

Schmid, Pia

## Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien politisch engagierter Frauen – 1850 bis 1910

*Thole, Friederike [Hrsg.]; Wedde, Sarah [Hrsg.]; Kather, Alexander [Hrsg.]: Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter\*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 53-63*



Quellenangabe/ Citation:

Schmid, Pia: Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien politisch engagierter Frauen – 1850 bis 1910 - In: Thole, Friederike [Hrsg.]; Wedde, Sarah [Hrsg.]; Kather, Alexander [Hrsg.]: Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter\*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 53-63 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233377 - DOI: 10.25656/01:23337

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233377>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23337>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



Friederike Thole  
Sarah Wedde  
Alexander Kather  
(Hrsg.)

# Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung

Wegbegleiter\*innenschrift für Edith Glaser



*Edith Glaser ist seit 2006 Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft, die historische Frauen- und Geschlechterforschung sowie die geschichtliche Perspektive auf Bildungspolitik und Bildungsberatung.*

Friederike Thole  
Sarah Wedde  
Alexander Kather  
(Hrsg.)

# Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung

Wegbegleiter\*innenschrift  
für Edith Glaser

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.n. © by Julius Klinkhardt.  
Foto Umschlagseite 1: © Achim Heinrichs.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2021.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5914-1 digital      [doi.org/10.35468/5914](https://doi.org/10.35468/5914)  
ISBN 978-3-7815-2479-8

## Inhaltsverzeichnis

<i>Friederike Thole, Sarah Wedde und Alexander Kather</i> Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung – Einführung in die Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser .....	7
--	---

### Teil I

#### Einblicke in ausgewählte Arbeitsbereiche der Historischen Bildungsforschung

<i>Sarah Wedde und Friederike Thole</i> Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte .....	17
---	----

<i>Ulrich Herrmann</i> Die Bedeutung des Gemeinten im Gesagten. Das Werkzeug des Historikers: Philologie und Hermeneutik – am Beispiel von Wilhelm Flitners Veröffentlichungen in der NS-Zeit .....	29
--	----

<i>Christian Bluhm und Markus Wochnik</i> Gender in der beruflichen Bildung – Entwicklung einer „Kategorie“ und einer zeitgemäßen Auseinandersetzung .....	40
--	----

<i>Pia Schmid</i> Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien politisch engagierter Frauen – 1850 bis 1910 .....	53
--	----

<i>Alexander Kather</i> „Wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt“ – Auslandsaufenthalte von Fremdsprachenlehrenden aus (fach-)wissenschaftlicher Perspektive .....	64
---	----

<i>Elke Kleinau</i> <i>Children Born of War</i> in der deutschen Nachkriegsgesellschaft – Pädagogischer Diskurs und biografische Erzählungen .....	77
--	----

**Teil II**

**Historische Bildungsforschung im inner- und interdisziplinären Kontext**

*Ralf Mayer*

„Zur Aufgabe des Erinnerns“ – im Spannungsfeld  
von Orientierungsanspruch und Erinnerung ..... 91

*Werner Thole und Max-Ferdinand Zeterberg*

Entdecken, Vergessen und Erinnern.  
Über das ambivalente Rendezvous der Erziehungswissenschaft mit  
der Sozialpädagogik bei Klaus Mollenhauer ..... 103

*Bernd Overwien*

Wie politisch ist politische Bildung?  
Kontroversen in der politischen Bildung seit den siebziger Jahren ..... 115

*Annedore Prengel*

Anna und Maria mit dem Buch –  
eine imaginierte pädagogische Beziehung ..... 125

*Friederike Heinzel und Julian Storck-Odabasi*

100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts ..... 139

*Isabelle Naumann*

Von der Meritentafel zur Verhaltensampel –  
Lob und Strafe in der Grundschule ..... 150

*Winfried Speitkamp*

Vom Bauhaus lernen:  
Das Staatliche Bauhaus von 1919 und die Universität der Zukunft ..... 161

**Verzeichnis der Autor\*innen** ..... 173

*Pia Schmid*

## Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien politisch engagierter Frauen – 1850 bis 1910

Mit meinem Beitrag möchte ich an eines der Forschungsgebiete von Edith Glaser anknüpfen, an ihre Untersuchungen zu Lehrerinnen. In ihrer Habilitationsschrift hat sie mit einem biographisch orientierten Zugang völlig neue, wie sie es nannte, „Innensichten“ auf die Berufsgeschichte sächsischer Lehrerinnen (1856-1913) eröffnet. Dafür hat sie unter anderem etwa 270 handschriftliche Lebensläufe ausgewertet, in denen Anwärterinnen für die Lehramtsprüfung vor allem über ihre Berufsmotivation Auskunft gaben, beziehungsweise geben mussten. Meines Wissens war Edith Glaser die erste, die diese autobiographische Quelle für Forschungen erschlossen hat.

In meinem Beitrag soll es auch um „Innensichten“ und um Schule gehen. Wie, so die Frage, kommen Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien vor? Was wird als positiv, was als negativ beschrieben? Welche weiteren schulischen Erfahrungen werden festgehalten?

Dazu wird eine spezifische Gruppe von Frauen untersucht, deren Gemeinsamkeiten darin bestehen, sich politisch engagiert zu haben, die meisten im Kontext der ersten Frauenbewegung, und in der Zeit zwischen etwa 1850 und 1910 zur Schule gegangen zu sein.

In Autobiographien bleiben Lehrerinnen und Lehrer<sup>1</sup> in aller Regel eher farblos (vgl. Jacobi, 1983, S. 274) und Schule stellt in ihnen kein zentrales Thema dar, findet aber immer Erwähnung.<sup>2</sup> Im vorliegenden Sample reicht das von einem knappen Absatz bei der Sozialwissenschaftlerin und Sozialpolitikerin Marie Baum (1874-1964) über die Darstellung einer biographischen Schlüsselszene bei der österreichischen Sozialdemokratin und Frauenpolitikerin Adelheid Popp (1869-1939) bis zu ganzen Kapiteln bei Helene Lange (1848-1930) oder Gertrud Bäumer (1873-1954), zwei Schlüsselfiguren des gemäßigten Flügels der bürgerlichen Frauenbewegung.

1 Es wird hier bewusst auf die Schreibweise mit dem Gender\* verzichtet, da diese aus historischer Perspektive nicht passend erscheint.

2 Zu Autobiographien als literarischem Genre und (erziehungshistorische) Quelle vgl. Heinritz, 2000, v.a. S. 9-82; zur Mädchen- und Frauenbildung im Untersuchungszeitraum vgl. Jacobi 2013, Kapitel 4 (Politisierung und weiblicher Kulturbeitrag 1860-1918).

## 1 Klassenzugehörigkeit als ausschlaggebender Faktor für Erfahrung mit und die Darstellung von Schule

Für Autobiographinnen aus Bürgertum und Adel gehört Schule, manchmal auch Privatunterricht, völlig selbstverständlich zum Aufwachsen. Ab fünf Jahren, manchmal auch später, werden sie unterrichtet, können oder müssen sie lernen. Die meisten freuen sich darauf. Die Schriftstellerin und Vertreterin der Radikalen in der bürgerlichen Frauenbewegung Hedwig Dohm (1832-1919), die von sich schreibt, sie sei „ein leidenschaftlich unglückliches Kind“ gewesen, erinnert sich: „In die Schule ging ich sehr gern; vielleicht, weil mir zu Hause nicht wohl war, oder weil ich immer zu den besten Schülerinnen gehörte.“ (Dohm, 1912, S. 42, 47f.) Auch Alice Salomon (1872-1948), die Gründerin der ersten sozialen Frauenschule und wichtige Vertreterin der Gemäßigten in der bürgerlichen Frauenbewegung, ging etwa eineinhalb Generationen später „sehr gern zur Schule“, allerdings, wie sie festhielt, „nicht weil ich nach Wissen dürstete, sondern hauptsächlich, weil wir beständig beschäftigt wurden; das war es, was ich wollte und brauchte. Zu lernen und mit Kindern meines Alters zusammen zu sein, machte mir Spaß.“ (Salomon, 1985, S. 21f.) Die Freude an der Schule trübte keineswegs den Blick auf die mangelnde Qualität des Unterrichts. „Zu lernen“, so Hedwig Dohm (1912, S. 48), „gab’s da nicht viel, zu einer korrekten Orthographie habe ich es nicht gebracht.“ Härter ging die liberale Frauen- und Sozialpolitikerin Marie Elisabeth Lüders (1878-1962), unter Anderem Gründerin des Akademikerinnen-Bundes, mit ihrer Schule ins Gericht. Schon mit 14 Jahren an Sozialpolitik interessiert, habe ihr wegen der „unverantwortliche[n] Art unseres ersten Schulunterrichts [...] einfach alles [gefehlt], was zum Verstehen der Zusammenhänge und zum selbständigen Denken notwendig war.“ (Lüders, 1963, S. 37) Offensichtlich hatten nicht alle Freude an der Schule, im Gegenteil: „Sehr oft langweilte ich mich [...] fürchterlich“, schreibt die sozialdemokratische Journalistin und Reichstagsabgeordnete Tony Sender (1888-1964), was an der „sehr strenge(n) Disziplin“ lag. „Da war keine Zeit für neugierige Fragen. Gehorsam, Gehorsam – immer Gehorsam!“ (Sender, 1981, S. 32) Lily Braun (1865-1916), damals Lily von Kretschmann, Journalistin und vor allem frauenpolitisch engagierte Sozialdemokratin, erinnert sich an „grenzenlose Langeweile“, was für sie am „trockene(n) Memorierstoff“ lag (Braun, 1909, S. 60). Auch wenn Mädchen aus Bürgertum und Adel retrospektiv durchaus unterschiedliche Schulerfahrungen festhielten, stellten Kindheit und Jugend für sie doch ausnahmslos ein pädagogisches Moratorium (vgl. Zinnecker, 2000) dar.

Das war für Mädchen aus Arbeiterfamilien beziehungsweise aus städtischen und ländlichen Unterschichten bekanntlich keineswegs der Fall. Deren Aufwachsen war bestimmt durch „frühzeitige ‚schulbegleitende‘ Erwerbstätigkeiten in gewerblichen“ oder bäuerlichen „Hilftätigkeiten“ (Seyfarth-Stubenrauch, 1985, S. 631).

Schule und Arbeit existierten für sie nebeneinander, oft standen sie in Konkurrenz, das heißt trotz Unterrichtspflicht hatte der Beitrag zum Familieneinkommen Priorität vor dem Schulbesuch.<sup>3</sup> Ottilie Baader (1847-1925), die sich später in der Sozialdemokratie und besonders der proletarischen Frauenbewegung engagieren wird, erhielt den ersten Unterricht von ihren Eltern und besuchte gelegentlich die Dorfschule. Nach dem Tod der Mutter, das einschneidende Kindheitsereignis, zieht der Vater mit den Kindern nach Frankfurt an der Oder. Sie schreibt:

„Ich kam erst etwa im zehnten Jahre in die Schule. Lesen, Schreiben und Rechnen hatte ich von meinem Vater gelernt. Bei der Prüfung wurde ich für die dritte Klasse reif befunden. Es war eine Mittelschule, in einem alten Kloster untergebracht, und sie galt für die damalige Zeit als eine gute Schule. Es hieß, daß die Mädchen dort vor allem zu ‚guten Sitten‘ erzogen wurden. [...] Lange bin ich nicht in die Schule gegangen. Als ich dreizehn Jahre alt wurde, zog der Vater mit uns nach Berlin, und hier war es mit meinem Schulbesuch vorbei. Ich mußte arbeiten und mußte mitverdienen.“ (Baader, 1921/1979, S. 13f.)

Mehr schreibt sie nicht zu ihrer Schulzeit, weder Inhalte noch Lehrerinnen oder Lehrer kommen vor. Bildung, Wissen, Bücher waren ihr aber wichtig. Von ihrer Herkunft her hatte sie Zugang dazu, während die Schule in dieser Hinsicht keine Rolle spielte. Später wird sie Bebels „Die Frau und der Sozialismus“ und das „Kapital“ von Marx kaufen, lesen und diskutieren: ihr Weg zum Sozialismus war auch ein Bildungsweg. In der Sozialdemokratie fand Baader einen Aktionsraum, in dem Bücher und Wissen zählten und sie als Arbeiterin ihr Interesse an Bildung mit dem an Politik, genauer an politischem Handeln, verbinden konnte.

Die fast gleichaltrige Anna Altmann (1851-1937), die sich für die Gründung des ersten Arbeiterinnenbildungsvereins in Österreich einsetzte, musste schon mit fünfzehn Jahren in einer Kattunfabrik arbeiten, im Sommer von 6 Uhr bis 19 Uhr, im Winter von 7 Uhr bis 17 Uhr mit einer Stunde Mittagspause. Erst danach ging sie täglich für eineinhalb Stunden zur Schule. „Trotz alledem lernte ich, so gut ich konnte. Der Lehrer sagte oft zu mir: ‚Um dich ist es g’rad schade, du solltest bessere Schulen besuchen können, du hast gute Anlagen zum Lernen.‘ Ich war auch bei den Prüfungen immer eine der ersten; es war aber keine große Kunst dabei; denn wir hatten ja nur die Fibel und ein kleines Lesebuch.“ (Altmann, 1895/1974, S. 128) Auch Altmann hat nichts Weitergehendes zu Lehrstoff, Lehrerinnen oder Lehrern zu berichten, abgesehen von dem Lehrer, der ihr mehr zutraute als in ihrer Schule möglich war. Schließlich war sie eine der besten Schülerinnen, das war ihr festhaltenswert wie übrigens fast allen Autobiographinnen und Autobiographen aus Arbeiterfamilien (vgl. Seyfarth-Stubenrauch, 1985,

3 Frank-Michael Kuhlemann (1991, S. 182) geht für die Jahrhundertwende davon aus, dass etwa ein Fünftel aller volksschulpflichtigen Kinder einer Erwerbstätigkeit nachgingen.

S. 664). Wie bei Otilie Baader wird auch ihr Bildungsweg über die Arbeiterbewegung laufen.

Adelheid Popp (1869-1939), der Begründerin der proletarischen Frauenbewegung in Österreich, wird wie Anna Altmann in der Schule ihre Begabung attestiert. Der Anlass: wegen unentschuldigter Fehlzeiten wird ihre Mutter, die als Analphabetin überhaupt keine Entschuldigung hätte schreiben können, kurz in Haft genommen, eine „furchtbare Schande“, wie sie festhält.

„Nachher wurde sie zum Oberlehrer beschieden, und dieser machte ihr Vorstellungen, mich fleißig in die Schule zu schicken, da ich sehr begabt sei. ‚Aus mir könne etwas werden‘, versicherte man. [...] Was nützte das aber, wenn ich weder Kleidung noch Nahrung hatte, um die Schule besuchen zu können.“ (Popp, 1922/1977, S. 33)

In einer der längsten Erzählpassagen geht Popp auf eine der ihr als Proletarierkind widerfahrenen „Demütigungen und Kränkungen“ (Popp, 1915/1977, S. 107) ein. Nachdem ihre Mutter das Geld für ein Lesebuch nicht aufbringen konnte, erhielt sie nach „Befürwortung von Armenrat und Pfarrer“ (ebd.) eines von der Schule. In einem Unwetter fiel ihr das Buch bei einem Sturz in den Morast und war nicht mehr zu benutzen, was ihr die Lehrerin als Nachlässigkeit, als Beschädigung von Schuleigentum anrechnete. Als die Mutter dann trotz Aufforderung wegen Geldmangel kein neues Buch kaufen konnte, kamen für Popp in der Schule „schlimme Zeiten“, und letztlich führte der Verlust des Buches zu ihrem Sitzenbleiben. Sie schreibt: „Obwohl ich früher immer Vorzugsschülerin gewesen, konnte ich [der Lehrerin, die ich bis dahin als Ideal verehrt hatte,] jetzt nichts recht machen.“ (Ebd., S. 109) In der Retrospektive interpretiert Popp relativierend, dass diese Lehrerin „wohl sehr beschränkten Verstandes gewesen sein [mußte] und [...] vom sozialen Elend keinen Begriff gehabt haben [konnte], sonst hätte sie unmöglich so ungerecht sein können“ (Popp, 1922/1977, S. 109), aber auch mit einem neuen Lehrer ändert sich nichts an der sozialen Zurücksetzung. „Noch heute klingt mir sein ‚Gesindel‘ im Ohr, als er die Geschichte von meinem zerrissenen Lesebuch hörte.“ (Ebd.) Nach langem Bemühen erhielt sie zwar von einem Getreidehändler den Betrag für ein neues Lesebuch.

„Aber es war zu spät. Obwohl ich immer fleißig gewesen, hatte ich mir doch das Wohlwollen der Lehrpersonen verscherzt. Sie hielten es für boshafte Starrköpfigkeit, daß mich meine Mutter so lange ohne Buch gelassen, und ließen es mich entgelten. Ich bekam in ‚Fleiß‘ die schlechteste Note, was zur Folge hatte, daß ich nach den damaligen Regeln der Dorfschule die Klasse wiederholen mußte, die meine letzte überhaupt sein sollte.“ (Ebd., S. 110)

Keine der drei Autobiographinnen hatte offensichtlich über ihre Schulzeit Positives zu berichten, sieht man von der ihnen zugesprochenen Begabung einmal ab. Fleißig und lernbegeistert, wie sie sich darstellten, hätte Schule ihnen über den Zu-

gang zu Wissen eine der raren, wenn nicht die einzige Chance sozialen Aufstiegs eröffnen können. Dass das nicht der Fall war, lag an ihren Lebensverhältnissen, ihrer Armut und nicht zuletzt an voreingenommenen Lehrerinnen und Lehrern, nicht an ihnen selbst. Sie betonen, dass es ihr politisches Engagement in der Arbeiterbewegung war, das ihnen den Rahmen für die Aneignung von Wissen bot und ihnen damit zur Sprache verhalf. Hier ergriffen sie in eigener Sache das Wort. Ihre Erfahrungen, ihr Leben wollten sie, das ist ihnen wichtig und markiert einen signifikanten Unterschied zur bürgerlichen Autobiographie, nicht als einzigartig, sondern als exemplarisch für ihre Klasse verstanden wissen.

Proletarische Autobiographinnen sind hier ausführlicher zu Wort gekommen, weil ihre Klassenzugehörigkeit die dominante Perspektive bei der Thematisierung ihrer Schulerfahrungen darstellt. Schule blieb für sie mehr oder weniger ein Un-Ort, über den es wenig zu sagen gab, oder, wie in Pops autobiographischer Schlüsselzene, ein Ort versagter Chancen. Weitergehende Facetten wie etwa künstlerische Anregungen oder bedeutsame menschliche Begegnungen brachten sie nicht zu Papier.

## **2 Der kritische Blick von Autobiographinnen der Frauenbildungsbewegung auf Schulzeit, Lehrerinnen und Lehrer**

Hier werden Helene Lange und Gertrud Bäumer zu Wort kommen, die sich unter den Autobiographinnen am ausführlichsten und auch am kritischsten zu ihrer Schulzeit geäußert haben, auch wenn sich ihre Mädchenschulen nicht merklich von denen anderer bürgerlicher Mädchen unterschieden. Dass Lange, und das gilt auch für Bäumer, „vor allem die negativen Seiten ihrer Schulzeit herausstellte“, führt Angelika Schaser (2010, S. 41) treffend auf die Absicht zurück, „die von ihr initiierten Reformen auf dem Gebiet der Mädchenbildung um so bedeutender und dringender erscheinen zu lassen“.

Helene Lange, die mit Umwegen doch noch ihren Berufswunsch Lehrerin realisieren konnte, war Vorsitzende des Bundes Deutscher Frauenvereine (BDF) und eine der Gründerinnen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins. Sie besuchte zuerst eine Elementarschule bei einer Tante Wöbcken, die, wie sie anmerkt, „natürlich nicht irgendwie für ihr Amt vorgebildet (war)“ (Lange, 1920/1927, S. 39) und wo methodisch völlig unzureichend unterrichtet wurde. In der nächsten Schule, einer höheren Töchterschule, wurde das besser: die gelungene formale Schulung erleichterte „später den Erwerb von Kenntnissen und Einsichten“ (ebd., S. 46), was ihres Erachtens das Wesentliche war. Besonders würdigt sie den Deutsch und Religion unterrichtenden Schuldirektor als einen

„in jeder Beziehung ideale[n] Lehrer, wie mir keiner im Leben wieder begegnet ist.“ (Ebd., S. 46f.) Das ist eine bemerkenswerte Feststellung seitens einer einflussreichen Mädchenerziehungstheoretikerin und bildungspolitischen Aktivistin, die vehement dafür plädiert hatte, dass die ethischen Fächer, die dieser Schuldirektor vertrat, ausschließlich von Frauen, von qualifizierten Lehrerinnen unterrichtet werden sollten, weil diese aufgrund ihrer geistigen Mütterlichkeit immer den richtigen Ton im Umgang mit Schülerinnen, auch in deren schwierigen Jahren, finden würden (vgl. Lange, 1887/1996, S. 112f.). Weiter hatte Lange (und mit ihr die bürgerliche Frauenbewegung) immer wieder gefordert, dass die Klassen- und Schulleitung, auch in der Oberstufe, das ist wichtig, in die Hände von Frauen gehöre.<sup>4</sup> Mit dieser Position befand sie sich – retrospektiv – im radikalen Dissens mit dem geschätzten Schuldirektor, für den, so Lange, Leitung und ausschlaggebender Einfluss an der höheren Mädchenschule ausschließlich Sache von Männern zu sein hatten (vgl. Lange, 1920/1927, S. 48). Es gab aber auch eine wichtige Lehrerin, „eine herbe Natur“, bei der „außerhalb des Schulbereichs Rat und Hilfe“ zu finden war. So bestärkte dies Fräulein Panum, vielleicht eine Art *role model*, ihre Schülerin in dem Vorhaben, Lehrerin zu werden. „Sie verstand“, hält Lange fest, „was in der kleinen Stadt damals kaum jemand verstehen wollte: daß auch die Frau ein volles, nützlich ausgefülltes Leben, *ihr* Leben, zu führen verlangte.“ (Ebd., S. 49)

Gertrud Bäumer, seit 1898 mit Helene Lange in einer, so Schaser (2010), „politischen Lebensgemeinschaft“ verbunden, ebenfalls Lehrerin und langjährige BDF-Vorsitzende, hat einen noch kritischeren Blick als Lange auf die insgesamt vier Schulen, die sie besuchte. Von der städtischen höheren Töchterschule in Halle könne sie sich „keines einzigen tieferen, wirklich entscheidend packenden Eindrucks erinnern, der durch die Vermittlung des Lehrers oder der Lehrerin von irgendeinem Fach ausgegangen wäre“ (Bäumer, 1933, S. 76), vielmehr sei sie, wie damals an höheren Töchterschulen üblich, „mit einem vielgestaltigen, verworrenen, halberfaßten geistigen Besitz angefüllt“ (ebd., S. 97) worden. Mit der nächsten Schule in Magdeburg geht sie noch härter ins Gericht, wenn sie schreibt: „Über allem Schulstoff lag eine unheimliche hoffnungslose Abgenutztheit“ (ebd.).

### 3 Schwärmerei für Lehrerinnen

Eine Ausnahme hält Gertrud Bäumer allerdings durchaus fest: den Turnunterricht in Halle. Im Hinblick auf schulische Leistungen zählten für Bäumer eigentlich nur ihre turnerischen Rekorde und Zensuren. Diese Turnleidenschaft, so die Pfarerstochter, habe dazu geführt, dass sie „in keiner Kirche sitzen konnte, ohne zu

<sup>4</sup> Zur „Gelben Broschüre“ vgl. Glaser 2008.

überlegen, wie weit man sich an Ringen, die in der herrlichen Höhe des Gewölbes befestigt wären, würde schwingen können.“ (Ebd., S. 81f.) Die Begeisterung lag am Fach, mehr aber noch an der

„leidenschaftlichen Liebe zu seiner Lehrerin. Diese Liebe erfüllte für mich und manche andere in der Klasse unser Schulleben durch Jahre bis in jede letzte Lebenszelle hinein. Man betrat das Schulhaus und verließ es nicht ohne Herzklopfen, ob man ihr begegnen würde. Es gab keine Stunde, in der die Schwingung dieses großen Gefühls nicht fühlbar war. Man lebte – gesunde, unsentimentale, frische Kinder – einfach von dieser Quelle her, mit einer Kraft und Ausschließlichkeit, die in der Rückschau in Erstaunen setzt.“ (Ebd., S. 81)

Diese offensichtlich einzige wichtige Lehrerin wird bemerkenswerterweise nicht näher beschrieben, man erfährt weder etwas zu Person oder Unterricht, sondern nur zu dem, was sie auslöste. Auch Marianne Weber (1870-1954), nach Gertrud Bäumer Vorsitzende des BDF, Rechtshistorikerin und Expertin für Rechts- und Sittlichkeitsfragen in der bürgerlichen Frauenbewegung, geht kaum auf die Persönlichkeit einer von ihr „angebetete[n] Klavierlehrerin“ ein. Sie schreibt: „Die Jahre des Übergangs von der Kindheit zur Jungmädchenschaft waren reich durch emporschauende Liebe und Schwärmerei; ich vergötterte in Gemeinschaft mit Freundinnen eine jugendliche Klavierlehrerin. Wir machten ihr Fensterpromenaden, legten ihr Blumen hin, bemächtigten uns irgendeines Fetischs; wir glühten in unschuldsvoller Leidenschaft.“ (Weber, 1948, S. 40). Alice Salomon (1985, S. 24) erinnert sich, „ungeheuer verknallt in eine [ihrer] Lehrerinnen“ gewesen zu sein. Sie nahm diese gegen Hänseleien der Mitschülerinnen wegen ihres baltischen Akzents in Schutz, woraus sich eine Freundschaft entwickelt. Sie habe es „romantisch [gefunden], eine Freundin zu haben, die so viel älter war“ als sie selbst. Das Phänomen, dass einer Lehrerin ‚emporschauende Liebe‘ galt, sie zum Vorbild wie auch zu einem Container für ‚große‘ Gefühle wurde, muss verbreitet gewesen sein. Die Jugendpsychologin Charlotte Bühler geht in „Das Seelenleben des Jugendlichen“ ausführlich auf Schwärmerei ein (Bühler, 1922/1967, S. 165-168).<sup>5</sup> Bühler versteht „Schwärmerei als Phase der Reifezeit“ (Bühler, 1926), in der „Hingabe [und] liebende Ehrfurcht“ (Bühler, 1922/1967, S. 167) gegenüber einem Ideal zum Tragen kommen. Das mag zutreffen, wichtig scheint mir aber auch zu sein, dass die angeschwärmten Lehrerinnen für die Autobiographinnen in ihrer Jugend zu den wenigen Frauen ihres Umfeldes gehörten, die berufstätig

5 Das mag auch auf eines der von ihr herausgegebenen Jugendtagebücher zurückzuführen sein, in dem „die Liebe einer Schülerin aus gebildeter bürgerlicher Familie zu einer Lehrerin“ (Bühler, 1927, S. VII) das zentrale Thema darstellt. Bühler (1922/1967, S. 167) verweist explizit auf Gertrud Bäumer, wenn sie deren Schwärmen für ihre Turnlehrerin als „Beispiel für [die] in Pensionaten und Mädchenschulen so grassierenden Massenschwärmereien“ anführt. Sie bezieht sich dabei auf einen 1912 in einem Sammelband veröffentlichten Text Bäumers zu ihrer Schulzeit.

waren und sich alleine durchbrachten. An ihnen war zu sehen, dass eine Frau auch außerhalb des Familienbereichs agieren und ein erfülltes, sinnvolles Leben führen konnte. Das konnte reizvoll sein.

#### 4 Pensionate als Orte neuer, positiver Erfahrungen

Solchen ‚anderen‘ Frauen konnten bürgerliche Mädchen auch in Pensionaten begegnen. Während höhere Töchterschulen, abgesehen von schwärmerischen Erinnerungen an eine Lehrerin, kaum positiv beschrieben werden, finden sich in mehreren Autobiographien regelrechte Würdigungen von Pensionaten. Ausschlaggebend scheinen die Leiterin beziehungsweise die Leiterinnen gewesen zu sein. So erinnert sich Marianne Weber, die als Sechzehnjährige aus der ostwestfälischen Provinz in ein „vornehmes Institut“ in der Großstadt Hannover geschickt worden war, sehr gerne an dessen „geliebte Leiterinnen“, die „Fräulein Heidsieks“. Sie beschreibt sie als „überaus anziehende, tiefgründige, in England ausgeweitete Persönlichkeiten, vornehme Erscheinungen von schlichter Eleganz. Gegenstand emporschauender Liebe für die meisten Schülerinnen.“ (Weber, 1948, S. 43) Die Damen repräsentierten einen Frauentypus, dem sie in Lemgo und in ihrer Familie nicht begegnen konnte. Weber suchte und fand „Vertrauen und Zuneigung“ der Pensionatsleiterinnen und „verwuchs [...] derart mit der Schule, daß [ihre] frühere Welt dahinter versank“ (ebd., S. 45), eine weitgehende Erfahrung von Ungewohntem und Gutem.

Auch Lida Gustava Heymann (1868-1943), eine der wichtigsten Repräsentantinnen der Radikalen in der bürgerlichen Frauenbewegung, die ihr beachtliches Vermögen für sozialpolitische Initiativen für Frauen, unter anderem Rechtsberatungsstellen, einsetzte, hatte nur lobende Worte für ihr Pensionat Roseberry House in der sächsischen Residenz Dresden und die drei schottischen Schwestern Glendinning, die es leiteten. Der Unterricht gefiel ihr, „für Vergnügungen aller Art wurde gesorgt. Einmal wöchentlich ging es in die Bildergalerie, einmal ins Schauspielhaus oder in die Oper“ (Heymann, 1972, S. 31). Bei gutem Wetter wurden am Samstag Ausflüge bis in die sächsische Schweiz unternommen. Genauso wichtig waren ihr die Freundschaften, die sie im Pensionat schloss. Hier begegnete sie, wie auch Marianne Weber, Gleichaltrigen aus Übersee und anderen europäischen Ländern. Heymann hebt hervor, dass sich die ausschließliche Leitung von Frauen positiv „bemerktbar [machte]: Gerechtigkeit, Frohsinn, Freiheit der Persönlichkeit stand in schöner Gemeinschaft mit Disziplin und Einordnung in die Allgemeinheit.“ (Ebd.) Das Besondere der Pensionate, ihre Qualität, scheint diese von gebildeten, selbständigen, interessanten Frauen geprägte Welt gewesen zu sein, eine Welt, das ist wichtig, jenseits von Familie. Mit ihrem „viel-

seitigen Leben“ (Weber, 1948, S. 46) bot diese Frauenwelt einen neuen kulturell und sozial anregenden Erfahrungsraum und wird nicht nur bei Heymann dazu geführt haben, dass sie „sicherer und selbständiger“ (Heymann, 1972, S. 31) wurde. Bürgerliche Mädchen konnten in Pensionaten Unbekanntes, Neues erfahren, nicht zuletzt an sich selbst.

## 5 Ausgrenzungserfahrungen: Antisemitismus in Mädchenschulen

Schulen konnten aber auch Orte von Ausgrenzung und Diskriminierung sein. Ausführlicher gehen nur jüdische Autobiographinnen auf derartige Erfahrungen ein, die an ihren Schulen mit dem zunehmenden Antisemitismus konfrontiert waren.<sup>6</sup> Die Ärztin Käthe Frankenthal, Sozialistin, Kommunalpolitikerin und später preußische Landtagsabgeordnete, besuchte um die Jahrhundertwende eine höhere Mädchenschule, unter deren 600 Schülerinnen 16 jüdische Mädchen waren. Ein „jüdisches oder antisemitisches Problem“, so Frankenthal (1981, S. 3), habe es an der Schule nicht gegeben, wohl aber unter den Schülerinnen oder genauer: deren Eltern. So wird sie auf Veranlassung von deren Mutter nicht zum Geburtstag ihrer christlichen Lieblingsfreundin eingeladen, obwohl diese gerne und oft zum Spielen in Frankenthals liberales und offenes Elternhaus kam, eine einschneidende Erfahrung.

Die sozialdemokratische Publizistin und Soziologin Henriette Fürth (1861-1931), frauen-, sozial- und kommunalpolitisch engagiert, besuchte ebenfalls eine höhere Mädchenschule. Ihre Schulzeit, so Fürth, „brachte mancherlei Schmerzen und Leiden [...] das Gefühl einer großen Verlassenheit und des Ausgestoßenseins.“ (Fürth, 2010, S. 59) Auch wenn sie sich mit anderen jüdischen Schülerinnen zusammentat und es in den höheren Klassen auch zu „freundliche[m] Verkehr mit Nichtjüdinnen“ (ebd., S. 60) kam, blieb ihre Schulzeit „innerlich einsam.“ Sie geht nicht auf konkrete Situationen ein, in denen sie Antisemitismus zu spüren bekam, hält aber resümierend fest: „Eine schwere Wolke umdüsterte die Schulzeit und meine ganze Jugendzeit: Mein Judentum!“ (Ebd., S. 62)

Eine weitere Schilderung von Antisemitismus, hier in Schule und Familie, stammt von Lily Braun. Selbst Außenseiterin in ihrer Klasse, ergriff sie Partei für die andere Außenseiterin, eine jüdische Mitschülerin, die die Klassenkameradinnen als „Judenmädel“ drangsalierten. Die beiden Mädchen freundenen sich an. Nach-

---

<sup>6</sup> Alice Salomon (1985, S. 21) bildete eine Ausnahme, sie erwähnt keine antisemitischen Ausgrenzungen an ihrer christlichen Schule, vielmehr spielten sie und andere jüdische Mädchen im Weihnachtskrippenspiel mit. Dass Tony Sender an ihrer Schule nicht mit Antisemitismus konfrontiert war, lag daran, dass sie auf eine jüdische Schule geschickt wurde.

dem Lily Braun von einer Einladung ins Elternhaus der wohlhabenden jüdischen Freundin mit Geschenken nach Hause kam, verboten ihre Eltern jeglichen weiteren Umgang. Später wurde sie privat unterrichtet; ihr Vater, preußischer General, lehnte schulische Unterrichtung für seine Tochter ab, damit sie nicht, wie er sagte, „mit fünfzig Cohns und Goldschmidts in einer Klasse sitzt!“ (Braun, 1909, S. 86)

## Zusammenfassung

Insgesamt halten die Autobiographinnen unterschiedliche Erfahrungen fest. Positive Erinnerungen wie die an Schwärmereien für eine Lehrerin oder an sozial und kulturell anregende Pensionate bringen nur bürgerliche Autobiographinnen zu Papier. Aber auch Ausgrenzung und Antisemitismus findet sich nur bei ihnen. Schule – gern besucht oder auch als Ort von Langeweile und Zwang – prägte für bürgerliche Mädchen völlig unhinterfragt ihre Kindheit und Jugend, während Mädchen aus dem Proletariat oder den ländlichen und städtischen Unterschichten auf ein vergleichbares pädagogisches Moratorium verzichten mussten. Den einen werden Jahre des Lernens (und Spielens) zugestanden, die anderen haben in der Regel neben dem Lernen zum Familienunterhalt beizutragen. Darin lag der wichtigste Unterschied.

## Quellen

- Altmann, Anna (1895/1974). Jugendgeschichte einer Fabrikarbeiterin. In: Wolfgang Emmerich (Hrsg.), *Proletarische Lebensläufe. Autobiographische Dokumente zur Entstehung einer Zweiten Kultur in Deutschland. Bd. 1. Anfänge bis 1914*. Hamburg: Rowohlt, S. 127–131.
- Baader, Otilie (1921/1979). Der steinige Weg. Lebenserinnerungen einer Sozialistin (1921). Mit einer Einleitung von Marie Juchacz (3. Aufl.). Berlin/Bonn: Dietz.
- Bäumer, Gertrud (1933). Lebensweg durch eine Zeitenwende (2. Aufl.). Tübingen: Rainer Wunderlich.
- Braun, Lily (1909). Memoiren einer Sozialistin. Lehrjahre. München: Albert Langen (Siebentes und achttes Tausend).
- Dohm, Hedwig (1912). Kindheitserinnerungen einer alten Berlinerin. In: Ida Boy-Ed, Hedwig Dohm, Enrica von Handel-Mazzetti, Charlotte Niese, Clara Viebig, Hermine Villinger & L. Westkirch (Hrsg.), *Als unsre großen Dichterinnen noch kleine Mädchen waren. Selbsterzählte Jugenderinnerungen*. Leipzig: Moeser, S. 17–57.
- Frankenthal, Käte (1981). Jüdin, Intellektuelle, Sozialistin. Lebenserinnerungen einer Ärztin in Deutschland und im Exil. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Fürth, Henriette (2010). Streifzüge durch das Land meines Lebens. Autobiographie einer deutsch-jüdischen Soziologin, Sozialpolitikerin und Frauenrechtlerin (1861-1938). Schriften der Kommission für die Geschichte der Juden in Hessen 25. Wiesbaden, o.V.
- Heymann, Lida Gustava in Zusammenarbeit mit Anita Augspurg (1972). Erlebtes – Erschautes. Deutsche Frauen kämpfen für Freiheit, Recht und Frieden 1850-1940. Hrsg. v. Margit Twellmann. Meisenheim am Glan: Anton Hain.
- Lange, Helene (1887/1996). Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung (Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus.

- [=Die gelbe Broschüre]. In Elke Kleinau & Christine Mayer (Hrsg.), *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsgeschichte von Mädchen und Frauen. Bd. 1*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 110–116.
- Lange, Helene (1920/1927). Lebenserinnerungen. 10. und 11. Tausend. Berlin: Herbig.
- Lüders, Marie-Elisabeth (1963). Fürchte dich nicht. Persönliches und Politisches aus mehr als 80 Jahren. 1878-1962. Köln u.a.: Westdeutscher Verlag.
- Popp, Adelheid (1922/1977). Jugendgeschichte einer Arbeiterin (4. Aufl.). In: dies., *Jugend einer Arbeiterin*. Hrsg. und eingel. von Hans J. Schütz. Berlin/Bonn: Dietz, S. 17–96.
- Popp, Adelheid (1915/1977). Erinnerungen. Aus meinen Kindheits- und Mädchenjahren. In dies., *Jugend einer Arbeiterin*. Hrsg. und eingel. von Hans J. Schütz. Berlin/Bonn: Dietz, S. 97–187.
- Salomon, Alice (1985). Charakter ist Schicksal. Lebenserinnerungen. Aus dem Englischen übersetzt von Rolf Landwehr. Herausgegeben von Rüdiger Baron und Rolf Landwehr. Mit einem Nachwort von Joachim Wieler. Weinheim: Beltz.
- Sender, Tony (1939/1981). Autobiographie einer deutschen Rebellin. Aus dem Amerikanischen von Brigitte Stein. Frankfurt a.M.: Fischer (Autobiography of a German Rebell. New York: vanguard 1939).
- Weber, Marianne (1948). Lebenserinnerungen. Bremen: Storm.

## Literatur

- Bühler, Charlotte (1926). Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit. *Zeitschrift für Psychologie*, 100.
- Bühler, Charlotte (1922/1967). Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät (6. erweiterte Aufl.). Jena: Gustav Fischer.
- Bühler, Charlotte (Hrsg.) (1927). Zwei Mädchentagebücher (2. Aufl.). Jena: Gustav Fischer (Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft 1).
- Glaser, Edith (2008). Was ist eine pädagogische Klassikerin? Helene Lange und die Stilisierung der ‚Gelben Broschüre‘. *Ariadne, 53/54: Mädchenschulgeschichte(n). Die preußische Mädchenschulreform und ihre Folgen*, S. 18–29.
- Heinritz, Charlotte (2000). Auf ungebahnten Wegen. Frauenaufautobiographien um 1900. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.
- Jacobi, Juliane (1983). „Hausfrau, Gattin, Mutter“: Lebensläufe und Bildungsgänge von Frauen im 19. Jahrhundert. In: Ilse Brehmer et al. (Hrsg.), „Wissen heißt leben ...“ *Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. Schwann* (Frauen in der Geschichte; 4), S. 263–281.
- Jacobi, Juliane (2013). Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1991). Niedere Schulen. In: Christa Berg (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. München: Beck, S. 179–227.
- Schaser, Angelika (2010). Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft (2. durchges. und akt. Aufl.). Köln u.a.: Böhlau (L'homme Schriften. Reihe zur Feministischen Geschichtswissenschaft. Bd. 6).
- Seyfarth-Stubenrauch, Michael (1985). Erziehung und Sozialisation in Arbeiterfamilien im Zeitraum 1870-1914 in Deutschland. 2 Bde. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Zinnecker, Jürgen (2000). Kindheit und Jugend als pädagogisches Moratorium. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Dietrich Benner & Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion* (= Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft). Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 36–68.