Christina Benninghaus

Die anderen Jugendlichen

Arbeitermädchen in der Weimarer Republik

Archiv

campus

Die anderen Jugendlichen

Reihe »Geschichte und Geschlechter«
herausgegeben von Ute Daniel, Karin Hausen
und Heide Wunder
Band 16

Christina Benninghaus, Dr. phil., ist wissenschaftliche Assistentin an der
Fakultät für Geschichtswissenschaft und Philosophie der
Universität Bielefeld.

Christina Benninghaus

Die anderen Jugendlichen

Arbeitermädchen in der Weimarer Republik

Campus Verlag
Frankfurt/New York

2. Auflage, unveränderter Nachdruck 2020
ISBN 978-3-593-43093-5 E-Book (PDF)
Druck und Bindung: Books on Demand

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Benninghaus, Christina:
Die anderen Jugendlichen: Arbeitermädchen in der Weimarer Republik / Christina Benninghaus. – Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag, 1999
(Reihe Geschichte und Geschlechter; Bd. 16)
Zugl.: Florenz, Europ. Hochsch.-Inst., Diss., 1994
ISBN 3-593-35498-5

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Copyright © 1999 Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main
Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, Büdingen
Druck und Bindung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung 7

II. Berufsschulaufsätze als Quelle 19
1. Jugendforschung und die »Erfindung« des Jugendlichen 20
2. Schulaufsätze als Untersuchungsmaterial der zeitgenössischen Jugendforschung 24
3. Berufsschulaufsätze als historische Quelle 31

III. »Von 14- bis 18 sind die besten Jahre« Jugend als Lebensphase 37
1. »Jugend« im Spiegel gesetzlicher Regelungen 38
2. Das Ende der Kindheit: Schulentlassung und erster Arbeitstag 41
3. »Ewig möchte ich nicht Fräulein bleiben« – das Ende der Jugend 47
4. Jugendjahre 53
5. Der Ernst des Lebens 55
6. Neue Rechte, neue Kleider 57

IV. Zu Hause – Mädchen in der Arbeiterfamilie 63
1. Familiengröße 65
2. Zur Wohnsituation 68
3. »Mehr Zugaben geben auch viel« – Zur Familienökonomie 77
4. »Else wisch rasch Staub« – Hausarbeit 85
5. Ernährung, innerfamiliäre Hierarchien und mütterliche Fürsorge 96
6. »... in ihr erblicke ich meine Zukunft« – Mütter 105

V. Der Arbeitsmarkt für weibliche Jugendliche 117
1. Die Erwerbsbeteiligung weiblicher Jugendlicher 118

2. Magd, Arbeiterin, Angestellte: Die Erwerbsarbeit der Mädchen 125
3. Zur langfristigen Entwicklung des Arbeitsmarkts für Mädchen 130
4. Weibliche Jugend und Arbeitslosigkeit 134

VI. Bildungschancen und Berufswahl junger Mädchen 155
1. Lebensläufe: Das Sozio-ökonomische Panel als Quelle 156
2. Soziale Herkunft und Bildungschancen 159
3. Geschlechtszugehörigkeit und Bildungschancen 167
4. Ausbildungsverweigerung oder Ausbildungsverzicht? Zu innerfamiliären Entscheidungsspielräumen 172
5. Fügsame Töchter – von der Bereitschaft zum Verzicht 180

VII. Arbeitsbedingungen und Arbeitserfahrungen 185
1. Verdienstmöglichkeiten 186
2. Arbeitszeit 200
3. Arbeitserfahrungen von Dienstmädchen 204
4. Arbeitserfahrungen von Arbeiterinnen 220
5. Arbeitserfahrungen von Verkäuferinnen 243
6. Arbeitserfahrungen von Kontoristinnen 258
7. Arbeitserfahrungen von Schneiderinnen 279

VIII. Schlußbetrachtung 293

Quellen- und Literaturverzeichnis 301

Danksagung 333

I. Einleitung

Bücher schlägt man nicht frei von Vorannahmen auf. Von einer historischen Studie über Arbeitermädchen hätte man in den 1970er Jahren vermutlich eine Geschichte der Benachteiligung und Unterdrückung, der Sozialisation und Disziplinierung erwartet. Am Ende der 1990er Jahre würde ein solches Buch, das die Jugendlichen nicht auch als historische Subjekte wahrnähme, das soziale Praktiken und Vorstellungswelten von Jugendlichen unbeachtet ließe, angesichts der Entwicklung der Geschlechtergeschichte und angesichts der kulturellen Wende innerhalb der deutschen Sozialgeschichte hoffnungslos antiquiert wirken.[1] Trotz des über viele Jahre geführten Abwehrkampfes der Vertreter der historischen Sozialwissenschaft gegen die Alltagsgeschichte ist es inzwischen selbstverständlich geworden, die »Dialektik von den je und je vorfindlichen Handlungsbedingungen und den Praktiken der Akteure« zu betonen und für ein »Begreifen und Entschlüsseln der komplexen Beziehungen zwischen determinierenden Strukturen und der Praxis der ›Subjekte‹, zwischen Lebensverhältnissen und der Erfahrung von Betroffenen und Handelnden« zu plädieren.[2] Damit ist allerdings nicht geklärt, wie das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum, von Bedingungen und Normen einerseits, den Interpretations- und Handlungsspielräumen von Akteurinnen und Akteuren andererseits historisch zu erforschen ist. Betrachtet man neuere Arbeiten zur Geschichte der weiblichen Jugend, so fällt auf, daß Konzepte wie Aneignung, agency oder Eigen-Sinn zwar allge-

1 Zum Stand der Debatte in der Bundesrepublik vgl. die Sammelbände: Conrad/Kessel 1994; Hardtwig/Wehler 1996; Mergel/Welskopp 1997; Conrad/Kessel 1998b. Als Einstieg eignet sich: Daniel 1997.

2 Sieder 1994, S. 448; Dülmen 1991, S. 696. Die zitierte Äußerung faßt die Position Hans Medicks zusammen. Vgl. Medick 1989. Zur Auseinandersetzung um die Alltagsgeschichte vgl. auch die anderen Beiträge in Lüdtke 1989, sowie Bausinger 1992; Schulze 1994.

genwärtig sind, aber unterschiedlich ausgelegt werden.[3] Beispielsweise betont die französische Historikerin Michelle Perrot in einem neueren, in mehrere europäische Sprachen übersetzten Aufsatz vor allem die sozio-ökonomische Determiniertheit der Mädchen und resümiert: »Die Mädchen aus der Arbeiterklasse vereinigten in sich sämtliche Benachteiligungen, sozial wie sexuell. Für sie war es besonders schwer, aus ihrem Bestimmtsein eine Bestimmung zu machen.«[4] Während Perrot die Handlungsmöglichkeiten der Mädchen damit gering veranschlagt, zeigen sich amerikanische Studien häufig eher optimistisch. So behauptet beispielsweise Ruth Alexander in ihrer Untersuchung über »verwahrloste« Mädchen in New York, daß sich die weiblichen Jugendlichen bewußt gegen die Konventionen und moralischen Werte des 19. Jahrhunderts wandten und erfolgreich an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen beteiligt waren:

»young women won from their adult critics a grudging acceptance of female adolescent autonomy and sexual expression. Through a process of negotiation and compromise, young women and girls redesigned the terms of their passage to womanhood.«[5]

Die Studie Ruth Alexanders kann als typisch für eine ganze Reihe amerikanischer Arbeiten zur Geschlechtergeschichte angesehen werden, in denen eine Rezeption poststrukturalistischer Ansätze mit einem Festhalten an Begriffen von Erfahrung und Subjektivität einhergeht.[6] Allerdings gleicht die Betonung von agency in diesen Studien zuweilen eher einem Glaubensbekenntnis.[7] Wo es an Selbstzeugnissen fehlt, lassen andere Quellen oft allenfalls indirekte Rückschlüsse auf die Handlungen, Intentionen und Strategien von Frauen zu. So erscheint es etwa im Hinblick auf die Studie von Alexander durchaus fraglich, ob sich die Erfahrungen und die Selbstwahrnehmung weiblicher Fürsorgezöglinge tatsächlich aufgrund von Fallakten rekonstruieren lassen.

Auch die viel zitierte, theoretisch fundierte Studie von Kathleen Canning über Textilarbeiterinnen steht vor dem Dilemma, die in der Einleitung erhobenen Ansprüche kaum einlösen zu können. Der interessanten Zielsetzung -

---

3 Zum Begriff der Aneignung vgl. Maase 1992, S. 32-37. Zum Begriff der agency vgl. Thompson 1978, S. 280. In der deutschen Übersetzung von »The Poverty of Theorie« wird der Begriff des »Handelns« gebraucht, der jedoch die Ambivalenz von Determiniertheit und Freiwilligkeit nicht hinreichend ausdrückt. (Vgl. Thompson, Edward Palmer, Das Elend der Theorie. Zur Produktion geschichtlicher Erfahrung, Frankfurt a.M. 1980, S. 137.) Zu agency, Erfahrung und Eigen-Sinn vgl. Canning 1994; dies. 1996, S. 12-14. Zum Begriff des Eigen-Sinns vgl. Lüdtke 1993a.

4 Perrot 1997, S. 149.

5 Alexander 1995, S. 2f.

6 Hunt 1998, S. 70; Jelavich 1995, S. 279.

7 Zu diesem Ergebnis kommen auch: Conrad/Kessel 1998a, S. 11.

»I explore work cultures and work identities in terms of the meanings women derived from their wage work, the ways they interpreted, subverted, or internalized discourses of labor or ideologies of work« - kann nicht entsprochen werden, wenn beispielsweise Fragen der Berufsidentität der Arbeiterinnen nur mithilfe von quantitativen Analysen zur Beschäftigungsdauer beantwortet werden können.[8] Daß Menschen ihrer Welt und ihrem Leben Bedeutung verliehen, steht außer Frage. Zu untersuchen, wie sie dies in jeweils konkreten historischen Situationen taten, stellt jedoch eine in historischen Arbeiten wohl immer nur punktuell zu erfüllende Aufgabe dar.[9]

Das vorliegende Buch untersucht, was es bedeutete, zur Zeit der Weimarer Republik als Mädchen in einer Arbeiterfamilie aufzuwachsen - bedeutete, im Hinblick auf Lebensbedingungen und Zukunftschancen, auf Alltagspraktiken, Erfahrungen und Vorstellungswelten. Zwar enthält das Buch vergleichende Überlegungen zu Jugendlichen beiderlei Geschlechts, doch konzentriert sich die Darstellung im wesentlichen auf Mädchen. Im Mittelpunkt stehen städtische Jugendliche im Alter zwischen 14 und 17 Jahren. Diese Mädchen lebten gewöhnlich noch bei ihren Eltern. Sie hatten die Volksschule besucht und begannen im Alter von 14 oder 15 Jahren als Dienstmädchen, Arbeiterin oder Angestellte zu arbeiten. Die meisten von ihnen erhielten keine reguläre Ausbildung. Ihr Verdienst war - gemessen an dem erwachsener Frauen und besonders Männer - dürftig. Die Jugendzeit stellte in ihrem Leben eine durch außerhäusliche Erwerbsarbeit und durch gewisse Konsummöglichkeiten und Freizeitinteressen gekennzeichnete Phase dar, die gewöhnlich circa 10 Jahre umfaßte und damit aus der Sicht der Jugendlichen mehr als eine Übergangszeit war.

Die Absicht, Lebensbedingungen, Praktiken und Vorstellungswelten weiblicher Jugendlicher zu erforschen, macht es notwendig, aus unterschiedlichen Kontexten stammendes Quellenmaterial auszuwerten. Neben Statistiken, zeitgenössischen Enqueten und Expertenberichten wurden für diese Arbeit vor allem Selbstzeugnisse herangezogen. Diese liegen in der Form von Oral History Interviews und Autobiographien, vor allem aber von rund 1400 Aufsätzen vor, die im Zusammenhang mit zeitgenössischen Jugendstudien in den 1920er Jahren entstanden und in denen Berufsschülerinnen und - zu einem kleineren Teil auch - Berufsschüler zu Themen wie »Mein Beruf«, »Wie ich mir ein schönes Leben denke«, »Kummer und Trost« Stellung bezogen. Auf den Entstehungszusammenhang, die Aussage-

8 Canning 1996, S. 12. Vgl. auch: dies. 1994.

9 Zur Möglichkeit der Erfassung der »selbstgesponnenen Bedeutungsgewebe« in der ethnologische Forschung vgl. Geertz 1987. Vgl. auch Habermas 1993, S. 500.

kraft und die Auswertung dieser ungewöhnlichen Quellen wird in Kapitel II genauer eingegangen. Hier mag der Hinweis genügen, daß die Aufsätze einer doppelten Lesart unterworfen wurden: Zum einen wurden sie - sofern sie beiläufige Äußerungen über den Lebensalltag oder konkrete Schilderungen häufig konflikthafter Situationen enthalten - als Aussagen über soziale Praktiken interpretiert. Zum andern wurden sie als biographische Konstruktionen gelesen, die Aussagen über die Selbstwahrnehmung und die Vorstellungswelten der Jugendlichen erlauben. Die in den Texten formulierten Erfahrungen stellen dabei keineswegs unmittelbare Reflexe auf vorgefundene Verhältnisse dar. Sie müssen vielmehr als aufgrund kulturell vermittelter Interpretationsangebote vorgenommene Deutungen verstanden werden, deren Artikulation nur innerhalb der den Jugendlichen zur Verfügung stehenden Sprache möglich war.[10] Entsprechend weisen die in den Aufsätzen artikulierten Erfahrungen und Vorstellungen der Mädchen zwar individuelle Besonderheiten auf, doch können dominante Deutungsmuster einerseits, Grenzen des Denk- und Sagbaren andererseits unterschieden werden. Selbstverständlich waren diese Grenzen auch situationsabhängig: in anderen Kontexten war es möglich, andere Erfahrungen zu verbalisieren bzw. Erfahrungen in einer anderen Weise darzustellen.

Im folgenden werden damit Formen des »doing gender« auf zwei Ebenen untersucht. Einerseits wird - soweit dies im historischen Rückblick möglich ist - nach der Inszenierung von Geschlecht in Interaktionsprozessen gefragt, andererseits werden die Aufsätze selbst als soziales Handeln verstanden, als eine Form der Kommunikation, in der sprachliche Darstellungen von Weiblichkeit vorgenommen werden. Als inspirierend für diese Form der Analyse von Selbstzeugnissen erwiesen sich vor allem Ansätze der Ethnomethodologie und des symbolischen Interaktionismus.[11]

Erfahrungen und Selbstentwürfe der Mädchen entstanden in einem spezifischen historischen Kontext. Sie sind im Zusammenhang mit sozio-ökonomischen Bedingungen, wie auch mit zeitgenössischen Jugend- und Geschlechtervorstellungen zu sehen. Da es sich bei den Berufsschulaufsätzen um anonym verfaßte Texte handelt, von deren Autorinnen und Autoren zumeist nur Alter und Beruf, teilweise auch der Wohnort bekannt sind, ist es unmöglich, spezifische Aussagen zur sozio-ökonomischen Lage einzelner Jugendlicher zu machen. Statt dessen kann der Hintergrund, vor dem die Selbstzeugnisse zu lesen sind, nur durch allgemeine Aussagen zu Lebens-

10 Scott 1991; Canning 1996, S. 13.

11 Goffman 1981; Gildemeister/Wetterer 1992; Hirschauer 1993; Goffman 1994; Lindemann 1994.

und Arbeitsbedingungen von Arbeiterjugendlichen erhellt werden. Ebensowenig ist es möglich, die verschiedenen Diskurse zu rekonstruieren, die auf die eine oder andere Weise Eingang in die Alltagstheorien der Mädchen fanden. Selbstverständlich reflektieren die Aufsätze der Jugendlichen die vielfältigen Einflüsse von Schule und Elternhaus, sozialem Milieu und peer group, Kirche und Massenkultur. Dennoch sollen nicht die (vermeintlichen) Ursprünge bestimmter Vorstellungen untersucht werden, sondern die Art und Weise, wie die Jugendlichen aus unterschiedlichen Diskursen stammende Elemente zusammenfügten und interpretierten. Untersucht wird beispielsweise nicht, welche Weiblichkeitsvorstellungen in der Arbeiterbewegung oder in der populären Literatur der zwanziger Jahre vorherrschten, sondern wie Mädchen versuchten, Weiblichkeit angesichts konkurrierender und häufig dissonanter Angebote zu entwerfen.

Die untersuchten Aufsätze stammen überwiegend aus der Zeit vor der Weltwirtschaftskrise. Ihre Zeitgebundenheit ließe sich am ehesten durch einen diachronen Vergleich aufzeigen. Leider ist ein solcher Vergleich nur für bestimmte Teilbereiche möglich, für die entsprechendes Aufsatzmaterial aus der Nachkriegszeit vorliegt.[12] Im Zusammenhang mit dieser Arbeit wurde er unterlassen. Was hier vorgestellt wird, stellt eine historische Momentaufnahme für die Zeit der 1920er Jahre dar. Langfristige Veränderungen der Lebensbedingungen und besonders des Arbeitsmarktes werden dabei durchaus berücksichtigt, um den spezifischen historischen Ort der Mädchen näher zu bestimmen. Die im Zentrum der Darstellungen stehenden Selbst-

12 Einige Aufsatzuntersuchungen sind in der Nachkriegszeit wiederholt worden. Zur Aussagekraft solcher Untersuchungen vgl. Bamberg 1996, S. 70-72. Vgl. dort auch den Verweis auf die Untersuchung von Schmeing, K., Ideal und Gegenideal, eine Untersuchung zur Polarität der jugendlichen Entwicklung, Leipzig 1935 und die Nachfolgeuntersuchung von Glöckel 1960. Die an späterer Stelle zitierte Studie von Regnet zum Arbeitserlebnis von männlichen Jugendlichen von 1929 wurde Anfang der 50er und der 60er Jahre wiederholt. (Vgl. Regnet 1931; Thomae 1989) Busemanns Erhebung zum Selbstbild von Kindern und Jugendlichen, die mit Aufsatzthemen wie »Meine guten und schlechten Eigenschaften« und »Kann ich mit mir selbst zufrieden sein?« arbeitete, wurde 1956 und 1983 wiederholt. (Busemann 1926; Ries/Schlossarczyk/Fischer 1988) Leider ist Busemanns Erhebung für die Untersuchung weiblicher Arbeiterjugendlicher wenig ergiebig, da sie zum einen Kinder im Alter von 8-13 Jahren, zum anderen jugendliche Schülerinnen und Schüler höherer Schulen erfaßte und sich entsprechend unter den 4000 befragten Kindern und Jugendlichen keine Berufsschülerinnen befanden. (Vgl. Übersicht Busemann 1926, S. 204f.) Im Rahmen einer anderen Untersuchung schrieben Schulabgängerinnen und Schulabgänger Stuttgarter Volksschulen Aufsätze zum Thema »Was ich werden würde, wenn ich ein Junge (bzw. Mädchen) wäre«. Hier existieren insgesamt 602 Originalaufsätze von Mädchen und Jungen aus den Jahren 1934, 1946 und 1986. Zu deren Auswertung vgl. Bamberg 1996.

entwürfe werden damit als zeitlich gebunden dargestellt, ohne daß ihr im Laufe der historischen Zeit oder im Laufe der Lebenszeit stattfindender Wandel näher untersucht würde.

Im Rahmen der historischen Jugendforschung versucht diese Arbeit, durch die Wahl des Untersuchungsgegenstandes - der weiblichen Arbeiterjugend - und der Fragerichtung - nach Erfahrung und Selbstwahrnehmung von Jugendlichen - neue Akzente zu setzen. Betrachtet man den Forschungsstand zur Geschlechtergeschichte der Jugend, so zeigt sich eine merkwürdige Gemengelage. Einerseits ist unverkennbar, daß die Zahl der historischen Studien über Mädchen in den letzten Jahren rapide zugenommen hat.[13] Im deutschen Kontext kann vor allem die Organisation von Mädchen in der Jugendbewegung und im BDM als vergleichsweise gut erforscht gelten.[14] Auch liegen erste Beiträge zur Jugendpflege und Jugendfürsorge von Mädchen vor.[15] Besonders umfangreich ist die Literatur zur Geschichte der Mädchenbildung. Sie weist allerdings Lücken auf, wenn es um die Bildungserfahrungen und Bildungsbemühungen von Mädchen und um den Unterrichtsalltag geht.[16] Einen deutlichen Aufschwung hat in den letzten Jahren auch die geschlechtergeschichtliche Forschung über männliche Jugendliche genommen.[17]

Andererseits zeigt ein Blick in neuere Gesamtdarstellungen und Sammelbände zur Geschichte der Jugend, daß sich die Jugendgeschichte insgesamt als erstaunlich resistent gegenüber geschlechtergeschichtlichen Einflüssen erweist. In den 1980er Jahre wurde die Geschichte der Mädchen in den Einleitungen von Überblicksdarstellungen und Sammelbänden zur Geschichte der Jugend mit großer Regelmäßigkeit als Desiderat benannt.[18] Interessan-

---

13 Zum Forschungsstand vgl.: Benninghaus 1999. Zum Forschungsstand in Frankreich vgl. Knibiehler 1996b und die anderen Artikel des Themenhefts der Zeitschrift Clio: »Le Temps des Jeunes Filles«, 4, 1996. Für Australien, England und die USA vgl. Johnson 1993; Nelson/Vallone 1994; Mitchell 1995.

14 Zur Geschichte der Jugendbewegung vgl. Naujoks 1984; Ras 1988; Klönne 1990; Harvey 1995; Andresen 1997. Zur älteren Literatur vgl. Benninghaus 1991.
Zum BDM vgl. Möding 1985; Reese 1989; Kock 1994; Reese 1995. Zum BDM in Österreich vgl. Gehmacher 1994; Dies. 1999.

15 Vgl. Kohtz 1997; Dies. 1998; Dies. 1999; Schmidt 1999. Vgl. auch: Rahn 1996.
In der anglo-amerikanischen Forschung ist die Geschichte der Jugendfürsorge für Mädchen Gegenstand einer Vielzahl neuer Studien. Vgl. Cale 1993; Kunzel 1993; Mahood/Littlewood 1994; Alexander 1995; Odem 1995; Mahood 1999. Einen Überblick bietet Ciani 1997.

16 Einen Einblick in die Vielfalt der Themen einer Geschichte der Mädchenbildung vermittelt: Kleinau/Opitz 1996. Zu Schulalltag und Schulerfahrung vgl. Rogers 1995.

17 Geuter 1994; Reulecke 1996; Maase 1996a; Ders. 1999.

18 Gillis 1980, S. 281; Mitterauer 1986, S. 8; Dowe 1986, S. IX, Peukert 1987a, S. 13.

terweise ist dies in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre nach Auffassung männlicher Autoren offenbar nicht mehr notwendig. Neuere Überblicksdarstellungen gehen viel mehr ganz selbstverständlich davon aus, daß die Geschichte der Mädchen berücksichtigt werden müsse.[19] Daß »Jugend« für Mädchen und Jungen Unterschiedliches bedeutete, ist ebenso zum Gemeinplatz geworden, wie die Feststellung, daß »zahlreiche Kriterien, Definitionen und Bestimmungen von Jugend oft allein an der männlichen Jugend abgeleitet« wurden.[20] Diese Erkenntnis führt jedoch nicht zu einem Umschreiben der Geschichte der Jugend. Vielmehr werden aus der neueren Forschung stammende Informationen über Mädchen an passenden Stellen integriert, ohne daß sich das Bild der Jugendlichen dadurch verändern würde. Diese werden nach wie vor eindeutig männlich gedacht und etwa als »junger Arbeiter zur Zeit der industriellen Revolution«, als »griechischer Ephebe«, »mittelalterlicher Schildknappe«, als »japanischer Samurai« oder auch als moderner Rocksänger imaginiert.[21] *Jugend*gruppen der frühen Neuzeit entpuppen sich bei näherem Hinsehen als »Gesellenbruderschaften, studentische Landsmannschaften und ländliche Burschenschaften«, die sich entsprechend angeblich gegen eine Erwachsenenwelt wandten, die nach der Vorstellung des Autors einer neuen Überblicksdarstellung offenbar lediglich von Handwerksmeistern, Professoren, Lehrern und (männlichen) Vertretern der gemeindlichen Obrigkeiten bevölkert wurde.[22] Als Lebensphase wird Jugend auch weiterhin mit vorübergehender Abhängigkeit assoziiert, auf die dann ein durch ökonomische und politisch-gesellschaftliche Selbständigkeit geprägtes Erwachsenenleben folgen soll.[23] Daß ein solches Lebenslaufmodell männlich konnotiert ist, wird geflissentlich übersehen, beruht doch auch das Konzept des Generationenkonflikts auf dieser Gegenüberstellung von Abhängigkeit und Selbständigkeit.

Insgesamt ist die historische Jugendforschung damit weit davon entfernt, eine Geschichte der männlichen und der weiblichen Jugend zu sein. Auch stellt sie über weite Teile weniger eine Sozialgeschichte der Jugend, als eine Geschichte der für Jugendliche geschaffenen Institutionen und der Sozialisationsversuche der Erwachsenen dar. Beide Phänomene verstärken sich insofern, als sich Arbeiten, die Jugendliche als soziale Akteure wahrnehmen und nach jugendkulturellen Verhaltensweisen fragen, ganz überwiegend mit

19 Vgl. Levi/Schmitt 1996a, S. 17.
20 Speitkamp 1998, S. 11.
21 So in der Einleitung von Levi/Schmitt 1996a, S. 12f. und 19f.
22 Speitkamp 1998, S. 293.
23 Speitkamp 1998, S. 292.

männlichen Jugendlichen beschäftigen.[24] Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, daß männliche Jugendliche mit ihren peer group Aktivitäten weitaus mehr gesellschaftliche Aufmerksamkeit erregten als Mädchen. Dies gilt für gewalttätige Straßenbanden des späten 19. Jahrhunderts ebenso wie für die wilden Cliquen der zwanziger Jahre, für Edelweißpiraten, Halbstarke und Punks.[25] Zwar fanden sich unter den Mitgliedern dieser Straßengruppen gewöhnlich auch einige Mädchen, doch läßt sich ihr Beitrag zur jugendkulturellen Praxis der Gruppen kaum rekonstruieren, waren sie doch sowohl aus der Sicht der männlichen Jugendlichen wie aus der der Vertreter der Obrigkeit für das Gruppenleben marginal.[26]

Im Vergleich zu solchen öffentlich sichtbaren und häufig gewalttätigen Formen der Jugendkultur und zu organisierten Jugendaktivitäten haben andere Formen der Gleichaltrigenkultur in historischen Darstellungen wenig Aufmerksamkeit gefunden. Über die Art und Weise, wie sich Jugendliche neue Formen der kommerziellen Freizeitkultur aneigneten, liegen für den deutschen Kontext erst wenige Arbeiten vor.[27] Gerade die Gleichaltrigenkultur weiblicher Jugendlicher ist damit bisher kaum untersucht worden. Auch das Familienleben von Jugendlichen und ihre Arbeitserfahrungen bedürfen noch der genaueren Untersuchung.[28] Hier setzt das vorliegende Buch an. Dabei mag es verwundern, daß der Bereich des Freizeitlebens der Jugendlichen relativ unterbelichtet bleibt, doch für diese ideologisch umkämpfte Sphäre bilden Berufsschulaufsätze eine unbefriedigende Quelle.[29]

Die Frage nach den Erfahrungen, Wahrnehmungen und Alltagspraktiken von Kindern und Jugendlichen läßt sich in historischer Forschung nur schwer umsetzen. Bei dem Bemühen, Jugendliche als soziale Akteure in den Blick zu nehmen, erwiesen sich deshalb auf teilnehmender Beobachtung basierende ethnologische Arbeiten und ethnomethodologische Ansätze aus

---

24 Die in diesem Kontext einflußreichen Arbeiten des Centre for Contemporary Cultural Studies in Birmingham untersuchten ganz überwiegend männliche Jugendliche. Als Ausnahme sind die Studien von Angela McRobbie zu nennen. Zum Begriff der Jugend(sub)kultur und den frühen Arbeiten des CCCS vgl. Ferchhoff/Baacke 1995.

25 Zu den Aktivitäten der wilden Cliquen vgl. Lindner 1983; Peukert 1984; Ders. 1987a, S. 245-284; Lindner 1993. Zu Edelweißpiraten vgl. Kenkmann 1996.

26 Davies 1999.

27 Vgl. Bernold 1990; Harvey 1991; Minkmar 1993; Maase 1996b; Marßolek 1996.

28 Für männliche Jugendliche vgl. Peukert 1987a. Studien, in denen die Erfahrungswelt von Jugendlichen angesprochen wird, basieren zumeist auf der Analyse von Oral History Interviews und Autobiographien. Vgl. Wierling 1982; Dies. 1987; Maynes 1992; dies. 1995; dies. 1999.

29 Für einen unbefriedigenden Versuch, das Freizeitverhalten von Jugendlichen anhand zeitgenössischer soziologischer Untersuchungen zu erforschen, vgl. Peukert 1993.

der Kindheits- und Jugendsoziologie als inspirierend.[30] Im Gegensatz zu sozialisationstheoretisch ausgerichteten Forschungen legen diese Studien ihr Hauptaugenmerk auf die sozialen Praktiken von Kindern und Jugendlichen. Deren Spiele und anderen Interaktionsprozesse werden nicht mehr als bloße Nachahmung der Erwachsenenwelt bzw. als Probehandeln für eine erfolgreiche Teilhabe an dieser Welt interpretiert, sondern als eigenständiges Handeln, das Logiken folgt, die von Erwachsenen nicht geteilt werden müssen. Historische Arbeiten, die solche Fragen verfolgen, haben bisher vor allem Selbstzeugnisse als Quellen herangezogen.[31] Zukünftigen Forschungen bleibt es vorbehalten, mit Hilfe materieller Zeugnisse und bildlicher Quellen weiter in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen vorzudringen.[32]

In der Zeit der Weimarer Republik entstanden zahlreiche soziologische und psychologische Studien über Arbeiterjugendliche. Aufgrund der zunehmenden Durchsetzung der Berufsschulpflicht konzentrierten sich viele dieser Studien auf die in der Berufsschule erfaßten 14- bis 17jährigen Jungen und Mädchen. Kapitel II stellt die Zielsetzungen und methodischen Ausrichtungen dieser Studien dar. Die besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der sogenannten »Aufsatzmethode«, die zur Entstehung der Berufsschulaufsätze führte. Da sich besonders Else Schilfarths Studie über »Die psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenbildung« als interessante Quelle entpuppte, wird auf die Entstehungsbedingungen dieser Studie und die Biographie Else Schilfarths näher eingegangen. Schließlich wird erörtert, inwieweit und wie die in zeitgenössischen Studien veröffentlichten Berufsschulaufsätze als Selbstzeugnisse betrachtet und als historische Quelle genutzt werden können.

Kapitel III beschäftigt sich mit den Zäsuren, die den Lebenslauf von Heranwachsenden zur Zeit der Weimarer Republik strukturierten. Für Arbeiterjugendliche läßt sich dabei eine scharfe Konturierung der Übergänge zwischen Kindheit und Jugend bzw. Jugend und Erwachsenenalter feststellen, die in dieser Deutlichkeit weder für Arbeiterjugendliche des 19. Jahrhunderts noch für bürgerliche Jugendliche des 20. Jahrhunderts anzunehmen ist. Besonders für Mädchen stellten Schulentlassung und Heirat eindeutige Zäsuren dar, zwischen denen eine ca. zehn Jahre umfassende Lebensphase

30 Zum Forschungsstand in der Kinder- und Jugendethnologie vgl. Loo/Reinhart 1993; Dracklé 1996. Zu ethnomethodologischen Ansätzen innerhalb der Kinder- und Jugendsoziologie und der Pädagogik vgl. Kelle/Breidenstein 1996; Breidenstein 1997; Kelle 1997; Breidenstein/Kelle 1998. Aufsätze aus beiden Forschungsrichtungen umfaßt Renner 1995.

31 Mit Oral History Interviews arbeiteten: Behnken/du Bois-Reymond/Zinnecker 1989. Vgl. auch Behnken 1990.

32 Ansatzpunkt dafür bilden die Beiträge in West/Petrick 1992.

lag. Diese war in der Wahrnehmung der Mädchen keine Phase der persönlichen Entwicklung, sondern eher eine Art Auszeit, die mit spezifischen Rechten und Pflichten einherging, deren Privilegien die Mädchen jedoch bei der Eheschließung würden aufgeben müssen. Ein Erwachsenenleben ohne Ehe und Familie war für die ganz überwiegende Mehrheit der Mädchen - auch jenseits von materiellen Überlegungen - nicht vorstellbar.

Kapitel IV behandelt das Familienleben von Arbeiterjugendlichen. Dazu werden erstens die materiellen Rahmenbedingungen, d.h. die Familiengröße, die Wohnsituation und die Familienökonomie, untersucht. Zweitens wird nach familiären Praktiken gefragt, die sich sowohl im Wohnverhalten, wie auch im Umgang mit Essen und in der innerfamiliären Arbeitsteilung ausdrückten. Drittens werden bestimmte Elemente der Vorstellungswelt der weiblichen Jugendlichen näher betrachtet. So wird untersucht, wie Jugendliche ihre Wohnsituation wahrnahmen, inwieweit sie ihre Hausarbeit als Belastung empfanden, welche Einstellung sie zu Geld hatten und wie sie ihre Mütter sahen.

Die Zeit der Weimarer Republik wird gewöhnlich als eine Phase der Entwicklung von neuen Erwerbsmöglichkeiten für Frauen betrachtet. Auch wenn die Zahl der weiblichen Angestellten in den zwanziger Jahren deutlich anstieg, so zeigt eine genauere Beschäftigung mit den Berufszählungen von 1907, 1925 und 1933 doch zugleich, daß aufgrund der langfristigen Strukturveränderungen des Arbeitsmarktes gerade die Erwerbsmöglichkeiten der jungen Mädchen abnahmen. Auch machte die Weltwirtschaftskrise nicht vor den Arbeits- und Lehrstellen der weiblichen Jugendlichen halt. Allerdings wurden diese von der Krise deutlich anders betroffen als männliche Jugendliche. Kapitel V geht auf der Grundlage der Berufszählungen, der Statistiken der Berufsberatungsstellen und Arbeitsämter, sowie einer Reihe anderer zeitgenössischer Erhebungen den Veränderungen des Arbeitsmarktes für weibliche Jugendliche nach. Gleichzeitig eröffnen die Berufsschulaufsätze die Möglichkeit, auch die subjektive Wahrnehmung von Arbeitslosigkeit zu erforschen.

Kapitel VI untersucht den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft einerseits, den Ausbildungs- und Berufschancen junger Frauen andererseits. Anhand von Daten des Sozio-Ökonomischen Panels wird aufgezeigt, wie sehr sich die Ausbildungsmöglichkeiten von weiblichen und männlichen Jugendlichen unterschieden. Wie sich anhand zeitgenössischer Befragungen zur Berufswahl und anhand der Berufsschulaufsätze ungelernter Arbeiterinnen zeigen läßt, waren die Mädchen trotz ihrer Heiratsabsichten an einer Ausbildung interessiert, mußten sich aber häufig mit un- und angelernter Arbeit begnügen. Eine weibliche Rhetorik der Selbstlosigkeit machte es den

Mädchen dabei nahezu unmöglich, auf ihre schlechte Arbeitsmarktlage und ihre innerfamiliäre Benachteiligung wütend und aggressiv zu reagieren, ließ sich aber zugleich dazu nutzen, die eigene ungelernte Arbeit als Liebesdienst zu überhöhen.

Kapitel VII untersucht die Arbeitsbedingungen und Arbeitserfahrungen, die weibliche Jugendliche in verschiedenen, zur damaligen Zeit typischen Berufen machten. Die Berufsschulaufsätze erlauben hier Einblicke in die Gestaltung des Arbeitsalltags und in die Beziehungssysteme, die am Arbeitsplatz herrschten. Zugleich zeigen sie, daß weibliche Jugendliche sich häufig mit ihrer Arbeit identifizierten. In den Aufsätzen wird aber auch deutlich, daß es in der Wahrnehmung der Mädchen eine enorme Spannung zwischen Erwerbstätigkeit und weiblicher Geschlechtsidentität gab. Nicht nur Arbeiterinnen, sondern auch Verkäuferinnen, Kontoristinnen, Schneiderinnen und Dienstmädchen setzten sich in ihren Texten mit der Frage von Weiblichkeit und Beruf auseinander.

II. Berufsschulaufsätze als Quelle

Erfahrungen und Alltagstheorien von Arbeitermädchen lassen sich nur sinnvoll erforschen, wenn Quellenmaterial gefunden werden kann, das entsprechende Einblicke in die Vorstellungswelten der Jugendlichen ermöglicht. Solche Ego-Dokumente liegen für die Angehörigen der unteren Bevölkerungsschichten zumeist kaum in den klassischen Formen des Selbstzeugnisses – also als Tagebuch, Autobiographie oder Briefwechsel – vor, doch sind in den letzten Jahren zahlreiche andere Quellen, wie etwa Protokolle von Zeugenaussagen vor Gericht, Schreibebücher oder Leserbriefe, als Selbstzeugnisse verstanden und interpretiert worden.[1] Im Fall der weiblichen Unterschichtsjugendlichen liegen Selbstzeugnisse in Form von Berufsschulaufsätzen vor. Detlev Peukert kommt das Verdienst zu, die in zeitgenössischen Jugendstudien enthaltenen Aufsätze als Quelle für die sozialhistorische Forschung erstmals systematisch genutzt zu haben. Von seinem Buch über »Die Lebenswelt der Arbeiterjungen in der Weimarer Republik« gingen wichtige Anregungen aus.[2] Daß das vorliegende Buch indes kein »weibliches Pendant« zu Peukerts »Jugend zwischen Krieg und Krise« darstellt, ergibt sich vor allem aus dem anders gearteten Umgang mit den jugendlichen Selbstzeugnissen. Nach meinem Dafürhalten wurden diese von Peukert – aber auch von anderen Historikerinnen und Historikern – nicht als Sinnkonstruktionen gelesen, sondern als Informationssteinbruch benutzt, um bereits aufgrund anderer Quellen etablierte Forschungsergebnisse zu illustrieren. Erfahrung wurde hier als eine Art subjektiver Kehrseite objektiver Strukturen betrachtet.[3] Eine solche Lesart versäumt es jedoch, den dialektischen Zusammenhang zwischen Struktur und Erfahrung zu untersuchen.

---

1 Vgl. die Beiträge in Schulze 1996. Zur Arbeiterautobiographie vgl. Maynes 1995. Zur älteren Literatur vgl. Seyfarth-Stubenrauch 1985.

2 Peukert 1987a.

3 Zur Kritik an solcher Verwendung biographischen Materials vgl. Rosenthal 1994, S. 126f.

1. Jugendforschung und die »Erfindung« des Jugendlichen

Die historische Jugendforschung geht allgemein davon aus, daß sich die gesellschaftlichen Jugendvorstellungen in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts grundlegend veränderten, so daß von einer »Entdeckung« oder »Erfindung« der Jugend gesprochen werden könne.[4] Diese »Erfindung« reflektierte zum einen strukturelle Veränderungen. So verjüngte sich die Gesamtbevölkerung insgesamt, besonders jedoch in den Großstädten aufgrund demographischer Entwicklungen und der Abwanderung junger Arbeitskräfte vom Land in die Stadt.[5] Mit Urbanisierung und Industrialisierung verloren traditionelle Formen des Jugendlebens wie der Gesindedienst und die Lehrlingszeit im Haushalt eines Meisters an Bedeutung. Die Furcht vor Jugendkriminalität und dem Einfluß der Sozialdemokratie auf die Jugend nahm zu. Neue Institutionen im Bereich der Jugendfürsorge sollten dazu beitragen, die Jugend unter Kontrolle zu halten. Gleichzeitig wurde die junge Generation aber auch als ein Potential gesehen, das es – etwa durch Arbeitsschutzgesetze und Jugendpflegemaßnahmen – zu schützen galt.[6]

Im Zusammenhang mit den sozio-ökonomischen Prozessen, aber zugleich nicht auf diese reduzierbar, veränderte sich die kulturelle Darstellung von Jugend. In einer Reihe von Theaterstücken und Romanen, aber auch in der bildenden Kunst traten nun jugendliche Hauptfiguren auf. Am Ende des Jahrhunderts erschien die Jugend als Symbol für die Zerrissenheit und Identitätssuche der gesamten Gesellschaft.[7]

Der Mythos Jugend entwickelte sich nicht vollständig unabhängig von jugendkulturellen Verhaltensweisen. Besonders die bürgerliche Jugendbewegung griff Vorstellungen auf, die Jugend als eine besondere Lebensphase mit eigenen Bedürfnissen verstanden, und gab solchen Jugendkonzepten in Gruppenaktivitäten wie Wandern und Volkstanz zugleich sinnlichen Ausdruck.

Die sozialwissenschaftliche, psychologische und pädagogische Jugendforschung, die sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelte, bildete die zeitspezifischen Formen des Jugendlebens nicht einfach ab, sondern war selbst an der Konstruktion des »modernen« Jugendlichen beteiligt.[8] Die einschlägigen Studien basierten auf Vorannahmen darüber, welche Aspekte

---

4 Als neueren Überblick vgl. Dudek 1996.

5 Tenfelde 1982b; Peukert 1987a, S. 29-56.

6 Zur Jugendpflege und Jugendfürsorge im Kaiserreich und in der Weimarer Republik vgl. Dickinson 1996; Gräser 1995; Harvey 1993; Linton 1991; Peukert 1986.

7 Neubauer 1992. Vgl. auch die Beiträge in: Koebner/Janz/Trommler 1985.

8 Vgl. Dudek 1990; Bühler 1990.

des jugendlichen Daseins überhaupt der Untersuchung wert waren. Dabei wirkten sich zum einen schichtenspezifische Vorurteile aus. Beispielsweise scheinen bürgerliche Beobachterinnen das Sexualverhalten der jugendlichen Arbeiterinnen in den zwanziger Jahren nur deshalb für historisch neuartig und deshalb besonders interessant gehalten zu haben, weil sie mit den Lebensgewohnheiten der Arbeiterschicht nicht vertraut waren.[9] Zum anderen verfolgten die meisten Jugendstudien dezidiert sozialpolitische Intentionen. Viele von ihnen sollten auf Mißstände aufmerksam machen, um auf diese Weise die Bereitschaft zu politischen Interventionen zu erhöhen. So hatte etwa eine vielzitierte, 1929 veröffentlichte, auf der Befragung von 200.000 Berufsschülerinnen und Berufsschülern basierende Studie über »Die erwerbstätige Jugend« das erklärte Ziel, »die Wahrheit über die Lage der erwerbstätigen Jugend in Deutschland« ans Licht zu bringen und damit den sozialpolitischen Forderungen der Jugendverbände und der Jugendpfleger nach Arbeitszeitbegrenzung und bezahltem Urlaub für Jugendliche Nachdruck zu verleihen.[10] Um diese Absicht zu erreichen, wurden die Ergebnisse der Erhebung in einer Wanderausstellung in mehreren Großstädten gezeigt, was wiederum nicht ohne Einfluß auf die Fremd- und Selbstwahrnehmung der Jugend blieb.[11] Noch genauer zu untersuchen wäre, inwieweit die den politischen Zielen entsprechenden Ergebnisse der Studie durch die Gestaltung der Erhebung zumindest teilweise präjudiziert wurden.

Nur ein Teil der zeitgenössischen Jugendforschung beschäftigte sich mit Arbeiterjugendlichen. Diese sozialpädagogisch-soziologische Jugendkunde beabsichtigte vor allem, pädagogisch verwertbares Wissen für die Arbeitsbereiche der Jugendpflege und Jugendfürsorge zusammenzutragen. Entsprechend richtete sich das Hauptinteresse dieses Zweiges der Jugendkunde zunächst auf die männliche Großstadtjugend. Erst in der Zeit um den Ersten Weltkrieg gerieten auch weibliche Unterschichtsjugendliche zunehmend in den Blick, wobei die Konzentration auf die städtische Jugend erhalten blieb. Gleichzeitig kam es zu einer Verwissenschaftlichung dieses Teils der Jugendkunde. Hatten vor dem Ersten Weltkrieg Pfarrer und in der Jugendpflege Tätige »aus der Praxis für die Praxis« geschrieben,[12] entstanden nun Erhebungen, die sich als empirische Untersuchungen der Lebensbedingungen und Erfahrungen größerer Gruppen von Jugendlichen verstanden. Stu-

9 Usborne 1995, S. 152.

10 Mewes 1929.

11 Vgl. Das junge Deutschland 1927; Das junge Deutschland 1928. Vgl. auch: Klement 1986.

12 Eger, Johannes, Die Bedeutung der Jugendpsychologie, Leipzig 1912, S. 50. Hier zit. nach Dudek 1990, S. 37.

dien über Mädchen wurden dabei gewöhnlich von Frauen durchgeführt, deren Präsenz im Wissenschaftsbetrieb in der Weimarer Zeit insgesamt deutlich zunahm.[13] Für manche dieser Frauen war es offenbar naheliegend, sich mit ihren Geschlechtsgenossinnen zu beschäftigen. Ob dies nur auf das besondere Interesse der Wissenschaftlerinnen zurückzuführen ist oder vielleicht auch darauf, daß ihre Arbeit auf größere Akzeptanz stieß, wenn sie sich mit »weiblichen« Themen beschäftigten, muß dahingestellt bleiben. Mädchenforschung war jedenfalls weitestgehend Frauensache.[14]

Die Absicht, aus den empirischen Forschungen »praktische Nutzanwendungen für die Jugendpflege« zu ziehen, implizierte die Vorstellung, daß es vor allem notwendig sei, zusätzliche Informationen über die Lebens- und Arbeitsbedingungen, die Freizeitgewohnheiten, die Berufsorientierung und die Zukunftserwartungen von Unterschichtsjugendlichen zu gewinnen. Die Jugendlichen wurden dabei als Fremde dargestellt, deren Lebenswelt man sich von außen näherte. So begann die Einleitung einer Arbeit über ungelernte Jugendliche fast wie ein Expeditionsbericht:

»Auf den folgenden Seiten sollen die Leser in eine Welt eingeführt werden, die den meisten von ihnen, falls ihre berufliche Tätigkeit als Fürsorgerin oder Lehrer sie nicht in Verbindung mit ihr gebracht hat, ein unbekanntes Land sein dürfte.«[15]

Auch Else Schilfarth, aus deren Studie viele der im folgenden zitierten Mädchenaufsätze stammen, rechtfertigte ihr Unternehmen mit einem allgemeinen Informationsdefizit:

»Es ist in den letzten Jahren sehr viel gesprochen und geschrieben worden über moderne Frauenbildung; aber über den Gegenstand der erzieherischen Maßnahmen, über das Mädchen selbst, wissen wir verhältnismäßig wenig.«[16]

Der Wunsch, die Lebenswelten und das »Seelenleben« der als fremd gekennzeichneten Mädchen und Jungen der Unterschichten zu erforschen, machte die Entwicklung entsprechender Forschungsmethoden notwendig. Während Untersuchungen über Jugendliche aus der Mittelschicht von der im Bürgertum üblichen Schreibkultur profitierten und entsprechend auf Briefe, Tagebücher und literarische Texte von Jugendlichen zurückgreifen konnten, mußten Arbeiterjugendliche zur Produktion von Selbstzeugnissen angeregt werden.[17] Neben mündliche Befragungen, Fragebogenerhebungen und teil-

13 Schlüter 1983, S. 256.
14 Dudek 1990, S. 207.
15 Staewen-Ordemann 1933, S. 13.
16 Schilfarth 1926, S. 8.
17 Zur Schreibkultur bürgerlicher Kinder und Jugendlicher vgl. Linke 1995. Zum Tagebuch als Quelle der zeitgenössischen Jugendforschung vgl. Bernfeld 1931; Bühler 1932; Dies. 1934.

nehmende Beobachtung trat damit die »Aufsatzmethode«: Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert, im Rahmen einer Unterrichtsstunde zu einem bestimmten Thema schriftlich Stellung zu nehmen.

In den Berufsschülerinnen und -schülern fand die Jugendforschung dabei eine Klientel, die als repräsentativ für die städtische Jugend der Arbeiterschaft und des Kleinbürgertums angesehen werden konnte. Nach Art. 145 der Weimarer Verfassung von 1919 waren alle Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren, die nicht ohnehin weiterführende Schulen besuchten, zur Teilnahme am wöchentlich etwa sechs Stunden umfassenden Berufsschulunterricht verpflichtet.[18] Neben ihrer Erwerbsarbeit oder, im Falle der Haustöchter,[19] neben der Hausarbeit, sollten die Jugendlichen in diesen Schulen Unterricht in Berufskunde und Staatsbürgerkunde erhalten. Für ungelernte Arbeiterinnen, Dienstmädchen und Haustöchter lag der Schwerpunkt allerdings zumeist auf hauswirtschaftlichem Unterricht.

Obwohl in der Verfassung festgelegt, hing die Durchsetzung der Berufsschulpflicht[20] von der jeweiligen Ländergesetzgebung und die tatsächliche Einrichtung von (Mädchen-)Berufsschulen von den Gemeinden ab.[21] Zu einer reichseinheitlichen Regelung kam es während der Weimarer Republik nicht.[22] Insgesamt erfaßte die Berufsschulpflicht aber im Laufe der Weimarer Zeit einen zunehmend größeren Anteil der berufstätigen oder arbeitslosen Jugendlichen.[23] Allerdings traf dies vor allem auf die städtischen

---

18 RGBL 1919, S. 1410.

19 Die Bezeichnung »Haustochter« meint hier weibliche Jugendliche, die nach der Entlassung aus der Volksschule nicht erwerbstätig wurden und zunächst im Haushalt ihrer Eltern lebten und arbeiteten. Da die Berufswahlmöglichkeiten für Mädchen in der Weimarer Zeit schlecht waren, war eine solche Lebensphase als Haustochter auch für viele Arbeitertöchter normaler Bestandteil ihrer Jugendbiographie.

20 Im folgenden ist stets von »Berufsschule« und »Berufsschulpflicht« die Rede. Dies entspricht nicht unbedingt der zeitgenössischen Begrifflichkeit. In der Weimarer Zeit wurde häufig von »Fortbildungsschulen« gesprochen, doch auch die Bezeichnung »Berufsschulen« wurde schon benutzt. Es gab Definitionsbemühungen, wonach letztere der »berufskundlichen Unterrichtung« von Lehrlingen, erstere der schulischen Weiterbildung von Jugendlichen, die in keinem festen Ausbildungsverhältnis standen, dienten. (Löffler 1928, S. 1.) Doch diese Unterscheidung wurde offenbar nicht durchgehalten, so differenziert zum Beispiel das »Kurzgefaßte Handwörterbuch« zur Berufsberatung von 1926 nicht zwischen Berufs- und Fortbildungsschulen. Letztere Bezeichnung kommt dort überhaupt nicht vor. (Neuburger 1926.) Um etwaige Unklarheiten zu vermeiden, wurde in zeitgenössischen Texten zuweilen von der »Fortbildungs- (Berufs-) Schulpflicht« gesprochen.

21 Schecker 1963, S. 198ff.

22 Lundgreen 1981, S. 18.

23 Der Widerstand der Jugendlichen, ihrer Eltern und Arbeitgeber gegen die Berufsschulpflicht verlor sich im Laufe der Jahre. In Hamburg sank die Versäumnisquote der

Jugendlichen zu. Darüber hinaus besuchten Jungen, für die die Berufsschulpflicht schon länger bestand und eher akzeptiert wurde, den Unterricht deutlich häufiger als Mädchen.[24] Für Preußen wurde geschätzt, daß 1926 43% der städtischen, im Vergleich zu 4% der auf dem Land lebenden 14- bis 17jährigen Mädchen eine Berufsschule besuchten.[25] In anderen Ländern dürfte der Berufsschulbesuch allerdings deutlich weiter verbreitet gewesen sein, da er dort bereits früher eingeführt worden war.

Die Berufsschüler und -schülerinnen stellten damit einen Ausschnitt der jugendlichen Bevölkerung dar, der sich, da bürgerliche Jugendliche zumeist weiterführende Schulen besuchten, hauptsächlich aus den Kindern der unteren Bevölkerungsschichten zusammensetzte und im wesentlichen städtische Jugendliche umfaßte, ansonsten aber durchaus repräsentativ war.

Die Tatsache, daß nun vielerorts auch Unterschichtsjugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren wenigstens für einige Stunden pro Woche in Schulklassen erfaßt wurden, erleichterte den Weimarer Jugendforschern die Befragung der Heranwachsenden. Nicht zuletzt aufgrund pragmatischer Erwägungen dürften sich viele Studien fortan speziell der Altersgruppe der Berufsschulpflichtigen gewidmet haben.

2. Schulaufsätze als Untersuchungsmaterial der zeitgenössischen Jugendforschung

In den 1920er und frühen 1930er Jahre wurde eine Reihe von jugendsoziologischen Studien unternommen, die sich auf Schulaufsätze als Quelle zur Erforschung der Psyche der Großstadtjugendlichen stützten. Zum Zweck der Materialerhebung wandten sich die Jugendforscherinnen und -forscher an Lehrerinnen und Lehrer, die im Rahmen ihres Schulunterrichts Aufsätze zu den jeweils vorgegebenen Themen schreiben ließen. Diese Aufsatzthemen sollten nicht im Unterricht vorbesprochen, sondern überraschend gestellt werden, was offenbar auch zumindest in einem Teil der Fälle geschah, wie die folgende witzige Reaktion einer jungen Berlinerin zeigt. Diese entzog

---

Berufsschülerinnen von fast 50% in der unmittelbaren Nachkriegszeit bis 1924/25 auf einen Wert von 19%. Vgl. Hagemann 1988, S. 268f.

24 In Preußen betrug der Anteil der Mädchen an der Schülerschaft der Berufsschulen in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre ca. 28%. (Siemering 1933, S. 104.) In Bayern erhöhte sich der Anteil der Mädchen an der Schülerschaft der Berufsfortbildungsschulen zwischen 1921/22 und 1926/27 von 32,9% auf 35,3%. (Egger 1930, S. 50.)

25 Siemering 1930, S. 115.

sich geschickt der Zumutung, angesichts der Themenstellung »Kummer und Trost« über eigene Alltagserlebnisse und Gefühle zu berichten, indem sie die Situation in ihrer Berufsschulklasse beschrieb:

»Fräulein P., unsere Klassenlehrerin, hat uns heute großen Kummer bereitet. Nach der ersten Stunde des Unterrichts überraschte uns Fräulein P. mit einer trostlosen Arbeit. Sie schrieb nämlich an die Tafel: ›Freie Arbeit: Kummer – Trost‹. Wir waren in dem Augenblicke, als wir das lasen, wirklich ganz trostlos. Unsere Bitten, uns zu dieser Arbeit etwas zu sagen, halfen nichts. Fräulein P. versicherte uns immer wieder, sie dürfe uns nichts sagen. Schließlich blieb uns nichts weiter übrig, wir mußten die Arbeit doch machen.«[26]

Die »freie Niederschrift« hatte einen festen Platz im Deutschunterricht der Volks- und Berufsschulen und wurde bereits seit der Jahrhundertwende als Alternative zum sogenannten »gebundenen Aufsatz« propagiert.[27] Für die Jugendlichen war es daher nicht ungewöhnlich, eine »freie Arbeit« anfertigen zu müssen.[28] Allerdings wiesen die im Rahmen der Jugendstudien verfaßten Aufsätze einige Besonderheiten auf. Sie dienten, anders als Klassenaufsätze, nicht dazu, den Lehrstoff einer beendeten Unterrichtseinheit zu rekapitulieren.[29] Sie wurden nicht benotet, und – noch wichtiger – sie wurden anonym verfaßt. Gewöhnlich wurde den Jugendlichen sogar versichert, daß die Texte ungelesen an die Jugendforscherinnen und -forscher weitergegeben würden. Aus deren Sicht sollte alles versucht werden, um den Jugendlichen »wahrhaftige« Aussagen zu ermöglichen. Wie erfolgreich diese Strategien tatsächlich waren, läßt sich selbstverständlich nicht eindeutig bestimmen. Doch kann, neben der Unterschiedlichkeit der Texte, vor allem die Kritikfreudigkeit der Jugendlichen wohl als Indikator für eine relativ repressionsarme Schreibsituation gelten. So wurde die Berufsschule in manchen Aufsätzen als »Pein« oder als »einziger Übelstand« des Berufs bezeichnet. Eine 15jährige Kontoristin seufzte: »Nichts Langweiligeres kann ich mir denken, als den Unterricht in der Fortbildungsschule.«[30] Auch Arbeitgeber und Eltern wurden zum Teil freimütig kritisiert. Und darüber hinaus finden sich Texte mit klassenkämpferischem Inhalt. Beispielswiese schrieb eine 16jährige Arbeiterin:

---

26 Kelchner 1929, S. 4.

27 Vgl. Ludwig 1988, S. 301-362; Ludwigsen 1981, S. 93.

28 Mathilde Kelchner konstatierte entsprechend: »Die Anweisung, sich über ein Thema anonym zu äußern, war das einzige Ungewöhnliche an der Situation, in der die Jugendlichen ihre Aufsätze niederschreiben. Die ›freie Arbeit‹ gehört durchaus in den Rahmen des Lehrplans der Berufsschule.« (Kelchner 1932a, S. 2)

29 Zu solchen »normalen« Aufsätzen vgl. die zahlreichen Beispiele bei Hohmann/Langer 1995. Aus den abgedruckten Dokumenten geht zum Teil auch die Benotung der Schulaufsätze hervor.

30 Schilfarth 1926, S. 80.

»Die andere Frage wäre nur das Geld. Wir als Arbeiter merken ja leider zu sehr den Unterschied zwischen Arm und Reich, aber wir werden nicht klagen, da wir ja noch immer an den Sturz der bisherigen Regierung durch die Revolution der Arbeiter glauben, die uns dann zu einem nochmaligen Leben aufweckt.«[31]

Ob diese Jugendliche ihre politische Einstellung so offen ausdrückte, weil sie sich durch die Zusicherung der Anonymität geschützt fühlte, oder ob sie sich auch sonst vor etwaigen Repressionen sicher gefühlt oder diese in Kauf genommen hätte, muß dahingestellt bleiben. Vermutlich maßen die meisten der erwerbstätigen Jugendlichen der Berufsschule insgesamt eine geringe Bedeutung zu.[32]

Die den Schülerinnen und Schülern gestellten Aufsatzthemen variierten in Abhängigkeit von der Intention der jeweiligen Erhebung. Eine Untersuchung zur religiösen Vorstellungswelt von Schülerinnen basierte auf Aufsätzen zu der Frage »Was meine Ehrfurcht weckt«, während eine Studie zur Wirkung der »Schundliteratur« auf das jugendliche Lesepublikum Berliner Schülerinnen und Schüler dazu aufforderte, die spannendste ihnen bekannte Kriminalgeschichte zu erzählen.[33] Viele Themen waren aber so formuliert, daß sie zu Schilderungen des Alltagslebens einluden, wie etwa: »Mein Beruf«,[34] »Wie verbringe ich meine freie Zeit?«,[35] »Was bedeutet mir meine Familie«.[36]

Auf die Aufforderung zur ›freien Niederschrift‹ reagierten die Jugendlichen höchst unterschiedlich. Eine kleine Minderheit weigerte sich, überhaupt Stellung zu nehmen. So erklärte ein Schneiderlehrling im Rahmen von Krolzigs Studie zum Familienleben der Großstadtjugend rundheraus, er finde den Aufsatz »großen Quatsch« und ein anderer schrieb lapidar: »Ich verweigere den Aufsatz zu schreiben, weil es mir unangenehm ist.«[37]

Als Mathilde Kelchner unter den Überschriften »Schuld und Sühne« und »Warum wird Schuld bestraft?« 2.300 Aufsätze schreiben ließ, brachten »6% der Burschen und 3% der Mädchen nichts oder so wenig zu Papier [...],

---

31 Krolzig 1930.

32 Nach Einschätzung Mathilde Kelchners betrachteten die Jugendlichen die Berufsschule häufig als peripher: »Erlebt wird die Berufsschule von den Jugendlichen als Schule und steht als solche im Gegensatz zu ihrem Arbeitsleben. Zur Arbeiterschaft gehören und einer Schuldisziplin unterstehen, reimt sich in ihrem Bewußtsein nicht ohne weiteres zusammen.« (Kelchner 1932b, S. 256.)

33 Kelchner/Lau 1928.

34 Schilfarth 1926. Unterschiedlich formulierte Themen, die aber alle zum Problemkreis »Mein Beruf« gehören, stellte Erna Barschak Berliner Berufsschülerinnen. Vgl. Barschak 1926a; dies. 1926b.

35 Dinse 1932.

36 Krolzig 1930.

37 Krolzig 1930, S. 12.

daß sie aus dem Versuch ausgeschaltet werden mußten.«[38] Hinter solcher »Sprachlosigkeit« konnte neben sprachlichem Unvermögen auch eine Form des passiven Widerstands stecken. Statt das Schreiben des Aufsatzes direkt abzulehnen, konnten die Jugendlichen wenig oder Unzusammenhängendes oder im wahrsten Sinne des Wortes Nichtssagendes zu Papier bringen. Den »vertieften Einblick« in ihre Seele, den sich die Jugendforscher erhofften, mußten die Jugendlichen sicher nicht gewähren. Was sie schrieben, blieb ihrer Entscheidung überlassen, und die Unterschiedlichkeit der Reaktionen auf die jeweilige Aufgabenstellung läßt vermuten, daß sich die Mädchen und Jungen ihrer Entscheidungsfreiheit bewußt waren.

Obwohl verdeckte und offene Verweigerung vorkam, scheinen doch viele Jugendliche ihre Aufsätze bereitwillig geschrieben zu haben. Manche begrüßten die Möglichkeit, sich gegenüber einer neutralen Person äußern zu können, und sahen den Aufsatz als Gelegenheit, soziale Mißstände anzuklagen oder loszuwerden, was sie bedrückte. So erklärte ein 16jähriger Friseurlehrling:

»Ja, eigentlich schreibe ich über dieses Thema [»Was bedeutet mir meine Familie?«, C.B.] nicht gerne, denn ich möchte nicht bemitleidet werden. Weil dies Schreiben aber anonym sein darf, möchte ich doch mal mein Herz ausschütten, was übrigens äußerst selten vorkommt.«[39]

Die »Fremden«, für die der Aufsatz geschrieben wurde, konnten gleichsam Beichtvater oder Schulpsychologen ersetzen. Beispielsweise fiel einer 12jährigen Schülerin nach ihren Angaben »ein Stein vom Herzen« als sie in ihrem Aufsatz zu der Frage »Kann ich mit mir selbst zufrieden sein?« endlich jemandem »anvertrauen« konnte, ihrer Tante einmal »einige Rosen und noch etwas« gestohlen zu haben.[40] Eine 15jährige Kontoristin nutzte die Gelegenheit, einen Aufsatz zum Thema »Meine Mutter« schreiben zu sollen, dazu, in ergreifender Weise ihr Leben als uneheliches Kind zu schildern. Anstatt sich – wie beim Thema »Meine Mutter« häufig – in Stereotype zu verlieren, schilderte sie die soziale Isolation ihrer Mutter, die eigenen diskriminierenden Lebenserfahrungen und die allzu enge Mutter-Tochter-Bindung, und verfolgte damit ausdrücklich das Ziel, sich der unbekannten Wissenschaftlerin gegenüber auszusprechen.[41]

Die Bereitschaft, sich im Rahmen der Niederschrift anders als in Gemeinplätzen zu äußern, hing vom Thema ab. Sehr persönliche Fragestellungen stießen bei einem Teil der Jugendlichen auf Kritik. Ein 17jähriger

38 Kelchner 1932a, S. 4.
39 Krolzig 1930, S. 13.
40 Busemann 1926, S. 44.
41 Schilfarth 1927, S. 61f.

Mechaniker meinte zum Beispiel: »Über meine Eltern könnte man einen Roman schreiben, aber es schickt sich nicht, das Leben der Eltern auszuplaudern.«[42] Andere Themen betrafen Lebensbereiche, die in der Jugendpflege eine besondere Rolle spielten, also etwa die Lese- und Freizeitgewohnheiten der Jugendlichen. Die Frage »Wie verbringe ich meine freie Zeit?« hatte damit eine gewisse politische Brisanz, schließlich waren häufiger Kinobesuch, moderne Tänze und das Lesen von sogenannter Schund- und Schmutzliteratur den Jugendpflegern ein Dorn im Auge. Die Jugendlichen wußten, daß sie mit ihren Aufsätzen die Befürchtungen der Erwachsenen zerstreuen oder schüren konnten. Entsprechend eignete sich ein Aufsatz zu einem solchen Thema einerseits hervorragend zur Provokation, andererseits mochte das Thema zu Verstellungen Anlaß geben. Entsprechend sind die Aussagen der Jugendlichen gerade in solchen Aufsätzen mit Vorsicht zu interpretieren. Sie sind unbedingt vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Diskussionen um die Jugendpflege zu sehen. Auch bei Aufsätzen zu anderen Themen spielte die Erwartungshaltung der Jugendforscherinnen und -forscher natürlich eine gewisse Rolle, aber während die Jugendlichen wußten, daß Groschenromane in bürgerlichen Kreisen verpönt waren, gab es bei einem so allgemein formulierten Thema wie »Mein Beruf« oder »Wie ich mir ein schönes Leben vorstelle« keine eindeutigen normativen Vorgaben.

Auch wenn die Bereitschaft bestand, sich im Aufsatz zu äußern, beeinflußte die Form des Textes, was gesagt werden konnte. So zwang schon allein die Begrenzung der zum Schreiben zur Verfügung stehenden Zeit auf eine Stunde zur Spontaneität und ließ lange Reflexionen nicht zu. Auch generierten die verschiedenen Themenstellungen bestimmte Antworttypen. Beispielsweise wurde in Aufsätze zum Thema »Mein Beruf« zumeist entweder der Prozeß der Berufswahl oder der erste Arbeitstag oder ein typischer Arbeitstag dargestellt.

Die Gestalt der Berufsschulaufsätze hing selbstverständlich auch von der Schreibkompetenz der Berufsschülerinnen und -schüler ab. Manche Jugendliche waren kaum dazu in der Lage, sich in schriftlicher Form differenziert zu äußern. Allerdings lassen die wenigen überlieferten Originalaufsätze aus den zwanziger Jahren und umfangreiches Aufsatzmaterial aus den fünfziger Jahren erkennen, daß Berufsschülerinnen und -schüler durchaus in der Lage waren, ihre Vorstellungen im Rahmen der Aufsätze zu artikulieren.[43] Dies ist insofern nicht allzu verwunderlich, als das Begabungsspektrum unter den

42 Schilfarth 1927, S. 67.

43 Zu Originalaufsätzen aus den zwanziger Jahren vgl. Bamberg 1996. Aufsätze aus den fünfziger Jahren finden sich im Institut für Geschichte und Biographie der Fernuniversität Hagen (vgl. Abels/Krüger 1989).

Berufsschülerinnen und -schülern groß gewesen sein muß, da auch begabte Arbeiterkinder kaum Chancen auf den Besuch einer weiterführenden Schule hatten.

Betrachtet man die Auswertung des Materials, wie sie in der zeitgenössischen Jugendkunde erfolgte, so zeigen sich je nach Erkenntnisinteresse und methodischer Präferenz große methodische Divergenzen. Beispielsweise wurde die Fragestellung bei der Erhebung von Dinse zum Freizeitverhalten der Großstadtjugend durch einen langen Fragekatalog ergänzt. Die Auswertung behandelte die einzelnen Texte dann fast wie Antworten auf einen Fragebogen. Entsprechend zitiert Dinse in seiner Untersuchung häufig nur einzelne Sätze oder kurze Abschnitte.[44] Von den ursprünglichen Aufsätzen bleiben damit nur Textsplitter, die eine von der Intention des Jugendforschers abweichende alternative Lesart kaum noch ermöglichen.

Andere Studien verfolgten jedoch die Absicht, die Jugendlichen »für sich selbst« sprechen zu lassen und zitierten daher ausführlich aus dem gesammelten Aufsatzmaterial. So stellte Günther Krolzig seiner Studie zum Familienleben der Großstadtjugend fünfzig vollständig abgedruckte Aufsätze voran, die das Spektrum der vorkommenden Familieneinstellungen der Jugendlichen abbilden sollten.[45] Dabei ist allerdings nicht zu übersehen, daß der Großteil der vollständig zitierten Aufsätze von Schriftsetzern und Kinderpflegerinnen stammten, obwohl diese nur gut 20% der ursprünglich befragten Jugendlichen ausgemacht hatten.[46]

Die im folgenden zumeist zitierte Studie, Else Schilfarths zweibändiges Werk über »Die psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenbildung«, beabsichtigte »aus den Mädchen herauszuholen, was innerlich mit ihnen vorgeht«.[47] Schilfarth bat dazu Lehrerinnen und Lehrer, in ihren Klassen Aufsätze zu einem der drei Themen »Mein Beruf«, »Meine Mutter« und »Wie ich mir ein glückliches Leben denke« schreiben zu lassen. Nach Schilfarths Angaben gelang es ihr auf diese Weise, 20.000 Aufsätze zusammenzutragen. Viele von ihnen stammen aus dem süddeutschen Raum. Bei der Publikation der Aufsätze verfolgte sie das Ziel, »das Streufeld der Problemstoffe und der Problemauffassung« deutlich zu machen. Der Text ihrer zweibändigen Studie besteht daher fast ausschließlich aus Zitaten. Im Anhang finden sich allerdings einige Tabelle, die auf der Auswertung des gesamten Aufsatzmaterials beruhten und einen quantitativen Eindruck ermöglichen.

---

44 Dinse 1932.
45 Krolzig 1930.
46 Krolzig 1930, S. 10 und S. 15-49.
47 Schilfarth 1926, S. 10.

Die insgesamt jedoch eher dokumentarische Herangehensweise korrespondierte mit Schilfarths Werdegang. Obwohl promoviert, war sie weniger Wissenschaftlerin als Lehrerin. Geboren 1879 hatte sie nach zehnjähriger Schulzeit das Lehrerinnenseminar besucht. Von 1897 bis 1909 arbeitete sie als Hilfs- und Volksschullehrerin und qualifizierte sich zur Sprach- und Handelslehrerin weiter.[48] Von 1910 bis 1914 unterrichtete sie an einer städtischen Handelsschule in München.[49] Gegen ihren leidenschaftlichen Protest, dem sie in einer Art Denkschrift Ausdruck verlieh, wurde sie 1914 im Anschluß an ihre Heirat aus dem staatlichen Schuldienst entlassen.[50] Sie unterrichtete daraufhin an einer Privatschule, qualifizierte sich zur Sprachlehrerin an höheren Mädchenschulen weiter und eröffnete schließlich 1916 eine eigene private Mädchenschule, deren Schülerinnenzahl bis 1921 auf 350 anwuchs.[51] Nachdem sie bereits vor dem Krieg einige Semester Literatur, Philosophie und Volkswirtschaft studiert hatte, begann sie im Wintersemester 1919/20 Pädagogik zu studieren. Sie holte die Abiturprüfung nach und promovierte 1923 bei Aloys Fischer mit einer Studie über »Die Entwicklung des Verständnisses für lyrische Dichtung in der höheren Mädchenschule«.[52] Zuvor gelang es ihr, in den öffentlichen Dienst zurückzukehren. Gegen erheblichen Widerstand männlicher Kultusbeamter wurde sie 1922 Leiterin der von 1800 Schülerinnen besuchten Mädchenfortbildungsschule in Fürth.[53] Schilfarth war voller Pläne. Sie hospitierte in Frauenarbeitsschulen in Berlin und München und konnte schließlich im November 1922 die Einrichtung einer entsprechenden Schule in Fürth erreichen.[54] Trotz oder auch wegen ihres Engagements war sie in Fürth nicht wohlgelitten, so daß sie nach einigen Skandalen bereits 1925 nach München zurückkehrte. Da-

48 Stadtarchiv München, PA 11542

49 StA München, PA 11542. Vgl. auch Jahresberichte der Städtischen Riemenschmid-Handelsschule für Mädchen in München für das Schuljahr 1909/1910, 1910/1911, 1911/1912, 1912/1913, 1913/1914.

50 Schreiben vom 3. Januar 1914 an den Magistrat der Stadt München: Bitte um Weiterverwendung im städtischen Dienst im Falle der Verheiratung. StA München, PA 11542.

51 Stadtarchiv Fürth, Personalakten der Lehrer, 416: Else Schilfarth; StA München, Schulamt, 1252: Errichtung und Leitung von Unterrichts- und Erziehungsanstalten (Privatlehranstalten), IV.

52 Vgl. Das Ordinariat A. Fischer, in: Schumak, Richard, Die Errichtung der ersten pädagogischen Lehrstühle an den Bayerischen Landesuniversitäten und die nachfolgende Vertretung der Pädagogik in München von 1893-1945, unveröffentlichtes Manuskript. Ich danke Herrn Schumak für seine freundlichen Hinweise.

53 StA Fürth, Personalakten der Lehrer, 416.

54 Vgl. Bericht über eine Informationsreise nach Berlin im Oktober 1922; Bericht über den Besuch der Münchener Frauenarbeitsschule vom 16.-21. Juni 1924. StA Fürth, Personalakten der Lehrer, 416.

nach unterrichte sie noch bis 1930 stundenweise an der städtischen Handelsschule.[55] Sie verfaßte Aufsätze und Bücher und starb 1946.[56]

Die beiden 1926 und 1927 erscheinenden Bände zu den »psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenbildung« konnten, betrachtet man Schilfarths berufliche Belastung in den Jahren bis 1925, wohl nicht mehr als eine Materialsammlung sein.

3. Berufsschulaufsätze als historische Quelle

In Anbetracht der Tatsache, daß Selbstzeugnisse proletarischer Jugendlicher kaum auffindbar sind, stellen die Berufsschulaufsätze eine einmalige Quelle dar, um die Vorstellungswelten der Jugendlichen zu erforschen. Dabei sind allerdings eine Reihe von quellenkritischen Überlegungen anzustellen, die mit dem Entstehungszusammenhang der Texte und mit ihrer Überlieferung zusammenhängen.

Die jugendsoziologischen Untersuchungen der 1920er Jahre weisen einen bestimmten Problemhorizont auf. Themenwahl und Auswertung in den Studien setzen der Sekundäranalyse Grenzen und müssen zugleich selbst mit in die Analyse einbezogen werden.[57] Darüber hinaus konzentrieren sich die Studien zumeist auf eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen. Sie erfaßten häufig nur Jungen oder nur Mädchen, nur erwerbstätige oder nur arbeitslose Jugendliche oder nur Angehörige eines bestimmten Berufs. Diese Unterschiedlichkeit in der Zusammensetzung der jeweiligen Sample, gepaart mit der Verschiedenartigkeit der gestellten Aufsatzthemen, führt dazu, daß ein prinzipiell wünschenswerter direkter Vergleich zwischen bürgerlichen und Arbeiterjugendlichen und zwischen Jungen und Mädchen oft nicht möglich ist. So scheint es zum Beispiel keine Studie zu geben, für die Jungen Aufsätze zum Thema »Wie ich mir ein glückliches Leben denke!« verfaßten.[58] Den mehreren hundert bei Schilfarth abgedruckten Zitaten aus Mädchenaufsätzen steht nur eine Handvoll Äußerungen von Jungen gegenüber, so daß sich ein systematischer Vergleich verbietet.

Die speziellen Erkenntnisinteressen der Weimarer Jugendforschung und die ungleichmäßige Durchsetzung der Berufsschulpflicht führten auch dazu,

55 StA München, PA 11542.
56 Schilfarth 1928; dies. 1929; dies. 1931; dies. 1935.
57 Vgl. Raphael 1996, S. 189f.
58 Vgl. Schilfarth 1926, S. 12. Die Aufsatzzitate finden sich im zweiten Band (Schilfarth 1927) S. 96ff.

daß sich der überwiegende Teil der Studien auf großstädtische Jugendliche beschränkte, wobei sich die weitaus meisten Untersuchungen auf die Berliner Jugend konzentrierten.[59] Eine im Hinblick auf die Repräsentativität des Materials wichtige Ausnahme macht die Studie von Schilfarth. Für diese Studie wurde Material aus zahlreichen Groß- und Mittelstädten gesammelt. Zwar läßt sich der Entstehungsort der Aufsätze in vielen Fällen nicht genau ermitteln, da dieser zumeist nur mit einem Buchstaben abgekürzt wurde. Ein guter Teil der zitierten Aufsätze stammte aber aus Nürnberg, Erlangen und Fürth, dem Arbeitsort von Schilfarth, sowie aus München, ihrem Wohnort, und Köln.[60]

Die Konzentration der Aufsätze auf den städtischen Bereich, und hier vielfach auf Berlin, führt auch dazu, daß katholische Jugendliche in den hier benutzten Jugendstudien eindeutig unterrepräsentiert sind. Schließlich war Mitte der Zwanziger Jahre nur ein gutes Viertel der Großstadtbevölkerung Deutschlands und nur jeder 10. Einwohner Berlins katholisch.[61] Für den Großteil der Aufsätze gilt, daß die konfessionelle Zugehörigkeit der Jugendlichen unbekannt ist, so daß ein Vergleich der Äußerungen unter dem Aspekt der Konfessionszugehörigkeit nicht möglich ist.

Betrachtet man den Entstehungszusammenhang der Text, so mag sich die Frage aufdrängen, inwieweit die Aufsätze überhaupt als Selbstzeugnisse verstanden werden können, als Ego-Dokumente, in denen »ein Mensch Auskunft über sich selbst gibt.«[62] Zweifellos schrieben die Jugendlichen ihre Texte nicht aus freien Stücken. Vielmehr war der sanfte Zwang der Berufsschule notwendig, um sie zur schriftlichen Äußerung zu animieren. Dieser Zwang hielt sich aber – vergleicht man die Aufsätze beispielsweise mit Aussagen vor Gericht – in engen Grenzen.[63]

Wie alle Formen von Selbstzeugnissen haben die Aufsätze eine dialogische Qualität.[64] Sie sind im Hinblick auf eine bestimmte Leserin bzw. einen bestimmten Leser, hier eine bürgerliche Wissenschaftlerin oder einen Wis-

---

59 So die Studien von Kelchner, Lau, Dinse und Krolzig. Es gab allerdings auch spezielle Studien zur Landjugend, doch sind diese nur schwer mit den großstädtischen Untersuchungen zu vergleichen und ergeben kein geschlossenes Bild der Landjugend. Ihre Ergebnisse werden im folgenden trotzdem, wo immer dies sinnvoll erscheint, mit einbezogen.

60 Schilfarth 1926, S. V.

61 Statistik des Deutschen Reichs, Bd. 401.II, S. 620f. In Nürnberg war übrigens 1/3 der Bevölkerung katholisch.

62 Schulze 1992, S. 428f.

63 Zur Frage der Freiwilligkeit und der Aussagekraft von Inquisitionsprotokollen vgl. Ginzburg 1992.

64 Vgl. Fuchs 1985, S. 459.

senschaftler, geschrieben. Die soziale Distanz zwischen Befragten und Fragenden ist bei der Interpretation zu berücksichtigen. Ihr ist nicht nur die eigentliche Entstehung der Texte zu verdanken, sie wirkte auch als ein zusätzlicher »Sprechanreiz«.[65] Dem oder der Fremden mußte erklärt werden, was unter Freunden, Arbeitskollegen und Familienangehörigen selbstverständlich war und deshalb beispielsweise in Briefen nicht zum Ausdruck gebracht worden wäre. Hier zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen den Berufsschulaufsätzen einerseits und Oral History Interviews und Texten, die anhand der biographischen Methode erstellt wurden, andererseits. Ein Vorteil der Berufsschulaufsätze besteht darin, daß sie nicht retrospektiv berichten und sich damit zumindest das Problem der »Erinnerung« nicht stellt. Darüber hinaus liegen die Aufsätze in recht großer Zahl vor. Dabei stellen die Berufsschülerinnen und -schüler – sieht man von ihrer städtischen Herkunft ab – keinen besonderen Ausschnitt der Gruppe der Jugendlichen dar.[66] Allerdings sind die Aufsätze im Vergleich zu Interviews und ausführlichen Lebensberichten sehr kurz, kaum je länger als eine Seite.

Die wohl gravierendste Beschränkung des Quellenwerts der Aufsätze für die historische Untersuchung besteht darin, daß sie nicht in ihrer ursprünglichen Form vorliegen.[67] Lediglich eine Auswahl der Texte wurde in den Studien veröffentlicht, und es ist unmöglich, die Repräsentativität der veröffentlichten Selbstzeugnisse nachzuweisen. Allerdings erlauben die Jugendstudien gewisse Rückschlüsse auf die Beschaffenheit des ursprünglichen Materials, insofern als gewöhnlich angegeben wird, ob ein Aufsatz eher als typisch anzusehen ist oder ob er eine Außenseiterposition markiert. In einigen Studien, darunter auch die von Schilfarth, finden sich zudem statistische

---

65 Bezüglich des sozialen Gefälles zwischen Jugendlichen und Jugendforscherinnen bzw. -forschern sind die Aufsätze sehr gut mit Oral History Interviews zu vergleichen. Auch hier wirkt die »Fremdheit« einerseits als Sprechanreiz und erleichtert es andererseits oft eher, über persönliche Erfahrungen und Hoffnungen zu sprechen. Vgl. Wierling 1987, S. 21. Zur Methode der Oral History vgl. Niethammer 1985; Vorländer 1990.

66 Allerdings ist zu bedenken, daß die Auswahl der zitierten und damit für die Analyse vorliegenden Texte Aufsätze von besser gebildeten und deshalb eloquenteren Jugendlichen bevorzugte.

67 Jedenfalls war die Suche nach entsprechenden Archivbeständen erfolglos. Mehrere Archive, wie etwa das Archiv für Jugendwohlfahrt (heute: Archiv der Berufsvormünder) und das Archiv für Wohlfahrtspflege (heute: Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen) wurden im Krieg zerstört. Es ist aber auch fraglich, inwieweit das Material der verschiedenen Untersuchungen überhaupt in Archive gelangte oder im Privatbesitz verblieb. Entsprechende Nachlässe scheint es in deutschen Archiven jedoch nicht zu geben. Dies erklärt sich unter anderem dadurch, daß ein Teil der Jugendforscher und -forscherinnen Deutschland während der NS-Zeit verlassen mußten.