GENDER OPEN REPOSITORIUM

Reformpädagogik und Frauenbewegung : Geschichte einer Ausgrenzung

Kleinau, Elke

2008

https://doi.org/10.25595/1594

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kleinau, Elke: *Reformpädagogik und Frauenbewegung : Geschichte einer Ausgrenzung*, in: Ariadne : Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte (2008) Nr: 53-54, 32-40. DOI: https://doi.org/10.25595/1594.

Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Archiv der deutschen Frauenbewegung (AddF).

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

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

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

INHALT

53-54

2 **Impressum**

3 **Editorial**

6 **Inhalt**

8 **Compromise and Containment**
The Prussian reforms of 1908 in comparative perspective
James C. Albisetti

18 **Was ist eine pädagogische Klassikerin?**
Helene Lange und die Stilisierung der »Gelben Broschüre«
Edith Glaser

30 DOKUMENTATION **Helene Lange: Ernstes und Heiteres zur Mädchenschulreform**

32 **Reformpädagogik und Frauenbewegung**
Geschichte einer Ausgrenzung
Elke Kleinau

41 DOKUMENTATION **Clara Zetkin: Die Schulfrage**

42 **Feminae ante Portas**
Frauen als Stifterinnen und Stipendiatinnen von universitären Stipendienstiftungen im Deutschen Kaiserreich
Thomas Adam

51 DOKUMENTATION **Auguste Schmidt: Luise Lenz-Heymann und der Allgemeine Deutsche Frauenverein**

52 **»Ein kerndeutsches, nationalbewußtes, starkes Frauengeschlecht«**
Käthe Schirmachers Entwurf einer völkisch-nationalen Mädchen- und Frauenbildung
Wolfgang Gippert

60 DOKUMENTATION **Käthe Schirmacher: Was ist national?**

62 **100 Jahre Soziales Lehren und Lernen**
Von der Sozialen Frauenschule zur Alice Salomon Hochschule Berlin
Adriane Feustel

64 **Das Lesebuch soll der Entwicklung der Persönlichkeit dienen**
Kanonisierungsprozesse in Lesebüchern an höheren Mädchenschulen im 19. und frühen 20. Jahrhundert
Jana Mikota

74 **Mädchen waren kein Thema**
Die Reichsschulkonferenz von 1920
Frauke Stübig

DOKUMENTATION **Mathilde Drees: Das Mädchenbildungswesen** 82

Qualitätsförderung der kommenden Generation
Zum Zusammenhang von Bildung und Eugenik in der Debatte der bürgerlich-gemäßigten Frauenbewegung während der Weimarer Republik 84
Ulrike Manz

DOKUMENTATION **Gertrud Bäumer: Grundsätzliches und Tatsächliches zur Bevölkerungsfrage** 92

DOKUMENTATION **Franz Kade: Die Wende in der Mädchenerziehung. Ein Beitrag aus der Praxis der dorfeigenen Schule** 94

DOKUMENTATION **Irmgard Winckley: Wie ich in den heranreifenden Mädchen Verständnis für ihre volksbiologische Aufgabe wecken kann** 95

DOKUMENTATION **Die Jungmädelführerin spricht** 97

DOKUMENTATION **Grete Wallmann: Unsere Forderung: Politische Erziehung unserer Mädel** 99

Die sächsische Mädchenschulreform von 1910 100
Hans-Martin Moderow

Parallele Geschichte
Die Entwicklung der akademischen Frauenbildung in der Ukraine von der Mitte des 19. bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts 110
Kateryna Kobchenko

»... dass man es in Frauenkreisen begrüssen würde, wenn eine Frau Leiterin dieser Abteilung würde ...«
Die Rekonstruktion der Debatte über die Wahl der ersten Rektorin der Höheren Töchterschule Zürich (1946) 119
Karin Manz

»Der Unterricht ist für beide Geschlechter gemeinsam ...«
Die Debatte um die Koedukation in West-Berlin in den frühen 1950er Jahren 128
Dania Dittgen

DOKUMENTATION **Friedl Wrede: Die Schulmeisterin** 138

Rezensionen 140

Freundinnen des Archivs der deutschen Frauenbewegung 152

Stiftung – Archiv der deutschen Frauenbewegung 153

Reformpädagogik und Frauenbewegung

Geschichte einer Ausgrenzung

Elke Kleinau

geb. 1954, Dr. phil., Professorin für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History an der Universität zu Köln. Wichtigste Pub.: Elke Kleinau / Claudia Opitz (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, 2 Bde., Frankfurt a.M./New York 1996; Claudia Opitz / Ulrike Weckel / Elke Kleinau (Hg.): Tugend, Vernunft und Gefühl. Geschlechterdiskurse der Aufklärung und weibliche Lebenswelten, Münster/New York 2000; Meike Sophia Baader / Helga Kelle / Elke Kleinau (Hg.): Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne, Köln/Weimar/Wien 2006.

Die Geschichte der bürgerlichen Frauenbewegung in Deutschland ist vor allem mit zwei Namen verbunden: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Während der ›male mainstream‹ der Historischen Bildungsforschung Helene Lange bis vor kurzem gar nicht zur Kenntnis genommen hat,[1] wird sie in der Frauen- und Geschlechterforschung vor allem als Initiatorin der preußischen Mädchenschulreform von 1908 gewürdigt. Gertrud Bäumer wird als Frauenrechtlerin und Mädchenschulexpertin wahrgenommen, darüber hinaus aber auch als liberale Bildungspolitikerin eingeschätzt. Ihre nach 1933 erschienenen Schriften werden ausgesprochen zwiespältig beurteilt, was mit ihrer uneindeutigen Haltung dem Nationalsozialismus gegenüber zusammenhängt, eine Haltung, die Bäumer allerdings mit manchem Reformpädagogen teilte.[2] Die Historische Bildungsforschung hat Bäumer noch nicht in den Kanon führender Vertreterinnen der (Reform-)Pädagogik aufgenommen, obwohl die kritische Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik seit den 1980er Jahren mehr als eine Gelegenheit dafür geboten hätte. Kritiker der Reformpädagogik[3] gehen davon aus, dass bisher eher Traditionskonstruktionen denn genaue historische Analysen vorgelegen haben. Diese Erkenntnis hat allerdings nicht dazugeführt, dass der tradierte Kanon in Bezug auf die Vertreterinnen der Frauenbewegungen hinterfragt wurde.

Dass damit eine Traditionslinie fortgesetzt wird, die auf Herman Nohl, Ludwig Pallat und das von ihnen zwischen 1929 und 1933 herausgegebene mehrbändige »Handbuch der Pädagogik« zurückgeht, hat Angelika Schaser vor einigen Jahren festgestellt.[4] Sie hat überzeugend herausgearbeitet, dass Nohl »*eine bis in die Gegenwart wirkende Kanonisierung der ›pädagogischen Bewegung in Deutschland‹ vornahm*«.[5] Eingehend behandelt wurden von ihm die Jugend-, die Volks-, die hochschul-, die Kunsterziehungs-, die Arbeitsschul-, die Landerziehungsheim- und die Einheitsschulbewegung. Die Frauenbewegungen fehlen, obwohl Bäumer und andere frauenbewegte Frauen am Handbuch mitgearbeitet hatten.[6] Mit seiner Darstellung der pädagogischen Bewegung in Deutschland begründete Nohl eine bis heute wirksame Traditionslinie, die die theoretischen Impulse und pädagogischen Projekte der Frauenbewegung einfach ausschloss. Sowohl Lange als auch Bäumer waren mit den einschlägigen Publikationen zeitgenössischer Pädagogen wie Georg Kerschensteiner, Herman Nohl, Theodor Litt, Wilhelm Rein und Eduard Spranger vertraut und kannten die meisten geisteswissenschaftlichen Pädagogen, die sich als wissenschaftlicher Flügel der Reformpädagogik verstanden, sogar persönlich. Trotzdem wurde ihr reformpädagogischer Ansatz kaum zur Kenntnis genommen, ihre pädagogischen Verdienste immer eng auf das Feld der Mädchenbildung begrenzt. Damit fielen beide Frauenrechtlerinnen einer Strategie zum Opfer, die Oelkers als Kennzeichen der älteren For-

schung zur Reformpädagogik herausgearbeitet hat: den Versuch, durch entschiedene Ausblendungen den »*Korpus des Personals*« geschlossen zu halten.[7]

Richtungskämpfe innerhalb der Frauenbewegungen

Lange und Bäumer waren zweifelsohne die ›Führerinnen‹ der bürgerlichen Frauenbewegung in Deutschland, aber sie repräsentierten lediglich den so genannten gemäßigten Flügel. Ihre bildungstheoretischen und -politischen Vorstellungen setzten sich innerhalb der bürgerlichen Frauenbewegung durch. Nicht aufgenommen und tradiert wurden die bildungspolitischen Forderungen Hedwig Dohms (1831-1919) oder das Reformschulprojekt Lida Gustava Heymanns (1868-1943) in Hamburg; letztere steht für den radikalen Flügel der bürgerlichen Frauenbewegung.[8] Im Gegensatz zu Lange und Bäumer, die ein differenztheoretisches Bildungskonzept vertraten, propagierten Dohm, Heymann und auch Hedwig Kettler (1851-1937) ein dem Gleichheitspostulat verpflichtetes Bildungsideal, das auf Koedukation abzielte.

Unversöhnliche Gegensätze bestanden auch zwischen der bürgerlichen und der sozialistischen Frauenbewegung Deutschlands. Clara Zetkin (1857-1933), ›Führerin‹ der proletarischen Frauenbewegung, war auf die Eigenständigkeit ihrer ›Truppe‹ bedacht. Unter den Sozialdemokratinnen war der strikte Abgrenzungskurs Zetkins nicht unumstritten. Die Liste ihrer parteiinternen Gegnerinnen ist mit prominenten Namen bestückt. Aber weder Lily Braun (1865-1916), die zuvor mit den bürgerlichen Radikalen sympathisiert hatte und durchaus Gemeinsamkeiten zwischen der bürgerlichen und proletarischen Frauenbewegung sah, die Frauen- und Bildungspolitikerin Käte Duncker (1871-1953) noch die Sozialreformerin Henriette Fürth (1861-1938) vermochten sich gegenüber Zetkin, die mit der von ihr redigierten Zeitschrift »Die Gleichheit« über ein wirksames Propagandainstrument verfügte, durchzusetzen. Auch Lange und Bäumer war die Führungsrolle innerhalb der bürgerlichen Frauenbewegung keineswegs kampflos zugefallen. Seit der Jahrhundertwende nutzten sie die Zeitschrift »Die Frau«, um »*als definitionsmächtige Publizistinnen*« ihre Interessen durchzusetzen.[9] Nachdem die Arbeiterinnenvereine in den 1894 gegründeten Bund Deutscher Frauenvereine (BDF) nicht aufgenommen worden waren, war die institutionelle Trennung zwischen bürgerlicher und sozialdemokratischer Frauenbewegung auf Dauer festgeschrieben. Auch wenn die folgende Darstellung hauptsächlich die schulkritischen Äußerungen beider Bewegungen ins Blickfeld rückt, so umfasste doch der pädagogische Themenkomplex ein sehr viel breiteres Spektrum. Grundfragen von Anthropologie und Ethik wurden ebenso erörtert wie methodisch-didaktische Fragen oder die strukturelle Umgestaltung der Institution Schule. Inhaltliche Übereinstimmungen ergaben sich am ehesten zwischen den Sozialdemokratinnen und den bürgerlichen Radikalen. Die bildungspolitische Forderung Zetkins nach einem einheitlichen, unentgeltlichen Schulwesen vom Kindergarten bis zur Hochschule für Jungen und Mädchen,[10] fand z.B. Eingang in Dohms Konzept Einheitsschule und Koedukation, das die Aufhebung des nach Klassen und Geschlechtern getrennten Schulsystems vorsah. In Fragen der Sexualreform, Sexualerziehung und Ethik gab es sogar eine partielle Zusammenarbeit zwischen Sozialdemokratinnen und bürgerlichen Radikalen im 1903 gegründeten Bund für Mutterschutz.[11]

v.l.n.r.: Käte Duncker, Lily Braun, Helene Lange, Henriette Fürth, Clara Zetkin, Lida Gustava Heymann, Gertrud Bäumer, Hedwig Dohm und Hedwig Kettler

Führende Repräsentantinnen der Frauenbewegung und der reformpädagogische Diskurs: Helene Lange (1848-1930) – Der Kampf um die Mädchenbildung

Als Vorsitzende des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins (ADLV) bestimmte Helene Lange über dreißig Jahre lang die Geschichte der deutschen Mädchenschulpolitik. Ihre Schrift »Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung«, bekannt geworden als »Gelbe Broschüre«, 1887 als Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus verfasst, markierte den Auftakt ihres öffentlich wahrgenommenen bildungstheoretischen und -politischen Engagements. Die Petition stellte zwei konkrete Forderungen: 1. Lehrerinnen sollten Unterricht in der Mittel- und Oberstufe öffentlicher höherer Mädchenschulen – vor allem in den Fächern Deutsch und Religion – erteilen dürfen. 2. Der Staat sollte für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrerinnen verantwortlich sein.[12] Als der

»Während die proletarische Frauenbewegung in erster Linie zum Klassenkampf gegen die kapitalistische Gesellschaftsordnung gezwungen ist, muß die bürgerliche Frauenbewegung in erster Linie einen Klassenkampf führen gegen die sozialen Vorrechte und die soziale Herrscherstellung des männlichen Geschlechts.«
Clara Zetkin, 1899

Staat kein Interesse an der Mädchenbildung zeigte, griffen Frauen um Helene Lange und liberale Politiker zur Selbsthilfe. Sie gründeten (real-)gymnasiale Kurse, zunächst zur Vorbereitung der Mädchen auf die Schweizer Maturität, später auf eine in Deutschland ex-

Helene Lange

»Wenn man bis zum 16. Jahre Menschen ›fertig machen‹ will, so kann nur ein homonculus zustande kommen.«
Helene Lange, 1887

»Nicht Männer, sondern Frauen sind in erster Linie zur Bildung und Erziehung von Mädchen berufen; taugen die Frauen dazu noch nicht, so mache man sie tauglich; das muss unser ceterum censeo sein, solange, bis man uns endlich hört!?«
Helene Lange, 1887

tern abzulegende Abiturprüfung und riefen mit dem 1890 gegründeten ADLV eine berufspolitische Interessenvertretung der Lehrerinnen ins Leben.

Langes Schrift »Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung« enthält bereits wesentliche Elemente ihrer späteren bildungstheoretischen Überlegungen. In weiten Teilen trägt die »Gelbe Broschüre« den Charakter einer Streitschrift, die sich an den Thesen der Weimarer Denkschrift abarbeitet. In dieser Schrift hatten die um ihre berufliche Stellung fürchtenden Mädchenschulpädagogen festgehalten, die Bestimmung der höheren Mädchenschule liege darin, »*[...] der heranwachsenden weiblichen Jugend die ihr zukommende Teilnahme an der allgemeinen Geistesbildung zu ermöglichen, welche auch die allgemeine Bildungsaufgabe der höheren Schulen für Knaben und Jünglinge, also der Gymnasien und Realschulen*« sei. Nicht in einer »*unselbständigen Nachahmung dieser Anstalten, sondern in einer Organisation, welche auf die Natur und Bestimmung des Weibes Rücksicht*« nehme, sei »*die Zukunft der Mädchenschule zu suchen*«.[13]

Dieser Forderung konnte Lange sich anschließen, da diese lediglich formalen Charakter hatte. Strittig war jedoch, was unter ›Natur und Bestimmung des Weibes‹ zu verstehen sei: Es gelte, so formulierten die Mädchenschulpädagogen: »*[...] dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herde gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde, daß ihm vielmehr das Weib mit Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühls für dieselben zur Seite stehe.*« Von einer ebenbürtigen Bildung könne wohl kaum die Rede sein, wenn man die Persönlichkeit der Mädchen nicht um ihrer selbst willen ausbilde, konterte Lange. Dieser männerzentrierten Einstellung sei der desolate Zustand der höheren Mädchenschulen zu verdanken. Zur Legitimierung ihrer harschen Kritik bezog sie sich auf eine unbestrittene pädagogische Autorität, auf Johann Heinrich Pestalozzi. Die wesentliche Aufgabe einer Mädchenschule, »*zu innerer Ruhe zu bilden*«, werde nicht erfüllt: »*Unsere Schulen bilden nicht, sie erziehen nicht maßvolle Frauen von edler Sitte, sie lehren nur. Wir können ferner unser Auge nicht davor verschließen, daß auch dieses Lehren vielfach in einer unpädagogischen Überbürdung mit positivem Stoff und einem falschen Systematisieren besteht, dass das Wissen unserer jungen Mädchen infolge dessen vielfach zerfahren, äußerlich und unergründlich ist. Von allem, was Männer gründlich lernen, darauf hauptsächlich geht die Klage, erfahren unsere Mädchen ein klein wenig; dies Wenige aber selten so, daß das Interesse für spätere Vertiefung rege gemacht oder das Selbstdenken ernsthaft in Anspruch genommen würde, sondern als zu Übersichten gruppierte positive Thatsachen oder fertige Urteile, die ohne Beziehung zum inneren Leben, dem Gedächtnis bald wieder entschwinden und nur das dünkelhafte Gefühl des ›Gehabthabens‹ und der Kritikfähigkeit zurücklassen.*«

Mit dem Stichwort ›Überbürdung‹ sprach Lange ein Problem an, das in den nächsten Jahren die pädagogische Diskussion beherrschen sollte. Reformpädagogen beklagten die Überfrachtung der Schüler mit positivem Stoff und mahnten eine grundlegende Reform des Bildungssystems an. Lange interessierte in diesem Zusammenhang, warum auch die Mädchenschulen, die durch keinerlei Berechtigungen dazu gezwungen waren, ihre Schülerinnen einer derartigen Stofffülle aussetzten. Darin komme »*ein Bestreben des Abschließens, des Fertigmachens*« zum Ausdruck. Das Ansinnen, einem 16jährigen Mädchen eine abgeschlossene Bildung zu vermitteln, hielt Lange schlichtweg für illusorisch. Aufgabe der Schule könne es nur sein, Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln. Gegen das »*Princip des Abschließens und Fertigmachens*« wollte Lange das »*Princip der Kraftbildung*« setzen, dass in ihrer Argumentation den entscheidenden Schnittpunkt ihrer bildungstheoretischen und -politischen Überlegungen darstellt. Zur Einführung dieses neuen pädagogischen Prinzips in der Mädchenbildung hielt Lange Lehrerinnen für unabdingbar, da es Frauen leichter falle, Zugang zu den Denkgewohnheiten und zur Gefühls-

welt der Mädchen zu finden. Der Mann verstehe es zwar, die Stunden in den ›gesinnungsbildenden‹ Fächern Deutsch und Religion interessant zu gestalten, »*bei seiner mangelhaften Kenntnis weiblichen Lebens, weiblicher Schwächen und weiblicher Stärke*« verstehe er sie aber »*selten fruchtbar zu machen.*« Männer sollten zwar nicht von der Mädchenbildung ausgeschlossen werden, aber die »*ethischen Fächer*«, vor allem Religion, Deutsch und Geschichte, »*in denen erzogen und zwar nicht nur im Weibe der Mensch, sondern auch das Weibliche erzogen werden soll*«, gehörten in Frauenhand, ebenso die Klassen- und Schulleitung.[14] Argumentiert wird hier sowohl mit der ›Natur‹ der Frau als auch mit der weiblichen ›Bestimmung‹, die von Lehrerinnen besser erkannt und gefördert werden könne als von Lehrern. Die Theorie der Geschlechterdifferenz bot Lange demnach »*eine geeignete Argumentationshilfe*«, um den »*männlichen Zugriff*« auf die Mädchenbildung abzuwehren.[15]

In ihrem 1897 publizierten Artikel »Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau« entwickelte Lange ihre Bildungstheorie weiter, indem sie an das Konzept der ›geistigen Mütterlichkeit‹[16] anknüpfte und dieses mit den Vorstellungen von zwei kulturellen Sphären und den daraus resultierenden unterschiedlichen kulturellen Aufgaben von Männern und Frauen verband. Die potentielle Möglichkeit der Frau, Kinder zu gebären, bedinge ihre physische und psychische Eigenart und bringe »*in die weibliche Eigenart jenen bekannten Zug zum Persönlichen, Konkreten, jene schnellere und tiefere Fühlung mit menschlicher Eigenart [...].*« Die ›weibliche Eigenart‹ stehe im Gegensatz »*zu der abstrakteren, spekulativen, auf das Systematische, Unpersönliche gerichteten Anlage[n] des Mannes.*«[17] Die Differenzierung der Geschlechter steige mit »*erhöhter Kultur; der Mann wird immer mehr Mann, die Frau immer mehr Frau, während sich bei unzivilisierten Völkern die Typen verwischen. Man hat die erste mechanische Teilung so vollzogen, daß man der Frau das Haus, dem Manne die Welt gab; eine Teilung, die sich, obwohl damals geboten, als dauernde Einrichtung weder als gerecht noch durchführbar, noch, nach dem Stande unseres öffentlichen Lebens zu urteilen, als vorteilhaft für die Gemeinschaft erwiesen hat.*«[18] Langes Forderung gipfelte darin, die »*mechanische Arbeitsteilung*« zwischen den Geschlechtern zugunsten der »*organischen*«, der »*wesensmäßigen*« aufzugeben.[19] Die ›weibliche Eigenart‹ sollte sich demnach naturwüchsig, ohne pädagogisches Zutun entfalten. Für die Aufrechterhaltung der Geschlechterdifferenz waren Lange zufolge weder unterschiedliche Bildungskonzepte noch unterschiedliche Bildungsinstitutionen erforderlich, lediglich weibliche Vorbilder in der Gestalt von Lehrerinnen. Von männlicher pädagogischer Fremdbestimmung befreit könne die ›weibliche Eigenart‹ überall dort, »*wo es sich um ein lebendiges, hilfreiches Wirken von Mensch zu Mensch und für Menschen handelt*« zum Segen der Allgemeinheit wirken.[20] Mit dieser Ausweitung der ›geistigen Mütterlichkeit‹ vom häuslichen auf den außerhäuslichen Bereich begründete Lange »*die professionelle Tätigkeit von Frauen im Bildungswesen*« und formulierte zugleich eine reformpädagogisch inspirierte »*feministische Kritik am männlich geprägten Kultur- und Bildungsverständnis.*«[21]

Gertrud Bäumer (1873-1954) – Die Hinwendung zur Sozialpädagogik

Gertrud Bäumer bekleidete von 1910 bis 1919 als Vorsitzende des BDF eine der führenden Positionen innerhalb der bürgerlichen Frauenbewegung. Ihre Ausgrenzung aus dem traditionellen Kanon der Reformpädagogik ist insofern bemerkenswert als in den 1920er Jahren bildungspolitisch kein Weg an ihr vorbeiführte. Als Ministerialrätin im Reichsministerium des Innern und Abgeordnete der Deutschen Demokratischen Partei (DDP) avancierte sie zu einer der bekanntesten Berufspolitikerinnen der Weimarer Republik. Der Ministerialposten »*führte Bäumer von der Mädchen- und Frauenbildung zu den ›allgemeinen‹ Gebieten der Schulpolitik und Jugendwohlfahrt, auf denen sie nun für beide Geschlechter zuständig war.*«[22] Sie saß an den Schaltstellen der Schulgesetzgebung und der Jugendwohlfahrtspolitik, darüber hinaus flossen ihre Bildungsvorstellungen größtenteils in das Schulprogramm der DDP ein.

»Der große Gedanke Pestalozzis, dass die Schule nicht nur die Kinder erziehen, sondern auch die Eltern zur sozialpädagogischen Erfassung ihrer Elternschaft als staatsbürgerliche Leistung führen sollte, gilt nicht nur für die Schule, sondern noch mehr für das Gebiet der öffentlichen Erziehungsfürsorge.«
Gertrud Bäumer, 1929

Gertrud Bäumer

In ihren Vorstellungen zur Mädchenschulpädagogik ging Bäumer weitgehend mit Lange konform. In einem 1910 publizierten Artikel über Mädchenschulreform und Reformpädagogik brachte sie den Interessenkonflikt

»[...] das Bedürfnis der Jugendlichen nach dem außerfamiliären Lebenskreise, besonders der heranwachsenden, ist mit dem wachsenden Kollektivismus der Lebensgestaltung stärker geworden. Es sucht und findet Befriedigung sowohl durch die weltanschaulichen Jugendbünde wie auf der anderen Seite durch die behördlichen Einrichtungen der Jugendpflege. Alle Selbstzeugnisse der heranwachsenden Jugend beweisen, wie natürlich ihr selbst der Drang in das Bündische und die Kollektivität hinein ist. Wesen und Charakter der Jugendhilfe sollte also wesentlich von hier aus bestimmt werden.«
Gertrud Bäumer, 1931

zwischen Reformpädagogen und bürgerlicher Frauenbewegung auf den Punkt. Gerade in einer Zeit, in der die Struktur des höheren Schulwesens »*unter reformpädagogischen Gesichtspunkten*« heftig kritisiert werde, dränge die Frauenbewegung darauf, »*die Ziele der Mädchenschulen denen der Knabenschulen anzugleichen.*«[23] Diese Angleichung sei unumgänglich, damit Mädchen die gleichen Bildungschancen und Berufsaussichten erhielten wie Jungen. Reformpädagogen hätten dagegen großes Interesse daran, »*auf diesem Neuland*« im öffentlichen höheren Schulsystem innovativ tätig zu werden. Die Politik der Frauenbewegung geißelten sie als »*geistlosen und verderblichen Materialismus*«, der sich ausschließlich an Berechtigungen orientiere. Berechtigungen seien aber »*der Fluch*« des Schulwesens schlechthin und schließlich mache nur »*eine Minderzahl der Schülerinnen von diesen Berechtigungen später Gebrauch*«. Bäumer warf insbesondere Kerschensteiner und Gaudig vor, die Schulbildung der Mädchen einseitig auf die Rolle der Hausfrau und Mutter auszurichten, dabei aber die zunehmende Erwerbstätigkeit von Frauen – ledigen wie verheirateten – zu ignorieren. Angesichts der sozialen Notwendigkeit von Frauenerwerbsarbeit müsse das Schulwesen so gestaltet werden, dass es Mädchen auf Ehe und Beruf vorbereite. Diese Notwendigkeit ergebe sich nicht nur »*im Interesse der ›weiblichen Rechte‹, nicht zugunsten der einzelnen Frau, die sich etwa im Genuß männlicher Bildung ›ausleben‹ und möglichst viel Geld verdienen*« wolle, sondern sie sei »*im eigentlichen Sinne eine soziale Notwendigkeit, ein Mittel, durch welches sich die Gesellschaft eine möglichst lückenlose Verwertung ihrer weiblichen Kräfte*« sichere. Nachdem aber die Angleichung der Mädchen- an die Knabenbildung erfolgt sei, müsse die Frauenbewegung sich reformpädagogischem Gedankengut öffnen. Da durch die »*Doppelseitigkeit des Frauenlebens*« die Gefahr bestehe, die Mädchen durch »*neue und im ganzen noch unerprobte Anforderungen*« zu überlasten, könne die »*Verbindung zwischen Mädchenschulreform und Reformpädagogik gar nicht eng genug sein.*«

Bäumers pädagogisches Werk umfasst neben Schriften zur Erziehungs- und Bildungstheorie, zur Schule und Schulpolitik, auch Publikationen zur Sozialpädagogik und Sozialpolitik sowie zur Jugend und Jugendbewegung.[24] Nachdem mit der preußischen Mädchenschulreform von 1908 die Angleichung des höheren Mädchenschulwesens an das höhere Knabenschulwesen weitgehend vollzogen war, bot sich für die bürgerliche Frauenbewegung die Sozialarbeit und insbesondere die Sozialpädagogik als neues Betätigungsfeld an. Sozialpädagogik bezeichnet in der Bäumerschen Begriffsauffassung, die sich eng an das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz anlehnt, »*alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet [...] den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt.*«[25] Auch wenn die Erziehungsfürsorge ursprünglich zur Unterstützung bedürftiger Familien entstanden war, legte Bäumer großen Wert darauf, die Arbeit der Jugendwohlfahrtspflege nicht auf »*soziale und pädagogische Defensivmaßnahmen*« zu begrenzen.[26] Es gehe keineswegs nur darum, »*dem Jugendgefängnis oder der Armenpflege ihre künftigen Schützlinge abzuringen*«. Bäumer verstand demnach Sozialpädagogik nicht ausschließlich als präventive Sozialpolitik, deren Maßnahmen im Fall familiären Versagens greifen sollten, sondern strukturelle Veränderungen der Gesellschaft erforderten ihrer Meinung nach einen »*Zuwachs, eine Lebenserweiterung, die dem Jugendlichen durch kollektive Kraft dargebracht*« werden müsse. Das Bedürfnis der Jugendlichen nach einem Lebenszusammenhang außerhalb der Familie sei nicht zuletzt durch die Jugendbewegung gestiegen. Die Jugendpflege müsse sich daher »*als gesellschaftliche Pflege und Stützung gesunder Kräfte, als Kulturpflege und nicht als ›Fürsorge‹ darbieten.*« In den Bereich der Jugendpflege fielen demnach Maßnahmen wie die Einrichtung von Krippen, Kindergärten, Horten, Erholungseinrichtungen, Spielplätzen, Berufsberatung, die Unterstützung von Jugendverbänden und Freizeitaktivitäten. Was die Organisationsstruktur der Jugendwohlfahrtspflege anging, plädierte Bäumer für eine Trennung der Jugend- von der Erwachsenenwohlfahrt und für eine enge Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Mit Bezug auf Pestalozzi kritisierte sie, dass sich das Aufgabenspektrum der Schule während des 19. Jahrhunderts immer stärker in Richtung einer bloßen Lehranstalt verengt habe. Die Schule der Zukunft müsse, insbesondere in der Volksschule, wieder stärker sozialpädagogische Aufgaben übernehmen.[27] Heute wird diese Forderung verstärkt für Schulen in ›sozialen Brennpunkten‹ erhoben.

Clara Zetkin (1857-1933) – Sozialistische Erziehung in Familie und Schule

Das bildungspolitische Programm der sozialistischen Frauenbewegung stand in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der sozialistischen Frauenemanzipationstheorie durch Friedrich Engels, August Bebel und Clara Zetkin. Die Theorie zeigte den Zusammenhang zwischen Arbeiter- und Frauenemanzipation auf, indem sie die Bedeutung der Entstehung des Privateigentums für die Versklavung beider in Vergangenheit und Gegenwart aufdeckte. Die Verwirklichung der Frauenemanzipation erschien daher nur in einer sozialistischen Gesellschaft möglich. Als wichtiger Schritt zur Emanzipation der Frau wurde die Einbezie-

hung in die gesellschaftliche Produktion genannt. Bekämpft werden sollten die Auswüchse der Frauenerwerbstätigkeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen; darüber hinaus wurde der Frauenarbeit aber auch ein emanzipatorisches Element zugebilligt. Auf dem Pariser Kongress der II. Internationale (1889) hielt Zetkin ihre erste große Rede über die außerhäusliche Erwerbsarbeit von Frauen und kennzeichnete diese als wichtige Vorbedingung für die Verwirklichung der Frauenemanzipation. Durch die Lebens- und Arbeitsbedingungen im Kapitalismus sei die Proletarierin jedoch zu exzessiver Erwerbstätigkeit gezwungen und könne sich daher kaum der Erziehung ihrer Kinder widmen. Zetkin ging davon aus, dass die proletarische Familie ihrer Erziehungsfunktion verlustig gehe und forderte daher, dass die Kindererziehung vergesellschaftet werde und *»aus den Händen der Mutter in die von Pädagogen«* übergehen sollte.[28] In Anlehnung an Erziehungsvorstellungen des vormarxistischen Sozialismus erklärte sie: *»So wenig, wie z.B. alle Männer mit den Keimen der Befähigung, Schumacher, Soldat oder Maler zu sein, geboren werden, so wenig sich bei ihnen allen diese vielleicht vorhandenen Keime entwickeln können, ebenso wenig bringt jede Frau die Begabung für den pädagogischen Beruf mit auf die Welt [...]. Die Begabung für den erzieherischen Beruf ist wie jedes andere Talent nach Individuen und nicht nach Geschlechtern verteilt.«*[29]

Zetkins Forderung nach einer Vergesellschaftung der Kindererziehung wurde nicht von der gesamten proletarischen Frauenbewegung getragen, und in späteren Schriften rückte Zetkin von dieser Forderung auch wieder ab. Der Familie wurde nun die Rolle einer zentralen Erziehungsinstitution zugeschrieben. Diese Hinwendung zur Familienerziehung resultierte Christa Uhlig zufolge aus *»einem tiefen Misstrauen in die öffentlichen Erziehungseinrichtungen. Die Familie sollte kompensieren, was dort versäumt oder den Interessen der Arbeiter zuwiderlaufend gelehrt wurde.«*[30] Während Käte Duncker folgerichtig propagierte, die Familie sei die beste Einrichtung, um die Kinder frühzeitig zu *»proletarischer Klassenmoral«* zu erziehen,[31] beschwören die Formulierungen Zetkins und Fürths eher eine kleinbürgerliche Familienidylle herauf. Da ist von der *»heiligen Dreiheit – Mann, Frau und Kind«*[32] die Rede oder von der Ehe als der *»größte[n] und heiligste[n] Einrichtung, die letzte Erfüllung und Erholung des Menschendaseins«*.[33] Die Erziehungsleistungsfähigkeit der meisten Proletarierfamilien wurde damit wohl weit überschätzt. Häufig signalisierten diese Formulierungen wohl eher Hoffnung auf eine bessere zukünftige Gesellschaft.

Neben der Frage, welche Werte und Normen in der proletarischen Familie vermittelt werden sollten, konzentrierte sich die bildungspolitische Diskussion in der sozialistischen Frauenbewegung auf die Reform des Volksschulwesens. Im ständisch gegliederten und schulgeldpflichtigen Schulwesen des Kaiserreichs war die Volksschule der Schultyp, den Kinder aus unteren sozialen Schichten besuchten. Darüber hinaus besaß die SPD eine große Anhängerschaft unter der Volksschullehrerschaft, die oft demselben sozialen Milieu wie ihre Schüler/innen entstammte und – vor allem in den beiden Stadtstaaten Bremen und Hamburg – stark reformpädagogisch ausgerichtet war. In der SPD intensivierte sich ab 1904 die bildungspolitische Diskussion. Ausgelöst wurde sie durch die Debatte um das Volksschulunterhaltungsgesetz, das 1906 in Kraft trat und das Konfessionalitätsprinzip sicherte. Zetkins Referat »Die Schulfrage«, gehalten auf der dritten sozialdemokratischen Frauenkonferenz 1904 in Bremen, war die erste bedeutende Stellungnahme der SPD zu diesem Thema. Diese Rede war von dem Bemühen geprägt, *»ein Erziehungskonzept zu entwerfen, das einerseits in den Prämissen des Marxismus gründet[e], andererseits aber auch den Erkenntnissen der fortschrittlichen bürgerlichen Pädagogik Rechnung«* trug.[34] In Anlehnung an Johann Amos Comenius definierte Zetkin als Aufgabe der Schule *»die allgemeine Bildung aller, die als Menschen geboren sind, zu allem, was menschlich ist«*.[35]

»Erst wenn das Kind des arbeitenden Mannes neben dem des reichen Fabrikanten in der Einheitsschule sitzt, wenn die Bourgeoisie ihr Fleisch und Blut in diese schicken muss, wird sie für Reform der mangelhaften, lückenhaften Volksbildung zu haben sein.«
Clara Zetkin, 1904

Clara Zetkin zu Beginn der 1890er Jahre

»Der Grundpfeiler der proletarischen Klassenmoral ist das Solidaritätsgefühl. Dieses Gefühl in den Herzen unserer Kinder zu erwecken ist eine Hauptaufgabe der sozialistischen Erziehung. Und die Familie, als engste soziale Einheit, ist die beste Pflegstätte dafür, vorausgesetzt natürlich, dass Einigkeit und Harmonie in ihr herrschen.«
Käte Duncker, 1908

Sie übernahm damit ein klassisch-bürgerliches Bildungsideal, maß daran die Leistungen des öffentlichen Volksschulwesens und kam zu dem Schluss, die Volksschule sei eine »*Armeleuteschule*«, das »*Aschenbrödel unter den Schulen*«. Diesen Vorwurf belegte die gut präparierte Rednerin mit Zahlen aus der Schulstatistik einzelner Länder. Den unzureichenden Ausgaben für das Volksschulwesen stellte Zetkin die Rüstungsausgaben gegenüber und etablierte damit ein Argumentationsmuster, dass bis heute in ›linken‹ Kreisen zur Kritik bürgerlicher Schulverhältnisse herangezogen wird. In der bürgerlichen Gesellschaft sei Bildung, »*ein Monopol*«, das nicht durch »*Begabung und Neigung*« verliehen werde, sondern durch Geld und Besitz. Dieses Monopol könne nur aufgebrochen werden durch ein einheitliches, unentgeltliches Schulwesen vom Kindergarten bis zur Hochschule. Grundlage dieses Schulwesens müsse »*die obligatorische einheitliche Elementarschule sein, die alle Kinder ohne Unterschied der Klasse und des Geldbeutels der Eltern besuchen*« müssten. Von der gemeinsamen Beschulung Kinder aller Klassen und Schichten erhoffte sich Zetkin zwar eine gleichmäßigere Verteilung staatlicher Bildungsausgaben; sie warnte aber zugleich davor, die Einheitsschule als pädagogisches Allheilmittel zu überschätzen. Soziale Unterschiede zwischen den Kindern würden wohl verringert, aber nicht gänzlich aufgehoben, weil wohlhabende Eltern den Elementarunterricht ihrer Kinder durch Privatunterricht ergänzen könnten. Trotz aller Gleichheitsrhetorik hatte Zetkin eher den »*begabte[n] Sohn des Volkes*« und dessen sozialen Aufstieg durch Bildung im Blickfeld als den seiner Schwester. In Anlehnung an Schiller postulierte sie als Entwicklungsziel des Kindes »*edle[r] stolze[r] Männlichkeit*«. Das wirkt reichlich anachronistisch, denn Schillers Beschwörung züchtiger Hausfrauentugenden im Lied von der Glocke hatte schon die Frühromantikerinnen Dorothea Veit und Caroline Schlegel »*vor Lachen fast vom Stuhl*« gerissen.[36]

Weitere Forderungen Zetkins zielten auf die Abschaffung der konfessionellen Volksschule, die Streichung des Religionsunterrichts sowie die Einführung von Ethik als Unterrichtsfach. Eine gründliche Reform der Unterrichtsinhalte lag ihr ebenfalls am Herzen, insbesondere gelte es den Geschichtsunterricht vom »*Bann des Mordspatriotismus*« und den Unterricht in den Naturwissenschaften »*vom Joch der biblischen Legenden, des kirchlichen Dogmas*« zu befreien.[37] Die Forderung nach Einführung des Arbeitsunterrichts verknüpfte Zetkin nicht mit dem Marxschen Konzept der polytechnischen Bildung,[38] sondern mit Begründungen, die im Kontext der späteren Arbeitsschulbewegung populär wurden. Der Unterricht solle »*Freude an schöpferischer Arbeit*« wecken, »*Ehre und Würde der Arbeit*« lehren.[39]

Die Forderung nach Koedukation und Gleichberechtigung von Männern und Frauen in der Schule sowie in der Schulverwaltung schloss den Zetkinschen Forderungenkatalog ab. Hier wird – trotz schärfster rhetorischer Abgrenzung – die Nähe zur Position Helene Langes unübersehbar. Koedukation, so argumentierte Zetkin, führe keinesfalls zur Verwischung der Geschlechtsunterschiede. »*Nicht zu einer grotesken Kopie, nicht zu einem Affen des Mannes wird sich die von sozialen Schranken befreite Frau entwickeln, sondern gerade ihre weibliche Eigenart wird frei erblühen. Je weiter aber die Entwicklungslinien der Geschlechter auseinanderlaufen, um so wichtiger wird der gemeinsame Unterricht für das Verständnis, das harmonische Zusammenwirken der Geschlechter.*«

Im weiteren Verlauf ihrer Argumentation griff auch Zetkin auf das Prinzip der ›geistigen Mütterlichkeit‹ zurück. Frauen waren als Mütter und als potentielle Mütter ihrer Meinung nach in besonderer Weise dazu berufen »*für eine grundlegende Reform des Schul- und Erziehungswesens voranzugehen*«, aber auch kinderlos bleibende Frauen waren dank ihrer ›weiblichen Eigenart‹ geradezu prädestiniert für die Arbeit in pädagogischen Einrichtungen. Im Kindergarten, in Schule und Hort sah sie ein hervorragendes Betätigungsfeld »*bisher mißbrauchter oder auch zur Untätigkeit verurteilter weiblicher Arbeitskraft [...]. Alle die Frauen, denen die Ehe oder Kindersegen versagt ist, alle, die durch Begabung und Neigung auf mütterliches Walten verwiesen werden, können sich hier zum Nutzen der Allgemeinheit, zur eigenen Befriedigung betätigen. All ihre mütterliche Liebe, Wärme, Einsicht können sie da den Kindern anderer geben. Es ist eine sittliche Pflicht der Gesellschaft, für die Betätigung aller im Weibe ruhenden Kräfte Raum zu schaffen.*«

Ein Teil der Zetkinschen Forderungen ist bis heute aktuell geblieben. Trotz formal gleicher Zugangschancen sind Kinder aus Arbeiterfamilien im höheren Bildungswesen nach wie vor unterrepräsentiert. Auch heute sind Mütter immer noch weitgehend allein für die Erziehung von Kindern zuständig, und öffentliche Einrichtungen zur Kinderbetreuung (Kinderkrippen, Kindergärten, Horte) sind noch längst nicht für alle Kinder vorhanden.

Schulpraktische Reformen von Frauen

In Anlehnung an die These, »*dass es ohne die Arbeit von Frauen die Reformpädagogik weder als ›Epoche‹ noch als ›Dauerproblem‹*« gegeben hätte,[40] bleibt festzuhalten, dass die verschiedenen Flügel der Frauenbewegungen maßgeblich an Veränderungen des Erziehungs- und Bildungswesens im 19.

und frühen 20. Jahrhundert beteiligt waren. Der bekannte US-amerikanische Pädagoge Stanley Hall lobte 1911 das von Henriette Schrader-Breymann (1827-1899) in Berlin gegründete Pestalozzi-Fröbel-Haus als »*die großartigste Kindergarteneinrichtung in der heutigen Welt*«.[41] Das Pestalozzi-Fröbel-Haus war aber nicht nur eine Kindergarteneinrichtung, sondern beherbergte unter seinem Dach auch ein Kindergärtnerinnenseminar, ein Hortnerinnen- und Jugendleiterinnenseminar, eine Koch- und Haushaltungsschule sowie die 1908 von Alice Salomon (1872-1948) gegründete Soziale Frauenschule. Mit diesem neuen Schultyp begründete Salomon die erste Ausbildungsstätte der überkonfessionellen bürgerlichen Frauenbewegung zur Vorbereitung auf Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit. Die seit 1925 existierende Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit ging ebenfalls auf eine Initiative Alice Salomons zurück. Ziel dieser hochschulähnlichen Einrichtung war die Aus- bzw. Weiterbildung von Fürsorgerinnen, Jugendleiterinnen, Hortnerinnen und Gewerbelehrerinnen.[42] 1917 entstand in Hamburg unter der Leitung von Gertrud Bäumer eine weitere Soziale Frauenschule, der ein sozialpädagogisches Institut angeschlossen war. Das Institut war u.a. für die wissenschaftliche Begleitforschung, die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an Sozialen Frauenschulen zuständig und bemühte sich, die sozialpädagogische Weiterbildung in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung voranzutreiben.[43]

Allerdings ist es den Frauen im 19. Jahrhundert nicht gelungen, im öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesen Fuß zu fassen. Ihre Aktivitäten blieben auf den privat organisierten Bereich des Erziehungs- und Bildungswesens – vom Kindergarten bis zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Lehrerinnen – beschränkt. Nichtsdestotrotz haben sie in Theorie und Praxis einen wesentlichen Beitrag zur Geschichte des modernen Erziehungs- und Bildungswesens geleistet, ohne den die Geschichte der pädagogischen Reformbewegung an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert unvollständig bleibt. Dem erfolgreichen öffentlichen Wirken von Frauen auf dem (inter-)nationalen Parkett der Frauen- und Bildungspolitik gingen Praxiserfahrungen in der pädagogischen Provinz voraus. Die Geschichte praktisch tätiger Reformpädagoginnen hat kürzlich Ellen Schwitalski am Beispiel der von Paul Geheeb und Edith Cassirer-Geheeb 1910 gegründeten Odenwaldschule aufgearbeitet. Die Berufsbiographien der dort tätigen Lehrerinnen legen die Schlussfolgerung nahe, »*dass die Odenwaldschule und wahrscheinlich die gesamte reformpädagogische Bewegung in weit größerem Maße von Reformpädagoginnen getragen*« worden sei, als man in der Forschung bisher vermutet habe.[44]

Anmerkungen

1 Erst mit ihrer Aufnahme in die Neuauflage der »Klassiker der Pädagogik« ist Helene Lange der Aufstieg zur ›Klassikerin‹ gelungen. Vgl. Juliane Jacobi: Helene Lange (1848-1930), in: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 1, München 2003, S. 199-215.

2 Vgl. Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster/Hamburg/London 2003; Johanna-Luise Brockmann / Wolfgang Klafki: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine »Göttinger Schule« 1932-1937, Weinheim/Basel 2002.

3 Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1989.

4 Herman Nohl / Ludwig Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik, 5 Bde., Langensalza/Berlin/Leipzig 1929-1933.

5 Angelika Schaser: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft, Köln/Weimar/Wien 2000, S. 203.

6 Vgl. Gertrud Bäumer: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie, in: Herman Nohl / Ludwig Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5: Sozialpädagogik, Langensalza/Berlin/Leipzig 1929, S. 3-19; vgl. dies.: Das Jugendwohlfahrtsleben, in: ebenda, S. 18-26; Vgl. dies.: Die sozialpädagogische Erzieherschaft und ihre Ausbildung, in: ebenda, S. 209-226.

7 Jürgen Oelkers: Reformpädagogik – Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 1, Weinheim/München 1993, S. 91-108.

8 Vgl. Hedwig Dohm: Die Mädchenschule und ihre Reformierung, in: Elke Kleinau / Christine Mayer (Hg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, Bd. 1, Weinheim 1996, S. 157-161; vgl. Lida Gustava Heymann: Reformschule, in: Elke Frederiksen (Hg.): Die Frauenfrage in Deutschland. Texte und Dokumente, Stuttgart 1981, S. 239-242.

9 Angelika Schaser: Lange und Bäumer, a.a.O., S. 93.

10 Clara Zetkin: Die Schulfrage, in: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hg.): Clara Zetkin: Ausgewählte Reden und Schriften, Bd. 1, Berlin 1957, S. 251-271.

11 Elisabeth Meyer-Renschhausen: Frauenbewegung, in: Diethart Kerbs / Jürgen Reulecke (Hg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998, S. 167-179.

12 Helene Lange: Das höhere Mädchenschulwesen und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus, Berlin 1887.

13 Zit. nach ebenda, S. 7.

14 Alle obigen Zitate ebenda, S. 14ff.

15 Juliane Jacobi: »Geistige Mütterlichkeit«. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen?, in: Marianne Horstkemper / Luise Wagner-Winterhager (Hg.): Die Deutsche Schule, 1. Beiheft, 1990, S. 216.

16 Ann T. Allen: »Geistige Mütterlichkeit« als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1818-1870, in: Elke Kleinau / Claudia Opitz (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1, Frankfurt a.M./New York 1996, S. 19-34.

17 Helene Lange: Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau, in: Dies.: Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten, Bd. 1, Berlin 1928, S. 206.

18 Ebenda, S. 209.

19 Ebenda, S. 211.

20 Helene Lange: Intellektuelle Grenzlinien, a.a.O., S. 214.

21 Juliane Jacobi: »Geistige Mütterlichkeit«, a.a.O., S. 212.

22 Angelika Schaser: Lange und Bäumer, a.a.O., S. 209.
23 Gertrud Bäumer: Mädchenschulreform und Reformpädagogik, in: Flugschriften des Bundes für Schulreform, H. 1: Aufgaben und Ziele des Bundes, Leipzig/Berlin 1910, S. 35ff. Alle weiteren Zitate ebenda.
24 Vgl. die ausführliche Bibliographie in: Angelika Schaser: Lange und Bäumer, a.a.O., S. 367-373.
25 Gertrud Bäumer: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 3.
26 Gertrud Bäumer: Die sozialpädagogische Aufgabe in der Jugendwohlfahrtspflege, in: Die Stellung der Wohlfahrtspflege zur Wirtschaft, zum Staat und zum Menschen. Bericht über den 41. Deutschen Fürsorgetag in Berlin am 26. und 27. November 1930 anläßlich der 50-Jahr-Feier des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Karlsruhe 1931, S. 74ff. Alle weiteren Zitate ebenda.
27 Vgl. Gertrud Bäumer: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 4; vgl. dies.: Die sozialpädagogische Aufgabe, a.a.O., S. 87.
28 Clara Zetkin: Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart, Berlin 1889, S. 31.
29 Ebenda, S. 30f.
30 Christa Uhlig: Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften »Die Neue Zeit« (1883-1918) und »Sozialistische Monatshefte« (1895/97-1918), Frankfurt a.M. u.a. 2006, S. 85.
31 Käte Duncker: Sozialistische Erziehung im Hause, in: Heinz Niggemann (Hg.): Frauenemanzipation und Sozialdemokratie, Frankfurt a.M. 1981, S. 207.
32 Clara Zetkin: Vollem Menschentum entgegen, in: Richard Klucsarits / Friedrich G. Kürbisch im Auftrag der Österreichischen Gesellschaft für Kulturpolitik (Hg.): Arbeiterinnen kämpfen um ihr Recht. Autobiographische Texte rechtloser und entrechteter ›Frauenpersonen‹ in Deutschland, Österreich und der Schweiz des 19. und 20. Jahrhunderts, Wuppertal o.J., S. 277.
33 Henriette Fürth: Die geschlechtliche Aufklärung in Haus und Schule, Leipzig 1903, S. 31.
34 Rotraud Hoeppel: Clara Zetkin zwischen Frauenemanzipation und Sozialismus, in: Ilse Brehmer (Hg.): Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts, Bd. 1, Pfaffenweiler 1990, S. 85f.
35 Clara Zetkin: Die Schulfrage, a.a.O., S. 254ff. Alle weiteren Zitate ebenda.
36 Carola Stern: »Ich möchte mir Flügel wünschen«. Das Leben der Dorothea Schlegel, Reinbek 1990, S. 159.
37 Clara Zetkin: Die Schulfrage, a.a.O., S. 264. Vgl. auch Meike Sophia Baader: Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik, Weinheim/München 2005.
38 Vgl. Christa Uhlig: Reformpädagogik, a.a.O., S. 118ff.
39 Clara Zetkin: Die Schulfrage, a.a.O., S. 265ff.. Alle weiteren Zitate ebenda.
40 Juliane Jacobi: Die Reformpädagogik: Lehrerinnen in ihrer Praxis, Geschlechterdimensionen in ihrer Theorie, in: Dietlind Fischer / Juliane Jacobi / Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive, Weinheim 1996, S. 29.
41 Zit. nach Ann T. Allen: Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland 1800-1914, Weinheim 2000, S. 180.
42 Vgl. Carola Kuhlmann: Alice Salomon. Ihr Lebenswerk als Beitrag zur Entwicklung der Theorie und Praxis sozialer Arbeit, Weinheim 2000.
43 Vgl. Gertrud Bäumer / Marie Baum: Soziale Frauenschule und sozialpädagogisches Institut Hamburg. Bericht über die beiden ersten Arbeitsjahre Ostern 1917 bis Ostern 1919, o.O., o.J. [1919].
44 Ellen Schwitalski: »Werde, die du bist«. Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Bielefeld 2004, S. 174.

Randzitate

Clara Zetkin: Sozialistische und bürgerliche Frauenbewegung (1899), in: Heinz Niggemann (Hg.): Frauenemanzipation und Sozialdemokratie, Frankfurt a.M. 1981, S. 109.

Helene Lange: Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus (1887), in: Dies.: Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten, Bd. 1, Berlin 1928, S. 17.

Ebenda, S. 44.

Gertrud Bäumer: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie, in: Herman Nohl / Ludwig Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5: Sozialpädagogik, Langensalza 1929, S. 7.

Gertrud Bäumer: Sie sozialpädagogische Aufgabe in der Jugendwohlfahrtspflege, in: Die Stellung der Wohlfahrtspflege zur Wirtschaft, zum Staat und zum Menschen. Bericht über den 41. Deutschen Fürsorgetag 1920 anläßlich der 50-Jahr-Feier des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Karlsruhe 1931, S. 84

Clara Zetkin: Die Schulfrage (1904), in: Heinz Niggemann (Hg.): Frauenemanzipation und Sozialdemoratie, Frankfurt a.M. 1981, S. 223.

Käte Duncker: Sozialistische Erziehung im Hause (1908), in: Heinz Niggemann (Hg.): Frauenemanzipation und Sozialdemokratie, Frankfurt a.M. 1981, S. 207.

Bildnachweise

Seite 32: (v.l.n.r.) http://www.hermann-duncker.de/hermann_duncker.html; abgerufen am 15.04.2008; Stiftung Archiv der deutschen Frauenbewegung, Kassel; Landesarchiv Berlin, Helene-Lange-Archiv, Repr. 235 - FS Nr. 199, Ausschnitt; gFFZ – gemeinsames Frauenforschungszentrum der Hessischen Fachhochschulen (Hg.): Henriette Fürth, Frankfurt a.M. 2005, S. 4.

Seite 33: (v.l.n.r.) Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin, Bildnummer: 10011561, Ausschnitt; Frau und Gegenwart, 5. Jg., 1928, Nr. 11, S. 3; Zahn-Harnack, Agnes von: Die Frauenbewegung, Berlin o.J., S. 240a, Ausschnitt; Neue Frauen-Umschau, 1919, H. 3, S. 5; Stadtarchiv Karlsruhe, StadtAK 8/PBS XIVd 8.

Seite 34: Landesarchiv Berlin, Helene-Lange-Archiv, Repr. 235 - FS Nr. 199.

Seite 35: Agnes von Zahn-Harnack: Die Frauenbewegung, Berlin o.J., S. 240a.

Seite 37: Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin, Bildnummer: 10011561.

Reprint Seite 41:

Clara Zektin: Die Schulfrage. Referat, gehalten auf der 3. Frauenkonferenz in Bremen, Berlin 1904, S. 6-8.