GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Lydia Stöcker und ihre Texte zur Koedukation in der Weimarer Republik

Hansen-Schaberg, Inge

1996

https://doi.org/10.25595/661

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hansen-Schaberg, Inge: *Lydia Stöcker und ihre Texte zur Koedukation in der Weimarer Republik*, in: Feministische Studien : Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, Jg. 14 (1996) Nr: 1, 109-117. DOI: https://doi.org/10.25595/661.

Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Walter de Gruyter Verlag.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.1515/fs-1996-0111

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Archiv

Inge Hansen-Schaberg

Lydia Stöcker und ihre Texte zur Koedukation in der Weimarer Republik

Zusammenfassend läßt sich nur sagen, daß, was Frauenfragen und Fraueninteressen betrifft, die Frauen sich immer bewußt bleiben müssen, daß nur sie, und sie allein die Vertreter ihrer Interessen sind ...[1]

Lydia Stöcker (1877–1942) unterrichtete nach dem Abschluß ihres Studiums und der bestandenen Oberlehrerinnenprüfung 1904 Deutsch, Religion und Geschichte als Studienrätin an der Chamisso-Schule, die 1900 durch die liberale Mehrheit der Schöneberger Stadtverordneten als erste städtische höhere Mädchenschule Berlins eröffnet worden war und nach der preußischen Mädchenschulreform 1908 als Lyzeum mit angeschlossener realgymnasialer Studienanstalt geführt wurde. Sie war eine vielseitig politisch engagierte Frau, was durch ihre Mitgliedschaften in der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands seit 1908, im Verein »Frauenbildung – Frauenstudium«, in dem von ihrer Schwester Helene Stöcker mitgegründeten »Bund für Mutterschutz«, in der »Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit« und deren »Kommission für Erziehung« bezeugt werden kann. Zudem gehörte sie zu den Gründungsmitgliedern des »Bundes Entschiedener Schulreformer« im Sommer 1920 und war in seinem provisorisch eingerichteten Zentralvorstand für die Abteilung höhere Schulen zuständig.[2] Einer drohenden Entlassung aus politischen Gründen nach dem sog. »Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums« vom 7.4.1933 kam die Sozialistin, Pazifistin und Feministin vermutlich durch eine Pensionierung aus Krankheitsgründen zuvor. Sie lebte während der NS-Zeit in innerer Emigration.

Schon 1920 hatte Lydia Stöcker als Vertreterin der »Frauenliga« auf der Reichsschulkonferenz in Berlin »eine gemeinsame Heranbildung des Lehrerstandes, ohne Unterschied von Lehrer und Oberlehrer, ohne Trennung nach dem Geschlecht, ebenso wie eine gemeinsame Erziehung der Jugend« (Die Reichsschulkonferenz 1921, 658) vertreten. Die in Preußen erst seit 1919 und nur in Ausnahmefällen genehmigte Zulassung von Mädchen auf höhere Knabenschulen aber lehnte Lydia Stöcker ab: »Einer Form des gemeinsamen Unter-

richts stehen wir kritisch gegenüber, weil sie – ein *Notbehelf* – mit dem *Ideal* der gemeinsamen Erziehung herzlich wenig zu tun hat, das heißt, der Zulassung der Mädchen zu den höheren Knabenschulen, die Preußen ja seit der Revolution auch kennt. Die Zahl der Mädchen betrug im Mai 1921 1291, auf 193 Anstalten verteilt, also ein verschwindend kleiner Bruchteil, wobei auf die einzelnen Klassen, häufig sogar auf die ganze Schule nur einige wenige Schülerinnen entfallen« (Stöcker 1922a, 159). Unter anderem befürchtete sie zu Recht[3], daß diesen Mädchen die Lehrerin als Bezugsperson und Orientierungshilfe fehlen würde. Darüber hinaus forderte sie in dem Text »*Frauentum als Erziehungsfaktor*« (1926a), den weiblichen Einfluß auch im Unterricht der Jungen wirksam werden zu lassen (Text III).

Lydia Stöcker schwebte das Ideal einer Gemeinschaftserziehung vor, die in den Landerziehungsheimen erprobt worden war und die sie auf die »Schule der Zukunft, die Erlebnis- und Gemeinschaftsschule, die wirkliche Erziehungsstätte sein soll«, übertragen wissen wollte, wie sie in dem Aufsatz »*Über gemeinsame Erziehung*« (1922b, 440) schreibt (Text I). Allerdings kritisierte sie auch den Gründer der Odenwaldschule, Paul Geheeb, der sich in seiner Schule und in vielen seiner Schriften engagiert für die Koedukation einsetzte, weil er, wie sie in ihrem Beitrag »*Grundsätzliches zur Koedukation*« (1926b) anmerkt, »von einer – als bekannt vorausgesetzten – Idee der Weiblichkeit« (ebd. 115) ausging (Text IV). Sie selbst war jedoch auch von der Andersartigkeit der Frau überzeugt und schrieb ihr ein von Natur aus stärkeres Engagement für Verständigung, Versöhnung und Frieden zu, da sie »die Mutter des Menschen und zugleich die Vertreterin der *Menschlichkeit* im allerletzten Sinne« sei (Stöcker 1922a, 161), und damit nahm sie eine idealistische Erhöhung der Frau vor. Wichtig und von aktueller Bedeutung ist, daß Lydia Stöcker in dem Text »*Über gemeinsame Erziehung*« (1922b) aufgrund ihrer eigenen Lebenserfahrungen und ihres Eintretens für die Emanzipation der Frau auch in der gemeinsamen Erziehung eine Parteilichkeit der Lehrerin für die Schülerinnen und »*Besondere Unterrichtseinrichtungen*« (1922c) für den gemeinsamen Unterricht forderte (Text II).

Lydia Stöckers pazifistische Interpretation der gesellschaftlichen Aufgabe der Frau und ihre daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Mädchenbildung in koedukativen Zusammenhängen werfen ein neues Licht auf die zeitgenössische Diskussion dieser Thematik, erhellen aber auch Defizite in der Rezeptionsgeschichte. Es kann mit Sicherheit davon ausgegangen werden, daß Lydia Stöcker aus mehreren Gründen eine Randposition innerhalb des *Bundes Entschiedener Schulreformer* und der reformpädagogischen Bewegung einnahm: Sie gehörte zu den wenigen Pädagoginnen, die Reformen des Unterrichts und der Erziehung sowie die Frage der Mädchenbildung und der Koedukation mit psychoanalytischen Erkenntnissen Sigmund Freuds verbunden haben. Indem sie von der Bisexualität des Menschen ausging, hinterfragte sie kritisch die von Protagonistinnen der bürgerlichen Frauenbewegung und auch von der reformpädagogischen Bewegung vertretene Polarität der Geschlechtscharaktere. Nach ihren Vorstellungen sollte die in den Landerziehungsheimen verwirklichte Gemeinschaftserziehung von Mädchen und Jungen unter besonderer Berücksichtigung der Persönlichkeitsentwicklung der Mädchen auf das staatliche Schulwesen der Zukunft übertragen werden.

Einige ihrer Texte[4] sollen hiermit erneut einer Rezeption zugänglich gemacht werden, weil sie nicht nur historisch bedeutsam sind, sondern auch für die heutige Koedukationsdebatte wichtige Impulse geben können.

Anmerkungen

1 Das Motto, unter das ich diesen Beitrag stellen möchte, habe ich dem Text Lydia Stöckers »Die Reichsschulkonferenz« (1920, S. 9) entnommen.

2 Zum Zentralvorstand gehörten Paul Oestreich als Vorsitzender, Lydia Stöcker, Siegfried Kawerau u.a. (Radde 1973, S. 231).

3 An den höheren Knabenschulen haben auch in der Zeit der Weimarer Republik nur Lehrer unterrichtet, und erst ab einer gewissen Schülerinnenzahl wurde eine weibliche Lehrkraft eingestellt.

4 Aus einer Vielzahl von Veröffentlichungen Lydia Stöckers habe ich diejenigen ausgewählt, die sich explizit auf das Thema Koedukation beziehen und dabei unterschiedliche Akzente setzen. Kürzungen innerhalb der einzelnen Texte erfolgten nicht nur aus Platzgründen, sondern auch um das Spektrum ihrer Gedanken zur Koedukation und Mädchenbildung ohne Wiederholungen, ohne Redundanzen und ohne das Referieren von ausländischen Schulerfahrungen, also nur auf deutsche Verhältnisse bezogen, einer erneuten Rezeption zugänglich zu machen.

Gedruckte Quellen

Lydia Stöcker: Die Reichsschulkonferenz. In: *Die Frau im Staat*, 2. Jg. (1920), Heft 9, S. 8–10.

Dies.: Die Frau und die Schulreform. In: Paul Oestreich (Hrsg.): *Menschenbildung*. Berlin 1922a, S. 151–161.

Dies.: Über gemeinsame Erziehung. In: Max Epstein (Hrsg.): Die Erziehung im schulpflichtigen Alter nach der Grundschule. Karlruhe 1922b, S. 436–444, Nachdruck der S. 436–442 in: Elke Kleinau/Christine Mayer (Hrsg.): *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Quellenedition zur Geschichte der Mädchenbildung*. Weinheim 1996.

Dies.: Besondere Unterrichts-Einrichtungen für Mädchen im Rahmen der gemeinsamen Erziehung. In: Max Epstein (Hrsg.): *Die Erziehung im schulpflichtigen Alter nach der Grundschule*. Karlsruhe 1992c, S. 339–342.

Dies.: Frauentum als Erziehungsfaktor. In: Paul Oestreich/Otto Tacke (Hrsg.): Der neue Lehrer. Die notwendige Lehrerbildung. Osterwieck am Harz 1926a, S. 46–56, und in: Ilse Brehmer (Hrsg.): *Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes Texte aus dem Lehrerinnenalltag*. München/Wien/Baltimore 1980, S. 139–149.

Dies.: Grundsätzliches zur Frage der Koedukation. In: *Die neue Erziehung* 1926b, S. 113–115.

Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921.

Literatur

Inge Hansen-Schaberg: Die pädagogische Reformbewegung und ihr Umgang mit der Koedukation. In: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland*, Bd. 2. Frankfurt a.M., New York 1996a.

Dies.: Koedukation an Berliner Reformschulen in der Weimarer Republik. In: Wolfgang Keim/Norbert Weber (Hrsg.): *Reformpädagogik in Berlin – verdrängt und wiederentdeckt*. Frankfurt/M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996b.

Dies.: Die Pädagogin Lydia Stöcker (1877–1946) und ihr Beitrag zur Mädchenbildung und Koedukation in der Weimarer Republik. In: Mitteilungen und Materialien Heft 43/1995, S. 34–63 (Bestelladresse: Dr. Rita Weber, Lefèvrestr. 11, 12161 Berlin).

Radde, Gerd: Fritz Karsen. *Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Republik*. Berlin 1973.

I. Über gemeinsame Erziehung (1922)

Wenn schon alle Erziehungsfragen letztlich Weltanschauungsfragen sind, so ist doch innerhalb dieses Gebietes die Frage der Gemeinschaftserziehung (nicht gemeinsamen Unterrichts bloß) so stark wie kaum ein anderes Problem der Scheidepunkt der Geister, ein Zeichen, dem widersprochen wird.

Zu jenen Dingen, die einer vergangenen Zeit »unumstößliche Tatsache« waren, gehört auch die Überzeugung von der absoluten Verschiedenheit der Geschlechter: hie Mann, hie Weib, dort

männliche, hier »weibliche Eigenart« (wobei es uns Frauen immer herzlich freute, wenn der Mann kraft seiner »männlichen Logik« seiner »absoluten Geistigkeit« gütigst dekretierte, was denn »weibliche Eigenart« sei). Aber auch hier gilt das uralte »Παντα ρει«[1]. Seit Weiningers[2] »Geschlecht und Charakter«, vor allem aber seit den genialen Forschungen Freuds und seiner Schüler läßt sich dieser Glaube nicht mehr aufrecht erhalten. Und wollte man Freuds Arbeiten nur für das Seelisch-Geistige gelten lassen, so würden Steinachs[3] Experimente und Kammerers[4] Versuche uns belehren, daß Leib und Seele hier so innig eins sind, wie nur irgendwo. Jedenfalls gilt für alles irgendwie in die Sphäre des Geschlechtlichen Hineinreichende das große Gesetz von der Bipolarität und Bisexualität aller Erscheinungen: Lust und Unlust, Wohl- und Wehtun bedingen einander nicht nur, sie fließen ineinander über; und körperlich so gut wie geistig-seelisch gibt es nicht männlich noch weiblich schlechthin. Auch der männlichste Mann trägt physisch wie psychisch Wesensmerkmale des anderen Geschlechts; und die weiblichste Frau entbehrt nicht des »männlichen Einschlags«. Wahrheiten, die freilich die Romantiker in ihrer genialen Einfühlung bereits geahnt haben, während unser »naturwissenschaftliches Zeitalter« sie experimentell »beweist«.

Wir müssen hier noch einmal anknüpfen an eins von Freuds Forschungsergebnissen, weil es Voraussetzung für uns ist: das, was er infantile Sexualität nennt, die selbstverständlich mit Fortpflanzung nicht das Geringste zu tun hat, sondern sich vor allem als Autoerotismus, als Lustbegehren im weitesten Sinne, kennzeichnet. Begleitet uns aber der Eros so durchs ganze Leben, – mag seine Macht auch in bestimmten Lebensaltern unbesieglich stark, in anderen geringer sein, – dann soll der Erzieher dieser Tatsache auch schon beim Zusammenleben in Kindergarten und Vorschule Rechnung tragen. Das geschah ja auch bisher schon höchst primitiv (die Tatsache der kindlichen Sexualität wollte man dabei freilich nicht wahrhaben), indem man den Knaben Höschen, den Mädchen Kleider anzog, diesem ein Pferd und ein Gewehr, jenem Puppe und wieder Puppe und Puppe bis zur Bewußtlosigkeit in die Hand drückte. So versuchte man zwangsweise das Geschlecht zu betonen, das man andererseits als nicht vorhanden behandelte. Nun gilt aber schon für den Säugling das Gesetz der Bisexualität. Also gebe man dem Kinde die Wahl frei, nach Trompete oder Bauklotz, Pferd oder Puppe zu greifen, (man wird einige Überraschungen erleben, wenn man nur eines als unbedingtes Gesetz festhält: Alles, was der reinen Zerstörung oder gar dem Mord dient, sei ein für allemal verbannt). Aber auch im Anzug gebe man dem kleinen Mädchen die Freiheit, die ein wirkliches Spielen überhaupt erst erlaubt, und versperre ihm nicht durch ein »sittsames Mädchenkleid« jede Möglichkeit, zu springen, zu klettern und überhaupt seine Kräfte zu betätigen. Mit aller Entschiedenheit sei noch einmal klar gestellt: Man verwechsle nicht Koinstruktion und Koedukation. Unser Ideal und unsere Forderung bleibt die Gemeinschaft*serziehung*, die heute in Deutschland nur Landerziehungsheime und freie Schulgemeinden kennen, wie wir sie aber auch für die Schule der Zukunft, die Erlebnis- und Gemeinschaftsschule, die wirkliche Erziehungsstätte sein soll, fordern. Nichts zu tun hat mit diesen Idealen die Zulassung einzelner Mädchen zu höheren Knabenschulen, wie sie Baden seit zwei Jahrzehnten kennt und seit der Revolution wohl sämtliche deutsche Länder. Sie war unter den heutigen Umständen notwendig aus wirtschaftlichen Gründen, aber dürfte eher dazu angetan sein, das ganze Problem zu verschieben. Denn es handelt sich hier um eine ganz beschränkte Zahl, eine Auslese; und wir halten es

vom Erziehungsstandpunkt aus für alles andere als glücklich, wenn Mädchen infolge solchen Schulbesuches nur von Männern erzogen – Verzeihung, – unterrichtet werden. Dieselben Herrschaften, die in so hochtönenden Worten die Notwendigkeit des männlichen Einflusses in der Mädchenschule predigen, sind noch *nie* auf den Gedanken gekommen, auch im umgekehrten Falle ein Gleiches zu fordern, oder doch mindestens in solchen gemischten Schulen der Frau wenigstens einen ganz kleinen Platz einzuräumen. Schließlich ein Zweites: Es könnte vielleicht scheinen, als werde die ganze Frage hier vom Standpunkt der Mädchen aus betrachtet. Das ist im gewissen Sinne richtig. Für die europäische Frau gilt noch immer Schleiermachers Wort aus seinem Katechismus der Vernunft für edle Frauen: »Laß dich gelüsten nach der Männer Bildung, Kunst, Weisheit und Ehre.« So wenig der Mann uns das Maß aller Dinge ist, so unbestreitbar bleibt, daß *er* Staat und Kultur *bestimmt* (ob er sie schuf, ob *seine* Wertung *absoluten Wert* bedeutet, ist eine ganz andere Frage). Der Sozialismus hat daran bisher verschwindend wenig geändert. Möglich, daß unsere eigenen Wege zur Geistigkeit tiefer führten; wir *mußten* zunächst den alten gehen, weil jeder andere einfach mit dem Makel der Minderwertigkeit belegt worden wäre. So ist begreiflich, daß gerade die Frau Gemeinschaftserziehung fordert, damit man sie nicht bezichte, auf Irrwegen zu wandeln, und sich ihr das verschlossene Tor öffne und sie eingehe zu jenen Schätzen, die so lange dem einen Geschlecht vorbehalten waren. Ob sie wirklich Schätze finden wird? – Und doch ist schwer zu entscheiden, ob Mädchen oder Knabe mehr gewinnt in solchem Gemeinschaftsleben.

Für die Frau aber gilt noch besonders, daß in dem heranwachsenden Mädchen ein Gefühl von Stolz, von Selbstachtung, von eigener Würde erzeugt werde, das niemals zu hoch sein kann. Das war ja gerade der Fluch unserer alten Erziehung, daß, während man im Knaben männliches (nicht persönliches) Selbstbewußtsein züchtete bis zur Brutalität, man das Mädchen als Mensch duckte und immer wieder duckte, und so gewaltsam jene Minderwertigkeitsgefühle heraufbeschwor, die durch die Härte des Lebenskampfes, die schmachvolle Entlohnung der Frau als Frau und all die hunderttausend Grenzsteine und Prellböcke, an denen ihr Vorwärtsstreben immer aufs Neue zerschellte, noch bestärkt wurden. Der Kampf der Geschlechter, in Urtiefen hinabreichend, gegen die Krieg und Klassenkampf flach erscheinen, kann nur überwunden werden, kann wenigstens gemildert werden durch Gemeinschaftserziehung, *wird* durch sie gemildert, wie das Beispiel der Vereinigten Staaten zeigt. Wir kommen auch da nur weiter durch eine wertüberwindende Einstellung zu den Dingen, aus dem Gegeneinander werde ein Miteinander, und zwar ohne jede Einschränkung.

Anmerkungen

1 Alles fließt.
2 Otto Weininger (1880–1903), Philosoph, Psychologe, wurde durch die Publikation »Geschlecht und Charakter« (1903), 26. Auflage 1925, bekannt. Er unterschied ein männliches, höherwertiges und weibliches, minderwertiges Grundprinzip, das aber nie in Reingestalt, sondern in jedem Individuum in einem bestimmten Verhältnis kombiniert vorliegt.
3 Eugen Steinach (1861–?), Biologe, Universitätsprofessor, Vorstand der physiologischen Abteilung der biologischen Versuchsanstalt der Akademie der Wissenschaften in Wien.
4 Paul Kammerer (1880–1926), Biologe, Vererbungslehre.

II. Besondere Unterrichts-Einrichtungen für Mädchen im Rahmen der gemeinsamen Erziehung (1922)

[...] Unser heutiger militaristischer Turnunterricht mit seiner ganz ungeheueren Mechanisierung des lebendig bewegten Körpers ist ein typisches Gebilde jenes dahingegangenen Zeitalters der Gewalt- und rohen Kraftanbetung, unter dessen Druck und Einfluß wir alle heute noch stehen. Man stelle die griechische Palästra und den modernen Turnsaal einmal nebeneinander, und man wird unsere Unnatur aufs Stärkste empfinden. Diese Unnatur aber ward – fast wäre man versucht zu sagen – zur Widernatur, als man dieses ganze System – wieder rein mechanisch – auf die Mädchen übertrug. Wenn wir also für die Mädchen einen besonderen Turnunterricht verlangen, so soll das nicht heißen, daß wir den heutigen den Knaben neidlos gönnen. [...]

Fragt man uns nun, wie der neue Turnunterricht beschaffen sei, so wird sich neben dem vorher betonten Negativen positiv etwa folgendes sagen lassen: Rhythmus und Harmonie sollen ganz anders im Mittelpunkt aller körperlichen Betätigung stehen. Dabei falle man aber um Gotteswillen nicht zurück in die Methode der achtziger-neunziger Jahre des verflossenen Jahrhunderts, wo jeder kräftige Schritt beim Mädchen als unpassend galt, Turnkleidung völlig unbekannt war, und über Reigen, Armschwingen und Knixen eine Atmosphäre unergründlicher Langweiligkeit schwebte. Wo der Unterricht nicht mehr in dumpfen Schulräumen, sondern draußen vor der Stadt stattfindet, wo Wandern, Rudern, Schwimmen, Rodeln, kurz jede Art von Sport und vor allem Tanz zu ihrem Recht kommen, ist der eigentliche Turnunterricht ja nur ein kleines Glied in der Kette neuer Formgestaltung. Noch sucht man nach neuen Wegen; und wollte man Namen nennen, geriete man nur in Gefahr, vielleicht über Unwesentlichem Wesentliches zu übersehen. Die Fülle neuer Ansätze ist so groß, daß selbst dem Kundigen der Weg durch dieses Labyrinth kaum möglich scheint. Noch herrscht Chaos. Das soll uns wenig kümmern. »Man muß noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können.«

Wenn die neue Schule der werktätigen Arbeit des Kindes ganz anders als heute Raum geben soll, so erhebt sich die Frage, ob bei dieser Betätigung besondere Einrichtungen für Mädchen zu schaffen sind. [...]

Auf der anderen Seite werden wir von hier aus zur Frage der sogenannten »weiblichen Handarbeit« eine etwas andere Stellung einnehmen, als die bislang übliche. Möglichst große Unabhängigkeit von fremder Hilfe ist beiden Geschlechtern zu wünschen. Daher auch der elementare Gebrauch von Nadel und Faden und ähnlichen nützlichen Dingen für beide. Andererseits ist seit den Zeiten des Rokoko die männliche Kleidung so grauenhaft ernüchtert und vernützlicht, während für die Frauenkleidung noch heute Farbe, Schmuck, Glanz – selbst für die Arbeitskleidung – in reichem Maße ausschlaggebend ist, daß sich hier von selbst eine Trennung ergeben wird. Die große Mehrzahl der Mädchen wird keinerlei Nötigung oder Empfehlung brauchen, um mit Begeisterung »weibliche Handarbeiten« im weitesten Sinne zu treiben, immer vorausgesetzt, daß die Arbeit jenem mädchenhaften Verlangen nach Schönheit, sei es in der Linie, sei es der Farbe oder der Form, entgegenkommt. Daß für die wenigen, völlig anders Orientierten, kein Zwang besteht, versteht sich von selbst. Sie werden höchst wahrscheinlich alle jene mit »Basteln« bezeichneten Tätigkeiten vorziehen, die heute als rein männlich gelten. Aber warum sollte das Mädchen daheim nicht auch einmal die elektrische Leitung in Ordnung bringen oder, je nach Bedarf, in heftigem Forschungsdrang zunächst erst einmal ent-

zwei machen, wie es bisher der vierzehnjährige Junge todsicher tat. Man sieht: [...] es kann nur größtmöglichste Freiheit und weitester Spielraum für beide Geschlechter gefordert werden.

Bliebe als weiteres »weibliches Betätigungsfeld« die Hauswirtschaft. Und da sei nun ein gutes Wort für die Knaben eingelegt, die oft so schreckliche Lust am Kochen haben und sich doch auf Grund heutiger Wertung oder vielmehr Unwertung solcher Tätigkeit gar nicht getrauen, diese Freude auszusprechen. Dem einen oder anderen gelingt es später, als Chemiker, seinen Jugenddrang »auszuleben«. Auch der Wandervogel bietet hier für bescheidene Ansprüche Befriedigung. Die Schule der Zukunft sollte an dieser Frage nicht vorübergehen und den dafür interessierten Knaben die Teilnahme an diesen Arbeiten gestatten.

Eigentlich gibt es nur ein einziges Gebiet, wo diese ewig fließende Grenze zwischen Knaben und Mädchen zu einer festen zu werden scheint: da, wo es sich um die Pflege des jungen Lebens, des Säuglings, handelt. Sonderbar, ein Junge mag Kaninchen, seine Hühner oder Tauben, Meerschweinchen oder was sonst Lebendiges es sei, so rührend betreuen, wie nur denkbar, das Interesse des vierzehn- bis sechzehnjährigen Mädchens für die Säuglinge wird er höchstens in seltenen, sehr seltenen Ausnahmefälle, vielleicht nie aufbringen. Es wäre töricht, solch tiefen inneren Drang nicht befriedigen zu wollen. Selbstverständlich, daß der Zwang hier am allerwenigsten am Platze ist und wo Gleichgültigkeit oder gar Abneigung herrscht, das Mädchen der Säuglingspflege fern bleiben möge. [...]

III. Frauentum als Erziehungsfaktor (1926)

[...] Gerade weil heute, und vielleicht seit Jahrtausenden Frauenleben schwerer ist, als das des Mannes, gerade darum bejahen wir es um so stärker und sind froh und stolz auf unser Frauentum, überzeugt, daß gerade diese Not uns reicher macht.

All die Frauen, die heute im Sommer ihres Lebens stehen, haben das innerlich erlebt und durchgekämpft, was heute die stärkste Problematik alles Frauenlebens ausmacht: Beruf und Ehe. Wir, die wir in den 80er, 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts heranwuchsen, zumal in den kleineren Städten, wir wurden noch vielfach für die Ehe erzogen, »den Beruf der Hausfrau und Mutter«, und einen Beruf zu ergreifen im Sinne der wirtschaftlichen Unabhängigkeit von Elternhaus und Familie, das galt zunächst als höchst ungehörig, »emanzipiert«. Jeder Schritt Weges mußte erkämpft werden, erkämpft vielfach gegen den schwersten aller Gegner, den Fluch der Lächerlichkeit. Es ist nicht leicht zu sagen, was schwerer ist, das bittere Gefühl des Proletariers: das alles ist dir verschlossen, weil du *arm* bist, oder das, was die Frau empfand: hundert Möglichkeiten und Wege sind dir verboten, einzig und allein um deines *Geschlechtes* willen. Der Proletarier hat wenigstens Hoffnung, seine Klassenlage zu ändern, die Frau *kann* ihr Geschlecht niemals ändern. Und sie *will* bewußt Frau bleiben. [...]

Das Mädchen von heute – mag seine Not auch etwas anders geartet sein als vor einem Menschenalter –, hat es schwerer als der Knabe. Hat doch der Krieg einen Frauenüberschuß von fast drei Millionen Frauen – allein für Deutschland – geschaffen. Nicht mehr der Kampf um den Beruf steht heute im Vordergrund, sondern das andere, wahrlich nicht leichtere, die Frage der Doppelberufsausbildung. Die Generation, die jetzt heranwächst, fragt immer noch: Beruf (als Broterwerb) *oder* Ehe, und die allerwenigsten kommen zu der schweren, aber einzig möglichen Lösung: Beruf *und* Ehe. Eines aber fühlen

sie alle: Die viel größere Problematik, die im Mädchenschicksal liegt. *Da* liegt die Bedeutung des mütterlichen Frauentyps für die Erziehung. Hier kann sie verstehen, Wege bereiten, aus eigenem Erleben heraus helfen, umso eher helfen, als sich – wenigstens in diesen Fragen – die Frau der Frau leichter erschließt, und weil wir ja alle wissen, daß in jenen Jahren sehr häufig eine vorübergehende Entfremdung dem Elternhause, speziell der Mutter gegenüber, eintritt.

Was Frauentum für den heranwachsenden Knaben bedeute, davon ist bisher wenig gesprochen worden. Der Grund ist ein rein äußerlicher; unsere deutschen Zustände, die die Knabenerziehung einzig und allein in Männerhände legen, machen jede praktische Erfahrung fast unmöglich. (Wenn man von Landerziehungsheimen usw. absieht). Mögen des Knaben Nöte vielfach andere sein, als die der Mädchen, auch für seine Entwicklung würde das ruhige Verstehen der reifen Frau, ihr geduldiges Hinhören, ihr Wegweisen ohne Worte eine ungeheuere Bereicherung erfahren. *Um des Knaben willen* fordern wir den Einfluß der Frau an der Knabenschule ... Was »männliche Erziehung« auf die letzte Spitze getrieben, bedeutet, das haben unsere Kadettenanstalten gezeigt. Man lese doch einmal die Jugenderinnerungen von Leopold von Wiese[1], und man wird ein Bild davon bekommen, wie dort, wo alles auf »männliche Kraft«, das Recht des Stärkeren, also letzten Endes auf Gewalt, ja Brutalität gestellt ist, wie dort die Welt sich gestaltet, und wie solche Charaktere nachher im Leben wirken müssen. [...]

Anmerkung

1 Leopold von Wiese: Kadettenjahre (1924). Neu verlegt bei Langewiesche-Brandt, Ebenhausen bei München, 2. Auflage 1981.

IV. Grundsätzliches zur Frage der Koedukation (1926)

[...] Koedukation, die sicherlich Wertschätzung der Frau als *Mensch* bedeutet, ist eine germanisch-protestantische Angelegenheit; und wenn Deutschland so ziemlich als einziges germanisches (allerdings nicht rein protestantisches) Land sie nicht kennt, so mag daraus jeder seinen Schluß auf die Wertschätzung der deutschen Frau ziehen ... Wir verzichten auf weitere Folgerungen.

Es ist tief bedauerlich, daß bis heute ein Buch nicht geschrieben wurde, das längst hätte geschrieben werden sollen: »Beruf und Stellung des Mannes«, und zwar von einer Frau geschrieben. Vielleicht würden dann alle jene Männer, die so treuherzig über »weibliche Eigenart« reden, allmählich das Groteske ihres Verfahrens empfinden. Es würde ihnen vielleicht ein ganz klein wenig die Einsicht dämmern, daß jene dickleibigen Bände mit ihren »wissenschaftlichen Ergebnissen« über die Unterschiede der Geschlechter (seien sie auf Grund der Experimental-Psychologie, seien sie auf anderem Wege gewonnen), daß sie alle nur sehr bedingt Wert haben, weil ja der Untersuchende selbst niemals objektiv war, es gar nicht sein konnte, weil bei allen seinen Versuchen immer die sogenannte »Sexualkomponente« mitwirkte. Wie etwa das Eisen, das einer bei sich trägt, die Richtung der Magnetnadel ablenkt, so werden durch das Geschlecht des Untersuchenden alle seine »gesicherten wissenschaftlichen Ergebnisse« beeinflußt. Diese Erscheinung in allen ihren Einzelheiten dargelegt und bloßgelegt zu haben, scheint mir das große Verdienst von Dr. M. Vaerting.[1] Sie war es auch, die durch den Begriff der Sexualkomponente allen Arbeiten auf dem Gebiet der Geschlechter-Psychologie ein neues Ansehen verlieh. Ihr Werk führt ganz selbstverständlich zu der Frage: wozu eigentlich der Streit? Nie wird man abstrakt

definieren können, was reine Männlichkeit oder Weiblichkeit sei; und deshalb scheint mir auch der Beitrag von Paul Geheeb[2], den diese Nummer bringt, so fein und verständnisvoll er geschrieben ist, doch in dem einen Punkte schief; auch er geht von einer – als bekannt vorausgesetzten – Idee der Weiblichkeit aus, von der aus er die Frauenbildung beurteilt und vielfach als »Imitation« der Knabenbildung verurteilt. Müßte man nicht *so* schließen: Was männliche oder weibliche Eigenart sei (der sogenannte psychische Geschlechtscharakter), wird – da es eine relative und keine absolute Größe ist – niemals zu definieren sein. *Glauben* wir aber an das *Vorhandensein* dieser psychischen Kräfte, glauben wir vor allen Dingen an ihre Macht im Menschen, dann vermag diese oder jene Art der Erziehung ihnen kaum etwas anzuhaben. Sie müßten sich durchsetzen, vielleicht durch Hindernisse eher noch gekräftigt. Ebenso stark aber sei hier das andere unterstrichen: Die Bedingtheit dieser Eigenart; der männlichste Mann hat körperlich wie geistig seelisch weibliche Stoffe und ebenso die weiblichste Frau. Angesichts dieser Tatsachen scheint es falsch, die Gemeinschaftserziehung abzulehnen, weil man glaubt, anders nicht jene »puritanische, herbe, *männliche* Atmosphäre erhalten zu können, in der Mut, Tapferkeit, Selbstbeherrschung, die alten spartanischen Tugenden, obenan stehen ...«.[3] Nun zunächst einmal die Frage: Mit welchem Recht werden denn alle diese Eigenschaften als »männliche« bezeichnet? [...]

Anmerkungen

1 Mathilde Vaerting: Wahrheit und Irrtum der Geschlechterpsychologie, Karlsruhe 1923.
2 Paul Geheeb: Koedukation und weibliche Bedeutung. In: Die neue Erziehung, 1926, S. 107–110.
3 Alfred Andreesen: Warum lehnen wir die Koedukation in Bieberstein ab? In: Die neue Erziehung, 1926, S. 105–107.