

REFORMPÄDAGOGIK UND FRAUENBEWEGUNG IN DEUTSCHLAND – GESCHICHTE EINER AUSGRENZUNG¹

ELKE KLEINAU

TRADITIONSKONSTRUKTIONEN: HOMOGENITÄT DURCH AUSGRENZUNG

Die Geschichte der bürgerlichen Frauenbewegung in Deutschland ist vor allem mit zwei Namen verbunden: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Während Lange in der Historischen Bildungsforschung bis vor kurzem nicht zur Kenntnis genommen wurde (vgl. *Jacobi*, 2003), wird sie in der Geschlechterforschung als Initiatorin der preußischen Mädchenschulreform von 1908 gewürdigt. Bäumer wird ebenfalls als Mädchenschulexpertin wahrgenommen, darüber hinaus aber auch als liberale Bildungspolitikerin geschätzt. Ihre nach 1933 erschienen Schriften werden ausgesprochen zwiespältig beurteilt, was mit ihrer uneindeutigen Haltung dem Nationalsozialismus gegenüber zusammenhängt. Bäumer wurde 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. Der tradierte Kanon wurde, was die Frauenbewegung anbelangt, nicht weiter hinterfragt.

Damit wird eine Traditionslinie fortgesetzt, die auf das von Herman Nohl und Ludwig Pallat herausgegebene *Handbuch der Pädagogik* zurückgeht (vgl. *Nohl/Pallat*, 1929-1933). Nohl nahm im Handbuch „eine bis in die Gegenwart wirkende Kanonisierung der ‚pädagogischen Bewegung in Deutschland‘“ vor (*Schaser*, 2000, S. 203.). Eingehend behandelt wurden von ihm die Jugend-, die Volkshochschul-, die Kunsterziehungs-, die Arbeitsschul-, die Landerziehungsheim- und die Einheitsschulbewegung. Die Frauenbewegung fehlt, obwohl Bäumer und andere frauenbewegte Frauen am Handbuch mitgearbeitet hatten (vgl. *Bäumer*, 1929a, 1929b, 1929c). 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 geisteswissenschaftlicher Pädagogik vertraut und kannten die meisten 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 die Mädchenbildung

begrenzt. Damit fielen beide Pädagoginnen einer Strategie zum Opfer, die Oelkers als Kennzeichen der älteren Forschung zur Reformpädagogik herausgearbeitet hat: den Versuch, durch entschiedene Ausblendungen den „Korpus des Personals“ geschlossen zu halten (Oelkers, 1993. S. 99.).

RICHTUNGSKÄMPFE INNERHALB DER FRAUENBEWEGUNG

Lange und Bäumer waren zweifelsohne die ‚Führerinnen‘ der bürgerlichen Frauenbewegung, aber sie repräsentierten lediglich den gemäßigten Flügel. Ihre bildungstheoretischen und -politischen Vorstellungen setzten sich innerhalb der Frauenbewegung durch. Nicht tradiert wurden die bildungspolitischen Forderungen Hedwig Dohms (1831-1919) oder das Reformschulprojekt Lida Gustava Heymanns (1868-1943) in Hamburg. Beide Frauen repräsentierten den radikalen Flügel der Frauenbewegung (vgl. *Dohm*, 1910/1996; *Heymann o.J.*, 1981). Im Gegensatz zu Lange und Bäumer, die ein differenztheoretisches Bildungskonzept vertraten, propagierten Dohm und Heymann ein dem Gleichheitspostulat verpflichtetes Bildungsideal, das auf Koedukation abzielte.

Unversöhnliche Gegensätze bestanden zwischen der bürgerlichen und der sozialistischen Frauenbewegung. Clara Zetkin (1857-1933), ‚Führerin‘ der proletarischen Frauenbewegung, war auf die Eigenständigkeit ihrer ‚Truppe‘ bedacht. Unter den Sozialdemokratinnen war ihr strikter Abgrenzungskurs nicht unumstritten. Aber Lily Braun (1865-1916), Käte Duncker (1871-1953) und Henriette Fürth (1861-1938) konnten sich gegenüber Zetkin, die mit der Zeitschrift *Die Gleichheit* über ein wirksames Propagandainstrument verfügte, nicht durchsetzen. Auch Lange und Bäumer war die Führungsrolle innerhalb der bürgerlichen Frauenbewegung keineswegs kampflos zugefallen. Seit der Jahrhundertwende verbreiteten sie in der Zeitschrift *Die Frau* ihre Ideen und definierten kurzerhand ihre Interessen als die der Frauenbewegung.

Auch wenn die folgende Darstellung hauptsächlich die schulkritischen Äußerungen der Frauenbewegung ins Blickfeld rückt, so umfasste doch ihr pädagogischer Themenkomplex ein sehr viel breiteres Spektrum. Grundfragen der Lebensreform, von Anthropologie und Ethik wurden ebenso erörtert wie methodisch-didaktische Fragen oder die strukturelle Umgestaltung der Institution Schule.

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 30 Jahre lang die deutsche Mädchenschulpolitik.

Ihre Schrift *Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung*, 1887 als Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das Abgeordnetenhaus verfasst, markiert 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 erteilen dürfen. 2. Der Staat sollte für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrerinnen Sorge tragen (vgl. Lange, 1887). Als der Staat kein Interesse an der Mädchenbildung zeigte, griffen die Frauen um Lange zur Selbsthilfe. Sie gründeten (real-)gymnasiale Kurse, zunächst zur Vorbereitung der Mädchen auf die Schweizer Maturität, später auf eine in Deutschland extern 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 Bildungstheorie. Die sogenannte *Gelbe Broschüre* trägt den Charakter einer Streitschrift, die sich an den Thesen der *Weimarer Denkschrift* abarbeitet. In dieser hatten die um ihre berufliche Stellung bangenden 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“ 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“ (zit. nach Lange, 1887. S. 7.). Soweit ging Lange mit den Mädchenschulpädagogen konform. 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 (...) 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.“ (ebd.)

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 männerfixierten Einstellung sei der desolote Zustand der höheren Mädchenschule zu verdanken. Zur Legitimierung ihrer harschen Kritik bezog sie sich auf eine unbestrittene pädagogische Autorität, auf Pestalozzi. Die wesentliche Aufgabe einer Mädchenschule, „zu innerer Ruhe zu bilden“, werde nicht erfüllt. Der Unterricht bestehe aus einer „unpädagogischen Überbürdung mit positivem Stoff“ und leite die Mädchen nicht zum selbstständigen Denken an (ebd., S. 14.).

Mit dem Stichwort ‚Überbürdung‘ sprach Lange ein Problem an, das in den nächsten Jahren die reformpädagogische Diskussion beherrschen sollte. Lange

interessierte in diesem Zusammenhang, warum auch die höheren Mädchenschulen, die – im Gegensatz zum Knabenschulwesen – durch keinerlei Berechtigungen dazu gezwungen waren, ihre Schülerinnen einer derartigen Stofffülle aussetzten. Darin komme „ein Bestreben des Abschließens, des Fertigmachens“ zum Ausdruck (ebd., S. 16.). 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 sie das „Princip der Kraftbildung“ setzen (ebd., S. 23.). Zur Einführung dieses pädagogischen Prinzips in der Mädchenbildung hielt Lange Lehrerinnen für unabdingbar, da es Frauen leichter falle, Zugang zu den Denkgewohnheiten und zur Gefühlswelt der Mädchen zu finden. Männer sollten von der Mädchenbildung zwar nicht ausgeschlossen werden, aber die ‚ethischen Fächer‘, vor allem Religion, Deutsch und Geschichte, gehörten in Frauenhand, ebenso die Klassen- und Schulleitung (vgl. ebd., S. 34.). Lange argumentierte hier sowohl mit der ‚Natur‘ als auch mit der gesellschaftlichen ‚Bestimmung‘ der Frau, die von Lehrerinnen besser erkannt und gefördert werden könne als von Lehrern. Zur Legitimierung berufspolitischer Forderungen bezog sie sich auf das aufklärerische Modell von der Geschlechterpolarität und verband dieses mit dem aus der Fröbel-Bewegung stammenden Konzept der ‚geistigen Mütterlichkeit‘ (vgl. Allen, 1996), das Frauen aufgrund ihres Geschlechtscharakters eine besondere Befähigung für Derivate des Mutterberufs zusprach.

In *Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau* (1897) rückte Lange die Vorstellung von zwei kulturellen Sphären und den daraus resultierenden unterschiedlichen kulturellen Aufgaben von Männern und Frauen in den Mittelpunkt ihrer Argumentation. Die potentielle Möglichkeit der Frau Kinder zu gebären, 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“ (Lange, 1897/1928. S. 206.). Die Differenzierung der Geschlechter steige mit „erhöhter Kultur (...), 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“ (ebd., S. 209.). Langes Forderung gipfelte darin, diese „mechanische Arbeitsteilung“ zwischen den Geschlechtern zugunsten der „organischen“ aufzugeben (ebd., S. 211.). Bisher habe man versucht, „von außen her, durch die Auswahl, Zubereitung und Behandlung der Stoffe bestimmte Gesinnungs-, Gefühls- und Gedankenkomplexe“ beim Mädchen zu bilden (Lange, 1911/1928. S. 68.). Die mechanische Methode wolle äußerlich zuwege bringen, was das organische Prinzip doch von selbst besorge. 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 (*Lange*, 1897/1928. S. 214.). Mit dieser Argumentation legitimierte Lange die professionelle Tätigkeit von Frauen im Bildungswesen und formulierte zugleich eine reformpädagogisch inspirierte Kritik am männlich geprägten Kultur- und Bildungsverständnis.

GERTRUD BÄUMER (1873-1954): HINWENDUNG ZUR SOZIALPÄDAGOGIK

Als Vorsitzende des BDF bekleidete Gertrud Bäumer von 1910 bis 1919 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. Sie saß an den Schaltstellen der Schulgesetzgebung und der Jugendwohlfahrtspolitik, darüber hinaus flossen ihre Bildungsvorstellungen größtenteils in das Schulprogramm der DDP ein.

In ihren Vorstellungen zur Mädchenschulpädagogik ging Bäumer weitgehend mit Lange konform. In *Mädchenschulreform und Reformpädagogik* (1910) brachte sie den Interessenkonflikt zwischen Reformpädagogen und 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“ (*Bäumer*, 1910. S. 35.). 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“ (ebd.). 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 zu ignorieren. Angesichts der sozialen Notwendigkeit von Frauenerwerbsarbeit müsse das Schulwesen so gestaltet werden, dass es Mädchen auf Ehe *und* Beruf vorbereite (ebd., S. 36.). Nachdem die Angleichung der

Mädchen- an die Knabenbildung nun erfolgt sei, müsse sich die Frauenbewegung 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“ (ebd., S. 37).

Bäumers Werk umfasst neben Schriften zur Erziehungs- und Bildungstheorie, zur Schule und Schulpolitik, auch Publikationen zur Sozialpädagogik und Sozialpolitik sowie zur Jugend und Jugendbewegung. Nach der preußischen Mädchenschulreform von 1908 bot sich für die bürgerliche Frauenbewegung die Sozialpädagogik als neues Betätigungsfeld an. Sozialpädagogik bezeichnet in der Bäumer'schen 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“ (Bäumer, 1929a. S. 3.). 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 (Bäumer, 1931. S. 74.). Es gehe keineswegs nur darum, „dem Jugendgefängnis oder der Armenpflege ihre künftigen Schützlinge abzurufen“ (ebd.). Bäumer verstand demnach Sozialpädagogik nicht ausschließlich als präventive Sozialpolitik, deren Maßnahmen im Fall familiären Versagens greifen sollten. Das allgemeine 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“ (ebd., S. 85.). 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 die Volksschule, wieder stärker sozialpädagogische Aufgaben übernehmen (vgl. Bäumer, 1929a. S. 4.; Bäumer, 1931. S. 87.). 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 verknüpfte Arbeiter- mit Frauenemanzipation, indem sie die Bedeutung der Entstehung des Privateigentums für die Versklavung beider in Vergangenheit und Gegenwart aufdeckte. Die Verwirklichung der Frauenemanzipation erschien nur möglich in einer sozialistischen Gesellschaft. 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 Realisierung der Frauenemanzipation. Durch die Lebens- und Arbeitsbedingungen im Kapitalismus sei die Proletarierin 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 (*Zetkin*, 1889, S. 31.). 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 auch die Welt [...] . Die Begabung für den erzieherischen Beruf ist wie jedes andere Talent nach Individuen und nicht nach Geschlechtern verteilt“ (ebd., S. 30f.).

Die Forderung nach Vergesellschaftung der Kindererziehung wurde nicht von der gesamten proletarischen Frauenbewegung getragen, und in späteren Schriften rückte Zetkin davon 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“ (*Uhlig*, 2006, S. 85.). Während Duncker folgerichtig propagierte, die Familie sei die beste Einrichtung, um die Kinder frühzeitig zu „proletarischer Klassenmoral“ zu erziehen (*Duncker*, 1908/1981, S. 207.), beschwören Formulierungen Zetkins und Fürths eine kleinbürgerliche Familienidylle herauf. Da ist von der „heiligen Dreieit – Mann, Frau und Kind“ (*Zetkin*, 1904/o.J., S. 31.) die Rede oder von der Ehe als der „größte[n] und heiligste[n] Einrichtung, die letzte Erfüllung und Erholung des Menschendaseins“ (*Fürth*, 1903, S. 31.). Die Erziehungsleistungsfähigkeit der meisten Proletarierfamilien wurde damit weit überschätzt; die Formulierungen suggerieren wohl eher Hoffnung auf eine bessere Zukunft.

Neben der Frage, welche Werte und Normen die proletarische Familie vermittelt sollte, konzentrierte sich die bildungspolitische Diskussion auf die Reform des Volksschulwesens. Im ständisch gegliederten und schuldgeldpflichtigen Schulwesen des Kaiserreichs war die Volksschule der Schultyp, den Kinder aus unteren sozialen Schichten besuchten. Zudem besaß die SPD eine große Anhängerschaft

unter den Volksschullehrerinnen und -lehrern, die oft demselben sozialen Milieu wie ihre Schüler/innen entstammten und stark reformpädagogisch geprägt waren. Die bildungspolitische Diskussion in der SPD wurde ausgelöst durch die Debatte um das 1906 in Kraft tretende Volksschulunterhaltungsgesetz, das das Konfessionalitätsprinzip sicherte. Zetkins Referat *Die Schulfrage* (1904) 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 (Hoepfel, 1990, S. 85f.). In Anlehnung an Comenius definierte Zetkin als Aufgabe der Schule „die allgemeine Bildung aller, die als Menschen geboren sind, zu allem, was menschlich ist“ (Zetkin, 1904/1957, S. 254.). 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“ (ebd., S. 257f.). Den unzureichenden Ausgaben für das Volksschulwesen stellte Zetkin die Rüstungsausgaben gegenüber und etablierte damit ein Argumentationsmuster, dass bis heute zur Kritik bürgerlicher Schulverhältnisse herangezogen wird. In der gegenwärtigen Gesellschaft sei Bildung, „ein Monopol“, das nicht durch „Begabung und Neigung“ verliehen werde, sondern durch Geld und Besitz (ebd., S. 256.). Dieses Monopol könne nur aufgebrochen werden durch „die obligatorische einheitliche Elementarschule (...), die alle Kinder ohne Unterschied der Klasse und des Geldbeutels der Eltern besuchen müssten (ebd., S. 259.). Von der gemeinsamen Beschulung aller Kinder 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 verringert, aber nicht gänzlich aufgehoben, weil wohlhabende Eltern den Unterricht ihrer Kinder durch Privatstunden ergänzen könnten (vgl. ebd., S. 260.). Trotz aller Gleichheitsrhetorik hatte Zetkin eher den sozialen Aufstieg von Jungen im Auge als den von Mädchen.

Weitere Forderungen zielten auf die Abschaffung der konfessionellen Volksschule und des Religionsunterrichts sowie auf die Einführung von Ethik als Unterrichtsfach. Eine gründliche Reform der Unterrichtsinhalte lag Zetkin 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 (Zetkin, 1904/1957, S. 264.). Die Forderung nach Einführung des Arbeitsunterrichts verknüpfte Zetkin nicht mit dem Marxschen Konzept der polytechnischen Bildung (vgl. Ublig, 2006, S. 118ff.), 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 (Zetkin, 1904/1957, S. 265.).

Die Forderung nach Koedukation und Gleichberechtigung von Männern und

Frauen in der Schule und in der Schulverwaltung schloss den Zetkinschen Forderungskatalog ab. Hier wird – trotz schärfster rhetorischer Abgrenzung – die Nähe zur Position Langes unübersehbar. Koedukation, 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.“ (Ebd., S. 266.)

Im weiteren Verlauf ihrer Argumentation griff Zetkin auf das Prinzip der ‚geistigen Mütterlichkeit‘ zurück. Frauen wären als Mütter in besonderer Weise dazu berufen „für eine grundlegende Reform des Schul- und Erziehungswesens voranzugehen“ (ebd., S. 271.), aber auch kinderlose Frauen seien dank ihrer ‚weibliche Eigenart‘ geradezu prädestiniert für die Arbeit in pädagogischen Einrichtungen. Im Kindergarten, in Schule und Hort sah sie ein vorragendes 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.“ (Ebd., S. 270.).2

Ein Teil der Zetkinschen Forderungen ist bis heute aktuell geblieben. Trotz formal gleicher Zugangschancen sind Kinder aus Arbeiterfamilien im höheren Bildungswesen der BRD 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 (Jacobi, 1996. S. 29.), bleibt festzuhalten, dass die Frauenbewegung maßgeblich – theoretisch wie praktisch – an einer Reform des Erziehungs- und Bildungswesens im 19. und frühen 20. Jahrhundert beteiligt war. Im Gegensatz zu Nohl wusste der nordamerikanische Pädagoge Stanley Hall das auch zu würdigen. Er lobte 1911 das von Henriette Schrader-Breyman (1827-1899) in Berlin gegründete *Pestalozzi-Fröbel-Haus* als „die großartigste Kindergarteneinrichtung in der heutigen Welt“ (zit. nach Allen, 2000. S. 180.). Neben dem Kindergarten beherbergte das Pestalozzi-Fröbel-Haus unter seinem Dach ein Seminar für Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen, eine Koch- und Haushaltungsschule sowie die 1908 von Alice Salomon (1872-1948) gegründete *Soziale Frauenschule*. Mit diesem neuen Schultyp begründete Salomon die erste nichtkonfessionelle Ausbildungsstätte zur Vorbereitung auf Tätigkeiten in

der Sozialarbeit. Die seit 1925 existierende *Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit* geht ebenfalls auf eine Initiative Salomons zurück. Die Einrichtung engagierte sich in der Aus- bzw. Weiterbildung von Fürsorgerinnen, Jugendleiterinnen und Gewerbelehrerinnen (vgl. *Kuhlmann*, 2000). 1917 entstand in Hamburg unter der Leitung von Bäumer ein Sozialpädagogisches Institut, das u.a. für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an Sozialen Frauenschulen zuständig war. Darüber hinaus war Bäumer bemüht, die sozialpädagogische Weiterbildung in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung voranzutreiben.

Allerdings ist es den Frauen nicht gelungen, im *öffentlichen* Erziehungs- und Bildungswesen Fuß zu fassen. Ihre Aktivitäten blieben auf den *privat* organisierten Bereich beschränkt. Nichtsdestotrotz haben sie in Theorie und Praxis einen wesentlichen Beitrag zur Geschichte des modernen Erziehungs- und Bildungswesens geleistet, und ohne diesen Beitrag bleibt die Geschichte der pädagogischen Reformbewegung an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhunderts unvollständig.

LITERATUR

- Allen, Ann T. (1996): „Geistige Mütterlichkeit“ als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1818-1870. In: *Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. 2. Bd. Frankfurt a.M./New York. 9-34.
- Bäumer, G. (1910): Mädchenschulreform und Reformpädagogik. *Flugschriften des Bundes für Schulreform*, 1. Heft, 35-37.
- Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. 5. Bd: Sozialpädagogik. Langensalza. 3-19. (1929a)
- Bäumer, G. (1929): Das Jugendwohlfahrtsleben. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. 5. Bd: Sozialpädagogik. Langensalza. 18-26. (1929b)
- Bäumer, G. (1929): Die sozialpädagogische Erzieherchaft und ihre Ausbildung. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. 5. Bd: Sozialpädagogik. Langensalza. 209-226. (1929c)
- Bäumer, G. (1931): 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 anlässlich der 50-Jahr-Feier des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*. Karlsruhe. 73-90.
- Dohm, H. (1996): Die Mädchenschule und ihre Reformierung (1910). In: Kleinau, E./Mayer, Ch. (Hrsg.): *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen*. Bd. 1. Weinheim. 157-161.
- Duncker, K (1981): Sozialistische Erziehung im Haus (1908). In: Niggemann, H. (Hrsg.): *Frauenemanzipation und Sozialdemokratie*. Frankfurt a.M. 199-214.
- Fürth, H. (1903): *Die geschlechtliche Aufklärung in Haus und Schule*. Leipzig.
- Goodmann, K. R. (1985): Mutterschaft und Berufstätigkeit: Das Konzept der missbrauchten

- Frauenkraft. In: Kuhn, A.: (Hrsg.): *Frauenbilder und Frauenwirklichkeiten. Interdisziplinäre Studien zur Frauengeschichte in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert*. Düsseldorf. 14-34.
- Heymann, L.G. (1981): *Reformschule* (o.J.). In: Frederiksen, E. (Hrsg.): *Die Frauenfrage in Deutschland. Texte und Dokumente*. Stuttgart. 239-242.
- Hoepfel, R. (1990): Clara Zetkin zwischen Frauenemanzipation und Sozialismus. In: Brehmer, I. (Hrsg.): *Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts*. 1. Bd. Pfaffenweiler. 79-94.
- Jacobi, J. (1996): Die Reformpädagogik: Lehrerinnen in ihrer Praxis, Geschlechterdimensionen in ihrer Theorie. In: Fischer, D./Jacobi, J./Koch-Priewe, B. (Hrsg.): *Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive*. Weinheim. 29-44.
- Jacobi, J. (2003): Helene Lange (1848-1930). In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. 2. Bd. München. 199-215.
- Kleinau, E. (2008): Reformpädagogik und Frauenbewegung – Geschichte einer Ausgrenzung. In: Hoff, W./Kleinau, E./Schmid, P. (Hrsg.): *Gender-Geschichte/n. Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung*. Köln. 191-216.
- Kuhlmann, C. (2000): *Alice Salomon. Ihr Lebenswerk als Beitrag zur Entwicklung der Theorie und Praxis sozialer Arbeit*. Weinheim.
- Lange, H. (1887): *Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus*. Berlin.
- Lange, H. (1928): Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau (1897). In: Lange, H.: *Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten*. 1. Bd. Berlin. 197-216.
- Lange, H. (1928): Organisches oder mechanisches Prinzip in der Mädchenbildung (1911)? In: Lange, H.: *Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten*. 2. Bd. Berlin. 67-83.
- Nohl, H./Pallat, L. (1929 – 1933, Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. 5 Bde. Langensalza.
- Oelkers, J. (2000): *Reformpädagogik – Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 1. Weinheim/München. 91-108.
- Schaser, A. (2000): *Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft*. Köln.
- Uhlig, Ch. (2006): *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.
- Zetkin, C. (1889): *Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart*. Berlin.
- Zetkin, C. (1957): Die Schulfrage (1904). In: Zetkin, C.: *Ausgewählte Reden und Schriften*. Hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. 1. Bd. Berlin. 251-271.
- Zetkin, C.: Vollem Menschentum entgegen (1904). In: Klucsarits, R./Kürbisch, F.G. (Hrsg.): *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.. 273-277.

NOTIZEN

- 1 Eine ausführlichere Fassung dieses Beitrags ist bereits publiziert (vgl. *Kleinau*, 2008).
- 2 Das Schlagwort von der „missbrauchten Frauenkraft“ geht auf eine Rede der schwedischen Reformpädagogin Ellen Key zurück, die diese 1895 auf einer Frauenkonferenz in Kopenhagen gehalten hatte. Key sprach sich in dieser Rede vor allem gegen die Erwerbsarbeit von Müttern aus (vgl. *Goodmann*, 1985).