 ff.).

An den – von Männern geleiteten – öffentlichen höheren Mädchenschulen unterrichteten vorrangig – in der Oberstufe ausschließlich – männliche Lehrkräfte; durch das Zurückdrängen der privaten höheren Mädchenschulen

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu auch Langes eigenen Lebensweg: Sie besuchte die Mädchenvorschule und die höhere Mädchenschule in der (privaten) Trägerschaft der Schwestern Kruse, bereitete sich nach Pensionatsjahr und Au-pair-Stelle autodidaktisch auf das höhere Lehrerinnenexamen vor, welches sie 1872 in Berlin bestand. Nach einigen Jahren als Hauslehrerin wurde sie Lehrerin in der höheren Mädchenschule mit angeschlossenem einjährigem, später zweijährigem Lehrerinnenseminar in Trägerschaft der Lucie Crain; nach kurzer Zeit wurde sie Leiterin der Seminarklasse (vgl. Lange 1921).

schien den Frauen der Einfluss auf die höhere Mädchenbildung zunehmend entzogen zu werden. Dies rief die gemäßigte bürgerliche Frauenbewegung mit Helene Lange als eine ihrer Vertreterinnen<sup>2</sup> auf den Plan.

### **3. Langes frühe bildungstheoretische und -politische Aktivitäten – der Einsatz für eine Mädchen- und Frauenbildung eigener Art**

In der Literatur über Lange wird „der Beginn ihres bildungstheoretischen und -politischen Engagements“ mit ihrer als „Erstlingswerk“ bezeichneten Schrift „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung“, 1887 als Begleitschrift einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und Abgeordnetenhaus verfasst, angesetzt (Kleinau 1996, S. 115; vgl. auch Kleinau 1997, S. 35). Doch bereits 1885 hatte Lange in der – 1884 von Marie Loeper-Housselle begründeten – Zeitschrift „Die Lehrerin in Schule und Haus“ einen ihre bildungstheoretische Position darlegenden Beitrag „Das Wissen der Frau“ verfasst. Sie entwickelt ihre Ausführungen vor dem Hintergrund folgender virulenter konträrer Positionen, die sie als „Extreme“ ablehnt: „Hier ist man für Mädchengymnasien und fängt auch an, solche zu errichten; dort wünscht man im Gegenteil alles zu entfernen, was an männliche Bildung streifen könnte, und möchte womöglich Koch-, Bügel- und Flickstunden in der Schule gegeben wissen“ (Lange 1885, S. 257). Lange grenzt sich also doppelt ab: gegen den radikalen Flügel der bürgerlichen Frauenbewegung um Hedwig Dohm und Hedwig Kettler, die sich für die Errichtung von – den Knabengymnasien analogen – Mädchengymnasien engagierten, und gegen Tendenzen in manchen Kultusbürokratien, die einen spezifisch weiblichen, einseitigen Fächerkanon für die höhere Mädchenschulen wünschten (vgl. S. 259).

---

<sup>2</sup> Lange war durch Henriette Schrader-Breymann mit der bürgerlichen Frauenbewegung in Berührung gekommen (vgl. Lange 1921, S. 136 ff.). Schrader-Breymann war stark an Fragen der Mädchen- und Frauenbildung interessiert. Sie gründete Kindergärten, Lehrerinnenseminare, Mütterkurse und 1874 in Berlin das Pestalozzi-Fröbel-Haus. Sie gilt als eine der Hauptvertreterinnen des Konzepts der „geistigen Mütterlichkeit“, welches – knapp gesagt – meint, dass jede Frau wegen ihrer potentiellen Mutterschaft über spezifische Eigenschaften wie Altruismus, Opferbereitschaft, Hingabe, Empathiefähigkeit verfüge, die es für die Gesamtgesellschaft – über die Familie hinausgehend – nutzbar zu machen und für eine positive Kulturentwicklung einzubringen gelte (vgl. Taylor Allen 1996). Vor diesem geistigen Hintergrund begann Lange ihre eigenen Aktivitäten in der bürgerlichen Frauenbewegung, die zuvörderst eine Frauenbildungsbewegung war.

Lange entwickelt ihre Auffassung auf der Basis des Konzepts der „geistigen Mütterlichkeit“: Die Frau habe „mitzuarbeiten an der Entwicklung der Menschheit zur höchstmöglichen sittlichen Vollkommenheit“ durch die Übernahme von Pflege- und Erziehungsaufgaben innerhalb und außerhalb der Familie. Auf der Basis der Auffassung einer rigiden Geschlechterdifferenz formuliert Lange: die Frau „(kann) weder durch ihr *Können*, noch durch ihr *Wissen*, sondern – und jetzt kommt der Fundamentalsatz für die Frage nach der Ausbildung der Frau – einen tiefgreifenden Einfluß ausüben kann sie nur durch ihr *Sein*, durch ihre *Persönlichkeit*. Auf persönliches Wirken ist die Frau angelegt: der Mann wirkt durch das, was er *weiß*, die Frau durch das, was sie *ist*“ (S. 258).

Im Folgenden setzt sie sich in ihrem Beitrag mit zwei Kritikpunkten an der höheren Mädchenschule auseinander: a) ihrer mangelnden Lebensbezogenheit; b) ihrem „Mangel an Herzens- und Gemütsbildung bei einseitiger Inanspruchnahme des Verstandes“ (S. 259). Zum ersten Kritikpunkt meint Lange in deutlich reformpädagogischer Ausrichtung, dass es nötig sei, ein Fach „Lebenskunde“ in den Kanon aufzunehmen, das auch Anschauungsunterricht im wirklichen Leben (in der Landwirtschaft, in Handwerksbetrieben, in Fabriken u.Ä.) umfassen müsse. Auch Möglichkeiten des praktischen Tuns an den höheren Mädchenschulen sollten ausgebaut werden. „*Zur Mädchenschule gehört der Kindergarten* aus doppeltem Grunde: einmal kann sie darin ihre eigenen Zöglinge für die Schule Vorbilden, zweitens aber kann sie ihren Oberklassen-Zöglingen Gelegenheit geben, praktische Belege zu ihrem pädagogischen Unterricht zu sammeln, während sie dort unter verständiger Leitung als Gehilfinnen fungieren“ (S. 263).

Zum zweiten Kritikpunkt meint Lange, dass nicht die an den höheren Mädchenschule unterrichteten Fächer – Religion, Geschichte, Literatur, Deutsch, Sprachen, Geographie, Rechnen, Zeichnen – das Problem seien, sondern die „Art ihrer Behandlung“ (S. 291). „Der Unterricht ist durchgehends, besonders aber auf der Oberstufe, zu abstrakt, zu schematisch, vor allem aber mit zu viel Positivem überlastet“ (ebd.). Die Ursache hierfür sei, dass der Oberstufenunterricht Männerunterricht sei, die „echte Frau“ aber nur „durch die Frau herangebildet“ werde. Hierfür seien freilich neue Ausbildungsformen für die Frauen nötig. „Das größte Unglück für die Frage von der Ausbildung der höheren Lehrerinnen“ sieht Lange darin, dass „man immer meint, sie müsse als Endziel auch das *Examen pro facultate docendi* haben. Eine Lehrerin, die dies Examen abgelegt hätte, würde für einen Unterricht, wie wir ihn wollen, wahrscheinlich gänzlich untauglich sein, denn sie hätte ihre ganze

Eigenart verleugnen müssen, um dahin zu gelangen“ (S. 293). Die Frauen bedürften einer „gediegenen“, aber keiner „gelehrten Bildung“ (S. 295). Die bereits erwähnte Petition von 1887 – eine Antwort auf die Weimarer Denkschrift der deutschen Mädchenschulpädagogen aus dem Jahre 1872<sup>3</sup> – knüpft nahtlos an diesen Beitrag Langes an und nennt als ihre beiden Forderungen a) die Erhöhung des Frauenanteils in Mittel- und Oberstufe der höheren Mädchenschulen, speziell in den Fächern Deutsch und Religion; b) die staatliche Einrichtung von Ausbildungsstätten für „Oberlehrerinnen“.<sup>4</sup> In ihrer Begleitschrift, bekannt geworden als „Gelbe Broschüre“, erläutert Lange die Forderungen. Das „Examen pro facultate docendi“ lehnt Lange nach wie vor ab. Sie bezeichnet dieses Konzept der wissenschaftlichen Lehrerbildung generell für untauglich, „bildet es doch an und für sich auch nicht gute *Lehrer*, sondern nur *Gelehrte*“ (1928, I, S. 45). Hier findet sich eine gewisse Nuancierung gegenüber ihrer Position von 1885, wo sie noch für Männer tauglich hält, was für Frauen untauglich sei (1885, S. 291; S. 293). Ihr Vorschlag in der „Gelben Broschüre“ lautet: „Man wird für unsere Lehrerinnen sehr ernsthafte, auch streng wissenschaftliche Anforderungen in Aussicht nehmen und sich doch ohne Schaden für unsere Mädchen *sehr weit* vom philologischen Examen entfernen dürfen“ (S. 45). Sie plädiert für die Einrichtung eigenständiger Hochschulen unter Leitung einer „wissenschaftlich tüchtig durchgebildeten Frau“ (1928, I, S. 52). Schwerpunktfächer sollten Pädagogik und Deutsch sein, die von Frauen unterrichtet werden müssten. Sprachen und Naturwissenschaften sollten nicht ausgeschlossen werden, „nur würde sich der nötigen Gründlichkeit wegen und bei der geringeren extensiven Kraft des weiblichen Geistes möglichste Beschränkung empfehlen“ (S. 53). Der Unterricht müsse – in deutlicher Abgrenzung zur höheren Mädchenschule – in wissenschaftlicher Form erfolgen. Den Lehrerinnen müssten Mittel und Methoden gezeigt werden, die den selbstständigen Er-

---

<sup>3</sup> Die zentralen Forderungen der Weimarer Denkschrift lauteten: Leitung und Unterricht in den oberen Klassen einer öffentlichen Mädchenschule sollten (weiterhin) ausschließlich Männern überlassen bleiben, die Tätigkeit der (seminaristisch ausgebildeten) Frauen sollte auf die unteren Klassen beschränkt bleiben (vgl. Kraul 1991, S. 281). Was sich sehr gut mit der mangelnden Qualifikation der Frauen begründen ließ, diente den – zahlenmäßig dominierenden – männlichen Lehrkräften an den öffentlichen höheren Mädchenschulen vorrangig zur Sicherung ihrer beruflichen Position.

Eine Gleichstellung der öffentlichen höheren Mädchenschulen mit den höheren Knabenschulen forderten sie insofern, als sie eine Gleichstellung mit den Lehrern letzterer in Reputation und – vor allem – Bezahlung wünschten. Die Gleichstellung sollte sich nicht auf die Inhalte und die zu vergebenden Berechtigungen beziehen.

<sup>4</sup> Der Petition war bildungspolitisch zunächst kein Erfolg beschieden. Im preußischen Abgeordnetenhaus wurde sie nicht einmal behandelt (vgl. Kleinau 1996, S. 115).

werb des Wissens sichern. Ein Eintritt in die Hochschule solle nicht vor dem 20. Lebensjahre möglich sein, das Studium solle drei Jahre dauern und Vorlesungen, aber vor allem auch Unterrichtsstunden und an diese anschließende praktische Übungen umfassen. Ein von den Lehrkräften der Hochschule selbst abzunehmendes Examen würde den Kursus beschließen; ein bestandenes Examen würde zum Einsatz als Oberlehrerin berechtigen (S. 53).

Dies blieb nun jedoch nicht Langes bildungstheoretische und -politische Position; diese erfuhr vielmehr in den nächsten Jahren eine entscheidende Veränderung<sup>5</sup>.

#### **4. Langes Kampf um die Angleichung der höheren Mädchenbildung an die höhere Knabenbildung**

Ihren Gesinnungswechsel eingeleitet hat ihr Englandaufenthalt im Jahr 1888 zum Studium des englischen Mädchenbildungswesens. In ihrer daraus resultierenden Schrift „Frauenbildung“ aus dem Jahr 1889 gesteht sie ein, dass sie selbst erst durch die Erfahrung an englischen Mädchenschulen „von dem Vorurteil habe zurückkommen müssen, daß die Mathematik ein den Mädchen im allgemeinen unzulängliches Fach sei“ (S. 70). Generell habe sie ihr Englandaufenthalt davon überzeugt, „daß auch der *Durchschnitt* der Frauen ... wissenschaftlichen Studien in höherem Grade gewachsen“ sei, als sie angenommen habe (S. 93). Entscheidend war, dass Lange aus England mit der – in vielen Diskussionen gewonnenen – Überzeugung zurückkehrte, dass Frauen dasselbe Wissen auf denselben Wegen wie Männer erringen müssen, wenn das Wissen ersterer keine Abwertung, sondern dieselbe gesellschaftliche Anerkennung erfahren solle (vgl. Albisetti 1988, S. 158). Dass ihr das Abrücken von ihrem bisherigen Denken sozusagen nicht leicht fiel, machen

---

<sup>5</sup> Die „Gelbe Broschüre“ wird in ihrer Bedeutung für Langes bildungspolitisches Engagement häufig überschätzt. Die „wesentlichen Züge der Bildungstheorie der Frauenbewegung“ (Jacobi 1990, S. 213 f.) enthält sie nur für einen ziemlich kurzen Zeitraum und auch in diesem nicht für alle Flügel der Frauenbewegung und ganz sicher stellt sie nicht das „Grundkonzept für Helene Langes lebenslangen bildungspolitischen Kampf“ dar (Engel 1990, S. 24). Engel, deren Lange-Beitrag generell sehr oberflächlich und fehlerhaft geraten ist, übersieht die – zunächst nur pragmatisch motivierten – entscheidenden Modifikationen in Langes Position.

Langes verändertes, wirkmächtig gewordenes „Grundkonzept“ bringen tendenziell folgende Beiträge am besten zum Ausdruck: „Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau“, erstmals 1897 in „Die Frau“ veröffentlicht, dann als Sonderdruck aufgelegt und schließlich in den Band 1 der „Kampfzeiten“ übernommen (1928, S. 197-216) sowie vor allem „Organisches oder mechanisches Prinzip in der Mädchenbildung?“, erstmals 1911 in der Zeitschrift „Frauenbildung“ veröffentlicht, 1928 in den Band 2 der „Kampfzeiten“ übernommen (S. 67-83).



folgende Aussagen deutlich: Nach wie vor glaube sie, „daß man, auch ohne in den Fehler der Halbbildung und der Anpassung an die sogenannten weiblichen Fähigkeiten zu verfallen, doch unbedenklich einen anderen Bildungsweg als den jetzt üblichen einschlagen“ könnte (Lange 1889, S. 11), aber – und nun kommt das für Langes weiteres Denken und Handeln Entscheidende – „die Männer keine andere Bildung als gründlich und ausreichend anerkennen würden, als eine der ihrigen völlig gleiche“ (S. 10 f.) Sie fügt – noch vorsichtig – hinzu: „Es ist das eine Wahrheit, die wir vielleicht in Deutschland auch erkennen müssen“ (S. 11.).

Zurück in Deutschland, abgerückt von einigen Vorurteilen, gründete Lange mit finanzieller Unterstützung einzelner Frauenvereine im Oktober 1889 die „Realkurse für Frauen“, die den Abschluss einer zehnjährigen höheren Mädchenschule voraussetzten und der allgemeinen, insbesondere mathematisch-naturwissenschaftlichen Fortbildung, aber auch der Vorbereitung auf das Schweizer Maturitätsexamen dienten, weil Frauen z.B. in Zürich schon seit den 1860er Jahren immatrikuliert werden konnten. Bemerkenswert ist die Stundentafel der „Realkurse“: Mathematik und Naturwissenschaften umfassten wöchentlich acht Stunden, daneben traten Latein mit wöchentlich vier Stunden, Geschichte und – gleichfalls ein ganz neuer Versuch in der Entwicklung des Mädchenschulwesens – die ersten Grundlagen der Nationalökonomie mit gleichfalls vier Wochenstunden, während Deutsch, Französisch und Englisch mit zusammen sieben Wochenstunden den Kursus ergänzten. Mit Recht bewertete Gertrud Bäumer, mit der Lange seit 1898 eine Arbeits- und Lebensgemeinschaft bildete, die Realkurse rückblickend folgendermaßen: „Zum ersten Mal ... in der Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts wurde in dieser Anstalt mit dem Ästhetisieren in der höheren Mädchenbildung tatsächlich gebrochen, zum erstenmal der praktische Versuch gemacht, die Frauenbildung der oberen Stände mit einem *gesunden Realismus* zu durchdringen“ (Bäumer 1906, S. 16).

Als Reaktion auf vielfältige Aktivitäten wurde 1893 in Preußen in Aussicht gestellt, dass eventuell ordnungsgemäß vorgebildete Abiturientinnen zum Examen an einem Knabengymnasium zugelassen würden. Dies führte zum Versuch, Mädchen zum Examen an den höheren Knabenschulen vorzubereiten. Deshalb wandelten Lange und ihre Mitstreiterinnen 1893 die Berliner Real- in 4-jährige Gymnasialkurse um. Ihr Ziel sollte das Abitur des neuhumanistischen Gymnasiums sein, das zu diesem Zeitpunkt noch als Einziges berechtigt war, die allgemeine Hochschulreife zu vergeben. Am 29. März 1896 bestanden die ersten sechs Abiturientinnen in Berlin das Abitur, und zwar alle „mit gutem Erfolg ... Der Beweis für die so vielfach bestrittene Fähigkeit der Frauen zu gymnasialer Bildung war damit unter erschwerenden

Umständen erbracht“ (Lange 1921, S. 211). In den folgenden Jahren wurden in anderen Städten Preußens ebensolche Gymnasial-, später Realgymnasialkurse eingerichtet, die das Ministerium in Zugzwang brachten, eine grundlegende Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens unter der Perspektive einer tendenziellen Angleichung an das höhere Knabenschulwesen anzustreben – hiervon wird gleich noch zu berichten sein (vgl. Lange 1906, S. 720 f.). Wohl mindestens von ebensolcher Bedeutung für die Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens wie die Einrichtung der Real- und Gymnasialkurse für Frauen war die 1890 zusammen mit Marie Loeper-Housselle und Auguste Schmidt erfolgte Gründung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins (ADLV), dessen Vorsitzende Lange 30 Jahre lang war. Der ADLV war eine wirkungsmächtige berufsständische Interessenvertretung der Lehrerinnen, die um 1900 bereits 16.000 Mitglieder mit weiter steigender Tendenz hatte (vgl. Albisetti 1988, S. 159). Die Lehrerinnen waren nun nicht mehr auf den 1873 gegründeten „Verein von Dirigenten und Lehrenden höherer und mittlerer Mädchenschulen“, später: „Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen“ angewiesen, in dem die Männer dominierten, die ihre vorherrschende Stellung in den Oberklassen der höheren Mädchenschulen behalten wollten. Lange gelang es, trotz der von ihr durchgesetzten Dominanz der Behandlung von Fragen der höheren Mädchenbildung, eine Spaltung des Vereins zu verhindern, auch die Volksschullehrerinnen blieben „bei der Stange“.

1893 begann Lange mit der Herausgabe der Monatsschrift „Die Frau“, die sich schnell zum führenden Organ der Frauenbewegung entwickelte und – neben der Zeitschrift „Die Lehrerin in Schule und Haus“ – die Anliegen des ADLV publizistisch unterstützte.

Ein zentrales Anliegen des ADLV unter Führung Langes war die Angleichung des höheren Mädchenschulwesens an das höhere Knabenschulwesen. Einen ersten bescheidenen professionspolitischen Erfolg konnte der ADLV verbuchen, als es am 31. März 1894 in Preußen zu einer „Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens“ kam, deren wichtigste Bestimmungen waren (vgl. Reble 1990, S. 283-286; Kraul 1991, S. 284 f.; Herrlitz/ Hopf/ Titze 1993, S. 97 f.):

- Die Festlegung von neun Jahresklassen mit zwei Fremdsprachen;
- Die Stärkung des Einflusses der weiblichen Lehrkräfte: die Zahl der Klassenlehrerinnen sollte vermehrt und jedem Direktor eine Lehrerin als „Gehülfin“ beigegeben werden.

Hier, wie mit der parallel erlassenen „Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung der Lehrerinnen“, die nach erfolgreichen Fortbildungsbemühungen be-

rufstätiger Lehrerinnen ein Testat vorsah, welches ihnen die Übernahme einer Planstelle als „Oberlehrerin“ ermöglichte, zeigte sich ein Entgegenkommen gegenüber Forderungen des ADLV, wenngleich die Zielvorstellungen Langes und ihrer Mitstreiterinnen weit über das Vorgelegte hinausgingen, längst sozusagen eine andere Stufe erreicht hatten, wie nicht zuletzt die 1893 geschaffenen Gymnasialkurse für Frauen dokumentierten.

Für die historische Einordnung der Regelungen von 1894 ist zentral, dass die Anerkennung der höheren Mädchenschule als höhere Schule im amtlichen Sinne nach wie vor unerfüllt blieb, die Gleichberechtigung des höheren Mädchenschulwesens mit dem höheren Knabenschulwesen noch nicht erreicht wurde.

Es sollte nochmals 14 Jahre dauern und harte Verhandlungen erfordern, bis es zu den Bestimmungen der preußischen Regierung über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens vom 18. August 1908 kam (vgl. Lange 1908; 1928, I, S. 330 ff.; Reble 1990, S. 286-293; Kraul 1991, S. 286 ff.; Herrlitz/ Hopf/ Titze 1993, S. 99-103), deren zentrale Errungenschaft die Schaffung der – von Lange in den Verhandlungen gegen heftigen Widerstand forcierten, dem Gabelungsprinzip und nicht dem Aufbauprinzip entsprechenden – sog. „Studienanstalten“ war, die in ihren drei Zweigen (gymnasial, realgymnasial und oberreal) dem höheren Schulwesen für Jungen entsprachen und die allgemeine Hochschulreife verliehen. Damit war die Integration des Mädchenschulwesens in das höhere Bildungssystem in Preußen vollzogen und den Frauen der Weg zum Studium von Staats wegen geschaffen worden, was von der bürgerlichen Frauenbewegung um Helene Lange nachdrücklich begrüßt wurde. Enttäuschend fanden Lange und ihre Mitstreiterinnen jedoch die ebenfalls mit der Reform eingeführte Quotierung zum „Schutz der Männer“: dem Lehrpersonal einer höheren Mädchenschule sollten mindestens zu einem Drittel männliche Lehrkräfte angehören. Eine gleiche Geschlechterquote wurde den Lehrerinnen an den Knabenschulen nicht zugestanden. Hier sah sich die bürgerliche Frauenbewegung in ihren – gesellschaftlich *und* weltanschaulich motivierten<sup>6</sup> – Professionsinteressen

---

<sup>6</sup> Unverzichtbar erscheint mir, Langes – hier nicht im Einzelnen darstellbare – Geschlechterdifferenztheorie (vgl. hierzu Hopf/ Matthes 2000), mit der sie bei aller – zunehmenden – Anerkennung individueller Unterschiede und der Betonung desselben Denkvermögens von Männern und Frauen die Unterschiede in ihrer „Interessen- und Gefühlsrichtung“ hervorhebt (Lange 1928, I, S. 104) und damit auch ein spezifisches Verständnis für das je eigene Geschlecht begründet, nicht nur als konstruierten Überbau anzusehen, um bestimmte gesellschaftliche, konkret: berufsständische Interessen durchzusetzen (vgl. hierzu Jacobi 1990), sondern als tiefisitzende Überzeugung, mit der sie allerdings pragmatisch umzugehen verstand.

zurückgeworfen (vgl. Lange 1928, I, S. 336 f.) Ein weiterer Kritikpunkt Langes an der Reform war, dass die Errichtung von Studienanstalten – als das Kernstück der Reform – nur dort erfolgen sollte, wo zuvor Frauenschulklassen gegründet worden waren (S. 341). Die zweijährige Frauenschule war mit betonter Ausrichtung auf „frauliche“ Aufgaben (zentrale Fächer: Haushaltskunde, Kindergartenunterweisung, Gesundheitslehre und Kinderpflege) konzipiert: Ein dritter Kritikpunkt Langes war, dass die höhere Mädchenschule – später Lyzeum genannt – nicht mit der Realschule für die Knaben gleichgestellt wurde und versäumt wurde, das Abgangszeugnis der höheren Mädchenschule mit den entsprechenden Berechtigungen zu verknüpfen (S. 333 f.). Idealerweise hätte sie sich die Reform folgendermaßen vorgestellt: „Sie hätte eine wesentlich einfachere Gestalt bekommen. Eine Mädchen*realschule* mit rechtzeitiger Abgabebelastung nach den zur Universität vorbereitenden Anstalten, denen man ruhig ihre historisch berechtigten Namen gelassen hätte; gute Normen für eine wissenschaftliche, pädagogische und soziale Weiterbildung für alle die jungen Mädchen, die keinen wissenschaftlichen Beruf ergreifen wollen, ein starker, gesetzlich gesicherter Fraueneinfluss auch und ganz besonders auf die fast erwachsenen Mädchen, und ein dem der höheren Knabenschulen ganz gleichwertiges Lehrpersonal“ (1908, S. 17). Dennoch kommt sie insgesamt zu dem Fazit: „Im ganzen aber wird man die Reform trotz mancher Unzulänglichkeit doch als den aussichtsreichsten Anfang einer neuen Phase der deutschen Mädchenbildung begrüßen dürfen“ (1928, I, S. 341).

Den Schwerpunkt ihres bildungspolitischen Engagements der nächsten Jahre bildete ihre – in vielen Publikationen (vgl. etwa Lange 1928, I, S. 342 ff.), einer Erklärung (DL 1909/10) und einer Petition des ADLV (DL 1914/15) zum Ausdruck gebrachte – Ablehnung des Erlasses des Preußischen Kultusministeriums von 1909, neben den Studienanstalten über das aus drei wissenschaftlichen und einer Seminarklasse bestehende Höhere Lehrerinnenseminar eine weitere Zugangsmöglichkeit zum Studium zu schaffen. Nach zweijähriger Lehrpraxis sollte eine Immatrikulation an der Philosophischen Fakultät – mit dem Studienziel des Examen pro facultate docendi – erfolgen können (vgl. 1928, I, S. 343 f.). Dieser Beschluss wurde im Erlass vom 11. Oktober 1913 dahingehend erweitert, dass den Absolventinnen des höheren Lehrerinnenseminars aufgrund einer Nachprüfung das Recht zum Studium auch in den anderen Fakultäten gegeben wurde. Das höhere Lehrerinnenseminar diente seiner ursprünglichen Bestimmung nach der Vorbereitung von Lehrerinnen für Mittel- und Unterstufe der höheren Mädchenschule und der Mittelschule. Alte Sprachen waren kein Bestandteil seines Fächerkanons; in Mathematik und Naturwissenschaften erreichte es nicht ganz das Pensum des

neuhumanistischen Gymnasiums. Lange sprach deshalb dem Höheren Lehrrinnenseminar ab, „Vorbereitungsanstalt für die Universität“ zu sein (1914, S. 50; im Orig. kursiv). Sie stellte sich die Frage, „warum ... der sachgemäß festgelegte Aufbau der Universitätsvorbereitung der Mädchen durch diese Anstalt gesprengt, warum dieser ‘vierte Weg’ geschaffen“ worden sei (ebd.). Ihre Antwort lautete: „Wenn die Unterrichtsverwaltung eine Verminderung der Studentinnenziffern im sozialen und berufspolitischen Interesse wünscht“ – und hierfür führt Lange überzeugende Argumente an (S. 52 f.) –, „so hat sie ... nicht den loyalen Weg dazu beschritten, indem sie statt durch geeignetste Vorbildung geeignetste Auslese zu ermöglichen, die Frauen an den künstlich geschaffenen Schwierigkeiten einer unzweckmäßigen Vorbildung scheitern läßt. Es ist ungemein bezeichnend für die Art der Behandlung weiblicher Interessen durch die Regierung, daß eine solche Methode ergriffen und unumwunden verteidigt wird“ (S. 52).

Auch in der Weimarer Zeit galt Langes Engagement<sup>7</sup> der organisatorischen und inhaltlichen Gleichstellung des Mädchenschulwesens mit dem Knabenschulwesen. In einem Brief vom 24. November 1921 an die mit Unterstützung Langes frisch gewählte Vorsitzende des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, Emmy Beckmann, schreibt sie: „der Punkt, den Du Dir nicht verrücken lassen darfst, ist der: die Mädchen können dasselbe wie die Knaben in derselben Zeit leisten. Das können sie in jedem Kulturlande außerhalb Deutschlands; wir können doch unmöglich behaupten wollen, daß deutsche Mädchen nicht leisten können, was jedes Mädchen im Auslande kann ... Daraus ergibt sich dann, daß wir uns dem fügen müssen, was im Knabenschulwesen beschlossen wird und somit auch schon für die Koedukation gilt“ (1957, S. 69 f.). Während Lange die Vorstellung eines koedukativen Systems in ihrer „Gelben Broschüre“ noch fremd war, setzte sie in späteren Jahren darauf, dass dieses „die *Gemeinsamkeit* der geistigen Arbeit der Geschlechter“ sichern könnte (1914, S. 63; Hervorh. E. M.). Dieses Ziel erschien ihr so zentral, dass sie bereit war, ihre Bedenken gegenüber der Koedukation (S. 61 f.) zurückzustellen. Nachdrückliche Unterstützung fand bei Helene Lange die Position Hans Richerts: die Grundtypen höherer Bildung – Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule und – neu hinzukommend – die Deutsche Oberschule sollten jeweils ein sehr klares Bildungsprofil entwickeln und beiden Geschlechtern offenstehen (vgl. Lange 1923, S. 292 ff.). In ihrem letzten Beitrag „Das Problem der spezifischen Mädchenbildung“ in der „Monatsschrift für höhere Schulen“ (vgl. Lange 1929), in dem sie Etappen ihres

---

<sup>7</sup> Angesichts ihres Alters zog sie die Fäden zunehmend nur noch im Hintergrund; ihr entscheidendes Einflussorgan blieb die Zeitschrift „Die Frau“.

Schaffens Revue passieren lässt, stellt sie jedoch erneut die Forderung, die sich wie ein „roter Faden“ durch ihr Gesamtwerk zieht und trotz allem Pragmatismus gegenüber einem koedukativen System ihr Herzensanliegen blieb: in der höheren Mädchenbildung müssten die Frauen dominieren, damit „das Mädchen am weiblichen Vorbild ‚zu sich‘ selbst kommen kann“ (Lange 1929, S. 26).

### **Exkurs: Langes veränderte Position – nur Pragmatismus?**

In ihrem bereits zitierten letzten Beitrag „Das Problem der spezifischen Mädchenbildung“ aus dem Jahre 1929 betont sie zunächst, „daß in jener Bewegung, die auf Angleichung der Mädchenbildung an die der Knaben drängte, die Überzeugung von einer tatsächlichen weiblichen Eigenart, der Glaube an die geistige Polarität der Geschlechter durchaus vorhanden war. Es sind nur sehr kleine Kreise der Frauenbildungsbewegung gewesen, die von der Annahme einer primären seelischen Gleichheit der Geschlechter ausgingen, und es gibt in der ganzen reichen Kampfliteratur von damals kaum ein Zeugnis eines solchen dogmatischen Gleichheitsgedankens“ (S. 20).

Die Richtung auf Angleichung sei zunächst aus „taktischen und realpolitischen Erwägungen“ erfolgt (S. 20). Dabei sei es aber nicht geblieben. Ausschlaggebend sei schließlich auch „eine besondere Auffassung ... von dem Wesen der Differenzierung“ gewesen (ebd.). Am deutlichsten sei diese Auffassung zum Ausdruck gekommen in ihrem Beitrag „Organisches oder mechanisches Prinzip in der Mädchenbildung“ aus dem Jahre 1911. So soll noch kurz ein Blick auf diesen geworfen werden. Vorhandene naturbedingte Unterschiede stellten sich automatisch ein, „organisch“, wie es Lange ausdrückt, sie müssten nicht „mechanisch“ geschürt werden. „Es ist das organische Prinzip, das von innen heraus gestaltende: ihm kann man unbekümmert, weil es nach Naturgesetzen bildet, den Aufbau des Spezifischen in der geistigen Welt der Frau überlassen...“ (1928, II, S.67). Bisherige, von der männlichen Sichtweise geprägte mechanische Bemühungen hätten eine künstliche „weibliche Eigenart“ geschaffen. Ungekünsteltes, „echtes“ Frausein werde sich erst entwickeln können, wenn den Mädchen und Frauen für ihren Bildungsprozess keine spezifischen, scheinbar dem Wesen der Frau korrespondierenden Inhalte geboten, andere ihnen vorenthalten würden. Zu einer entscheidenden Richtschnur für Langes bildungspolitischen Kampf im Blick auf die Lehrplangestaltung wurde vor diesem Hintergrund ihre Ablehnung einer „einseitig literarisch-ästhetischen Bildung“ verbunden mit einer spezifischen

„Gemütsbildung“, „die die offizielle Mädchenschulpädagogik zum Programm erhoben hatte“ (1921, S. 114).

## **Fazit: Langes Beitrag zur Entwicklung des höheren Bildungswesens in Preußen**

Neben ihren geschilderten konkreten Aktivitäten, die entscheidende Anstöße für die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen im Jahre 1908 gaben, und ihren Verdiensten um die Herausbildung eines berufsständischen Bewusstseins der Lehrerinnen, deren Entwicklung zu einer ernst zu nehmenden und ernst genommenen, schlagkräftigen Interessenvertretung, finde ich vor allem bedenkenswert und auch für aktuelle Diskussionen wichtig, dass Lange sehr schnell von der Position eines Mädchenbildungssonderweges abrückte, da sie klar erkannte, dass Vereinheitlichungen den Schwächeren zugute kommen, denjenigen, deren gesellschaftlicher Status in besonderem Maße der Aufwertung über Beteiligung am gesellschaftlich anerkannten Bildungswesen und seinen Inhalten bedarf. Auch der Umkehrschluss ist in diesem Fall richtig. Dies gilt es auch zu bedenken, wenn im Rückblick auf die Geschichte der höheren Mädchenbildung – etwas wehmütig – davon gesprochen wird, dass „aus pädagogischer und fachdidaktischer Sicht ... Errungenschaften der Reformpädagogik den weiblichen Unterricht“ geprägt hätten, die durch die Angleichung an das höhere Knabenschulsystem verloren gegangen seien (Kraul 1991, S. 291; vgl. hierzu auch Klewitz 1994).

Mit diesem Argument war bereits Lange – etwa von Gaudig – konfrontiert: Ihr sei häufig die Frage gestellt worden, „ob es richtig sei, die reformbedürftigen höheren Knabenschulen mit ihrem oft beklagten Intellektualismus unbedingt zum Vorbild zu nehmen.“ Ihre Antwort ist eindeutig: „der Experimente mit dem freien, schönen Bildungsideal sind nun in der Mädchenschule genug gemacht. Die Frauen sind dadurch in eine Ausnahmestellung gedrängt worden, die sie auf das schwerste geschädigt hat. Die Knabenbildung ist zu intellektualistisch; zugegeben, aber sie entspricht damit nur der Richtung unserer ganzen Kultur ... Die Frau wird nur zusammen mit dem Mann ein neues Kulturideal schaffen können, ganz gewiß nicht gegen ihn. Und so sehr wir uns all der Versuche freuen dürfen, durch neue Erziehungsmethoden (Land-erziehungsheime usw.) ein solches neues Kulturideal mit heraufzuführen, so wenig dürfen wir die ganze Mädchenschule, *und nur sie*, mit der Mission solcher Pionierarbeit belasten“ (1914, S. 53 f.; vgl. auch Lange 1924); aus „jeder Abweichung von dem hergebrachten Bildungswege“ werde nämlich „die Berechtigung abgeleitet ... Bildung und Leistung der Frauen als minderwertig zu bezeichnen“ (Der „vierte Weg“ 1909/10, S. 273).

Bei aller Kritik, die heute an einer – unreflektierten – Koedukation geübt wird, bleibt das Verdienst Helene Langes und ihrer Mitstreiterinnen, die Mädchen in das höhere Knabenschulsystem mit seinen Berechtigungen integriert und ihnen damit die Chancen eröffnet zu haben, einen gleichberechtigten Platz in der Gesellschaft zu finden.

## Literatur

- Albisetti, James C.: *Schooling German Girls and Women*, Princeton 1988.
- Apel, Hans-Jürgen: Sonderwege der Mädchen zum Abitur im Deutschen Kaiserreich, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), S. 171-189.
- Bäumer, Gertrud: *Geschichte der Gymnasialkurse für Frauen zu Berlin*, hrsg. vom Vorstand der Vereinigung zur Veranstaltung von Gymnasialkursen für Frauen, Berlin 1906.
- Dies.: Helene Lange, in: Dies.: *Gestalt und Wandel. Frauenbildnisse*, Berlin 1939, S. 349-400.
- Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen: Nebst den Bestimmungen über die Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium, Berlin 1908.
- Ehrich, Karin: Stationen der Mädchenschulreform. Ein Ländervergleich, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 2, Frankfurt a.M./New York 1996, S. 129-148.
- Engel, Mechthild: Helene Lange. Gegen Gemütsmastkur – für geistige Kost, in: Brehmer, Ilse (Hrsg.): *Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts*, Bd. 1, Pfaffenweiler 1990, S. 13-36.
- Frandsen, Dorothea: Helene Lange, Hannover 1974.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen*, Darmstadt 1991.
- Greven-Aschoff, Barbara: *Die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland 1894-1933*, Göttingen 1981.
- Heinsohn, Kirsten: Der lange Weg zum Abitur. Gymnasialklassen als Selbsthilfeprojekte der Frauenbewegung, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 2, Frankfurt a.M./New York 1996, S. 149-160.
- Herrlitz, Hans-Georg/ Hopf, Wulf/ Titze, Hartmut: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, Weinheim u. München 1993.
- Hopf, Caroline: *Frauenbewegung und Pädagogik: Gertrud Bäumer zum Beispiel*, Bad Heilbrunn 1997.
- Hopf, Caroline/ Matthes, Eva: Helene Lange und Gertrud Bäumer: Quellen und Erläuterungen, Bad Heilbrunn 2000 (i. E.).
- Horstkemper, Marianne/ Kraul, Margret: *Koedukation. Erbe und Chancen*, Weinheim 1999.
- Jacobi, Juliane: „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen?, in: *Die Deutsche Schule*, 1. Beiheft 1990: Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule, S. 208-224.
- Kleinau, Elke: Gleichheit oder Differenz? Theorien zur höheren Mädchenbildung, in: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 2, Frankfurt a.M./New York 1996, S. 113-128.
- Dies.: *Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich*, Weinheim 1997.
- Klewitz, Marion: Zwischen Oberlehrern und Müttern. Professionalisierung im Lehrerinnenberuf (1870-1920), in: Klewitz, Marion/ Schildmann, Ulrike/ Wobbe, Theresa (Hrsg.): *Frauenberufe – hausarbeitsnah? Zur Erziehungs-, Bildungs- und Versorgungsarbeit von Frauen*, Pfaffenweiler 1989, S. 59-98.
- Dies.: Gleichheit als Hierarchie. Lehrerinnen in Preußen (1900-1930), in: Jacobi, Juliane (Hrsg.):



- Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich, Köln/ Wien 1994, S. 78-107.
- Kraul, Margret: Höhere Mädchenschulen, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: 1870-1918, hrsg. v. Christa Berg, München 1991, S. 279-303.
- Dies.: „Das Leiden an Wißbegier und Wissen“. Helene Lange und ihr Einsatz für die Mädchen- und Frauenbildung, in: Helene Lange: „Die Zukunft ist uns noch alles schuldig“. Veranstaltung zur Würdigung der Oldenburger Ehrenbürgerin 12.4.-13.4.1991 Stadtmuseum Oldenburg. Eine Dokumentation, Oldenburg 1992, S. 17-33.
- Lange, Helene: Das Wissen der Frau, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 1 (1885), S. 257-264; S. 289-295.
- Dies.: Frauenbildung, Berlin 1889.
- Dies.: Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, Berlin 1893.
- Dies.: Frauenhochschulen?, in: Centralblatt des Bundes Deutscher Frauenvereine 1 (1900), S. 157 f.
- Dies.: Grundfragen der Mädchenschulreform, Berlin o. J. (1903).
- Dies.: Mädchengymnasien, in: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 5, 2. Aufl., Langensalza 1906, S. 718-724.
- Dies.: Die preußische Mädchenschulreform, in: Die Frau 16 (1908), S. 1-17.
- Dies.: Die Frauenbewegung in ihren modernen Problemen, 2., umgearbeitete Auflage, Leipzig 1914; Die Frauenbewegung in ihren gegenwärtigen Problemen, 3., umgearbeitete Auflage, Leipzig 1924.
- Dies.: Lebenserinnerungen, Berlin 1921.
- Dies.: Schulreformen, in: Die Frau 30 (1923), S. 291-296.
- Dies.: Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten, Bd. 1 u. 2, Berlin 1928.
- Dies.: Das Problem der spezifischen Mädchenbildung, in: Monatsschrift für höhere Schulen 28 (1929), S. 15-26.
- Dies.: Was ich hier geliebt. Briefe von Helene Lange, hrsg. v. Emmy Beckmann, Tübingen 1957.
- Matthes, Eva: „Kampfzeiten“. Der Weg der Mädchen zur gymnasialen Bildung, in: Liebau, Eckart/ Mack, Wolfgang/ Scheilke, Christoph (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim u. München 1997, S. 203-217.
- Dies.: Theologe – Philologe – Fachwissenschaftler – Pädagoge? Historisch-systematische Akzentsetzungen zur (Aus-)Bildung an höheren Schulen“, in: Anregung 46 (2000) (i. E.).
- Reble, Albert: Die höheren Mädchenschulen in Preußen 1870 bis 1925 und der Streit um die Gleichstellung mit den Jungenschulen, in: Prinz von Hohenzollern, Johann Georg/ Liedtke, Max: Der weite Schulweg der Mädchen, Bad Heilbrunn 1990, S. 272-290.
- Schmidt-Harzbach, Ingrid: Frauen, Bildung und Universität, in: Prahl, Hans-Werner/ Schmidt-Harzbach, Ingrid: Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte, München u. Luzern 1981, S. 175-213, v.a. S. 190 ff.
- Stoehr, Irene: Mädchenbildung in Frauenhand? Zur Selbstorganisation der Lehrerinnen um 1900, in: Glumpler, Edith (Hrsg.): Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung, Bad Heilbrunn 1993, S. 165-186.
- Taylor Allen, Ann: „Geistige Mütterlichkeit“ als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840-1870, in: Kleinau, Elke/ Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2, a.a.O., S. 19-34 [aus dem Amerikanischen von Regine Othmer].
- Der „vierte Weg“. Erklärung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 26(1909/1910), S. 271-273.
- Zymek, Bernd: Der Strukturwandel des höheren Mädchenschulsystems in Preußen 1908-1941, in: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 191-203.