

Sozialwissenschaftliche Hermeneutik in der Geschichtsschreibung der Sozialen Arbeit : Alice Salomon und die Begründung der Sozialen Frauenschule als säkulare Lebensgemeinschaft

Autor(en): **Hoff, Walburga**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit = Revue suisse de
travail social**

Band (Jahr): - **(2009)**

Heft 6-7

PDF erstellt am: **12.07.2020**

Persistenter Link: <http://doi.org/10.5169/seals-832495>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Walburga Hoff

Sozialwissenschaftliche Hermeneutik in der Geschichtsschreibung der Sozialen Arbeit

Alice Salomon und die Begründung der Sozialen Frauensschule als säkulare Lebensgemeinschaft¹

«Es gibt vielleicht keinen anderen Beruf, in dem die Gründung von beruflichen Bildungsstätten der Entwicklung des Berufsstandes so entschieden wie bei dem sozialen Beruf vorausgegangen ist. Man nahm die Gründungen vor in der Annahme, dass sowohl Berufsstellungen wie Berufsstand mit Berufsernst, Berufstreue und Berufstradition erst entstehen würden, sobald Ausbildungsanstalten vorhanden seien.» (Salomon 2000, S. 461)

Einleitung

In ihren programmatischen Ausführungen über «die Ausbildung zur sozialen Berufsarbeit» (Salomon 2000, S. 461 ff.), die Alice Salomon neun Jahre nach der Gründung der ersten Ausbildungsstätte in Berlin veröffentlicht, stellt sie eines klar: Das entscheidende Fundament, auf dem sich Soziale Arbeit als Beruf überhaupt hat entwickeln können, wurde von den Sozialen Frauenschulen gelegt, die – so die Pionierin der deutschen Sozialarbeit – erst entsprechende Maßstäbe für berufliches Können gesetzt haben. Damit hebt sie den außerordentlichen Stellenwert einer vom gemäßigten Teil der bürgerlichen Frauenbewegung entworfenen Bildungskonzeption hervor, die den Entwurf der Sozialen Arbeit als auch die Architektur der Ausbildung bis in die Gegenwart geprägt hat. Diese war vor allem darauf ausgerichtet, Frauen einen Zugang zur ehrenamtlichen und beruflichen Fürsorge zu eröffnen. Als wesentliche Voraussetzung dafür galt eine sozialwissenschaftlich orientierte Ausbildung, die die Absolventinnen – in scharfer Abgrenzung gegen den weit verbreiteten Dilettantismus in der karitativ begründeten Wohlfahrtspflege – mit dem notwendigen fachli-

chen Können ausstatten sollte. Zugleich war das Modell sozialer Bildung aber auch mit dem Gedanken einer weiblichen Sozialreform verknüpft, indem ausgehend von der Idee des sozialen Friedens die Förderung eines sozialen Pflichtgefühls gegenüber den minderbemittelten Klassen intendiert wurde. Entsprechend räumten die Sozialen Frauenschulen neben der theoretischen Wissensvermittlung und einem unmittelbaren Praxisbezug sozialerzieherischen und persönlichkeitsbildenden Elementen einen ebenso grossen Stellenwert ein. Die zentrale Bedeutung der Ethosbildung für einen als weibliche Kulturleistung verstandenen Beruf wurde ferner mit dem Anspruch eines beruflichen Habitus begründet, der die Wohlfahrtspflegerinnen dazu befähigen sollte, «die volle Bedeutung der menschlichen Anlagen und Eigenschaften wie der äußeren Lebensumstände» (Salomon 1927, S. 72) im einzelnen Fall zu erkennen und ein selbständiges Urteil zu treffen. Um eine solche am klassischen Professionsideal ausgerichtete Bildungskonzeption umzusetzen, bedurfte es besonderer Ausbildungsstätten, in denen nicht nur Wissen sondern auch Weltanschauungen vermittelt wurden. So jedenfalls lautete die Argumentation der Pionierinnen der Sozialen Arbeit, mit der diese die Einrichtung von Sozialen Frauenschulen als eigenständige Bildungseinrichtungen legitimierten, für die die Universität aus ihrer Sicht keinen geeigneten Raum bot.² Diese zeichneten sich zum einen durch die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis aus; zum anderen durch eine «geistige Atmosphäre, die sich aus dem gesamten Schulleben bildet und die in jeder Äußerung lebt» (Preußisches Ministerium für Volkswohlfahrt 1930, S. 5). Indem neben dem Unterrichtsfach Ethik das schulische Gemeinschaftsleben dazu beitragen sollte, ein berufliches Ethos im Sinne einer sozialen Gesinnung zu fördern, avancierte die Schulgemeinschaft zu einem zentralen Bildungselement bei der Vorbereitung auf den sozialen Beruf.

Allerdings ist vergleichsweise wenig darüber bekannt, wie sich das Gemeinschaftsleben in der Praxis gestaltete, noch in welchem Verhältnis dieses Bildungselement zur theoretischen und praktischen Ausbildung in den Sozialen Frauenschulen gestanden hat. Zudem ist fraglich, welches Selbstverständnis die Schule als Institution angesichts der starken Betonung der Schulgemeinschaft entwickelte. Diese Forschungslücke steht im Kontext einer bis heute nur fragmentarisch aufgearbeiteten Geschichte der sozialen Berufsausbildung, die im Unterschied zur Geschichte der beruflichen Entwicklung sozialer Arbeit auffallend unterbelichtet geblieben ist. Zwar sind einzelne Aspekte wie der Konsolidierungsprozess oder auch die doppelte Ausrichtung der Schulen, das Professionalisierungsprojekt sozia-

ler Arbeit voranzutreiben und zugleich soziale Bildung als Voraussetzung weiblicher Sozialreform und politischer Partizipationsrechte zu begreifen, hinreichend untersucht worden (vgl. Sachße 1986). Darüber hinaus liegen Studien über die Geschichte einzelner Schulen vor (vgl. Zeller 1989; Dünkel 1999; Hege 1999). Dagegen mangelt es jedoch noch immer an historisch-systematischen Untersuchungen der spezifischen Bildungskonzeption Sozialer Frauenschulen. In dieser Hinsicht hat Iris Schröder (2001) in ihrer Studie über die Zusammenhänge von Frauenbewegung und Sozialreform einen interessanten Beitrag vorgelegt, der eine neue Sicht auf die soziale Frauenbildung wirft. Dabei werden Ziele und Inhalte anhand von Unterrichtsmaterialien rekonstruiert und es wird auf die unmittelbare Orientierung der Unterrichtsgestaltung an den Ideen und Auffassungen der reformpädagogischen Bewegung hingewiesen (vgl. ebd., S. 267 ff.). Diese Perspektive ist vor allem deshalb bedeutsam, da jene Aspekte, die von bisherigen Untersuchungen kaum beleuchtet worden sind, das soziale Bildungsprojekt der Frauenbewegung in den unmittelbaren Kontext der pädagogischen Reformbemühungen des Erziehungs- und Bildungswesens im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert einreihen.³

Vor diesem Hintergrund greift der vorliegende Beitrag die Kategorie der Schulgemeinschaft auf und fragt danach, wie dieses zentrale Bildungselement der Sozialen Frauenschule pädagogisch begründet wurde und welches Modell von Schule damit verknüpft gewesen ist. Mit anderen Worten: Es wird versucht, die pädagogischen Prämissen, auf denen das Bildungsprogramm der Sozialen Frauenschule beruhte, durchsichtiger zu machen. Da sich jedoch eine solche Fragestellung aufgrund der vorhandenen Quellenlage⁴ nicht unmittelbar beantworten lässt, wird ein Zugang gewählt, der den Vorstellungen und Mustern nachgeht, die Schulen als Ausdruck ihres institutionellen Selbstverständnisses entwickeln. Diese vermitteln einen Einblick in deren Bildungsideale und geben Aufschluss darüber, welche Wege zu deren Umsetzung gewählt werden. Jene Entwürfe, die Schulen als notwendige institutionelle Sinnstiftungen konzipieren, artikulieren sich in den alltäglichen Ritualen des schulischen Alltags, vor allem aber im Rahmen von Schulfesten, deren Intention darin besteht, sich der institutionellen Identität zu vergewissern sowie die «kulturelle Ordnung zu belegen und zu erneuern» (Girad, zit. nach Helsper/Böhme 2000, S. 246).⁵ Von daher steht die Rede, die Alice Salomon zur Eröffnung der Berliner Sozialen Frauenschule als erster interkonfessioneller Ausbildungsstätte am 17. Oktober 1908 gehalten hat, im Mittelpunkt der nachfolgenden Analyse. Dabei kommt die Methode der objektiven Hermeneutik zur Anwen-

dung, die sich auf die Rekonstruktion von Sinngehalten bezieht, die «über das ausdrücklich Gesagte hinaus» (Rumpf 2003, S. 55) gehen. Dieses Verfahren der hermeneutischen Sozialforschung ermöglicht es, viel gelesene Texte, deren Inhalte einen grossen Bekanntheitsgrad haben – wie das für die häufig rezipierte Rede von Salomon zutrifft – durch spezifische Verstehensoperationen neu zu erschließen und deren latenten Deutungsmuster zu entdecken, aus der sich aufschlussreiche Hinweise für die Beantwortung der genannten Fragestellung ableiten lassen. Da sich historische Untersuchungen im Allgemeinen sowie im Gegenstandsfeld der Sozialen Arbeit nur wenig auf die objektive Hermeneutik beziehen, werden der Rekonstruktion der Rede einige Erläuterungen zum Verfahren vorgeschaltet.

Sozialwissenschaftliche Hermeneutik in der Geschichtsschreibung der Sozialen Arbeit

Seit dem enormen Bedeutungszuwachs rekonstruktiver Sozialforschung hat sich die objektive Hermeneutik mit ihrer Intention, die Strukturgesetzmäßigkeiten von Untersuchungseinheiten zu ermitteln, sowohl in der Forschungslandschaft als auch im Zusammenhang einer auf die Handlungspraxis der Sozialen Arbeit ausgerichteten sozialpädagogischen Diagnostik zunehmend etabliert. Im Unterschied dazu ist die Bedeutung des Verfahrens für die Geschichtsschreibung der Sozialen Arbeit aber noch weitgehend unerschlossen geblieben,⁶ was die Konsequenz nach sich zieht, dass derjenige, der mit der objektiven Hermeneutik Quellen und Dokumente der historischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik interpretiert, unter einem besonderen Begründungsanspruch steht. Dieser resultiert schon allein daraus, dass die Verstehensoperationen der objektiven Hermeneutik einer anderen Logik unterliegen, als es bei den traditionellen hermeneutischen Vorgehensweisen in der Geschichtswissenschaft der Fall ist. Aus diesem Grund werden im Folgenden Methodologie und Methode der objektiven Hermeneutik stichwortartig skizziert.

Als Verfahren der Textinterpretation ist die objektive Hermeneutik darauf ausgerichtet, methodisch kontrollierte und intersubjektiv überprüfbare Aussagen über die sinnstrukturierte Welt zu machen. Im Mittelpunkt steht dabei die Ermittlung latenter Sinnstrukturen bzw. eine abstrakte Ebene der Realität, die durch universelle Regeln vorstrukturiert wird. Genauer gesagt, es wird rekonstruiert, was eine Handlung angesichts allgemein geltender Regeln objektiv bedeutet. Dieser Anspruch auf Objektivität begründet sich in dem «Modell regelgeleiteten Handelns» (Oevermann 2001, S. 29), das dem Phänomen Rechnung trägt, dass unhintergehbare kulturelle und sprachliche Regeln erst die soziale Praxis konstituieren. Damit

überwindet das Verfahren die abkürzenden Formen eines nachvollziehbaren Sinnverstehens in der Praxis, indem die objektive Bedeutungsebene sozialer Handlungen in den Fokus der Analyse rückt, die den handelnden Subjekten in der Regel verschlossen bleibt. Dem entspricht das Verfahren der Sequenzanalyse, das sich an der Sequenziertheit aller «Erscheinungsformen von humaner Praxis» (ebd., S. 30) orientiert und darauf basiert, dass jeglichem Handeln allgemeine Regeln unterschiedlicher Reichweite vorgelegt sind, die wohlgeformte Anschlussmöglichkeiten erzeugen. Diese bilden den Hintergrund, vor dem die Lebenspraxis bestimmte Wahlen treffen muss, mit denen sie zugleich ihre Autonomie konstituiert und ihre Strukturgesetzmäßigkeit ausbildet. Indem das Verfahren die beiden genannten Parameter zugrunde legt, demzufolge an jeder Sequenzstelle zunächst alle denkbaren Anschlussmöglichkeiten entworfen werden, um auf deren Folie die Bedeutung der tatsächlich gewählten Alternative zu erschließen, wird der konkrete Bildungsprozess einer Lebenspraxis detailliert nachgezeichnet. Dabei kann es sich sowohl um eine Bildungsgeschichte eines Individuums als auch um die Entwicklung einer Organisation oder eine andere Form von Vergemeinschaftung wie beispielsweise die Soziale Frauenschule handeln.

Die Anwendung eines sozialwissenschaftlichen Verfahrens wie das der objektiven Hermeneutik auf historische Quellen findet ihre Rechtfertigung grundsätzlich darin, dass sich die Bemühungen der Soziologie und der Geschichtswissenschaft auf den gleichen Gegenstand, nämlich den der sinnstrukturierten Welt beziehen (vgl. Jansen 2006, S. 44). Allerdings geht die objektive Hermeneutik im Hinblick auf die Methodik des Verstehens völlig andere Wege als dies historische Ansätze im Allgemeinen tun. Bezeichnend für diese ist nämlich, dass die historische Distanz zum Gegenstand als ein Problem gesehen wird, dass mit Hilfe von Kontextwissen überwunden werden muss. Deshalb ziehen traditionell hermeneutische Verfahren weitere Quellen und Wissensbestände heran, um den Untersuchungsgegenstand in einen breiteren Verstehenskontext einzuordnen, bei dem sowohl politische, gesellschaftliche als auch biographische Rahmenbedingungen als Hintergrundwissen in die Analyse eines Textes mit einfließen. Dabei gilt das herangezogene Kontextwissen als Indikator dafür, ein Dokument tatsächlich aus dem Deutungshorizont der jeweiligen zeitlichen Epoche zu verstehen (vgl. Rumpf 2003, S. 46 ff.). Anders dagegen die objektive Hermeneutik: Diese betrachtet den so genannten hermeneutischen Zirkel nicht als produktives Element des Verstehensvorgangs, sondern vielmehr als ein vermeidbares Problem. Denn nach deren Metho-

dologie setzt eine wissenschaftliche Analyse geradezu eine Verfremdung des Textes voraus, um das gleichsam immer schon Verstandene kritisch in Frage zu stellen und eine Haltung einzunehmen, die Oevermann als «Herstellung künstlicher Naivetät» (vgl. Oevermann 2001, S. 41) kennzeichnet. Zu diesem Zweck wird das Wissen, das das Dokument näher konkretisiert, zunächst bewusst ausgeschaltet, um den Text möglichst in seiner Eigenstruktur zu erfassen. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich die Analyse auf keinerlei Vorwissen beruft. Vielmehr ist zwischen unterschiedlichen Typen von Vorwissen zu unterscheiden. Denn anstatt konkrete Details über den Untersuchungsgegenstand in die Interpretation einfließen zu lassen, bezieht sich das Verfahren auf das Vorwissen der universalen bedeutungserzeugenden Regeln, die jeder Handlung vorgeschaltet sind. Diese bilden – auch wenn sie im Text nicht sprachlich markiert werden – die entscheidenden Implikationen für die faktische Entscheidung, die die Lebenspraxis an jeder Sequenzstelle trifft.

Kritische Stimmen erheben immer wieder den Einwand, dass dem Forscher bzw. der Forscherin das Regelwissen, auf das die objektive Hermeneutik rekurriert, gerade bei historischen Dokumenten aufgrund der zeitlichen und soziokulturellen Distanz nur bedingt zur Verfügung stünde, was die Anwendbarkeit der Methode im Zusammenhang historischer Fragestellungen stark in Zweifel ziehe. Dieser Vorwurf lässt sich jedoch damit beantworten, dass das Verfahren ja gerade in Anspruch nimmt, die fehlende Vertrautheit mit den historischen Lebenswelten durch die Auslegung der sprachlich konstruierten Bedeutungsmuster gemäß sprachimmanenter Regeln zu erzeugen und eine sonst unvermeidliche Zirkularität der Interpretation zu vermeiden.

Analyse einer Rede zur Eröffnung der Sozialen Frauenschule

Bevor die vorliegende Ansprache, die Alice Salomon bei der Eröffnungsfeier der Sozialen Frauenschule im Pestalozzi-Fröbelhaus am 15. Oktober 1908 (vgl. Salomon 1997, S. 480 ff.) gehalten hat, sequenzanalytisch rekonstruiert wird, gilt es zunächst eine Textbestimmung vorzunehmen, um die Besonderheiten der Rede als spezifisches Protokoll kenntlich zu machen.

Zur Einbettung und Bestimmung des Textes

Bei der Quelle handelt es sich um einen edierten Text, der 1908 in der von Helene Lange und Gertrud Bäumer herausgegebenen Zeitschrift der bürgerlichen Frauenbewegung *Die Frau* erstmalig veröffentlicht worden ist. Aus diesem Grund fehlen in dem vorliegenden Dokument Anrede und

Begrüßung als Elemente, die eine Ansprache normalerweise einleiten. Stattdessen ist die ursprüngliche Rede nachträglich mit einer Überschrift einschließlich einer Fußnote versehen worden, die den Anlass der Ansprache erläutern sowie auf das genaue Datum und den Ort des Geschehens hinweisen. Da diese Angaben der Publikation geschuldet sind und damit vom ursprünglichen Text der Rede abweichen, wird auf deren Interpretation verzichtet.

Bereits aus der Veröffentlichung lässt sich ein wichtiges Strukturmerkmal des Textes ableiten: Über das Auditorium der Eröffnungsfeier hinaus ist die Ansprache auf einen breiten Leserkreis bezogen, dem offensichtlich die Konzeption der Schule zugänglich gemacht werden sollte. Von daher ist das Dokument möglicherweise als Schlüsseltext in der Entstehungsgeschichte der sozialen Arbeit zu verstehen, was auf einen programmatischen Charakter der Rede schließen lässt.

Die Ansprache als Textform steht im Zusammenhang mit einem feierlichen Ereignis und dient dazu, dessen Anlass hinreichend zu würdigen. In dieser Hinsicht rücken bei einer Feier zur Schuleröffnung mehrere Dimensionen in den Blickpunkt der Betrachtung. Zum einen geht es bei diesem Ereignis um den institutionellen Erfolg von Bemühungen, die zur Einrichtung der Schule geführt haben.⁷ Insofern feiert die Bildungseinrichtung sich selbst, die zugleich in besonderer Weise mit der Herausforderung der Offenheit konfrontiert ist, da sie sich als noch nicht etablierte Institution des Bildungssystems in der Zukunft erst bewähren muss. Zum anderen bietet die Schuleröffnung den Absolventinnen einen neuen Zugang zur Bildung, mit dem persönliche und berufliche Entfaltungschancen einhergehen,⁸ während die Ungewissheit besteht, inwiefern sich diese Erwartungen realisieren lassen. Der Reiz des Neuen, der mit der Bewältigung von Offenheit gekoppelt ist, besteht nicht zuletzt für die Lehrkräfte im Hinblick auf deren pädagogisches Handeln. Insofern ist die Rednerin vor die Herausforderung gestellt, das Spannungsmoment zwischen Innovation und der Krise des Neuanfangs auszubalancieren.

Die Textinterpretation

In unsichtbaren Lettern steht für mich ...

Salomon eröffnet ihre Ansprache, indem sie sich auf eine unsichtbare Schrift bezieht, die sie vor ihrem inneren Auge geschrieben sieht. Dass sie auf etwas zu sprechen kommt, das dem Auditorium verborgen bleibt, dürfte darauf hindeuten, dass es sich um eine wichtige Information handelt, die

sie allen Beteiligten weitergeben will. Dabei könnte es sich einerseits um einen Hinweis auf eine bestehende Gefahr oder um eine Androhung handeln, die die Schule erhalten hat. Das wiederum würde auf eine korrupte Umwelt schließen lassen, die der neuen Ausbildungsinstitution negativ gegenübersteht. In diesem Fall würde sich Salomon als eine Art Schutzmacht zu erkennen geben, die aufgrund ihrer außerordentlichen Fähigkeiten zukünftige unheilvolle Entwicklungen vorhersehen und abmildern kann. Zum anderen ist ebenso vorstellbar, dass die unsichtbare Schrift eine bedeutungsvolle Botschaft im Sinne einer Vision enthält, die den Zuhörerinnen und Zuhörern eine geistige Orientierung in der offenen Situation des schulischen Neuanfangs gibt. Mit der Ankündigung, die «*unsichtbaren*» Schriftzeichen zu entschlüsseln, weist Salomon nicht nur auf ihre außergewöhnliche Kompetenz hin, hinter die Dinge zu schauen und das Unsichtbare sichtbar zu machen, sondern sie präsentiert sich genau genommen als eine begnadete «*Seherin*», die Wege und Orientierungen für die weitere Entwicklung der Schule aufzeigen kann. Auf diese Weise vermittelt sie Schülerinnen und Lehrkräften Zuversichtlichkeit und Vertrauen, dass sie sich auf ihre Führungskompetenz verlassen können.

Dass Salomon im Zusammenhang der unsichtbaren Schrift von «*Lettern*» spricht, deutet einerseits auf eine distinguierte Redeweise, bei der der klangvollere Begriff der «*Lettern*» den profaneren Ausdruck der Buchstaben ersetzt. Möglich wäre auch, dass Salomon mit den «*Lettern*», bei denen es sich genau genommen um metallene Schriftzeichen handelt, die Gewichtigkeit ihrer «*Botschaft*» unterstreichen will. Schließlich könnte es sein, dass sich die «*Lettern*» auf eine Schrift beziehen, die sie in ihrer Vorstellung an einem Gebäude oder in den Räumen der Schule angebracht sieht.

... über der Tür unserer Schule ...

Salomon beschreibt, wo sich die unsichtbaren Schriftzeichen befinden. Diese sind über dem Schulportal angebracht: Demnach hat sie offensichtlich ein Motto vor Augen, das – ähnlich wie bei einem Theater, Museum oder einer Universität – über dem Eingangsportal von Gebäuden angebracht ist. Offensichtlich beabsichtigt sie also, allen Beteiligten eine Zielperspektive vorzugeben und die Schule in einen übergeordneten Sinnzusammenhang zu stellen. Bedenkt man ferner, dass die Eingangstür nicht nur den räumlichen Zugang zum Schulgebäude ermöglicht, sondern vor dem Hintergrund der Schulgründung zugleich auch den Zutritt zu einem neuen Raum gewährt, der persönliche Entwicklungsmöglichkeiten erwar-

ten lässt, dürfte die Ankündigung des Mottos dazu dienen, Schülerinnen und Lehrkräften eine entsprechende Orientierung in der offenen Situation des Neubeginns zu vermitteln und damit eine «Verheißung» auf eine aussichtsreiche und gelingende Zukunft zu geben. Eine solche Vision könnte sich auf die Schule als Lebensraum beziehen und mit der Absicht verknüpft sein, diesen als räumliche und geistige Heimat in Aussicht zu stellen. Ebenso wäre vorstellbar, dass die Vision auf die neuen Möglichkeiten weiblicher Lebensgestaltung abzielt, die die Schule als Ausbildungsinstitution für soziale Hilfsarbeit eröffnet. Mit der Formulierung eines solchen Mottos als Sinndeutungsmuster der Schule beruft sich Salomon auf ihre Rolle als Schulleiterin und macht von ihrer Definitionsmacht Gebrauch, den spezifischen Charakter der Schule zu bestimmen. Indem sie sich allerdings auf die «*unsichtbaren Lettern*» beruft, lässt sie den Eindruck entstehen, als sei die Bestimmung der Schule etwas Vorgegebenes, das sie in ihrer Rolle als «Seherin» lediglich für die anderen entschlüsselt. Dass sie in diesem Zusammenhang von «*unserer Schule*» spricht, deutet auf das Ansinnen einer Vergemeinschaftung, bei der sie Lehrkräfte sowie Vertreterinnen und Vertreter aus Politik und der Frauenbewegung im Blick hat, die dazu beigetragen haben, die Eröffnung der Sozialen Frauenschule zu realisieren. Berücksichtigt man jedoch, dass auch die Schülerinnen anwesend sind, die sich bei der Eröffnungsfeier in der Regel weder untereinander kennen, noch Kontakt zum Lehrpersonal haben, dann greift sie mit der Bezeichnung «*unsere[] Schule*» der Zukunft voraus, da es diese Vergemeinschaftung ja erst noch einzulösen gilt. Von daher könnte mit der Formulierung neben dem grundsätzlichen Ansinnen, Gemeinschaft als wichtige Voraussetzung einer Eröffnungsfeier zu erzeugen, die Absicht verbunden sein, die Schülerinnen auf eine besondere Form von Schule als einer Vergemeinschaft einzuschwören, die sich auf eine von allen geteilte Sinnorientierung bezieht.

... die sich heute zum ersten Mal so vielen geöffnet hat ...

Bevor Salomon auf die von ihr imaginierte Inschrift zu sprechen kommt, hebt sie die Gründung der Schule, «*die sich heute zum ersten Mal so vielen geöffnet hat*» in besonderer Weise hervor. Dabei könnte sich die Erwähnung der «*vielen*» auf die Zuhörerinnen und Zuhörer beziehen, die der Eröffnungsfeier beiwohnen. In diesem Fall würde sie das Interesse und die Anteilnahme unterstreichen, die der Schuleröffnung als öffentlichem Ereignis gezollt wird. Möglich ist aber auch, dass sie mit den «*vielen*» sowohl die derzeitigen⁹ als auch die zukünftigen Absolventinnen meint, denen die Soziale Frauenschule eine neue Möglichkeit weiblicher Bildung

und die Chance bietet, an der von ihr angekündigten Vision zu partizipieren. Aus diesem Blickwinkel wird nicht nur die außergewöhnliche Bedeutung der Schule für die Absolventinnen sichtbar, sondern darüber hinaus auch deren gesellschaftlicher Stellenwert als ein neuer weiblicher Lebensraum. Nimmt man außerdem die Formulierung wörtlich, dann suggeriert die gebrauchte Diktion, dass die Schule quasi schon immer bestanden hätte, während erst jetzt ein Zugang dazu möglich geworden ist. Mit anderen Worten: Die Soziale Frauenschule verkörpert einen Schultypus, der schon lange überfällig gewesen und von «vielen» erwartet worden ist, was die Notwendigkeit der Bildungsanstalt, die mit einem ausgeprägten Interesse an der sozialen Ausbildung auf Seiten der Schülerinnen korrespondiert, legitimiert. Nicht zuletzt unterstreicht die Hinzufügung «zum ersten Mal» den Pioniercharakter der Schule.

... denen sie fortan Mittelpunkt des Lebens werden soll ...

Im weiteren Verlauf der Ansprache geht Salomon auf die Bedeutung ein, die die Schule für die Absolventinnen zukünftig haben wird: Diese soll offensichtlich nicht nur ein Ausbildungsort sein, sondern zum «Mittelpunkt des Lebens» werden. Das heißt, Schule soll in das Zentrum des Lebens rücken und dies weit über das Ende der Schulzeit hinaus, deutet doch das Adverb «fortan» auf eine fortdauernde Handlung, die in der Zukunft bestehen bleibt. Dabei umfasst die Rede vom «Mittelpunkt des Lebens» sowohl die räumliche als auch die geistige Mitte einer Person als einer grundlegenden Sinnverankerung. Das heißt, die Schule wird als eine Vergemeinschaftung gedacht, deren Mitglieder sich auf eine gemeinsam geteilte Sinnorientierung berufen, aus der heraus Schülerinnen und Lehrkräfte leben.¹⁰ Dies bedeutet zugleich, dass Schule einen Lebensraum zur Verfügung stellt, in den die Schülerinnen – ähnlich wie in ein «Mutterhaus» als dem Ursprungsort einer religiösen Gemeinschaft – immer wieder zurückkehren können.¹¹ Daraus lässt sich schließen, dass das Bildungskonzept der Sozialen Frauenschulen auf ein neues weibliches Lebensmodell ausgerichtet ist, das sowohl Bildung und weibliche Selbstverwirklichung als auch die Integration in eine Gemeinschaft in Aussicht stellt, ohne jedoch eine Bindung an eine Religion vorauszusetzen. Daneben könnten aber auch mit der Formulierung vom «Mittelpunkt des Lebens» die Bildungsinhalte gemeint sein, die nach dem klassischen Bildungsverständnis zu einem Teil der Person werden. Dies würde die Ausrichtung unterstreichen, nicht nur Wissensinhalte vermitteln, sondern einen beruflichen Habitus fördern zu wollen, der die Absolventinnen in ihrem ganzen Sein prägt und den Beruf als Beru-

fung verstehen lässt. Das lässt auf eine Orientierung an einer professionellen Haltung schließen, bei der die Berufsausübung den ganzen Menschen voraussetzt.

... das Wort ...

Nach dem Einschub kehrt Salomon an den Redeanfang zurück und fährt fort, das angekündigte Motto, das für sie persönlich die Schule charakterisiert, auszuführen. Mit der Rede «*das Wort*» leitet sie augenscheinlich ein Zitat einer bekannten Person ein. Auffällig an der genauen Diktion ist, dass Salomon nicht – wie bei dieser Formulierung allgemein üblich – den unbestimmten Artikel verwendet, sondern stattdessen von einem bestimmten «*Wort*» spricht. Grund dafür könnte sein, dass es sich um eine bedeutende Aussage handelt, die allgemein bekannt ist und der sich viele Menschen verpflichtet wissen. Möglich wäre aber auch, dass es mehr um das Denken einer Person als lediglich nur um eine einzelne Aussage geht. Berücksichtigt man darüber hinaus, dass die Redeweise «*das Wort*» insbesondere in der Liturgie üblich ist, um eine Bibelstelle einzuleiten, dann wird mit dem Verweis auf eine sakrale Rede die Gewichtigkeit des angekündigten Gedankens unterstrichen, der offensichtlich eine innere Richtschnur für Salomon darstellt.

... Carlyles ...

Mit der Berufung auf den englischen Sozialphilosophen Thomas Carlyle ruft Salomon den Zuhörerinnen und Zuhörern einen bedeutenden Sozialreformer in Erinnerung, für den die Auseinandersetzung mit der sozialen Frage bestimmend gewesen ist.¹² Insofern ordnet sie die Schule in die Denktradition des «Sozialen Idealismus» (Picht, zit. nach Sachße 1986, S. 127) und damit in den Kontext einer übergeordneten sozialen Bewegung ein, deren Bestreben es war, die bestehenden sozialen Verhältnisse durch angemessene Reformen zu verändern. Nicht zuletzt wird Carlyle als «Gewährsmann» eingeführt, der mit seinem philosophischen Ansatz der Gemeinwohlorientierung als Voraussetzung jeglichen gesellschaftlichen Fortschritts die entscheidenden Sinnressourcen für die Entwicklung der Schule zur Verfügung stellt.

... Gesegnet ...

Salomon rekurriert auf ein wörtliches Zitat Carlyles, das eine religiöse Haltung näher beschreibt, bedeutet doch «*gesegnet*» im Ursinn des Wortes soviel wie «von Gott gut geheissen». Dabei gilt der Mensch als «*geseg-*

net», der sich – entgegen einer profanen Lebensauffassung – mit der Gnade Gottes ausgestattet weiss (Jilek 1992, 1120 ff.), die ihm die Kraft gibt, das eigene Leben zu meistern und persönliche Erfüllung zu finden. Als mögliche Anschlüsse wären hier beispielsweise denkbar: «... der sein Leben Gott anvertraut» oder «... der sein Schicksal in Gottes Hände legt».

... wer seine Arbeit gefunden hat ...

Die religiöse Logik wird im zweiten Teil des zitierten Gedankens jedoch verlassen. Vielmehr wird – entgegen dem Vertrauen in die göttliche Transzendenz – die «*Arbeit*» zum eigenständigen Wert erklärt und als Weg aufgezeigt, persönliche Erfüllung zu finden. Damit vermischen sich an dieser Stelle eine religiöse und säkulare Form der Sinnstiftung. Anders ausgedrückt: Salomon präsentiert das Motto der Schule auf eine Weise, die zunächst den Eindruck erweckt, als würde es sich dabei um einen religiösen Inhalt handeln, indem sie die Thematik des erfüllten Lebens artikuliert. Dieses wird jedoch nicht aus dem Glauben an die göttliche Transzendenz, sondern aus der Arbeit abgeleitet. Damit verweist der Gedanke auf den modernen Mythos der Leistungsethik¹³ und einen Arbeitsbegriff, der sich Ende des 18. Jahrhunderts endgültig von seiner christlichen Prägung löste, indem Arbeit nicht mehr auf Gott, sondern auf den Menschen bezogen wurde und als Voraussetzung für persönliches Glück und Sinnerfüllung galt (vgl. Conze 2004, S. 154 ff.). Die Ausdrucksweise «*seine Arbeit*» finden kann zum einen eine Tätigkeit meinen, mit der sich eine Person am häufigsten beschäftigt. Ebenso kann damit aber auch eine Aufgabe gemeint sein, zu der man sich berufen und bestimmt fühlt. Zieht man zudem die wörtliche Formulierung heran, dann impliziert die Rede «*gesegnet, wer seine Arbeit gefunden hat*» – genau genommen – die Aufforderung, nach der eigenen Arbeit zu suchen, während zugleich präsupponiert wird, dass diese Suche langwierig und schwierig ist. Demnach wird nicht nur die Möglichkeit der Individuierung durch Arbeit als universale Option für Frauen und Männer aufgezeigt, sondern es wird zum Ausdruck gebracht, dass das Finden der individuellen Bestimmung mühsam und aufreibend ist. Indem Salomon jedoch das Zitat als Motto der Sozialen Frauenschule einführt, gibt sie zu verstehen, dass die Bildungsanstalt darauf ausgerichtet ist, Mädchen und Frauen auf dem mühevollen Weg zu unterstützen, persönliche Berufung und damit die Erfüllung des Lebens zu finden. Eine solche Intention beinhaltet ein völliges Novum, wird doch auf diese Weise die Festlegung der Frauen auf die Mutterschaft als zentralem weiblichem Bewährungsinhalt durchbrochen, indem Arbeit zum potentiellen weiblichen Bewährungsfeld bzw. zu

einer Möglichkeit weiblicher Selbstverwirklichung erklärt wird.¹⁴ Daneben betont Salomon die Besonderheit der Schülerinnen, die sich auf den schwierigen Weg der Suche nach der eigenen Erfüllung einlassen. Insofern transportiert die Formel «*Gesegnet, wer seine Arbeit gefunden hat*» ein Deutungsmuster, das mit den Traditionen weiblicher Lebensführung bricht und die Suche nach «der eigenen Arbeit» als Verheißung auf Erfüllung deklariert sowie diejenigen, die diesen Weg gehen, als «Herausgehobene» adressiert. Dies impliziert zugleich einen Bildungsbegriff, der sich durch Offenheit und die Erfahrung der Krise charakterisiert. Vergegenwärtigt man sich vor diesem Hintergrund, dass das explizite Bildungsziel der Sozialen Frauenschule darin besteht, die Absolventinnen auf eine ganz bestimmte Art von Arbeit, nämlich die ehrenamtlich und beruflich ausgeübte soziale Hilfsarbeit¹⁵ vorzubereiten, dann geht es offensichtlich nicht um das Finden der individuellen Bestimmung, sondern den Schülerinnen wird eine spezifische Form der Arbeit, nämlich die Soziale Arbeit, als Weg zur Sinnerfüllung vermittelt. Damit wird die angekündigte Offenheit sozialer Bildung, die das Motto der Schule nahelegt, auf der latenten Ebene wieder zurückgenommen. Stattdessen wird die Suche nach der individuellen Bestimmung in der Sozialen Frauenschule durch einen kollektiven Sinnentwurf beantwortet, der den Schülerinnen Soziale Arbeit als Weg persönlicher Erfüllung nahelegt. Dieses Modell erinnert strukturell erneut an die Logik religiöser Genossenschaften, die einen Sinnentwurf bieten, auf den sich die Mitglieder durch Gelübde verpflichten.¹⁶ So gesehen wird mit der Eröffnung der Sozialen Frauenschule nicht wirklich ein Traditionsbruch vollzogen, zumal der Inhalt der Arbeit am traditionellen weiblichen Bewährungsfeld der Gemeinwohlorientierung anknüpft. Demnach ist die Schule darauf ausgerichtet, den Schülerinnen einen spezifischen Sinnentwurf zu vermitteln, was den besonderen Charakter der Bildungseinrichtung als einer säkularen Lebensgemeinschaft, die sich auf die Soziale Arbeit als spezifisches Credo beruft, unterstreicht.

... *Das Wort enthält im Grunde alles* ...

In ihren weiteren Ausführungen kündigt Salomon an, das Zitat näher aufzuschlüsseln, indem – so ist zu erwarten – die Aussage Carlyles auf den Charakter oder das Bildungsziel der Schule bezogen wird. Bemerkenswert an dieser Formulierung ist, dass dem «*Wort*» Carlyles ein Absolutheitsanspruch zugeordnet wird, was so viel bedeutet wie: Dieses Wort beinhaltet alles, was es über die Schule grundsätzlich zu sagen gibt. Auf diese Weise werden das Bildungsziel, Soziale Arbeit als kollektive Form weiblicher

Sinnstiftung zu vermitteln, sowie der implizierte Appell, diesen Sinnentwurf vonseiten der Schülerinnen zu übernehmen, erneut bekräftigt. Dass Salomon mit der Formulierung «*im Grunde*» das Gesagte zugleich relativiert, dürfte darauf hindeuten, dass sie es bei diesem Zitat nicht bewenden lassen wird.

... was ich in dieser Stunde unseren Schülern sagen kann: ...

Aus der weiteren Passage geht hervor, dass das Wort Carlyles ihr keineswegs dazu dient, die Soziale Frauenschule im Allgemeinen zu charakterisieren, sondern sie bezieht sich auf die berühmte Aussage, um eine persönliche Botschaft an die Schülerinnen zu richten. Das heißt, selbst wenn sie Anleihen bei Carlyle macht, handelt es sich dabei – genau genommen – um ihr eigenes «Credo», das sie den Schülerinnen vermitteln will. Insofern präsentiert sich Salomon als «Charismatikerin», die eine neue Möglichkeit weiblicher Sinnstiftung eröffnet. Nimmt man an dieser Stelle wiederum die genaue Formulierung ernst, dann zeigt sich jedoch, dass sie die Schülerinnen nicht dialogisch adressiert, sondern diese – über deren Köpfe hinweg – in der dritten Person anspricht. Das heißt: Es geht ihr an dieser Stelle nicht in erster Linie um die Absolventinnen, sondern vielmehr darum, ihre Rolle als Direktorin in der säkularen Lebensgemeinschaft der Sozialen Frauenschule einzunehmen, bei der sie sich quasi als «Missionarin»¹⁷ begreift, die ihre wesentliche Aufgabe darin sieht, mit der Einrichtung der Schule eine neue Form kollektiver weiblicher Bewährung zu begründen.

... Zweck und Ziel unserer Schule ...

Salomon fährt fort in der Erläuterung des Zitats und bekräftigt damit ihre spezifische Botschaft an die Schülerinnen. Demnach beinhalten die Worte Carlyles aus ihrer Sicht sowohl den «Zweck» als auch das «Ziel» der Schule. Indem Salomon dabei erneut von «*unserer Schule*» spricht, betont sie nicht nur die Gemeinschaft von Absolventinnen und Lehrkräften, sondern sie lässt außer Zweifel, dass die von ihr definierte Ziel- und Zweckbestimmung der Schule von allen Beteiligten geteilt wird.

... und all die guten Wünsche, die wir für ihre Entwicklung hegen ...

Neben der Funktions- und Aufgabenbeschreibung der Schule transportieren die Worte Carlyles für Salomon auch die gehegten Wünsche im Hinblick auf die Zukunft der Schule. Auf diese Weise bringt die Rednerin zum Ausdruck, dass die Gründung der Sozialen Frauenschule einschließlich der angestrebten Ziele ein offenes Unterfangen darstellt, von dem sie

sich – stellvertretend für alle Beteiligten – erhofft, dass es gelingen möge. Damit thematisiert sie gewissermaßen die Erwartung, dass die Eröffnung der Schule den Anfang einer aussichtsreichen Entwicklung einläutet. Bei ihrer Formulierung, in der sie sich unmittelbar auf die Schule bezieht, geraten jedoch die Schülerinnen als Personen gänzlich aus dem Blick und werden stattdessen zu einer Sache. Dass Salomon in diesem Zusammenhang erneut von «wir» redet, lässt den Eindruck entstehen, als würde ihre persönliche Erwartung von einer erfolgreichen Entwicklung der Schule von den Schülerinnen und Lehrkräften mitgetragen. Das wiederum spricht für die Konstruktion der Schule als einer Lebensgemeinschaft als auch für die Intention, sich der eigenen Gefolgschaft zu versichern.

... Zweck und Ziel der Schule ...

Offensichtlich leitet Salomon mit der wiederholten Rede vom «Zweck und Ziel der Schule» eine genauere Beschreibung der angestrebten Ziele ein.

... Denn diese ist entstanden und soll der Aufgabe dienen ...

Um «Zweck und Ziel der Schule» zu definieren, greift Salomon die Gründe auf, die zur Eröffnung der Sozialen Frauenschule geführt haben, und stellt diese wie selbstverständlich in eine Kontinuität mit der Gegenwart und der Zukunft. Damit wird ein für die Vergangenheit und für die Zukunft geltender Bildungsauftrag angedeutet, der auf eine lebendige Idee verweist. Das heißt: Ziel der Schule war, ist und wird es sein, sich in den Dienst einer Aufgabe zu stellen. Anders ausgedrückt: Ebenso wie die Schülerinnen unterliegt die gesamte Schule dem Anspruch, einer Aufgabe zu dienen. Im Mittelpunkt steht also nicht die Schule selbst, sondern eine Sache, auf die hin die Bildungseinrichtung ausgerichtet ist. Berücksichtigt man, dass Salomon als Direktorin diese Bildungsanstalt repräsentiert, dann bekundet sie an dieser Stelle ein dienstethisches Berufsverständnis, das aus der Bindung an ein ethisches Prinzip gestiftet wird und die Grundlage für ein quasi professionelles Verständnis der Schulleiterinnenrolle zur Verfügung stellt. Zum anderen gibt sich Salomon als «prima inter pares» zu verstehen, die die «Hingabe an die Aufgabe» mit den Schülerinnen teilt, was wiederum die Hypothese der Sozialen Frauenschule als einer «säkularen Lebensgemeinschaft» unterstützt.

... den Mädchen und Frauen unserer Stadt, unseres Volkes ...

Die Soziale Frauenschule bezieht sich laut Salomon auf einen ausgedehnten Adressatinnenkreis, der weit über den regionalen Einzugsbereich Berlins

hinaus «*Frauen und Mädchen*» aus ganz Deutschland einschließt. Offensichtlich betrachtet sie die Berliner Schule als eine Bildungseinrichtung, der weitere Gründungen ähnlicher Art in Zukunft folgen werden. Auf diese Weise unterstreicht sie erneut die gesellschaftliche Relevanz der Schuleröffnung, obwohl eine solche Entwicklung zu diesem Zeitpunkt lediglich prognostiziert werden kann.¹⁸ Da die Konzeption der Schule zugleich mit einem weiblichen Sinnentwurf gekoppelt ist, präsentiert Salomon sich genau genommen als Sinnstifterin, die den Anspruch hegt, dass ihre Botschaft sich in weiten Kreisen ausbreitet und von Frauen und Mädchen im ganzen Land geteilt wird. Indem Salomon dabei von «*unserer Stadt*» und «*unsere[m] Volk*» spricht, konstruiert sie eine umfassende Vergemeinschaftung, die sich nicht nur auf den Kreis der Zuhörerinnen begrenzt, sondern in die sie sowohl die gesamte Stadt als auch die Nation¹⁹ einbezieht. Dabei dient ihr die Vorstellung einer geeinten nationalen Gemeinschaft als Voraussetzung dazu, den Auftrag der Schule bzw. ihre Funktion als Schulleiterin als Dienst am Gemeinwesen zu begreifen. Ein solches Selbstverständnis, das die Ausbildung zur Sozialen Arbeit in einen gesellschaftlichen Bezug stellt, dokumentiert aber auch eine tendenziell professionelle Orientierung.

... Arbeit zu geben ...

Demnach besteht die Aufgabe der Schule darin, Mädchen und Frauen Arbeit zu geben. Arbeit kann in diesem Zusammenhang eine berufliche Tätigkeit bedeuten, die eine ökonomische Existenzsicherung als Voraussetzung für ein von der Familie unabhängiges Leben bietet. Ebenso kann eine Aufgabe gemeint sein, die analog dem genannten Motto der Schule die Möglichkeit persönlicher Selbstverwirklichung und innerer Erfüllung einräumt. Schließlich können auch beide Dimensionen in Frage kommen. Insofern lässt Salomon auf der manifesten Ebene den Eindruck entstehen, als gehe es der Schule darum, berufliche Beschäftigungsmöglichkeiten für Frauen zu schaffen und damit einen Beitrag zur Lösung der Frauenfrage zu leisten. Auf der latenten Ebene bezieht sich jedoch «Arbeit» in den genannten Varianten auf Beschäftigungsmöglichkeiten im sozialen Bereich, die durch die Soziale Frauenschule eingerichtet werden sollen. Nimmt man die Formulierung wörtlich, dann stellt Salomon mit ihrer Rede den Schülerinnen Arbeitsplätze in der Wohlfahrtspflege in Aussicht.²⁰ Auf diese Weise verkehrt sich jedoch die Offenheit des Projektes der Sozialen Frauenschule in die Herstellung von Sicherheit und Gewissheit. Mit anderen Worten: Es

wird eine Zusicherung gegeben, diese Arbeit gleichsam durch die Schule zu erhalten. Genau genommen ist jedoch eine Bildungsanstalt kaum in der Lage dazu, ein solches Ziel umzusetzen. Vielmehr kann die Schule lediglich die persönlichen Voraussetzungen für die Soziale Arbeit schaffen, indem sie theoretische und praktische Kompetenzen vermittelt und ein entsprechendes Ethos fördert. Das würde gleichsam bedeuten, einen entsprechenden beruflichen Habitus zu unterstützen, der den Anforderungen der Wohlfahrtspflege entspricht. Indem jedoch davon die Rede ist, dass die Schule den Schülerinnen diesen «gibt», tritt genau genommen der individuelle Bildungsprozess zugunsten der Institution, die diesen Habitus quasi «spendet», in den Hintergrund. Aus dieser Perspektive erscheinen dann die Schule bzw. Salomon in der Funktion der Direktorin als entscheidende Instanzen, die die Schülerinnen mit den notwendigen Ressourcen für die Soziale Arbeit ausstatten.

... Arbeit, das heißt nicht Beschäftigung, nicht Zeitvertreib, sondern eine Tätigkeit, die nicht nur ihre Zeit, sondern auch ihre Gedanken, ihr Interesse in Anspruch nimmt; die zunächst für einige Jahre den Inhalt ihres Lebens ausmachen soll, um den herum alles andere, was das Leben ihnen an Freuden, Genüssen, Anregungen bietet, sich nur – gleichsam wie eine schmückende Arabeske – als Beiwerk gruppiert.

Der berufliche Habitus, den die Soziale Frauenschule vermittelt, wird nun näher beschrieben: Er ist gekennzeichnet durch die Logik der Berufung, die die Hingabe an die Sache bzw. den Einsatz der ganzen Person erfordert, demgegenüber alle anderen Lebensbereiche relativiert werden. Damit wird Soziale Arbeit zum einen als eine außeralltägliche Aufgabe konzipiert, die eine besondere Lebensführung voraussetzt, wie sie religiöse Virtuosen und Angehörige religiöser Gemeinschaften praktizieren. Dies schließt für Salomon allem Anschein nach eine zölibatäre Lebensweise mit ein. Zum anderen entspricht ein solcher Habitus im weitesten Sinne aber auch einer professionellen Berufskonzeption, die entgegen einer standardisierten Tätigkeit die Herausforderung an die Berufsinhaberinnen stellt, dem konkreten Fall in seiner Individualität gerecht zu werden. Da die Umsetzung eines solchen Berufsentwurfs nur für einen begrenzten Zeitraum gedacht ist, werden die Schülerinnen zwar auf die Soziale Arbeit festgelegt, während danach die Möglichkeit besteht, sich anderweitig zu orientieren. Im Hinblick auf dieses Gestaltungselement findet sich erneut eine Parallele zur Logik religiöser Genossenschaften, die mit der Einrichtung des Noviziats einen Raum zur Verfügung stellen, der der Einsozialisation

in den Orden und einer endgültigen Entscheidungsfindung für oder gegen die Gemeinschaft dient. Dass Salomon das berufliche Engagement in der Sozialen Arbeit zunächst zeitlich begrenzt sieht, könnte darauf schließen lassen, dass sie wie selbstverständlich unterstellt, dass ein Teil der Frauen danach möglicherweise heiraten wird. Insofern bringt sie mit der Formulierung zum Ausdruck, dass die Soziale Frauenschule mit ihrer Vorbereitung auf ein spezifisches Lebensmodell keine Konkurrenz zur traditionellen weiblichen Lebensführung darstellt, sondern dass die Ausbildung es vielmehr zulässt, beide Möglichkeiten miteinander zu verbinden.

Das Modell der Sozialen Frauenschule

An dieser Stelle wird die Rekonstruktion der Eingangssequenz abgebrochen, um auf der Grundlage der bisherigen Interpretation das Modell der Sozialen Frauenschule zu bestimmen, das bei der Eröffnung als Ausdruck des institutionellen Selbstverständnisses entworfen wird:

Salomon konzipiert die Soziale Frauenschule als eine Einrichtung, die die Absolventinnen primär als Sinnsuchende adressiert, denen die Option eines alternativen weiblichen Lebensentwurfs eröffnet wird, der Gelegenheit dazu gibt, das Bedürfnis nach Bildung und beruflicher Selbstverwirklichung zu integrieren. Voraussetzung dafür ist jedoch, die Soziale Frauenschule zum *«Mittelpunkt des Lebens»* zu machen. Mit dem an die Schülerinnen gerichteten Anspruch, sich mit der ganzen Person auf den Bildungsprozess einzulassen und den Lebensmittelpunkt auf die Schule zu verlagern, wird die Soziale Frauenschule quasi als eine Lebensgemeinschaft konstruiert, die sich in der gemeinsam geteilten Hingabe an die soziale Bildung konstituiert. Zugleich stellt Salomon einen Sinnentwurf zur Verfügung, der die Suche nach der individuellen Berufung als neues Feld weiblicher Bewährung definiert und Erfüllung verspricht. Dieses Deutungsmuster, das mit der Tradition weiblicher Selbstverwirklichung durch Mutterschaft bricht, beinhaltet das Potential, den schulischen Bildungsprozess primär als Möglichkeit der Individuierung und als Weg zu begreifen, der persönliche Erfüllung verspricht. Gleichwohl verweist dieser Mythos aber auch auf die Anstrengungen, die mit der mühevollen Suche nach der persönlichen Berufung verbunden sind, was die Exklusivität all derjenigen unterstreicht, die sich für diesen Weg entscheiden. Damit definiert sich Salomon als Charismatikerin, die mit ihrer Botschaft eine Antwort auf das kollektive Problem der Frauenfrage gibt. Neben der Vision vom erfüllten Leben beinhaltet die Rede aber einen weiteren Aspekt, der den Inhalt der zentralen Botschaft, nämlich den individuellen Interessen bei

der Suche nach der persönlichen Berufung nachzugehen, wieder zurücknimmt. Genau genommen wird nämlich die Suche auf das Feld der Sozialen Arbeit beschränkt und damit ein ganz spezifischer Sinnentwurf vorgegeben, der für alle Beteiligten verbindlich ist. Auf diese Weise entwickelt Salomon ein Modell der Schule, das strukturell gesehen eine Analogie zur Logik religiöser Genossenschaften aufweist. Dabei werden die durch das Deutungsmuster gestifteten Spielräume der Individuierung aufgehoben und es wird eine Form beruflicher Selbstverwirklichung installiert, ohne mit den bestehenden Traditionen weiblicher Lebensführung brechen zu müssen. Ein solches Modell von Schule als säkularer Lebensgemeinschaft, das die Hingabe an die soziale Arbeit in den Mittelpunkt stellt, unterstützt mit einem Verständnis von Beruf als ganzem Menschen, die Ausbildung eines quasi professionellen Habitus. Allerdings kann dieser nur bedingt entwickelt werden, da die ethische Bindung über die Vergemeinschaftung erfolgt und auf dem Moment der Verpflichtung beruht. Nicht zuletzt dient jene Form der schulischen Gestaltung dazu, den Sinnentwurf weiblicher Bewährung durch Soziale Arbeit flächendeckend zu vermitteln.

Schlussbetrachtungen: Die Soziale Frauenschule als säkulare Lebensgemeinschaft

Auf der Folie der Rekonstruktion der Rede Salomons zur Eröffnung der Sozialen Frauenschule lässt sich abschließend eine Antwort auf die Frage finden, wie die Schulgemeinschaft als zentrales Bildungselement der Sozialen Frauenschulen pädagogisch begründet wurde und welches Modell von Schule damit verknüpft gewesen ist.

Die zentrale Bedeutung der Schulgemeinschaft verweist auf eine pädagogische Konzeption, bei der Schule nicht primär auf Wissensvermittlung und berufliche Ausbildung, sondern prinzipiell auf das Leben selbst hin ausgerichtet ist, geht es doch in der Sozialen Frauenschule um die Begründung eines weiblichen Lebensentwurfs, bei dem die Soziale Arbeit anstelle von Ehe und Familie in den «Mittelpunkt des Lebens» rückt. Entsprechend dienen der gelebte Alltag und das soziale Miteinander in einer als Lebensgemeinschaft verstandenen Schule als wichtige Lernerfahrungen, aus denen grundlegende Kompetenzen des sozialen Berufes erwachsen. Insofern wird die Soziale Frauenschule als Lebensraum definiert, in dem das Zusammenleben Möglichkeiten des Lernens eröffnet. Ein solcher Entwurf, bei dem nicht nur die Schulgemeinschaft eine tragende Säule der Ausbildung verkörpert, sondern Berufsausbildung quasi mit Gemeinschaftserziehung gleichgesetzt wird (vgl. Bäumer 1922, S. 5 ff.), zeigt deutliche Anknüpfungspunkte an reformpädagogische Konzeptionen und

Schulmodelle, innerhalb derer die Kategorie der Gemeinschaft sowohl als entscheidendes Medium als auch als Zielsetzung von Erziehung galten. Von diesen Ansätzen her, die beispielsweise in den Landerziehungsheimen, der Freien Schulgemeinde Wickersdorf oder der Odenwaldschule ihre Umsetzung gefunden haben (Oelkers 2005, S. 256 ff.) lassen sich – so die hier vertretene These – unmittelbare Verbindungslinien zur Gemeinschaftserziehung in den Sozialen Frauenschulen ziehen. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass die Betrachtung der Schule als einer lebendigen Gemeinschaft, wie Jürgen Oelkers dies im Zusammenhang der Reformpädagogik aufgezeigt hat, eine Projektion beinhaltete, indem «die Anschauung und das Erleben einer schönen und harmonischen Ganzheit» (ebd., S. 260) einen Gegenpol zu den Differenzen und Disharmonien der Institution und damit eine zukünftige Vision verkörperte.

Charakteristisch für die Bildungskonzeption der Sozialen Frauenschulen ist darüber hinaus, dass die Gemeinschaft vor allem durch einen kollektiven weiblichen Sinnentwurf gestiftet wird, der mit der Möglichkeit beruflicher Bewährung die Erwartbarkeit eines erfüllten Lebens in Aussicht stellt, während zugleich eine Festlegung auf die Soziale Arbeit als Einlösung der sozialen Verpflichtung erfolgt. Darin spiegeln sich deutliche Reminiszenzen an die Logik religiöser Genossenschaften und deren Berufung auf Konvergenz. Auf diese Weise wird dem Ideal der Persönlichkeitsbildung Rechnung getragen, die jedoch von den Anforderungen der Gemeinschaft her konzipiert wird (vgl. ebd., S. 265). Mit der Hervorhebung einer gemeinsam geteilten Weltanschauung als Strukturelement sozialer Frauenbildung und dem darin enthaltenen Spannungsmoment von Individualität und Sozialität – so die zweite These – ergibt sich eine weitere Parallele zu reformpädagogischen Schulmodellen. In diesem Sinne basierte für Gustav Wyneken als Gründer der Freien Schulgemeinde Wickersdorf alle Erziehung in einem «gemeinsame[n] Geist», der die Schulgemeinschaft einem «Orden» (Wyneken, zit. nach Oelkers 2005, S. 260) gleichsetzte. Dieses Beispiel stellt aber keinen Einzelfall dar, sondern es lassen sich vielmehr in den meisten reformpädagogischen Erziehungsmodellen religiöse Dimensionen nachzeichnen (vgl. ebd., S. 224; Baader 2004, S. 54 ff.). Insbesondere zeigt sich darin – ähnlich wie in der Rede Salomons – eine Bezugnahme auf religiöse Erlösungshoffnungen und «ein Plädoyer für eine Erziehung im Spannungsverhältnis zwischen Individualismus und Selbstverwirklichung einerseits und Gemeinschaftserfahrung andererseits» (ebd., S. 61).

Es wäre sicherlich eine verkürzte Sichtweise, in einem abschließenden Résumé die Kategorie der Gemeinschaft als elementarer Bestandteil

sozialer Frauenbildung ausschließlich auf reformpädagogische Denkfiguren oder auf den Einfluss entsprechender Schulkonzepte zurückzuführen. Eine solche Argumentationsweise erscheint schon allein deshalb nicht gerechtfertigt, da bei der Ausbildungskonzeption der Sozialen Frauenschulen auch die Modelle der englischen und amerikanischen Settlements mit ihrem Gemeinschaftsgedanken Pate gestanden haben (vgl. Salomon 1997). Dennoch macht der ermittelte Befund auf einen wichtigen Zusammenhang aufmerksam, der bislang von der historischen Forschung vernachlässigt worden ist. Diesem nachzugehen und die Beziehung von Reformpädagogik und Sozialer Frauenbildung deutlicher ans Tageslicht zu heben, könnte dazu beitragen, die Generation der Gründerinnen Sozialer Frauenschulen in die reformpädagogische Bewegung einzureihen.

Literatur

Quellen

- Bäumer, Gertrud (1922). Berufsethik und Berufserziehung in der Wohlfahrtspflege. In: Reichsgemeinschaft von den Hauptverbänden der Freien Wohlfahrtspflege, *Konferenz über die Fragen zur Ausbildung zur sozialen Arbeit*. Frankfurt, S. 5–17.
- Mädchen und Frauengruppen für Soziale Hilfsarbeit zu Berlin (1909/10). *Jahresbericht und Programm für das Arbeitsjahr 1909/10*. Berlin.
- Preußisches Ministerium für Volkswohlfahrt (1930). *Richtlinien für die Lehrpläne der Wohlfahrtsschulen*. Berlin.
- Salomon, Alice (1908). *Soziale Frauenbildung*. Leipzig.
- Salomon, Alice (1927). *Die Ausbildung zum sozialen Beruf*. Berlin.
- Salomon, Alice (1983). *Charakter ist Schicksal. Lebenserinnerungen*. Weinheim/Basel.
- Salomon, Alice (1997a): Zur Eröffnung der Sozialen Frauenschule. In: Salomon, Alice, *Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften*. Hrsg. v. Adriane Feustel, Bd. 1: 1896–1908. Neuwied u. a.: Luchterhand, S. 480–485.
- Salomon, Alice (1997b): Settlementsbewegung und Gruppen für soziale Hilfsarbeit. In: Salomon, Alice, *Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften*. Hrsg. v. Adriane Feustel, Bd. 1: 1896–1908: Neuwied u. a.: Luchterhand, S. 79–85.
- Salomon, Alice (2000). Die Ausbildung zur sozialen Berufsarbeit. In: Salomon, Alice, *Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften*. Hrsg. v. Adriane Feustel, Bd. 2: 1908–1918. Neuwied u. a.: Luchterhand, S. 461–476.
- Salomon, Alice (2004a). Die sittlichen Grundlagen und Ziele der Wohlfahrtspflege. In: Salomon, Alice, *Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften*. Hrsg. v. Adriane Feustel, Bd. 3: 1919–1948. München/Unterschleißheim: Wolters und Kluwer Deutschland AG – Luchterhand Fachverlag, S. 371–377.
- Salomon, Alice (2004b). Religiös-sittliche Kräfte in der sozialen Arbeit. Aus einem Vortrag, gehalten bei der Tagung der Sozialen Jugendgemeinschaften in Jena. In: Salomon, Alice, *Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften*. Hrsg. v. Adriane Feustel, Bd. 3: 1919–1948. München/Unterschleißheim:

- Wolters und Kluwer Deutschland AG – Luchterhand Fachverlag, S. 73–78.
- Treuge, Margarethe (1926). Die Wohlfahrtschule als Lebensgemeinschaft. In: Preussisches Ministerium für Volkswohlfahrt (Hrsg.), *Grundsätzliche Fragen zur Ausgestaltung der staatlich anerkannten Wohlfahrtsschulen. Eine Sammlung von Vorträgen*. Berlin, S. 105–123.
- Darstellungen*
- Baader, Meike Sophia (2004). Religion und Reformpädagogik: ein enges Verhältnis. Die religiösen Dimensionen von Reformpädagogik 1880–1950. In: Wulf, Christoph/Macha, Hildegard/Liebau, Eckhart (Hrsg.), *Formen des Religiösen: pädagogisch-anthropologische Annäherungen*. Weinheim, S. 54–67.
- Conze, Werner (2004). Arbeit. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Kossellek, Reinhart (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 1: A–D. Stuttgart, S. 154–215.
- Dünkel, Barbara (1999). Von der Sozialen Frauenschule zur NS-Volkspflege: Das Hamburger Sozialpädagogische Institut 1917–1945. Hamburg.
- Hege, Marianne (1999). Die soziale Frauenschule der Stadt München 1919–1945: Zur Geschichte der Professionalisierung geistiger und praktischer Mütterlichkeit. Alling.
- Helsper, Werner, Böhme, Jeanette (2000). *Schulmythen. Zur Konstruktion pädagogischen Sinns*. In: Krammer, Klaus (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt am Main, S. 239–274.
- Helsper, Werner/Busse, Susann (2001). *Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess*. Opladen.
- Hering, Sabine (2005). «Immer an der Spitze»? Alice Salomon im Spektrum ihrer Erfolge und Widersprüche. In: Kortendieck, Beate/Münst, A. Senganata (Hrsg.), *Lebenwerke. Porträts der Frauen- und Geschlechterforschung*. Opladen, S. 16–31.
- Hoff, Walburga (2008). Soziale Arbeit – Professionalität – Religion. Zur Ausbildungskonzeption der Sozialen Frauenschule. In: Hoff, Walburga/Kleinau, Elke/Schmid, Pia (Hrsg.), *Gender-Geschichte/n. Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung*. Köln/Weimar/ Wien, S. 139–170.
- Jansen, Axel (2006). Die objektive Hermeneutik als Instrument der historischen Fallrekonstruktion. Analyse eines Briefes von Anne Morgan. In: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte/Revue d'Histoire*, 2006 (2), S. 43–56.
- Jilek, August (1992). Segen/Segnen. In: Schütz, Christian (Hrsg.), *Praktisches Lexikon der Spiritualität*. Freiburg/Basel/Wien, S. 1120–1122.
- Kleinau, Elke (2008). Reformpädagogik und Frauenbewegung. Geschichte einer Ausgrenzung. In: Hoff, Walburga/Kleinau, Elke/Schmid, Pia (Hrsg.), *Gender-Geschichte/n. Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung*. Köln/Weimar/ Wien, S. 191–216.
- Kossellek, Reinhart (2004). «Volk», «Nation», «Nationalismus» und «Masse» 1914–1945. In: Brunner, Otto/ Conze, Werner/Kossellek, Reinhart (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 7: Verw–Z. Stuttgart, S. 389–420.
- Lippert, Peter (1992). Gelübde. In: Schütz, Christian (Hrsg.), *Lexikon der Spiritualität*. Freiburg/Basel/Wien, S. 491–494.
- Neghabian, Gabriele (1993). *Frauenschule und Frauenberufe*. Köln/Weimar/ Wien.
- Oelkers, Jürgen (2005). *Eine kritische Dogmengeschichte* (4. Aufl.). Weinheim/ München.
- Oevermann, Ulrich (1999). *Die Krise der Arbeitsgesellschaft und das Bewährungsproblem des modernen Subjekts*. Unveröff. Manuskript.
- Oevermann, Ulrich (2001). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur*

- Überprüfung der Professionalisierungstheorie. Frankfurt am Main.
- Rumpf, Lorenz (2003). *Naturerkenntnis und Naturerfahrung. Zur Reflexion epikureischer Theorie bei Lukrez*. München.
- Sachße, Christoph (1986). *Mütterlichkeit als Beruf*. Frankfurt am Main.
- Schröder, Iris (2001). *Arbeiten für eine bessere Welt. Frauenbewegung und Sozialreform 1890–1914*. Frankfurt am Main.
- Schüler, Anja (2004). *Frauenbewegung und soziale Reform. Jane Addams und Alice Salomon im transatlantischen Dialog 1889–1933*. Stuttgart.
- Zeller, Susanne (1989). *Maria von Graimberg. Vierzig Jahre Sozialarbeiterinnen-ausbildung in Heidelberg*. Freiburg im Breisgau.

Anmerkungen

- 1 Die Analyse der Rede Salomons ist im Zusammenhang einer anderen Fragestellung in dem Beitrag «Soziale Arbeit – Professionalität – Religion. Zur Ausbildungskonzeption der Sozialen Frauenschule» erstmalig erschienen (Hoff 2008). Für diesen Beitrag wurde sie komplett überarbeitet.
- 2 Gegen die Eingliederung der sozialen Ausbildung in die Universität sprachen gleich mehrere Gründe. Zum einen konnte im Rahmen universitärer Bildung kaum den Anforderungen der praktischen Ausbildung genügend Rechnung getragen werden. Zum anderen setzte soziale Arbeit als weiblicher Eignungsberuf in den Augen der Gründerinnengeneration einen Ausbildungsraum voraus, der gezielt von Frauen gestaltet sein sollte. Nicht zuletzt lieferte die für die deutschen Universitäten charakteristische «Frauenfeindschaft» (Salomon 1927, S. 178) den Schulgründerinnen ein entscheidendes Argument für eine Ausbildung ausserhalb der «heiligen Hallen» der Alma Mater.
- 3 Ähnlich argumentiert auch Elke Kleinau, die «die Ausgrenzung von Frauen aus dem reformpädagogischen Diskurs» (Kleinau 2008, S. 208) in unterschiedlichen Feldern nachzeichnet.
- 4 Die Suche nach geeigneten Dokumenten zur pädagogischen Gestaltung der Sozialen Frauenschulen ist nur bedingt ergiebig, da sich die Archivmaterialien in den einzelnen Ausbildungsstätten im Wesentlichen auf Jahres- und Unterrichtspläne beschränken. Insofern bleibt eine Rekonstruktion der Bildungskonzeption angewiesen auf entsprechende Veröffentlichungen damaliger Protagonistinnen, die die Schulentwicklung entscheidend geprägt haben sowie auf Dokumente der Konferenz Sozialer Frauenschulen.
- 5 In der neueren Schulforschung gelten diese institutionellen pädagogischen Sinnentwürfe als «Schulmythen», die als Teil der Schulkultur das «Selbstverhältnis der Institution bzw. der kollektiven und individuellen Akteure» (Girad, zit. nach Helsper/Böhme 2000, S. 246) umschreiben. Als institutionelle Sinnstiftungen dienen sie vor allem dazu, nicht aufhebbare Unwägbarkeiten und Antinomien sowie das Risiko des Scheiterns zu überbrücken, indem sie einen «Entwurf des optimalen Erfolgs und der optimalen Bewährung der institutionalisierten Praxis» (Helsper/Busse 2001, S. 58) zur Verfügung stellen.
- 6 Einen ersten Vorstoss in diese Richtung hat jüngst Sabine Hering gemacht, die auf der Folie einer kritischen Betrachtung

- tungsweise der Rezeptionsgeschichte Alice Salomons u. a. nach den Motiven für deren Engagement in der Sozialen Arbeit fragt. Dazu bezieht sie sich auf die Autobiographie Salomons, die in den 1980er Jahren unter dem Titel «Charakter ist Schicksal» erschienen ist, und arbeitet unter Anwendung der objektiven Hermeneutik oftmals übersehene Facetten der Persönlichkeit Salomons heraus (Hering 2005, S. 18 ff.).
- 7 Dazu gehörten die Bemühungen der bürgerlichen Frauenbewegung, Wohltätigkeit auf eine fachliche Grundlage zu stellen, während auf diesem Wege zugleich weibliche Partizipationschancen als Antwort auf die Frauenerfrage eröffnet werden sollten. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die *Berliner Gruppen für soziale Hilfsarbeit* zu nennen, bei denen Alice Salomon als Nachfolgerin von Jeanette Schwerin 1899 den Vorsitz übernahm. Im gleichen Jahr wurden so genannte Jahreskurse als erste Form einer theoretischen Ausbildung in der Sozialen Arbeit eingerichtet, von denen ein unmittelbarer Weg zur Eröffnung der Sozialen Frauenschule führte (vgl. Schüler 2004).
 - 8 Ziel der Sozialen Frauenschule war es, bürgerliche Mädchen und Frauen für die ehrenamtliche und berufliche soziale Hilfsarbeit auszubilden. Diese Bildungskonzeption knüpfte an die Frauenschule an, die im Zuge der Preussischen Mädchenschulreform von 1908 als Teil des allgemeinbildenden Schulsystems eingeführt worden war, um eine Bildungsoption für junge Frauen zu schaffen, für die nach der Höheren Mädchenschule weder eine Studienanstalt noch ein Lehrerinnenseminar in Frage kam. Die entscheidende Differenz zur Sozialen Frauenschule bestand jedoch darin, dass diese auf berufliche Ausbildung ausgerichtet war (vgl. Neghabian 1993). Allerdings bestanden zunächst kaum Aussichten auf eine berufliche Anstellung, da die kommunale Armenpflege bis zum Ersten Weltkrieg weitgehend von Männern dominiert blieb. So arbeiteten beispielsweise im Jahre 1908 in Berlin lediglich zehn Frauen als besoldete Wohlfahrtspflegerinnen (vgl. ebd., S. 203).
 - 9 Die Lesart, dass sich «vielen» auf die ersten Absolventinnen der Sozialen Frauenschule bezieht, lässt sich anhand der Schülerinnenzahlen aus dem Schuljahr 1908/09 belegen. Insbesondere vor dem Hintergrund eines sich nur schleppend entwickelnden Interesses an den seit 1893 angebotenen theoretischen Ausbildungskursen der *Frauen- und Mädchengruppen* lässt sich eine deutlich gestiegene Motivation für die Soziale Frauenschule nachweisen. Dabei entfielen im Jahre 1908 36 Schülerinnen auf die Unterstufe und 47 auf die Oberstufe (vgl. Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit zu Berlin 1909/10; Sachße 1986, S. 119 ff.).
 - 10 Den Stellenwert des Gemeinschaftslebens als wesentliche Voraussetzung des Sozialen Berufs begründet Gertrud Bäumer wie folgt: «Wer seinen Kameradinnen in der Schule gegenüber nicht die soziale Grundeinstellung gewinnt, jenen Menschen gegenüber, mit denen er sich für einen Beruf des Helfens und der Gemeinschaftsleistung ausbildet, wem nicht die Tatsache der Gemeinschaft, das selbstverständliche Füreinanderdasein, zum Erlebnis geworden ist, zu einem selbstverständlichen Instinkt ständiger Bereitschaft und Offenheit für die andern, an dem hat die Ausbildungszeit ihre wesentliche Arbeit nicht erfüllt» (Bäumer 1922, S. 16).
 - 11 Eine solche Konzeption der Schule findet sich im weitesten Sinne bei Margarete Treuge wieder, die als Nachfolgerin von Gertrud Bäumer die Soziale Frauenschule Hamburgs leitete. In ihren Ausführungen zur Sozialen Frauenschule als Lebensgemeinschaft stellt sie die tragende Bedeutung der ehemaligen Schülerinnen für die Umsetzung des schulischen Gemeinschaftslebens heraus, die nach ihrer Vorstellung immer wieder in die Schule zurückkehren sollten, um

- dort Erholung zu finden und sich weiterzubilden (vgl. Treuge 1926, S. 117).
- 12 Thomas Carlyle hat mit seinem philosophischen Ansatz wesentliche Impulse für die Entwicklung der Settlementsbewegung gegeben. Bezeichnend für seine Auffassung ist, dass sich jeglicher Gemeinwohlbezug durch den religiösen Glauben begründet, der allerdings aus einem engen Verständnis gelöst und auf Werte wie Familie und Vaterland bezogen wird (vgl. Sachße 1986, S. 127 ff.).
 - 13 Im Zuge des universalistischen Rationalisierungsprozesses ist der christliche Erlösungsmythos durch den säkularen Bewährungsmythos der Leistungsethik mehr und mehr ersetzt worden. Dieser erfuhr zunächst noch bei Luther und im Puritanismus eine religiöse Fundierung, in dem die Aufforderung zur uneingeschränkten Leistung mit der Berufung vor und durch Gott legitimiert wurde, während die kapitalistische Arbeitsethik bereits von Anfang an die Möglichkeit der völligen Verdiesseitigung beinhaltete (vgl. Oevermann 1999, S. 17).
 - 14 Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts konnten sich Frauen – bedingt durch den mit der bürgerlichen Geschlechterordnung begründeten Ausschluss von der Erwerbsarbeit – kaum auf die Leistungsethik als Bewährungsmythos berufen. Eine Entscheidung für die berufliche Selbstverwirklichung setzte daher gewichtige Begründungen voraus und blieb in der Regel – wie beispielsweise beim Beruf der Lehrerin – an einen Verzicht auf Ehe und Familie gebunden.
 - 15 Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Salomon berufliche soziale Hilfsarbeit in erster Linie als Aufgabe definierte, die sich durch eine innere Berufung auszeichnete, während die Frage der Besoldung zunächst für sie in den Hintergrund rückte. Stärker noch: Für sie bedeutete gerade das Motiv der Uneigennützigkeit der Hilfe eine wesentliche Voraussetzung für die Ausbildung eines beruflichen Ethos im Sinne der weiblichen Kulturmission, auch wenn sie besoldete Arbeit nicht gänzlich ablehnte. Das aber zog logischerweise die Konsequenz nach sich, dass lediglich Frauen aus dem wohlhabenden Bürgertum für die Soziale Arbeit in Frage kamen.
 - 16 Die Konnotation Sozialer Arbeit als religiöse Sinnstiftung dokumentiert sich explizit in einzelnen Schriften Salomons. Entsprechend definiert sie das von ihr proklamierte Verständnis Sozialer Arbeit als «Evangelium sozialer Pflichterfüllung» (vgl. Salomon 1908, S. 35). Dabei versteht Salomon jedoch das Religiöse nicht in einem christlich-konfessionellen Sinne, sondern sie fasst unter diese Bezeichnung ideelle Motive, aus denen das soziale Engagement gespeist wird. Dazu gehört für sie in besonderer Weise die «Verbundenheit mit der Volksgemeinschaft», die sie als «nationale Ethik» begreift (Salomon 2004, S. 139).
- Ein Gelübde umfasst ein feierliches Versprechen gegenüber der Gottheit, eine bestimmte religiöse oder ethische Leistung einzulösen. Ordensgelübde werden mit dem Eintritt in die Ordensgemeinschaft abgelegt, indem eine Selbstverpflichtung erfolgt, die Lebensform der Gemeinschaft zu übernehmen (vgl. Lippert 1992, 491ff.)
- 17 In ihrer zweiten Autobiographie, die Salomon in ihrem Exil in New York verfasste, schildert sie die innere Auseinandersetzung um die Frage der persönlichen Berufung. In diesem Zusammenhang erwähnt sie, dass sie nach der Promotion die Vision entwickelt habe, «Missionarin für soziale Arbeit» zu werden und jungen Frauen «eine soziale Philosophie» weiterzugeben, um sie «vor der Wüste der Nutzlosigkeit zu bewahren» (Salomon 1983, S. 98).
 - 18 Eine vergleichbare Einrichtung wie die Berliner Schule bestand zu diesem Zeitpunkt lediglich in Hannover. Dort hatte im Jahre 1905 der Deutsch-Evangelische Frauenbund die erste Christlich-Soziale Frauenschule eröffnet. Bedingt durch den Ersten Weltkrieg und seine

- sozialen Herausforderungen setzte ab 1916 dann ein regelrechter Gründungsboom Sozialer Frauenschulen ein (vgl. Salomon 1927, S. 8 f.).
- 19 Im Mittelalter und in der frühen Neuzeit wurde der Begriff der Nation für eine Landsmannschaft verwendet. Seit der französischen Revolution versteht man darunter die Bewohnerinnen und Bewohner eines Territorialstaates, die als politische Vergemeinschaftung einen Herrschaftsverband konstituieren, der die Gestalt eines Nationalstaates annimmt. Mit dem im 19. Jahrhundert einsetzenden Prozess der Nationalstaatenbildung beginnt der Begriff eine nationalistische Färbung anzunehmen und dient dazu, das Bewusstsein einer geeinten Nation bzw. einer «deutschen Identität» zu verstärken (vgl. Kossellek 2004, S. 389 ff.). Salomon betrachtete insbesondere nach dem Ersten Weltkrieg die «Verbundenheit mit der Volksgemeinschaft» (Salomon 2004, S. 139) als die entscheidende Quelle, aus der die Hingabe für die soziale Arbeit gespeist werden kann.
- 20 Die Kühnheit einer solchen Aussage verdeutlicht sich, wenn man bedenkt, dass die tatsächlichen Beschäftigungsmöglichkeiten für Frauen in der Wohlfahrtspflege zu diesem Zeitpunkt noch gering waren. So wurde die Armenpflege bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs überwiegend von Männern dominiert, die sich gegen weibliche Konkurrenz vehement zur Wehr setzten. Erst nach 1909 lässt sich ein langsamer Anstieg verzeichnen, wobei es sich um meist neu eingerichtete Stellen handelte, die mit der Ausdifferenzierung der Fürsorge geschaffen wurden.