

Gräbe, Viktoria

## (Reformpädagogische) Schulversuche in der bundesdeutschen Nachkriegszeit (1945–1959). Inklusion in sozialer und intersektionaler Perspektive

Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 88-108. - (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive)



Quellenangabe/ Reference:

Gräbe, Viktoria: (Reformpädagogische) Schulversuche in der bundesdeutschen Nachkriegszeit (1945–1959). Inklusion in sozialer und intersektionaler Perspektive - In: Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 88-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335389 - DOI: 10.25656/01.33538; 10.35468/6176-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335389>

<https://doi.org/10.25656/01.33538>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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



### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Viktoria Gräbe*

## **(Reformpädagogische) Schulversuche in der bundesdeutschen Nachkriegszeit (1945–1959): Inklusion in sozialer und intersektionaler Perspektive**

### **Zusammenfassung:**

Die soziale Inklusion aller Kinder im Rahmen einer möglichst langen gemeinsamen Schulzeit war ein wesentliches Ziel sozialdemokratischer Bildungspolitik der Nachkriegszeit. Im Ringen um bessere Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Gruppen spielten u. a. Vertreter\*innen reformpädagogischer Ideen der Weimarer Republik eine Rolle. Obschon sich die Forschungszugriffe auf Reformpädagogik in den letzten Jahrzehnten diversifiziert haben, ist das integrative Potenzial reformpädagogischer Schulen über ihren programmatischen Anspruch hinaus bislang eine Leerstelle der Historiografie. Vor diesem Hintergrund wird am Beispiel der reformpädagogischen Schulfarm Insel Scharfenberg in Berlin in einer praxeologischen Perspektive untersucht, welche Formen der Auslese am Übergang zur weiterführenden Schule im Zeitraum von 1945 bis 1959 zur Anwendung kamen. Anknüpfend an die erziehungswissenschaftliche Entscheidungsforschung, die Auslese als Wechselspiel der An-, Auswahl und Erwählung versteht, werden sowohl die elterlichen Motive der Bewerbung für ihre Wunschschule analysiert als auch die schulischen Auswahlverfahren untersucht. Die Analyse zeigt auf, dass die Auswahlverfahren so konzipiert waren, dass sie eine größtmögliche Passung mit den pädagogischen Idealen und dem körperlichen wie kognitiven Leistungsanspruch zu erzielen erlaubten. Bildungsaufstiege waren unter diesen Bedingungen vor allem für Mädchen vermutlich nur eingeschränkt möglich.

**Schlagnworte:** soziale Inklusion, Auslese, Begabung, Reformpädagogik, Intersektionalität

**Abstract:**

The social inclusion of all children within the framework of the longest possible joint schooling was a key goal of social democratic education policy in the post-war period. In the struggle for better educational opportunities for children from socially disadvantaged groups, representatives of progressive educational ideas from the Weimar Republic played a role. Although research approaches to progressive education have diversified in recent decades, the integrative potential of the schools beyond their programmatic claim has so far been a blank space in historiography. Against this background, the example of the progressive *Schulfarm Insel Scharfenberg* in Berlin is used to examine from a praxeological perspective which forms of selection were used at the transition to secondary school in the period from 1945 to 1959. According to the educational decision research, selection can be understood as an interplay of choice, selection and election. That is why, both the parental motives for applying for their preferred school and the school selection procedures are analysed in this article. As a result it is shown that the selection procedures were designed to achieve the best possible fit with pedagogical ideals and physical and cognitive performance requirements. Under these conditions, educational advancement was presumably only possible to a limited extent, especially for girls.

**Keywords:** social inclusion, selection, progressive education, intersectionality, giftedness

Die soziale Inklusion aller Kinder im Rahmen einer möglichst langen gemeinsamen Schulzeit ist ein wesentliches Ziel sozialdemokratischer Bildungspolitik der Nachkriegszeit. Im Ringen um bessere Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Gruppen spielen u. a. Vertreter\*innen reformpädagogischer Ideen der Weimarer Republik eine Rolle. Schüler\*innenauslese und -aussortierung muss dessen ungeachtet weiterhin an Übergängen im pädagogischen System vorgenommen, organisiert und legitimiert werden. Die Vermutung, dass die Mechanismen der Selektion im reformpädagogischen Kontext andere als im Regelschulsystem sind, liegt vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen, am Individuum orientierten Bildungsverständnisses nahe (vgl. Mayer & Suttner 2008). Der Beitrag lotet anhand des Beispiels einer weiterführenden „Schule besonderer pädagogischer Prägung“ in einer praxeologischen Perspektive aus, wo in diesem konzeptionellen Spektrum von Individualitätsorientierung, sozialintegrativem Anspruch und Begabungsideologie die propagierten „neue[n] Formen der Auslese“ (Klewitz 1971, 171) im Zeitraum von 1945 bis zur bundesdeutschen Reform des Bildungswesens (ab 1959) einzuordnen sind.

Im Beitrag wird zunächst ein kurzer Überblick zum Forschungsstand zu sozialer Inklusion im reformpädagogischen Kontext der Nachkriegszeit gegeben und

die für den Beitrag ausgewählte Beispielschule vorgestellt (1). Anknüpfend an die erziehungswissenschaftliche Entscheidungsforschung, die Auslese als komplexes Wechselspiel der An- und Auswahl sowie Erwählung versteht (Helsper, Dreier, Gibson & Niemann 2015, 140; Krüger 2015, 119), werden die elterlichen Motive der Bewerbung für ihre Wunschschule analysiert (2). Anschließend wagt der Beitrag einen Blick in die ‚Black Box‘ (Helper & Krüger 2015, 10) von Auswahlverfahren unter der Fragestellung, mit welchen Mitteln sie unter dem Vorzeichen reformpädagogischer Schulkultur zur Herstellung sozialer und/oder pädagogischer Homogenität beitragen (3). Ausgehend von der bildungssoziologischen Annahme einer Entsprechung der kulturellen Gewohnheiten des Bildungsbürgertums und den Anforderungen des Bildungssystems (Bremer & Lange-Vester 2015, 72), steht unter (4) in einer intersektionalen Perspektive zur Diskussion, wie sich Bildungsherkunft und Geschlecht im reformpädagogischen Schulkontext auf die Möglichkeit der Bildungsbeteiligung und des Bildungsaufstiegs auswirkten. Der Beitrag schließt mit einer Einschätzung zum inklusiven Potenzial reformpädagogischer Schulkultur in der Nachkriegszeit und einem Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf (5).

## 1 Stand der Forschung und Vorstellung der Beispielschule

Die Forschungszugriffe auf Reformpädagogik haben sich in den letzten Jahrzehnten enorm diversifiziert (*ideologiekritisch*: vgl. Oelkers 2005; Grabau 2014; mit Blick auf die Ermöglichung sexualisierter Gewalt: vgl. Oelkers 2011; Seichter 2012; Brachmann 2015; Dudek 2020; Glaser 2021; *praxeologisch*: vgl. Amlung et al. 1993; Hansen-Schaberg 2005; *komparatistisch*: vgl. Crotti & Osterwalder 2008; Horn 2017; für *proletarische und sozialistische Reformpädagogik*: Pehnke 2018; Koch & Koebe 2019; Steffen 2021). Dass Inklusion und Reformpädagogik als Konnex in sozialgeschichtlicher Perspektive<sup>1</sup> bislang keine Aufmerksamkeit erfuhren, ist u. a. auf die noch junge Geschichte des Terminus *Inklusion* zurückzuführen, der als normatives, überwiegend positiv konnotiertes Konzept erst allmählich den Begriff der *Integration* ersetzte (vgl. Prengel 2019) und für Veränderungen im Bildungssystem auf struktureller Ebene steht (Zenkert 2012). Das Desiderat weist jedoch auch auf eine „Leerstelle des Sozialen“ (Groppe 2016, 78) in der reformpädagogischen Historiografie insgesamt hin. Aus ihr resultieren Einschätzungen der Exklusivität heutiger reformpädagogischer Schulen als ‚Paradox‘ reformpädagogischer Schulkultur (Ullrich 2015, 269). Groppe (2016, 78) hingegen weist für die historische Reformpädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik nach, dass einerseits die „argumentative Kunstfigur des Kindes

1 Heutige reformpädagogische Schulen thematisieren einige wenige Beiträge in Hinblick auf Inklusion in heil- und sonderpädagogischer Perspektive (vgl. Schwerdt 2016; Barz 2018) sowie für soziale Inklusion (vgl. Preuss-Lausitz 1998; Barz 2017).

als sozial unberührte Konstante [...] alle sozialen Differenzen [überdeckte]“, dieser Universalismus zugleich jedoch zu einer „politische[n] Entschärfung“ (Groppe 2016, 88) statt zu einem Abbau von Klassengrenzen beitrug.

Der Schulfarm Insel Scharfenberg im Tegeler See im Norden Berlins als Beispielschule des vorliegenden Beitrags widmete Haubfleisch (2001) für den Zeitraum der Weimarer Republik eine umfangreiche Studie. Für die Nachkriegszeit ist die Geschichte der Schule weniger gut dokumentiert (Ausnahmen: Radde 1991; Haubfleisch 1997; Scheel 1998). Gegründet von Wilhelm Blume im Zuge der Berliner Schulreform als Versuchsoberschule (1922) und in den Jahren 1934–1945 als „Höhere Landerziehungsanstalt“ und als „Wehrertüchtigungslager“ durch die Nationalsozialisten genutzt (Radde 1991), orientierte sich diese städtische „Schule besonderer pädagogischer Prägung“<sup>2</sup> nach ihrer Wiedereröffnung 1945/46 an der Arbeitsschulbewegung und der Kinderdorf-Idee (LAB B Rep. 140-06, Nr. 146). Wesentliche pädagogische Arbeitsformen, die eine vorläufige Einordnung der Schule in das reformpädagogische Spektrum rechtfertigen (vgl. a. Radde 1991), waren der Gesamtunterricht, die obligatorische Mitarbeit in einer von zehn sog. ‚Innungen‘ sowie die Schüler selbstverwaltung. Strukturell handelte es sich um eine koedukative weiterführende Schule mit Internat, die Schüler\*innen ab der neunten Klasse, nach der Revision des Berliner Einheitsschulgesetzes in Folge der Teilung Berlins (1951) und damit der Verabschiedung der sechsjährigen Grundschule Schüler\*innen ab der siebten Klasse im wissenschaftlichen bzw. theoretischen Zweig bis zum Abitur führte. Ebenso war ein Berufsfindungsjahr mit anschließendem Übergang in eine Lehre bzw. eine dreijährige Ausbildung im praktischen Zweig möglich. Die Aufnahme der Schüler\*innen erfolgte ab 1951 zu Ostern mit vierteljähriger Probezeit.

In Einklang mit den sozialdemokratischen Idealen der Berliner Schulpolitik hatte die Schule nicht nur den Anspruch, „zu einem Abbild der Schichtung des sozialen Lebens“ zu werden und „althergebrachte Standes- und Bildungsschranken zu überwinden“, sondern bevorzugte „geradezu förderungswürdige Schüler aus sozial schlecht gestellten Kreisen“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 146). Mitte der 1940er Jahre blieb nach Aussagen der Schulleitung das „Gros der Erziehungsberechtigten [...] unter dem Mindesteinkommen“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128). „Es ist immer der Stolz Scharfenbergs gewesen, niemand aus wirtschaftlichen Gründen von dem Besuch der Schulfarm ausschließen zu müssen,“ schrieb der Schulleiter Wolfgang Pewesin 1956 in einem Brief an die Eltern der Schüler\*innen (LAB B Rep, 140-06, Nr. 146) und rekurrierte damit auf die über das Berliner Schulgesetz hinausgehende Unentgeltlichkeit des Internats, dessen Beitragskosten sich auf das Verpflegungsgeld beschränkten.

---

2 Sammelbegriff für sowohl städtische als auch private Schulen, die im Sinne einer Versuchsschule alternative pädagogische Konzepte erprobten (Klewitz 1971, 189 u. 193).

## 2 Elterliche Motive der Bewerbung für Scharfenberg

Die den Eltern von der sozialdemokratischen Schulpolitik beigemessene Rolle oszilliert in den ersten Nachkriegsjahren zwischen Ermächtigung und Machtein-schränkung; letzteres im Interesse des Kindeswohls und des Abbaus überkom-mener Standesprivilegierung (Klewitz 1971, 191f.). Für reformpädagogische Schularbeit hingegen ist die Elternarbeit eine Konstituente.

Von besonderer Bedeutung ist für den Erfolg der Erziehungsarbeit das Zusammenwirken der Schulfarm mit dem Elternhaus. Es ist wichtig, daß die Eltern die Ziele der Schulleitung kennen, sie bejahen und also in der gleichen Richtung wirken, damit Spannungen ver-mieden werden, die die Entwicklung der Jungen und Mädchen gefährden, (Julipunkte der Schulinsel Scharfenberg, zit. n. Nord-Berliner vom 7.1.1955)

wird die Veröffentlichung der sog. *Julipunkte*, einer 1951 gemeinschaftlich von Lehrer\*innen und Schüler\*innen verabschiedeten Schulordnung Scharfenbergs begründet. Angesichts hoher Nachfrage für einen Schulplatz auf Scharfenberg kam der elterlichen Bewerbung großes Gewicht zu, denn sie entschied über eine mögliche Einladung zu den Aufnahmeprüfungen. Zu den mit der Bewerbung einzureichenden Unterlagen gehörten „möglichst ausführlich begründete Be-werbungsgesuche“, ein von der/dem Schüler\*in eigenhändig geschriebener Lebenslauf mit Foto, die beiden letzten Schulzeugnisse sowie ein Gutachten und eine Charakteristik des Klassenlehrers (Nord-Berliner vom 7.1.1955).

Die Bewerbungsunterlagen ab 1945 liegen in unterschiedlicher Vollständigkeit im Landesarchiv Berlin vor. Für die Beantwortung der Frage nach elterlichen Motiven und Strategien der Bewerbung im Zeitraum von 1947 bis 1953 wurden 74 Bewerbungsschreiben analysiert, inhaltsanalytisch ausgewertet und die hierin genannten Motive anschließend wie folgt geclustert:

### *Familiäre und soziale Motive*

Die familiäre und soziale Situation der Bewerber\*innen ist mit 35 % das häu-figste Bewerbungsmotiv im Sample. Be- und Überlastungen der Eltern traten infolge des Kinderreichtums, der beengten Wohnverhältnisse, finanzieller Nöte, der Doppelbelastung durch Haushalt und Berufstätigkeit oder durch die räumli-che Überschneidung zwischen Berufs- und Familienleben ein. Weitere 28 % der Bewerber\*innen nennen Zeitmangel in Folge von Berufstätigkeit als zentrales Bewerbungsmotiv:

Wir gehen morgens um 8 Uhr aus dem Hause und kommen gegen 20.30 Uhr zurück. Dadurch wird die Erziehung unseres Jungen leider vernachlässigt und möchte ich nichts unversucht lassen, diese Erziehungslücke zu schließen. (LAB B Rep. 140-06, Nr. 238)

Einer Berufstätigkeit gehen in Folge des Todes, der Krankheit oder Kriegsgefangenschaft des Ehemannes als früherem Ernährer vermehrt auch Mütter nach. Ein weiterer gewichtiger Bewerbungsgrund war für zehn der 74 Familien ihr Wohnsitz in der sogenannten Ostzone. Bei politischer Nonkonformität war ein weiterer Schulbesuch häufig nur durch eine Ummeldung nach Westberlin für die Zeit des Schulbesuchs möglich.

### *Pädagogische Motive*

Während die Unzufriedenheit mit der aktuellen schulischen Situation nur vereinzelt als Bewerbungsgrund angeführt wurde, war es v. a. die fehlende Möglichkeit der Beaufsichtigung der Kinder, für die das Internat als einzige oder optimale Lösung gesehen wurde.

Ausserdem glaube ich, dass die Umsiedlung in eine vom Elternhaus so weit entfernte Stadt möglicherweise bei einem Kinde, das bis zu seinem 10. Lebensjahr kein Elternhaus sein eigen nennen durfte, sich hätte nachteilig auswirken können; gerade deswegen glaube ich, dass seine Aufnahme in einem Berliner Schulheim besonders begrüssenswert für ihn sein dürfte, als er jetzt, nach ununterbrochenem 4-jährigen Aufenthalt in Berlin, hier endlich so etwas wie eine Heimat gefunden hat. Für eine solche spricht aber auch gerade die in der Grosstadt unter allen Umständen stets schwierige Ueberwachung der Jugendlichen ausserhalb der Schulzeit, ganz abgesehen von den durch meinen Beruf bedingten besonderen Beanspruchungen seiner häuslichen Erzieher durch andre Aufgaben. (LAB B Rep. 140-06, Nr. 239)

Erziehungsschwierigkeiten sowie psychische Belastungen der Kinder infolge familiär ungünstiger Verhältnisse wurden in den Gutachten von Lehrer\*innen ebenso wie in den elterlichen Schreiben ohne Zurückhaltung geschildert:

Bin Kriegerwitwe beide Jungen alter 7 u. 15 Jahre. Mein Mann ist in den Kampfhandlungen in Berlin gefallen. Seit 3 Jahren arbeite ich bei der Fa Osram. Mein Verdienst beträgt im Durchschnitt wöchentlich D.M. 29,- hinzu kommt das ich seit Wochen verkürzt arbeite. Da ich tagsüber im Werk tätig bin, habe ich keine genaue Kontrolle über meine Jungen. Wohnhaftlich sowie finanziell gesehen ist es mir nicht mehr möglich den 15 Jährigen im 9. Schuljahr weiter zubehalten. Zumal sein gutes Benehmen mir gegenüber sehr zu wünschen übrig läßt. Bemerken (sic) möchte ich noch, das ich eine Monatl. Miete von DM 66,- zu zahlen habe. Die Monatl. Witwenrente (sic) beträgt D.M. 47,-. Mein gesundheitl. (sic) Zustand ist wenig erfreulich, da ich mich seit einen halben Jahr laufend in Ärztlicher Behandlung befinde. (LAB B Rep. 140-06 Nr. 238)

Den Bewerber\*innen wurde über ausführliche Bekanntmachungen in Rundfunk und Presse die Möglichkeit gegeben, sich mit den pädagogischen Prinzipien der Schulfarm vertraut zu machen. Die „Neigung und Eignung für das Leben in einer Jugendgemeinschaft“ (Der Nord-Berliner vom 7.1.1955) wurde in den Bewerbungen entsprechend beteuert; ebenso wie die Naturliebe des Kindes als

Indiz für eine besondere Eignung für Scharfenberg herangezogen wurde: „Seine große Lust zur Natur und zu Tieren sehe ich besonders gefördert, wenn er sich auf der unter Naturschutz gestellten Insel schulen lässt.“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 239)

### 3 Das schulische Auswahlverfahren

Eine öffentliche Bekanntmachung der pädagogischen Ideale Scharfenbergs konnte zwar theoretisch eine spezifische Klientel zur Bewerbung motivieren, aber auch eine bloß formale Responsivität bzw. Zirkularität zwischen Erwählung und Auswahl (Helsper & Krüger 2015, 15) erzeugen.<sup>3</sup> Auswahlverfahren konnten daher in einem nächsten Schritt sicherstellen, unter den Bewerber\*innen die im Sinne der Scharfenberger Gemeinschaft „richtigen“ auszuwählen, z. B. in Übereinstimmung mit der „verpflichtenden pädagogischen Idee“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128). Die folgenden exemplarischen Auswahlverfahren sollen hinsichtlich der ihnen zugrunde liegenden Kriterien und Mechanismen analysiert werden.

#### *Die Bewerbung von J.*

Am 19.3.1952 erteilte der Schulleiter der Schulfarm Scharfenberg dem Vater von J., der sich bereits zum zweiten Mal um eine Aufnahme seines Sohnes auf Scharfenberg bemüht hatte, eine Absage mit der Begründung, aus Platzmangel keine neuen Schüler in die 10. Klasse aufnehmen zu können. J. wohnte seit einiger Zeit bei seinen Großeltern in West-Berlin, da sein Vater, ein in Sachsen-Anhalt praktizierender Arzt, seinen Sohn aus einem Internat in der Ostzone herausholen wollte, in das dieser wohl aus politischen Gründen und um ihn dem „für die Schulleitung unangenehmen häuslichen Einfluss zu entziehen“, versetzt worden war. Das Aufnahmegesuch hatte sämtliche erforderlichen Unterlagen enthalten sowie eine Zusage, „das geforderte Schulgeld vierteljährlich im voraus (sic) zu zahlen (DM West) und für den Jungen keinerlei Stipendien zu beantragen.“

Die Mutter sprach nach der Absage persönlich mit dem Jungen vor und erklärte sich mit dessen Zurückstufung in die 9. Klasse einverstanden. Der Junge wolle Tierarzt werden, so die handschriftliche Notiz des Schulleiters und habe einen „guten, frischen Eindruck erweckt“. Eine vermutlich individuelle Aufnahmeprüfung wurde für März anberaumt.

Am 3.4.1952 erhielt der Schulleiter Scharfenbergs einen Brief des Großvaters von J., mit dem dieser Gerüchte, die um die Zwangsversetzung von J. auf das ostdeutsche Internat kursierten, aufzuklären suchte. So war der angeblich von J. began-

<sup>3</sup> Eine Gewichtung der in den Bewerbungen genannten Motive und Einschätzungen früherer Lehrer lässt sich in einigen Fällen an Annotationen und Kommentaren durch Angehörige der Schule ablesen.

gene Diebstahl zwar von einer Lehrerin nachgewiesen worden, J. wurde aber an seiner Oberschule nicht wieder aufgenommen:

Heute kam mein Enkelsohn schwer bedrückt zu mir und berichtete mir, dass ein Schüler Ihrer Schule mit Namen S., dem prüfenden Lehrer, den anderen Schülern und wahrscheinlich auch Ihnen berichtet haben soll, J. sei aus der Schule in G. herausgeworfen worden, weil er angeblich seinem Vater DM 1.000.—gestohlen habe. [...] Mit dieser wahrheitsgemässen Schilderung des Vorganges erlaube ich mir, die Bitte zu verbinden, die Sache zu untersuchen und den Schüler S. nach den Quellen seiner Behauptung und nach den Beweisen zu fragen und eindringlich darauf hinzuweisen, dass er durch solche Behauptungen anderen Menschen das ganze Leben ruiniert. Ich bitte Sie aber auch weiter, die Aufnahme J. an die Schule – selbstverständlich unter der Voraussetzung, dass er Ihren Anforderungen bei der Prüfung genügt hat – zu befürworten. (B Rep. 140-06, Nr. 240)

Der Großvater von J. erhielt daraufhin am 7.4.1952 ein Antwortschreiben, in dem die Ablehnung seines Enkels auch für den wissenschaftlichen Zweig der 9. Klasse mitgeteilt wurde. Der Schulleiter versicherte dem Großvater, dass die von ihm geschilderten Gerüchte um den Diebstahl für die Entscheidung „belanglos“ gewesen seien (B Rep. 140-06, Nr. 240). Ausschlaggebend für die Entscheidung seien die Leistungen von J. bei der Prüfung gewesen:

Die englische Arbeit hat er nur ausreichend geschrieben, bei der Mathematikarbeit hat er nur eine Aufgabe (von fünf) gelöst, so dass sie mit einem sehr fraglichen noch ausreichend beurteilt wurde, der Aufsatz war sprachlich mangelhaft, im Inhalt umständlich und ohne rechte Ordnung. Der ihm vorgelegte Text ergab eine Eignung von nur 55 %, ein Ergebnis, das erheblich unter dem Durchschnitt der Leistungen der Aufgenommenen liegt. Bei seiner Arbeit in der Gärtnerei hat er keinen guten Eindruck gemacht. (B Rep. 140-06, Nr. 240)

### *Das Schuljahr 1955*

Für das Schuljahr 1955 sind 123 Bewerbungen aktenkundig. Im Zuge des Bewerbungsverfahrens im Februar 1955 wurden die familiäre Situation der Eltern, der Wohnort, ggf. eine Zugehörigkeit zur Ostzone sowie die Berufe der Eltern dokumentiert. Notizen aus den Gutachten der vorherigen Klassenlehrer sowie Zeugnisnoten wurden vermerkt. Eine entsprechende Dokumentation für die Mädchen fehlt.

Insgesamt 24 von 58 Bewerbern wurden im Verfahren angenommen. Die Entscheidung wurde vorbereitet durch eine Zuteilung der Prüflinge zu vier Kategorien (+, –, 0, und Ost-Fälle). Final aufgenommen wurden alle zwölf Schüler der Kategorie + (darunter auch ein Ost-Fall) sowie weitere zwölf Schüler der Kategorie 0. Die Zuordnung zu den Kategorien scheint auf der Basis eines errechneten Wertes erfolgt zu sein, der zwischen 5 und 13 liegen konnte und sich

wahrscheinlich aus der Summe der Noten des Bewerbungsverfahrens ergab oder wenigstens eng mit ihnen korrespondierte.<sup>4</sup> Die Schüler der Kategorie + verfügten sämtlich über niedrige Indexwerte (zwischen 5 und 8). Hinsichtlich ihrer familiären Situation hingegen waren sie durchaus heterogen („vollständige“ Familien mit Vater und Mutter ebenso wie alleinerziehende Mütter). Das soziale Kriterium floss demnach in diesem Verfahren augenscheinlich nur in die abschließende Statistik der aufgenommenen Bewerber ein.<sup>5</sup>

### *Das Schuljahr 1958*

Die Dokumentation des Aufnahmeverfahrens für das Schuljahr 1958 beinhaltet eine Zusammenfassung der Ergebnisse der mathematischen Aufnahmeprüfung der 64 Prüflinge. Weiterhin sind die Ergebnisse der praktischen Prüfung (Drahtbiegen) überliefert, in der je eine Einschätzung zur Exaktheit („Pflicht“) und eine zu Fantasie und Gestaltung („Kür“) gegeben wurde. Von einigen Bewerber\*innen liegen die eigentlichen Tests in Englisch, Mathematik, die Deutschaufsätze sowie die Deutung einer Fabel vor. Für die ersten zehn männlichen Bewerber dokumentiert eine Tabelle die für wichtig erachteten, im Antrag genannten Gründe der Bewerbung (1), die Zeugnisnoten (2), Empfehlungen des vorherigen Lehrers (3) sowie die sozialen Verhältnisse (4).

Die genannten Bewerbungsmotive umfassen Angaben zum sozialen Hintergrund („Mutter alleinstehend und berufstätig“; „OST“) sowie spezifische Interessen der Eltern („Mutter hilft ehrenamtlich in der Schule (geht aus dem Gutachten hervor)“; „Polizeimeister H. erwartet von Sch[arfenberg], daß es zur überdurchlichen (sic) Ausbildung seines Sohnes beiträgt“) und der Schüler („musische Anlagen“, „naturverbunden“). Die Bewertung der sozialen Lage lässt zunächst auf eine wirkliche Gegenprivilegierung entsprechend der schulischen Programmatik schließen: So erhalten Schüler aus schwierigen sozialen Verhältnissen („beide Eltern arbeiten; Schreiben der Vormundschaft!“; „Mutter berufstätig, Vater gefallen!“; „alleinstehende, berufstätige Mutter; Vater wohnt im Ostsektor“) ein Plus. Eine Null wird vergeben, wenn es keinen Kenntnisstand über die soziale Lage gibt („wahrscheinlich geordnet, geht nicht aus dem Antrag hervor“). Ein Minus erhalten Bewerber aus geordneten Verhältnissen („geordnet. Ältere Schwester ist techn. Zeichnerin, Aufgeschlossenes Elternhaus“; „sicher geordnet“). In zwei Fällen weicht das Muster ab: So wird einmal ein Plus vergeben, obwohl angeblich keine Information zur sozialen Lage vorliegt. In dem anderen Fall lässt die Form der Notiz (schräg geschrieben) darauf schließen, dass sie nachträglich vorgenommen wurde, als möglicherweise das Minus bereits gesetzt worden war (s. Abb. 1).

4 Bei einem der +-Schüler fehlt der Wert, angegeben sind hingegen die Noten für R (Rechnen) und Aufs. (Aufsatz) mit 2 und 3, was einem Index-Wert von 5 entspricht.

5 11 Jungen mit beiden Elternteilen, 13 mit nur einem bzw. keinen Elternteil.

Antrag	Zeugnis	Gutachten	Soziale Verhältnisse	
Unschuldig geboren, Mutter verheiratet	Deutsch: 3 Engl.: 3 Mathe: 2-3 Gesch.: 4	Erdb.: 4 Kunst: 2 sonst: 3 T. -	absoluter Intelligenz begabt; kann lang v. 16- kalt arbeiten, oft unkonv. v. unkonv.; 2.T. 144Krankheits!	siehe Antrag. große Eltern arbeiten; Sibirenen der Anti-Verständnishaft!
	Deutsch: 2-3 Engl.: 2 Mathe: 3 Gesch.: 3 Erdb.: 3	gut in Sport, Kunst, Schwimm- T. ↑	Beruf in der Klasse, getragener, "Tubus" d. K.; auffallend	Wohlhabend geordnet; geht nicht aus dem A. hervor.
x Mutter Hilfe Stromleitungen in der Klasse (geht aus dem Gutachten hervor)	Deutsch: 2 Engl.: 1-2 Mathe: 3 Gesch.: 1/2 Erdb.: 2	Solch bedeutlich	nur 7 Schuljahre WZ !? wie verknüpft mit dem nur 7 dem Zeugnis ? wichtige Faktoren; Sofort des Beschlusses, abgehört wille.	geordnet; ältere Schwester ist tadellos. Zerschrieben. Aufgeschlossenen Elternhaus.
alleinlebende Mutter, mütterliche Belastung d. jüngeren Lebensqualität wegen	Deutsch: 2 Engl.: 2 Mathe: 2 Gesch.: 2 Erdb.: 1	nach Gutachten Notab.: 1 Kunst: 1 Sport: 4 T. ↑	auffallend	Mutter berufstätig; Vater gefallen;
Begr.: Mutter alleinlebend v. berufstätig Kind: Mutterverbunden	Deutsch: 1 Engl.: 2 Mathe: 3-4 Gesch.: 2 Erdb.: 2	Kunst, Sport Schwimm- gut Schwimm- (16/17); T. ↑	viel Begabt, in Leistung und Haltung zu nicht entsprechend Befehl von Mutter v. Jugend unvollständig	alleinlebende, berufstätige Mutter; Vater verstorben in O. Ost;
Prof. Kind der offene, gesamt- angewendet:	Deutsch: 3 Engl.: 3 Mathe: 3 Gesch.: 2 Erdb.: 3	Kunst 4 sonst 3 T. -	stark nach Prüfung wohl nur für T2 geeignet OTZ (2 x 5. Klasse Schuljahr)	Wohlhabend geordnet Frei- und Schwimmbad, eine 7 Jahre jüngere (Lehrkräfte) Schwester incl.
ist nicht seinen Leistungen im Hinblick - Kleines	Deutsch: 3 Engl.: 4 Mathe: 2 Gesch.: 2 Erdb.: 3	Kunst v. 4 sonst 3 T. ↑	auffallend! siehe Gutachten (auch Ein Stellung der Eltern).	Wohlhabend geordnet Frei- und Schwimmbad, eine 7 Jahre jüngere (Lehrkräfte) Schwester incl.
		unterschiedliche Leistungsleistungen	unvollständig in der Klasse, ausgezeichnete Leistungen 4 x ausgezeichnet (um 4 und 3 Punkte) WZ	Selbst aus dem Antrag nicht hervor
Freitag aus Kleinbestanden Vorstand				
arbeit von Sch., d.h. an einer intersektionalen Anforderung seiner Seiten betreffend.	Deutsch: 2 Engl.: 2 Mathe: 2	Kunst: 2 sonst alles 3 T. →	WZ minimale familiäre Leistungsbereich.	nicht geordnet

Abb. 1: Dokumentation der Leistungen u. sozialen Hintergründe von Bewerbern für das Schuljahr 1958 (LAB B Rep. 140-06, Nr. 245)

Von den zehn Bewerbern wurden schlussendlich drei ‚Sozialfälle‘, zwei Fälle, bei denen die sozialen Verhältnisse nicht klar waren und ein Kind aus geordneten Verhältnissen (mit aufgeschlossenen Eltern) auf Scharfenberg aufgenommen. Zieht man die Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen (Deutschaufsatz,

Englischprüfung, Mathematikprüfung und praktische Prüfung im Drahtbiegen), soweit bekannt, hinzu, so hatten die final aufgenommenen Schüler\*innen in den theoretischen Prüfungen im Schnitt besser abgeschnitten (Abb. 2 und 3).<sup>6</sup> Ob die Gutachten der Lehrer\*innen, wie in den zehn ausführlich dokumentierten Fällen, auch über diese hinausgehend eine (entscheidende) Rolle für die Aufnahme in den wissenschaftlichen Zweig mit Aussicht auf Abitur spielten, lässt sich ausgehend von der Datenlage nicht sagen. Bei den zehn Fällen jedoch wurden trotz einer kritischen Haltung gegenüber den Gutachten („mit Bedenken W[issenschaftlicher] Z[weig]!?! wie verträgt sich das mit dem Zeugnis? Vielseitige Interessen, Gefahr der Zersplitterung, schwacher Wille“) jene Schüler aufgenommen, bei denen das Gutachten hoffnungsvoll schien („überdurchschnittlich begabt; kann klug u. lebhaft arbeiten, oft unkonzentr. u. unzuverl.; z.T. Milieueinfluß!“; „Bester in der Klasse; geistiger ‚Führer‘“; „empfehlend“), abgelehnt hingegen die „Unruheherde“. Im Zuge der Umsetzung des Berliner Einheitsschulgesetzes (1948 in Kraft getreten) und der Einführung unterschiedlicher Zweige war die Anzahl der Schulplätze für angehende Abiturient\*innen auf Scharfenberg reduziert worden. Nur noch eine „nun freilich kleinere Gruppe theoretisch wirklich Begabter“ sollte hier „in freieren Formen zum Abiturium geführt werden“. Auf das „Niveau“ sollte „bei der verkleinerten Zahl besonderer Nachdruck gelegt werden; [...]“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128)

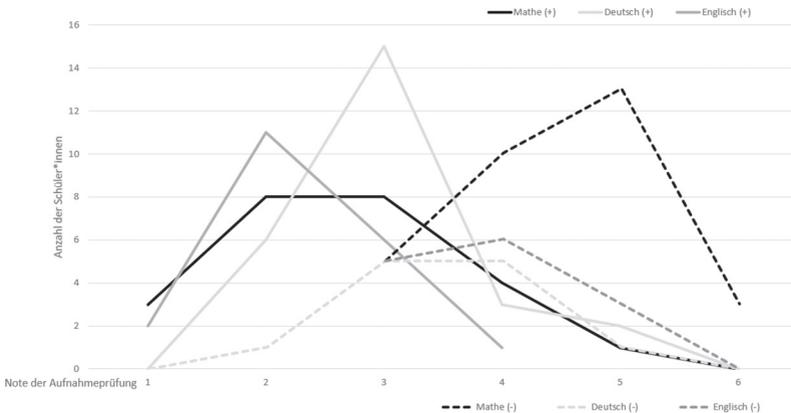
Die obigen Beispiele zeigen hinsichtlich der Kriterien und Verfahren für die Auslese kein einheitliches Bild. So weisen der Fall J. sowie das Auswahlverfahren für 1955 auf einen höheren Stellenwert der Aufnahmeprüfung gegenüber Zeugnissen und Gutachten hin („Index 10; (Math: 5+! Zeugnis hat er Rechnen 1!)“). Die scheinbar objektivierten Prüfungsergebnisse sowie auch der im Fall J. genannte ‚Text‘, bei dem es sich möglicher Weise um einen Begabungstest handelte<sup>7</sup>, entsprechen mit ihrem Anschein von Standardisierung, Vergleichbarkeit und Chancengleichheit dem Zeitgeist der Bildungsexpansion und Bildungsöffnung (vgl. Sackmann 2015, 51). Dass Tests sich meist auf nichtcurriculares Wissen beziehen, macht sie jedoch tendenziell zu einem bildungsungerechten Instrument (Sackmann 2015, 43f.). Die Aufnahmeprüfungen weisen darüber hinaus „habituelle Abtastungen“ (Helsper u. a. 2015, 157) in den ‚weichen‘ ihrer Teile auf, etwa in den Aufsätzen oder in der Wertung des „allgemeinen Eindrucks“ der Prüflinge,

6 Nicht von allen Schüler\*innen lagen die Prüfungen und/oder ihre Erfassung in der Übersicht vor. Bei zahlreichen Aufsätzen fehlte zudem die Note. Aufsätze, die bspw. mit „2–3“ eingeschätzt wurden, flossen in die Statistik für beide Noten ein. Plus- und Minusstufungen wurden außenvorgelassen.

7 In den Aufnahmeverfahren wurden über die Jahre unterschiedliche Begabungstests genutzt, etwa ein Testbogen „100 Fragen“ sowie spätestens 1954 der Begabungstest B1, Form B in der Ausgabe von 1953, der von der schulpсихologischen Abteilung der pädagogischen Arbeitsstelle Berlin entwickelt worden war (LAB B Rep. 140-06, Nr. 244).

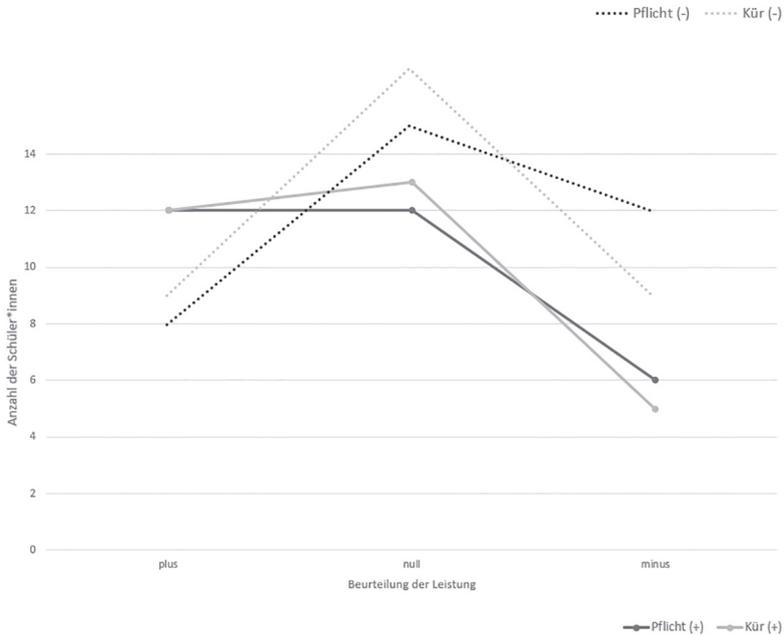
die die Reproduktion subtiler Formen kulturellen Kapitals als „Milieustrukturen“ befördern (vgl. Bremer & Lange-Vester 2016, 79f.; Kuhlmann 2012).<sup>8</sup>

Mit dieser Auswahlpraxis entsprach Scharfenberg eher der elitären Praxis des vertikal gegliederten Schulsystems als Berliner sozialdemokratischer Schulpolitik, die sich unter Berufung auf reformpädagogische Erfahrungen für eine Zuweisung von Bildungschancen auf der Grundlage langfristiger Leistungsbeobachtung aussprach (Klewitz 1971, 258). Gleichwohl spielte vermutlich stärker als an anderen Schulen der soziale Hintergrund der Schüler eine Rolle für deren Aufnahme, sodass vorsichtig von gegenprivilegierenden Tendenzen gesprochen werden kann. Diese Hypothese soll in einem letzten Schritt in intersektionaler Perspektive überprüft werden.



**Abb. 2:** Noten der theoretischen Aufnahmeprüfung im Vergleich: aufgenommene (+) und abgelehnte (-) Schüler\*innen

<sup>8</sup> In der Presse ließ man verlautbaren, dass nicht die einzelne Note der Tests, sondern der allgemeine Eindruck der Schüler ausschlaggebend für die Annahme sei (Der Telegraph, 22.2.1953).



**Abb. 3:** Noten der praktischen Aufnahmeprüfung im Vergleich: aufgenommene (+) und nicht aufgenommene (-) Schüler\*innen

#### 4 Reformschulen als Sozialstabilisatoren? Eine intersektionale Perspektive

Bourdieu & Passeron (1971, 20) konstatierten, „daß das Schulsystem objektiv eine umso totalere Eliminierung vornimmt, je unterprivilegierter die Klassen sind.“ Für Mädchen zeichneten sie bspw. hinsichtlich der Chancen, ein Studium aufzunehmen, ein noch drastischeres Bild (vgl. Bourdieu & Passeron 1971, 22f.). Auch für Scharfenberg lässt die Berücksichtigung des sozialen Hintergrunds von Schüler\*innen im Bewerbungsprozess noch nicht den Schluss zu, dass für alle Schichten und für beide Geschlechter gleichermaßen die Möglichkeit eines Bildungsaufstiegs über das 9. Schuljahr hinaus bestand.

Scharfenberg stellte ursprünglich ein von Jungen und Lehrern für Jungen gegründetes Schulprojekt dar. Noch im August 1945 warb man einzig für die Aufnahme von Jungen, bereits im Mai 1946 jedoch trafen nach kontroversen Diskussionen unter den Scharfenbergern selbst die ersten Mädchen auf der Insel ein (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128). Über die Jahre blieb der Mädchenanteil stets geringer im

Vergleich zu den Jungen.<sup>9</sup> Die Scharfenberger Zahlen entsprechen damit weder der Repräsentanz von Mädchen an deutschen Schulen insgesamt noch der an Berliner Gymnasien im fraglichen Zeitraum (1950–1960), die nur 4% unter der der Jungen lag (Köhler & Lundgreen 2014, 73f.). Dass die Nachfrage durch Mädchen geringer war, ist nicht auszuschließen. Sicher aber ist, dass Bewerberinnen zuweilen mit der Begründung, es stünden nicht ausreichend Plätze für Mädchen zur Verfügung, abgelehnt wurden (LAB B Rep. 140-06, Nr. 240). Von den jährlich aufgenommenen ca. 30 Schüler\*innen im wissenschaftlichen Zweig meldete sich zur Abiturprüfung auf Scharfenberg i. d. R. nur ca. ein Viertel. Mit neun von 54 Abiturient\*innen, die über die Bildungsgänge für den Zeitraum von 1951 bis 1954 namentlich identifiziert werden konnten, lag die Abiturientinnenquote im Vergleich zu den Jungen deutlich unter dem Berliner Durchschnitt (1956: 9% gegenüber 12% der Jungen (Köhler & Lundgreen 2014, 99)).

Fast ausnahmslos alle Abiturientinnen stammen aus bildungsbürgerlichen Familien (Tab. 1). Dem gegenüber finden sich unter den männlichen Abiturienten auch Kinder aus sogenannten bildungsferneren Schichten. Diese Auswertung liefert Hinweise auf „historisch gewordene Ungleichheits- und Machtverhältnisse“ (Walgenbach 2016, 42), da sich Geschlecht und Bildungsherkunft in diesem spezifischen pädagogischen Kontext intersektional verweben. Die avisierte Studien- und Berufswahl hingegen zeigt ein weniger traditionelles Bild, als es Bourdieu & Passeron (1971, 22) noch für die 1960er Jahre zeichnen, wenn sie die weibliche Studienfachwahl auf die Philosophische Fakultät und das Berufsziel auf den Lehrerberuf beschränkt sehen.

Für eine Einschätzung, ob Scharfenberg u. U. mit einer weniger geschlechtsnormierenden Bildung zu einer größeren Breite in der beruflichen Orientierung beitrug, kann bspw. die Innungsarbeit herangezogen werden. So erfolgte die Einstellung einer Pädagogin im Jahr 1949 mit der folgenden Aufgabenbeschreibung:

[...] Leitung der Mädchengruppe und damit die Ausgestaltung des «Waldhauses», in dem die Mädchen untergebracht sind, zu dem Zentrum weiblichen Wirkens...in einer großen Spinn- und Webestube [...]. Dafür ist es sehr wertvoll, daß Frau Fischer, die Gattin unseres Herrn H. Fischer, uns mit ihrer großen Erfahrung im Spinnen, Weben und allen weiblichen Handfertigkeiten und mit ihrer Fülle von Ideen auch der künstlerischen Gestaltung des Scharfenberger Lebens (Puppentheater u.ä.) zur Seite stehen will, so daß ich für die Gestaltung des hiesigen Lebens im Mädchensektor die besten Hoffnungen habe, [...]. (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128)

---

9 1949 waren 51 Jungen und 17 Mädchen auf der Insel (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128). 1953 wurden 100 Jungen und 40 Mädchen auf Scharfenberg unterrichtet (Telegraf vom 22.2.1953). 1955 wurden 24 Jungen und 10 Mädchen in den wissenschaftlichen Zweig aufgenommen (LAB B Rep. 140-06, Nr. 146). 1958 gab es insgesamt um die 120 Bewerbungen insgesamt; an zwei Prüfungstagen wurden um die 60 Schüler\*innen geprüft, davon wahrscheinlich 18 Mädchen.

Wenngleich ein Artikel in der Tageszeitung *Der Telegraf* vom 22.2.1953 vollmundig titelte „Goethe‘ liebt den Haushalt“ und damit auf die Mitgliedschaft *eines* männlichen Schülers (mit dem Spitznamen Goethe) in der Haushaltsinnung rekurrierte, blieben sie und die Weberinnung rein quantitativ weibliche Domänen.

**Tab. 1:** Bildungsherkunft und Berufswünsche der Scharfenberger Abiturientinnen 1951 – 1954

Beruf des Vaters	Beruf der Mutter	Eigener Berufswunsch
Ingenieur (geschieden)	Lehrerin; infolge wirtschaftlicher Situation ab ca. 1942 als Wirtschaftlerin tätig	Auslandsjahr; anschließend Studium der Chemie
Studienrat, Dr.	Arbeitet nach dem Krieg als Volksschul- und dann als Taubstummenlehrerin	Sonderschullehrerin
Architekt	zunächst an einer Handelsschule, dann Berufsschullehrerin	Gewerbelehrerin
Exportkaufmann	als Dolmetscherin tätig	<i>Bildungsgang nicht überliefert</i>
(unehelich)	Kinderpflegerinschule	Schülerin wohnt bei einem Vormund; besuchte vor Scharfenberg schon die Vorschule der Pädagogischen Hochschule, möchte Englisch studieren
Kunsthistoriker, Dr. (geschieden); Stiefvater Kunstmaler, Dr.	berufstätig	Zeichenlehrerin
Oberingenieur (verstorben)	verdient Geld mit Stricken	Noch kein fester Berufswunsch, Unterstützung der Mutter vorerst prioritär
Buchhändler/Bibliothekar	k.A.	Kaufmännische Lehre
Heilpraktiker, Dr. med. (geschieden)	berufstätig	Apothekerin

Weitere Hinweise auf die Rolle der Scharfenberger Pädagogik für die Bildungswege von Schülerinnen liefern sogenannte Bildungsgänge, die in Preußen seit 1927 und bis in die ausgehenden 1960er Jahre mit der Anmeldung zur Abiturprüfung vorzulegen waren. Von der historischen Bildungsforschung werden diese Quellen als Medium der Selbstdarstellung (Löwe 2023) im Rahmen historisch

variabler „kulturelle[r] Muster für die autobiographische Präsentation des eigenen Bildungsweges“ und damit als Spiegel „historisch-gesellschaftliche[r] Erwartungen“ (Dausien & Kluchert 2016, 220f.) interpretiert. Die Bildungsgänge weiblicher Scharfenbergerinnen weisen eine starke elterliche Prägung der Bildungs- und Lebenswege auf. Die spezifischen Begabungen und Interessen wurden in Scharfenberg augenscheinlich gefördert, sind aber damit nicht als „Transformation milieuspezifischer und individuationsbezogener Passungsverhältnisse“ (Kramer, Thiersch & Ziems 2015, 211) einzuschätzen. So berichtet die Abiturientin B. über ihr sich in der Kindheit ausprägendes Interesse an Büchern einerseits und den Naturwissenschaften andererseits. „Auf Scharfenberg festigte sich mein Interesse an den Wissenschaften, insbesondere Chemie und Biologie, noch weiter. Die praktische Arbeit in der Malerinnung, Bücher und die Chemie füllten meine Freizeit aus.“ (LAB Rep. 140-06, Nr. 251). Auch ihr Interesse an einem Auslandsaufenthalt führt B. auf die elterliche Prägung zurück:

Mit meinem Vater oder meiner Mutter lernte ich Ostdeutschland durch lange Reisen und dauernde Aufenthalte kennen. Meine Eltern, die beide aus dem deutschpolnischen Gebiet stammen, hatten für andere Nationalitäten und Völker ein sehr grosses Interesse und Verständnis, das sie auf uns Kinder übertrugen. (LAB Rep. 140-06, Nr. 251)

## 5 Schluss

Bremer und Lange-Vester (2015, 88) bezeichnen den „fördernde[n] pädagogische[n] Umgang mit sozialer Ungleichheit, die sich auf so subtile und unterschwellige Weise in die Habitus der beteiligten Akteure“ einschreibe, als „die größte Herausforderung bei der Herstellung einer stärker chancengerechten und demokratischen Auslese im Bildungswesen“. Auslese wird damit in ihrer historischen und gegenwärtigen Form kritisiert, jedoch nicht per se in Frage gestellt. Diese Haltung umschreibt auch die Praxis der Schule, deren Auswahlkriterien und -mechanismen Gegenstand des vorliegenden Beitrags waren. Der Anspruch Scharfenbergs, unter den sozial Schwachen die Begabten zu fördern, lässt sich als Praxis der ‚Gegenprivilegierung‘ (Miethe 2007) am ehesten für die männlichen Bewerber im wissenschaftlichen Zweig beobachten. Deutlich ist damit ein Bruch zu klassischen Landerziehungsheimen auszumachen, deren Daseinsberechtigung Oelkers (2011) in der Ausstattung leistungsschwacher Kinder ökonomisch privilegierter Familien mit Kulturkapital sieht. Die individuelle Leistungsfähigkeit wurde mit Hilfe von Aufnahmeprüfungen oder auch anhand traditioneller Bildungsmarker (Zeugnisse, Gutachten) zu bestimmen versucht. Dabei spielt es keine Rolle, dass unzulängliche Leistung oder fehlende Eignung in Hinblick auf das pädagogische Konzept auch vor Bewerber\*innen schützen konnten, die mög-

licher Weise auch aus anderen Gründen abgelehnt worden wären. Die Leistungskriterien waren mithin ein akzeptierter Rahmen für eine leistungs- und haltungshomogene Schüler\*innenschaft zumindest im wissenschaftlichen Zweig.

Mit einer starken Schüler\*innenschaft konnte am ehesten das im öffentlichen Diskurs verbreitete Bild von Reformschulen als sozialem Auffangbecken dekonstruiert werden.<sup>10</sup> In drastischem Widerspruch zum heutigen Anspruch der inklusiven Schule steht die Forderung Scharfenbergs nach „körperlicher und geistiger Gesundheit“ der Bewerber\*innen, die sich mit viel *Goodwill* auf das Konzept der Selbstversorgung zurückführen lässt. Schüler\*innen, deren Kräfte von den schulischen Arbeiten vollständig aufgebraucht wurden, konnten keinen Beitrag zur produktiven Arbeit leisten, die im Einklang mit den Ideen der Landschulbewegung für den wirtschaftlichen Erhalt der Einrichtung benötigt wurde (Lischewski & Fengler 2018). So musste der Schüler R. zwangsläufig abgewiesen werden, weil es bei seinem Leistungsstand „mindestens sehr fraglich“ gewesen wäre, „ob er hier in Scharfenberg wirklich produktiv mitarbeiten und dadurch in die Schulgemeinschaft hineinwachsen und damit die erzieherische Absicht, die mit seiner Übernahme hier verbunden wäre, erreicht werden könnte.“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 240)

Auch als ‚Fahrstuhl‘ für Bildungsaufstiege fungierte Scharfenberg nur bedingt. So haben zwar benachteiligte Klassen in den Geburtskohorten 1935-1954 relational höhere Bildungschancen gehabt (Sackmann 2015, 55), auf Scharfenberg jedoch konnten Geschlecht und soziale Herkunft einander intersektional verstärken. Als Mädchen in diesem historischen Zeitabschnitt das Abitur abzulegen, erforderte ein gewisses Standing der Eltern, ihr *Commitment* zur höheren Bildung von Mädchen sowie die Mitgift kulturellen Kapitals. Dies erklärt, warum sich unter den wenigen Abiturientinnen über mehrere Jahre hinweg fast ausschließlich Mädchen aus dem Bildungsbürgertum fanden. Dem Votum einer historisch differenzierten Betrachtung der Bildungsexpansion und jener Gruppen, die von ihr weniger profitierten, ist also unbedingt zuzustimmen (Soremski & Dierckx 2016). Sozial inklusiv war die Schulinsel Scharfenberg damit in ihrer Auswahl der Schüler\*innen v. a. auf programmatischer und struktureller Ebene, etwa durch die Schulgeldfreiheit und die soziale Staffelung der Versorgungsbeiträge. In den Aufnahmeverfahren hingegen wirkte das unterschiedliche kulturelle Kapital der Schüler\*innen als Selektionsmechanismus fort.

Die Analyse des Ausleseprozesses und der in ihm deutlich werdenden Kriterien unterliegt Limitationen, wie sie für qualitative (bildungs-)historische Arbeiten typisch sind. Insofern verbleiben manche der Ergebnisse im Spekulativen; Wege zur Beantwortung offener Fragen lassen sich aber durchaus skizzieren. So scheint

10 So warnte Herbert Chiout (1955, 180), der 1953 im Auftrag der Hochschule für pädagogische Forschung eine Studie zu Schulversuchen in der Bundesrepublik durchführte, davor, dass Nichtbezirks- bzw. Angebotsschulen, „Sammelbecken für solche Kinder werden, die in der Normalschule nicht mitkommen oder die erziehungsschwierig sind.“

es vielversprechend, die Selektionskriterien weiterer reformpädagogischer Schulen in komparatistischer Perspektive in den Blick zu nehmen. Dies könnte aufzeigen, inwiefern das Leistungsethos Scharfenbergs eine Reihung in reformpädagogischer Schulkultur rechtfertigt bzw. was eine solche (in der Nachkriegszeit) überhaupt ausmacht. Mit Chiout (1955) und Klewitz (1971) lässt sich vermuten, dass die Grenze zwischen Regel- und Reformschule weich war, oder möglicher Weise entlang anderer Marker verlief als während der Weimarer Republik (vgl. a. Oelkers 2012). Vielleicht sind es aber auch nur die heutigen subjektiven Theorien zu Reformpädagogik, die eine Unvereinbarkeit zwischen den pädagogischen Ideen und Elitarismus vermuten lassen, während beide in Kombination für Scharfenberg konstitutiv waren. Scharfenberg bot gleichwohl in der Nachkriegszeit eine Zuflucht, insbesondere für Schüler, denen aus sozialen oder politischen Gründen Bildung andernorts verwehrt wurde. Für die reformpädagogische Historiografie ist Scharfenberg ein Glücksfall, weil es einmal mehr Anlass gibt, Kategorien und Idealisierungen in Frage zu stellen.

## Literaturverzeichnis

### Ungedruckte Quellen

Landesarchiv Berlin

LAB B Rep. 140-06 Nr. 128

LAB B Rep. 140-06 Nr. 146

LAB B Rep. 140-06 Nr. 238

LAB B Rep. 140-06 Nr. 239

LAB B Rep. 140-06 Nr. 244

LAB B Rep. 140-06 Nr. 335

Der Nord-Berliner vom 7.1.1955 in LAB B Rep. 140-06 Nr. 146

Der Telegraf vom 22.2.1953 in LAB B Rep. 140-06 Nr. 146

### Literatur

Amlung, U., Haubfleisch, D., /Link, J.-W. & Schmitt, H. (1993) (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt/M.: Dipa.

Barz, H. (2017): Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik. In: T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 117-131.

Barz, H. (2018): Die inklusive Schule in reformpädagogischer Perspektive. In: Ders. (Hrsg.): Reformpädagogik - Innovative Impulse und kritische Aspekte. Weinheim und Basel: Beltz, 132-135.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Brachmann, J. (2015): Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947-2012. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2015): Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.): Aus-

- wahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS Verl. für Sozialwissenschaften, 69-92.
- Chiout, H. (1955): Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund: Crüwell.
- Crotti, C. & Osterwalder, F. (2008) (Hrsg.): Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven. 1900 - 1950. 1. Aufl. Bern u. a.: Haupt.
- Dausien, B. & Kluchert, G. (2016): „Mein Bildungsgang“ - Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich: Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive. In: Bios. Zeitschrift für Biographieforschung, oral history und Lebensverlaufsanalysen 29 (2), 220-240.
- Dudek, P. (2020): „Körpermissbrauch und Seelenschändung“. Der Prozess gegen den Reformpädagogen Gustav Wýneken 1921. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaser, E. (2021): „Freilich ist der Fall bei einem Pädagogen besonders heikel...“ Zur (Nicht-)Thematisierung sexualisierter Gewalt in der reformpädagogischen Historiographie. In: Erziehungswissenschaft, 32 (63), 41-51.
- Grabau, C. (2014): Machtspiele. Vom Zauber reformpädagogischer Rhetorik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 90 (4), 516-531.
- Groppe, C. (2016): Reformpädagogik und soziale Ungleichheit. In: W. Keim, U. Schwerdt & S. Reh (Hrsg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-95.
- Hansen-Schaberg, I. (2005) (Hrsg.): Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haubfleisch, D. (1995): Die Schulfarm Insel Scharfenberg (Berlin) nach 1945. In: R. Lehberger (Hrsg.): Schulen der Reformpädagogik nach 1945. Beiträge zur dritten schulgeschichtlichen Tagung vom 15. bis 16. November 1994 im Hamburger Schulmuseum. Hamburger Schriftenreihe zur Schul- und Unterrichtsgeschichte, Bd. 7, 57-93.
- Haubfleisch, D. (2001): Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik. 2 Bände Frankfurt, Main u. a.: Lang.
- Helsper, W. & Krüger, K. (2015): Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in «exklusiven» Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS, 9-27.
- Helsper, W., Dreier, W., Gibson, A. & Niemann, M. (2015): Auswahlverfahren in «exklusiven» Gymnasien. Auswahlpraktiken und ihre Legitimation. In: W. Helsper & K. Krüger (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in «exklusiven» Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS, 135-164.
- Horn, E. (2017): Die Internationalität der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 76-88.
- Klewitz, M. (1971): Berliner Einheitsschule 1945–1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48. Berlin: Colloquium Verlag.
- Koch, K. & Koebe, K. (2019): Reformpädagogik in der DDR. Eine kritische Betrachtung anhand der Pädagogischen Lesungen für Hilfsschulen. Rostock: Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen.
- Köhler, H. & Lundgreen, P. (2014): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VII: Allgemeinbildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kramer, R.-T., Thiersch, S. & Ziems, C. (2015): Schulkultur, Schülerbiographie und Bildungshabitus. Zum Stellenwert der Theorie der Schulkultur für die Analyse von Schulkarrieren und schulischen Übergängen. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 211-235.
- Krüger, J. O. (2015): Auswahl an privaten Grundschulen. Annäherungen an Legitimationspraktiken einer schulischen Elternwahl. In: W. Helsper & K. Krüger (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel.

- Zur Herstellung von Selektivität in «exklusiven» Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS, 119-133.
- Kuhlmann, C. (2018): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.): *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 431-456.
- Lischewski, A. & Fengler, J. (2018): New Schools – Écoles Nouvelles – Landerziehungsheime. Zum historischen Auftakt reformpädagogisch motivierter Schulversuche. In: H. Barz (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS Verl., S. 229-241.
- Löwe, D. (erscheint 2023): Subjektkonstruktionen von Abiturient:innen in ‚Bildungsgängen‘ des frühen 20. Jahrhunderts. In: D. Gerster & C. Groppe (Hrsg.): *Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77-96.
- Mayer, W. & Suttner, E. (2008): Reformpädagogik und Selektion. In: *Erziehung & Unterricht* 158 (7-8), 576-586.
- Miethe, I. (2007): *Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierten Bildungspolitik*. Opladen u. a.: Budrich.
- Oelkers, J. (2005): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa
- Oelkers, J. (2011): *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Oelkers, J. (2012): Kritische Fragen an die Geschichte der Reformpädagogik. In: T. Fitzner, P. E. Kalb & E. Risse (Hrsg.): *Reformpädagogik in der Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 38-62.
- Pehnke, A. (2018): Sozialistische Reformpädagogik und Reformpädagogik im real existierenden Sozialismus. In: H. Barz (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 65-78.
- Prenzel, A. (2018): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Preuss-Lausitz, U. (1998): Aktuelle Aspekte der Reformpädagogik in den 90er Jahren. In: W. Keim & N. H. Weber (Hrsg.): *Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 321-334.
- Radde, G. (1991): Die Schulfarm Insel Scharfenberg. Eine schulhistorische Notiz. In: K. Hickethier (Hrsg.): *Die Insel. Jugend auf der Schulfarm Insel Scharfenberg 1958-1965*. Berlin: Overall, 32-39.
- Reh, S., Bühler, P., Hofmann, M. & Moser, V. (2021): Einleitung, Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems, in: Dies. (Hrsg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-28.
- Sackmann, R. (2015): Die Bedeutung institutioneller Auswahlprozesse für die Erzeugung von. In: W. Helsper & K. Krüger (Hrsg.): *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in «exklusiven» Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS, 31-67.
- Scheel, H. (1998): Wilhelm Blumes Schulfarm Insel Scharfenberg in der Nachkriegszeit bis zum Beginn des Kalten Krieges. In: N. Keim & N. H. Weber (Hrsg.): *Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, 99-117.
- Schwerdt, U. (2016): Reformpädagogik und Behinderung - Überlegungen zu einem kaum beachteten Forschungsfeld. In: W. Keim, U. Schwerdt & S. Reh (Hrsg.): *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-126.
- Seichter, S. (2012): Die Missachtung der Grenze. Zu einer kritischen Revision des reformpädagogischen Habitus. In: U. Herrmann (Hrsg.): *Reformpädagogik. Eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219-230.
- Soremski, R. & Dierckx, H. (2016): History matters. Zur Relevanz historischer Kontextbedingungen für den Bildungsaufstieg aus einer geschlechtervergleichenden Perspektive. In: C. Groppe, G. Kluchert, & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer VS, 301-320.

- Steffen, M. (2021): Zwischen revolutionärer Erziehung und „linker“ Reformpädagogik. Der Revisionismusstreit in der deutschen Sozialdemokratie und die Entwicklung einer sozialistischen Pädagogik in der Arbeiterbewegung bis 1914. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ullrich, H. (2015): Eltern beim Übergang in reformpädagogische Schulkulturen. Bildungsorientierungen der Eltern und Selbstverständnis der Professionellen an reformpädagogischen Schulen. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 263-284.
- Walgenbach, K. (2016): Von Differenz zu Differenzen: Methodologische Herausforderungen und Chancen einer Komplexitätssteigerung in der Historischen Bildungsforschung. In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, 39-62.
- Zenkert, G. (2012): Inklusion und Individualität. In: R. Mehring (Hrsg.): Inklusion und Individualität. Aspekte einer systematischen Spannung. Heidelberg: Mattes, 123-144.

## Autorin

### Gräbe, Viktoria, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Lehrentwicklung,  
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin.

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Historische Sozialisationsforschung,  
Lehrkräftebildung in aktueller und historischer Perspektive, Nachhaltigkeitsbildung.  
*E-Mail:* viktoria.graebe@khsb-berlin.de