

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Schwerpunkt Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 271 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 31)



Quellenangabe/ Reference:

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Schwerpunkt Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 271 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 31) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346796 - DOI: 10.25656/01:34679; 10.35468/6211

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346796>

<https://doi.org/10.25656/01:34679>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-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 alter or transform this work or its contents at all.

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



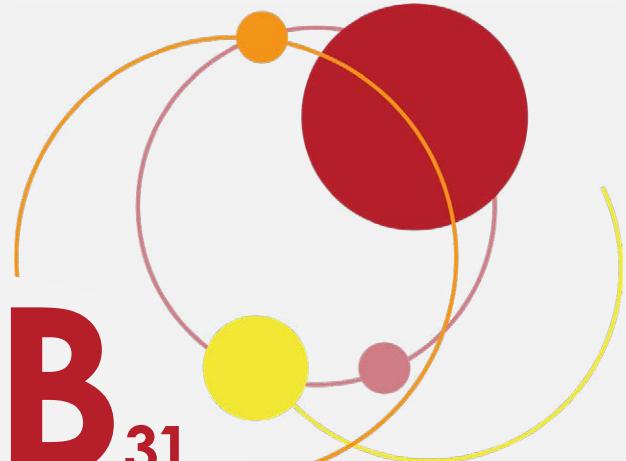
Kontakt / Contact:

peDOCS

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

Mitglied der





JHB₃₁

Jahrbuch für Historische
Bildungsforschung 2025

**Wandel und Verflechtung
von Bildungsungleichheiten,
Bildungsinstitutionen und
Gesellschaft im langen
20. Jahrhundert**

**Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung**

Band 31

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation

Herausgeberinnen und Herausgeber

Meike Sophia Baader (Hildesheim) – Esther Berner (Hamburg)
Patrick Bühler (Solothurn) – Marcelo Caruso (Berlin)
Rita Casale (Wuppertal) – Carola Groppe (Hamburg)
Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich) – Sylvia Kesper-Biermann (Hamburg)
Till Kössler (Halle/Saale) – Julia Kurig (Berlin) – Sabine Reh (Berlin)
Alan S. Ross (Wien) – Joachim Scholz (Bochum) – Michaela Vogt (Bielefeld)

Redaktion

Sandra Wenk, Tilman Droepe, Joachim Scholz

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Band 31

Schwerpunkt

Wandel und Verflechtung von Bildungs-
ungleichheiten, Bildungsinstitutionen und
Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert

Redaktion

Sandra Wenk

Tilman Droepe

Joachim Scholz

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

<https://jb-historische-bildungsforschung.de/>

Redaktion

Sandra Wenk, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Tilman Droege, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Joachim Scholz, Ruhr-Universität Bochum

Geschäftsstelle

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katharina Vogel, Josefine Wähler

Korrespondenzadresse der Redaktion: jhb@dipf.de

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem ein anonymes Begutachtungsverfahren.

Für weitere Informationen siehe <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-1-historische-bildungsforschung/jahrbuch>

Impressum

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6211-0 digital

doi.org/10.35468/6211

ISBN 978-3-7815-2749-2 print

Inhalt

Dank	7
------------	---

I Schwerpunkt:

Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten,

Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen

20. Jahrhundert

Sandra Wenk, Tilman Droe, Joachim Scholz

Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert – Zur Einführung in den Schwerpunkt.....	11
---	----

Dennis Mathie

Von Einheimischen und Auswärtigen – Herkunftsabhängige Unterschiede in Aufwachsen und Bildung von Schülern höherer Lehranstalten im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert	33
---	----

Ingrid Miethe

Die internationale Ausbreitung der ‚Arbeiterfakultäten‘ – Eine globalgeschichtliche Perspektive auf den Bedeutungs- und Funktionswandel sozialer Ungleichheit.....	58
--	----

Phillip Wagner

Demokratische Differenzierungen. Meritokratische Schulpolitik und ungleiche Umerziehung in der westdeutschen Nachkriegszeit (1945–1955).....	84
--	----

Sven Schibgilla

Computergestützte Hierarchien: Die ungleiche Einführung des Computers in westdeutsche Schulen (1970er–1980er Jahre).....	105
--	-----

<i>Max Schellbach</i>	
Zwischen Sozialkritik und Kulturalisierung. Soziale Ungleichheit als Thema der Jugend- und Sozialarbeit mit migrantischen Jugendlichen im München der 1970er und 1980er Jahre	127
<i>Stephanie Zloch</i>	
Klassengemeinschaft, Rassismus und Zukunftsträume – Bildungsungleichheit aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in der Bundesrepublik Deutschland von den 1980er bis zu den frühen 2010er Jahren	148
<i>Adrian Weiß</i>	
Das Ende der „arbeiterlichen Gesellschaft“ – Prekarisierung und schulische Bildung in Ostdeutschland nach 1990	171

II Abhandlung

<i>Daniel Erdmann</i>	
30 Jahrgänge Jahrbuch für Historische Bildungsforschung – ein Rückblick aus der Distanz	191

III Quelle

<i>Luca Bravi, Marianna Di Rosa, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero</i>	
Addressing social inequalities in education: A project of the University of Florence	235
<i>Susanne Schregel</i>	
Nationalsozialistische ‚Begabtenförderung‘ und das Versprechen sozialer Chancen. Der <i>Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung</i> (1940–1944)	244

Dank

Die Redaktion des Jahrgangs 31 bedankt sich bei den externen Gutachter:innen:

Christiana Bers
Lukas Boser
Philipp Eigenmann
Carmen Flury
Gert Geißler
Jona Garz
Mechtild Gomolla
Viktoria Gräbe
Norbert Grube
Selma Haupt
Elke Kleinau
Felix Lieb
Benno Nietzel
Christina Radicke
Heinz-Elmar Tenorth
Daniel Watermann
Sylvia Wehren

I Schwerpunkt:
**Wandel und Verflechtung
von Bildungsungleichheiten,
Bildungsinstitutionen und
Gesellschaft im langen
20. Jahrhundert**

Sandra Wenk, Tilman Droepe, Joachim Scholz

Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert – Zur Einführung in den Schwerpunkt

Das im vergangenen Jahr gemeinsam von Bund und Ländern initiierte „Startchancen-Programm“ wird derzeit als „das größte und langfristigste Bildungsprogramm in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland“ vermarktet.¹ Sein Ziel, „die Bildungs- und Chancengerechtigkeit zu erhöhen und den starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen“,² wird – bei allen sonstigen Unterschieden der bildungspolitischen Konzepte – im Grundsatz von allen im Bundestag vertretenen Parteien geteilt. So forderte etwa die Partei Die Linke „gleiche Bildungschancen für alle“, während CDU/CSU das „elementare Gebot der Chancengerechtigkeit“ betonen, demzufolge Kinder „unabhängig von Herkunft und Geldbeutel die Chance [bekommen sollen], das Beste aus sich herauszuholen.“³ Solche Zielsetzungen setzen voraus, dass sie als noch nicht eingelöst gelten, und verdeutlichen so die politische Aktualität von Bildungsungleichheiten.⁴ Dabei enthalten sie Termini und Denkfiguren, die sich in der Bildungsreformära der 1960er und 1970er Jahre durchsetzten.⁵ Dass „nicht der Geldbeutel der Eltern, sondern nur die Talente der Kinder über Art und Länge des Bildungsweges entscheiden“ dürften, ist allerdings eine weit ältere Forderung. Sie hatte etwa bereits

1 Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt 2024, o.S.

2 Vereinbarung zwischen Bund und Ländern o.J., S. 4.

3 Die Linke 2025; Christlich Demokratische Union Deutschlands/Christlich Soziale Union in Bayern 2025, S. 63.

4 Die verwendeten Begriffe deuten allerdings Differenzen der Problemwahrnehmung und gesellschaftlichen Zielhorizonte an. Zur umfangreichen Diskussion der Konzepte ‚Chancengleichheit‘ und ‚Chancengerechtigkeit‘ sowie ihrer Variationen vgl. Heid 1988, 2016; Giesinger 2011; Stojanov 2011; Bellmann 2019, 2025.

5 Gegen ‚Chancengleichheit‘ als „politische Kernvokabel“ (Kössler/Steuwer 2020, S. 189) der 1960er Jahre wurde von konservativer Seite ab 1976 das Konzept der ‚Chancengerechtigkeit‘ ins Spiel gebracht (vgl. Rudloff 2014, S. 241f.).

der Gründer des nationalistischen ‚Vereins für Schulreform‘ Friedrich Lange im Jahr 1893 formuliert⁶ und damit einer sich damals etablierenden und bis heute verbreiteten Vorstellung von individueller Begabung, Leistung und Aufstieg in und durch Bildungsinstitutionen Ausdruck verliehen.⁷

Daran zeigt sich bereits, dass Bildungsungleichheiten eine lange Geschichte haben, die sich zudem als facettenreicher erweist als man zunächst annehmen könnte. Unter Bildungsungleichheiten verstehen wir systematisch feststellbare ungleiche Möglichkeiten des Zugangs und Erfolgs in Bildungsinstitutionen für Angehörige unterschiedlicher sozialer Gruppen. Wir verwenden bewusst den Plural, da wir Bildungsungleichheiten nicht als feststehende oder eindeutig quantifizierbare Größen begreifen. Kategorien sozialer Differenz, Bildungsangebote, Definitionen von Bildungserfolg und dessen biographische Bedeutung variieren in unterschiedlichen Diskursarenen und unterliegen historischem Wandel. Gleiches gilt für die Erklärungen von Bildungsungleichheiten, für die Diskussion ihrer Legitimität sowie für Strategien des Umgangs mit ihnen. Mit Blick auf ihre Historizität zeigen sich sowohl bildungs- und sozialpolitische Kontinuitäten als auch zeitgebundene Schwerpunktsetzungen, divergierende Interessen und neue Anlässe der Problematisierung.

Im Zentrum dieses Themenschwerpunkts steht eine gesellschaftshistorische Perspektive, die Bildungsungleichheiten in ihren Verflechtungen mit Bildungsinstitutionen, sozialen Rahmenbedingungen, Wissensordnungen und Akteuren untersucht. Ein zentrales Anliegen bei der Konzeption des Schwerpunktes war es, zur Zusammenführung von Perspektiven der Historischen Bildungsforschung und benachbarter (Teil-)Disziplinen anzuregen, um die Mehrdimensionalität und Verschränkung verschiedener Ungleichheitsverhältnisse im Bildungsbereich herauszuarbeiten. Vor diesem Hintergrund richtet der Themenschwerpunkt den Blick auf Konjunkturen, Dynamiken und Verschiebungen von Bildungsungleichheiten im ‚langen 20. Jahrhundert‘.

In den letzten Jahren haben einige (bildungs-)historische Beiträge die Forschungen zu Bildungsungleichheiten bereits in ihren allgemeinen Zugängen und Perspektiven skizziert.⁸ Hieran können wir anschließen und konzentrieren uns in dieser Einleitung darauf, den gewählten Zeitraum zu begründen, ihn anhand der Ergebnisse der vorhandenen Forschung und der Beiträge des Thementeils zu charakterisieren und abschließend Leerstellen zu markieren.

6 Lange 1893, S. 225.

7 Vgl. für eine kritische gegenwartsbezogene Diskussion Giesinger 2021; Hopf 2023; historisch analysierend: Kössler 2018.

8 Vgl. Gerster 2015; Kluchert/Groppe/Matthes 2016; Kössler/Steuwer 2020; Kössler 2022; Kluchert 2022.

Entgegen der Tendenz, Bildungsungleichheiten vor allem zeitgeschichtlich zu untersuchen,⁹ spricht aus unserer Sicht vieles für einen längeren Untersuchungszeitraum. Spätestens im ausgehenden 19. Jahrhundert wurden Bildungsungleichheiten zu einem kontrovers diskutierten gesellschaftlichen Thema. Auch wenn sich sowohl das Phänomen, seine Wahrnehmung und die damit verbundenen Auseinandersetzungen erheblich wandelten, blieb es als gesellschaftliches Problem bestehen, dem in vergleichbaren diskursiven Mustern und mit wiederkehrenden Bearbeitungsstrategien begegnet wurde. Frühere Debatten, etwa im Zusammenhang mit der Etablierung des ‚Berechtigungswesens‘ oder der ‚sozialen Frage‘, bilden wichtige Voraussetzungen,¹⁰ verdichteten sich jedoch erst im Kaiserreich zu einem spezifischen Problemzusammenhang, als Forderungen nach breiterer Bildungsteilhabe eine neue bildungs- und gesellschaftspolitische Brisanz gewannen.

Die sozialgeschichtlich orientierte Bildungsforschung, selbst „Kind der Bildungsreformära“,¹¹ hat die langen Linien dieses Problems eindrücklich herausgearbeitet.¹² Sie stellte heraus, dass „Bildungsselektion“ im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu einem immer wirkmächtigeren „Mod[us] der Vergesellschaftung“ geworden war,¹³ mit dessen sukzessiver Durchsetzung das Bewusstsein für die Relevanz von Bildungsinstitutionen und die durch sie vermittelten Abschlüsse stieg. Prüfungen und Zertifikate eröffneten oder verspererten zunehmend individuelle Berufswahlmöglichkeiten und damit Chancen des sozialen Aufstiegs.¹⁴ Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts waren qualifizierte Bildungsabschlüsse als Voraussetzung von Berufspositionen in Staat, Kirche, Militär und in Teilen der Wirtschaft durchgesetzt¹⁵ und das „Einjährig-Freiwilligen-Zeugnis“ hatte sich als „soziale[] Scheidelinie“¹⁶ etabliert. Es markierte die Zugehörigkeit zu den „besseren Kreisen“¹⁷ und wurde für bürgerliche

9 Vgl. z. B. Kössler/Steuwer 2020. Auch die in diesem Themenschwerpunkt versammelten Beiträge bezeugen diese Tendenz.

10 Vgl. etwa das Plädoyer für eine egalitäre Volksbildung bei Diesterweg (1866/1990) oder die Bearbeitung der ‚sozialen Frage‘ als Bildungsfrage bei Dörpfeld, wiedergegeben bei Beeck 1975, S. A 5–A 6; zur These, Vorstellungen sozialen Aufstiegs durch Bildung ließen sich bis in die 1830er und 1840er Jahre zurückverfolgen, vgl. Mayer 2021.

11 Kössler 2020, S. 11.

12 Vgl. für Zugänge und Erträge der sozialhistorischen Bildungsungleichheitsforschung Drewek 2021, 2025, hier v.a. S. 79f. zur Verortung in der bildungspolitischen Konstellation der Reformära.

13 Titze 2004, S. 341.

14 Vgl. Titze 1990, 1996. Vgl. für die gesellschaftliche Verbreitung und Aneignung dieser meritokratischen Vorstellungen auch die kulturhistorische Untersuchung von Mayer 2021, 2022 sowie Scholz u.a. 2021.

15 Vgl. Kluchert 2022, S. 33.

16 Groppe 2006, S. 42.

17 Kluchert 2022, S. 33.

Familien zur erwünschten schulischen Mindestqualifikation.¹⁸ In seinem Beitrag zum Phänomen des auswärtigen Schulbesuchs im frühen 20. Jahrhundert macht *Dennis Mathie* im vorliegenden Band nachvollziehbar, welche Anstrengungen Familien im Kaiserreich und noch nach der Republikgründung auf sich nahmen, um ihren Söhnen den erfolgreichen Besuch einer höheren Schule zu ermöglichen – sei es, weil die Schullaufbahn am Wohnort scheiterte oder weil dort keine höheren Schulen existierten. Anhand der analysierten Beispiele wird deutlich, wie elterliche Bildungsambitionen auf regionale Bildungsdisparitäten trafen. Zugleich plausibilisiert der Autor, dass sich die Bildungsbiographien von ‚einheimischen‘ und ‚auswärtigen‘ Schülern erheblich unterschieden: Während erstere vergleichsweise kontinuierliche Schullaufbahnen absolvierten, erfuhren letztere neben häufigeren Schulwechseln stärkere schulische Kontrolle, die deutlich über den Rahmen der üblichen Halbtagschule hinausging und sich auf ihre Unterbringung und Freizeitaktivitäten auswirkte.

Zeitgleich mit dem Bedeutungsanstieg von Bildung und Bildungskarrieren¹⁹ wurden Bildungsungleichheiten nunmehr öffentlich und politisch diskutiert. So wurde der – aus heutiger Sicht insgesamt bescheidene – aufstiegsmotivierte Anstieg der Bildungsbeteiligung im höheren Schulwesen im Kaiserreich vor allem im (Bildungs-)Bürgertum zunehmend als sozial- und bildungspolitisches Problem wahrgenommen.²⁰ Hierauf reagierte etwa die preußische Schulpolitik mit einer ausdrücklich gegen die Bildungsambitionen der „unteren Klassen“²¹ gerichteten Kanalisierungsstrategie (u.a. durch Schaffung neuer Mittelschultypen), die Detlef K. Müller als „Realisierung des sozialen Klassenschulsystems“ interpretiert hat.²² Gegen diese Begrenzungen wurden im späten 19. Jahrhundert vermehrt Stimmen aus sozialen Bewegungen und Interessenverbänden laut. Innerhalb der Arbeiterbewegung war die Kritik an der „Klassenschule“ besonders ausgeprägt. Schon in den frühen Programmen der Sozialdemokratie finden sich Forderungen nach allgemeiner Schulpflicht, unentgeltlichem Volksschulunterricht sowie einem finanziell unterstützten Zugang zu höheren Bildungsanstalten für „diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeiten zur weiteren Ausbildung geeignet erachtet werden.“²³ Wilhelm Liebknecht formulierte in seiner einflussreichen Rede „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ 1872 scharfe Kritik an der Schule als „Mittel der

18 Groppe 2018, S. 210.

19 Jeismann 1987.

20 Vgl. Titze 1990, S. 229–246.

21 Mitglied des Reichstages Hermann Wilhelm Kropatschek (Deutschkonservative Partei) auf der Reichsschulkonferenz 1890, zit. nach Müller 1977, S. 288.

22 Vgl. Müller 1977, S. 287–297.

23 Protokoll des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands 1891.

Klassenherrschaft“, das der „Volksverdummung“ diene. Die „Zugänge der Bildung“ seien, so Liebknecht, „durch eine chinesische Mauer abgesperrt“. Deinen Überwindung könne jedoch nicht durch bloße Schulreformen gelingen, sondern verlange „die politische, die soziale Agitation“ und damit letztlich gesellschaftliche Umwälzungen.²⁴

Besaßen diese Forderungen anfangs eher „demonstrativen Charakter“²⁵, wurden sie im frühen 20. Jahrhundert konkreter. Auch wenn ihre unmittelbare schulpolitische Wirkung begrenzt blieb und innerhalb der Sozialdemokratie Spannungen zwischen revolutionärem Anspruch und Reformorientierung sichtbar wurden, gehörten die 1906 für den Mannheimer Parteitag der SPD formulierten und vielfach publizierten Reformvorschläge – wie eine siebenjährige gemeinsame Elementarschulzeit, eine Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr und die Koedukation – zu den weitreichendsten und öffentlichkeitswirksamsten zeitgenössischen Konzepten zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten.²⁶

Daneben mahnten die verschiedenen Strömungen innerhalb der Frauenbewegung die begrenzten Bildungsoptionen für Mädchen an, denen die Hochschulzugangsberechtigung noch bis ins frühe 20. Jahrhundert versagt blieb. Divers in der Ausrichtung, verschafften auch sie dem Thema Bildungsungleichheiten eine neue Öffentlichkeit in der pädagogischen Publizistik und in den Parlamenten.²⁷

Die organisierten Volksschullehrpersonen schließlich bildeten eine weitere Interessengruppe. Sie prangerten zumeist die Benachteiligung derjenigen Schulform an, an der sie unterrichteten und von deren Hebung sie sich zugleich eine Verbesserung ihres eigenen Status erhofften.²⁸ Hatte die Forderung nach Einheitlichkeit des Schulwesens schon zum liberalen Reformprogramm um 1848 gehört, so wurden Reformvorschläge, die eine einheitliche Lehrerbildung und einen einheitlichen Schulaufbau beinhalteten, im Kaiserreich deutlicher artikuliert. Wortmächtig war vor allem der Deutsche Lehrerverein. 1914 sprach sich dieser wichtigste Volksschullehrerverband für „die organisch gegliederte nationale Einheitsschule“ aus, „in der jede Trennung nach sozialen und konfessionellen Rücksichten beseitigt ist.“²⁹ Die verschiedenen

24 Liebknecht 1872/1979, S. 134, 138, 158; vgl. Becker/Kluchert 1993, S. 94f.; Schwarte 1980.

25 Becker/Kluchert 1993, S. 95.

26 Vgl. ebd. 1993, S. 96–102; Uhlig 2006.

27 Vgl. nur Lange 1887; Prinz von Hohenzollern/Liedtke 1990. Vgl. insb. auch den zweiten Band des Handbuchs zur „Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung“, das in vielen Beiträgen sowohl die Bildungsbenachteiligung von Mädchen im Untersuchungszeitraum als auch den Kampf zu ihrer Beseitigung in sozialen Bewegungen oder im ‚langen Marsch‘ durch Schulen und Hochschulen thematisiert. Vgl. Kleinau/Optitz 1996.

28 Vgl. Becker/Kluchert 1993, S. 91–94; Lamberti 2000, insbes. S. 29f.

29 Geschäftsführender Ausschuß des DLV 1914; vgl. Becker/Kluchert, S. 92.

Konzepte der zu dieser Zeit an Einfluss gewinnenden heterogenen ‚Einheitsschulbewegung‘ arbeiteten sich am Widerspruch zwischen einer vordergründig durch Bildungsqualifizierung legitimierten Berufshierarchie bzw. einem damit verbundenen sozialen Status einerseits und an einem sozial selektierenden Bildungssystem andererseits ab.³⁰ Leitformeln wie „Aufstieg der Begabten“³¹ und „Freie Bahn für den Tüchtigen“³² markieren das zeitgenössisch dominierende meritokratische Bildungsverständnis, das ‚Bildungsselektion‘ dann als legitim erachtete, wenn sie leistungsbasiert zu rechtfertigen war. In diesem Zusammenhang wurde – darauf haben gerade wissenschaftliche Arbeiten der letzten Jahre verstärkt hingewiesen – das Konzept der Begabung seit der Jahrhundertwende zu einem zentralen Differenzkriterium, das maßgeblich zur (De-)Legitimierung von schulischer Auslese und Differenzierung beitrug.³³ Es wurde verknüpft mit Vorstellungen nationaler Leistungsfähigkeit, gesellschaftlicher Nützlichkeit und rationaler Ressourcennutzung – ein Denken, das sich im Ersten Weltkrieg aufgrund der internationalen Konkurrenz und der vielen Kriegstoten noch intensivierte.³⁴

Der deutlichen Kritik an Bildungsungleichheiten folgten bereits im frühen 20. Jahrhundert konkrete Initiativen in einzelnen Städten, die auf einen Abbau von Benachteiligungen im Zugang zu höherer Bildung und eine veränderte Volksschulbildung setzten. Hierzu gehören etwa Versuche der Abschaffung von Vorschulen, der Differenzierung der Volksschule durch ‚Begabtenklassen‘, aber auch die Überweisung von leistungsschwachen Schüler:innen an den im Aufbau befindlichen Hilfsschulsektor. All diese Maßnahmen wurden verstanden als Realisierung der Rechte von Heranwachsenden auf eine ihrer jeweiligen Befähigung adäquate Beschulung.³⁵

Diese Konstellation dynamisierte sich durch die schulpolitischen Demokratisierungsbestrebungen in der frühen Weimarer Republik. Dem Anspruch, dass ökonomische und soziale Hintergründe nicht über Bildungskarrieren entscheiden dürfen, verschrieben sich insbesondere die Sozialdemokratie und die linksliberale Deutsche Demokratische Partei, die beide „in der Bildung den Zentralschlüssel zur Lösung der sozialen Fragen“³⁶ erblickten. Diese Position fand direkten Niederschlag in der Verfassung, die in Artikel 146 Abs. 1 festhielt, dass „für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule [...] seine

30 Vgl. Sienknecht 1968, S. 174–193; Oppermann 1982, S. 207–338.

31 Petersen 1916.

32 Kerschensteiner 1917.

33 Vgl. Kössler 2016, 2018; Heßdörfer 2021; Otto 2021; Schregel 2025 (i. V.).

34 Vgl. Zymek 1989, S. 186; Kössler 2016, S. 110, 2018, S. 197f.

35 Vgl. dazu das Dissertationsprojekt von Anne Otto zu „Schule und Demokratie in der Weimarer Republik“, das diesen lokalen Auseinandersetzungen am Beispiel des Ruhrgebietes nachgeht. Wir danken Anne Otto für die Möglichkeit, das Manuskript einsehen zu können.

36 Kluchert 2007, S. 307.

Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend“ sein dürfen.³⁷ Auch von konservativen Parteien wurde die Vorstellung geteilt, Bildung müsse sozialen Aufstieg herausragender Persönlichkeiten ermöglichen.³⁸

Die Forschung hat neben den zentralen Schulreformen wie der Einführung der allgemeinen Grundschule nicht nur die tiefgreifenden politischen Konflikte hinsichtlich der Realisierung dieses allgemeinen Ziels und die in ihren Auswirkungen begrenzten Versuche der schulpraktischen Umsetzung herausgestellt. Zugleich wurde betont, dass die Bedeutung des Schulbesuchs trotz gestiegener Bildungsaspirationen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen weiterhin stark differierte.³⁹ Darüber hinaus wurden Charakteristika der zeitgenössischen Fassung der Ungleichheitsfrage identifiziert. Das bildungspolitische Denken in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war demnach wesentlich durch Deutungsmuster geprägt, die neben ‚Begabung‘ und ‚Tüchtigkeit‘ auf geschlechtsspezifische Differenzen und auf medizinisch, psychologisch und moralisch codierte Klassifikationen der Abweichung von ‚normalen‘ Schulkindheiten zurückgriffen.⁴⁰ Lagerübergreifend herrschte Einigkeit über das Ziel eines begrenzten, leistungsabhängigen sozialen Aufstiegs, der die bestehende Ordnung nicht destabilisieren sollte. Bildungsreformen zielten kaum auf strukturelle Gleichheit oder grundlegenden gesellschaftlichen Wandel, sondern auf eine effizientere und gerechter erscheinende Auslese, etwa durch Freistellen, Stipendien, Aufbauzüge oder Begabtenförderung. Studien, die sich zeitgenössische Auseinandersetzungen über ‚Begabung‘ gewidmet haben, betonen, dass die Debatten um die Förderung besonders begabter und leistungsschwacher Kinder eng miteinander verknüpft waren und häufig zur Begründung von Exklusionen dienten.⁴¹

Im Nationalsozialismus radikalierte sich dieses Denken unter den ideologischen Vorzeichen der Diktatur. Wie Susanne Schregel im Quellenteil zeigt, enthielten auch die NS-Bildungsinitiativen deutliche Aufstiegsversprechen. Die vorgestellten Quellen aus dem Kontext des Reichsberufswettkampfs zeigen die Imagination einer Leistungsgemeinschaft, die herausragende, im Dienst der Gemeinschaft stehende Leistungen unabhängig von sozialer Herkunft honorieren sollte. Wie Bernd Zymek bereits früh herausgestellt hat, war die eklektizistische Schulpolitik im Nationalsozialismus von einem „sozialrevo-

37 Die Verfassung des Deutschen Reiches, 11.08.1919, S. 1410; vgl. Kluchert 2007, S. 307.

38 Vgl. Zymek 1989, S. 177.

39 Vgl. ebd., S. 178–180; Kluchert 2006.

40 Vgl. zu den Konzepten und Begriffen der Hilfsschuldiskussion um die Jahrhundertwende Drewek 1989a, S. 393–395; vgl. zur zeitgenössischen Naturalisierung von Geschlechterdifferenz etwa Kleinau 1996; Andresen 2013, S. 230–235.

41 Vgl. Drewek 1989a; Schregel 2021; Otto 2021.

lutionäre[n] Pathos“ geprägt.⁴² Zu den frühen Maßnahmen gehörten so symbolträchtige Eingriffe wie die endgültige Abschaffung der Vorschulen oder das Verbot von Schülermützen, die soziale Unterschiede des Schulbesuchs zuvor sichtbar gemacht hatten.⁴³ Auch die Gründung neuer Schulformen wie „Adolf-Hitler-Schulen“ oder Hauptschulen ging mit Versprechen sozialer Mobilität einher, blieb aber quantitativ unbedeutend.⁴⁴ Schregel betont zudem Kehrseiten dieser Inszenierungen. Das nationalsozialistische Inklusionsversprechen beruhte auf rassistischen und erbbiologischen Kategorien und war untrennbar mit Exklusion und Vernichtung verbunden. Kennzeichnend für den Umgang mit Bildungsungleichheiten im Nationalsozialismus war zudem die rhetorische und schulpolitische Abwertung höherer Bildung. Mit dem „Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ vom 25. April 1933 wurden Überlegungen der Weimarer Republik fortgeführt und radikaliert. Es benachteiligte besonders jüdische Schüler:innen sowie Mädchen und junge Frauen im Allgemeinen. Dass es in einer Phase niedriger Abiturientenquoten erlassen wurde, hat die Forschung nicht nur als Ausdruck nationalsozialistischer Propaganda, sondern auch als Hinweis auf die begrenzte Steuerbarkeit des Bildungswesens selbst in Diktaturen interpretiert.⁴⁵ Sichtbar wird dies auch daran, dass Zugangsbeschränkungen für junge Frauen mit dem Rückgang männlicher Studierender – verstärkt nach Einführung der Wehrpflicht 1935 und insbesondere mit Kriegsbeginn – wieder aufgehoben wurden.⁴⁶ Die restriktiven Begrenzungen höherer Bildung, die sich radikalisierenden Exklusionspraktiken gegenüber jüdischen Schüler:innen sowie die folgenreiche Etikettierung und Ausschulung von Kindern und Jugendlichen als ‚bildungsunfähig‘ können als organisatorische Form einer „Pädagogik der Gewalt“ gelten, als die Tenorth die Erziehung im Nationalsozialismus grundsätzlich charakterisiert hat.⁴⁷

In der Nachkriegszeit blieb „die soziale Frage des Bildungszugangs [...] ein Kernthema der Bildungsdiskussion“⁴⁸ das in den beiden deutschen Staaten jedoch sehr unterschiedlich adressiert wurde. In den westlichen Besatzungs-

42 Zymek 1980, S. 264.

43 Vgl. Nagel 2012, S. 181; Zymek 1989, S. 180.

44 Vgl. u. a. zu den Adolf-Hitler-Schulen Zymek 1980, S. 269; zu den Hauptschulen Link 2011, S. 92f.; anders die (nicht weiter belegte oder erläuterte) Einschätzung von Nagel 2012, S. 353, der zu folge die Hauptschule das „Egalisierungsversprechen der Nationalsozialisten ein[gelöst]“ habe.

45 Vgl. Zymek 1980.

46 Geißler 2023a, S. 723f.

47 Tenorth 2003, S. 12f. Hartmut Titze betont zudem die Außerkraftsetzung der „liberale[n] Grundrechte“ auf Bildungs- und Berufswahl als Bruch mit den zuvor zumindest formal existierenden Regelungen zum Zugang zu akademischen Berufen. Vgl. Titze 1996, S. 401.

48 Wolbring 2014, S. 60.

zonen bzw. den späteren Bundesländern wurde die von den Alliierten geforderte Umgestaltung des deutschen Schulsystems zu einer horizontalen Stufengliederung nicht umgesetzt. Zwar existierte die gemeinsame Grundschule weiterhin und ihre Dauer wurde in einzelnen Bundesländern auch aus Gleichheitsmotiven kurzfristig verlängert. Doch für die daran anschließenden Schulen setzte sich die gegliederte Struktur der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus fort.⁴⁹ Diese institutionelle Kontinuität wurde wiederum durch Rekurs auf Unterschiede in der ‚Begabung‘ von Schüler:innen legitimiert. Indem solche Differenzen – auch in impliziter Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Bildungspolitik – als naturgegeben oder individuell begründet dargestellt wurden, konnten schulische Selektionspraktiken entpolitisirt und bestehende Bildungsungleichheiten legitimiert werden.⁵⁰

Einige jüngere schulhistorische Arbeiten plädieren dafür, dieses starre Bild der Nachkriegsschule aufzubrechen, indem sie den inneren Wandel der Schule stärker betonen.⁵¹ Am Beispiel Nordrhein-Westfalens zeigt *Phillip Wagner* in Auseinandersetzung mit diesen Arbeiten, dass ein Ungleichheitssensibler Blick auch auf die innere Demokratisierung des Schulwesens nach 1945 gewinnbringend ist. Zwar existierten egalitäre Konzepte breiterer Partizipation, durchgesetzt haben sich jedoch konservative und meritokratische Vorstellungen, die politische Bildung und Partizipationsmöglichkeiten weitgehend auf höhere Schulen beschränkten. Konzeption und Praxis von Gemeinschaftskundeunterricht, Schülermitverwaltung und Schülerzeitungen verdeutlichen, wie Begabungsiedeologien und traditionelle Geschlechterrollen breite Teile der Bevölkerung vom Zugang zu höherer Bildung und der schulischen Einübung demokratischer Teilhabe ausschlossen. Zugleich demonstriert Wagner, dass Schüler:innen nicht nur passiv blieben, sondern sich gegenüber Verhaltensnormen auch eigensinnig verhielten.

Der Neuaufbau des Bildungssystems in der SBZ/DDR stand ausdrücklich im Zeichen des Ungleichheitsabbaus mit einem stark vereinheitlichten Schulsystem und einer gezielten Förderung bisher beim Zugang zu höherer Bildung benachteiligter Bevölkerungsgruppen.⁵² Im Gegensatz zur Bundesrepublik wurden hier einige der seit dem 19. Jahrhundert diskutierten Konzepte und Strategien, wie Einheitsschule, Koedukation und Verweltlichung, bereits kur-

49 Für Debatten um Reform oder Fortführung tradierter Strukturen in den westlichen Besatzungszonen nach Kriegsende vgl. Geißler 2023b, S. 860–894.

50 Vgl. Schregel 2025 (i.V.), Kap. 9.2. Vgl. zum Rückgriff auf naturalistische Begabungskonzepte in der bildungspolitischen Diskussion seit den 1950er Jahren Rudloff 2014, S. 206–212; Drewek 1989b.

51 Vgl. Gass-Bolm 2005; Puaca 2009; Levsen 2019.

52 Vgl. mit besonderem Fokus auf soziale Ungleichheit Miethe 2007; für die frühe Entwicklung des Bildungssystems in SBZ/DDR Geißler 2023b, S. 895–919 und S. 979–987.

ze Zeit nach Kriegsende gesetzlich verankert und umgesetzt.⁵³ Eine der bekannteren institutionellen Maßnahmen zur „Brexung des Bildungsmonopols der herrschenden Klasse“ in der DDR stellen die seit 1949 existierenden „Arbeiter- und Bauernfakultäten“ (ABF) dar. *Ingrid Miethe* widmet sich diesen Einrichtungen in unserem Themenschwerpunkt aus einer international vergleichenden Perspektive und diskutiert Arbeiterfakultäten als Modell, das ausgehend von den sowjetischen „Rabfak“ (seit 1919) in den sozialistischen und den in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dem Ostblock zuneigenden Ländern weltweit Verbreitung fand. Die Einrichtungen einte das doppelte Ziel, Arbeitern und Bauern einerseits den Hochschulzugang zu erleichtern und damit Fachkräfte zu gewinnen, andererseits aber sollten sie eine systemloyale Intelligenz heranbilden und so die neuen Machtverhältnisse politisch im Hochschulsystem verankern. Die empirischen Befunde aus zwei DFG-Projekten, die Miethe vorstellt, verdeutlichen, dass – was immer institutionengeschichtliche Leistungen des Modells gewesen sind – die Schaffung von mehr Bildungsgleichheit nur bedingt zu seinen Verdiensten zählte. Zumeist waren es männliche Arbeiter, die von den Bildungsangeboten profitierten, ethnische Minderheiten und Frauen, aber auch Bauern waren an den ABF unterrepräsentiert.

Zu einem politisch, öffentlich und wissenschaftlich leidenschaftlich diskutierten Thema wurden Bildungsungleichheiten in der Bundesrepublik ab den 1960er Jahren.⁵⁴ Ähnlich wie zuvor standen dabei zwei Ziele im Vordergrund: nationale Wettbewerbsfähigkeit – nun auch im Kontext der weltanschaulichen Systemkonkurrenz – und die Ermöglichung individuellen Aufstiegs.⁵⁵ Beides sollte dadurch erreicht werden, dass ein größerer Anteil der Bevölkerung an höherer Bildung partizipierte. Damit verbanden sich veränderte Problemwahrnehmungen: Es ging – auch im Sinne gesellschaftlicher Demokratisierung – nicht länger darum, einen als statisch verstandenen gesellschaftlichen Bedarf mit gleichbleibender Sozialstruktur zu decken, sondern darum, gesellschaftlichen Wandel aktiv auf die bildungspolitische Agenda zu setzen. Die damaligen Debatten begleiteten die bereits in den 1950er Jahren einsetzende Bildungsexpansion eher, als dass sie sie initiierten.⁵⁶ Sie führten jedoch zu einer gesteigerten Problemwahrnehmung und zu Deutungsmustern, die sich tief ins disziplinäre Gedächtnis der Erziehungswissenschaft einschrieben. Die (bildungs-)historische Forschung hat sich in den letzten Jahren intensiv mit der Wissensproduktion im Spannungsfeld von Bildungspolitik und Bildungsforschung während dieser reform- und planungseuphorischen Phase

53 Vgl. das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, vgl. Bathke 2012, S. 176–181.

54 Vgl. Rudloff 2007, 2014.

55 Vgl. Kössler 2018, S. 203–207.

56 Vgl. Lundgreen 1981, S. 115–117.

befasst. Sie zeigt, wie sich die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Bildungsforschung mit der Adaption vor allem englischer und amerikanischer Fragestellungen und Methodologien zu einer reformgestaltenden, wenn auch in ihrer Wirkung mitunter ambivalenten Akteurin entwickelte.⁵⁷ Ihre Befunde zur Benachteiligung von ‚Arbeiterkindern‘, Landbevölkerung sowie Mädchen und Frauen im Bildungssystem⁵⁸ legten eindrücklich das Ausmaß der Bildungsungleichheiten offen, führten aber – zur großen Enttäuschung vieler Protagonist:innen – auf kurze Sicht nicht zu den erhofften strukturellen Änderungen.⁵⁹ Doch selbst wenn ein Projekt wie die Gesamtschule als Ungleichheitsreduzierendes Kernstück der Bildungsreform bereits vor Abschluss seiner wissenschaftlichen Evaluierung politisch ausgebremst war und das bildungspolitische Reformklima insgesamt abflaute,⁶⁰ ging die Diskussion nicht mehr hinter die Ansprüche zurück, die sich aus der eingebütteten Kritik an Bildungsungleichheiten ableiten ließen.⁶¹ In der schulischen Praxis aber konnten selbst Maßnahmen, von denen man sich die Nivellierung von Bildungsungleichheiten versprach, gegenläufige Effekte erzeugen. Darauf weist *Sven Schibgilla* in seinem Beitrag zur unterrichtlichen Einbindung von Computern in Bayern und Nordrhein-Westfalen (NRW) hin. Auf den medientechnologischen Umbruch wurden Schüler:innen vor allem deshalb höchst ungleich vorbereitet, weil die Einführung digitaler Technologien entlang der hierarchischen Schulformgliederung erfolgte. Gymnasien wurden früher und in größerem Umfang ausgestattet als Real- und Hauptschulen sowie (in NRW) Gesamtschulen. Die mit Computern verbundenen Unterrichtsinhalte orientierten sich an Vorstellungen schulformspezifisch unterschiedlicher Fähigkeiten und späterer Berufsfelder der Schüler:innen. Computer eröffneten daher, anders als von internationalen Akteuren wie OECD und UNESCO erhofft, keinen neuen Weg zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten. Das von Schibgilla nachgezeichnete Ringen einzelner Hauptschullehrkräfte um eine bessere informationstechnologische Bildung sowie die je nach Schulform unterschiedlich intensive Zusammenarbeit mit wirtschaftlichen Akteuren verdeutlichen zudem, wie eng Bildungsungleichheiten weiterhin mit schulischen Hierarchien und den Interessen außerschulischer Akteure verflochten blieben.

Bildungsungleichheiten wurden das gesamte 20. Jahrhundert hindurch von unterschiedlichen Akteurs- und Interessengruppen problematisiert, die dabei jeweils spezifische Zielgruppen in den Blick nahmen. Während und nach der Bildungsreformära traten etwa Lehrer:innen der statusniederen Schulen,

57 Vgl. Rudloff 2004; Behm 2023; Eigenmann 2025.

58 Vgl. Peisert 1967.

59 Vgl. etwa Terhart 2001, S. 20f.; Tillmann 1996, S. 75–78; Friedeburg 1989, S. 466.

60 Vgl. Hüfner u.a. 1986.

61 Vgl. Kössler/Steuwer 2020, S. 193–195.

Vertreterinnen der Frauenbewegung sowie Pädagog:innen, die mit migrantischen Schüler:innen arbeiteten, als Kritiker:innen auch innerhalb erziehungs-wissenschaftlicher Debatten hervor. Sie trugen zu einer Ausdifferenzierung und Pluralisierung der Ungleichheitsdiskussion⁶² und zu einer Ausweitung pädagogischer Handlungsfelder bei. Dabei entstanden auch neue bildungs-politische Ziel- und Problemgruppen, die als besonders förderungsbedürftig oder gefährdet galten.⁶³ Zu diesen gehörte spätestens seit den 1970er Jahren eine Gruppe von Jugendlichen, die pauschal und homogenisierend als ‚aus-ländische Jugendliche‘ wahrgenommen wurde. *Max Schellbach* betrachtet in seinem Beitrag ein Münchener Forschungs- und Handlungsprojekt, das die Bedingungen des Aufwachsens und der Bildung von Kindern von Arbeits-migrant:innen untersuchen und verbessern wollte. Seine Analyse der zeit-genössischen Wissensproduktion zeigt, dass auch die kritische Sozialarbeit nicht frei von Paternalismus und homogenisierenden Annahmen war. Ihre Deutungen changierten zwischen Sozialkritik einerseits und einer Kulturali-sierung migrantischen Aufwachsens andererseits. In seinem Beitrag zeichnet Schellbach auch nach, wie im Untersuchungszeitraum biologistische Deutun-gen von Unterschieden durch sozialwissenschaftliche Erkenntnisse von der strukturellen Benachteiligung migrantischer Kinder und Jugendlicher abgelöst wurden. Dies konnte zu neuen Ausschlüssen, aber auch zu einer allmählichen Anerkennung von kultureller Differenz und einem neuen Akteursbewusstsein der Jugendlichen führen.

Auch *Stephanie Zloch* widmet sich den Bildungsperspektiven migrantischer Ju-gendlicher, wählt jedoch einen längeren Zeitraum, der bis in die 2000er Jahre reicht. Sie plädiert für einen jugendhistorischen Zugang zu Bildungsungleich-heiten, der Erfahrungen und Sichtweisen von Heranwachsenden ernst nimmt und analysiert dafür unterschiedliche Egodokumente. Der Beitrag zeigt, dass die Wahrnehmungen der Schüler:innen je nach Migrationskontext stark dif-ferierten und dass es wesentlich von Schulorganisation, Schulkultur und Mit-schüler:innen abhing, ob sie sich benachteiligt fühlten oder nicht.

Für die Bundesrepublik wurde eine (kritische) Öffentlichkeit als wichtiger Mo-tor für Wandel in Erziehung und Bildung beschrieben,⁶⁴ eine vergleichbare Öffentlichkeit existierte in der DDR nicht. Dennoch wurden Bildungsungleich-heiten auch dort ab Mitte der 1960er Jahre Gegenstand einer begrenzten Anzahl (bildungs-)soziologischer Studien.⁶⁵ Die Resultate standen im Wider-spruch zur offiziellen Darstellung von den gebrochenen Bildungsprivilegien der bürgerlichen Schichten. Sie wiesen vielmehr einen klaren Zusammenhang

62 Vgl. Droepe/Wenk/Reh 2025.

63 Wenk 2022; Kirchgasler/Kuhlmann 2023.

64 Vgl. Levsen 2019, S. 630; für den Bereich der Jugendfürsorge Kaminsky 2016, S. 123.

65 Vgl. Malycha 2008, S. 291–302.

zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg sowie hohe Selbstrekrutierungs-raten akademisch gebildeter Schichten beim Hochschulstudium nach. Einer breiteren Öffentlichkeit waren solche Ergebnisse nicht zugänglich, sie wurden aber national im begrenzten fachöffentlichen Rahmen und teilweise auch auf internationalen Kongressen vorgestellt. Aus der Forschung abgeleitete Forde-rungen, etwa nach „besondere[n] Förderstrategien und -bedingungen für Kinder und Jugendliche mit objektiv unterschiedlichen sozialen Voraussetzun-gen“⁶⁶ schlugen sich jedoch letztlich nicht bildungspolitisch nieder.

Hinsichtlich der Ausprägung von Bildungsungleichheiten bestand ein mar-kanter Unterschied zwischen DDR und Bundesrepublik im ungleichen Hoch-schulzugang von jungen Frauen und Männern, der in der DDR bereits 1975 annähernd abgebaut war, während er in der Bundesrepublik trotz eines auch hier erkennbaren Abschwächungstrends bis zur Wiedervereinigung fortbe-stand.⁶⁷ Auch wurden in der DDR schon 1959 mit dem Modell einer „Be-rufsausbildung mit Abitur“ neue Wege zum Hochschulstudium geschaffen. Dennoch führten die insgesamt auf quantitativ niedrigem Niveau verharren-de Studierendenquote und die am Maßstab des gesellschaftlichen Bedarfs ori-entierte rigide Steuerung des Abiturzugangs dazu, dass soziale Mobilität über (Hochschul-)Bildung ab den frühen 1970er Jahren so gut wie keine Rolle mehr spielte und bestehende Bildungsungleichheiten sich mehr und mehr verfestigten. In dieser Hinsicht bestand ein klarer Unterschied zu den Ent-wicklungen in der Bundesrepublik.⁶⁸ Dort zeigten sich langfristig steigende Abi-turientenzahlen und Studierendenquoten, die in beschränktem Ausmaß mit Chancenausgleich einhergingen, aber mit einer bewusst in Kauf genom-menen Überfüllung der Hochschulen, mit der Einschränkung der Studienbe-rechtigung durch den Numerus Clausus und mit verschlechterten Berufsaus-sichten nach dem Studium teuer erkauft waren.⁶⁹

Auf Unterschiede zwischen Ost und West, die sich nach Herstellung der deut-schen Einheit offenbarten und die Deutungen beteiligter Zeitgenoss:innen bis heute prägen, geht *Adrian Weiß* in seinem Beitrag über Prekarisierung und schulische Bildung in Ostdeutschland nach 1990 ein. Seine auf einer Zeitzeu-genbefragung basierende Fallstudie dokumentiert und interpretiert den Kom-men-tar zweier ehemaliger Lehrkräfte auf die Transformation der Gesellschaft und des Schulwesens in den Wendejahren, die beide selbst miterlebt haben. Hier steht der Kontrast im Mittelpunkt. Die Berufserfahrungen im Einheits-schulsystems der DDR und die Turbulenzen, in die auch die eigene Karriere

66 Forschungsbericht „Lebensbedingungen und Lebensweise von Schuljugendlichen“ (1980), zit. nach Malycha 2008, S. 297.

67 Vgl. Köhler 2008, S. 85; Bathke 2012, S. 180.

68 Vgl. Mau 2019, S. 61; vgl. Solga 1997.

69 Vgl. Drewek 2011.

nach dessen Zusammenbruch geriet, bilden den Erfahrungshintergrund, der ihren (Rück-)Blick vor allem auf Bildungsbenachteiligungen der Hauptschüler:innen, die sie nach der ‚Wende‘ unterrichteten, lenkte und lenkt. Neuere Forschungsbefunde über die Relevanz und die hartnäckige Persistenz von Differenzen zwischen Ost und West und Differenzerfahrungen der Ostdeutschen⁷⁰ finden in diesem Material eine Bestätigung für das Bildungswesen. Zugleich wendet sich der Aufsatz mit der Wahrnehmung und Verarbeitung von Abstiegserfahrungen im Bildungsbereich einem von der Historischen Bildungsforschung bisher wenig berücksichtigten Aspekt von Bildungsungleichheiten zu, dominiert in der Disziplin doch weiterhin ein Interesse an sozialen Aufstiegen,⁷¹ und das obwohl Abstiegsbefürchtungen vor allem seit den 1970er Jahren deutlich zunahmen und auch zuvor ein nicht unwesentlicher Aspekt in Ungleichheits- und Schulreformdebatten waren.⁷² Relevant erscheint dabei – nicht zuletzt aufgrund aktueller Diskurse über ‚Bildungsferne‘ und ‚Risikoschüler:innen‘ – eine stärkere Berücksichtigung von Bildungsbiographien und Herausforderungen von Schüler:innen der statusniederen Schulformen. Dass auch das eingangs erwähnte „Startchancen-Programm“ in erster Linie auf diese Gruppe ausgerichtet ist, verdeutlicht die aktuelle Relevanz von Ausschlussrisiken. Hier kann die Historische Bildungsforschung einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie die Debatten und politischen Strategien im Umfeld der PISA-Studien historisiert und sie so als Teil eines längeren Problemzusammenhangs sichtbar macht.⁷³

Die Beiträge dieses Thementeils verdeutlichen, dass Bildungsungleichheiten ein zentrales Thema der Bildungsgeschichte bleiben. Sie zeigen, wie sehr Aufwachsen und Schulbesuch im ‚langen 20. Jahrhundert‘ von sozialen Unterschieden geprägt waren und führen dies an so unterschiedlichen schulischen Bereichen wie der Demokratieerziehung oder der Computerbildung vor Augen. Damit machen sie die anhaltende Wirkmacht und alltagspraktische Relevanz des hierarchisch gegliederten Schulwesens sichtbar und erinnern daran, dass eine Bildungsgeschichte ohne die Berücksichtigung von Ungleichheitsverhältnissen kaum zu schreiben ist. Zugleich eröffnen sie neue Perspektiven, indem sie sich etwa dem bildungshistorisch bisher noch immer vernachlässigten Bereich der Migration und der ethnisch konstruierten Differenz widmen, sich der jüngeren Zeitgeschichte zuwenden oder versuchen, das Thema Bildungsungleichheiten aus sozialisationshistorischer Perspektive aufzugreifen

70 Mai 2019, 2024.

71 Vgl. zuletzt Kluchert 2022.

72 Vgl. mit Blick auf Absolventen des Gymnasiums in den 1930er und 1980er Jahren Zymek 1983.

73 Vgl. dazu bereits früh Leschinsky 2005; für eine kulturgeschichtliche Perspektive auf Large-Scale Assessments vgl. Addey 2018.

sowie Stimmen von Heranwachsenden und der pädagogischen Professionellen einzubeziehen.

Gleichwohl zeigen sich auch Leerstellen. Nur wenige Beiträge widmen sich der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dass uns kaum Beitragsvorschläge zu diesem Zeitraum erreicht haben, verweist auf die derzeitige Schwerpunktsetzung der bildungshistorischen Forschung auf die Zeitgeschichte. Dabei wäre es weiterhin von Interesse, das Verhältnis von politischen Initiativen, schulischen Strukturen und Bildungsaspirationen von Eltern und Heranwachsenden unterschiedlicher Milieus über einen längeren Zeitraum und in konkreten Sozialräumen und Lebenswelten zu analysieren. So ließen sich die verschiedenen Geschwindigkeiten und die Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels genauer bestimmen.⁷⁴ Zudem verdienen nicht nur die Prozesse in der Bundesrepublik Aufmerksamkeit. Fragen nach Erfolgen und Misserfolgen bei der Reduzierung von Ungleichheiten im Bildungssystem der DDR sind weiterhin ein kontroverser Gegenstand der Erinnerungskultur.⁷⁵ Der Beitrag von Ingrid Miethe verweist zudem auf den Gewinn, den eine international ausgerichtete Perspektive bieten kann. Vor dem Hintergrund, dass die Kritik an und die Erforschung von Bildungsungleichheiten nach dem Zweiten Weltkrieg international zu beobachten ist, wären noch mehr Forschung zu Rekonstruktionen des Ideentransfers sowie Vergleiche der Bearbeitungsstrategien und ihrer Ergebnisse – auch in globalhistorischer Perspektive – wünschenswert. In diesem Zusammenhang sei auch auf den Quellenbeitrag von Luca Bravi, Marianna Di Rosa, Chiara Martinelli und Stefano Oliviero hingewiesen. Bei der Datenbank, die sie vorstellen, handelt es sich um ein italienisches Videoportal, das Erinnerungen an die Schulzeiten sehr unterschiedlicher ehemaliger Schüler:innen zusammenbringt. Mit der Thematisierung sozialer Mobilität und des Stadt-Land-Gefälles rufen die Interviewten Aspekte auf, die Veränderungen des italienischen Bildungswesens auch unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion von Ungleichheit sichtbar machen. Das vorgestellte Videoportal deutet zudem auf das Potential des Themas für Wissenschaftstransfer in die Öffentlichkeit und die Bildungspraxis hin.

Neben der kaum vertretenen internationalen Perspektive sei auf einige weitere Lücken hingewiesen. Wenig thematisiert werden in diesem Themenschwerpunkt die Zusammenhänge von Familie und Jugendkulturen, nach denen wir im Call for Articles gefragt hatten.⁷⁶ Auffällig ist schließlich, dass eine intersek-

74 Vgl. dazu neben den sozialgeschichtlichen Arbeiten aktuell Mayer 2022, der die langfristige Genese von Bildungsaspirationen ins Verhältnis zu Schulerfahrungen setzt.

75 Vgl. Caruso u.a. 2024.

76 Vgl. dazu den Thementeil „Bildungssystem, Familie und Gesellschaft. Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit“ der Zeitschrift für Pädagogik: Groppe/Fuchs/Kluchert 2006.

tionale Perspektive zwar vielfach eingefordert, aber nur selten systematisch eingelöst wird. So auch hier: Beiträge, die sich Fragen zum Zusammenhang von Geschlecht und Bildungsungleichheiten widmen, sind trotz der umfassenden bildungshistorischen Geschlechterforschung leider nur randständig vertreten. Die Kategorie ‚Behinderung‘ wird gar nicht aufgegriffen.⁷⁷ So macht die Zusammensetzung der Beiträge auch sichtbar, wo in der historischen Erforschung von Bildungsungleichheiten weiterhin Bedarfe bestehen.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (2024): Website „Startchancen-Programm.“https://www.bmbf.de/DE/Bildung/Schule/Startchancen-Programm/startchancen-programm_node.html, abgerufen am 9.9.2025.
- Christlich Demokratische Union Deutschlands/Christlich Soziale Union in Bayern (2025): Politikwechsel für Deutschland. Wahlprogramm von CDU und CSU. Berlin https://www.cdu.de/app/uploads/2025/01/km_bt2025_wahlprogramm_langfassung_ansicht.pdf, abgerufen am 9.9.25.
- Die Linke (2025): 5-Punkte-Plan: Gleiche Bildungschancen für alle – jetzt! <https://www.die-linke.de/start/presse/detail/5-punkte-plan-gleiche-bildungschancen-fuer-alle-jetzt/>, abgerufen am 9.9.2025.
- Die Verfassung des Deutschen Reiches. Vom 11. August 1919. In: Reichs-Gesetzblatt 1919, Nr. 152, S. 1383–1418. <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=3451999>.
- Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm (1866/1990): Die öffentliche Erziehung und Bildung der Jugend. Standesschulen oder allgemeine Volksschulen? (Mit besonderer Beziehung auf Hamburg). In: Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm: Sämtliche Werke. 1. Abteilung: Zeitschriftenbeiträge. XVII. Band, herausgegeben von Ruth Hohendorf. Berlin (DDR), S. 341–354.
- Geschäftsführender Ausschuß des DLV (1914): Beschuß der Kieler Lehrerversammlung, abgedruckt in: Oppermann, Detlef (Hrsg.): Quellen zu den historischen und pädagogischen Grundlagen des Einheitsschulgedankens. Frankfurt a. M., S. 167.
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule (1946). Feierlich verkündet am 12. Juni 1946 in Weimar. https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/1757625968/5/LOG_0000/
- Kerschensteiner, Georg (1917): Frei Bahn für den Tüchtigen. Vortrag im großen Siegle-Saal Stuttgart, am 18. Januar 1917, auf Einladung der Fortschrittlichen Volkspartei Groß-Stuttgart. Stuttgart.
- Lange, Friedrich (1893): Direktor Uhlig und höhere Gesichtspunkte. In: Lange, Friedrich: Reines Deutschtum. Grundzüge einer nationalen Weltanschauung. Berlin, S. 214–228.
- Lange, Helene (1887): Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus. Berlin. https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/lange_maedchenschule_1887.

⁷⁷ Trotz des wachsenden Interesses der bildungshistorischen Forschung an der Differenzkategorie ‚Behinderung‘ (vgl. z. B. Garz 2022; Moser/Garz 2022) werden ihre Verflechtungen mit soziökonomischen Ungleichheitsverhältnissen nur selten systematisch untersucht. Dabei spielte die prekäre soziale und ökonomische Stellung ihrer Schülerschaft in den Debatten der Hilfsschulleherrschaft schon früh eine Rolle, wie beispielsweise die eugenische Argumentation des Halleschen Schulleiters Martin Breitbarth zeigt (vgl. Ellger-Rüttgardt 1988). Vgl. zu „Behinderung“ als Kategorie sozialer Ungleichheit“ Stoll 2014.

- Liebknecht, Wilhelm (1872/1979): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen, abgedruckt in: Ludwig Fertig (Hrsg.): Die Volksschule des Obrigkeitstaates und ihre Kritiker. Texte zur politischen Funktion der Volksbildung im 18. und 19. Jahrhundert. Darmstadt, S. 123–164.
- Peisert, Hansgert (1967). Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
- Petersen, Peter (Hrsg.) (1916): Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig.
- Protokoll des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (1891): Abgehalten zu Erfurt vom 14. bis 20. Oktober 1891, Berlin, S. 3–6, zitiert nach: Deutsche Geschichte in Dokumenten und Bildern; https://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=766&language=german, abgerufen am 28.08.2025.
- Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034, S. 4. Abrufbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Allgemeine/Bildung/Startchancen/2024_08_01-BLV-Startchancenprogramm.pdf, abgerufen am 4.6.2025.

Literatur

- Addey, Camilla (2018): The Assessment Culture of International Organizations: From Philosophical Doubt to Statistical Certainty through the Appearance and Growth of International Education Assessments. In: Alarcón, Cristina/Lawn, Martin (Hrsg.): Assessment Cultures – Historical Perspectives. Frankfurt a. M., S. 379–408.
- Andresen, Sabine (2013): Fremdbetreuung als Emanzipationsprojekt? Erziehung und Koedukation in den Landerziehungsheimen der Reformpädagogik. In: Wolf, Maria A./Dietrich-Daum, Elisabeth/Fleischer, Eva/Heidegger, Maria (Hrsg.): Child Care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern aus geschlechterkritischer Perspektive. Weinheim/Basel, S. 229–244.
- Bathke, Gustav-Wilhelm (2012): Soziale Herkunft und Hochschulzugang in der DDR und im vereinten Deutschland. In: Kirchhäuser, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Bildung und soziale Differenzierung in der Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York, S. 167–208.
- Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard (1993): Die Bildung der Nation: Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart.
- Beeck, Karl-Hermann (1975): Friedrich Wilhelm Dörpfeld – Anpassung im Zwiespalt. Seine politisch-sozialen Auffassungen. Neuwied/Berlin.
- Behm, Britta (2023): Das Institut für Bildungsforschung in der Ära Hellmut Becker, 1958–1981. Zur Genese und Transformation einer interdisziplinären Sozialwissenschaft im Kontext der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin. <https://dx.doi.org/10.17617/2.3495748>.
- Bellmann, Johannes (2019): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Einleitung in den Band. In: Bellmann, Johannes/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. Münster, S. 9–22.
- Bellmann, Johannes (2025): Von der Chancengleichheit zur Begabungsgerechtigkeit. Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und ihr Wandel. In: Drose, Tilman/Reh, Sabine/Maaz, Kai (Hrsg.): Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten. Münster, S. 21–44. <https://dx.doi.org/10.31244/9783830999720>.
- Caruso, Marcelo/Weiß, Jane/Vaz Borges, Sónia/Piepiorka, Alexandra/Petri, Noah/Kliche, Luis (2024): „Bildung für Alle“ BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (= bildungsmythos-ddr.de). <https://bildungsmythos-ddr.de/mythen/bildung-fuer-alle>, abgerufen am 9.9.2025.
- Drewek, Peter (1989a): Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890–1918. In: Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert: Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart, S. 387–412.
- Drewek, Peter (1989b): Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 197–217. <https://dx.doi.org/10.25656/01.14510>.

- Drewek, Peter (2011): Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit – Expansionseffekte, neue Polarisierungen, ambivalente Innovationen. In: Keiner, Edwin/Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike/Schuch, Jane/Welter, Nicole (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung: Historie, Empirie, Theorie. Bad Heilbrunn, S. 253–268.
- Drewek, Peter (2021): Sozial- und Strukturgeschichte. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 29–42.
- Drewek, Peter (2025): Der Beitrag der Sozialgeschichte zur Erforschung von Bildungsungleichheit. In: Droepe, Tilman/Reh, Sabine/Maaz, Kai (Hrsg.): Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten. Münster, S. 78–101.
- Droepe, Tilman/Wenk, Sandra/Reh, Sabine (2025): Reformhoffnung, Distanzierung, Pluralisierung. Bildungsungleichheiten als Gegenstand der Erziehungswissenschaft zwischen „Bildungskatastrophe“ und „PISA-Schock“. In: Droepe, Tilman/Reh, Sabine/Maaz, Kai (Hrsg.): Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten. Münster/New York, S. 123–157. <https://dx.doi.org/10.31244/9783830999720>.
- Eigenmann, Philipp (2025): Die Untersuchung der Bildungsungleichheit als Positionierungsstrategie der Bildungssoziologie in den 1950er- und 1960er-Jahren. In: Droepe, Tilman/Reh, Sabine/Maaz, Kai (Hrsg.): Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten. Münster/New York, S. 103–122. <https://dx.doi.org/10.31244/9783830999720>.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1988): Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus – Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus (Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 22). Weinheim/Basel 1988, S. 147–167.
- Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.
- Garz, Jona Tomke (2022): Zwischen Anstalt und Schule. Eine Wissensgeschichte der Erziehung „schwachsinniger“ Kinder in Berlin, 1845–1914. Bielefeld. <https://dx.doi.org/10.14361/9783839458525>.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen 2005.
- Geißler, Gert (2023a): Schulgeschichte in Deutschland. Teilband I: Von den Anfängen bis 1939. 3., erneut aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt a.M.
- Geißler, Gert (2023b): Schulgeschichte in Deutschland. Teilband II: Von 1939 bis 2021. 3., erneut aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt a.M.
- Gerster, Daniel (2015): Bildung, soziale Ungleichheit – und Pierre Bourdieu. Ein Literaturbericht. In: Archiv für Sozialgeschichte 55, S. 477–494. https://library.fes.de/pdf-files/afs/bd55/afs55_22_gerster.pdf.
- Giesinger, Johannes (2011): Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, S. 421–437. <https://doi.org/10.25656/01:8734>.
- Giesinger, Johannes (2021): Verdienst und Befähigung. Die Rolle des Leistungsprinzips in der Rechtfertigung von Bildungsungleichheit. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97, S. 189–203.
- Groppe, Carola (2006): Pädagogik im 19. Jahrhundert. Pädagogische Denkformen, Erziehungswirklichkeit und Bildungssystementwicklung um 1800 und 1900. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Herrmann (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Opladen/Bloomfield Hills, S. 37–70.
- Groppe, Carola/Fuchs, Hans-Werner/Kluchert, Gerhard (2006): Bildungssystem, Familie und Gesellschaft. Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit. Zur Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 619–621.

- Groppe, Carola (2018): Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918. Köln.
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 1–17. <https://doi.org/10.25656/01:14467>.
- Heid, Helmut (2016): Über die (Un-)Tauglichkeit zentraler Prinzipien zur Überwindung sozialer Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 9, S. 95–106.
- Heßdörfer, Florian (2021): Der Geist der Potentiale. Zur Genealogie der Begabung als pädagogisches Leistungsmotiv. Bielefeld. <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/77/e5/1a/oa-9783839460511TAJY9Tlgc8poM.pdf>.
- Hopf, Wulf (2023): Bürgerlicher Staat und soziale Selektion im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, S. 593–620. <https://dx.doi.org/10.1007/s11618-021-01005-8>.
- Hüfner, Klaus/Naumann, Jens/Köhler, Helmut/Pfeffer, Gottfried (1986): Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980. Stuttgart.
- Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (1987): Einleitung: Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800 – 1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München, S. 1–21.
- Kaminsky, Uwe (2016): Heimerziehung als deutsche Disziplin – West und Ost im pädagogischen Gleichschritt. In: Laudien, Karsten/Dreier-Hornig, Anke (Hrsg.): Jugendhilfe und Heimerziehung im Sozialismus. Beiträge zur Aufarbeitung der Sozialpädagogik in der DDR. Berlin, S. 103–125.
- Kirchgässler, Kathryn L. & Kuhlmann, Nele (2023): Historicising Inclusion: How Science Curricular Differentiation Produced Populations of Concern in the United States and West Germany (1960s–1980s). In: Paedagogica Historica 59, S. 124–144. <https://dx.doi.org/10.1080/00309230.2022.2089857>.
- Kleinau, Elke (1996): Gleichheit oder Differenz? Theorien zur höheren Mädchenbildung. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 113–128.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (1996) (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt a.M./New York.
- Kluchert, Gerhard (2006): Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: Das Beispiel der Weimarer Republik. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 642–653. <https://dx.doi.org/10.25656/01:4478>.
- Kluchert, Gerhard (2007): Schule der Einheit? Die Einführung der für alle gemeinsamen Grundschule in der Weimarer Republik. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 55, S. 306–316.
- Kluchert, Gerhard (2022): Bildungsaufstieg zwischen Struktur und Prozess. Zu neuen Ansätzen, Problemen und Perspektiven seiner historischen Erforschung. In: Archiv für Sozialgeschichte 62, S. 31–55. <https://collections.fes.de/archiv-fuer-sozialgeschichte/periodical/title-info/1378648>.
- Kluchert, Gerhard/Groppe, Carola/Matthes, Eva (2016): Bildung und Differenz in historischer Perspektive. Facetten des Themas, Stand der Forschung, Trends und Ausblicke. In: Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Thema. Wiesbaden, S. 1–17.
- Köhler, Helmut (2008): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band 9: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik: 1949–1989. Göttingen.
- Kössler, Till (2016): Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900. In: Goschler, Constantin/Kössler, Till (Hrsg.): Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945. Göttingen, S. 103–133.

- Kössler, Till (2018): Leistung, Begabung und Nation nach 1900. In Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden, S. 193–210.
- Kössler, Till/Steuwer, Janosch (2020): Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren. Einleitung. In: *Geschichte und Gesellschaft* 46, S. 183–199.
- Kössler, Till (2022): Sozialgeschichte der Bildung in der Erweiterung. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 62, S. 9–30. <https://collections.fes.de/archiv-fuer-sozialgeschichte/download/pdf/1378624>.
- Lamberti, Marjorie (2000): Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany 1900–1914. In: *History of Education Quarterly* 40, S. 22–48.
- Leschinsky, Achim (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 818–839. <https://dx.doi.org/10.25656/01:4784>.
- Levsen, Sonja (2019): Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945–1975. Göttingen.
- Link, Jörg-W. (2011): „Erziehungsstätte des deutschen Volkes“ – Die Volksschule im Nationalsozialismus. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hrsg.): *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit*. Bad Heilbrunn, S. 79–106.
- Lundgreen, Peter (1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918–1980. Göttingen.
- Malycha, Andreas (2008): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970 bis 1990: Zur Geschichte einer Wissenschaftsinstitution im Kontext staatlicher Bildungspolitik. Leipzig.
- Mau, Steffen (2019): Lütten Klein: Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft. Berlin.
- Mau, Steffen (2024): Ungleiche vereint. Warum der Osten anders bleibt. Berlin.
- Mayer, Alexander (2021): „Freie Bahn dem Tüchtigen“ und „Aufstieg durch Bildung“. Soziale Mobilität als politisches Problem vom Vormärz bis zur Weimarer Republik. In: *Historische Zeitschrift* 312, S. 649–686. <https://dx.doi.org/10.1515/hzh-2021-0015>.
- Mayer, Alexander (2022): Sozialer Aufstieg in der „Leistungsgesellschaft“ Eine praxistheoretische Perspektive auf die Geschichte meritokratischer Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 61, S. 181–202. <https://collections.fes.de/archiv-fuer-sozialgeschichte/periodical/titleinfo/1385362>.
- Miethe, Ingrid (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen/Farmington Hills.
- Moser, Vera/Garz, Jona Tomke (Hrsg.) (2022): Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime. Bielefeld. <https://doi.org/10.25656/01:25665>.
- Müller, Detlef K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem: Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- Nagel, Anne Christine (2012): Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934–1945. Frankfurt a.M.
- Oppermann, Detlef (1982): Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke: Zu den Wechselwirkungen politischer Motivation und pädagogischer Zielsetzungen in der Geschichte des Einheitsschulgedankens. Frankfurt a.M.
- Otto, Anne (2021): „Freie Bahn dem Tüchtigen“? Die Begabtenfrage im Ruhrgebiet nach dem Ersten Weltkrieg. In: Demiriz, Sara-Marie/Kellersohn, Jan/Otto, Anne (Hrsg.): *Transformationsversprechen. Zur Geschichte von Bildung und Wissen in Montanregionen*. Essen, S. 29–58.
- Prinz von Hohenzollern, Johann Georg/Liedtke, Max (Hrsg.) (1990): Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile. Bad Heilbrunn.
- Puaca, Brian (2009): *Learning Democracy: Education Reform in West Germany, 1945–1965*. New York/Oxford.

- Rudloff, Wilfried (2004): Wieviel Macht den Räten? Politikberatung im bundesdeutschen Bildungswesen von den fünfziger bis in die siebziger Jahre. In: Fisch, Stefan/Rudloff, Wilfried (Hrsg.): Experten und Politik: Wissenschaftliche Politikberatung in geschichtlicher Perspektive. Berlin 2004, S. 153–188.
- Rudloff, Wilfried (2007): Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich. In: Archiv für Sozialgeschichte 47, S. 237–268. <https://collections.fes.de/archiv-fuer-sozialgeschichte/periodical/titleinfo/1385180>.
- Rudloff, Wilfried (2014): Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des „dynamischen Begabungsbegriffs“ (1950 bis 1980). In: Archiv für Sozialgeschichte 54, S. 193–244. <https://collections.fes.de/archiv-fuer-sozialgeschichte/periodical/titleinfo/1385328>.
- Scholz, Joachim/Löwe, Denise/Reh, Sabine/von Engelhardt, Kerrin (2021): Normierungen und Drohungen – Praktiken zur Aufrechterhaltung des Exklusivitätscharakters der höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick/Vogt, Michaela (Hrsg.): Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen. Bad Heilbrunn, S. 205–217.
- Schregel, Susanne (2021): „Übernormalen-Pädagogik“ und „Begabenschulen“ zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. In: Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (Hrsg.): Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn, S. 135–151. <https://doi.org/10.25656/01:22266>.
- Schregel, Susanne (2025, i.V.): Intelligenz. Eine Geschichte des Unterscheidens in Deutschland und Großbritannien (1880–1990). Frankfurt a.M.
- Schwarze, Norbert (1980): Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Köln/Wien 1980.
- Sienknecht, Helmut (1968): Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. Weinheim.
- Solga, Heike (1997): Bildungschancen in der DDR. In: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar/Anweiler, Oskar (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur: Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim, S. 275–294.
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden.
- Stoll, Jan (2014): „Behinderung“ als Kategorie sozialer Ungleichheit. Entstehung und Entwicklung der „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ in der Bundesrepublik Deutschland in den 1950er und 1960er Jahren. In: Archiv für Sozialgeschichte 54, S. 169–191. <https://collections.fes.de/archiv-fuer-sozialgeschichte/periodical/titleinfo/1385329>.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9, S. 7–36. <https://doi.org/10.25656/01:5741>.
- Terhart, Ewald (2001): Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung. In: Tillmann, Klaus-Jürgen/Vollständt, Witlof (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen, S. 17–32.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1996): 25 Jahre Gesamtschule – ein Rückblick. In: Gudjons, Herbert (Hrsg.): 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. Eine bildungspolitische und pädagogische Bilanz. Bad Heilbrunn, S. 63–78.
- Titze, Hartmut (1990): Der Akademikerzyklus: Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen.
- Titze, Hartmut (1996): Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780–1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 389–406. <https://dx.doi.org/10.25656/01:10663>.

- Titze, Hartmut (2004): Bildungskrisen und sozialer Wandel 1780–2000. In: Geschichte und Gesellschaft 30, S. 339–372.
- Uhlig, Christa (2006): 100 Jahre „Mannheimer Leitsätze“ – Entstehung und Bedeutung des ersten sozialdemokratischen Bildungsprogramms. In: JahrBuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung 5, H. 3, S. 5–20.
- Wenk, Sandra (2022): Die Bildung der Anderen. Der Krisendiskurs über die Hauptschule und Hauptschüler*innen in den 1970er- und frühen 1980er-Jahren. In: Archiv für Sozialgeschichte 62, S. 243–264. <https://collections.fes.de/archiv-fuer-sozialgeschichte/periodical/titleinfo/1378981>.
- Wolbring, Barbara (2014): „Die Aristokratie des Geistes soll jedem offenstehen nach dem Maße seiner Begabung und freien Selbsterziehung“. Die soziale Öffnung der Universitäten als politisches Reformziel nach 1945, In: Brandt, Sebastian/Klein, Christa-Irene/Paletschek, Sylvia/Prüll, Livia/Schütze, Olaf (Hrsg.): Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit in Westdeutschland (1945 bis 1970). Stuttgart, S. 59–76.
- Zymek, Bernd (1980): War die nationalsozialistische Schulpolitik sozialrevolutionär? Praxis und Theorie der Auslese im Schulwesen während der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland. In: Heinemann, Manfred (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung, Stuttgart 1980, S. 264–274.
- Zymek, Bernd (1983): Perspektive und Enttäuschung deutscher Gymnasiasten 1933 und 1983. In: Bildung und Erziehung 26, S. 335–349.
- Zymek, Bernd (1989): Schulen. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918–1945: Die Weimarer Republik und nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 155–208.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/4B6BYXUK>

Autor:innen

Wenk, Sandra, Dr.

<https://orcid.org/0009-0003-4145-8739>

Droepe, Tilman, Dr.

<https://orcid.org/0000-0003-0054-0763>

Scholz, Joachim, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0003-2795-7278>

Dennis Mathie

Von Einheimischen und Auswärtigen – Herkunftsabhängige Unterschiede in Aufwachsen und Bildung von Schülern höherer Lehranstalten im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert

Zusammenfassung

Die in der Schulverwaltung übliche Unterscheidung zwischen ‚einheimischen‘ und ‚auswärtigen‘ Schüler*innen auf der Grundlage ihrer Herkunft und ihres Wohnsitzes war bis in die Zeit der frühen Bundesrepublik weit mehr als eine statistische Kategorie. Als ‚auswärtig‘ klassifizierte Schüler*innen besaßen für die Schulverwaltung einen anderen Stellenwert, allein schon, weil man in ihrem Fall eine stärkere Beaufsichtigung für notwendig hielt. Die Schüler*innen machten darüber hinaus andere Sozialisationserfahrungen als ihre ‚einheimischen‘ Mitschüler*innen. Der Beitrag untersucht diese voneinander abweichenden Sozialisationsprozesse aus sozialisationshistorischer Perspektive.

Schlagworte: Unterschiede, Ungleichheit, auswärtige Schüler, Schülerpensionen, Historische Sozialisationsforschung

Abstract

The distinction made by the school administration between ‚local‘ and ‚non-local‘ students based on their origin and place of residence was far more than a statistical category. Students classified as ‚non-local‘ had a different status for the school administration, simply because they were considered to require more supervision by the school. Furthermore, these students made different socialisation experiences than their ‚local‘ classmates. The article examines these different socialization processes from a socialization-historical perspective.

Keywords: Differences, inequality, non-local students, boarding houses for students, historical socialisation research

1 Einleitung

Es war nicht leicht, eine Hamburger höhere Schule zu besuchen, wenn man Preuße war. Der Wohnort meiner Eltern, das unmittelbar an der Hamburger Grenze gelegene Schiffbek, gehörte ja zu Preußen. Nur die Tatsache, daß ich von 1922–1924 die Hamburger Volksschule Bauerberg 44 besucht hatte, ermöglichte den Besuch der Realschule in Hamm. [...] Ich war der einzige Preuße in der Klasse. Ich hatte auch den weitesten Schulweg von allen Klassenkameraden. Eine Stunde vor Schulbeginn marschierte ich los. Nach 10 Minuten Fußweg durch Schiffbek erreichte ich die Endstation der Straßenbahn-Linien 13 und 31.¹

Die Erinnerungen Helmut Franks, eines Mitschülers des Schriftstellers Arno Schmidt im Hamburg der 1920er Jahre, beleuchten die Herausforderungen, die ein Schulbesuch von ‚auswärts‘ mit sich brachte: eingeschränkte Wahlmöglichkeiten der Schule, längere Wege, zusätzliche finanzielle Belastungen und mitunter das Leben außerhalb der elterlichen Wohnung. Auch Schmidt selbst wechselte – nach dem Tod des Vaters 1928 und dem Umzug in das schlesische Lauban – auf die etwa 25 Kilometer entfernte Oberrealschule in Görlitz, wo er bis zum Abitur bleiben sollte.² Für den Schulweg nutzte er dort, wie Frank in Hamburg, eine lokale Zugverbindung, wodurch die zeitgenössischen statistischen Erhebungen ihn gleichzeitig als ‚Auswärtigen‘ und ‚Fahrschüler‘ listeten.³ Schüler*innen wurden in diesen Listen primär als ‚Einheimische‘ und ‚Auswärtige‘ klassifiziert; letztere wurden noch detaillierter nach ihren Wohn- und Lebensumständen unterschieden in ‚Auswärtige‘, die nicht in der elterlichen Wohnung lebten, und ‚Fahrschüler‘, die individuelle oder öffentliche Verkehrsmittel nutzten oder die Schule zu Fuß aufsuchten. Doch war die Differenzierung nicht nur für statistische Zwecke relevant. Sie beeinflusste auch die Budgetierung der Einzelschulen sowie die Sozialisationsprozesse der betroffenen Schüler*innen. Mit dem Besuch einer weit vom Lebensort der Familie entfernten Schule – der Einmietung in einer Pension oder einem Alumnat oder langen Anreisewegen – konnten verschiedene interaktionelle Handlungen verknüpft, unterschiedliche Erfahrungen gemacht, folglich differente Handlungsmuster erlernt und je andere Selbstverständnisse entwickelt werden. Vereinfacht ausgedrückt, verlief die Schulzeit ‚einheimischer‘ und ‚auswärtiger‘ Schüler*innen oftmals unterschiedlich.

Mein Beitrag wird zwei Schwerpunkte verfolgen: Erstens möchte ich den Besuch einer höheren Schule als ‚auswärtiger‘ Schüler strukturell einordnen und zweitens der Bedeutung dieser spezifischen Sozialisationskontexte für die Bil-

1 Frank 1982, S. 19.

2 Vgl. Martynkewicz 2023, S. 5f.

3 PSL 1931, S. 46.

dungswege ‚einheimischer‘ und ‚auswärtiger‘ Schüler*innen in historischer Analyse nachgehen.

Ich verfolge dafür nach einer methodischen Hinführung (2.) und einer kurzen quantitativen Einordnung (3.1) drei analytische Stränge: Im ersten Schritt werden sozio-ökonomische Kontexte untersucht (3.2), die sowohl für Familien als auch für die Schulen bestanden. Im zweiten Schritt wird anhand eines Fallbeispiels die ‚Klassenraumbiografie‘ eines ‚einheimischen‘ Schülers exemplarisch betrachtet und der von ‚Auswärtigen‘ gegenübergestellt (4.). Drittens werden rechtliche und pädagogische Kontexte analysiert, die dazu beitragen, dass einheimische und auswärtige Schüler zwar zusammen Schulabschlüsse erlangen konnten, sich dabei jedoch konkrete Unterschiede in den Lebens- und Bildungsumständen der Schüler manifestieren konnten (5.).

Der Fokus liegt dabei auf männlichen Jugendlichen. Zwar erhielten Mädchen und junge Frauen seit etwa 1900 Zugang zum sekundären und tertiären Bildungslevel,⁴ doch waren es besonders Jungen und junge Männer, die öffentliche höhere Schulen als ‚Auswärtige‘ besuchten. Wenn auch das Leben außerhalb der Herkunftsstadt gerade für die jungen Frauen, die auf sog. höhere Töchterschulen gingen, keine Seltenheit darstellte, war es vor allem die Kombination aus geringer Schuldichte und dem mit diversen Berechtigungen verbundenen Besuch einer höheren öffentlichen Schule, der zu dieser Zeit für eine große Zahl ‚auswärtiger‘ Schüler*innen sorgte.⁵ Deren Anteil sank zwischen 1860 und 1940 nur sehr langsam von 40 Prozent auf etwa 30 Prozent aller Schüler. Schülerinnen hingegen wurden bis in die 1920er Jahre nicht hinsichtlich ihres Wohnortes erfasst, erst die preußischen Erhebungen 1921 und 1926 geben hierüber Auskunft: „Ihrer Heimat nach stammten 75,86 Prozent der Schüler (!) [an höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend] aus dem Schulort und 24,14 Prozent von auswärts.“⁶

2 Sozialisationstheoretischer Rahmen und analytisches Vorgehen

Ullrich Bauer hat in seinen sozialisationstheoretischen Überlegungen zur Ungleichheit auf die Bedeutung der Analyse des Sozialisationsgeschehens selbst, also die „Bedeutung unterschiedlicher Sozialisationsräume sowie die Wirkung der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Peers)“ hingewiesen.⁷ Erst deren Berücksichtigung gebe Aufschluss darüber, „durch welche

4 Vgl. Ehrich 1996.

5 Vgl. Groppe 2018 u. 2021.

6 PSL 1931, S. 54. Da im weiteren Textverlauf von „Schülerinnen“ gesprochen wird, sind besagte Zahlen für diese anzunehmen.

7 Bauer 2012, S. 168.

Mechanismen sich die Struktur der sozialen Ungleichheit in die Lebenswelt und biografischen Erfahrungsmuster der Heranwachsenden übersetzt.⁸ Mit dieser Prämissen können auch historische Unterschieds- und Ungleichheitsphänomene in den Blick genommen werden, auch wenn eine Herausforderung sozialisationshistorischer Forschung darin besteht, die aktuelle Theorieentwicklung und Empirie der Sozialisationsforschung in Verbindung mit einer oft begrenzten Verfügbarkeit und einem beschränkten Zugang zu Quellenmaterial zu berücksichtigen.⁹ Konkret bedeutet dies, Sozialisationsvorgänge als interaktives Geschehen und nicht als entweder einseitige Prägung durch Umwelten oder als Selbstsozialisation einer Person zu begreifen.¹⁰ Durch ihr Entstehen und ihren interaktiven Vollzug ist Sozialisation gleichzeitig soziale Praktik wie sozialer Prozess.¹¹ Relevant für Forschungen zu historischen Sozialisationsprozessen sind folglich beide Pole der ‚Sozialisationsellipse‘: Individuum und Gesellschaft.¹² Es bedarf einer Kontextanalyse, durch die jeweils epochenspezifische Ordnungen und Instanzen der Sozialisation als eine Seite der Ellipse untersucht werden können und der Erfassung der Ebene der Person, idealerweise durch Ego-Dokumente, um Selbstpräsentationen, Sinndeutungen und Haltungen greifbar zu machen. Fehlen diese, was für weite Gesellschaftsbereiche im Untersuchungszeitraum der Fall ist, kann die Analyse der Sozialisationskontexte genutzt werden, um sozialisatorische Möglichkeitsräume und Grenzen im Sinne probabilistischer Szenarien zu entwickeln. So können Rahmenbedingungen historischer Sozialisation ebenso sichtbar werden wie die Formen der Sicherstellung gesellschaftlicher Kontinuitäten. Ein derartiges Vorgehen, das sich hier methodisch des von mir entwickelten neuen Ansatzes der ‚Klassenraumbiografie‘ bedient,¹³ erweitert die Analysemöglichkeiten der Historischen Sozialisationsforschung auf quellenarme Untersuchungsgegenstände. Analoges gilt für die historische Betrachtung von Unterschieden und Ungleichheiten: Einzelne Individuen erfuhren diese, womöglich auch als Teil einer Gruppe, sie sind historisch jedoch oft nur durch die Analyse der umgebenden Kontexte greifbar. Der Besuch einer höheren Schulform war im Untersuchungszeitraum neben pädagogischen Abwägungen abhängig vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.¹⁴ Dabei verweisen die expandierenden Besuchsfrequenzen der höheren

8 Ebd.

9 Vgl. Kluchert/Gippert 2021.

10 Vgl. zur Kritik an einseitigen Theoriekonzepten Bauer 2002.

11 Vgl. Grundmann 2006, S. 25.

12 Vgl. Bauer/Hurrelmann 2021, S. 91.

13 Vgl. Dehnavi u.a.i. V. 2026, S. 207–210.

14 Vgl. Groppe 2018, S. 209–210 u. 212f. Die von Groppe entwickelten Idealtypen und die von ihr untersuchten Schulauswahlpraktiken in einer Unternehmerfamilie bezeugen die Vielschichtigkeit der möglichen Kriterien für die Auswahl einer bestimmten Schule.

Schulen von 126.599 im Jahr 1865 über 332.229 (1905) bis auf 511.173 (1931) auf die zunehmende Öffnung der Institution.¹⁵

Zwar unterschied sich der Grad der Abhängigkeit individuell, doch lässt sich ein grundlegender Zusammenhang zwischen sozialem Status und Bildungskarriere auch für die Ausübung von Freizeitaktivitäten annehmen.¹⁶ Welche Schule besucht wurde, wie sich die Klasse zusammensetzte oder welche Relevanz der Interaktion mit Gleichaltrigen im schulischen Kontext zukam – solche Faktoren sowie die daraus ablesbaren sozialen Hintergründe dienen im Folgenden als Fenster für den Blick auf die Interaktionsräume zwischen den Jugendlichen, ihren Eltern und der Institution Schule. Ich nutze sie als Möglichkeit, Rückschlüsse auf Unterschiede und Ungleichheiten zwischen den Schüler*innen zu ziehen.¹⁷ Unterschiede sind dabei zwischen allen Schülern anzunehmen; sie sind nach Reinhard Kreckel ubiquitär.¹⁸ Zu Ungleichheiten werden sie, wenn aus ihnen Konsequenzen erwachsen, sie also „Auswirkungen auf die Lebensführung oder die Realisierung von Lebenschancen eines Menschen“ haben.¹⁹ Der Nachweis einer Kausalität ist in der historischen Betrachtung nur in Einzelfällen möglich, doch wird der Beitrag zeigen, dass Herkunfts- und Lebensunterschiede in bestimmten Konstellationen als Ungleichheiten gedeutet werden können.

3 Unterschiede zwischen ‚Einheimischen‘ und ‚Auswärtigen‘

3.1 Quantitative Grundlagen und Auswahl der Fallbeispiele

Die große zeitgenössische Bedeutung der Unterscheidung zwischen ‚einheimischen‘ und ‚auswärtigen‘ Schüler*innen zeigt sich daran, dass dieses Merkmal von der Schulverwaltung in den jährlich publizierten Schulprogrammen ermittelt und mit Zahlen belegt wurde.²⁰ ‚Einheimisch‘ war, wer innerhalb der Stadtgrenzen des Schulorts inklusive eines 3-Kilometer-Bereichs lebte, alle weiteren Schüler*innen galten als ‚auswärtig‘.²¹ Zum Beispiel ergab eine preußische Erhebung von 1903, dass 30 Prozent von 170.549 höheren Schülern ‚Auswärtige‘ waren.²² Von diesen lebten 31.918 außerhalb der elterlichen Wohnung, in Internaten, Alumnaten, bei Verwandten und – mehrheitlich (84

15 Vgl. Müller/Zymek 1987, S. 162f.

16 Vgl. Isengard 2005. Ein historisches Beispiel zeigt Löwe 2023.

17 Zum Komplex aus Sozialisation und Ungleichheit vgl. Bauer 2012 u. 2023.

18 Vgl. Kreckel 1992, S. 17.

19 Bauer 2012, S. 5.

20 Vgl. Gräbe 2023, S. 68f.

21 Vgl. Gymnasium Büdingen 1876, S. 12. Bemerkenswerterweise lässt sich für diese Festlegung keine rechtliche Grundlage ermitteln, zeitgenössisch finden sich zudem Forderungen nach einer stärker ausdifferenzierten Erhebungspraxis, vgl. Ullrich 1908, S. 156f.

22 Vgl. Matthias 1909, S. 60.

Prozent) – in Schülerpensionen.²³ 1893 lebten 32.000 von 170.000 Schülern außerhalb der elterlichen Wohnung²⁴ und noch 1931 galten 30 Prozent als ‚auswärtig‘.²⁵ Zwar machten eine zunehmende Schuldichte²⁶ und der Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs eine größere Zahl vormals auswärts untergebrachter Schüler zu ‚Fahrschülern‘, doch blieb der Anteil jener, die als ‚auswärtig‘ galten, bemerkenswert konstant.

Höhere Anteile ‚auswärtiger‘ Schüler korrelierten mit geografischen und bevölkerungsstrukturellen Merkmalen: Je geringer Schuldichte und Bevölkerungsgröße in einer Region waren, desto größer war in der Regel der Anteil der ‚Auswärtigen‘, wie Tabelle 1 zeigt. Zudem bestand im Umland größerer Städte ein dichteres Nahverkehrsnetz.

Tab. 1: Frequenzen der höheren Schulen im Regierungsbezirk Stettin der preußischen Provinz Pommern.²⁷

Schulort	Schulform	Einwohner*innen	Gesamt-frequenz	Anzahl an ‚Auswärtigen‘ (Prozentsatz)
Anklam	Gymnasium	12.907	203	86 (42,3)
Demmin	Gymnasium	10.856	174	69 (42,4)
Gartz	Gymnasium	4.430	124	75 (60,5)
Greifenberg	Gymnasium	5.086	191	85 (44,5)
Pyritz	Gymnasium	8.838	161	76 (47,2)
Stargard	Gymnasium	23.642	259	102 (39,4)
Stargard	Realprogymnasium	23.642	258	85 (32,9)
Stettin	Gymnasium	116.238	456	112 (24,6)
Stettin	Gymnasium	116.238	338	92 (27,2)
Stettin	Gymnasium	116.238	427	121 (28,3)
Stettin	Realgymnasium	116.238	350	76 (21,7)
Stettin	Realgymnasium	116.238	457	109 (23,9)
Treptow	Gymnasium	6.311	164	92 (56,1)
Wollin	Realprogymnasium	5.103	99	56 (56,6)

23 Ebd.

24 Gymnasium zu Laubach 1909, S. 20.

25 Vgl. Stein 1933, S. 130.

26 Vgl. Müller/Zymek 1987, S. 162–164; Herrmann/Müller 2003.

27 Zu den Zahlen zu Bevölkerungsgröße und Gesamtfrequenz vgl. Herrmann/Müller 2003, S. 109; die Auswärtigenzahlen entstammen den Schulprogrammen der Schulen. Alle Angaben entsprechen etwa dem Stand um 1890.

Von besonderem Interesse sind daher jene höheren Schulen, die in Klein- oder Mittelstädten liegen und deren Umfeld eher ländlich geprägt ist. Hinzu kommt allerdings die Grundproblematik der Quellenlage: Zwar sind für etwa 60 Prozent der 1910 bestehenden 1648 höheren Schulen²⁸ mit den Jahresberichten die Angaben zu ‚Einheimischen‘ und ‚Auswärtigen‘ überliefert, doch darüberhinausgehendes Material ist nur äußerst selektiv vorhanden. Wenn doch die Überlieferung an einzelnen Orten umfangreicher ist, eignen sich die dortigen höheren Schulen daher für die Ausarbeitung von Fallstudien. Das in diesen Fällen vorgefundene Quellenmaterial ist jedoch sehr heterogen: So liegen für den ersten im Folgenden herangezogenen Fall, das Gymnasium im westfälischen Attendorn, die vollständigen Schülermatrikel inklusive der Angaben über die Wohnsituation jedes Schülers von 1826 bis 1920 vor, während für das zweite Fallbeispiel, das Gymnasium im hessisch-großherzoglichen Büdingen, insbesondere die umfangreiche Überlieferung der Korrespondenz der Schuldirektoren hervorzuheben ist.²⁹ Beide Städte hatten um 1900 jeweils ca. 3.000 Einwohner*innen. Als typische Kleinstädte mit einer langen Tradition einer höheren Bildungseinrichtung vor Ort bieten sie somit günstige Voraussetzungen für das hier angedachte Vorgehen.

Das Attendorner Gymnasium war im Umkreis von etwa 40 Kilometern die einzige höhere Schule mit Abiturberechtigung.³⁰ Die Stadt hatte zudem seit 1875 Zugang zur Bahnstrecke zwischen Olpe und Finnentrop (17 bzw. 12 Kilometer entfernt), die größere Bereiche des Umlandes erschloss. So besuchte der im etwa 10 Kilometer entfernten Plettenberg geborene Carl Schmitt (1888–1985) von 1900 bis 1906 das Gymnasium in Attendorn und wohnte im katholischen, 1885 eröffneten Konvikt, während seine Schwester auf die höhere Mädchenschule im Wohnort der Eltern ging.³¹ Die Strukturen in Büdingen waren vergleichbar: In der Stadt befand sich bis 1911 die einzige Schule mit Abiturberechtigung im weiteren Umkreis. Auch sie war durch öffentliche Verkehrsmittel erreichbar. An beiden gewählten Orten lassen sich Unterschiede und Ungleichheiten zwischen ‚einheimischen‘ und ‚auswärtigen‘ Schülern anhand verschiedener Dimensionen zeigen.

28 Vgl. Müller/Zymek 1987, S. 52f.

29 Das Quellenmaterial wird in den jeweiligen Stadtarchiven aufbewahrt, ist jedoch nur sehr grob katalogisiert.

30 Die Schulstruktur in diesem Bereich Westfalens entsprach zudem um 1900 sowohl dem 1891/92 von den Provinzialschulkollegien festgesetzten Soll- als auch dem 1903/14 ermittelten Ist-Zustand, vgl. Herrmann/Müller 2003, S. 119–121. Das Attendorner Gymnasium verblieb somit die einzige Schule mit Abiturberechtigung im näheren Umkreis.

31 Vgl. Hüsmert 2000, S. 17f.

3.2 Unterschiede aus Perspektive von Familien, Schulen und Schulverwaltung

Die Frage nach einer detaillierten statistischen Erhebung der Herkunft von Schüler*innen war ein bedeutsames Thema für Einzelschulen und Schulverwaltungen, denn die Existenz- und Unterrichtsbedingungen der Schulen waren an die Belegungszahlen geknüpft. Sinkende Schüler*innenzahlen konnten zu Schulschließungen führen. Insbesondere die Kalkulationen zur Finanzierung der Schulen waren gekoppelt an die Besuchsfrequenzen, zusätzlich zu den individuellen Schulgeldsätzen. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts lassen sich diesbezüglich mehrere Entwicklungen festhalten: Bis zur Jahrhundertwende wurden die Schulgeldsätze für den verpflichtenden Besuch der Volksschulen schrittweise abgebaut und es wurde versucht, sie für den (freiwilligen) Besuch einer weiterführenden Schule zumindest auf Ebene der Länder zu vereinheitlichen.³²

Trotzdem konnten sich im Kaiserreich die Schulgeldsätze nicht nur auf Ebene der Teilstaaten, sondern bis hin zu den Einzelschulen unterscheiden. Sie waren in Großstädten tendenziell höher als im ländlichen Raum.³³ „Für Schüler des Gymnasiums[,] deren Eltern in Northeim ansässig sind, beläuft es sich auf 150 Mk., für auswärtige, die in Northeim in Pension sind, auf 175 Mk., für die anderen auswärtigen auf 200 Mk.“³⁴ Für den Besuch des Realgymnasiums Hannover musste ungleich mehr gezahlt werden: „Das Schulgeld beträgt 180 M für die Hauptanstalt. Auswärtige bezahlen 300 M, wenn sie hier in Pension sind 250 M.“³⁵ Zum Vergleich: Der durchschnittliche Jahresverdienst in der Arbeiterschaft lag 1910 bei etwa 1.000 Mark, der eines Kanzlisten bei etwa 2.000 Mark.³⁶

Nach dem Ersten Weltkrieg galt zumindest für preußische Schulen ab dem 25. Februar 1926 ein Jahressatz von 200 Reichsmark, der auch an privaten Schulen nicht überstiegen werden durfte.³⁷ Zusätzliche Unterschiede in den individuell zu zahlenden Sätzen entstanden durch etwaige Freiplätze oder Ermäßigungen durch den Schulbesuch von Geschwistern, die Steuerklasse der Eltern, aber auch durch einen potenziellen Aufschlag von 25 Prozent für auswärtige Schüler.³⁸ Andernorts, wie etwa in Württemberg, fiel die Kostendifferenz zu den einheimischen Schülern noch deutlicher aus: Erhoben wurden Sätze von 90 Reichsmark für den Besuch bis einschließlich der Untersekunda,

32 Vgl. Sachse 1931, S. 436.

33 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 204.

34 Gymnasium Corvinianum Northeim 1915, S. 20.

35 Realprogymnasium Hannover 1915, S. 25.

36 Vgl. Hohost/Kocka/Ritter 1978, S. 109–110.

37 Vgl. Sachse 1931, S. 437.

38 Vgl. ebd.

120 Reichsmark für die oberen drei Klassenstufen und ein generell möglicher Zuschlag von bis zu 75 Prozent.³⁹

Die Einnahmen aus den Schulgelderhebungen standen den Schulträgern zur Verfügung und ermöglichen etwa die Aufstockung des schulischen Lehrmittelapparats.⁴⁰ Für die Einzelschulen war es folglich einerseits relevant, dass die durchschnittlichen Besuchszahlen, auf deren Grundlage der jährliche Etat bestimmt wurde, auf einem konstant hohen Niveau fortbestanden. Andererseits bedeutete eine große Zahl auswärtiger Schüler, dass potenziell höhere Einnahmen aus den Schulgeldbeiträgen und so zusätzliche Mittel erlöst werden konnten. Keineswegs ungewöhnlich waren Bedenken in Schulverwaltungen und pädagogischer Publizistik, dass die Aussicht auf zusätzliche Einnahmen „den Schulleiter verführt, möglichst viele [auswärtige] Schüler aufzunehmen“⁴¹

Über die Schulgeldsätze hinaus war die Ansiedlung und Auslastung von höheren Schulen eine Investition in die lokale Geschäftswelt: Die Einnahmen aus der Vermietung von Pensionen waren nicht unerheblich, die Jugendlichen und Kinder bekamen oft eine zusätzliche monetäre Zuwendung der Eltern als Taschengeld oder waren zumindest darauf angewiesen, am Schulort ihr Mittagessen einzunehmen.⁴² In einer 1871 geführten Debatte um die Einrichtung einer zusätzlichen höheren Schule in München-Gladbach, wo bereits ein Progymnasium und eine höhere Bürgerschule bestanden, wurde die lokale ökonomische Bedeutung der Schule als Pro-Argument angebracht:

Wenn wir jeden auswärtigen Schüler durchschnittlich auf 200 Thlr. anschlagen, die für ihn hierselbst ausgegeben werden, dann schlagen wir ihn nicht zu hoch an. Welche öffentlichen Institute gibt es wohl in unserer Gemeinde, die an Gemeinnützigkeit die höheren Schulen übertreffen?⁴³

Hohe Besuchsfrequenzen waren aus der Perspektive von Schul-, Stadt- und Staatsverwaltung wünschenswert, da eine entsprechende Auslastung die notwendigen staatlichen Zuschüsse reduzierte.⁴⁴ Für die Eltern der ‚auswärtigen‘ Schüler brachte der Schulbesuch jedoch zusätzliche Kosten mit sich: höhere Schulgeldsätze und die Finanzierung der täglichen Fahrtkosten oder der Unterkunft.

39 Vgl. Bracher 1931, S. 1187.

40 Vgl. Sachse 1931, S. 437.

41 Ebd.

42 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 214.

43 Progymnasium München-Gladbach 1871, S. 5.

44 Für das Schuljahr 1877/78 betrug die Zuzahlung für den einzelnen Schüler etwa im Gymnasium in Dresden-Neustadt 107,47 Mk., während am deutlich kleineren Gymnasium in Freiberg 240,94 Mk. pro Schüler aufzu bringen waren, vgl. Baldamus 1905, S. 5.

4 Ungleichheit begünstigende Strukturunterschiede zwischen Schülern in kaiserzeitlichen Gymnasien am Beispiel einer ‚Klassenraumbiografie‘

Ihre Schulklasse war für Kinder und Jugendliche bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Ort, an dem sie, von den Ferien abgesehen, einen Großteil ihrer Zeit verbrachten. Im institutionellen Rahmen der Schule stehen Lehrkörper und Schüler*innen zueinander in multiplen Beziehungen. ‚Freunde‘ wie ‚Feinde‘ können Teil dieser konstruierten Zusammensetzung sein, weshalb eine Schulklasse, so Breidenstein, „als Paradefall der ambivalenten Bedeutung von ‚Peers‘ angesehen“ werden könne.⁴⁵ In welcher Form innerhalb eines Klassenverbundes eine konkrete Gruppe bestand, ist aus historischer Perspektive nur in wenigen Fällen auf der Basis einer extraordinär guten Quellenlage möglich. Es lassen sich jedoch quellengestützte Annahmen machen, die die Unterschiede in der Peer-Zusammensetzung mit Bezugnahme auf das spezifische Geflecht im Interaktionsfeld einer Klasse plausibilisieren können. Dabei stehen im Folgenden nicht die historisch kaum nachvollziehbaren Freundschaften zwischen einzelnen Mitgliedern einer Klasse im Vordergrund. Vielmehr wird die Frage verfolgt, in welchem zeitlichen und räumlichen Rahmen überhaupt verstärkte Interaktionen zwischen einzelnen Schüler*innen möglich waren. Die ‚Biografie‘ des Klassenraums, als potentieller Ort für Peer-Beziehungen, dient somit als Sozialisationskontext, also als Ebene konkreter Handlungen zwischen Individuen untereinander und in Bezug auf institutionelle Rahmungen.

Das Gymnasium im sauerländischen Attendorn erhielt zum Schuljahr 1875/76 die Berechtigung, Abiturprüfungen abzuhalten. In den ersten dreißig Jahren bis zum Schuljahr 1906/07 bestanden diese 597 Schüler.⁴⁶ Dies entsprach 11 Prozent der insgesamt 5427 Schüler. In die unteren drei Klassenstufen Sexta, Quinta und Quarta der Schule waren allerdings nur 107 (9,44 Prozent der Alterskohorten) der Abiturienten eingetreten. Die allermeisten Abiturienten kamen erst später, primär (348 Schüler) in den Klassen Oberertia, Untersekunda und Obersekunda an das Gymnasium. Sie waren, sieht man von Einzelfällen ab, sämtlich ‚Auswärtige‘, die zuvor bereits eine andere höhere Schule besucht hatten und deren Eltern außerhalb Attendorns lebten. Die Gründe für den Schulwechsel konnten vielfältig sein: eine verpasste Versetzung, erzieherische Maßnahmen der Eltern oder dass am elterlichen Wohnort eine vollausgebau-te höhere Schule fehlte.

45 Breidenstein 2022, S. 1337.

46 Hake 1907, S. 30.

Besonders für in Pensionen untergebrachte Schüler war auch ein Wechsel von einer neunphasigen höheren Schule zu einer anderen nicht ungewöhnlich. Eine im Sommer 1905 durchgeföhrte Erhebung in den preußischen Provinzen Brandenburg und Berlin ergab, dass ein Fünftel aller Pensionäre bereits eine andere höhere Schule besucht hatte.⁴⁷ Auch hier spielte „der Umzug der Eltern [...] nur eine eher geringe Rolle; ebenso sind nur selten disziplinarische Vorgänge die Veranlassung zum Schulwechsel.“⁴⁸ Die bemängelte „Freizügigkeit der Schüler“⁴⁹ war ein Ausdruck der Schulauswahlpraktiken der Eltern, die sich zwischen formal vergleichbaren Anstalten entschieden und ihre Auswahl eher von weiteren Faktoren wie der Finanzierung, der Erreichbarkeit oder familiärer wie freundschaftlicher Verbindungen abhängig machten.⁵⁰

Für die Schüler bedeutete dies mitunter den mehrfachen Umzug im Laufe ihrer Schulkarriere, die damit verbundene Reintegration in neue Klassenverbände und das Einfinden in neue Peer-Konstellationen. Gleichzeitig führten die jährlich wechselnden Klassenzusammensetzungen mutmaßlich auch für die Schüler, welche schon länger die Schule besuchten, zu Veränderungen: Bestehende Verbindungen zu Mitschülern wurden in ihrer Alltäglichkeit unterbrochen und etablierte hierarchische Strukturen in der Klasse mussten neu ausgearbeitet werden.

Anhand der Schulkarriere von Max Heim (1870–1905), der das Gymnasium in Attendorn von der Sexta 1880 bis zum Abitur 1889 als ‚Einheimischer‘ besuchte, sollen diese Veränderungen nachgezeichnet werden. Als Sohn des langjährigen Attendorner Bürgermeisters Richard Heim (*1839, Amtszeit 1866–1908) entstammte er dem lokalen Bürgertum.⁵¹ Sein Vater hatte selbst ab 1849 die höhere Schule in Attendorn⁵² besucht, stammte jedoch aus dem etwa 100 Kilometer entfernten lippischen Hovestadt, war Sohn eines Gerichtssekretärs und mit Beginn des Schulbesuchs in der Pension eines Herrn Salomon untergebracht gewesen, wo auch sein älterer Bruder, Heinrich (geb. 1835), der ebenfalls ein Attendorner Schüler war, gelebt hatte.⁵³ Für die Elterngeneration Max Heims wurde Attendorn durch den Schulbesuch von Vater und Onkel zum Heimatort. Richard Heim besuchte die Schule bis zum Abschluss

47 Die Beaufsichtigung der Alumnae, Konvikt und Pensionate. Dr. Borbein an den Herrn Minister der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, 04.09.1905, LAB, Rep 1171 619.

48 Ebd.

49 Ebd.

50 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 206; Groppe 2021, S. 436.

51 Vgl. Kocka 1988, S. 11f.

52 Vgl. Schülerverzeichnisse 1818–1937 (SVZ), SAAtt, 668–675.

53 Vgl. Stadtverordnetenliste, SAAtt, B 368, vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

der Obertertia erfolgreich und ließ sich dann zunächst als Kaufmann vor Ort nieder.⁵⁴

Vor diesem Hintergrund wurde Max am 14. April 1880 als einer von fünf Neuen in die Sexta eingeschult.⁵⁵ Zusammen mit vier weiteren Schülern, die bereits im Jahr zuvor auf die höhere Schule gewechselt waren, aber keine Versetzung in die Quinta erhalten hatten, bestand Heims erste ‚Klassenpeer-group‘ aus neun Schülern. Sie wohnten alle bei ihren Eltern in Attendorn oder der nahen Umgebung, waren für die Schulstatistik folglich ‚Einheimische‘. Heim war der zweitjüngste Schüler und wie sieben seiner Mitschüler katholischer Konfession. Den in den Schulmatrikeln angegebenen väterlichen Berufen zufolge waren die Schüler familiär Teil des örtlichen Bürgertums: Ihre Väter waren Anwälte, Besitzer von Betrieben, höhere Verwaltungsbeschäftigte und Landwirte mit eigenem Besitz.⁵⁶ Angesichts der sozistrukturellen Merkmale ist es sehr wahrscheinlich, dass sich Heim und seine ersten Mitschüler auf der höheren Schule bereits länger kannten, die örtliche Bürgerschule zusammen besucht hatten und auch Freundschaften bestanden. Untereinander bestanden strukturelle Gemeinsamkeiten. Vermutlich erlebten auch die Sextaner bereits den Übertritt aus dem vorgesetzten Schulbereich in das Gymnasium als eine Verengung der Pluralität der Hintergründe ihrer Mitschüler.

Die Übergänge in Quinta und Quarta verliefen für Heim und die meisten seiner Mitschüler ohne nachvollziehbare Veränderungen. In die Quinta traten sieben der Sextaner über, ein Schüler wurde neu eingeschult und vier weitere wiederholten die Klassenstufe. Der Übergang in die Quarta erfolgte ebenso ohne nennenswerte Ereignisse, lediglich ein Schüler wurde nach Ende der Quinta abgemeldet. Die Mitschüler Heims stammten weiterhin aus dem Schulort, lebten bei ihren Eltern und kannten sich höchstwahrscheinlich seit einigen Jahren. Veränderungen in der Zusammensetzung der ‚Klassenpeer-group‘ ergaben sich etwa durch verfehlte Versetzungsziele, berufliche Veränderungen des Vaters oder familiäre Todesfälle und nicht durch den Zuzug auswärtiger Schüler. Ein Beispiel für diese Veränderungsprozesse stellen die beiden Söhne des Rechtsanwalts Heinrich Bönner dar, die beide zu unterschiedlichen Zeitpunkten Mitschüler Max Heims waren.⁵⁷ Zunächst war es der gleichaltrige (geb. 18.01.1870) Sohn Richard in Sexta und Quinta, dem in Quarta und Untertertia dann dessen älterer Bruder Heinrich (geb. 20.05.1868) folgte. Im Gegensatz zu Heim, der in jedem Jahr versetzt wurde, gelang das

54 Vgl. ebd.

55 Vgl. ebd.

56 Vgl. ebd. Vgl. allgemein auch Kocka 1988; Groppe 2018, S. 77f.

57 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

weder Richard noch Heinrich.⁵⁸ Anzunehmen ist, dass sich die Familien zumindest kannten, da die Väter in gesellschaftlich hervorgehobenen Stellungen arbeiteten und jeweils mehrere Söhne im ähnlichen Alter in kleinstädtischer Umgebung lebten und mitunter dieselbe Klasse besuchten.

Nach dem Wechsel an die höhere Schule bedeutete vermutlich der Übergang in die Untertertia die erste stärkere Veränderung in der Schulkarriere von Heim. Quantitativ änderte sich mit dem Abgang eines Schülers sowie der Aufnahme von drei Schülern nicht viel, doch besuchten mit den neuen Schülern und der Veränderung des elterlichen Wohnortes von einem weiteren Schüler erstmals ‚Auswärtige‘ und ‚Einheimische‘ gemeinsam eine Klasse: Alle vier auswärtigen Schüler lebten zudem in Schülpensionen, zwei von ihnen sogar in derselben Pension.⁵⁹ Aus den wenigen überlieferten Ego-Dokumenten aus Schülerperspektive deutet sich zudem ein Selbstverständnis als „Pensionär“ und „Externer“ an, das auch für die Attendorner Pensionsschüler angenommen werden kann, wenngleich von ihnen leider keine Selbstzeugnisse vorliegen.⁶⁰

Das Leben für Schüler und – in sehr geringem Maße nach dem Ersten Weltkrieg – auch für Schülerinnen in sog. Schülpensionen war ein spezifischer und im Vergleich zu ‚Einheimischen‘ signifikant differenter Sozialisationskontext für die Jugendlichen.⁶¹ Sie lebten in einem privaten Mietverhältnis zwischen ihren Eltern und den Pensionsgeberinnen und -gebern in oft größerer Entfernung zur elterlichen Wohnung. Für den hier beispielhaft untersuchten Schulstandort Attendorn ist für den Zeitraum von 1830 bis 1920 von einer durchschnittlichen Entfernung der Schülpensionen zur elterlichen Woh-

58 Richard wurde 1879, ein Jahr vor Heim, in das Attendorner Gymnasium eingeschult, wiederholte die Sexta und war dadurch zwei Jahre lang dessen Mitschüler. Nach einer erneuten Nichtversetzung 1881 trennten sich beider Wege – zumindest hinsichtlich der Schulkarrieren. Heinrich besuchte ab 1877 das Gymnasium, verbrachte zwei Jahre in der Sexta, ein Jahr in der Quinta, drei (!) Jahre in der Quarta, bevor er regulär versetzt wurde und nach erfolgreichem Abschluss der Untersekunda mit der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst die Schule verließ.

59 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

60 Ein solches Beispiel bieten die Tagebücher Oskar Meisners aus den Jahren 1850–1852, als dieser in Görlitz das Gymnasium in Pension lebend besuchte, vgl. Oskar Meisner, Tagebuch 1850–1852, DTA 1166/III. Dieser schreibt etwa über die Ankunft seines Bruders Herrmann, der ab April 1852 in derselben Pension untergebracht worden war: „Schon wieder war der Tag erschienen, an welchem sich das Glück, zu Hause bei den lieben Aeltern (!) zu sein, schon endigen sollte. Nachdem Alles geordnet und eingepackt war, nahmen wir von meiner lieben Mutter Abschied und fuhren nur mit dem Vater um 11 mit der Eisenbahn nach Görlitz, wo nun auch Herrmanns bleibender Aufenthalt sein soll.“

61 Schülpensionen sind bislang von der Forschung weitgehend ignoriert worden. Erste Analysen bei Groppe 2018, Groppe 2021. Mathie/Groppe 2023 zeigen jedoch, dass die Pensionen insbesondere im Kaiserreich eine immense Bedeutung für den Besuch höherer Schulen einnahmen.

nung von 30 bis 50 Kilometer auszugehen.⁶² Die Wahl der Schülpension wurde von den Eltern in der Regel pragmatisch getroffen: Die spezifische Schule war im deutschen Bildungssystem, im Unterschied etwa zum englischen, für die Wertigkeit des Schulabschlusses irrelevant. Gleichwohl war es im Laufe des 19. Jahrhunderts wichtig geworden, für bestimmte berufliche Perspektiven und für das sog. ‚Einjährige‘ das Recht auf einen nur einjährigen Militärdienst, eine höhere Schule bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zu besuchen. Die elterliche Schulwahl hing primär von der Lebens-, Finanz- und Wohnsituation der Familie ab.

Die Unterbringung von Mitschülern Heims in Schülpensionen schuf strukturelle Unterschiede: Diese Schüler hatten außerschulische Aktions- und Handlungsräume, die sich von denen ‚Einheimischer‘ unterschieden. Sie waren nicht in die Abläufe des Lebens der Herkunftsfamilien eingebunden, mussten beispielsweise nicht in elterlichen Betrieben aushelfen. Stattdessen standen sie in einem zusätzlichen Beziehungsgeflecht zu den Anbietenden der Pensionen und potenziell auch zu deren Familien.⁶³ Die Kommunikation mit den Eltern konnte nur brieflich erfolgen und beschränkte sich sonst auf die gelegentlichen Besuche der Eltern oder gemeinsam verbrachte Schulferien.

Einen Sonderfall im betrachteten Fallbeispiel, jedoch sicher keinen Einzelfall, stellt die Schulkarriere von Franz Rauterkus dar, der von der Quinta bis zur Untertertia ein Mitschüler Heims war. Rauterkus‘ Eltern besaßen den Gutshof Dahlhausen,⁶⁴ der etwa fünf Kilometer vom Stadtzentrum Attendorn entfernt lag. Rauterkus war 1879 auf das Gymnasium gekommen, musste Quinta und Untertertia wiederholen, bevor er Ostern 1890 nach zehnneinhalb Jahren auf der Schule die Abiturprüfung bestand. Sein erstes Jahr auf dem Gymnasium lebte er zehnjährig bei den Eltern, im Folgejahr in Pension bei Fritz Belke, einem Mühlenbesitzer mit Wohnung im städtischen Zentrum, die beiden Folgejahre wieder bei seinen Eltern, ab der Untertertia, mit der Ausnahme des Zeitraums der Untersekunda, erneut bei Belke.⁶⁵ Durch die geringe räumliche Distanz zum elterlichen Wohnort war Rauterkus kein ‚traditioneller‘ Pensionsschüler, doch auch er sammelte Sozialisationserfahrungen, die sich von denen Heims unterschieden. Dieser trat so spätestens ab der Untertertia, als etwa Dreizehnjähriger, mit Mitschülern in Kontakt, deren Lebens- und Sozialisationskontexte stark von seinen eigenen abweichen konnten und seine eigene Schulbiografie wurde in den höheren Klassen zu einer Ausnahme. Inwieweit die strukturellen Unterschiede zwischen

62 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

63 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 204f.

64 Vgl. Pickert/Höffer (1990), S. 34.

65 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

den einzelnen Schülern auch individuelle Erfahrungen der Ungleichheit hervorbrachten, kann im vorliegenden Fall nicht abschließend geklärt werden. Zu bedenken ist jedoch, dass die in der Regel älteren und in Pensionen lebenden Mitschüler Heims andere außerschulische Tagesstrukturen besaßen sowie von Lehrkörper und Öffentlichkeit differenziert wahrgenommen und unter den Verdacht gestellt wurden, für verbotenes Handeln, etwa die Mitgliedschaft in einer Schülerverbindung, empfänglich zu sein.⁶⁶ Zudem bedeutete das Leben in einer Pension die frühzeitige Trennung von der elterlichen Lebensumgebung. Das schuf für die Schüler die Notwendigkeit, ihr Leben abweichend zu strukturieren: Trennungserfahrungen wurden gemacht, der eigene Tagesablauf musste geplant und Finanzmittel selbstständig eingesetzt werden. Diese Unterschiede waren derart tiefgreifend, dass in der analytischen Betrachtung des ‚Klassenraums‘ von Ungleichheiten gesprochen werden kann.

Die Untersekunda war die Aufnahmeklasse für diejenigen Schüler, die am elterlichen Wohnort bis dahin eine höhere Bürgerschule oder ein Progymnasium besuchen konnten, für den weiteren Schulverlauf bis zum angestrebten Abitur jedoch auf ein Vollgymnasium wechseln mussten. Zudem ging die erfolgreiche Versetzung in die nachfolgende Obersekunda mit dem Erwerb der Einjährigen-Berechtigung einher. Entsprechend waren in der Untersekunda nicht weniger als 15 der 27 Mitschüler Heims neu an die Schule gekommen, die durchweg sowohl ‚auswärtig‘ waren als auch in Pensionen lebten.⁶⁷ Mit der räumlichen Ausweitung des schulischen Einzugsgebiets ging auch eine Diversifizierung der väterlichen Berufe und der damit verbundenen familiären Sozialstellungen einher: Die zuvor aus dem lokalen Bürgertum stammende schulische Peergroup ergänzten jetzt Söhne von landbesitzenden Landwirten („Ökonomen“), aus Kaufmannsfamilien und vereinzelt aus dem höheren Bildungsbürgertum. Nicht nur die hohe Anzahl an landwirtschaftlichen und Handwerksberufen, sondern auch die Spanne in den Berufen der Väter vom Fabrikbesitzer hin zum Fabrikarbeiter verweisen auf die Bedeutungszunahme von mit Berechtigungen verknüpften Bildungsabschlüssen und deuten auf eine mögliche soziale Mobilität hin, die sich in der Zusammensetzung der lokalen Klassengemeinschaften widerspiegelte.⁶⁸ Tabelle 2 zeigt darüber hinaus die Unterschiede zwischen der Verteilung von Berufsgruppen in der Gesamtbevölkerung und den Berufen, denen die Väter der Attendorner Schüler nachgingen.

66 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 216–218.

67 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

68 Vgl. Groppe 2018, S. 213.

Tab. 2: Verteilung von Berufsgruppen in der Gesamtbevölkerung und unter den Vätern der Attendorner Schüler.

„Klassifikation der Berufsarten“ ⁶⁹	Prozentsatz in der Gesamtbevölke- rung 1895	Prozentsatz ⁷⁰ unter den väter- lichen Berufsan- gaben der Schüler in Attendorn 1840–1920 ⁷¹
Bergbau, Metallindustrie, Bekleidung, Papier, Baugewerbe, Maschinen	39,1	21,1
Landwirtschaft, Tierzucht, Forstwesen	32,1	25,0
Handel, Versicherung, Verkehr, Beher- bergung	10,2	21,7
Armee, Staatsdienst, Kirche, Erziehung, Gesundheitspflege, Sekretäre, Künstler	9,3	21,2
Rentner, Unterstützte, Schüler (nicht bei den Angehörigen wohnend), Insassen von (Straf-)Anstalten, Ohne Angabe	7,3	5,4
Häusliche Dienste	2,0	0,6

Keineswegs selten besuchten ‚auswärtige‘ Schüler die Schule nur für ein einziges Schuljahr. Vor allem waren das jene, im vorliegenden Fall sieben Schüler (immerhin ein Viertel des gesamten Jahrgangs), die lediglich für den Besuch der Untersekunda und den Erwerb der Einjährigen-Berechtigung aus ihrem bisherigen sozialen Umfeld heraus in eine temporäre Lebenssituation in Attendorf versetzt wurden.⁷² Gerade für solche Schüler findet sich häufig ein schulischer Karriereweg, bei dem der gymnasiale Schulbesuch lediglich ein kurzes Intermezzo zwischen heimatnahem Erstschulbesuch und beruflicher Perspektive in „einem praktischen Berufe“ war.⁷³

Ab der Obersekunda, die 31 Schüler umfasste, lässt sich die Tendenz beobachten, dass die Schüler die Schule mit dem Ziel des Abiturs besuchen sollten. Immerhin 16 von ihnen absolvierten in Attendorf auch ihre Abschlussprüfungen. Bei ihnen fehlt die Angabe über einen Abgang in „einen praktischen Beruf“. Trotzdem war

69 Die Kategorien entstammen einer reichsweiten Erhebung, KSA 1899, S. 22.

70 Der zu 100 Prozent fehlende Anteil setzt sich aus nicht zuzuordnenden oder fehlenden An-
gaben zusammen.

71 Die angegebenen Berufe wurden anhand der in der Erhebung von 1895 bestehenden 273 Un-
terkategorien systematisiert und den Hauptkategorien zugeordnet, vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

72 Nach der Untersekunda verließen prozentual mit etwa 30 Prozent die meisten Schülerinnen
und Schüler die höheren Schulen, vgl. Müller/Zymek 1987, S. 268.

73 SVZ, SAAtt, 668–675.

auch diese Phase von einer hohen Fluktuation unter den Schülern geprägt: Nur 15 Mitschüler Heims aus der Untersekunda verblieben mit ihm in der Obersekunda, wo stattdessen 15 neue Schüler – allesamt ‚Auswärtige‘ – hinzukamen. Die Abgänge der Folgejahre bis zum Abschluss der Oberprima mit 15 Mitschülern waren oftmals „auf Rat des Direktors“ oder durch „Ausschluss“ erfolgt,⁷⁴ also aufgrund ausbleibender schulischer Leistungen oder durch Verstoß gegen die Schulordnung.⁷⁵ Entsprechend veränderte sich zwar die Zusammensetzung der Klassen stetig, aber keineswegs auf dem Niveau der Vorjahre. Bis auf einen neuen Schüler zur Oberprima war der Großteil von Heims Abschlussklasse seit drei oder vier Jahren zusammen.⁷⁶ Die Mitschüler lebten bis auf eine Ausnahme als ‚Auswärtige‘ in Pensionen. Lediglich ein Schüler durchlief ab der Quinta die gleichen Klassenstufen wie Heim, dessen schulische klassenraumspezifische Peergroup somit drei signifikant unterschiedliche Phasen durchlief: Zunächst die erste Phase bis etwa zur Obertertia, in der die Klasse aus Söhnen aus dem höheren lokalen Bürgertum bestand, die sich wahrscheinlich schon seit dem Vorschulalter kannten und bis auf wenige Ausnahmen bei den Eltern lebten. Es folgte eine Übergangsphase in Obertertia und Untersekunda, in der viele ‚auswärtige‘ Schüler die Klassengröße wesentlich erhöhten, während zahlreiche bisherige Mitschüler die Schule verließen. Abschließend kam noch die mit der modernen Oberstufe vergleichbare Phase hinzu, in der fast alle Mitschüler Heims erst auf die Schule wechselten, mit großer Mehrheit ‚auswärtig‘ waren und in Pensionen lebten.

Heim verblieb während seiner Schulzeit hinsichtlich seiner Wohn- und Lebensumstände in einer konstanten Struktur, während die große Mehrheit seiner Mitschüler zumindest einmal die Schule wechselte. Wie unstet im Vergleich dazu die Schulkarriere eines ‚Auswärtigen‘ verlaufen konnte, lässt der Weg des Mitschülers Aloys Zimmermann erahnen: Der Sohn eines Bonner Lehrers besuchte in fünf Jahren drei verschiedene Gymnasien: Zunächst im heimischen Bonn, dann im 50 Kilometer entfernten Münsterifel, schließlich zwei Jahre im über 100 Kilometer entfernten Attendorn.⁷⁷ Dieser Fall und ähnliche verdeutlichen, dass auch mehrfache Schulwechsel ohne Veränderung der familiären Hintergründe nicht ungewöhnlich waren.

5 (Schul-)Alltag und Schulbesuch ‚von auswärts‘

Die allgemeine, aber rechtlich nicht verankerte Annahme, dass der Unterschied zwischen den Zuordnungen mit einer Linie „3 Km außerhalb des Stadt-

74 Vgl. ebd.

75 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 217.

76 Vgl. SVZ, SAAtt, 668–675.

77 Hake 1907, S.30.

gebiets“ gezogen wurde,⁷⁸ konnte dazu führen, dass zwei jeweils bei den Eltern und nur wenige hundert Meter auseinanderlebende Schüler, die ihren Schulweg gemeinsam bestritten, in unterschiedliche Kategorien eingeordnet wurden. Je größer jedoch die räumliche Distanz zur Schule war, desto eher bedeutete die Zuordnung als ‚auswärtig‘ auch tatsächlich unterschiedliche Sozialisationserfahrungen – bis hin zur großen Differenz der ‚Klassenraumbiografien‘ von Max Heim und Aloys Zimmermann. Zu den mitunter großen Unterschieden in den Wohn- und Lebenssituationen der einzelnen externen Schüler gehörte unter anderem auch, dass die Schule in Person von Schulleiter und Lehrkräften regelnd in das Leben der ‚Auswärtigen‘ eintreten konnte und präsenter in der erzieherischen Dreieckskonstellation aus Eltern, Jugendlichem und Schule war.

Die ‚auswärtigen‘ Schüler, die zwar im elterlichen Haushalt lebten, aber größere Distanzen auf ihrem Schulweg zurückzulegen hatten, bildeten eine Art Bindeglied zwischen ‚Einheimischen‘ und jenen ‚Auswärtigen‘, die außerhalb der elterlichen Wohnung lebten. Der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in ländliche Regionen merkliche Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs,⁷⁹ vor allem des Schienennetzes, bot kontinuierlich mehr Familien die Option eines höheren Schulbesuchs, ohne dass ein Umzug in eine Pension oder ein Alumnat damit verbunden sein musste. Die Nutzungskosten lagen in der Regel unter den Mietkosten eines eigenen Zimmers,⁸⁰ waren jedoch trotzdem beträchtlich, wie aus einer Klage eines Vaters aus dem in der preußischen Provinz gelegenen Gelnhausen deutlich wird, dessen Sohn die Schule im 15 Kilometer entfernten Büdingen besuchte, aus dem die Fallbeispiele dieses Kapitels stammen:

Nicht nur, dass diese Schüler nutzlos einige Stunden in Büdingen zubringen müssen, entstehen vor allem den Eltern dadurch erhebliche Kosten, dass sie gezwungen sind, ihre Kinder in Büdingen Mittag essen zu lassen. Das macht, wenn man das Mittagessen billig mit 1 RM. ansetzt, für jedes Kind eine Jahresausgabe von rund 240 RM. Besonders schlimm aber ist der Zustand für diejenigen Schüler, deren Eltern die Kosten für das Mittagessen nicht erschwingen können, die demnach erst nach der späten Rückkehr zu Hause warmes Essen bekommen können.⁸¹

Aufgeworfen werden Aspekte der mittäglichen Verpflegung, der Nutzung der Zeit nach Schulschluss und Fragen der Zusammenarbeit von Schulleitung, Eltern und lokalen Verkehrsbetrieben. Die Schüler wohnten zwar bei ihren Eltern, ihre Schul- und Freizeitgestaltung war jedoch im Vergleich zu direkten

78 PSL 1924, S. 52.

79 Vgl. Reinhardt 2015, S. 196–310.

80 Vgl. Mathie/Groppe 2023, S. 215.

81 Quentin, E./Kalb, J./Liese, o.V. an die Eisenbahndirektion Frankfurt, 10.07.1929, SAB, K69.

Büdingen lebenden Mitschülern von weiteren finanziellen und auch pädagogischen Faktoren abhängig. Ein damit verbundener Aspekt betrifft den Einsatz und die Abschaffung von sog. ‚Schülerwagen‘⁸² die zwischen dem letzten Viertel des 19. sowie den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts existierten. Ziel war einerseits, den oben angesprochenen Problemen zu begegnen, andererseits galten Schüler als problematisch und vandalisierend, wie etwa aus einem Kurzbericht aus dem Berliner Börsen-Courier hervorgeht:

Die Schülerwagen in den Vorortzügen, welche erst im Herbst vorigen Jahres eingeführt worden sind, sollen jetzt wieder in Fortfall kommen. Schon seit Monaten wurde dies von den Bewohnern der Vororte dringend verlangt, weil das ungestörte aufsichtslose Beisammensein der Schüler während der Fahrt ihnen zu viel Gelegenheit zu Ungehörigkeiten bot.⁸³

Waren die Gruppen der ‚einheimischen‘ Schüler und der Fahrschüler täglich im Kontakt mit ihren Eltern, so traf das auf jene außerhalb der elterlichen Wohnung untergebrachten Schüler nicht zu. Wie indirekt diese Kommunikation ablaufen konnte, zeigt der Fall von Gero Baumbach, Sohn des ehemaligen Kammergechtspräsidenten Adolf Baumbach (1874–1945), der fast zeitgleich mit obenstehender Beschwerde über die Kosten der Mittagsverpflegung an das Gymnasium in Büdingen kam. Im Bitschreiben des Vaters an den Schuldirektor um die Aufnahme in die Unterprima beschreibt dieser die maßgeblich durch väterliche Entscheidungen begründete unstete Schulkarriere des Sohnes:

Er hat zunächst das Arndt-Gymnasium in Dahlem besucht, eine Schule, die ich, offen gesagt, nicht besonders hoch einschätze. Dort ist er normal bis zur Quarta aufgerückt. Da seine Versetzung gefährdet war, habe ich ihn dann privat unterrichten lassen. Er wurde darauf in Untertertia aufgenommen, blieb aber Ostern sitzen. Nächstes Jahr nach Obertertia versetzt, blieb er dort wieder sitzen. Nunmehr ließ ich ihn wieder eine Weile privat unterrichten. Danach trat er in die Obertertia des Fichtegymnasiums in Berlin – eine anerkannt gute Schule – ein. Ostern blieb er wieder sitzen. Sein Direktor sagte mir, er nehme am Unterricht nicht teil und rite (!) mir, ihn in einem Landerziehungsheim unterzubringen. Ich übergab ihn darauf der Odenwaldschule (Ostern 1927). [...] Vor einigen Wochen schrieb mir [...] der Leiter, Herr Geheeß, ich möge den Jungen aus der Odenwaldschule herausnehmen, weil er nicht dorthin passe.⁸⁴

Gero Baumbach wurde als ‚einheimischer‘ Schüler zweier Berliner Gymnasien durch fehlende Versetzungen und väterlichen Willen aus den in den ersten Schuljahren herausgebildeten Peerbeziehungen herausgezogen. Mit der Ver-

82 Die sog. ‚Schülerwagen‘ sind von der Forschung bisher kaum beachtet worden. Eine Ausnahme bildet Goldberg 1994, S. 30f.

83 Berliner Börsen Courier 1897, S. 3.

84 Adolf Baumbach an den Direktor des Gymnasiums Büdingen Keller, 02.08.1928, SAB, K 69 G1.

setzung zunächst in die südhessische Odenwaldschule und im Folgejahr an das mittelhessische Gymnasium in Büdingen mit Unterbringungen in Alumnat beziehungsweise Pension wurde Gero zum ‚Auswärtigen‘. Neben dem bereits angesprochenen Pragmatismus und der Notwendigkeit eines Schulbesuches außerhalb des elterlichen Wohnorts zeigt dieser Fall die pädagogischen Ansprüche des Vaters: „Ich war nahe daran, ihn schon jetzt in eine kaufmännische Lehre zu stecken und habe ihm gar keinen Zweifel daran gelassen, dass dies der letzte Versuch ist, ihn bis zum Abitur zu bringen.“⁸⁵ Die Korrespondenz mit dem Schuldirektor, in der u.a. um die Vermittlung einer geeigneten, das heißt strengen, Unterkunft gebeten wird, zeigt zweierlei: Zum einen versuchte der Vater mit unterschiedlichen Handlungen, das für den Sohn vorgesehene Bildungsziel, das Abitur, zu realisieren;⁸⁶ zum anderen erfolgten Schulort- und Wohnungswahl ausschließlich zwischen Direktor und Vater, der sich zudem über große Zeiträume der Konversation in der „Sommerfrische“ im Dorf Les Avants in der Schweiz aufhielt.⁸⁷ Der Schuldirektor trat zwangsläufig als Akteur mit Gero in Kontakt, insbesondere da dieser alleine und vor Bestätigung der Aufnahme in Büdingen eintraf.⁸⁸ Zwar wurde Gero – probeweise – in die Unterprima aufgenommen, doch schon nach wenigen Wochen zurückgestuft:

Der Junge ist wegen seines Zurückbleibens nach wie vor sehr unglücklich und bombardiert meine Frau und mich mit Briefen. [...] Nun schreibt er mir einen Eilbrief[.] Darin behauptet er [...] sein Latein- und sein Mathematiklehrer seien jetzt der Meinung, er könne mitkommen. Was an diesen Nachrichten Wahres ist, und ob der Jüngling nicht wieder viel zu rosig färbt, kann ich natürlich nicht wissen.⁸⁹

Auch die Freizeitgestaltung Geros wird zwischen Vater und Direktor besprochen:

Mir missfällt es im höchsten Grad, dass er gleich nach Frankfurt fuhr. Braucht er Erholung, so bietet die Umgegend Büdingens genug. Ich habe seinem Pensionsvater geschrieben, dass ich eine einmalige Fahrt nach Frankfurt im Monat erlaube, mehr nicht.⁹⁰

Und weiter: „Ich bitte Sie [!], Gero zu eröffnen, dass Sie [!] sein Verbleiben in Büdingen für nötig halten; andernfalls stellt er das seiner Mutter gegenüber so ungefähr als eine Schikane von mir dar.“⁹¹ Deutlich wird die verzögerte und

85 Ebd.

86 Vgl. Löwe 2023, S. 80–83, die auf die hybride Funktion des Abiturs verweist (S. 81): „als Zertifikat über Bildung und als Voraussetzung dafür, überhaupt für bestimmte Positionen in Frage zu kommen.“

87 Vgl. ebd.

88 Der Direktor des Gymnasiums Büdingen Keller an Adolf Baumbach, 19.08.1928, SAB, K 69 G1.

89 Adolf Baumbach an den Direktor des Gymnasiums Büdingen Keller, 14.10.1928, SAB, K 69 G1.

90 Ebd.

91 Ebd.

über Dritte – dem Pensionsgeber und dem Schuldirektor – vollzogene innerfamiliäre Kommunikation.

Die Kommunikation des Direktors mit dem Schüler geschah zwar auf Bitten des Vaters, war jedoch zugleich Ausdruck dienstlicher Pflichten für Schulleitung und Kollegium, ‚auswärtige‘ Schüler gesondert zu beaufsichtigen. Den (Di-)Rektoren oblag die Genehmigung für die Aufnahme an eine Schule und die Anmietung einer Pension.⁹² Zwar wurde diese Pflicht ausführlich und kontrovers diskutiert, doch bestand Einigkeit, dass auswärtige Schüler einer besonderen Aufsicht bedürften. Debattiert wurde bis weit in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht darüber, ob auswärtige Schüler gesondert beaufsichtigt werden müssten, sondern allenfalls über Umfang und Form solcher Interventionen. Zwar finden sich zeitgleiche Debatten über Jugendschutz und Jugendfürsorge für alle Heranwachsenden,⁹³ doch der gesonderte Fokus der schulischen Akteure auf die ‚Auswärtigen‘ ist relevant. Beispielsweise diskutierte die Direktorenkonferenz der Provinzen Ost- und Westpreußen 1903 u.a. folgenden Leitsatz:

Ohne Erlaubnis der Schule darf kein auswärtiger Schüler den Schulort über Nacht verlassen, Theater, Konzerte oder Tanzvergnügungen besuchen, sich am Tanzunterricht beteiligen, auf Zeitungen oder Leihbibliotheken abonnieren. Das Rauchen in der Wohnung ist nur den Sekundanern und Primanern gestattet.⁹⁴

Zudem wurde die „Festsetzung einer mit der Jahreszeit wechselnden Abendgrenze für den Ausgang der Schüler“ gefordert und es sei notwendig, „daß die Klassenlehrer regelmäßig ihre auswärtigen Schüler besuchen und dem Direktor über ihre Beobachtungen berichten“⁹⁵ Schließlich sei es Aufgabe der Schule, „das Verlangen der Schüler nach Erholung und Geselligkeit in die richtigen Bahnen zu lenken“⁹⁶ Auswärtige Schüler waren aus Sicht des Lehr- und Leitungspersonals außerhalb der Schulen gesondert zu beaufsichtigen, ihre potenziellen Freizeitaktivitäten waren zu überwachen und, wenn möglich, sollten für diese Schüler eigenständige Angebote geschaffen werden. Gerade der letzte Punkt verweist auf die anzunehmende hohe Beteiligung auswärtiger Schüler an verbotenen Schülerverbindungen, der man durch die Bildung schulisch geduldeter Vereine Herr werden wollte. Zwar wird in besagter Verhandlung der Leitsatz zur nächtlichen Überwachung aufgrund mangelnder Praktikabilität gestrichen, die regelmäßigen und unangekündigten Besuche

92 Vgl. Jacobmeyer 2023, S. 164.

93 Vgl. etwa Steinacker 2007, S. 47–97.

94 Direktorenkonferenz Ost- und Westpreußen 1903, S. 164.

95 Ebd.

96 Ebd.

der Klassenlehrer blieben jedoch ein fester Bestandteil und waren auch in Attendorn gängige Praxis.⁹⁷

Eine ebensolche Überwachung, deren Ergebnisse in den Lehrerkonferenzen erörtert wurden, gab es für ‚einheimische‘ und jene ‚auswärtigen‘ Schüler nicht, die bei ihren Eltern lebten. Das „Recht des elterlichen Hauses auf Erziehung der Kinder und die durch die Verfassungsurkunde gewährleistete Unverletzlichkeit der Wohnung“⁹⁸ beschränkten die Handlungsoptionen der Schule, waren aber hinsichtlich der Pensionsunterkünfte aufgeweicht. So konnte die Schule zwar keine Pension schließen, jedoch von den Eltern einen Pensionswechsel verlangen und zukünftig ihre Zustimmung zur Aufnahme neuer Schüler versagen. Kriterium war die „Erreichung des Schulziels“, worunter im außerschulischen Kontext gewünschte „sittliche Zustände[,] die Gesundheitsverhältnisse (und) [ein] Geist wohlwollender Fürsorge und liebevoller Teilnahme“ verstanden wurde.⁹⁹ In groben Zügen fixiert war lediglich das Verhältnis zwischen Schule, Elternhaus und Pensionsgebern in den zu unterzeichnenden Schulordnungen.

6 Resümee

Auswärtige und einheimische Schüler*innen einer höheren Schule im frühen 20. Jahrhundert mögen das gleiche Bildungsziel oder die gleichen Berechtigungen angestrebt haben, sie waren jedoch in vielerlei Hinsicht unterschiedlich und lebten in Strukturen, die Ungleichheitserfahrungen bedingen konnten. Schon vor dem ersten Betreten der Schule mussten ‚auswärtige‘ Schüler*innen und deren Familien höhere Kosten für den Schulbesuch selbst sowie für die Bereitstellung von (Verkehrs-)Mitteln oder die Anmietung einer schulnahen Unterkunft aufbringen. Auch strukturell bestanden grundlegende Unterschiede: Höhere Schulgeldsätze für ‚Auswärtige‘ bedeuteten bei entsprechender Schülerverteilung größere finanzielle Spielräume für die Einzelschulen; vor allem in Klein- und Mittelstädten entstand mit den Schülerpensionen ein eigener Wirtschaftszweig und die Einflussssphäre der Schule in die außerschulische Erziehung war abhängig von der Kategorisierung der Schüler*innen. Die Unterscheidung, die strukturell und nicht normativ erwachsen war, förderte derart Unterschiede, die weit über eine statistische Zuschreibung hinausgingen. Neben den strukturellen Unterschiedsmerkmalen auf kontextualer Ebene lassen sich jene auch auf der Ebene der Sozialisation der Schüler*innen herausarbeiten. Zwar ist der Blick auf die für den Sozialisationspro-

97 Vgl. Lehrerkonferenzen, SAAtt, 678–680.

98 Direktorenkonferenz Schlesien 1905, S. 133.

99 Ebd.

zess wesentlichen Interaktionen historisch nur in Einzelfällen möglich, doch ermöglicht das hier vorgestellte Verfahren der ‚Klassenraumbiografie‘ einen Zugriff auf Möglichkeiten und Grenzen sozialer Interaktionsmuster. Die Be- trachtung eines ‚einheimischen‘ und jährlich in die nächsthöhere Klassenstufe versetzten Schülers in einer Kleinstadt im späten 19. Jahrhundert im Kontrast zu seinen Mitschülern zeigt zunächst für den Schüler selbst auf, dass sich des- sen schulische Peergroup während des neun Jahre dauernden Schulbesuchs grundlegend veränderte. Bestand diese zunächst aus Söhnen des lokalen Bürgertums, folgte ab den Klassen der Tertia ein reger Wandel, an dessen Ende lediglich ein Mitabiturient eine vergleichbare Kombination aus Wohnort und schulischem Karriereweg besaß. Der betrachtete Schüler war zunächst einge- bunden in Interaktionen mit Gleichaltrigen und deren parallelen Lebenserfah- rungen, kam im weiteren Verlauf jedoch in Kontakt mit stark abweichenden Biografien. Manche Mitschüler der Abschlussklasse hatten drei oder mehr höhere Schulen besucht, lebten mitunter mehrere Jahre außerhalb der elter- lichen Wohnung und boten, durch die Eröffnung neuer Handlungsspielräume außerhalb der elterlichen Aufsicht, vermutlich auch Schülern wie Max Heim die Option auf andere Erfahrungen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Deutsches Tagebucharchiv (DTA): 1166/III, 1-3, Oskar Meisner, Tagebuch.
Landesarchiv Brandenburg (LAB): Rep 34, 1171 619, Feststellungen über Alumnae, Konvikt- und Pensionate, sowie über Schülerpensionen.
Stadtarchiv Attendorn (SAAtt): 678-680, Lehrerkonferenzen 1845-1912; 668-675, Schülerver-zeichnisse 1825-1937; B 368, Stadtverordnetenliste.
Stadtarchiv Büdingen (SAB): K69, Korrespondenzen des Direktors.

Gedruckte Quellen

- Baldamus, Alfred (1905): Das König Albert-Gymnasium in Leipzig während der ersten fünfund- zwanzig Jahre seines Bestehens (1880-1905). Leipzig.
Berliner Börsen Courier (01.05.1897), ohne Titel, 1. Beilage, S. 3.
Bracher, [Theodor] (1931): Art. „Württemberg“. In: Schwartz, Hermann (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Bielefeld, S. 1177-1196.
Direktoren-Versammlung der Provinzen Ost- und Westpreußen (1903): XVI. Verhandlungen, Berlin.
Direktoren-Versammlung der Provinz Schlesien (1905): XIII. Verhandlungen, Berlin.
Großherzogliches Gymnasium Büdingen: 1876.
Großherzogliches Gymnasium Fridericanum zu Laubach: 1909.
Gymnasium Corvinianum Northeim: 1915.
Hake, Peter (1907): Die Abiturienten des Gymnasiums von Herbst 1875 (erste Reifeprüfung) bis Ostern 1906. Siegen.

- Hohorst, Gerd/Kocka, Jürgen/Ritter, Gerhard A. (1978): Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch, Bd. II. Materialien zur Statistik des Kaiserreichs 1870–1914. München.
- Kaiserliches Statistisches Amt (KSA) (1899): Die berufliche und soziale Gliederung des Deutschen Volkes. Nach der Berufszählung vom 14. Juni 1895. (= Statistik des Deutschen Reichs, Neue Folge, Band 111). Berlin.
- Matthias, Adolf (1909): Fürsorge für die Schüler höherer Lehranstalten in Alumnaten. In: Zeitschrift für Jugendwohlfahrt 1, S. 59–64.
- Preußisches Statistisches Landesamt (PSL) (1924): Das Schulwesen in Preußen 1921 im Staate, in den Provinzen und Regierungsbezirken (= Preußische Statistik 272). Berlin.
- Preußisches Statistisches Landesamt (PSL) (1931): Das Schulwesen in Preußen 1926 im Staate, in den Provinzen und Regierungsbezirken (= Preußische Statistik 295). Berlin.
- Progymnasium zu München-Gladbach: 1871.
- Realprogymnasium zu Hannover: 1915.
- Sachse, [Arnold] (1931): Art. „Schulgeld“. In: Schwartz, Hermann (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Bielefeld, S. 434–438.
- Stein, Fritz (1933): Jahrbuch für das höhere Schulwesen. Statistischer Bericht über den Gesamtstand. Leipzig.
- Ullrich, Richard (1908): Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin.

Literatur

- Bauer, Ullrich (2023): Sozialisation in der Kontroverse. Weinheim.
- Bauer, Ullrich (2012): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. Wiesbaden.
- Bauer, Ullrich (2002): Selbst- und/oder Fremdsocialisation: Zur Theoriebedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, H. 2, S. 118–142.
- Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus (2021): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim.
- Breidenstein, Georg (2022): Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden, 3. Aufl., S. 1337–1356.
- Dehnavi, Morvarid/Groppe, Carola/Hellmanzik, Timm Gerd/Mathie, Dennis (Göttingen, April 2026): Historische Sozialisationsforschung. Theorie, Analyse, Darstellung. Paderborn.
- Ehrich, Karin (1996): Stationen der Mädchenschulreform. Ein Ländervergleich. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2. Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a. Main, S. 129–148.
- Frank, Helmut (1982): Elternhaus und Umgebung – soziale Herkunft und Milieu – die Schulen, aus denen ich kam. In: Krawehl, Ernst (Hrsg.): Porträt einer Klasse. Arno Schmidt zum Gedenken. Frankfurt a. Main, S. 17–39.
- Goldberg, Bettina (1994): Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf 1894–1945. Berlin.
- Gräbe, Viktoria (2023): Schulprogramme höherer Schulen als Quellen für Schüler:innenleben an der Wende zum 20. Jahrhundert. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola (Hrsg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn, S. 58–76.
- Groppe, Carola (2018): Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918. Wien.
- Groppe, Carola (2021): Schülerpensionen. Ein unerforschter Gegenstand der deutschen Schul- und Jugendgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, H. 3, S. 431–454.

Von Einheimischen und Auswärtigen – Herkunftsabhängige Unterschiede

- Grundmann, Matthias (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz.
- Herrmann, Ulrich G./Müller, Detlef K. (2003): Regionale Differenzierung und gesamtstaatliche Systembildung. Preußen und seine Provinzen – Deutsches Reich und seine Staaten 1800–1945. Göttingen.
- Hüsmert, Ernst (2000): Carl Schmitt. Jugendbriefe. Briefschaften an seine Schwester Auguste 1905 bis 1913. Berlin.
- Isengard, Bettina (2005): Freizeitverhalten als Ausdruck sozialer Ungleichheiten oder Ergebnis individualisierter Lebensführung? Zur Bedeutung von Einkommen und Bildung im Zeitverlauf. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 57, H. 2, S. 254–277.
- Jacobmeyer, Wolfgang (2023): Hungerleider werden Bildungsbürger: Preußische Gymnasiallehrer 1820–1914. Lausanne.
- Kluchert, Gerhard/Gippert, Wolfgang (2021): Historische Sozialisationsforschung. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 43–57.
- Kocka, Jürgen (1988): Bürgertum und bürgerliche Gesellschaft im 19. Jahrhundert: europäische Entwicklungen und deutsche Eigenarten. In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. München, S. 11–76.
- Kreckel, Reinhard (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a. Main.
- Löwe, Denise (2023): Subjektkonstruktionen von Abiturient:innen in ‚Bildungsgängen‘ des frühen 20. Jahrhunderts. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola (Hrsg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn, S. 77–98.
- Martynkiewicz, Wolfgang (2023): Schmidts Leben. In: Dunker, Axel/Kyora, Susanne (Hrsg.): Arno-Schmidt-Handbuch. Berlin, S. 3–25.
- Mathie, Dennis/Groppe, Carola (2023): Schülerleben in der Schülerpension: Funktion und Bedeutung einer Lebensform für höhere Schüler im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola (Hrsg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn, S. 199–224.
- Müller, Detlef K./Zymek, Bernd unter Mitarbeit von Ulrich Herrmann (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band 2. Teil 1: Höhere und mittlere Schulen). Göttingen.
- Pickert, Julius/Höffer, Otto (1990): Dahlhausen. In Attendorn – gestern und heute 14, S. 34–37.
- Reinhardt, Winfried (2015): Geschichte des Öffentlichen Personenverkehrs von den Anfängen bis 2014. Wiesbaden.
- Steinacker, Sven (2007): Der Staat als Erzieher. Jugendpolitik und Jugendfürsorge im Rheinland vom Kaiserreich bis zum Ende des Nazismus. Stuttgart.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/I9IHULWM>

Autor

Mathie, Dennis, Dr.

<https://orcid.org/0009-0005-7520-3253>

Ingrid Miethe

Die internationale Ausbreitung der ‚Arbeiterfakultäten‘ – Eine globalgeschichtliche Perspektive auf den Bedeutungs- und Funktionswandel sozialer Ungleichheit

Zusammenfassung

Im Beitrag wird die Frage verfolgt, welche Aspekte der Reproduktion und des Abbaus sozialer Ungleichheit sich kultur- und zeitübergreifend in sozialistischen Ländern des 20. Jahrhunderts identifizieren lassen. Grundlage dafür sind vier Länderstudien zu den ‚Arbeiterfakultäten‘ in der DDR sowie in Kuba, Vietnam und Mosambik. Im Ergebnis kann aufgezeigt werden, dass diese Institutionen in den jeweiligen Kontexten unterschiedliche Funktionen übernahmen und sich zeit- und kulturübergreifend starke Persistenzen hinsichtlich der Chancen zur Reduzierung sozialer Ungleichheit nachweisen lassen. Es gelingt vor allem, männliche Industriearbeiter für weiterführende Bildungswege zu mobilisieren. Frauen, ethnische Minderheiten sowie die Bauernschaft sind demgegenüber ungleich schwerer zu erreichen. Auch können intersektionale Verflechtungen zwischen sozialer Herkunft und Geschlecht aufgezeigt werden, wie auch die große Bedeutung außerhäuslicher Berufstätigkeit von Frauen für die Mobilisierung zu weiterführender Bildung.

Schlagworte: Soziale Ungleichheit, Globaler Süden, internationale Bildungszusammenarbeit, Arbeiterfakultäten

Abstract

The article examines which aspects of the reproduction or reduction of social inequality are common to different cultures and periods in socialist countries in the 20th century. The sources include four country-specific studies on the “workers’ faculties” in East Germany, Cuba, Vietnam and Mozambique. The examination shows that these institutions took on different

functions within their various contexts and that their abilities to reduce social inequalities were persistent across periods and cultures. Mainly, the institutions succeed with mobilizing male industrial workers for programs of further education, while women, ethnic minorities and rural populations were much more difficult to mobilize. Correlations between social background and gender are also found identified. Furthermore, working outside the home was found to be significantly correlated with mobilization for further education. The sources include four country-specific studies on the “workers’ faculties” in East Germany, Cuba, Vietnam and Mozambique. The examination shows that these institutions took on different functions in their various contexts, and that their abilities to reduce social inequalities were persistent across periods and cultures. Mainly, the institutions were able to induct male industrial workers into higher educational programs, while women, ethnic minorities and rural populations were much more difficult to mobilize. Correlations between social background and gender were also found. Furthermore, working outside the home of women was found to be significantly correlated with mobilization for higher education.

Keywords: Social Inequality, Global South, International educational Cooperation, Workers’ Faculties

Die Herstellung von Chancengleichheit¹ oder – im Originalton der Zeit und der Weltanschauung – die „Brechung des Bildungsmonopols der herrschenden Klasse“² war eine zentrale Zielstellung aller sozialistischer Länder bzw. von jungen Nationalstaaten in Afrika und Asien mit einem so genannten ‚sozialistischem Entwicklungsweg‘. Entsprechend wurden nach Übernahme der politischen Macht sehr schnell zumeist radikale Bildungsreformen durchgeführt, welche die Zielstellung verfolgten, Arbeitern und Bauern beiderlei Geschlechts bzw. deren Kindern den Zugang zu weiterführender Bildung zu ermöglichen. Eine explizit für diese Zielstellung geschaffene Einrichtung waren die Arbeiterfakultäten.³ Arbeiterfakultäten waren Einrichtungen eines Zweiten Bildungsweges, die i.d.R. als eigenständige Fakultäten an die Universitäten

1 „Chancengleichheit“ ist kein sozialistischer Quellenbegriff. Betrachtet man aber die grundlegende Ideologie sowie die jeweils formulierten bildungspolitischen Zielstellungen, so wird deutlich, dass es den zeitgenössischen Akteur*innen um eine Form proportionaler Chancengleichheit ging. Von daher soll im Folgenden dieser Begriff auch Anwendung finden.

2 Dieser Terminus war im sozialistischen Lager sehr verbreitet. Bei Alt (1978) wurde dieser Gedanke historisch hergeleitet und theoretisch ausgearbeitet.

3 Diese Einrichtungen wurden in den verschiedenen Ländern unterschiedlich benannt. Zur einfacheren Lesbarkeit nutze ich dann, wenn ich übergreifend über diese Institutionen spreche, ‚Arbeiterfakultäten‘ und verwende die spezifischen Bezeichnungen dann, wenn die konkrete Einrichtung im jeweiligen Land gemeint ist.

angegliedert waren und dort die benannte Zielgruppe auf ein Hochschulstudium vorbereiteten. Die Arbeiterfakultäten erfüllten von Beginn an eine doppelte Funktion. Einerseits sollten sie Arbeiter*innen und Bauern/Bäuerinnen gezielt auf ein Hochschulstudium vorbereiten. Auf diese Weise sollten die dringend erforderlichen Fachkräfte herangebildet werden, die nicht zuletzt dadurch nötig wurden, dass die ‚alte‘ Intelligenz oft das Land verließ oder durch eine aus dem Kreis der ‚Arbeiter und Bauern‘⁴ kommende Klientel ersetzt werden sollte. Zum anderen sollten diese Einrichtungen auch eine politische Funktion übernehmen, indem sie durch ihre Anbindung an die Universitäten Einfluss auf die Hochschulpolitik nahmen. Insgesamt wurde das Ziel verfolgt, durch die Förderung von ‚Arbeitern und Bauern‘ eine systemloyale Intelligenz heranzubilden, die am sozialistischen Aufbau des Landes mitwirken sollte.

Die erste Arbeiterfakultät (rabochii fakul'tet, kurz: Rabfak) wurde unmittelbar nach der Oktoberrevolution im Jahr 1919 am Institut für Ökonomie ‚G.V. Plechanov‘ in Moskau gegründet. Ab 1920 entstanden weitere Rabfak in Sowjetrussland und in den Sowjetrepubliken.⁵ Mit der Entwicklung des sozialistischen Lagers nach 1945 wurde das Konzept der Arbeiterfakultät in andere Länder transferiert und dort institutionell umgesetzt. Dieser Transfer erfolgte in zwei Wellen. In einer ersten Welle wurde die Idee der Arbeiterfakultät unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkriegs in ost-mitteleuropäische Länder (DDR, Polen, ČSSR, Rumänien, Ungarn, Bulgarien) und in asiatische Länder (China, Vietnam, Nordkorea) transferiert. Diesbezüglich ließ sich keine direkte, wohl aber eine indirekte Steuerung durch die Sowjetunion nachweisen. Diese Einrichtungen wurden meist von aus dem sowjetischen Exil zurückgekehrten, dort gezielt ausgebildeten Kommunisten initiiert oder gefördert. Diese lernten sowohl das sowjetische Universitätssystem als auch speziell für die Ausbildung internationaler Kommunisten geschaffene höhere Bildungseinrichtungen kennen, an denen stets auch Arbeiterfakultäten existierten.

4 Das Gendern der Begriffe ‚Arbeiter und Bauern‘ erzeugt grammatisches Probleme, da das Wort ‚Bauer/ Bäuerin‘ zusätzlicher Dauererwähnung bedarf. Außerdem erzeugt die Nutzung der weiblichen Form teilweise falsche Assoziationen, da so der Eindruck entsteht, beide Geschlechter wären im gleichen Maße angesprochen. Dies war aber nicht unbedingt der Fall, sondern mitunter wurden die Frauen tatsächlich bei der einen oder anderen Maßnahme nicht mitgedacht bzw. herrschte die dem marxistischen Denken eigene Vorstellung der Dominanz der sozialen Stellung gegenüber dem Geschlecht vor. Um derartige verzerrende Assoziationen zu vermeiden, verwende ich im Folgenden die historischen Begriffe wie ‚Arbeiter und Bauern‘, ‚Arbeiterkinder‘, ‚Arbeiterstudium‘ oder ‚Arbeiterklasse‘. Um den historischen Charakter sprachlich deutlich zu machen, setze ich diese Begriffe in einfache Anführungszeichen. Wenn diese an den Begriffen stehen, sind potenziell Frauen mitgemeint, auch wenn deren Anteil mitunter sehr gering war. Fehlen diese einfachen Anführungszeichen sind nur die männlichen Arbeiter gemeint.

5 Vgl. Tandler 1955, S. 48–55.

Teilweise besuchten sie diese auch selbst oder waren dort tätig (vgl. Miethe 2022). Die Arbeiterfakultäten erschienen ihnen daher als ein sinnvolles Instrument zur Umsetzung der oben genannten Ziele. Aufgrund der Machtverhältnisse in den sowjetisch beeinflussten Ländern konnten sie diese Vorstellungen weitgehend unbeeinträchtigt realisieren.

In einer zweiten Welle, ab Anfang der 1960er-Jahre, erstreckte sich die Ausweitung der Arbeiterfakultäten bis nach Afrika (Mosambik) und Lateiname-rika (Kuba, Nicaragua).⁶ Dabei erfolgte weder eine zentralistische Steuerung noch eine direkte oder indirekte Einflussnahme durch die Sowjetunion. Vielmehr zeigten diese Länder selbst Interesse an diesem Modell und wandten sich mit der Bitte um Unterstützung an die DDR als dem Land des Ostblocks, in dem diese Einrichtungen am umfassendsten etabliert und am längsten erprobt waren. Die Unterstützung beim Aufbau der Arbeiterfakultäten durch Bildungsberater*innen aus der DDR war Teil einer umfangreichen Zusammenarbeit zwischen den sozialistischen Ländern und den Ländern des Globalen Südens, die einen so genannten „sozialistischen Entwicklungsweg“⁷ verfolgten.

Eine Untersuchung der weltweiten Ausbreitung der Arbeiterfakultäten über einen Zeitraum von fast 100 Jahren stellt somit einen „zeitversetzten Vergleich“⁸ dar, d.h. ein Konzept wird in verschiedenen historischen Epochen untersucht. Dies erfordert zum einen die Berücksichtigung des jeweiligen historischen und kulturellen Kontextes, der angesichts der Komplexität von vier verschiedenen Länderstudien im Rahmen dieses Aufsatzes nur kurSORisch behandelt werden kann.⁹ Zum anderen ist eine Definition erforderlich, um die Identifikation einer Arbeiterfakultät klar zu bestimmen und sie von anderen Institutionen des ‚Arbeiterstudiums‘ abzugrenzen. Zur Identifikation von Arbeiterfakultäten wurden Kriterien entwickelt, die eine länder- und zeitübergreifende Vergleichbarkeit dieser Einrichtungen ermöglichen. Folgende Kriterien wurden der Studie zugrunde gelegt: Erstens handelte es sich bei Arbeiterfakultäten um Neugründungen, die unmittelbar nach einem revolutionären Umbruch entstanden. Sie bezogen sich diskursiv auf bereits bestehende Arbeiterfakultäten in anderen Ländern oder waren über internationale Bildungsberater*innen direkt mit diesen verbunden. Zweitens zeichneten sich all diese Einrichtungen durch eine identische Zielstellung aus. Sie sollten ‚Arbeitern und Bauern‘ bzw. allgemein dem ‚arbeitenden Volk‘ in den jungen agrarisch geprägten Nationalstaaten ohne einen nennenswerten Anteil an ‚Arbeitern‘ den Zugang zu weiterführender Bildung ermöglichen. Die Grundintentionen aller weltweit entstandenen Arbeiterfakultäten

6 Vgl. ausführlich Miethe et al. 2019, S. 65–84.

7 Vgl. Miethe/Weiss 2020.

8 Kaelble 1999, S. 144.

9 Ausführliche Kontextdarstellungen befinden sich in der Projektpublikation Miethe u.a. 2019.

wiesen damit Parallelen auf. Sie basierten auf einer geteilten marxistischen Weltanschauung, die zwei zentrale Annahmen beinhaltete: a) ‚Arbeiter und Bauern‘ waren im Bildungssystem strukturell benachteiligt, weshalb Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit erforderlich waren. Gleichzeitig wurden gemäß des im Marxismus unterstellten Klassenbewusstseins b) vor allem die ‚Arbeiter‘ als die Personengruppe angesehen, die aufgrund ihrer sozialen Stellung zu den Produktionsmitteln dieses spezifische politische Bewusstsein hätten bzw. haben sollten. Da die kommunistischen Parteien¹⁰ beanspruchten, genau diesem Klassenbewusstsein zu entsprechen, wurde implizit davon ausgegangen, dass ‚Arbeiter‘ auch die Interessen der kommunistischen Partei unterstützen würden. Die gezielte Förderung von ‚Arbeitern‘ müsste damit automatisch zu einer Stärkung der kommunistischen Parteien führen.

Mit der weltweiten Ausbreitung dieser Einrichtungen wurden sie in sehr verschiedene ökonomische und kulturelle Kontexte transferiert. So handelt es sich bei der Sowjetunion¹¹ um einen überwiegend agrarisch geprägten Vielvölkerstaat mit sehr unterschiedlichem Bildungsniveau zwischen Zentrum und Peripherie. Während in den großen Städten des europäischen Teils (v.a. Moskau und Petersburg) durchaus ein gut entwickeltes, allerdings sozial hoch selektives Universitätssystem existierte, war in weiten Teilen des Landes der Analphabetismus verbreitet. Teilweise ging es darum, überhaupt erst eine Schriftsprache zu schaffen. In den jungen Nationalstaaten Afrikas und Asiens stellte sich die Situation anders dar. Auch diese Länder wiesen – ähnlich der Sowjetunion – eine hohe ethnische Heterogenität auf; allerdings standen sie vor der grundlegenden Herausforderung, ein Bildungssystem aufzubauen, das der einheimischen Bevölkerung zunächst eine Grundbildung ermöglichte. Universitäre Zentren waren nur ansatzweise ausgebaut. In der neo-kolonialen Situation Kubas, das sich in einer massiven ökonomischen, politischen und sozialen Abhängigkeit von den USA befand, ging es darum, ein bestehendes Bildungssystem zu reformieren und das Land aus neo-kolonialen Abhängigkeitsverhältnissen zu lösen.

Die folgenden Ausführungen basieren auf zwei inzwischen abgeschlossenen DFG-Projekten, in deren Rahmen exemplarisch vier Länderstudien auf jeweils einem Kontinent unternommen werden konnten, nämlich DDR (Europa), Vietnam (Asien), Kuba (Lateinamerika) und Mosambik (Afrika). Für diese Stu-

10 Für eine bessere Lesbarkeit verwende ich den Begriff ‚kommunistische Parteien‘, auch wenn die Bezeichnung in manchen Ländern ‚sozialistisch‘ war. Da diese Parteien Teil des Ostblocks waren, sind sie im Unterschied zu sozialistischen und sozialdemokratischen Parteien der westlichen Hemisphäre eindeutig im kommunistischen Denken verankert und verorten sich hinsichtlich ihrer eigenen Position auch selbst in diesem.

11 Für eine bessere Lesbarkeit spreche ich durchgängig von ‚Sowjetunion‘, auch wenn diese offiziell erst im Dezember 1922 gegründet wurde.

dien wurden umfangreiche Recherchen in den jeweiligen nationalen Archiven durchgeführt, wobei auch vielfältige Daten zur sozialen Zusammensetzung der Studierenden erfasst wurden.¹² Die Ergebnisse dieser Studien liegen inzwischen publiziert vor,¹³ sodass in diesem Artikel zusammenfassend auf zentrale Ergebnisse rekurriert wird, nicht aber einzelne Archivquellen erneut benannt werden. Während in den bereits erschienenen Publikationen primär der internationale Institutionentransfer im Zentrum stand, wird in diesem Beitrag die zuvor nur punktuell gestreifte Fragestellung verfolgt, welche Aspekte der Reproduktion und des Abbaus sozialer Ungleichheit sich kultur- und zeitübergreifend identifizieren lassen. Der Fokus liegt dabei auf den drei (miteinander verflochtenen) Kategorien soziale Herkunft,¹⁴ Geschlecht und Ethnizität.

Die Kategorie der „sozialen Herkunft“ erweist sich in diesem historischen Vergleich als unscharf und entspricht nicht unbedingt den heute üblichen sozialstrukturellen Definitionen. Es konnte nur auf die in den jeweiligen Staaten verwendeten Kategorien zurückgegriffen werden.¹⁵ Auffallend ist allerdings, dass die in den Statistiken verwendeten Kategorien zur Erfassung der sozialen Zusammensetzung der Arbeiterfakultäten in der ersten Ausbreitungswelle nahezu identisch waren, was für die Wirkmächtigkeit des sowjetischen Einflusses spricht. Im Gegensatz dazu griffen die lokalen Akteur*innen in den Arbeiterfakultäten der zweiten Ausbreitungswelle entweder kaum oder sehr eigenwillig auf solche sozialstrukturellen Kategorien zurück. So wurde beispielsweise in Kuba die Gewerkschaftsmitgliedschaft und damit die soziale Stellung als Kriterium zur Zugehörigkeit zu ‚Arbeitern‘ zugrunde gelegt, womit keine Aussage über die soziale Herkunft getroffen werden kann.¹⁶ Die in den his-

12 Für die DDR, Mosambik und Vietnam wurden schwerpunktmäßig die Akten der jeweiligen Volksbildungs- bzw. Hochschulministerien und Parteiarchive recherchiert. In Kuba war der Aktenzugang schwieriger und es musste auf offizielle Publikationen des Bildungsministeriums zurückgegriffen werden sowie auf zahlreiche „graue“ Publikationen, die meist auf Ministeriumsebene verblieben.

13 Vgl. Miethe et al. 2019.

14 Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass in den Dokumenten oft nicht die soziale Herkunft, sondern nur die soziale Stellung erfasst wurde, womit die Aussagen unscharf werden. Darauf wird in den einzelnen Kapiteln detaillierter eingegangen.

15 Diese Kategorien wurden während der ersten Ausbreitungswelle zum Beispiel in der DDR und in Vietnam sehr intensiv auf ihre Trennschärfe diskutiert und lokal weiterentwickelt. Während in der DDR beispielsweise nur ‚Bauern‘ erfasst wurden (mitunter noch mit geringen Binndifferenzierungen über die selbst bewirtschaftete Hektargröße), wurde diese Kategorie im agrarisch geprägten Vietnam hoch komplex mit bis zu zehn Unterdifferenzierungen über die Art der ‚Bauern‘ weiterentwickelt.

16 In Kuba bestand außerdem das Problem, dass es durch die Dominanz der Zuckerindustrie keine klare Trennung zwischen Arbeitern und Bauern gab, denn die Beschäftigten waren im Sommer, wenn das Zuckerrohr angebaut wurde, Bauern und im Winter, wenn dieses in den Fabriken verarbeitet wurde, Arbeiter. Zur Differenzierung wurde dann die Kategorie der „Industriearbeiter“ entwickelt, womit zumeist nicht die Arbeiter der Zuckerindustrie gemeint waren.

torischen Dokumenten zu findenden statistischen Angaben können deshalb nur Tendenzen deutlich machen. Dies stellt jedoch nicht ein Problem totalitärer Systeme, sondern einer historischen Sozialstrukturanalyse insgesamt dar, das durch den globalen Vergleich noch potenziert wird. Es lassen sich keine sicheren Hinweise auf bewusste Fälschung oder Beschönigungen statistischer Daten finden,¹⁷ wobei dennoch die Notwendigkeit besteht – wie bei jeder anderen Forschung auch – Daten quellenkritisch bezüglich ihres Entstehungskontextes und ihrer politischen Funktion zu hinterfragen.

1 Der Ausgangspunkt: Das ‚Rabfak‘-System der Sowjetunion

Die Rabfaks wurden zunächst an allen Universitäten Sowjetrusslands eingerichtet. Anders als der Name suggeriert, zählten auch ‚Bauern‘ zur Zielgruppe. Die Zahl der Rabfaks nahm schnell zu: Bereits 1921 existierten 59 Rabfaks mit 25.436 Studierenden und bis 1925 stieg diese Zahl auf 65 mit 31.644 Studierenden.¹⁸ Die Einrichtungen waren nicht mehr nur an Universitäten, sondern konnten auch an Betriebe angegliedert sein. Insbesondere Veteranen der Roten Armee, die aus dem Bürgerkrieg zurückkehrten und zuvor bedeutende militärische und politische Funktionen innehatten, initiierten solche Einrichtungen, um im neuen Staat in verantwortliche Positionen aufzusteigen zu können.¹⁹ So entwickelte sich in einer Mischung aus Top-down-Gründungen und Bottom-up-Initiativen ein breites Netz sehr unterschiedlicher Formen. Rabfaks bereiteten nicht nur auf ein Studium vor, sondern vermittelten auch berufliche Qualifikationen, mit denen die Absolvent*innen ohne Studium in Leitungsfunktionen der Betriebe aufsteigen konnten. Erst nach 1930 erfolgte eine weitgehende Vereinheitlichung der Rabfak-Formen, sodass von einem „Rabfak-System“ gesprochen wurde. Seitdem war die Anbindung an eine Hochschule verpflichtend. Die Ausbildung erfolgte nicht mehr generalistisch, sondern fachspezifisch, indem Rabfaks spezifische fachliche Profile entwickelten, die auf das jeweilige Fachstudium vorbereiteten. In der Folge nahm die Anzahl der Rabfaks massiv zu. In den Jahren 1931 und 1932 studierten

17 In der DDR setzte die Unschärfe der Kategorien erst ab Ende der 1950er-Jahre ein (vgl. Miethe 2007, S. 105–115). Zu diesem Zeitpunkt begann der Schließungsprozess der Arbeiterfakultäten. In den anderen untersuchten Ländern gab es keinerlei Interesse an einer Beschönigung von Statistiken, da vor allem in den nachkolonialen Staaten die sozialstrukturellen Kategorien weniger relevant erschienen gegenüber der nationalen und ethnischen Zugehörigkeit. Auch Fitzpatrick (1979) beschreibt für die Sowjetunion keine bewussten Fälschungen. Widersprüchliche Daten sind eher dem Chaos der Revolutions- und Nachkriegszeit geschuldet bzw. dem Unwillen mancher Akteur*innen, solche Daten überhaupt zu erheben.

18 Vgl. Katunceva 1966, S. 16–17, 38.

19 Vgl. Balzer 1987, S. 200.

339.517 Studierende an 1.025 Rabfaks.²⁰ Ab 1934 reduzierte sich die Zahl der Rabfaks kontinuierlich. Die letzte Rabfak schloss am 1. Oktober 1941.²¹ Insgesamt sollen etwa 500.000 bis 650.000 Personen an einer Rabfak studiert haben,²² wobei die Anzahl der Absolvent*innen mit insgesamt ca. 50.000²³ eher gering ausfiel.

Die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studierenden an der Rabfak konnte nicht auf Basis eigener Archivrecherchen erhoben werden, sondern blieb auf die russische und internationale Sekundärliteratur angewiesen, deren Daten überwiegend auf der Analyse der offiziellen Statistiken basieren. Die Befunde können daher nur Tendenzen beschreiben.²⁴ So lässt sich auf Basis dieser Angaben einschätzen, dass die Rabfak die anvisierte Zielgruppe in der ersten Phase nicht erreichte, „because larger numbers of non-proletarian and non-peasant students were making their way to the Rabfaks“²⁵ Durch gezielte Steuerungsmaßnahmen soll es in den 1930er-Jahren gelungen sein, den Anteil der ‚Arbeiter und Bauern‘ auf bis zu 80 bis 90 % zu steigern.

Eindeutiger zu überprüfen ist die Binnendifferenzierung von ‚Arbeitern und Bauern‘. So lag der Anteil der ‚Bauern‘ zwar etwas höher als an den Universitäten, trotzdem war diese Gruppe im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil unterrepräsentiert. Der höchste ‚Bauern‘-Anteil wurde für das Jahr 1926 mit 35,3 % verzeichnet. Dennoch lag dieser Wert unter ihrem Anteil an der Gesamtbewölkerung, der etwa bei 77 % lag.²⁶ Trotz gezielter Maßnahmen zur Förderung der Rekrutierung von Frauen²⁷ blieb deren Anteil an den Rabfaks gering. In den ersten Jahren lag er bei 28 % und sank bis auf 15 % im akademischen Jahr 1934/35. Nachdem daraufhin gezielte politische Maßnahmen ergriffen wurden, wie z.B. die Festsetzung einer Frauenquote von 25 % für die Delegierung der Betriebe an die Rabfak, stieg dieser Anteil im darauffolgenden Jahr auf einen einmaligen Höhepunkt von 37 %.²⁸ Proportionale Chancengleichheit bezüglich des Geschlechtes wurde nie erreicht. Wird allerdings die Berufstätigengröße von Frauen als Vergleichsperspektive herangezogen,²⁹ die in den 1920er-Jahren

20 Vgl. Katunceva 1966, S. 71.

21 Vgl. ebd., S. 185.

22 Vgl. Tandler 1955, S. 310.

23 Eigene Berechnungen auf Basis der Angaben in Balzer 1987, S. 202 und Katunceva 1966, S. 48, 171.

24 Vgl. Tandler 1955.

25 Ebd., S. 60.

26 Vgl. McClelland 1978, S. 125.

27 Vgl. Tandler 1955, S. 202, 241.

28 Vgl. ebd., S. 241–242.

29 Ein Vergleich mit dieser Quote ist naheliegend, da die Zulassung zur Arbeiterfakultät i.d.R. eigene Arbeits- oder Kampferfahrung voraussetzte. Hausfrauen wurden weder über die typischen Rekrutierungswege erreicht, noch waren sie die Zielgruppe der Arbeiterfakultäten.

bei ca. 20% und in den 1930er-Jahren bei ca. 30% lag,³⁰ entsprach der Frauenanteil in der Rabfak etwa diesem Anteil.

Auch nationale Minderheiten wurden nur begrenzt erreicht, und dies, obwohl speziell für sie so genannte *Natsmen*-Rabfaks eingerichtet wurden. Diese entstanden sowohl in den Unionsrepubliken der Sowjetunion (Ukraine, Belarus, Aserbaidschan) als auch für nationale Minderheiten innerhalb Russlands (z. B. Mongol-Rabfak in Irkutsk). Darüber hinaus wurden an regulären Rabfaks eigene Unterabteilungen für nationale Minderheitengruppen geschaffen. Trotz dieser gezielten Maßnahmen erwies es sich als schwierig, diese Zielgruppe zu erreichen. Die verfügbaren Daten sind lückenhaft und teilweise widersprüchlich. Oft war der Anteil so gering, dass er in den Statistiken gar nicht mehr erfasst wurde, was vor allem auf die nomadischen Völker im asiatischen Teil der Sowjetunion zutrifft. Die einzigen größeren Gruppen nationaler Minderheiten stellten Ukrainer (17–22 %) sowie Juden (6–10 %) dar, die ebenfalls unter der Kategorie der nationalen Minderheiten erfasst wurden.³¹

So lässt sich insgesamt einschätzen, dass es den Rabfaks im Laufe der Jahre vor allem gelang, männliche russische Arbeiter zu rekrutieren. Die Rekrutierung der Bauernschaft wie auch der Frauen und der meisten nationalen Minderheitengruppen blieb trotz gezielter Fördermaßnahmen deutlich zurück. Die Rabfaks waren zwar weniger sozial selektiv als die Universitäten, konnten aber trotzdem keine völlige Chancengleichheit verschiedener Sozialgruppen herstellen. Bezuglich der politischen Einflussnahme auf die Universitäten lässt sich auf Basis der publizierten Quellen wenig aussagen. Anzunehmen ist aber, dass die Rabfaks eher einen geringen Einfluss besaßen. Dies vor allem deshalb, da ein etabliertes Hochschulsystem nur in den größeren Städten Russlands existierte,³² sodass es nach der Oktoberrevolution zu zahlreichen Neugründungen in anderen Landesteilen kam, in denen die neuen Machthaber freie Hand in der Gestaltung und Besetzung hatten. Die Mitgliedschaft in der Kommunistischen Partei war lediglich in den Anfangsjahren höher als in den anderen Bildungseinrichtungen der Sowjetunion, reduzierte sich dann aber kontinuierlich und war mit 7 % im Jahr 1933/34 bei weitem niedriger als bei anderen Studierenden. Auch die Mitgliedschaft im Komsomol lag bei anderen Studierenden signifikant höher als bei Studierenden an der Rabfak,³³ sodass nicht davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei den Rabfak-Studierenden um eine politisch besonders aktive Gruppe handelte.

Nur ein kleiner Teil der Absolvent*innen der Rabfak nahm nach Abschluss der Rabfak auch ein Hochschulstudium auf. Der weitaus größere Teil ging

30 Vgl. Mänicke-Gyöngyösi 1989, S. 62.

31 Vgl. Tandler 1955, S. 120.

32 Vgl. Grant 1966, S. 128.

33 Vgl. Tandler 1955, S. 234.

besser qualifiziert in die Praxis zurück oder besuchte ein Technikum, womit die Rabfaks eine stark berufsqualifizierende Funktion übernahmen und das sich in weiten Teilen des Landes noch im Aufbau befindliche berufsbildende System ersetzen. Wie verbreitete sich nun diese in der Sowjetunion entwickelte Idee in andere Länder, welche Funktionswandel ergaben sich und inwieweit konnten die Arbeiterfakultäten in anderen Ländern zur Reduktion sozialer Ungleichheit beitragen?

2 Der Transfer in europäische Industrieländer: Das Beispiel der DDR

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurden Arbeiterfakultäten in den nun unter sowjetischem Einfluss stehenden Staaten gegründet. Diese Einrichtungen entstanden in Polen, der Tschechoslowakei, Rumänien, Ungarn, Bulgarien und in der DDR. In der DDR existierten diese Einrichtungen unter der Bezeichnung ‚Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten‘ (ABF) am längsten und sie wurden hier am umfangreichsten ausgebaut. Vorläufereinrichtungen waren die so genannten Vorstudienabteilungen / Vorstudienschulen, die einerseits auf die Initiative von aus der Sowjetunion zurückgekehrten deutschen Kommunisten zurückging, andererseits aber auch an die Tradition der deutschen Arbeiterbewegung und an reformpädagogische Traditionen anschlossen.³⁴ Ab Oktober 1949 wurden diese Traditionen abgebrochen und es entwickelten sich aus diesen Vorstudieneinrichtungen heraus zentral gelenkte ABF, die sich stark an das sowjetische Modell anlehnten.

Mit dem Transfer in die DDR wurde die Idee der Arbeiterfakultät in ein grundsätzlich anders strukturiertes Land übertragen. Im Unterschied zur Sowjetunion handelte es sich bei der DDR um einen entwickelten Industriestaat mit einem landesweit breit ausgebauten (wenn auch sozial selektiven) Bildungs- und Hochschulsystem für eine ethnisch weitgehend homogenen Bevölkerung. Die Vorbildung der potenziellen Zielgruppe der ‚Arbeiter und Bauern‘ war daher ungleich besser. Während in der Sowjetunion in weiten Teilen des Landes zunächst Alphabetisierungskampagnen gestartet werden mussten, waren derartige Voraussetzungen in der DDR selbstverständlich gegeben. Die ABF konnten deshalb von vornherein auf einem höheren Bildungsniveau aufbauen. Das Ziel der Einrichtungen war ausschließlich die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Für unter diesem Niveau liegende Ausbildungen gab es ein breites Netz anderer Bildungseinrichtungen oder Kurse, sodass die ABF – im Unterschied zu den Rabfaks – keine berufsqualifizierende Funktion übernehmen sollte.

³⁴ Vgl. ausführlich Miethe 2007, S. 149–160.

Die soziale Zusammensetzung der ABF stellte sich ähnlich wie die der Rabfaks dar. Auch hier entsprach die soziale Zusammensetzung in der Gründungszeit zunächst noch nicht der anvisierten Klientel, sondern diente in weiten Teilen dem Ausgleich kriegsbedingter Bildungsrückstände. Ab Anfang der 1950er-Jahre wurde allerdings die Gruppe der ‚Arbeiter und Bauern‘ erreicht, die in den Statistiken mit ca. 80–90 % angegeben wurde. Der Anteil der ‚Bauern‘ an der ABF bewegte sich im einstelligen Prozentbereich und lag unter dem an der Gesamtbevölkerung.³⁵

Der Frauenanteil an der ABF bewegte sich zwischen 15 % im Studienjahr 1949/50 und einem Höhepunkt im Jahre 1952 mit 28 %. Damit waren Frauen im Vergleich zu ihrem Bevölkerungsanteil unterrepräsentiert. Allerdings entsprach der Frauenanteil an der ABF dem Anteil berufstätiger Frauen bzw. lag Mitte der 1950er-Jahre sogar höher als dieser, waren doch im Jahr 1950 nur 14 % der Frauen im erwerbstäglichen Alter berufstätig. Bis 1955 stieg dieser Anteil nur geringfügig (18,8%).³⁶ Unterrepräsentiert waren Frauen auch im Vergleich zum Frauenanteil an Universitäten, der sich zwischen 25 % und 30 % bewegte.³⁷ Lediglich für den kurzen Zeitraum zwischen 1950 und 1953 gelang es durch gezielte Werbemaßnahmen, den Frauenanteil zumindest geringfügig über den an der Universität zu heben. Nach Zurückfahren der Maßnahmen sank dieser unmittelbar wieder unter den Frauenanteil an der Universität. Die Gründung der ABF hat damit zu einer Reduktion des Frauenanteils an der Universität geführt, da von den ABF deutlich mehr Männer als Frauen als Studienanfänger in die Universitäten übergingen. Die Schwierigkeit Frauen für die ABF zu gewinnen war in der doppelten Rekrutierungsschwierigkeit nach sozialer Herkunft und nach Geschlecht begründet. Frauenförderung und Förderung von Arbeiter*innen und ‚Bauern‘ verhielten sich gegensätzlich zueinander und der Abbau schichtspezifischer Ungleichheiten wirkte sich negativ auf den Abbau geschlechtsspezifischer Ungleichheiten aus.³⁸ Die Hauptklientel der ABF waren – wie in der Sowjetunion auch – die Arbeitersöhne. Die ethnische Zusammensetzung spielte in der DDR keine nennenswerte Rolle. Hinsichtlich der sozialen Umschichtung an der Universität besaß die ABF nur einen geringen Einfluss, war die Zahl der Absolventinnen doch eher gering, sodass der Wandel der Zusammensetzung der Studierenden in erster Linie durch die ‚Arbeiter- und Bauernkinder‘ erreicht wurde, die über die Oberschule an die Universität kamen. Wichtiger war die hochschulpolitische Funktion der ABF. In den ersten Jahren ihrer Existenz waren es vor allem die

35 Vgl. Miethe 2007, S. 232.

36 Eigene Berechnungen auf Basis des statistischen Jahrbuchs der DDR 1955 (vgl. Staatliche Zentralverwaltung für Statistik 1956).

37 Vgl. Miethe 2007, S. 241.

38 Vgl. Miethe 2007, S. 238; Budde 2003, S. 89–104.

ABF-Studierenden, die an der Universität politisch aktiv waren und die Hochschulgruppen der Freien Deutschen Jugend (FDJ) aufbauten. In den späteren Jahren wurde vor allem über die Dozierenden Einfluss genommen. So hatte der Direktor der ABF stets einen Sitz im Universitätssenat, womit eine Stimme mehr für die SED gewonnen werden konnte. Letzteres spielte eine wichtige Rolle bei den ab Mitte der 1950er-Jahre einsetzenden Überlegungen zur Schließung der ABF. Entgegen den Wünschen der Staatlichen Plankommission, diese Einrichtungen aufgrund der enormen Kosten zu schließen, hielt das Politbüro „aus politischen Gründen“ an deren Weiterexistenz fest.³⁹ Erst nachdem Anfang der 1960er-Jahre die Universitäten „in einem hohen Maße zu ‚sozialistischen‘ Einrichtungen umfunktioniert“⁴⁰ wurden, konnte auf die Weiterexistenz der unter ökonomischen Kriterien unrentablen ABF verzichtet werden. Aus propagandistischen Gründen wurden diese Einrichtungen nicht geschlossen, sondern nur „reduziert und konzentriert“, bis sie de facto nicht mehr existierten. Die bis zur deutschen Vereinigung in Halle und Freiberg noch existierenden ABF hatten außer dem aus symbolischen Gründen beibehaltenen Namen keine inhaltliche Verbindung mehr zur ursprünglichen Funktion einer ABF.

So lässt sich beim Transfer in die DDR ein Funktionswandel nachzeichnen, der seine Ursache in den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen hat. Im Unterschied zu den Rabfaks übernahm die ABF in der DDR primär eine hochschulpolitische Funktion zur Stärkung der Position der SED an den als bürgerliche „Festung Wissenschaft“⁴¹ geltenden Universitäten. Sie leistete einen Beitrag zur sozialen Umschichtung an der Universität, blieb dabei aber auf die Rahmenbedingungen eines zweiten Bildungsweges beschränkt.

3 Der Transfer in nachkoloniale Ausgangssituationen

Die Idee der Arbeiterfakultät wurde nicht nur in entwickelte Industriestaaten übertragen, sondern auch in junge Nationalstaaten in Asien und Afrika, die im Zuge von nationalen Befreiungsbewegungen die Unabhängigkeit erreichten. In diesen Ländern stellte sich die Ausgangssituation von vornherein anders dar. So war die Primarbildung für die einheimische Bevölkerung auf ein Minimum reduziert und der Analphabetismus weit verbreitet. Weiterführende Bildung stand fast ausschließlich der Kolonialmacht zur Verfügung, sodass nur wenige Einheimische überhaupt über eine Hochschulbildung verfügten. Auch die von der Arbeiterfakultät primär anvisierte ‚Arbeiterklasse‘ existierte in die-

39 Vgl. Miethe 2007, S. 167–189.

40 Kowalcuk 2003, S. 569.

41 Müller/Müller 1953.

sen auf agrarische Produktion ausgerichteten Ländern kaum. Die jungen Nationalstaaten, die sich für einen sozialistischen Entwicklungsweg entschieden, handelten trotz dieser Ausgangslage im Einklang mit der damaligen allgemeinen Ausrichtung der Regierungsparteien sozialistischer Staaten. Diese sahen die Bildung einer Intelligenz, die eng mit dem ‚arbeitenden Volk‘ verbunden war, als wesentliche Grundvoraussetzung für den Aufbau des Sozialismus an. In Ermangelung einer ‚Arbeiterklasse‘ mussten sich die Bemühungen stärker auf die Landbevölkerung richten und es wurden vor allem die Führungskader aus den Befreiungsbewegungen bzw. in den Leitungsfunktionen des neuen Staates adressiert. Aufgrund der fehlenden oder mangelhaften Grundbildung war es in diesen Ländern ungleich schwieriger als in den europäischen Industriestaaten und im europäischen Teil der Sowjetunion, überhaupt Personen der gewünschten sozialen Herkunft zu finden, die über die für eine Arbeiterfakultät erforderliche Grundbildung verfügten.

3.1 Asien: Das Beispiel Vietnam⁴²

Im asiatischen Raum entstanden Arbeiterfakultäten im Rahmen der ersten Welle der Ausbreitung in China, Nordkorea und Nordvietnam, im Rahmen der zweiten Welle in Afghanistan und im Jemen, wobei letztere nur kurz existierten. Auf die Entwicklung der Arbeiterfakultät in Vietnam wirkte nicht nur die Sowjetunion ein. Das Land orientierte sich auch stark an den ab 1950 in China gegründeten Einrichtungen, was sich unter anderem in der Bezeichnung ‚Schule‘ anstelle von ‚Fakultät‘ widerspiegelt.⁴³ Mit der Entscheidung, diese Einrichtung nicht als Teil der Universität zu etablieren, wurde zugleich die direkte politische Einflussnahme der Schüler*innen auf diese von vornherein ausgeschlossen. In Vietnam stellte sich die Ausgangslage anders dar als in der Sowjetunion oder der DDR. Es handelte sich um eine nachkoloniale Situation, die durch eine hohe Analphabetenrate von 90–95 %⁴⁴ in der einheimischen Bevölkerung gekennzeichnet war. Zwar hatten die französische Kolonialregierung sowie die vietnamesische Unabhängigkeitsbewegung nach 1945 begonnen, Alphabetisierungsbemühungen zu unternehmen und neue Hochschulen zu gründen; aufgrund des beginnenden ersten Indochinakrieg-

42 Zwar wurden von mir sämtliche vorausgehende Recherchen zu Kuba, Vietnam und Mosambik durchgeführt, die Durchführung der konkreten Länderstudien lag aber in der Hand der jeweiligen Wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, auf deren Befunde ich in meinem Beitrag zurückgreife (für Vietnam Kaiser 2019).

43 Die Arbeiterfakultäten in China existierten von 1950 bis 1958 und trugen die Bezeichnung ‚Beschleunigte Arbeiter- und Bauernmittelschule‘ (工农速成中学, Gōngnóng sùchéng zhōngxué).

44 Vgl. Woodside 1983, S. 404; Marr 2003, S. 261.

ges konnten diese Vorhaben aber nur begrenzt umgesetzt werden.⁴⁵ Entsprechend hoch war die Analphabetenrate, als das Land 1954 die Unabhängigkeit erreichte. Einheimische Fachkräfte gab es sehr wenige und viele von ihnen verließen nach der Teilung Vietnams den Norden und zogen in den Süden.⁴⁶ Die bisherige Hauptzielgruppe der Arbeiterfakultät, die ‚Arbeiter‘, war in der agrarisch geprägten Gesellschaft Nordvietnams kaum vertreten, da nur 7% der Bevölkerung in Städten lebten.⁴⁷

Im Jahr 1956 wurde vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation die ‚Zentrale Arbeiter- und Bauernwissensergänzungsschule‘ (kurz: Zentrale AB-Schule, Trưởng bộ túc văn hoá công nông) in Hanoi gegründet. Hintergrund für die Gründung war die Tatsache, dass nach der Unabhängigkeit die Zahl der Hochschulen und damit auch die Zahl der Studierenden deutlich zunahm, sich unter diesen aber zu wenig ‚Arbeiter und Bauern‘ befanden. Mit der Gründung der Zentralen AB-Schule verfolgte die Kommunistische Partei drei Ziele: „raising the number of workers and peasants in higher education, contributing to the training of well-educated cadres, and inserting political activists as students in higher educations“⁴⁸ Die Zahl der Studierenden an der Zentralen AB-Schule stieg kontinuierlich. Studierten dort im ersten Jahr noch 584 Personen, erhöhte sich diese Zahl bis Dezember 1960 auf 2020.⁴⁹ Ab Mitte 1959 wurden auch in den Provinzen ‚Arbeiter- und Bauernwissensergänzungsschulen‘ gegründet, die aber primär bis zu einem mittleren Schulabschluss und nur im Ausnahmefall bis zum Hochschulabschluss ausbildeten. Nach Gründung dieser Provinzschulen konzentrierte sich die Zentrale AB-Schule in Hanoi ganz auf die Studienvorbereitung. Nachdem diese AB-Schule in Folge des ersten Fünfjahresplans (1961) noch eine Steigerung der Studierendenzahlen erlebte, wurde sie im Jahre 1964 geschlossen. Die Gründe für die Schließung waren ähnlich wie in der Sowjetunion und der DDR: Die Leistungen der Studierenden waren eher unbefriedigend, die politische Einstellung entsprach nicht unbedingt den Vorstellungen der kommunistischen Partei und das inzwischen aufgebaute Bildungssystem vermochte erfolgreicher und kostengünstiger, Arbeiterkinder an die Universitäten zu bringen.

Trotz identischer Auswahlkriterien unterschieden sich die Studierenden der Zentralen AB-Schule und der Provinzschulen deutlich. Prinzipiell sollten diese Schulen ‚Arbeiter und Bauern‘ sowie deren Kinder erreichen, genauso aber Kinder von Unabhängigkeitskämpfer*innen. Die soziale Herkunft spielte kei-

45 Vgl. Kaiser 2019, S. 140.

46 Es wird geschätzt, dass 130.000–260.000 Personen den Norden verließen. Vgl. Asselin 2013, S. 18–20; Großheim 2013, S. 101–104.

47 Vgl. Thrift/Forbes 1986, S. 68, 87.

48 Kaiser 2019, S. 148.

49 Vgl. ebd., S. 154.

ne Rolle, wenn die Personen aktiv am Befreiungskampf beteiligt waren – ausgenommen Personen, die eindeutig der ‚Ausbeuterklasse‘ zuzurechnen waren. Nach Gründung der Provinzschulen zielte die zentrale AB-Schule primär auf die Ausbildung von ‚Kadern‘ ab, d. h. auf Personen, die bereits auf einer unteren oder mittleren Ebene in Gesellschaft oder Armee Leistungsfunktionen übernahmen und als politisch loyal galten. Die soziale Zusammensetzung an der Zentralen AB-Schule kommt der Sozialstruktur Vietnams relativ nah, denn der Anteil der ‚Arbeiter‘ lag bei 3% (1956), 8% (1957) und 6,8% (1958); der der ‚Bauern‘ bei ca. 70%.⁵⁰ Die Absolvent*innen der Zentralen AB-Schule machten insgesamt ca. 15% der Studierenden an den Hochschulen des Landes aus.⁵¹ Der Anteil der so genannten ‚Arbeiterstudenten‘ lag bei den Absolvent*innen der Zentralen AB-Schule deutlich über dem an den Hochschulen. So waren 82% aller an den Hochschulen studierenden ‚Bauernkinder‘ und 33% aller ‚Arbeiterkinder‘ über die Zentrale AB-Schule an diese gekommen. Die Zentrale AB-Schule hat damit durchaus zur sozialen Umschichtung an den Hochschulen beigetragen, auch wenn es sich in absoluten Zahlen um keine allzu große Gruppe handelte.

Obwohl die Förderung von Frauen und von ethnischen Minderheitengruppen als explizites Ziel benannt und im Auswahlprozess berücksichtigt wurde, blieb der Anteil dieser Gruppen gering. Der Frauenanteil an der Zentralen AB-Schule lag zum Gründungszeitpunkt bei 5,8% und stieg bis zum Jahr 1960 auf 16% an. Damit waren Frauen im Vergleich zu ihrem Bevölkerungsanteil deutlich unterrepräsentiert. Der Frauenanteil an der Zentralen AB-Schule lag auch unter dem Frauenanteil an anderen weiterführenden Schulen des Landes,⁵² sodass sich erneut das doppelte Rekrutierungsproblem nach sozialer Herkunft und nach Geschlecht zeigte. Auch die ethnischen Minderheiten waren deutlich unterrepräsentiert. Während ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung etwa bei 14,8% lag,⁵³ lag er an der Zentralen AB-Schule nur bei 1–3%. Dieser Befund war „most likely the result of the other selection criteria (preference given to cadres, and the required educational level) that took precedence over gender or ethnicity in the selection process“.⁵⁴

So lässt sich zusammenfassen, dass es in Vietnam – im Unterschied zur Sowjetunion und zur DDR – durchaus gelang, ‚Bauern‘ an die Zentrale AB-Schule und an die Universitäten zu bringen. Dies wurde nicht zuletzt dadurch mög-

50 Vgl. ebd., S. 180.

51 Der Anteil lag noch höher, denn viele der Absolvent*innen der Zentralen AB-Schule nahmen ein Studium im Ausland auf. Im Jahr 1961 waren dies 21,9% aller Absolvent*innen. Vgl. Kaiser 2019, S. 192.

52 Vgl. Kaiser 2019, S. 182.

53 Vgl. Kahin 1972, S. 582.

54 Kaiser 2019, S. 182.

lich, dass die soziale Gruppe der ‚Arbeiter‘ kaum zur Verfügung stand und sich die politischen Bemühungen daher notgedrungen intensiver auf die Förderung von Menschen aus der Bauernschaft richten mussten. Da bei dieser Bevölkerungsgruppe nur sehr selten die erforderlichen Bildungsvoraussetzungen vorhanden waren, erfolgte eine Modifikation der Idee der Arbeiterfakultät, indem die provinziellen AB-Schulen das Ziel der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium (weitgehend) aufgaben und eine berufsqualifizierende Ausbildung auf mittlerem Qualifikationsniveau anboten. Die Zentrale AB-Schule, die als einzige Schule die ursprüngliche Arbeiterfakultät-Idee der Hochschulvorbereitung aufrechterhielt, erfasste demgegenüber in erster Linie ‚Kader‘, d.h. Personen, die hinsichtlich der sozialen Herkunft als ‚Arbeiter oder Bauern‘ klassifiziert wurden, aber im Zuge des Befreiungskampfes oder des Aufbaus des Landes bereits in mittlere Leitungsfunktionen aufgestiegen waren. Die Konzentration auf die Auswahlkriterien soziale Herkunft, eigene Berufstätigkeit und politische Loyalität führte auch an der Zentralen AB-Schule zur Schwierigkeit der Rekrutierung von Frauen und ethnischer Minoritäten. Im Unterschied zur DDR führte dies aber nicht zu einer Reduzierung des Frauenanteils an den Universitäten, sondern zu einer (geringfügigen) Steigerung, was vor allem durch den niedrigen Frauenanteil an den vietnamesischen Hochschulen begründet war.

3.2 Afrika: Das Beispiel Mosambik⁵⁵

In Mosambik war die Ausgangslage noch schwieriger als in Vietnam, bestand doch – abgesehen von wenigen Missionsschulen – kaum ein öffentliches Bildungssystem.⁵⁶ Die 1962 in Maputo gegründete einzige Universität des Landes war primär den Nachkommen der portugiesischen Kolonialherren vorbehalten,⁵⁷ sodass zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit nur 1–2 % der Studierenden schwarze Mosambikaner waren.⁵⁸ Die Bildungsfrage war deshalb von Anfang an zentral für die Befreiungsbewegung. In den befreiten Gebieten im Norden wurden noch vor Erlangung der Unabhängigkeit neue Bildungsinstitutionen gegründet. Nach der Erklärung der Unabhängigkeit verließ der Großteil der portugiesischen Bevölkerung das Land, wodurch ein massiver Fachkräftemangel entstand. Die Bildungsbemühungen der kommunistischen Partei (Frente para la Liebtacao de Mocambique, Mosambikanische Befreiungsfront, FRELIMO) verfolgten daher eine doppelte Zielstellung: erstens die Alphabetisierung und Grundbildung für die breite Bevölkerung und zweitens die Errichtung eines modernen Bildungssystems.

55 Die Forschungen zur FACOTRAV wurden von Alexandra Piepiora (2019) durchgeführt.

56 Vgl. Newitt 1995, S. 479–481.

57 Vgl. Mouzinho/Fry/Levey/Chilundo 2003, S. 7.

58 Vgl. Castiano 1997, S. 84.

tens die Ausbildung der dringend benötigten Fachkräfte auf akademischem Niveau. Letzterem Vorhaben waren aufgrund der schlechten Vorbildung der Bevölkerung enge Grenzen gesetzt, insbesondere dann, wenn zusätzlich die soziale Herkunft berücksichtigt werden sollte. Mosambik orientierte sich in den ersten Jahren nach der Unabhängigkeit sehr stark am Bildungssystem der DDR,⁵⁹ wodurch sich etliche DDR-Bildungsexperten an der Universität Maputo befanden, die Einfluss auf die Entwicklung der Arbeiterfakultät nahmen. An der einzigen Universität des Landes in Maputo wurde 1983 eine Arbeiterfakultät unter der Bezeichnung ‚Faculdade para Antigos Combatentes e Trabalhadores de Vanguarda‘ (FACOTRAV, Fakultät für ehemalige Kämpfer und Arbeiter der Avantgarde) gegründet, die bis zur Verabschiedung des neuen Bildungsgesetzes (1992) existierte, welches das Ende des sozialistischen Entwicklungsweges beschloss. Anders als in der Sowjetunion oder in Vietnam wurden im Namen der Einrichtung die Befreiungskämpfer explizit adressiert, wobei der Anteil dieser Personengruppe in der Praxis nicht größer war als in Vietnam oder der Sowjetunion. Die FACOTRAV zielte bildungspolitisch darauf ab, dass die an ihr studierenden ‚Arbeiter‘ und ‚Kämpfer‘ nach dem Abschluss ein Hochschulstudium aufnehmen sollten. Entschieden sie sich dagegen oder hatten sie nicht die Kapazitäten dazu, sollten sie – besser qualifiziert – Leitungsfunktionen in den delegierenden Betrieben übernehmen können. Mit der neuen Fakultät wurden auch hochschulpolitische Ziele verbunden. So sollten ihre Studierenden als ‚dynamisierende Elemente‘ mit Klassenbewusstsein innerhalb der Universität wirken. Durch ihre Anbindung an die Universität als eigenständige Fakultät waren dafür – im Unterschied zu Vietnam – die institutionellen Voraussetzungen geschaffen.

Während in Vietnam umfangreiche und akribische Statistiken zur sozialen Herkunft der Studierenden existieren, war diese Frage in Mosambik eher nebensächlich. In vielen der mosambikanischen Dokumente wurde häufig nur von ‚Mosambikanern‘ gesprochen, worin sich das Grundverständnis wider-spiegelt, dass alle (schwarzen) Mosambikaner*innen zu einer benachteiligten Gruppe gehörten. Während die Bildungsberater der DDR – nicht zuletzt aufgrund der Notwendigkeit, diese Daten an das Bildungsministerium der DDR übermitteln zu müssen – differenzierte Aufstellungen zur sozialen Zusammensetzung erstellten, spielte dies für die mosambikanische Seite kaum eine Rolle: Arbeits- oder Kampferfahrung und politische Zuverlässigkeit galten hier zumeist als ausreichendes Zulassungskriterium.⁶⁰ Obwohl somit die soziale Stellung und nicht die soziale Herkunft als Zulassungskriterium fungierte, existieren punktuelle Statistiken, die eine Aussage über die soziale Her-

59 Vgl. Tullner 1995.

60 Vgl. Piepiorka 2019, S. 275.

kunft zu geben vermögen. So geht aus einer Statistik für das Jahr 1985 hervor, dass bezüglich der sozialen Herkunft ‚Arbeiter‘ (43%) und ‚Bauern‘ (45%) die Mehrzahl der Studierenden darstellten, wobei diese zumeist bereits im Zuge des Befreiungskampfes soziale Aufstiege erlebten. Nur 14,9% der Studierenden waren auch zum Zeitpunkt der Studienaufnahme noch Arbeiter*innen. 53,7% der Studierenden kamen aus ländlichen Gebieten, womit diese unterrepräsentiert waren, lebten doch in Mosambik ca. 80% der Bevölkerung auf dem Land. Dass die Landbevölkerung weniger erreicht wurde, könnte an der schlechteren Vorbildung liegen, an Transportschwierigkeiten, aber auch am praktizierten Delegationsprinzip durch die Betriebe, die im industriell wenig entwickelten Norden des Landes kaum existierten. Die in der Landwirtschaft tätigen Personen wurden nur dann als ‚Werktätige‘ erfasst, wenn sie auf den Staatsfarmen (*aldeias comunais*) beschäftigt waren. Die Landbevölkerung wurde daher – im Unterschied zu Vietnam – schlechter erfasst. Das ist unter anderem darin begründet, dass aufgrund des 1977 beginnenden Bürgerkrieges die angedachte Option der Ausbreitung solcher Einrichtungen in das gesamte Land nicht mehr umsetzbar war.

Da die meisten Studierenden (64,2%) aus den drei südlichen Provinzen kamen, wurden die Provinzen im Norden, die am aktivsten in den Befreiungskampf involviert waren, so gut wie gar nicht erreicht. Dies hatte langfristig auch Einfluss auf die Besetzung von Elitepositionen des Landes. Frauen stellten etwa 10% der Teilnehmenden⁶¹ und waren damit im Hinblick auf ihren Bevölkerungsanteil massiv unterrepräsentiert. Allerdings muss an dieser Stelle berücksichtigt werden, dass über die FACOTRAV primär Werktätige erfasst wurden und Frauen vor allem in der Subsistenzwirtschaft tätig waren. Ihr Anteil an der werktätigen Bevölkerung lag nur bei ca. 11,5%.⁶² Damit entsprach der Frauenanteil an der FACOTRAV fast dem Anteil an der werktätigen Bevölkerung.⁶³

Obwohl die Parteimitgliedschaft mit etwa 50% relativ hoch lag, lässt sich kaum ein hochschulpolitischer Einfluss der FACOTRAV nachweisen. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass nur ein relativ geringer Anteil der Studierenden (etwa ein Viertel) tatsächlich ein Universitätsstudium aufnahm.⁶⁴ Zum anderen wurden die Studierendenschaft und der Lehrkörper nach der Unabhängigkeit nahezu vollständig durch neue, i. d. R. politisch loyale Personen ersetzt. So wurde von Seiten der FRELIMO zwar die politische Einstellung der Universitätsangehörigen kritisiert; im Vergleich zu den hochschulpoliti-

61 Vgl. ebd., S. 302.

62 Eigene Berechnungen auf Basis von Bonate/Katto 2021, S. 11.

63 Berücksichtigt werden muss auch, dass die Frauen häufig in weniger qualifizierten Positionen tätig waren und entsprechend über eine schlechtere Ausgangsbildung verfügten.

64 Vgl. Piepiorka 2019, S. 306.

schen Auseinandersetzungen, die in den etablierten Universitäten der DDR oder der Sowjetunion stattfanden, waren diese jedoch relativ unbedeutend. Zusammengefasst lässt sich einschätzen, dass die FACOTRAV in Mosambik eine primär berufsqualifizierende Funktion übernahm. Sie bildete vor allem Personen auf einem mittleren Qualifikationslevel aus, die nach dem Abschluss besser qualifiziert in Leitungsfunktionen in ihre Betriebe zurückkehrten. Den Zugang zu weiterführender universitärer Bildung erreichte nur ein kleiner Teil der Studierenden. Hinsichtlich der sozialen Herkunft kam der Großteil der Studierenden aus dem Kreis der ‚Arbeiter und Bauern‘. Obwohl der Anteil der ‚Bauern‘ recht hoch war, blieb er trotzdem hinter dem Anteil in der Gesamtbevölkerung zurück. Es lässt sich einschätzen, dass die Studierenden an der FACOTRAV vor allem männliche Mosambikaner waren, die aus Städten der südlichen Provinzen kamen – die Landbevölkerung und Frauen waren hingegen unterrepräsentiert.

3.3 Der Transfer in neo-koloniale Ausgangskonstellationen: Das Beispiel Kuba⁶⁵

Bei der Arbeiterfakultät in Kuba handelte es sich um eine Einrichtung, die in einer neo-kolonialen Ausgangssituation entstand, die auf der ökonomischen, politischen und sozialen Dominanz der USA basierte. Die im Jahr 1902 formal zur Republik erklärte Insel war Anfang der 1920er-Jahre in wirtschaftlicher Hinsicht beinahe vollständig von der Zuckerproduktion abhängig,⁶⁶ wobei ein Großteil des investierten Kapitals aus den USA stammte.⁶⁷ Auch die kubanische Regierungspolitik, einschließlich der Diktatur unter Batista ab 1952, war vom Einfluss der USA geprägt. Im Vergleich zu den postkolonialen Ländern existierte jedoch ein nationales Bildungssystem, wenngleich dieses sozial hoch selektiv war.⁶⁸ Im Vergleich zu anderen Ländern der Karibik war das Bildungssystem in Kuba besser entwickelt und die Analphabetenrate mit 21%⁶⁹ niedriger. Grundbildung war zumindest im städtischen Bereich vorhanden und die weiterführenden Bildungsinstitutionen wurden von den oberen Sozialgruppen der einheimischen Bevölkerung besucht. Bei den nach der Revolution (1959) umzusetzenden Bildungsreformen ging es somit darum, die soziale Selektivität des bestehenden Bildungssystems zu reduzieren sowie die drei zu diesem Zeitpunkt bestehenden Universitäten politisch im Sinne der Kommunistischen Partei umzugestalten.

65 Die Forschungen zur FPOC in Kuba wurden von Tobias Kriele (2019) durchgeführt.

66 Vgl. Ritter 1974, S. 19.

67 Vgl. Blum 1992, S. 24.

68 Vgl. Carnoy 1990, S. 157.

69 Vgl. ebd. S. 176.

Die Arbeiterfakultäten in Kuba, für die sich im Laufe der Zeit die einheitliche Bezeichnung ‚Facultad Preparatoria Obrera y Campesina‘ (Arbeiter- und Bauernvorbereitungsfakultät, FPOC) durchsetzte, wurden an den drei bestehenden Universitäten des Landes gegründet. Die erste Gründung erfolgte in Santa Clara (Februar 1962), die zweite ein Jahr später in Havanna (1963). Diese beiden Gründungen waren Teil hochschulpolitischer Auseinandersetzungen, gab es doch an diesen beiden Universitäten massive Vorbehalte gegenüber der sozialistischen Umgestaltung der Universitäten.⁷⁰ Das Kalkül war, die klassenmäßige Zusammensetzung der Studierendenschaft zu verändern, damit das weltanschauliche Kräfteverhältnis zu verschieben und so den Boden für weitere Reformen im Sinne der Revolutionsregierung zu bereiten. Man vermutete, dass die Aufnahme von ‚Arbeitern‘ und ‚Bauern‘ die pro-revolutionären Positionen an der Hochschule erhöhen würde. Der Zugang dieser Gruppen zu den Hochschulen wurde somit als ein Hauptgegenstand der Hochschulreform verstanden. Die FPOC wurden dabei in drei Begründungszusammenhänge gebracht: die Schaffung einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik, die Erhöhung der Zahl der technischen Kader und die Erlangung der Hegemonie in den Hochschulen durch die Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft.⁷¹ Frühzeitig wurden Zweigstellen der jeweiligen FPOC in größeren Provinzorten der industriellen Zonen des Umlandes gegründet, sodass diese Einrichtungen auch in ländlichen Gebieten breit genutzt werden konnten.

Parallel zu den FPOC existierte die Lenin-Spezialschule, die dem Industrieministerium unterstellt war. Im Unterschied zu den FPOC, die eine berufsbegleitende Ausbildung am Abend anboten, unterrichtete die Lenin-Spezialschule im Tagesbetrieb und stellte Stipendien und Internatsplätze zur Verfügung. Es existierten somit in Kuba zwei verschiedene Typen von Arbeiterfakultäten, nämlich zum einen die Lenin-Spezialschule, die als Eliteschule galt, und zum anderen das an die Universitäten angebundene FPOC-System, das auf Massenbildung ausgerichtet war. Diese Parallelstruktur existierte bis 1965, als die Lenin-Spezialschule schließlich in das FPOC-System integriert wurde. Auch wenn die ersten FPOC politisch intendiert waren, konnten sie kaum hochschulpolitischen Einfluss ausüben. Dies lag darin begründet, dass die Lenin-Spezialschule nicht an die Universität angegliedert war und die Studierenden der FPOC zwar formal Mitglieder der Universität waren, durch den ausschließlichen Abendunterricht und die zahlreichen Außenstellen aber kaum in Kontakt mit anderen Studierenden oder den Universitäten kamen. Die hoch-

⁷⁰ Vgl. Kriele 2019, S. 215–221.

⁷¹ Vgl. Kriele 2019, S. 211.

schulpolitische Funktion trat somit zugunsten der sozialpolitischen Funktion in den Hintergrund.

Als Zielgruppe der FPOC wurde die ‚Arbeiterklasse‘ bzw. die ‚Arbeiter‘ genannt. Dies wurde über die Gewerkschaftsmitgliedschaft erfasst. Die soziale Herkunft war damit keine relevante Kategorie, sondern lediglich die soziale Stellung. Es wurden nur Schüler*innen zugelassen, die ein von einer Gewerkschaft gefertigtes Gutachten über ihre „conscientious and revolutionary attitude“⁷² vorlegen konnten. Über die Gruppe der ‚Arbeiter‘ hinaus wurden auch andere Personen angesprochen, wie Betriebsleiter*innen, selbstständige Kleinunternehmer*innen und Funktionär*innen der Massenorganisationen. Der Begriff des ‚Arbeiters‘ wurde demnach nicht im strengen Sinne als Klassifikation der sozialen Herkunft oder Stellung verwendet, sondern als normative Zugehörigkeit zu einem werktätigen ‚Volk‘ in Abgrenzung zur traditionell elitären Studierendenschaft.⁷³ Aufgrund der problematischen Datenlage können für die kubanischen Arbeiterfakultäten keine Angaben zur sozialen Herkunft der Studierenden getroffen werden. Allerdings lässt sich auf Basis der Branchenzugehörigkeit rekonstruieren, dass etwas mehr als zwei Drittel der Studierenden aus den (teil-)industriellen Sektoren stammten und ein Drittel aus nicht industriellen Branchen kam. Auch für die Kategorie der ‚Bauern‘ gilt, dass damit keine soziale Gruppe im sozialwissenschaftlichen Sinne erfasst wurde. In den Aufnahmebedingungen zur FPOC wurde die Mitgliedschaft im ‚Kleinbauernverband‘ zur Voraussetzung gemacht. Der Anteil lag allerdings fast bei null, womit dieser Personenkreis, der immerhin 57 % der Bevölkerung ausmachte,⁷⁴ sehr unterrepräsentiert war. In Kuba wurde zum damaligen Zeitpunkt keine Zuweisung ethnischer Zugehörigkeit getroffen, sodass diesbezüglich keine Aussagen möglich sind. Auch die Förderung von Frauen gehörte nicht zur ausdrücklichen Zielstellung der FPOC. Dennoch liegen vereinzelte Daten dazu vor. Frauen waren in der Schüler*innenschaft der FPOC in den 1960er-Jahren im Vergleich zu Männern unterrepräsentiert. Im akademischen Jahr 1964/65 betrug der Frauenanteil lediglich 13,6 %. Dieser niedrige Wert entsprach jedoch in etwa dem Anteil der Frauen an den Werktätigen Kubas,⁷⁵ der zum Zeitpunkt der Revolution bei 13,1 % lag und bis 1970 auf 18,5 % anstieg. Werktätige Frauen erfuhren bei der Aufnahme in die FPOC somit weder eine Benachteiligung noch eine gezielte Förderung. Ihre Unterrepräsentanz resultierte vielmehr aus der spezifischen Rekrutierungspraxis. Der Frauenanteil an den FPOC lag unterhalb von dem an den Universitäten. Während beispielsweise im Studienjahr 1965/66 der Frauenanteil an der Universität bei

72 Suchlicki 1969, S. 129

73 Vgl. Kriele 2019, S. 243.

74 Vgl. Farber 2011, S. 132.

75 Vgl. Kriele 2019, S. 247.

38,8 % lag, betrug dieser an den FPOC lediglich 16,4 %.⁷⁶ Ähnlich wie in der DDR führte das FPOC-System zu einer Reduzierung des Frauenanteils an der Universität.

Auch wenn aufgrund fehlender sozialstruktureller Angaben keine Aussagen zur sozialen Umschichtung an der Universität gemacht werden können, kann doch davon ausgegangen werden, dass der Einfluss nicht allzu groß war. Aufgrund der als berufsbegleitend konzipierten FPOC war die Abschlussquote niedrig. An der Lenin-Schule, die dank besserer Bedingungen höhere Abschlussquoten aufwies, war die Zahl der Schülerinnen jedoch gering. Dort lernten vor allem besser vorgebildete Industriearbeiterinnen, die als ‚Werk-tätige‘ galten, bei denen aber unklar war, wie viele von ihnen tatsächlich aus einer ‚Arbeiter und Bauern‘-Familie stammten.

4 Fazit

Welche zusammenfassenden Schlussfolgerungen lassen sich nun aus der Entwicklung der verschiedenen Arbeiterfakultäten in unterschiedlichen kulturellen und historischen Kontexten ziehen? Welche Rolle spielten diese Einrichtungen bezüglich der Reduzierung sozialer Ungleichheit?

Zunächst ist festzuhalten, dass die Arbeiterfakultäten – trotz ihrer unbestreitbaren politischen Funktionen – ein in der Bildungsgeschichte einmaliges Großexperiment zur Reduzierung sozialer Ungleichheit darstellten. Dieses Modell war charakteristisch für sozialistische Staaten oder solche, die einen „sozialistischen Entwicklungsweg“ verfolgten. Ein solches Großexperiment wurde möglich durch die spezifischen Steuerungsmechanismen totalitärer Staaten, in denen bildungspolitische Kurswechsel vergleichsweise einfach umsetzbar waren. Ohne ein Plädoyer dafür vornehmen zu wollen, derartige (zentralistische) Steuerungsmechanismen zu übernehmen, da diese teilweise auch für demokratische Gesellschaften nicht akzeptable gewaltsame Elemente innehatten, kann an diesem Beispiel doch aufgezeigt werden, welche Effekte mit Hilfe gezielter bildungspolitischer Strategien möglich waren und welche Reproduktionen sozialer Ungleichheit sich trotz aller Förderung in diesen Staaten zeigten.

Auf den ersten Blick erscheinen die Befunde wenig überraschend: Trotz gezielter Förderung wurden in erster Linie männliche Industriearbeiter erreicht, während sich die Rekrutierung von Frauen, ‚Bauern‘ und ethnischen Minderheiten ungleich schwieriger gestaltete. Dies ist ein Befund, der oft für westlich-

⁷⁶ Vgl. Kriele 2019, S. 246.

demokratische Gesellschaften nachgewiesen wurde.⁷⁷ Die Unterrepräsentanz dieser Gruppen kann deshalb als ein kultur- und zeitübergreifendes Phänomen betrachtet werden. Daraus ergäbe sich die naheliegende und andernorts ausgeführte Schlussfolgerung: Auch mit maximal gegenprivilegierenden bildungspolitischen Strategien lassen sich die im Herkunfts米尔ieu entwickelten Prägungen⁷⁸ nur schwierig auflösen (vgl. für die DDR Miethe 2007).

Auf den zweiten Blick werden aber auch gegenläufige Befunde sichtbar. Am Beispiel Vietnam wird deutlich, dass es dort sehr wohl gelang, ‚Bauern‘ nahezu entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil in das weiterführende Bildungssystem zu integrieren. Bezeichnenderweise wurde dies in einem Land möglich, in dem in Ermangelung einer ausreichenden Anzahl männlicher Industriearbeiter notwendigerweise auf diese Personengruppe zurückgreifen *musste*. Die spezielle Förderung dieser Personengruppe war weder ideologisch naheliegend⁷⁹ noch besonders erfolgversprechend, da die Vorbildung und habituelle Grundhaltung zu Bildung besonders schlecht war. Dieses Beispiel zeigt auf, dass die Förderung dieser Personengruppe sehr wohl möglich ist, so der politische Wille besteht und die entsprechenden, i.d.R. höheren ökonomischen und politischen Ressourcen zur Verfügung stehen.

Interessant für weiterführende Diskussionen ist die Rekrutierung von Frauen. In allen untersuchten Ländern konnte keine proportionale Chancengleichheit hergestellt werden, womit die Unterrepräsentanz von Frauen als ein kultur- und zeitübergreifendes Phänomen festgestellt werden kann. In Ländern mit einem entwickelten Hochschulsystem (Sowjetunion, DDR, Kuba) führte die Förderung der ‚Arbeiter‘ sogar zur Reduzierung des Frauenanteils, womit die intersektionale Verflechtung von sozialer Schicht und Geschlecht deutlich wird. Wird der Frauenanteil an den Arbeiterfakultäten allerdings im Verhältnis zum Anteil an der werktätigen Bevölkerung betrachtet, wird deutlich, dass die Arbeiterfakultäten diesen Frauenanteil in etwa zu rekrutieren vermochten bzw. dass der Frauenanteil teilweise sogar höher lag. Dies erscheint wenig erstaunlich, verlief die Rekrutierung zu den Arbeiterfakultäten doch primär über die Betriebe bzw. Arbeitsstellen. Die Integration von Frauen auf dem Arbeitsmarkt war daher eine wichtige Voraussetzung dafür, diese überhaupt für

77 Ich verzichte aufgrund des erforderlichen Umfangs auf einen differenzierten Literaturnachweis. Für prinzipielle Trends sei lediglich auf die seit Jahrzehnten durchgeführten Sozialerhebungen des Studierendenwerks verwiesen, in denen diese Zusammenhänge statistisch aufgezeigt wurden. www.studierendenwerke.de (abgerufen am 21.10.2025).

78 Vgl. Erklärungssätze der entscheidungstheoretischen (Boudon) und der reproduktionstheoretischen Ansätze (Bourdieu).

79 Vietnam orientierte sich an der Sowjetunion und den dortigen Interpretationen des Marxismus. Andere Interpretationen im asiatischen Raum wie die von Mao Tse-tung, nach der die Bauern zentral für den Aufbau des Sozialismus waren, waren demgegenüber (zumindest offiziell) wenig relevant.

weiterführende Bildungswege erreichen zu können. Dies zum einen dadurch, dass sie an den Arbeitsstellen physisch anzutreffen waren; zum anderen aber auch durch das anregende Potenzial außerhäuslicher Arbeit.⁸⁰

Die Untersuchung der Entwicklung der Arbeiterfakultäten über einen langen historischen Zeitraum ermöglicht, Veränderungen hinsichtlich der Freiheitsgrade für deren Gestaltung zu identifizieren. Während in der ersten Phase des Transfers noch eine starke Ausrichtung am sowjetischen Vorbild und an den dort entwickelten sozialstrukturellen Vorstellungen über die zu fördernde Klientel bestand, stellte sich dies in der zweiten Phase anders dar. In dieser Phase wurde das Modell der Arbeiterfakultät eigeninitiativ als Möglichkeit aufgegriffen, eigenständig weiterentwickelt und modifiziert. Die ursprüngliche Zielgruppe der ‚Arbeiter‘ und ‚Bauern‘ wurde weit ausgelegt – in Kuba etwa im Sinne des „arbeitenden Volkes“ oder als nationale, nicht koloniale Bevölkerung. Im Zuge dieser Entwicklungen wandelten sich die Arbeiterfakultäten primär zu Einrichtungen zur Reduzierung sozialer Ungleichheit in einem umfassenden Sinne, während die in der ersten Phase noch deutlich erkennbare politische Funktionalisierung weitgehend in den Hintergrund trat. Ein solcher Befund weist in eine Interpretationsrichtung, wie sie im Kontext des Diskurses „Rethinking the Cold War“⁸¹ in den letzten Jahren entwickelt wurde. Es ist eine Perspektive, welche die polaren Zuschreibungen zwischen Ost und West, zwischen Diktatur und Demokratie aufzulösen versucht und durch Identifikation kultureller und sozialer Aspekte Erweiterungen, wechselseitige Verflechtungen und Relativierungen erfassen möchte. Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen die Wichtigkeit eines solchen Perspektivwechsels auf, konnte doch aufgezeigt werden, dass die weltweite Ausbreitung der Bildungsidee der ‚Arbeiterfakultäten‘ keinesfalls auf eine zentralistische Steuerung in der Sowjetunion zurückging, sondern sich – vor allem in der zweiten Ausbreitungswelle – eigenständig entlang des Bedarfs und der Vorstellungen der jeweiligen Staaten entwickelte. Dadurch können polare Blockvorstellungen sowie vereinfachende, negative Zuschreibungen an das Leben und die Forschung in diesen Staaten relativiert werden. Dies eröffnet einen erweiterten Blick auf die breitere Debatte zur sozialen Ungleichheit, in welche die Befunde zu diesen Staaten einfließen sollten.

80 Auf dieses wies die proletarische Frauenbewegung schon sehr früh hin. Wie Clara Zetkin schrieb, wurde erst durch die „Umwandlung der Hausfrau als Sklavin der kleinen Einzelwirtschaft in die freie Berufstätigkeit der großen Gesellschaftswirtschaft“ die Entwicklung eines „weiblichen Vollmenschen“ (Zetkin 1920/1960, S. 277) möglich. Weniger metaphorisch ausgedrückt: Wenn der Schritt in die außerhäusliche Produktion bereits begangen wurde, entstand Interesse an Weiterbildung und mentale Zugangshürden wurden reduziert.

81 Z. B. Hunter 2010, Bönker 2022. Vgl. auch die Publikationen in der Buchreihe „Rethinking the Cold War“ bei De Gruyter.

Literatur

- Alt, Robert (1978): Das Bildungsmonopol. Berlin.
- Asselin, Pierre (2013): Hanoi's Road to the Vietnam War, 1954–1965. Berkeley.
- Balzer, Harley D. (1987): Workers' Faculties and the Development of Science Cadres in the First Decade of Soviet Power. In: Blume, Stuart/Bunders, Joske/Leydesdorff, Loet/Whitley, Richard (Hrsg.): The Social Direction of the Public Sciences: Causes and Consequences of Co-Operation Between Scientists and Non-Scientific Groups. Dordrecht, S. 193–211.
- Bonate, Lazzat/Katto, Jonna (2021): Women in Mozambique. Oxford Research Encyclopedias: African History. Oxford. <https://oxfordre.com/africanhistory/display/10.1093/acrefore/9780190277734.001.0001/acrefore-9780190277734-e-526>.
- Bönker, Kirsten (2022): Den Kalten Krieg neu denken? Neue Studien zum Kalten Krieg. Rezensionsaufsatz in: Neue Politische Literatur 67, S. 168–204. <https://doi.org/10.1007/s42520-022-00441-y>.
- Blum, Frank (1992): Die Geschichte der kubanischen KP von 1925–1962. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.
- Budde, Gunilla-Friederike (2003): Frauen der Intelligenz. Akademikerinnen in der DDR 1945 bis 1975. Göttingen.
- Carnoy, Martin (1990): Educational Reform and Social Transformation in Cuba, 1959–1989. In: Carnoy, Martin/Samoff, Joel (Hrsg.): Education and Social Transition in the Third World. Princeton, S. 153–208.
- Castilano, José P. (1997): Das Bildungssystem in Mosambik (1974–1996): Entwicklung, Probleme und Konsequenzen. Hamburg.
- Farber, Samuel (2011): Cuba Since the Revolution of 1959: A Critical Assessment. Chicago.
- Fitzpatrick, Sheila (1979): Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934. Cambridge.
- Grant, Nigel (1966): Schule und Erziehung in der Sowjetunion. Bern.
- Großheim, Martin (2013): "1954 verlor der Vater seine Heimat, 1975 verlor der Sohn sein Vaterland": Teilung, Flucht und Wiedervereinigung in Vietnam. In: Hilger, Andreas/Von Wrochem, Oliver (Hrsg.): Die geteilte Nation: Nationale Verluste und Identitäten im 20. Jahrhundert. München, S. 97–114.
- Hunter, Allen (1997): Introduction. The Limits of Vindicationist Scholarship. In: Allen Hunter and Thomas McCormick (Hrsg.) Rethinking the Cold War. Philadelphia.
- Kaelble, Hartmut (1999): Der historische Vergleich: Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main.
- Kahn, George McTurnan (1972): Minorities in the Democratic Republic of Vietnam. In: Asian Survey, 12, H. 7, S. 580–599. <https://www.jstor.org/stable/2642947>.
- Kaiser, Tim (2019): The Worker-Peasant Complementary Education School of the Democratic Republic of Vietnam, In: Miethe, Ingrid/ Kaiser, Tim/ Kriele, Tobias/ Piepiorka, Alexandra (Hrsg.): Globalization of an Educational Idea. The Workers' Faculties in Eastern Germany, Vietnam, Cuba and Mosambique. Berlin, Boston, S. 137–206.
- Katunceva, N. M. (1966): Rol' rabočich fakul'tetov v formirovani kadrov narodnoj intelligencii v SSSR. (Die Rolle der Arbeiterfakultäten bei der Herausbildung der Kader Volksintelligenz in der UdSSR). Moskau.
- Kowalcuk, Ilko-Sascha (2003): Geist im Dienste der Macht. Hochschulpolitik in der SBZ/DDR 1945 bis 1961. Berlin.
- Kriele, Tobias (2019): The Workers' Faculties in Cuba. In: Miethe, Ingrid/ Kaiser, Tim/ Kriele, Tobias/ Piepiorka, Alexandra (Hrsg.): Globalization of an Educational Idea. The Workers' Faculties in Eastern Germany, Vietnam, Cuba and Mosambique. Berlin, Boston, S. 207–260.
- Mäncke-Gyöngyösi, Krisztina (1989): Geschlechterverhältnis, Modernisierung und neue Öffentlichkeit in der Sowjetunion. In: Feministische Studien, 7, H. 1, S. 54–70. <https://dx.doi.org/10.1515/fs-1989-0105>.
- Marr, David G. (2003): A Passion for Modernity: Intellectuals and the Media. In: Van Luong, Hy (ed.): Postwar Vietnam: Dynamics of a transforming society. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publ., S. 257–295.

Die internationale Ausbreitung der ‚Arbeiterfakultäten‘

- McClelland, James C. (1978): Proletarianizing the Student Body: The Soviet Experience During the New Economic Policy. In: Past & Present, 80, S. 122–46. <https://www.jstor.org/stable/650435>.
- Miethe, Ingrid (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen, Farmington Hills.
- Miethe, Ingrid (2022): Die Komintern als historischer Ausgangspunkt eines weltweiten sozialistischen Bildungsraums. In: Bildung und Erziehung 75(4), S. 364–379.
- Miethe, Ingrid/ Kaiser, Tim/ Kriele, Tobias/ Piepiorka, Alexandra (Hrsg.) (2019): Globalization of an Educational Idea. The Workers' Faculties in Eastern Germany, Vietnam, Cuba and Mozambique. Berlin, Boston.
- Miethe, Ingrid/ Weiss, Jane (2020): Socialist Educational Cooperation and the Global South. In: Miethe, Ingrid/ Weiss, Jane (Hrsg.) Socialist Educational Cooperation and the Global South. Berlin Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Warschau, Wien, S. 7–25.
- Mouzinho, Mário/Fry, Peter/Levey, Lizbeth A./Chilundo, Arlindo (2003): Higher Education in Mozambique. A Case Study. Maputo.
- Müller, Klaus-Dieter/ Müller, Marianne (1953): „...stürmt die Festung Wissenschaft!“ Die Sowjetisierung der mitteldeutschen Universitäten seit 1945. Berlin.
- Newitt, Malyn D.D (1995): A History of Mozambique. Bloomington.
- Piepiorka, Alexandra (2019): The Faculty for Former Combatants and Vanguard Workers in Mozambique. In: Miethe, Ingrid/ Kaiser, Tim/ Kriele, Tobias/ Piepiorka, Alexandra (Hrsg.): Globalization of an Educational Idea. The Workers' Faculties in Eastern Germany, Vietnam, Cuba and Mozambique. Berlin, Boston, S. 261–310.
- Ritter, Archibald RöM. (1974): The Economic Development of Revolutionary Cuba: Strategy and Performance. New York.
- Staatliche Zentralverwaltung für Statistik (Hrsg.) (1956): Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik 1955. Erster Jahrgang. Berlin.
https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00143229.
- Suchlicki, Jaime (1969): University Students and Revolution in Cuba, 1920–1968. Miami.
- Tandler, Fredrika Morehouse (1955): The Workers' Faculty (Rabfak) System in the USSR. Dissertation. Columbia University.
- Thrift, Nigel/Forbes, Dean (1986): The price of war: Urbanization in Vietnam 1954–85. London.
- Tullner, Mathias (1995): Das Bildungssystem von Mosambik von der Unabhängigkeit bis zur Krise des SNE und seine Beziehungen zur DDR bis zu deren Ende. In ABP, Zeitschrift zur portugiesischsprachigen Welt, Heft 1, S. 114–132.
- Woodside, Alexander (1983): The Triumphs and Failures of Mass Education in Vietnam. In: Pacific Affairs, 56, H. 3, S. 401–427.
- Zetkin, Clara (1960): Richtlinien für die kommunistische Frauenbewegung (1920). In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Clara Zetkin. Ausgewählte Reden und Schriften, Bd. 2. Berlin, S. 260–289.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/AS3XUDEY>

Autorin

Miethe, Ingrid, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0001-7167-2742>

Phillip Wagner

Demokratische Differenzierungen. Meritokratische Schulpolitik und ungleiche Umerziehung in der westdeutschen Nachkriegszeit (1945–1955)

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt sich mit neueren Forschungen auseinander, die konstatieren, dass Schulen in der Nachkriegsdekade eine zentrale Rolle für die allmähliche schichtenübergreifende Ausbreitung demokratischer Denk- und Handlungsmuster spielten. Demgegenüber entwickelt der Beitrag am Beispiel von Nordrhein-Westfalen die These, dass Politik und Wissenschaft neben tendenziell egalitären auch meritokratische Umerziehungsinitiativen entwarfen, die in den Schulen ungeplant zu einer ungleichen Vorbereitung von sozialen Schichten sowie jungen Männern und Frauen auf die Demokratie führten.

Schlagworte: Demokratie, Schule, Meritokratie, Ungleichheit,
Westdeutschland

Abstract

This article engages with recent studies which claim that schools played a central role for gradually disseminating democratic attitudes and ways of behaviour across all parts in West Germany's postwar decade. By contrast, this article uses the case of the West German state of North Rhine-Westphalia to argue that lawmakers and experts not only developed rather egalitarian but also meritocratic programmes of re-education, unintentionally culminating in schools unequally preparing for democratic citizenship along the lines of class and gender.

Keywords: Democracy, school, meritocracy, inequity, West Germany

1 Einleitung

Wie egalitär Demokratie sein soll, ist umstritten. Gerade die Schulpolitik ist ein wichtiges Feld, auf dem diese Frage verhandelt wird, diskutiert doch hier eine breite Öffentlichkeit über die Formung der nachfolgenden Generation. Nicht alle rufen angesichts einer immer stärker werdenden politischen Polarisierung nach mehr demokratischer Bildung für die gesamte Jugend.¹ Einige Intellektuelle fordern gerade die Bildung einer demokratischen Leistungselite. Sie sehen in der meritokratischen Auslese der vermeintlich Begabtesten einen Grundpfiler der freien Grundordnung, der durch identitätspolitische „Gleichmacherei“ in Gefahr gerate.² Denn sie glauben, dass Demokratie sogar von Ungleichheit profitieren könne, wenn das meritokratische Prinzip die Führungspersönlichkeiten der liberalen Gesellschaftsordnung hervorbringt.³ Wie ist diese Vorstellung historisch entstanden? Um diese Frage zu beantworten, wirft der Beitrag einen neuen Blick auf die Debatte über Meritokratie, Demokratie und Schule im Nachkriegsjahrzehnt.⁴ Das mag verwundern, weil gerade die neuere Forschung den tendenziell egalisierenden Charakter der Reformbemühungen im Schatten des Nationalsozialismus hervorhebt. Zwar scheiterte die US-amerikanische Besatzungsverwaltung mit ihrer egalitären Demokratisierungs- und Bildungspolitik kurzfristig am Widerstand von konservativen Landesregierungen, Lehrpersonen und Eltern. Sie habe aber dennoch gemeinsam mit deutschen Reformern und Reformerinnen eine Debatte angestoßen, die in den 1950er-Jahren dazu führte, dass das dreigliedrige Schulsystem westdeutsche Jugendliche quer durch die Schulformen zunehmend an die Demokratie heranführte.⁵ Demgegenüber zeigt dieser Beitrag, dass Politik, Wissenschaft und Verwaltung nicht alleine egalitäre, sondern auch meritokratische Umerziehungsinitiativen anschoben, die zwischen den demokratischen Rollen verschiedener Leistungsniveaus differenzierten. In der schulischen politischen Bildung führten diese umstrittenen Maßnahmen jedoch nicht zu einer Durchsetzung des Leistungsprinzips. Vielmehr hatten sie eine verschiedenartige Vorbereitung von Heranwachsenden unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Geschlechts zur Folge, womit sie zumindest in einigen Teilen Deutschlands eine ungleiche Demokratie zu consolidieren halfen.

1 Zum Beispiel: Seimetz 2023, S. 82–105. Der Aufsatz gendert die Formen nicht konsequent, um zu zeigen, dass Männer und Frauen an den Debatten der Nachkriegszeit nicht gleichberechtigt teilnahmen.

2 Vgl. Sommer 2021.

3 Vgl. Oppermann 2024.

4 Die Vorgeschichte dieser Debatte wird dagegen nur gestreift. Vgl. dazu Otto 2019.

5 Vgl. Puaca 2009; Levsen 2019, S. 102–118.

Der Aufsatz versteht Demokratie somit als ein historisch wandelbares Ordnungskonzept, das anschlussfähig an unterschiedliche Vorstellungen von Gleichheit und Ungleichheit ist. Demokratiekonzepte können von einem Egalitarismus geleitet sein, der nach der mehr oder minder umfassenden Gleichstellung der Menschen strebt. Ebenso können sie an die meritokratische Doktrin anknüpfen, wonach das vermeintlich neutrale Leistungsprinzip die soziale Rangordnung begründet. Ob dabei bestehende sozio-ökonomische Ungleichheiten konserviert werden, hängt davon ab, ob Leistung und Begabung als nativistisch und damit tendenziell unveränderbar oder als umweltbedingt und damit prinzipiell formbar begriffen werden.⁶

Darüber hinaus knüpft der Beitrag an die bildungs- und gesellschaftsgeschichtliche Forschung an, die sich zwar nicht mit den Auswirkungen der Leistungsauslese auf die Demokratie explizit beschäftigt hat, aber den Zusammenhang zwischen Meritokratie und Bildungsungleichheit in der frühen Bundesrepublik untersucht. Diese Studien zeigen, dass eine nativistische Vorstellung von Begabung überwiegend die westdeutsche Debatte im Schatten des Nationalsozialismus dominierte.⁷ Während das Gymnasium als Stätte der Auslese einer Leistungselite verteidigt wurde, blieb die Volksschule die Bildungseinrichtung für die breite Masse. Trotz des Anspruchs einer vermeintlich rationalen Selektion blieben die höheren Schulen einer kleinen Gruppe von Jugendlichen überwiegend aus der Mittel- und Oberschicht vorbehalten. Demgegenüber nahmen die Volkschulen die Mehrzahl der Heranwachsenden aus Arbeiter- und Handwerkerfamilien auf.⁸ Dies geschah in einer Zeit, die weiterhin von vielfältigen Ungleichheiten geprägt war. So verfeinerten sich während der 1950er-Jahre durch den Ausbau des Wohlfahrtsstaats die sozialen Unterschiede. Die starren Klassenformationen erodierten, wohingegen sich offenere Gesellschaftsschichten langsam ausdifferenzierten. Gleichzeitig blieben unterschiedliche Anforderungen an Männer und Frauen wirkmächtig. Vor allem Konservative wollten erneut die bürgerliche Geschlechterordnung etablieren, die den Mann auf die öffentliche und die Frau auf die private Sphäre festlegte.⁹

Auf den folgenden Seiten wird untersucht, welche Rolle meritokratische Bildungsprogramme dabei spielten, eine ungleiche Demokratie in der westdeutschen Nachkriegszeit zu festigen. Der Aufsatz fragt deswegen, wie aus den Bildungsprogrammen demokratische Differenzierungskategorien entstanden, die Jugendlichen spezifische Rollen in der freien Grundordnung zuteilten. In

6 Für Demokratie zwischen Egalitarismus und Meritokratie: Vgl. Carson 2007, S. 271–280; Mandler 2020, S. 4–6. Zu den Begabungsbegriffen: Rudloff 2014.

7 Vgl. Rudloff 2014; Kössler 2016, S. 118–122.

8 Vgl. Furck 1998; Gass-Bolm 2005. Differenzierend Wenk 2022, S. 77–79.

9 Vgl. Schildt 2007, S. 18–21, 31–33; Heinemann/Steber 2021.

Anknüpfung an die Vorschläge der Historikerinnen Andrea Griesebner und Susanne Hehenberger wird gefragt, inwieweit Bildungsinitiativen aus Politik, Wissenschaft und Verwaltung „Unterschiede“ zwischen den Heranwachsenden konstruierten, inwieweit sie diese mit „Bedeutung“ aufluden und aus ihnen schließlich „Differenzen“ erzeugten.¹⁰ Nach welchen Kriterien differenzierten sie zwischen jugendlichen Gruppen? Schnitten sie ihre demokratischen Lehren auf diese konstruierten Gruppen zu? Wie eignete sich umgekehrt die junge Generation die Botschaften der Erwachsenen an? Der Beitrag geht diesen Fragen anhand des Gemeinschaftskundeunterrichts, der Schülermitverwaltungen und der Schülerzeitungen in der Volksschuloberstufe, Realschule, Gymnasium und Berufsschule nach. Dabei geht es nicht allein um die bundesdeutsche Debatte, sondern auch darum, die Praxis anhand des Beispiels von Nordrhein-Westfalen (NRW) zu beleuchten, wo eine katholisch und christdemokratisch geprägte Schulverwaltung zahlreiche politische Bildungsinitiativen anschob und trotz aller Kritik am individuellen Leistungsstreben ein auf Selektion ausgerichtetes dreigliederiges Schulsystem mit dem Gymnasium an der Spitze erneut aufbaute.¹¹

Der Beitrag entfaltet sein Argument in drei Schritten. Kapitel 2 zeigt, dass nicht nur egalitäre, sondern ebenso meritokratische Demokratiebegriffe und Bildungsinitiativen quer durch die Besatzungsverwaltungen, Parteien und weltanschaulichen Lager nach 1945 diskutiert wurden. Am Beispiel von NRW verdeutlicht Teil 3, wie Politik und Verwaltung subtil zwischen den demokratischen Rollen verschiedener Leistungsgruppen differenzierten. Der vierte Abschnitt argumentiert, dass diese Politik zu einer Benachteiligung von Arbeiterjugendlichen und heranwachsenden Frauen führte, die jedoch auch eigensinnig auf diese Marginalisierung reagierten. Der Beitrag bezieht sich deswegen nicht nur auf Quellen, die von staatlichen Behörden oder Experten angefertigt wurden, wie etwa Fachbeiträge, Denkschriften und Schulaufsichtsprotokolle. Ebenso fußt er auf Hinterlassenschaften der Jugendlichen aus Unterrichtsstunden, Schülermitverwaltungen und Schülerzeitungsredaktionen.

2 Egalitarismus oder Meritokratie?

Bildungs- und Demokratisierungsbestrebungen im Schatten von Nationalsozialismus und Massengewalt waren anschlussfähig an unterschiedliche Vorstellungen von individueller Gleichheit und Ungleichheit. Die US-amerikanische Besatzungsbehörde unterstützte vehement eine Politik aus dem Prinzip

10 Griesebner/Hehenberger 2013, S. 122.

11 Zuletzt Wenk 2022, S. 58–94. Verwaltungs- und ereignisgeschichtlich: Halbritter 1979; Pakschies 1984; Heumann 1989. Ideologiekritisch: Himmelstein 1986.

des Egalitarismus. 1947 veröffentlichten die United States Education Mission to Germany und das Social Studies Committee eine gehärmische Kritik am deutschen Bildungssystem, das nicht nur dem Prinzip der Chancengleichheit widerspreche, sondern sogar zum Aufstieg von Autoritarismus und Nationalsozialismus beigetragen habe.¹² Deswegen sprachen sich die Kommissionen für die Einführung einer differenzierten Gesamtschule aus, in der alle Schülerrinnen und Schüler die ersten sechs Jahre gemeinsam verbrachten und danach entweder auf eine weiterführende Stufe oder einen Berufsschulzweig wechselten. Ziel der Schule war es, eine demokratische „common culture“¹³ zu stiften, weil Jungen und Mädchen aus unterschiedlichen sozialen Schichten gemeinsam Aufgaben bewältigen, sozialkundliche Inhalte thematisieren und kontrovers diskutieren lernen sollten.

Die US-amerikanische Besatzungsmacht hatte jedoch Probleme, diese Ideen in die Praxis umzusetzen. Da bereits Länderregierungen gegründet worden waren, konnte sie ihre Vorstellungen nicht von oben durchsetzen. Beispielsweise verwehrte sich die bayerische Regierung vehement gegen die US-amerikanische Einflussnahme. Trotzdem wurden die amerikanischen Vorschläge quer durch die politischen Milieus diskutiert. Der Bremer Senat führte 1949 eine sechsjährige Grundschule und vier sechsjährige Sekundarschulzweige ein, die Jungen und Mädchen gleichermaßen offenstanden. Der sozialdemokratische Senator Christian Paulmann erläuterte, von der Grundschule an sollten Kindern „Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden“, die „nötig“ seien, um die „demokratischen Rechte und Pflichten richtig zu erkennen und zu erfüllen.“¹⁴ Daneben fanden die US-amerikanischen Initiativen im liberalen Milieu des Südwestens ein Echo. Die von der liberalen DVP geführte Landesregierung in Württemberg-Baden zielte darauf, die gesamte Jugend des Landes demokratisch zu bilden. Der parteilose Kultusminister Theodor Bäuerle legte mehrere Pläne für eine Art Gesamtschule vor, die es ermöglichen sollte, die verschiedenen Talente der Heranwachsenden besser als bisher zu fördern. Im Kreis um Bäuerle wurde Otto Seitzer zu einem der wortmächtigsten Anwälte dafür, den Zugang zur demokratischen Bildung zu verbreitern und Gemeinschaftskunde aus dem Blickwinkel des „kleinen Mannes“ zu konzeptionieren.¹⁵ Demgegenüber unterstützte die Christdemokratie einen eigenen Egalitarismus, der danach strebte, die christlichen Voraussetzungen für die Demokratie quer durch die Gesellschaft zu festigen. Die Kirchen versuchten, ihr Deutungsmonopol über Bildung und Kultur nach den Verwerfungen des Nationalso-

12 Report of the United States Education Mission to Germany 1946, S. 19.

13 Ebd., S. 19. Vgl. auch Report of the United States Social Studies Committee to Germany, April 1947, S. 1-2, 12-14, IfZ, OMGUS, Shipment 5, Box 300-3, Folder 37.

14 Internationale Arbeitsgemeinschaft für Sozialkunde 1952, S. 13.

15 Seitzer 1949, S. 15. Vgl. dazu: Braun 2004; Wagner 2019, S. 279-281.

zialismus wieder aufzurichten.¹⁶ Deswegen protestierten sie gegen eine Vereinheitlichung der demokratischen Erziehung durch die Besatzungsmächte.¹⁷ Zusammen mit der Christdemokratie lancierten sie eigenständige Initiativen für eine demokratische Schulpolitik. Denn sie waren in den westlichen Besatzungszonen wie auch sonst in Westeuropa neben der Sozialdemokratie einer der beiden Impulsgeber der demokratischen Nachkriegsdebatte.¹⁸ Aus dem Glauben heraus, der Nationalsozialismus sei durch die Abkehr vom christlichen Humanismus entstanden, versuchten die Kirchen und die Christdemokratie, christliche Werte für die Fundierung der fragil erscheinenden Nachkriegsdemokratie in allen sozialen Schichten zu stärken. So beschloss die CDU 1946, dass das Ziel der Erziehung der „religiös-sittliche“ Mensch sei, der „gute Sitte und Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Nächstenliebe und Treue vor seinem eigenen Gewissen zur Richtschnur seines Lebens“ mache, da nur er „ein zur Mitverantwortung fähiges Glied des demokratischen Staates“ sein könne.¹⁹ Gleichzeitig engagierten sich einige CDU-Bildungspolitiker wie etwa der hessische Kultusminister Erwin Stein direkt für Gemeinschaftskunde und Schülermitverwaltungen.²⁰

Diese konkurrierenden Egalitarismen prägten die Debatte um politische Bildung in den frühen 1950er-Jahren. Expertentagungen und die Kultusministerkonferenz forderten die Intensivierung der politischen Bildungsprogramme quer durch die Bevölkerungsgruppen.²¹ Auch die großen Antipoden in der politischen Bildung, Theodor Wilhelm und Theodor Litt, vertraten trotz aller Unterschiede die Meinung, alle Teile der deutschen Jugend seien im gleichen Maße zur Demokratie zu erziehen.²² Damit einher gingen zahlreiche Projekte von Politik, Öffentlichkeit und US-amerikanischer Schutzmacht, demokratische Partizipation in der breiteren Gesellschaft zu verstärken.²³

Doch nicht alle strebten nach 1945 nach einer gleichmäßigen Ausweitung der demokratischen Erziehung. Ebenso versuchten alliierte und deutsche Kräfte, eine demokratische Bildungsreform aus dem Geiste der Meritokratie in Gang zu setzen. Die französische Besatzungsmacht wollte das deutsche Schulsystem so umgestalten, dass es effizient eine zukünftige demokratische Führungsschicht auswählen konnte. Dabei entwickelte sie ihre Vorschläge

16 Vgl. Moeller 1993; Ruff 2005.

17 Vgl. zusammenfassend Rosenzweig 1998, S. 159–183.

18 Vgl. Conway 2020, S. 162–198.

19 Berliner Tagung der Union. 15. bis 17. Juni 1946. Die Entschlüsse 1946, S. 6.

20 Vgl. Zilien 1997, S. 111–215.

21 Internationale Arbeitsgemeinschaft für Soziolinguistik 1952; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.6.1950, Nr. 560, in: Sammlung der Erklärungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland 1972.

22 Vgl. Oetinger 1951; Litt 1954.

23 Zum Beispiel: Latzin 2005; Verheyen 2010, S. 120–150; Forner 2014.

für die Neuordnung des westdeutschen Schulsystems vor dem Hintergrund der französischen Reformdebatte, die darum kreiste, wie man durch Schulen und Universitäten die Nation einen und gleichzeitig nach dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit neu strukturieren könne. Gleichwohl konnte sich die französische Besatzungsmacht mit ihren radikalen Plänen nicht gegenüber den Länderregierungen, Kirchen und Lehrkräften durchsetzen, die auf einer konfessionellen Volksschule, dem klassischen Gymnasium und der getrennten Beschulung von Jungen und Mädchen bestanden.²⁴ Ähnliche Pläne für eine Umstrukturierung des Schulsystems kamen aus der britischen Besatzungszone. Der niedersächsische Kultusminister Adolf Grimme (SPD) wollte die Selektion einer demokratisch gesinnten Elite durch den Umbau des gesamten Schulsystems transparenter als bisher organisieren, aber scheiterte am Widerstand von Eltern, Lehrkräften, Hochschulrektoren und Geistlichen – nicht zuletzt, weil sich die britische Besatzungsmacht nicht in die Bildungsdebatte einmischte, obwohl in Großbritannien ähnliche meritokratische Bildungskonzepte wie in Frankreich diskutiert wurden.²⁵

Die konservativen, katholischen und christdemokratischen Gegner einer Schulreform vertraten eine andere Vorstellung von demokratischer Meritokratie. Sie wollten ein Schulsystem mit einer Volksschule für die breite Masse und einem humanistischen Gymnasium für die talentierten Jugendlichen wieder aufrichten. Vor allem richteten sie ihr Augenmerk auf die Elitenbildung im Gymnasium. Die höhere Schule sollte strenge Maßstäbe für die Selektion des geeigneten Nachwuchses anlegen. Die Beschäftigung mit Christentum, Antike und Klassik hatte die deutsche Jugend gegen die Nivellierung der Kultur durch US-amerikanische Einflüsse und die Durchdringung der Gesellschaft mit moderner Technologie zu immunisieren und sie somit für die Übernahme von leitenden Aufgaben in der Gesellschaft zu befähigen. Demgegenüber sahen die Verteidiger des Gymnasialkanons eine Auseinandersetzung mit Politik oder gar Demokratie im Klassenraum als zweitrangig an.²⁶ Trotzdem prägten ihre Vorstellungen auch die Debatte in der politischen Bildung. So schlug der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, ein einflussreiches Beratungsgremium, einen Lehrplan vor, der für die Jüngeren eine eher soziale Erziehung vorsah, für die Älteren dagegen die Schulung der Urteilskraft.²⁷ Somit warb er in letzter Konsequenz dafür, die höchste Form des politischen Unterrichts insbesondere für die jungen Menschen auf der höheren Schule zu reservieren. Dazu kam, dass Schulverwaltung und Lehrperso-

24 Vgl. Zauner 1994, S. 78–151; Levsen 2019, S. 81–83.

25 Vgl. Bösch 1996; Phillips 2018, S. 206f.; Mandler 2020, S. 32–39.

26 Vgl. Kurig 2017; Wagner 2019, S. 291–293.

27 Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung, Bonn, 22.1.1955, in: Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, S. 830.

nen quer durch Deutschland Schülerzeitungen und Schülermitverwaltungen vor allem in den Gymnasien förderten.²⁸

Diese meritokratischen Vorstellungen gingen im Nachkriegsjahrzehnt Hand in Hand mit Vorurteilen über die demokratischen Fähigkeiten von Frauen. Vor allem konservative Familien- und Bildungspolitiker wollten nach den Verheerungen des Zweiten Weltkrieges die bürgerliche Geschlechterordnung wieder aufrichten, die auf einer dichotomen Gegenüberstellung vom aktiven und rationalen Mann sowie der passiven und emotionalen Frau beruhte. Damit einher gingen unterschiedliche Erwartungen an die demokratischen Handlungs- und Denkmuster von jungen Männern und Frauen. So glaubte man, dass Frauen eher für soziale Aufgaben, Männer dagegen für politische Führungsaufgaben fähig seien.²⁹

Wortmächtige Unterstützung erfuhren die Proponenten einer meritokratischen Selektion durch die Begabungsforschung. Diese Forschung wollte durch eine Intensivierung die Auslese der Begabten in der Nachkriegsgesellschaft stützen, ja sogar demokratisieren. Der bereits im Nationalsozialismus erfolgreiche sozialbiologische Begabungsforscher Karl Valentin Müller produzierte beispielsweise für Grimme eine der ersten Studien zur Verteilung der Begabungen in der Gesellschaft, in der er die strenge Selektion der Talentierten als ein probates Mittel gegen totalitäres „Herdenmenschtum“ pries.³⁰

In der Praxis führte diese Forschung nicht zu einer Rationalisierung der Auslese. Vielmehr legitimierte diese Forschung den Ausschluss weiter Teile der Bevölkerung von der höheren Bildung. Zwar versuchten die Kultusministerien sukzessive, offensichtliche soziale Diskriminierungen zu verringern. Sie schafften das Schulgeld und die Abgaben für Lernmittel ab. Manchmal unterstützten sie bedürftige Familien, die ihr vermeintlich begabtes Kind auf die weiterführende Schule schicken wollten.³¹ Jedoch tasteten sie das dreigliederige Schulsystem nicht an. Das hatte zur Folge, dass 1952 79 Prozent der Schülerinnen und Schüler der achten Klasse die Volksschule, aber nur sieben Prozent die Realschule und zwölf Prozent das Gymnasium besuchten. Obwohl sich die höheren Schulen vorsichtig und langsam öffneten, blieb die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft an den verschiedenen Schulformen ungleich. Kinder aus Familien von Bauern, Handwerkern sowie gelernten und ungelernten Fabrik- und Landarbeitern gingen überwiegend auf die Volksschule, wohingegen Kinder aus Familien von Beamten, Akademikern und Unternehmern mehrheitlich das Gymnasium besuchten. 1950/51 kamen nur 3,9 Prozent der Studierenden aus einer Arbeiterfamilie. Auch junge Frauen

28 Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 118–125; Kabaum 2017, S. 18.

29 Vgl. Neumaier 2019, S. 312–326. Vgl. auch Gass-Bolm 2005, S. 144–153.

30 Zitiert nach Kössler 2016, S. 119. Zum Kontext: ebd., S. 118–120.

31 Gass-Bolm 2005, S. 130.

und Heranwachsende aus katholischen Elternhäusern waren an den höheren Schulen unterrepräsentiert.³²

3 Christlicher Egalitarismus und meritokratische Demokratie

Zwischen Rhein und Ruhr begannen die Debatten um eine demokratische Bildung in den Wirren der Nachkriegszeit. Große Teile des Ruhrgebiets und des Rheinlands lagen 1945 in Schutt und Asche. In den Ruinenstädten der Nachkriegszeit bestimmten Wohnungsnot, Mangel und Hunger das Leben der Menschen. Staatliche Strukturen waren fast vollständig zusammengebrochen. Nach der bedingungslosen Kapitulation versuchte die britische Besatzungsmacht, neue Verwaltungsstrukturen aufzubauen und die Versorgung der Bevölkerung zu sichern. Bereits seit dem Winter 1944 rekrutierte sie in den besetzten Gebieten politisch nicht belastete Politiker und Experten für die Kommunalverwaltungen. Nach 1945 schuf die Besatzungsbehörde aus Nordrhein, Westfalen und dem ehemaligen Herzogtum Lippe das neue Land Nordrhein-Westfalen trotz des Widerstands aus der westfälischen Politik.³³

In dieser unsicheren Situation kamen aus der Politik Vorschläge für eine demokratische Bildungspolitik aus dem Prinzip der Gleichheit. Allen voran der aus der sozialistischen Einheitsschulbewegung der Weimarer Republik kommende stellvertretende Kultusminister Otto Koch (SPD) warb öffentlich dafür, die „Erziehung zu demokratischen Menschen“ als „große volkspädagogische Aufgabe“ zu betrachten.³⁴ Jedoch war Koch wegen seines religiösen Sozialismus in der eigenen Partei umstritten. In der Schulverwaltung stand ihm noch dazu eine einflussreiche Gruppe von katholischen Reformern gegenüber.³⁵ Trotzdem setzte er sich dafür ein, Jugendliche aus allen Teilen der Gesellschaft für die Demokratie zu gewinnen. Unter seiner Schirmherrschaft führte das Kultusministerium im August 1947 die Bürgerkunde in allen berufsbildenden Schulen ein, die die werktätige Jugend in die demokratische Kunst des Diskutierens einweisen sollte. Gleichzeitig forderte das Kultusministerium auch an berufsbildenden Schulen Schüler selbstverwaltung zur Befähigung der jungen Menschen zur Selbstbestimmung und zum öffentlichen Engagement.³⁶ Einen Monat später veröffentlichte das Ministerium Richtlinien für einen neuen Ge-

32 Vgl. für die Zahlen: Köhler/Lundgreen 2014, S. 71; Müller 1956, S. 7, 123f. Dazu: Furck 1998, S. 295–301; Schildt 2007, S. 60–63; Wenk 2022, S. 77–79.

33 Vgl. Mergel 2004, S. 291–293; Nonn 2009, S. 67–73.

34 Koch 1946/1962.

35 Vgl. Halbritter 1979, S. 67–75, 85–92; Himmelstein 1986, S. 110–130; Kranzdorf 2018, S. 221–233; Wenk 2022, S. 64–67.

36 Vgl. Erlass über die Bürgerkunde in allen berufsbildenden Schulen, 15.8.1947, in: Die politische Erziehung in den Berufs- und Fachschulen, o. D. (1953), LAV NRW R, NW 18, Nr. 182.

schichtunterricht an den Volks- und Mittelschulen, um der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen, die nicht auf das Gymnasium gingen, demokratische Denk- und Handlungsmuster nahezubringen. So forderte das Ministerium einen Unterricht, der alle Heranwachsenden ungeachtet ihrer Klasse und ihres Geschlechts zur demokratischen „Lebensform“³⁷ erziehen sollte, die sich durch Sachlichkeit, Toleranz, Engagement und Gemeinschaftssinn auszeichnet.

Doch die Reforminitiativen von Koch verliefen bald nach dem Amtsantritt der neuen Kultusministerin Christine Teusch (CDU) im Sande. Nicht nur verschleppten viele Lehrkräfte die Einführung des Geschichtslehrplans. Teusch berief noch dazu im März 1948 eine Landesschulkonferenz ein, auf der Intellektuelle, Hochschullehrer, Repräsentanten der verschiedenen Schulformen, Elternvertreter und Persönlichkeiten aus Gewerbe und Wirtschaft die Probleme der Schulreform studieren sollten. Gleichwohl sicherte die Kultusministerin, die ebenso wie ihre führenden Mitarbeiter aus der katholischen Schulreformbewegung kam, vor allem den Kirchen als auch der Gymnasialbewegung die entscheidenden Sitze im Gremium.³⁸

Die Landesschulkonferenz empfahl schließlich eine Reform, die zwischen christlichem Egalitarismus und meritokratischem Demokratieverständnis oszillierte. Zwar sprachen sich die Autoren dafür aus, durch eine die verschiedenen Gesellschaftsgruppen überwölbende christliche Erziehung die Grundlagen für die Demokratie zu schaffen. Doch hielten sie ebenso daran fest, den Heranwachsenden nach Bildungseinrichtungen und Leistungsniveaus gestaffelte Verhaltenslehren zu vermitteln. Die Volksschule sollte zum Beispiel die Jugend mit „Kultur und Gemeinschaftsleben“ in Berührung bringen, das Gymnasium Charakter und Gemeinschaftssinn der Heranwachsenden, die einmal in „öffentlicher, sozialer und staatsbürgerlicher Verantwortlichkeit“ stehen würden, schulen und die Mädchengeschule die „besondere Aufgabe der Frau in Familie, Beruf und öffentlichem Leben“ fördern.³⁹

Die an das Gutachten der Landesschulkonferenz anschließenden Programme gingen einen ähnlichen Weg. In Landesverfassung, Schulordnungsgesetz und zahlreichen Schulerlassen der frühen 1950er-Jahre formulierte das Kultusministerium ein allgemeines Bildungsziel aus dem Geist der christlichen Demokratie. Die Schulen sollten zur „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen“ und zur „Bereitschaft zum sozialen Handeln (...) im Geiste der

37 Vgl. Richtlinien für den Geschichtsunterricht an der Volks- und Mittelschule, September 1947, S. 3, LAV NRW R, NW 18, Nr. 191.

38 Kritisch dazu: Gutachten zur Schulreform 1949.

39 Redaktionsausschuss der Landesschulkonferenz des Landes Nordrhein-Westfalen 1949, S. 10, 17, 20.

Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit“ erziehen.⁴⁰ Die Initiativen zur allgemeinen Ausweitung der politischen Bildung waren dabei Reaktionen auf die Systemkonkurrenz mit der DDR. Denn Ost-Berlin versuchte in den frühen 1950er-Jahren, durch Briefaktionen gezielt Jugendliche in NRW anzusprechen, was in Düsseldorf besorgt registriert wurde.⁴¹

Gleichzeitig favorisierte die Landesregierung eine nach dem vermeintlich objektiven Kriterium der Leistungsfähigkeit gestaffelte Förderung von demokratischen Denk- und Handlungsweisen. Sie differenzierte dabei scharf zwischen höherer und niederer Schulbildung. Bereits die unter der Ägide von Koch vorbereiteten, aber kurz nach dem Dienstantritt von Teusch veröffentlichten Richtlinien für die Erziehung zur Selbständigkeit bezogen sich allein auf die Aktivierung der Heranwachsenden an den höheren Schulen durch die Schülermitverwaltung.⁴² Im Schatten der großen Kontroversen um die Wiedereinführung von Bekenntnisschulen versuchte die Landesregierung in den frühen 1950er-Jahren, eine demokratische Elitenbildung in den höheren Schulen zu fördern. Jetzt übernahmen Karl Arnold und die CDU das landespolitische Ruder in Düsseldorf, wohingegen die SPD mit ihren stärker egalitären Bildungskonzepten in die Opposition ging und Teuschs Kontrahent Koch in den Ruhestand eintrat.⁴³ Emil Figge, Rektor der Pädagogischen Akademie Dortmund, brachte 1951 diesen Trend auf den Punkt, als er die Erziehung eines neuen „Führertums in der Demokratie“⁴⁴ forderte. Der Leiter des Schulkollegiums Münster sekundierte, „wenigstens in der Elite unseres Volkes“⁴⁵ seien Freiheit und Verantwortungsbewusstsein zu stärken. Deswegen konzentrierten sich die Verantwortlichen auf die Förderung der Schülermitverwaltung an den Gymnasien. Denn sie begannen, Schülermitverwaltungskurse, die ursprünglich von dem durch die britische Besatzungsbehörde gegründeten Jugendhof Vlotho für Heranwachsende aller Schulformen geplant waren, ausschließlich für Oberschülerinnen und Oberschüler auszurichten.⁴⁶ Gleichzeitig stärkten sie die Rechte der Schülergremien insbesondere an den höheren Schulen. Trafen ihre Verordnungen zur Schüler-

40 Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande NRW, 8.4.1952, zitiert nach: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1957, S. 10. Vgl. auch ebd., S. 39–44, 49f.

41 Vgl. nur Teusch an die Herren Regierungspräsidenten und an die Schulkollegien des Landes, 23.7.1954, LAV NRW OWL, D1, Nr. 2055.

42 Richtlinien betr. Erziehung zur Selbständigkeit und Verantwortlichkeit in der Höheren Schule, 19.1.1948, zitiert nach: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1957, S. 45.

43 Vgl. Halbritter 1979, S. 74–84; Zehender 2014, S. 177–207.

44 Figge 1951, S. 31.

45 Korn, Adolf. Schülermitverantwortung und politische Erziehung, o.D. (1954), S. 2, LAV NRW W, Gymnasium Hagen, Nr. 97–99.

46 Vgl. nur Protokoll der Tagung „Schülermitverwaltung“, Jugendhof Vlotho, 16.–18.12.1949, LAV NRW OWL, D1, Nr. 10344; Schulkollegium in Münster an die Herren Leiter / Frauen Leiterinnen der höheren Schulen unseres Arbeitsbereiches, 4.9.1950, LAV NRW W, Gymnasium Hagen, Nr. 97–99.

mitwirkung 1952 prinzipiell auch auf Berufsschulen zu, waren sie dennoch ganz vom Gymnasium aus gedacht. Das Kultusministerium erlaubte gewählten Vertrauenspersonen aus den Klassen mit überwiegend über 16 Jahre alten Jugendlichen, mit beratender Stimme an der Versammlung der Eltern und Lehrkräfte teilzunehmen und dort auch Eingaben zu machen.⁴⁷ Der Jugendhof Vlotho lobte, dass Heranwachsende an der gymnasialen Oberstufe jetzt „ihre Anliegen (...) zu Gehör“ bringen und „auf parlamentarischem Wege mit Eltern und Lehrern ins Gespräch“ kommen können.⁴⁸

Demgegenüber zielte das Kultusministerium darauf, an den anderen Schulen die Einordnung in die demokratische Gemeinschaft zu lehren. Freilich sollten die Volksschuloberstufen, Realschulen und Berufsschulen für eine verantwortungsbewusste Teilnahme am öffentlichen Leben vorbereiten, manchmal sogar auch Kritik und Mitsprache der Jugendlichen einüben.⁴⁹ Jedoch ließen die Richtlinien der Volkschule darauf hinaus, die Heranwachsenden „zu zuchtvoller Schulsitte“ anzuleiten, so dass sie zu „verantwortlichen Glied[ern] der übergreifenden Lebensordnungen“ würden.⁵⁰ Auch die Realschulen wollten „aus der Zufälligkeit des Klassenverbandes eine lebendige Gemeinschaft“ formen, „die Voraussetzungen für die Schaffung besserer menschlicher Beziehungen jenseits der Schulgrenzen“ ermöglichen und die Jugendlichen zu „Gemeinschaftsaufgaben“ erziehen.⁵¹ Schließlich wandelte das Kultusministerium die Richtlinien für die Berufsschule so um, dass dort vor allem die Einordnung in das Gemeinschaftsleben im Mittelpunkt stand.⁵²

4 Meritokratie, Ausgrenzung und Eigenwille

Das Beispiel NRW verdeutlicht, dass eine vermeintlich nach Leistungsniveaus gestaffelte politische Bildung soziale Ungleichheiten in der Demokratie der frühen 1950er-Jahre festigte. Denn die Politik der NRW-Landesregierung privilegierte mehr oder minder deutlich Jugendliche aus der Mittel- und Oberschicht.

47 Vgl. Erste Verordnung zur Ausführung des Ersten Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen betreffend die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten an der Gestaltung des Schulwesens 1952, S. 157.

48 Wunderlich, Heinz, Schulgemeinde und Schülermitverwaltung, Blätter der Schülermitverwaltung, 12.12.1952, S. 7, LAV NRW OWL, D 9 Paderborn, Nr. 555.

49 Vgl. Richtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Volksschulen, 8.3.1955, zitiert nach: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1957, S. 12; Richtlinien für die politische Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Berufsschulen und Rahmenlehrpläne für Bürgerkunde, 22.7.1955, zitiert nach: ebd., S. 35.

50 Richtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Volksschulen, 8.3.1955, zitiert nach: ebd., S. 11. Vgl. dazu auch Wenk 2022, S. 120.

51 Die politische Bildung in den „Richtlinien für die Realschule“ (1954), zitiert nach: ebd., S. 14, 15.

52 Richtlinien für die politische Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Berufsschulen und Rahmenlehrpläne für Bürgerkunde, 22.7.1955, zitiert nach ebd., S. 35.

Zwar bekannte sich die Regierung in der Landesverfassung dazu, das Schulgeld abzuschaffen und die Lehrmittel kostenlos zu machen, verschleppte aber in den folgenden Jahren die Umsetzung dieser Direktive.⁵³ Kinder aus Beamten-, Unternehmer- und Akademikerfamilien gingen deswegen überwiegend auf das Gymnasium; jene aus städtischen und ländlichen Arbeiterfamilien dagegen vor allem auf Volks- und Berufsschulen.⁵⁴ Junge Menschen aus Arbeiterfamilien machten an Gymnasien lediglich eine kleine Minderheit aus. 1952 gingen 14 Prozent der Heranwachsenden in die achte Klasse einer höheren Schule, jedoch 79 Prozent auf die Volksschule und sieben Prozent auf die Realschule.⁵⁵ Die Berufsschule umfasste laut Kultusministerium 1955 80 bis 90 Prozent der werktätigen Jugend zwischen 14 und 18 Jahren.⁵⁶ Selbst bei aller Vorsicht gegenüber den zeitgenössischen Erhebungen verdeutlichen diese Zahlen, dass Heranwachsende aus verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlichen Zugang zur schulischen politischen Bildung hatten. Junge Menschen aus den Ober- und Mittelschichten hatten eher die Chance, an einer gymnasialen Demokratiebildung zu partizipieren, die Verantwortung und Engagement fördern sollte. Demgegenüber war es wahrscheinlicher, dass Kinder aus den Unter- und Arbeiterschichten mit einer politischen Volks- und Berufsschulbildung in Berührung kamen, die auf Einordnung in die Gemeinschaft zielte.

Was bedeutet das konkret? Die vorliegenden Quellen legen den Schluss nahe, dass Jugendliche aus der Arbeiter- und Unterschicht relativ eingeschränkt zur Äußerung von eigenen Meinungen und vor allem zum Dienst an der Gemeinschaft erzogen wurden. Eine Ausnahme waren die wenigen Realschulen, in denen sich junge Menschen aus der Arbeiterschicht mit Politik auseinandersetzen, in Gespräch und Diskussion üben und Schülermitverwaltungen und sogar manchmal Schülergerichtshöfe wählen konnten, so wie etwa im ostwestfälischen Rheda.⁵⁷ Übereinstimmende Berichte deuten darauf hin, dass dagegen in die Volksschulen nur eingeschränkt demokratische Themen Eingang fanden. Zwar wurden vereinzelt an den niederen Schulen demokratisch konnotierte Unterrichtsformen und Schülerforen eingerichtet.⁵⁸ Doch solche Experimente blieben in den späten 1940er- und frühen 1950er-Jahren die Ausnahme. In den Volksschulen scheiterte fast vollständig der Gemeinschaftskundeunterricht.⁵⁹ Schülerinnen und Schüler

53 Vgl. Heumann 1989, S. 358–384.

54 Vgl. Müller 1956, S. 123f. Vgl. auch ebd., S. 45f., 77.

55 Vgl. Köhler/Lundgreen 2014, S. 71.

56 Vgl. Wingerath, Elisabeth. Die staatspolitische Bildung in den Berufsschulen, 13.1.1955, LAV NRW R, NW 18, Nr. 151.

57 Vgl. dazu nur Müller an Kultusminister, 8.1.1955, LAV NRW OWL, D1, Nr. 2055.

58 Vgl. Kurzes Protokoll der Tagung „Staatsbürgerliche Erziehung durch Schülermitverwaltung“, Jugendhof Steinbach, 11.-17.5.1953, fol. 77–88, hier fol. 84, LAV NRW R, NW 19, Nr. 322.

59 Vgl. Regierungsbezirk Düsseldorf, Monthly Report – March 1948, 22.3.1948, TNA, FO 1050/1121; J.J. Welsch, Staatspolitische Bildung in der Volksschule, 13.1.1955, LAV NRW R, NW 18 Nr. 151.

veröffentlichen dort auch vorerst keine eigenen Zeitungen.⁶⁰ Ebenfalls wurden an den Schulen überwiegend keine Schülermitverwaltungen eingerichtet, sondern die Heranwachsenden nur zu Hilfsarbeiten, so etwa zum Schülerlotsendienst, herangezogen.⁶¹ Schließlich blieben die Volksschulen von Förderungsangeboten des Arbeitskreises für Schülermitverwaltung nach 1949 weitgehend ausgeschlossen.⁶²

Einzelne Berichte zeigen ebenfalls, dass die arbeitenden Jugendlichen nur in wenigen Berufsschulen mit Demokratie in Kontakt kamen. Gewiss schrieben Besetzungsbehörde und Schulverwaltung über einzelne Berufsschulen, in denen Mitverwaltungsgremien für die Jugend entstanden und ein engagierter Bürgerkundeunterricht gegeben wurde.⁶³ Gleichzeitig deuten viele Hinweise darauf hin, dass an Berufsschulen Demokratie weder im Unterricht noch in der Schulkultur eine tragende Rolle spielte. So weigerten sich viele Lehrer aus fachlichen Gründen, Bürgerkunde zu lehren.⁶⁴ Dort, wo engagiertes Lehrpersonal das Fach unterrichtete, protestierten mitunter die Eltern gegen die vermeintliche Politisierung ihrer Kinder.⁶⁵ Ebenfalls deuten die verfügbaren Quellen darauf hin, dass an den Berufsschulen keine Schülerzeitungen publiziert wurden und Schülermitverwaltungen nur sehr zögerlich Fuß fassten.⁶⁶

Das bedeutet natürlich nicht, dass die jungen Menschen an den Berufsschulen sich keine demokratischen Denk- und Handlungsmaximen aneigneten. Vielmehr versäumte es die Berufsschule, auf die politische Entwicklung der arbeitenden Jugend einzuhören. Denn es waren vor allem die Arbeiterjugendlichen, die in den Berufsschulen dadurch auffielen, dass sie die Diskrepanz zwischen demokratischem Ideal und gesellschaftlicher Realität kritisierten. So klagten die politisch interessierten Jugendlichen an der Kreisberufsschule Detmold, dass sie sich nur bedingt in die Verwaltung der Schule einbringen konnten, da der

60 1952 wurde nur eine Schülerzeitung einer Volksschule genannt (Kurzes Protokoll der Tagung „Staatsbürgerliche Erziehung durch Schülermitverwaltung“, Jugendhof Steinbach, 11.-17.5.1953, fol. 77-88, hier fol. 81, LAV NRW R, NW 19, NR. 322).

61 Vgl. Müller an Kultusminister, 8.1.1955, LAV NRW OWL, D1, Nr. 2055.

62 Vgl. Bericht über die Tagung „Schülermitverwaltung“ auf dem Jugendhof Vlotho, 26.-30.9.1950, LAV NRW R, NW 42, Nr. 1125-1126.

63 Vgl. Monthly Report for Kreis Group Siegen, November – December 1947, 12.12.1947, TNA, FO 1050/1121; Niederschrift über die erste Besprechung über staatsbürgerliche Erziehung, Düsseldorf, 3.12.1951, S. 17f., LAV NRW R, NW 18 Nr. 284.

64 Vgl. Wingerath, Elisabeth. Die staatspolitische Bildung in den Schulen, 13.1.1955, LAV NRW R, NW 18, Nr. 151.

65 Vgl. ein Beispiel aus Aachen: Direktorin der Bildungsanstalt für Frauenberufe an Regierungspräsident Düsseldorf, 3.11.1953, LAV NRW R, NW 18, Nr. 182.

66 Vgl. Wunderlich, Heinz. Schülermitverwaltung in der Berufsschule, Blätter der Schülermitverwaltung, 18.1.1952, S. 15f., LAV NRW R, NW 19, Nr. 323; Kurzlehrgang „Politik und Schule“ auf dem Jugendhof Vlotho, 2.-5.5.1952, S. 1, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321; Kurzes Protokoll der Tagung „Staatsbürgerliche Erziehung durch Schülermitverwaltung“, Jugendhof Steinbach, 11.-17.5.1953, fol. 77-88, hier fol. 3, LAV NRW R, NW 19, NR. 322.

Unterricht lediglich an einem Tag in der Woche stattfand und ihr Gremium an diesem Tag überwiegend Ordnungsaufgaben übernahm.⁶⁷ Auch beobachtete eine Ministerialbeamte das Entstehen einer kritischen Jugend in den Berufsschulklassen. Diese Heranwachsenden hätten die Erfahrung gemacht, „daß zwischen den sozialen und demokratischen Postulaten“ und der eigenen „Arbeits- und Lebenswirklichkeit [...] oft sehr große Gegensätze klaffen.“⁶⁸ Darüber, in welchem Ausmaß diese kritische Jugend die Berufsschulen prägte, existiert kein Zahlenmaterial. Ebenso schweigen die Quellen über den Hintergrund dieser jungen Menschen. Jedoch ist davon auszugehen, dass sie entweder durch die katholischen oder die sozialistischen Jugendverbände mit Gesellschaftskritik in Kontakt gekommen waren. Denn zum einen bestand in den frühen 1950er-Jahren in NRW eine starke konfessionelle, vor allem katholische Vereinskultur, die an die katholische Jugendarbeit der Zwischenkriegszeit anknüpfte und durch Heimabende und Hobbyclubs den Heranwachsenden eine skeptische Grundhaltung gegenüber der sich langsam entwickelnden Konsumkultur vermittelte.⁶⁹ Zum anderen existierte die zahlenmäßig den konfessionellen Jugendverbänden unterlegene Arbeiterjugendbewegung der „Falken“, die jedoch im Ruhrgebiet und in den Industriestädten am Rhein stark war. Sie veranstaltete in der Tradition der 1920er-Jahre sozialistische Zeltlager und machte sich als Kritikerin des politischen Kurses der Bundesrepublik und der sozialen Situation der arbeitenden Jugend einen Namen.⁷⁰

Staatliche und gesellschaftliche Akteure marginalisierten mit ihren demokratischen Bildungsinitiativen nicht nur Jugendliche der Unter- und Arbeiterschicht, sondern auch junge Frauen. In NRW wurden Jungen und Mädchen nach 1945 außerhalb der Volksschulen weiterhin überwiegend getrennt voneinander unterrichtet – mit wichtigen Folgen für die politische Bildung. Zwar gab es Berufsschulen und Gymnasien für Mädchen, in denen politische Bildung, Mitverwaltungsgremien und eigene Zeitungen gepflegt wurden.⁷¹ Doch deuten die Quellen darauf hin, dass Unterricht und Schülermitverwaltung junge Frauen viel stärker als junge Männer zum karitativen Dienst für die demokratische Gemeinschaft erziehen wollten. So wurden an Mädchengymnasien vor allem

67 Vgl. Kurzlehrgang „Politik und Schule“ auf dem Jugendhof Vlotho, 2.-5.5.1952, S. 3, LAV NRW R, 19, Nr. 321.

68 Wingerath, Elisabeth. Die staatspolitische Bildung in den Schulen, 13.1.1955, S. 2, LAV NRW R, NW 18, Nr. 151.

69 Vgl. Ruff 2005, S. 15–120.

70 Vgl. „Bäckerlehre kein Mädchenpensionat“ 1954; Wagner 1995, S. 146–149, 162, 169; Levsen 2019, S. 176–179; Daldrup/Uellenberg-van Dawen 2022, S. 39–47.

71 Vgl. Kurzlehrgang „Politik und Schule“ auf dem Jugendhof Vlotho, 2.-5.5.1952, S. 3, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321; Volksgemurmel zur SMV? Und Erwiderung zu diesem Artikel, Luisenschule 6 (1955), S. 4, BBF, Scripta Paedagogica. https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/DIG0001285/4/LOG_0001/.

Mitverwaltungsorgane eingerichtet, die Ordnungsdienste wie die Übernahme von Patenschaften für jüngere Schülerinnen, kulturelle Aufgaben wie etwa die Organisation von Laienspielgruppen oder karitative Aufträge wie die Sammlung für Waisenkinder übernahmen.⁷² Dagegen spielte die Artikulation eigener Positionen gegenüber der Schulleitung und der Kultusverwaltung, wie sie an einigen Jungengymnasien erprobt wurde, in den Mädchenschulen eine sehr viel geringere Rolle. Der Grund dafür ist darin zu sehen, dass viele Akteurinnen des Mädchenschulwesens die bürgerliche Geschlechterordnung verteidigten, in welcher die Wohltätigkeit, aber nicht die politische Teilhabe im engeren Sinne als primäre Aufgabe der Frau galt. So meinte eine Oberschulrätin beispielsweise, dass Frauen im Gegensatz zu Männern kein Interesse an grundsätzlichen Erläuterungen haben, sondern „nach unmittelbarem tätigen Einsatz“⁷³ streben würden. Umgekehrt lässt sich nicht sagen, dass die Bildungspolitik die überwiegend aus der Mittel- und Oberschicht kommenden Jungen an den Gymnasien einfach bevorzugte. Denn nur wenige Jugendliche wurden an diesen Schulen auf demokratische Teilhabe vorbereitet. Nur wenige Schulen führten Gegenwartskunde und Rechtskunde ein, generell lässt sich von einem Desinteresse vieler Lehrer gegenüber der politischen Bildung sprechen.⁷⁴ Lediglich ein Drittel der höheren Schulen hatte 1953 ein Schülermitverwaltungsgremium. Aufgrund der Initiativen des Jugendhauses Vlotho existierten jedoch mehr Schülermitverwaltungen in Lippe und Westfalen als im Rheinland. Zudem gab es nur wenige Schülerzeitungen an den höheren Schulen. Stets wurden die Gremien und Zeitungen nur von einer engagierten Minderheit getragen.⁷⁵

Doch ebenso schufen die Verordnungen zusammengekommen einen Freiraum, den eine engagierte Minderheit an den höheren Schulen ausreizen konnte, um sich kritisch und engagiert in Schule und Gesellschaft einzubringen. Zwar prägte an den Gymnasien der Partnerschaftsgedanke die Aktivitäten von Schülermitverwaltung und Schülerzeitungen. Die Jugendgremien übernahmen vielfach Ordnungsaufgaben in der Schule, während die Nachwuchsredaktionen oft harmlose Schulberichte, Witzeseiten und Rätselecken publizierten und sich im

72 Vgl. Berichte der Schulen, Blätter der Schülermitverwaltung, 17.2.1951, S. 4, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321.

73 Kurzlehrgang „Politik und Schule“ auf dem Jugendhof Vlotho, 2.-5.5.1952, S. 2, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321. Vgl. analog zur Volksschule: Wenk 2022, S. 197–228.

74 Vgl. nur Regierungsbezirk Düsseldorf, Monthly Report – March 1948, 22.3.1948, TNA, FO 1050/1121; Regierungspräsident an die Höheren Schulen des ehemaligen Landes Lippe, 8.1.1952, LAV NRW OWL, D 9, Nr. 304; Schulkollegium Münster an Herren Leiter – die Frauen Leiterinnen der höheren Schulen unseres Arbeitsbereichs, 4.7.1955, LAV NRW OWL, D 9 Paderborn, Nr. 555.

75 Vgl. nur Kurzes Protokoll der Tagung „Staatsbürgerliche Erziehung durch Schülermitverwaltung“, Jugendhof Steinbach, 11.-17.5.1953, fol. 77-88, LAV NRW R, NW 19, Nr. 322.

Sinne der Erwachsenen über Politik und Zeitgeschehen äußerten.⁷⁶ Ein Teil der Schülermitverwaltungen glaubte jedoch, über die Ordnungstätigkeiten hinaus die Gestaltung der Schule selbst in die Hand nehmen zu können. Dabei scheuteten einige Heranwachsende nicht den Konflikt mit ihren Lehrern. So appellierte ein Dortmunder Oberstufenschüler nicht nur an die Mitschüler, sondern auch an die Lehrer, gemeinsam für die Ordnung des Schulhofs zu sorgen.⁷⁷ Eine Herzogenrather Schülerzeitung opponierte auch gegen die Degradierung der Schülermitverwaltung zu einem Ordnungsdienst und forderte mehr Rechte für ihr Gremium ein.⁷⁸ In anderen Schulen, so etwa in Lemgo oder in Essen, formierten sich die Schülermitverwaltungen als Parlamente, die mit dem Anspruch auftraten, Beschlüsse zu fassen und den Willen der Schülerschaft gegenüber den Lehrpersonen zu vertreten.⁷⁹ In diesem Zusammenhang nutzten Gymnasiasten die Schülerzeitungen, um Schule und Gesellschaft zu kritisieren. Zumindest einige Oberschüler prangerten konkrete Entscheidungen der Schulleitungen an, klagten über die allgemeine Schulkultur, warben für mehr Politik in der Schule oder lancierten sogar zeitkritische Debatten über die Modernität der Bundesrepublik.⁸⁰ Aufsehen erregten insbesondere die Jugendlichen, die offen die Bildungspolitik kritisierten und die Kultusverwaltung für die Stärkung der Schülermitverwaltungsrechte petitionierten.⁸¹

5 Fazit

Die Unterschiede in der politischen Bildung verdeutlichen, dass die verschiedenen Schulformen nicht dazu beitrugen, demokratische Denk- und Handlungsmuster gleichmäßig in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft zu

76 Vgl. Die Blaue Blume, 13.03.1949, LAV NRW W, Staatliches Aufbaugymnasium Friedrich Harckort-Schule, Herdecke, Nr. 171; Wiederaufrüstung, nichts für Leute mit Illusionen, Schülerruf 4 (1955), S. 4–6, BBF, Scripta Paedagogica. https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/DIG0006320/4/LOG_0001/.

77 Vgl. Harald Sträter, Ein offenes Wort, Der Ruf 2 (1955), o.S., LAV NRW W, P 101, Nr. 8760.

78 Vgl. Ein Primaner über Schülermitverwaltung 1951.

79 Vgl. Verfassung der Schülergemeinde der Engelbert-Kämpfer-Schule in Lemgo, 12.1.1948, fol. 169–174, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321; Bericht über die Bezirkstagung der Schülermitverwaltung für das Nördliche Rheinland, Langenberg, 28.–30.3.1953, LAV NRW OWL, D 9 Detmold 1a, Nr. 1.

80 Zum Beispiel: Meck, meck meck; ich bin schlau und weiß alles, denn ich habe Beziehungen, Sleidanus 6 (1953), S. 6; Franz Severin, Eine Betrachtung über unser Schulleben, Die Oase 5/6 (1953), S. 6; Rolf Berger, Wo sollen wir unser politisches Interesse zeigen?, Omnibus 4 (1953), S. 7, BBF, Scripta Paedagogica; https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/DIG0006061/7/LOG_0001/. Rahden 2021.

81 Vgl. Arbeitskreis Schülermitverwaltung „Vlotho“ an Teusch, 12.5.1952, zitiert nach Kurzlehrgang „Politik und Schule“ auf dem Jugendhof Vlotho, 2.–5.5.1952, S. 4, LAV NRW R, NW 19, Nr. 321; Dieter Halle, Mitbürgerliche Verantwortung in der Schule: Tagung der Schülermitverwaltung der Lemgoer Oberschulen, 2.4.–4.4.1954, LAV NRW OWL, D 9 Detmold 1a, Nr. 1.

verbreiten. Vielmehr zeigt sich am Beispiel von NRW, wie die bundesrepublikanische Nachkriegsdemokratie auf widersprüchliche Weise durch ungleiche Umerziehungsbestrebungen geformt wurde. Neben egalitären wurden meritokratische Demokratiebegriffe und Bildungsprogramme breit debattiert. Diese meritokratischen Initiativen differenzierten zwischen verschiedenen Leistungsniveaus und wiesen ihnen unterschiedliche Rollen in der Demokratie zu, selbst wenn ein christliches Demokratieverständnis, wie in NRW, für alle jungen Menschen gleichermaßen als Erziehungsziel formuliert wurde. In der ungleichen Nachkriegsdemokratie führten diese meritokratischen Programme zu sozialen Ausgrenzungsprozessen. Junge Menschen aus der Arbeiter- und Unterschicht lernten an Volks-, Real- und Berufsschulen vor allem Eingliederung und Gemeinschaftsgeist, junge Frauen in den Mädchenschulen überwiegend Dienst für die Gesellschaft, Heranwachsende aus der Mittel- und Oberschicht an den höheren Schulen jedoch eher Urteilskraft und Verantwortungsbewusstsein, selbst wenn hier ein politischer Fachunterricht oft nicht stattfand. Jedoch reagierten manche Schülerinnen und Schüler eigenwillig auf die staatlichen Bildungsprogramme: Einige Arbeiterjugendliche an den Berufsschulen hielten sich nicht mit ihrer Kritik an sozialer Ungleichheit zurück, und zumindest eine Minderheit der jungen Männer aus der Mittel- und Oberschicht reizte an den Gymnasien die Richtlinien für demokratische Bildung in ihrem Sinne aus und brachte sich kritisch und unangepasst in Schule und Gesellschaft ein. Somit verdeutlicht der Aufsatz am Beispiel von NRW, wie Schulpolitik und Unterrichtspraktiken eine ungleiche Nachkriegsdemokratie zu konsolidieren halfen, die gleichwohl immer umstritten blieb. Offen ist, inwieweit auch andere westdeutsche Länder eine meritokratische Demokratisierungs- und Bildungspolitik verfolgten und inwieweit sie dort die Praxis prägte. Forschung in dieser Richtung hätte das Potential, unser Wissen von den historischen Kontexten aktueller Debatten um Demokratie, Bildung und Ungleichheit weiter zu nuancieren.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- BBF (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin).
- IfZ (Institut für Zeitgeschichte, München).
- LAV NRW OWL (Landesarchiv NRW, Abteilung Ostwestfalen-Lippe, Detmold).
- LAV NRW R (Landesarchiv NRW, Abteilung Rheinland, Duisburg).
- LAV NRW W (Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen, Münster).
- TNA (The National Archives of the UK, London).

Gedruckte Quellen

- „Bäckerlehre kein Mädchenpensionat“ (1954). In: Du und ich 3, S. 3.
- Berliner Tagung der Union. 15. bis 17. Juni 1946. Die Entschlüsse (1946): Berlin.
- Bohnenkamp, Hans/Dirks, Walter/Knab, Doris (Hrsg.) (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Stuttgart.
- Ein Primaner über Schülermitverwaltung (1951). In: Freundliches Begegnen 1, S. 6.
- Erste Verordnung zur Ausführung des Ersten Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen betreffend die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten an der Gestaltung des Schulwesens (1952). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen 6, S. 155–156.
- Figge, Emil (1951): Staatsbürger- und Gesellschaftskunde. Bonn.
- Gutachten zur Schulreform (1949). In: Neue Deutsche Schule 1, S. 3–4.
- Internationale Arbeitsgemeinschaft für Sozialkunde (Hrsg.) (1952): Die Politische Erziehung in der Schule (Gemeinschaftskunde – Sozialkunde). Berlin.
- Koch, Otto (1962): Erziehung zum demokratischen Menschen (1946). In: Helling, Fritz/Kluthe, Walter (Hrsg.) (1962): Wege des Schulreformers Otto Koch 1912–1952. Nach autobiographischen Aufzeichnungen. Schwelm, S. 57.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1957): Politische Bildung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Richtlinien, Leitsätze, Erlasse. Ratingen.
- Litt, Theodor (1954): Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. Bonn.
- Müller, Karl V. (1956): Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln.
- Oettinger, Friedrich (1951): Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart.
- Oppermann, Matthias (2024): Das meritokratische Prinzip. Ohne „natürliche Aristokratie“ stirbt die Demokratie. In: Die Politische Meinung 585, S. 82–87.
- Redaktionsausschuss der Landesschulkonferenz des Landes Nordrhein-Westfalen (1949): Gutachten zur Schulreform o. O.
- Report of the United States Education Mission to Germany (1946). Washington.
- Sammlung der Erklärungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (1972). Neuwied.
- Seimetz, Lennart-Elias (2023): Total überfordert, total kaputt, total wichtig. Wie Schule sein sollte und was Ihr dafür tun müsst. Bonn.
- Seitzer, Otto (1949): Gemeinschaftskunde für 12–16 jährige Jungen und Mädchen. Stuttgart.
- Sommer, Michael (2021): Das Elend der Gleichmacherei. In: Cicero Online, <https://www.cicero.de/innenpolitik/identitaetspolitik-solon-gegen-die-gleichmacher-demokratie-meritokratie> (17.10.2024).

Literatur

- Bösch, Frank (1996): „Zum neubau des schulwesens.“ Die bildungspolitische Konzeption Adolf Grimmes. In: Die Deutsche Schule 88, S. 435–454.
- Braun, Birgit (2004): Umerziehung in der amerikanischen Besatzungszone. Die Schul- und Bildungspolitik in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949. Münster.
- Carson, John (2007): The Measure of Merit: Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750–1940. Princeton.
- Conway, Martin (2020): Western Europe’s Democratic Age, 1945–1968. Princeton, NJ.
- Daldrup, Maria/Uellenberg-van Dawen, Wolfgang (2022): Gegen Faschismus – für die Demokratie: Aspekte politischer Jugendarbeit in der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken (1945–1959). In: Arbeit – Bewegung – Geschichte 21, S. 27–48.

- Forner, Sean A. (2014): German Intellectuals and the Challenge of Democratic Renewal. Culture and politics after 1945. Cambridge, UK.
- Furck, Carl-Ludwig (1998): Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI/1: 1945 bis zur Gegenwart: Bundesrepublik Deutschland. München, S. 282–356.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Griesebner, Andrea/Hehenberger, Susanne (2013): Intersektionalität. Ein brauchbares Konzept für die Geschichtswissenschaften? In: Kallenberg, Vera/Meyer, Jennifer/Müller, Johanna M. (Hrsg.) (2013): Intersectionality und Kritik: neue Perspektiven für alte Fragen. Wiesbaden, S. 105–124.
- Halbritter, Maria (1979): Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949. Weinheim.
- Heinemann, Isabel/Steber, Martina (2021): Geschlecht und Demokratie. Deutungskämpfe um die Ordnung der Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 69, S. 669–678.
- Heumann, Günter (1989): Die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Nordrhein-Westfalen–1958). Ein erziehungsgeschichtlicher Beitrag. Frankfurt a. Main.
- Himmelstein, Klaus (1986): Kreuz statt Führerbild: zur Volksschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen 1945–1950. Frankfurt am Main.
- Kabaum, Marcel (2017): Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er und 1960er Jahre. Schülerzeitungen als historische Quellen der Schul- und Jugendforschung. Phil. Diss. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Köhler, Helmut/Lundgreen, Peter (Hrsg.) (2014): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VII: Allgemeinbildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010. Göttingen.
- Kössler, Till (2016): Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in deutschen Bildungsdebatten seit 1900. In: Goschler, Constantin/Kössler, Till (Hrsg.): Vererbung oder Umwelt?: Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945. Göttingen, S. 103–133.
- Kranzdorf, Anna (2018): Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes: Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland, 1920–1980. Berlin.
- Kurig, Julia (2017): „Abendländische Bildung“ gegen den „Geist der Technokratie“. Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 63, S. 16–33.
- Latzin, Ellen (2005): Lernen von Amerika? Das US-Kultauraustauschprogramm für Bayern und seine Absolventen. Stuttgart.
- Levsen, Sonja (2019): Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975. Göttingen.
- Mandler, Peter (2020): The Crisis of the Meritocracy. Britain's Transition to Mass Education since the Second World War. New York.
- Mergel, Thomas (2004): Staatlichkeit und Landesbewusstsein. Politische Symbole und Staatsrepräsentation in Bayern und Nordrhein-Westfalen 1945 bis 1975. In: Schlemmer, Thomas/Woller, Hans (Hrsg.): Politik und Kultur im föderativen Staat 1949 bis 1973. München, S. 281–348.
- Moeller, Robert G. (1993): Protecting Motherhood. Women and the Family in the Politics of Post-war West Germany. Berkeley.
- Neumaier, Christopher (2019): Familie im 20. Jahrhundert. Konflikte um Ideale, Politiken und Praktiken. Berlin.
- Nonn, Christoph (2009): Geschichte Nordrhein-Westfalens. München.

- Otto, Anne (2019): Neuer Staat – Neue Schüler*innen? Konzepte demokratischen Schüler*innen-Handelns in der frühen Weimarer Republik. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25, S. 18–39).
- Pakschies, Günter (1984): Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949. Untersuchungen zur britischen Re-education-Politik. Köln.
- Phillips, David (2018): Educating the Germans. People and Policy in the British Zone of Germany, 1945–1949. London.
- Puaca, Brian (2009): Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945–1965. New York.
- Rahden, Till v. (2021): Die Gummersbacher Schule. Hans Ulrich Wehler inszeniert eine Debatte. In: Zeitschrift für Ideengeschichte 15, S. 6–10.
- Rosenzweig, Beate (1998): Erziehung zur Demokratie? Amerikanische Besetzungs- und Schulreformpolitik in Deutschland und Japan. Stuttgart.
- Rudloff, Wilfried (2014): Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des „dynamischen Begabungsbegriffs“ (1950 bis 1980). In: Archiv für Sozialgeschichte 54, S. 193–244.
- Ruff, Mark Edward (2005): The Wayward Flock. Catholic Youth in Postwar West Germany, 1945–1965. Chapel Hill.
- Schildt, Axel (2007): Die Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland bis 1989/90. München.
- Verheyen, Nina (2010): Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des „besseren Arguments“ in Westdeutschland. Göttingen.
- Wagner, Beate (1995): Jugendliche Lebenswelten nach 1945. Sozialistische Jugendarbeit zwischen Selbstdeutung und Reeducation. Wiesbaden.
- Wagner, Phillip (2019): Das Mitbürgerliche und das Staatsbürgerliche. Politische Bildung, Bürgerlichkeit und Demokratie im Westdeutschland der 1940er- und 1950er-Jahre. In: Hettling, Manfred/Pohle, Richard (Hrsg.): Bürgertum: Bilanzen, Perspektiven, Begriffe. Göttingen, S. 263–296.
- Wenk, Sandra (2022): Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973. Göttingen.
- Zauner, Stefan (1994): Erziehung und Kulturmission. Frankreichs Bildungspolitik in Deutschland 1945–1949. München.
- Zehender, Kathrin (2014): Christine Teusch. Eine politische Biografie. Düsseldorf.
- Zilius, Johann (1997): Politische Bildung in Hessen von 1945 bis 1965. Gestaltung und Entwicklung der politischen Bildung als schulpolitisches Instrument der sozialen Demokratisierung. Frankfurt a. Main.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/IGVPPIM8>

Autor

Wagner, Phillip, Dr.

<https://orcid.org/0009-0001-1752-7082>

Sven Schibgilla

Computergestützte Hierarchien: Die ungleiche Einführung des Computers in westdeutsche Schulen (1970er-1980er Jahre)

Zusammenfassung

Der Beitrag betrachtet am Beispiel Bayerns und Nordrhein-Westfalens die Einführung von Computertechnologie in den 1970er und 1980er Jahren mit einem Fokus auf Bildungsungleichheiten. Auf kultusministeriellen Quellen aber auch fachbezogenen und verbandlichen Fachzeitschriften aufbauend wird herausgearbeitet, dass der politische Umgang mit Computern in Schulen bestehende Benachteiligungen verstärkte und die vermeintlich als demokratie- und chancengleichheitsfördernd gepriesene Technologie sich nahtlos in die im Schulsystem verankerten Ungleichheiten einfügte.

Schlagworte: Bildungsungleichheit, Computer, Bundesrepublik, Informatik, Schule

Abstract

This article analyzes the use of computer technology at German schools in the 1970s and 1980s, taking Bavaria and North Rhine-Westphalia as examples, with a focus on educational inequalities. Based on Ministry of Education sources as well as on educational and teacher association journals, the contribution shows that existing disadvantages were increased by the way in which politics dealt with the issue of computers at schools which, as a technology that allegedly promotes democracy and equal opportunities, fitted in seamlessly with the inequalities rooted in the school system.

Keywords: educational inequality, computer, federal republic germany, computer science, school

Soziale Herkunft, regionale Unterschiede und der Besuch der verschiedenen Schulformen prägen die Bildungsbiografien von Schüler:innen. Die Historische Bildungsforschung hat wiederholt gezeigt, dass strukturelle Unterschiede im deutschen Bildungssystem soziale Ungleichheiten fortschreiben.¹ Besonders das mehrgliedrige Schulsystem der Bundesrepublik prägt ungleiche Bildungswege und beeinflusst nicht nur Inhalte, sondern auch Ausstattung, Lehrmittel und Medieneinsatz. Dies zeigt sich auch an der Verbreitung von Computertechnologie an bundesdeutschen Schulen.

Die Betrachtung dieser computertechnologischen Verbreitung in Schulen hat in den letzten Jahren zunehmend das Interesse in der historischen Forschung gefunden.² Jüngst zeigten Flury und Geiss in einem Sammelwerk internationale Perspektiven auf.³ Darin stellen Hof und Priem je bezogen auf OECD und UNESCO Versuche und Ideen dar, Computer in Bildungssystemen zur Überwindung von Ungleichheiten zu nutzen.⁴ Gerade Hof argumentiert, dass die OECD Computer dezidiert als Mittel personalisierter Bildung und durch die Angleichung technologischer Grundbildung als Basis moderner Partizipation begriff.⁵

Dieser Beitrag stellt den Versuch dar, die Einführung von Computertechnologie in Schulen der Bundesrepublik in den 1970er und 1980er Jahren mit einem Fokus auf Bildungsungleichheiten zu betrachten. Die Betrachtung von Dimensionen sozialer Ungleichheit ist in Bezug auf die frühe Computernutzung dabei nicht neu. So konnte Cain bereits 2021 herausstellen, dass die frühe Computernutzung in den Vereinigten Staaten auf eine weiße, wohlhabende Mittelschicht fokussiert war.⁶ Bezogen auf das Geschlecht hat die Forschung zudem bereits mehrfach aufgezeigt, dass Frauen in der frühen Phase der Computerentwicklung zunächst sichtbar beteiligt, später jedoch marginalisiert und geschlechtsspezifische Ungleichheiten weiter verstärkt wurden.⁷

Dieser Beitrag beleuchtet primär schulformspezifische Unterschiede in der Computerausstattung und -nutzung von Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen. Dabei wird auch ein Zusammenhang zum sozioökonomischen Status aufgezeigt, der im Kontext des differenzierten Schulsystems der Bundesrepublik von Bedeutung ist. Ziel ist es, politische Ideen, Projekte und Umsetzungen sichtbar zu machen, die die Computernutzung schulformspezifisch strukturieren.

1 Für einen Überblick über bestehende Arbeiten, die Entwicklung der Forschungsrichtung und neuere Tendenzen siehe etwa Kössler (2022).

2 Vgl. etwa Danyel/Schuhmann 2015, S. 309; Danyel 2012, S. 198 oder auch Bösch 2017, S. 239.

3 Vgl. Flury/Geiss 2023.

4 Vgl. Priem 2023 sowie Hof 2023.

5 Vgl. Hof 2023, S. 219–222.

6 Vgl. Cain, 2021.

7 Vgl. bspw. Hicks 2017, S. 2, Ensmenger 2010, S. 128–130 oder auch Flury/Geiss/Guerrero 2023 oder Abbate 2012.

ten und dadurch Bildungsinhalte wie Zugänge selektiv verteilt. Untersucht werden dabei qualitative und quantitative Ausstattung, Finanzierungsprozesse, Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer:innen sowie schulformspezifische Erwartungen an die Nutzung digitaler Technologien durch Schüler:innen.

Aufgrund der föderalen Bildungshoheit deutscher Bundesländer muss die Betrachtung anhand von Fallbeispielen erfolgen. Wie Thießen betont, lässt sich dabei selbst für ein einzelnes Bundesland nicht von der digitalen Transformation sprechen.⁸ Dies gilt insbesondere für das heterogene Bildungssystem. Durch die Betrachtung der öffentlichen allgemeinbildenden Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien Bayerns und Nordrhein-Westfalens (NRW) sollen gerade auch regionale Faktoren und Spezifika in die Überlegungen einbezogen werden. Dabei wird auch der strukturelle Unterschied beider Bildungssysteme berücksichtigt. So hielt die christlich-soziale Staatsregierung in Bayern in den bildungspolitischen Reformjahren der 1960er und 1970er Jahre an der traditionellen Dreigliedrigkeit fest, setzte Reformen nur innerhalb dieser um. Im zeitweise sozialdemokratisch und sozialliberal regierten NRW hingegen wurde während des Untersuchungszeitraums mit der Gesamtschule eine neue Schulform eingeführt, die Chancengleichheit versprach.⁹ Während sich das westlichste Bundesland gerade im Strukturwandel befand – weg von der montanindustriellen Prägung hin zu neuen Wirtschaftssektoren –, wuchs die Wirtschaftskraft im Süden an – auch durch Firmen der Informations- und Kommunikationstechnologie. Um diese Unterschiede erfassen zu können, werden neben kultusministeriellen Quellen aus beiden Bundesländern ebenso Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse lokaler Schulausschüsse wie auch fachspezifische Zeitschriften einbezogen.¹⁰

Der Beitrag beginnt mit einer Betrachtung der experimentellen Phase der schulischen Computernutzung in den 1970er Jahren, gefolgt von der Analyse der ungleichen Verteilung in den 1980er Jahren. Abschließend wird die Einführung einer Grundbildung als schulformübergreifender Ansatz betrachtet.

1 Computer als Privileg: Computernutzung bis in die frühen 1980er Jahre

In NRW begann das Kultusministerium unter dem sozialdemokratischen Kultusminister Jürgen Girsigsohn spätestens 1972 mit Überlegungen zum pädagogischen Computereinsatz, indem es die ‚Arbeitsgruppe Schulcomputer‘

8 Vgl. Thießen 2019; Thießen 2022 sowie Thießen 2023.

9 Vgl. Geißler 2011, S. 847–848.

10 Die Betrachtung kommunaler Schulausschüsse ist von Relevanz, da diese für die Ausstattung der Schulen und damit die Anschaffung von Computern und die Ausgestaltung entsprechender Räume zuständig waren.

einrichtete. Die Arbeitsgruppe empfahl 1973 den Computer als Unterrichtsmedium, Verwaltungsinstrument und Inhalt eines neuen Fachs Informatik. Ziel war es, Schüler:innen auf eine technologiegeprägte Zukunft vorzubereiten. Immerhin sei absehbar, dass eine Person, die „die Speicherung, Aufbereitung und Übertragungsmechanismen von Daten beherrscht, [...] schneller und besser informiert [ist] und daher [...] andere in gewisse Abhängigkeiten bringen [kann].“¹¹ Die ausschließlich männlich besetzte Arbeitsgruppe, bestehend aus Lehrkräften von Schulen mit Sekundarstufe II, wissenschaftlichen Mitarbeitern sowie Mitgliedern des Ministeriums, vertrat damit einen emanzipatorischen und gesellschaftskritischen Ansatz.

Der darauf folgende Schulversuch von 1974 bis 1978 fiel in eine Übergangsphase, in der Großrechner allmählich durch Personal Computer abgelöst wurden.¹² Dass der Versuch sich ausschließlich auf die Entwicklung und Erprobung eines Informatikcurriculums für die gymnasiale Oberstufe beschränkte, verhinderte jedoch, dass der innerhalb der Arbeitsgruppe vertretene, breitere Bildungsansatz praktisch umgesetzt wurde.¹³ Der gymnasiale Schulversuch wurde im Ministerium und an den beteiligten Schulen aber als voller Erfolg gewertet, sodass Ende der 1970er Jahre NRWs erster Informatiklehrplan für die gymnasiale Oberstufe stand.¹⁴ Die Fokussierung auf die Sekundarstufe II lässt sich nicht eindeutig begründen. Möglicherweise spielte auch die Vorstellung von der Altersangemessenheit neuer Technologien eine Rolle. Allerdings wird im weiteren Verlauf deutlich, dass diese Annahme allein nicht trägt.

In Bayern wurde Informatik dagegen bereits ab 1971 an Gymnasien und ab 1976 auch an Realschulen schrittweise eingeführt – teils als Wahlfach, teils integriert ins Mathematikcurriculum. Ebenfalls seit 1982 lief an fünf staatlichen und vier städtischen Realschulen ein Schulversuch, Informatik als Wahlpflichtfach in den Jahrgangsstufen neun und zehn zu implementieren.¹⁵ In NRW hingegen war Informatik auch zu Beginn der 1980er Jahre curricular auf die gymnasiale Oberstufe beschränkt. Dies musste auch ein Hauptschullehrer aus Bonn erfahren, der mit seinen Schüler:innen in der örtlichen Sparkasse bisher einmal in der Woche die Computeranlage zur BASIC Programmierung verwendet hatte.¹⁶ Aufgrund fehlender Geräte in den Schulen ein pragmatischer

11 Arbeitsgruppe ‚Schulcomputer‘ beim Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1973, S.22.

12 Vgl. Danyel/Schuhmann 2015, S. 284–285.

13 Vgl. Entwicklungsbericht des Unterrichts in Informatik/Datenverarbeitung an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland vom 15.07.1984, LArchNRWD NW 778 194.

14 Vgl. Hauf/Sturm 1977, S. 9.

15 Vgl. Stellungnahme der Arbeitsgruppe „Informationstechnik des Studienkreises Schule-Wirtschaft Bayern“, [1985], ByHStArchM MK 85982.

16 Vgl. Der Kultusminister an Wolfgang Müller, 14.03.1985, LArchNRWD NW 778 207.

und häufiger zu beobachtender Vorgang. Die Sparkasse entzog der Schule aufgrund anderer Kunden jedoch die Rechenzeit. Auf die Bitte an das Kultusministerium NRWs um eine Computerausstattung der Hauptschule verwies das Ministerium in seiner Antwort recht knapp, dass Programmierkurse in der Hauptschule nicht vorgesehen seien, die Ausstattung in den Händen der Kommunen liege und es Sache der Sparkasse sei, wem sie Zugang zu ihren Computern möglich mache.¹⁷

Weiter ohne curriculare Verortung des Computers in Hauptschulen, war gerade die Eigeninitiative wichtig, um auch Hauptschüler:innen Kenntnisse in der neuen Technologie zu vermitteln. Obwohl gerade in der frühen schulischen Computernutzung interessierten, autodidaktisch lernenden Lehrer:innen eine große Rolle in der verbreiteten Nutzung von Computern an Schulen zukam,¹⁸ waren genau diese Eigeninitiativen immer wieder von Widrigkeiten gedämpft worden.

Ein Schulversuch zum Testen von Mikrocomputern, also Home- und Personal-Computern, fand in NRW neben Gesamtschulen und Gymnasien von 1980 bis 1983 zwar auch an Berufsschulen statt, damit aber weiterhin nur an Schulen mit Sekundarstufe II.¹⁹ Im Rahmen des Testens der neuen ‚Mikrocomputer‘ – anstelle der bisher im Informatikunterricht meist genutzten großen, maschinenähnlichen Mehrbenutzeranlagen – sollte durch einen fächerübergreifenden Unterricht der verstärkten gesellschaftlichen Verbreitung von Computertechnologie Rechnung getragen werden.²⁰ Damit wurde in NRW erstmals ein landesweiter Versuch nicht auf den Informatikunterricht zugeschnitten. Vielmehr sollten Vorteile und Gefahren der zunehmenden Verbreitung von Computern – etwa im Kontext der Volkszählung in den 1980er Jahren – zum Inhalt werden.²¹ Umso verwunderlicher ist die Auswahl der Versuchsschulen. Zu Beginn der 1980er Jahre war es für Hauptschüler:innen und Gymnasiast:innen von ähnlicher Wahrscheinlichkeit, später mit Computern arbeiten zu müssen;²² ganz zu schweigen von der für alle Bürger:innen notwendig werdenden Fähigkeit, sich mit Themen wie der informationellen Selbstbestimmung kritisch auseinanderzusetzen.

Die fachspezifische Implementierung des Computers in den Unterricht erfolgte vor allem in den Bereichen der Prozesssteuerung im Grundkurs Informa-

17 Vgl. Der Kultusminister an Wolfgang Müller, 14.03.1985, LArchNRWD NW 778 207.

18 Vgl. etwa Guerrero Cantarell 2023, S. 118; Flury 2024, S. 90 oder auch Schibgilla 2023, S. 289.

19 Vgl. Abschlußbericht zum Modellversuch „Mikrocomputer (Mikrocomputersysteme) in der Schule“ Paderborn 1983, S. 6, LArchNRWD, NW 778 195.

20 Vgl. ebd., S. 3.

21 Vgl. Danyel 2012, S. 199–200 oder Schönrich 2021, S. 3–4.

22 Dies galt nicht nur für klassische Ausbildungsberufe, auch im Hochschulstudium stieg die Relevanz informationstechnischer Kenntnisse in einer zunehmenden Anzahl von Disziplinen. Vgl. Pieper 2009.

istik, (automatischer) Messverfahren und deren Auswertung im naturwissenschaftlichen Unterricht oder der Visualisierung mathematischer Probleme.²³ Aus dem Abschlussbericht zum ‚Modellversuch Microcomputer‘ ist ersichtlich, dass die eingesetzten Computer konzeptionell weitestgehend nicht anders als Overhead-Projektoren oder Fernseher genutzt wurden. Zudem wurden gesellschaftliche und soziale Auswirkungen von Computertechnologie erst durch mehrmalige Forderungen der Projektgruppe und auch dann nur am Rande durch Lehrer:innen in den Unterricht eingebettet.²⁴ Die in die Legitimation des Versuchs eingearbeitete gesellschaftskritische Betrachtung, die auch von der Gesellschaft für Informatik seit den 1980er Jahren gefordert wurde,²⁵ war in NRW gescheitert.

Die unterschiedlichen Herangehensweisen beider Länder machten sich in den frühen 1980er Jahren auch an den Ausstattungszahlen bemerkbar. Während in NRW 40 Prozent aller Gymnasien und Gesamtschulen als computerisiert bezeichnet wurden – hierfür reichte im Übrigen schon die Existenz eines Computers an der ganzen Schule für Unterrichtszwecke – wurden Real- und Hauptschulen in der Statistik noch gar nicht erfasst. Die Mehrheit der computerisierten Schulen der Sekundarstufe II wies dabei einen bis drei Arbeitsplätze auf, nur 30 Prozent der Schulen mit Computer hatten vier oder mehr Arbeitsplätze.²⁶ Mit dieser Ausstattungslage belegte NRW in der Bundesrepublik den letzten Platz. Bayern hingegen konnte an seinen Gymnasien bereits einen 90-prozentigen Ausstattungsgrad vorweisen und erfasste bereits Real- und Hauptschulen in seinen Statistiken, wenn auch deren Ausstattung die der Gymnasien bei Weitem nicht erreichen konnte.²⁷ Die curriculare Einbindung des Computers war in beiden Ländern eng mit der Anschaffung und der Nutzung einer modernen computertechnologischen Ausstattung an den Schulen verknüpft.

Bayern war NRW in curricularer Einbindung und auch in der Ausstattung in allen Schulformen voraus – ein Zusammenhang, der noch deutlich werden wird. Ein möglicher Erklärungsansatz ergibt sich aus den Finanzierungsmödellen. Bis zu einer Umstellung 1984/85 war das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus für die Finanzierung der Computerinfrastruktur in den staatlichen Gymnasien und Realschulen verantwortlich. In Ausstattungsrunden wurden staatliche Schulen mit einer quantitativ und qualitativ ausreichenden Computeranlage versehen, ohne dafür große Eigeninitiative zeigen

23 Vgl. Abschlußbericht zum Modellversuch Mikrocomputer, S. 16, LArchNRWD, NW 778 195.

24 Vgl. ebd.

25 Vgl. Flury/Geiss 2024, S. 126–127.

26 Die Statistiken ergeben sich auf Grundlage verschiedener ministerialer Akten sowie Vermerken des Bestandes LArchNRWD, NW 778 198.

27 Vgl. ebd.

zu müssen. Hauptschulen hingegen fehlte in Bayern nicht nur eine curriculare Zuordnung des Computers. Für die kommunalen Sachaufwandsträger war eine Finanzierung auch schwieriger umzusetzen. Dessen war sich das Staatsministerium bewusst. Kritik an der ungleichen Ausstattung zwischen städtischen Real- oder Hauptschulen und staatlichen Schulen entgegnete das Ministerium stets mit der rechtlichen Nicht-Zuständigkeit. Haushaltsposten für nicht-staatliche Schulen seien schlicht nicht möglich; zuständig seien die Kommunen als Sachaufwandsträger.²⁸

Auch das nordrhein-westfälische Kultusministerium hielt auf Anfragen nach finanzieller Unterstützung eine nahezu standardisierte, gleichlautende Antwort bereit – allerdings für alle Schulformen. Da das Land Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre sichtbar unter Struktur- und die Kommunen folglich unter Finanzproblemen litten,²⁹ waren die Schulen NRWs auf Spendengeber angewiesen. In Lüdenscheid beispielsweise konnte die Stadt 1981 nur eine gemeinsame Computeranlage finanzieren,³⁰ die von den drei Gymnasien geteilt werden sollte.³¹ Das Bergstadt-Gymnasium nutzte die Anlage am Zeppelin-Gymnasium zwar mit, konnte bereits 1983 jedoch selbstständig eine Computeranlage für 160.000 DM anschaffen;³² finanziert durch Spenden „vieler Firmen, der Sparkasse, der Bank, der Schulleitung und -verwaltung sowie des engagierten Eintretens des Fördervereines und Privatpersonen“.³³ Der ‚Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft‘ (GEW) folgend war dies ein logisches Vorgehen: Die gesellschaftliche Verbreitung von Computern wirke sich bereits auf die Schulwahl der Eltern aus, Schulen ohne Computer seien nur noch zweite Wahl. Mangels staatlicher Zuschüsse seien die Schulen gezwungen, selbst aktiv zu werden.³⁴ Das Einwerben von Geldspenden in derartiger Höhe innerhalb von zwei Jahren ist beachtlich. Es zeigt sich, dass neben Kommunen auch externe Förderer eher bereit waren, Schulen zu unterstützen, in denen informationstechnische Inhalte fest im Curriculum verankert waren – sei es in Form eines eigenen Informatikfachs oder integ-

28 Vgl. Einführung der informationstechnischen Grundbildung ab Schuljahr 1988/89, [1987], ByHStArchM MK 85987.

29 Vgl. Nonn 2009, S. 116f.

30 Vgl. Vermerk: Beschaffung einer Datenverarbeitungsanlage für das Unterrichtsfach Informatik am Bergstadt-Gymnasium vom 29.06.1980, StArchL, LS 7-313.

31 Das Konzept der Kooperationen und Flexibilisierung war damals bereits gut erprobt. Gerade in NRW entstanden seit Anfang der 70er Jahren vermehrt schulformübergreifende Schulzentren, um neben einem flexibleren Lehrer:inneneinsatz auch infrastrukturelle Anlagen wie Sportplätze oder Turnhallen gemeinsam zu nutzen. Siehe etwa Geißler 2011, S. 832.

32 Vgl. Fach Informatik im Blickpunkt bei einem Tag der offenen Tür. In: Westfälische Rundschau vom 07.11.1983, StArchL, LS 7-314.

33 Fach Informatik im Blickpunkt bei einem Tag der offenen Tür, StArchL, LS 7-314.

34 Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft an das Kultusministerium NRW am 13.12.1984, LArchNRWD, NW 778 205.

riert in bestehende Fächer. Hinzu kamen an Gymnasien die teils monetär gut aufgestellten Förder- und Alumnivereinigungen, auf die Hauptschulen nicht zurückgreifen konnten. Der Computer, das zeigt das Lüdenscheider Beispiel, wurde an Schulen zu einem Prestigeobjekt. Von diesem Bild von Modernität und ‚zeitgemäßem Unterricht‘ mit und an der schon 1973 von der ‚AG Schulcomputer‘ so genannten zukunftsträchtigen Technologie waren Hauptschüler:innen in den hier betrachteten Ländern jedoch noch weiter entfernt als es in der Breite auch Gymnasiast:innen waren.

Verstärkt wurde diese institutionelle Ungleichheit auch durch außerschulische Angebote wie Computer-Camps, häufig organisiert von Unternehmen oder Sparkassen.³⁵ Besonders Gymnasiast:innen sowie Jugendliche aus sozioökonomisch starken Haushalten profitierten von diesen häufig teuren Camps,³⁶ die ihnen zusätzliche oder alternative Chancen zur schulischen Computerbildung eröffneten. In diesen Camps waren nicht nur weibliche Teilnehmerinnen deutlich unterrepräsentiert.³⁷ Für Jugendliche aus weniger privilegierten Verhältnissen – oftmals Hauptschüler:innen – stellten die teils hohen Kosten solcher Camps eine Hürde dar. Bestehende Ungleichheiten verschärften sich bis in die 1980er Jahre so auch durch Angebote im außerschulischen Bildungsbereich.

2 Forderungen nach Computernutzung an Hauptschulen: Gleiche Chancen für alle?

Mitte der 1980er Jahre wurde die Computernutzung in Wirtschaft und Gesellschaft zunehmend als Schlüsselkompetenz für Schule und Beruf diskutiert.³⁸ Damit hielt der in den Vereinigten Staaten verwendete Begriff der ‚Computer Literacy‘³⁹ Einzug in die westdeutsche bildungspolitische Debatte. Seit Mitte der 1980er Jahre wurde die nur rudimentäre Computerausstattung zunächst in Lehrerverbandszeitschriften besprochen. Durch die steigende Computernutzung im höheren und teilweise auch mittleren Schulwesen sahen Hauptschulen ihre Schüler:innen deutlich schlechter aufgestellt. Seit Mitte der 1980er Jahre mehrten sich in den Zeitschriften des ‚Verbandes Bildung und Erziehung‘ (VBE) und auch der GEW die Forderungen nach einer Computernutzung an Hauptschulen deutlich. Während einige Beiträge die Computernutzung dabei aus gesellschaftlichen Gründen anmahnten, fokussierten andere die berufl-

35 Vgl. etwa Computer-Schulen 1984, S. 31.

36 Siehe bspw. Michael Schmidt-Klingenbergs 1983.

37 Vgl. Erdogan 2021, S. 176.

38 Vgl. hierfür bspw. Danyel 2012 oder auch Gugerli 2018.

39 Hierunter verstand man das Wissen und die Fähigkeit, Computer selbstbestimmt und zielgerichtet nutzen zu können.

chen Werdegänge von Hauptschüler:innen und dafür notwendige Erfahrungen am Computer. Es dürfe „nicht das Vorrecht von Absolventen anderer weiterführender Schulen sein, rational die Dinge beurteilen zu können, mit denen der ehemalige Hauptschüler dann zwar arbeiten darf, die er aber im Wesentlichen nur emotional bewerten und nicht verstehen darf“.⁴⁰ Bereits zu diesem Zeitpunkt, Mitte der 1980er Jahre, hätten Schüler:innen mit Erfahrungen im Computereinsatz bessere Chancen und Hauptschüler:innen würden ins Abseits gedrängt.⁴¹ Auch der Bayerische Realschullehrerverband sprach sich für die Vermittlung informatischer Grundkenntnisse an allen Schulformen aus.⁴² Die Debatte verschärfte die Legitimationskrise der Hauptschule, die bereits seit den 1970er Jahren verstärkt medial und bildungspolitisch unter Druck stand.⁴³ Bezogen auf die Strukturentwicklung des Schulsystems wird deutlich, dass die ungleiche Entwicklung bildungspolitische Prioritäten abbildete. Investitionen in zukunftsweisende Technologien wie Computertechnik erfolgten bevorzugt in Schulformen, denen politisch und gesellschaftlich langfristige Relevanz zugeschrieben wurde.

Hauptschulen, die doch in den Genuss einer Computerausstattung kamen, wurden in der Regel mit leistungsschwächeren Home- und Personal-Computern ausgestattet. In Borgholzhausen wurde Programmieren in BASIC als Wahlpflichtfach versuchsweise eingeführt – mit improvisierter Technik: Fernseher wurden mangels finanzieller Mittel der Kommune als Monitore für sieben relativ leistungsstarke Texas Instruments TI99/4A genutzt.⁴⁴ Dies widersprach Annahmen, Hauptschüler:innen könnten nicht programmieren,⁴⁵ auch wenn es sich bei BASIC um eine niedrigschwellige Sprache handelt. Dennoch blieb Borgholzhausen eine positive Ausnahme. Neben quantitativen Unterschieden traten auch qualitative Differenzen in der Computerausstattung der verschiedenen Schulformen zutage.

Der ‚Chaos Computer Club‘ forderte 1985 als Stimme einer technikaffinen Generation eine systematische Computerausstattung der Schulen, um ‚Computer-analphabetismus‘ zu verhindern.⁴⁶ Und auch Schüler:innen selbst erkannten Wissen in der Computernutzung ebenfalls als relevant für ihre berufliche Zukunft an. Gefragt nach den Wahlgründen des Informatikunterrichtes erklärte ein:e Schüler:in in der Zeitschrift *Log.In*, einem zentralen Medium der informatischen Bildung, das sich an Lehrkräfte sowie Schüler:innen richtete: „Ja, bei

40 Vgl. Cordes 1984, S. 22–23.

41 Vgl. ebd.

42 Vgl. Probleme des EDV-Unterrichts 1980, S. 18.

43 Vgl. Wenk 2022, S. 254 sowie S. 246.

44 Vgl. Meise 1984, S. 19.

45 Vgl. Thießen 2019, S. 77, der sich auf eine Konferenz von Schulamtsdirektoren in Münster bezieht.

46 Vgl. Chaos-Computer-Club 1985, S. 87–88.

mir hing es damit zusammen, daß ich damit gerechnet habe, daß ich später im Berufsleben damit auf jeden Fall zusammentreffen werde. [...] Insofern war es für mich wichtig, da mal reinzuriechen, um nicht hinterher ganz blöd dazustehen.“⁴⁷ Der spielerischen und oft neugiergetriebenen Aneignungshaltung vieler Jugendlicher standen die eher skeptischen Deutungen zahlreicher Eltern und Lehrkräfte gegenüber, die im Computer eine Bedrohung traditioneller Berufsbilder und der eigenen Arbeitsplatzsicherheit sahen.⁴⁸ Darüber hinaus war die übergreifende Debatte eingebettet in breitere Diskurse über neue Medien und einer vermeintlich „gefährdeten und perspektivlosen Jugend“⁴⁹.

Auch von wirtschaftlicher Seite wurden vor dem Hintergrund fehlender Arbeitskräfte mit Kenntnissen in der Computernutzung Mitte der 1980er Jahre Forderungen nach einer Computerbildung an allen Schulformen laut.⁵⁰ In der Zeitschrift des Philologenverbandes wurde die viele Gesellschaftsbereiche betreffende Verwendung von Computern ebenfalls besprochen. Daher sei es in der Verantwortung der Schule, ein Grundverständnis für den Computer zu vermitteln.⁵¹ Die Forderungen aus der Gesellschaft und insbesondere der Wirtschaft nach einem stärkeren Computereinsatz auch in Hauptschulen war zwar grundsätzlich in deren Interesse, gleichzeitig thematisierte der VBE in seiner Zeitschrift aber auch, dass Schule kein „Zulieferer für die Wirtschaft“ sei.⁵²

Der gesellschaftlichen Verbreitung und damit einhergehenden Forderungen auch von Seiten der Schüler:innen selbst sowie der Wirtschaft stand besonders der Ausstattungsgrad von Hauptschulen gegenüber. Während Mitte der 1980er Jahre bereits 21 Prozent der Hauptschüler:innen zu Hause auf einen Computer zugreifen konnten und sieben Prozent bereits über einen Spielecomputer in ihrem Zimmer verfügten,⁵³ waren erst 12,7 Prozent der nordrhein-westfälischen Hauptschulen computerisiert.⁵⁴ Dem gegenüber standen 84,9 Prozent computerisierte Gymnasien und 51,8 beziehungsweise 51,4 Prozent der Gesamtschulen und Realschulen.⁵⁵ Die in der Zeit neu errichteten Gesamtschulen in NRW konnten somit anscheinend keinen Profit aus dem chancengleichheitsfördernden Anspruch der Schulform schlagen. In Bayern verzeichnete das Staatsminis-

47 Jenk 1981, S. 31.

48 Vgl. Danyel/Schuhmann 2015, S. 308.

49 Vgl. Thießen 2022, S. 62.

50 So forderte bspw. der Bundesverband der Deutschen Industrie mehr Computer in Schulen. Mehr Computer 1985, S. 2.

51 Vgl. Informatiker dringend gesucht 1986, S. 379.

52 Mond 1985, S. 13.

53 Vgl. Wilden 1986, S. 8–10.

54 Vgl. Statistische Übersicht Nr. 163, LArchNRWD, NW 526 468.

55 Vgl. Antwort des Kultusministeriums auf eine Anfrage der Firma „nordpress“ am 28.2.1985, LArchNRWD, NW 778 207.

terium 1985 92 Prozent aller Gymnasien und 91 Prozent aller Realschulen als computerisiert, allerdings nur sieben Prozent der Hauptschulen.

Auf eine Presseanfrage bezüglich der schlechteren Ausstattung der Hauptschulen von 1985 verwies das Kultusministerium NRW, wie man es auch in Bayern tat, auf die an Gymnasien seit den 1970er Jahren angebotenen Informatikkurse in der Oberstufe. Sachaufwandsträger – und wie gezeigt auch Spendengeber – hätten daher zunächst hier Geräte angeschafft. Dem Kultusministerium sei die Chancengleichheit aller Schüler:innen aber wichtig und die problematische Lage bekannt, Computertechnologie dürfe auf keinen Fall nur von einem kleinen Kreis verstanden werden –⁵⁶ eine beinahe sarkastische Anmerkung.

Wie schon bei den anderen Schulformen sorgten auch in Hauptschulen erst curriculare Zuordnungen des Computers für eine bessere Ausstattungslage und damit Nutzungsmöglichkeiten für Schüler:innen. In Bayern geschah dies ab 1984 mit einem Versuch, den Informatikunterricht als Wahlpflichtunterricht ab der achten Jahrgangsstufe in bayerische Hauptschulen zu bringen.⁵⁷ Im ersten Versuchsjahr nahmen neun Schulen mit 174 Schüler:innen und 18 Lehrer:innen teil. Im dritten Jahr, 1986/87, waren es bereits 177 Schulen mit 6.577 Schüler:innen und 185 Lehrer:innen.⁵⁸ Der starke Anstieg verdeutlicht einerseits das große Interesse von Hauptschullehrer:innen wie -schüler:innen, zeigt aber auch erneut auf, dass Computer erst seit den späten 1980er Jahren in der Breite Relevanz gewannen.⁵⁹ Auch wenn die tatsächliche Reichweite schulischer Computernutzung begrenzt blieb, zeigt bereits die ungleiche Einführung entlang schulformspezifischer Linien eine Tendenz zur Reproduktion bildungsbezogener Zugangschancen.

Mit der Einführung des Informatikunterrichts in der Hauptschule setzte man zumindest in Bayern nun an allen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen Computer ein. Die Computertechnologie sollte hier aber nicht zu mehr Demokratie oder gar Chancengleichheit führen. Die Zentralstelle in Augsburg, bedeutend für die schulische Computernutzung in Bayern, stellte in ihrer Zeitschrift *BUS* plakativ zur Diskussion: „MS-DOS-Rechner für Hauptschulen – Überzogener Anspruch oder sinnvolle Anschaffung?“⁶⁰ Der Artikel widerlegte die bei den Sachaufwandsträgern verbreitete Ansicht, günstigere Geräte seien für Hauptschulen ausreichend, und forderte nachdrücklich eine qualitativ und quantitativ gleichwertige Ausstattung.

56 Vgl. Antwortschreiben an eine Presseanfrage des Kultusministeriums NRW, 10.01.1985, LArchNRWD, NW 778 206.

57 Vgl. Vorstellung für ein „Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung in der Schule“ durch Kultusminister Prof. Meier am 27. Februar 1985, ByHStArchM, MK 85982.

58 Vgl. Abschlußbericht des Projektes Informatik an Hauptschulen, Mai 1988, ByHStArchM MK 85990 und MK 85991.

59 Vgl. den Sammelband von Flury/Geiss 2023, Schibgilla 2023 oder Cuban 2001.

60 F. Timpe 1986, S. 2.

Eine ungerechte Verteilung von Computertechnologie zeichnete sich nun aber nicht mehr nur an der reinen Ausstattung von Schulformen ab. Eindrücklich wurde im Staatsministerium diskutiert, dass Gymnasiast:innen den Computer im Informatikunterricht weiterhin als „universell einsetzbares Werkzeug für geistiges Arbeiten“⁶¹ kennenlernen sollten, um algorithmische Verfahren auf Probleme anwenden und Daten strukturieren zu können. Realschüler:innen seien dagegen ein breit gefächertes Grundwissen und vielfältige Grundfertigkeiten in den Gebieten der Informatik zu vermitteln. Im Gegensatz zu Gymnasiast:innen sollten Realschüler:innen auch verstärkt das Arbeiten mit kommerziellen Anwenderprogrammen erlernen sowie Peripheriegeräte aus der beruflichen Praxis kennenlernen. Vorbereitung auf die berufliche Praxis sollte schließlich den Schwerpunkt des Informatikunterrichts in der Hauptschule bilden. Zwar müssten auch Hauptschüler:innen im strukturellen Denken zumindest gefördert werden, dies aber nur zum „besseren Verständnis der Grundlagen und der Handhabung von Anwenderprogrammen“.⁶² Die Überlegungen im Staatsministerium gewichteten den Zugang zur Computertechnologie somit deutlich nach Schulf orm, wobei die Bildungsziele entsprechend der schulstrukturellen Hierarchie differenziert blieben.

Eine ähnliche Auffassung vertrat auch die Arbeitsgruppe ‚Informationstechnik‘ des bayerischen Arbeitgeberverbandes ‚Schule - Wirtschaft‘, der sich insbesondere für lokale Netzwerke und Kontakte zwischen Schulen und Wirtschaft einsetzte. Dieser forderte zwar mehr Computer und computerbezogene Bildung an Hauptschulen, doch was als ‚angemessen‘ galt, unterschied sich deutlich von den Maßstäben an Realschulen oder Gymnasien. Hauptschüler:innen sollten sich mit den Auswirkungen der Computertechnologie auf Beruf und Freizeit auseinandersetzen, Realschüler:innen diese eigenständig erkennen und Gymnasiast:innen Computer selbstständig und sachgerecht einsetzen; Erstere sollten sich vor allem mit fertigen Programmen befassen und die imperativen Programmiersprache BASIC nutzen, die Zweitgenannten Probleme durch algorithmische Verfahren lösen und Letztere einen vertieften Einblick in diese Technik erhalten und strukturierte Sprachen wie FORTRAN oder PASCAL⁶³ anwenden.⁶⁴

Auf wirtschaftlicher Seite fällt neben der berufsvorbereitenden Perspektive die Orientierung an bestehenden Strukturen der Informatik auf. David Gugerli arbeitet heraus, dass studierten Informatiker:innen im Zuge der disziplinären

61 Vgl. Unterlagen zur Besprechung mit Herrn Staatsminister am 29.8.1984, ByHStArchM MK 85982.

62 Ebd.

63 Im Gegensatz zur imperativen Programmierung in BASIC arbeiten strukturierte Programmiersprachen wie PASCAL oder FORTRAN mit Kontrollstrukturen der Schleifen, Verzweigungen sowie Sequenzen und sind daher mächtiger.

64 Vgl. wie auch der gesamte Absatz, wenn nicht anders angegeben: Stellungnahme der Arbeitsgruppe ‚Informationstechnik des Studienkreises Schule-Wirtschaft Bayern‘, [1985], ByH-StArchM, MK 85982.

Ausdifferenzierung zunehmend planende und konzeptionelle Aufgaben wie die Entwicklung von Softwarearchitekturen zukamen. Programmierer:innen hingegen erhielten Zugriff auf standardisierte Programmiersprachen, deren Umsetzung in ‚lauffähige‘ Software durch automatisierte Prozesse unterstützt wurde.⁶⁵ Diese Struktur innerhalb der Informatik verweist auf eine funktionale Differenzierung, die sich in gewisser Weise auch in den unterschiedlichen Bildungszielen des Informatikunterrichts an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien widerspiegeln.

Die Diskussionen um die Fachinhalte steckten voller Vorstellungen, Zuschreibungen und Erwartungshaltungen an die Leistungsfähigkeit von Schüler:innen verschiedener Schulformen. Dass die Schülerschaft von Hauptschulen generell als förderungsbedürftig angesehen wurde, war allerdings kein Alleinstellungsmerkmal im Informatikunterricht.⁶⁶ Das Ziel also, Computertechnologie durch den Besuch von schulischem Informatikunterricht „im beruflichen und privaten Leben verantwortungsbewußt zu nutzen“⁶⁷ war kein einheitliches. Das der Computertechnologie zu diesem Zeitpunkt inhärente Versprechen von Demokratisierung und Chancengleichheit, wie es auch die OECD auffasste,⁶⁸ wurde mit der schulischen Computernutzung obsolet. Für die föderale Bildungspolitik Bayerns und NRWs lassen sich solche Leitvorstellungen ohnedies kaum nachweisen. Weder in den frühen bildungspolitischen Konzepten der Länder noch in der praktischen Umsetzung der schulischen Computernutzung spielte der Gedanke technologisch vermittelter Gleichheit eine zentrale Rolle. Die moderne Technologie wurde stattdessen tief in traditionell bestehende Strukturen integriert, Differenzen zwischen den Schulformen auch mittels Computer aufrecht-erhalten und so Teil von Bildungsungleichheiten.

3 Vom Privileg zur Notwendigkeit: Informationstechnologische Grundbildung

Die ersten curricularen Zuordnungen des Computers an Hauptschulen orientierten sich mit den inhaltlichen Ausgestaltungen im Fach Informatik ebenso wie an anderen Schulformen zunächst an einer Berufsvorbereitung. Mit der steigenden Nutzung des Computers auch im Privaten entwickelte sich Mitte

65 Vgl. Gugerli 2015, S. 26.

66 Vgl. Wenk 2022, S. 256.

67 Unterlagen zur Besprechung mit Herrn Staatsminister am 29.8.1984, ByHStArchM, MK 85982.

68 Schon früh entstanden Visionen, dass mit dem Zugang zum Computer Daten und Informationen für die Allgemeinheit zugänglich werden könnten. Vgl. hierzu Abate 2017, bspw. S. 10. Auch im Bildungsbereich wurden Computer früh als potenzielles Werkzeug betrachtet, mit dem insbesondere globale Bildungsungleichheiten aufgebrochen werden sollten. Vgl. hierzu Priem 2023 sowie Hof 2023.

der 1980er Jahre aber eine Debatte um eine informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung. Das Bundesbildungsministerium vertrat unter der Christdemokratin Dorothee Wilms die Position, „dem Jugendlichen klarzumachen, ihn zu befähigen, den Computer genau wie einen Füllfederhalter und den kleinen Taschenrechner als Instrument für seine eigene gestalterische Arbeit zu nutzen“⁶⁹ Die in den 1980er Jahren verabschiedeten BLK-Rahmenkonzepte zur informationstechnischen Bildung zielten explizit auf eine bundesweite Harmonisierung der Computerbildung ab. Dabei wurden nicht nur technische Kompetenzen, sondern auch gesellschaftliche Dimensionen wie Datenschutz und die Reflexion der digitalen Transformation berücksichtigt.⁷⁰

Nicht zufällig veröffentlichten sowohl das bayerische als auch das nordrhein-westfälische Kultusministerium kurz darauf Ideen einer Grundbildung. In NRW plante das Kultusministerium in der achten Jahrgangsstufe eine schulform- und fächerunabhängige Grundbildung zu verankern, die durch den Wahlpflichtunterricht und später in der Oberstufe vertieft werden könnte.⁷¹ Einerseits sollten Schüler:innen aller Schulformen hier nicht nur „die Funktionsweise und Bedeutung der Neuen Technologien kennenlernen, sondern zugleich auch mögliche Chancen und Risiken, die für den Einzelnen und die Gesellschaft entstehen können“⁷² Andererseits werde „ohne veränderte Bildung [...] Modernisierung der Volkswirtschaft behindert“⁷³ Mit diesem Vorhaben, das alle weiterführenden Schulformen einbezog, wird deutlich: Die frühere Beschränkung auf die gymnasiale Oberstufe war nicht zwingend altersbedingt zu begründen – sie könnte auch eine soziale Engführung der damaligen Konzepte markieren.

Der entsprechende Schulversuch wurde von 1985 bis 1989 unter Beteiligung von je sechs nordrhein-westfälischen Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien durchgeführt.⁷⁴ Alle allgemeinbildenden Schulformen mit Sekundarstufe I waren somit erstmals gleich verteilt beteiligt. Der Versuch offenbarte die entstandenen Unterschiede zwischen den Schulformen: Gerade die Haupt- und Realschulen hatten mit einer zu geringen Anzahl an Computern und zu wenig ausgebildeten Lehrer:innen zu kämpfen.⁷⁵ Computerbezogene Fortbildungsmaßnahmen wurden in NRW bisher in zu geringer Zahl angeboten. Aufgrund begrenzter Ressourcen wollte das Kultusministerium im

69 Gespräch mit der Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft 1984, 153.

70 Flury 2023, S. 131–132.

71 Vgl. Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1985, S. 7.

72 Ebd., S. 3.

73 Regierungserklärung Johannes Rau zu den Perspektiven der Technologie und Forschungspolitik in NRW am 13.07.1984, LArchNRWD, NW 526 465.

74 Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1986, S. 33–34.

75 Vgl. ebd.

Rahmen der Grundbildung ab 1986 zunächst bis zu 1.000 Lehrer:innen fortbilden.⁷⁶ Am vom Land initiierten Fortbildungsprogramm konnten „1986 vom Gymnasium für den Bereich des Regierungsbezirkes Düsseldorf 17 (!!!) Lehrer teilnehmen“⁷⁷ die Interpunktions des Verfassers spricht für sich. Auch die Fortbildungen der Bezirksregierungen konnten den Bedarf der Lehrpersonen nicht decken. Ebenfalls 1986 konnten im Rahmen zweier regionaler Fortbildungsprogramme nur zehn Prozent der 400 Bewerber:innen berücksichtigt werden.⁷⁸ Wenngleich konzeptionell alle Schulformen bei den Fortbildungsmaßnahmen gleich beachtet wurden, verursachten diese infrastrukturellen und schulungsbezogenen Probleme zusätzliche Ungleichheit. Immerhin konnten Gymnasien und Gesamtschulen von Lehrer:innen profitieren, die bereits Informatikunterricht in der gymnasialen Oberstufe unterrichteten – und sei es nur durch die schulinterne Vorbereitung anderer Lehrer:innen oder durch Unterstützung bei der Handhabung der Computer.

Der VBE stand einer regelhaften Umsetzung der erprobten Grundbildung in NRW aufgrund dieser Probleme kritisch gegenüber und forderte: „Die Hauptschule darf nicht leer ausgehen!“⁷⁹ Damit verknüpfte der VBE nun verstärkt den grundsätzlichen Substanzerlust der Hauptschule, deren Lehrkräfte vermehrt an die neuen Gesamtschulen abgezogen würden, mit der Computertechnologie, die gleichzeitig keinen Weg in die Hauptschulen finde. Die im Kultusministerium diskutierte Grundbildung sei für Hauptschulen eine Farce, da man hier weiterhin gar nicht in der Lage sei, diese zu unterrichten. Dies treffe insbesondere ‚Kinder deutscher oder ausländischer Arbeiter‘ im Ruhrgebiet.⁸⁰ Nicht nur regionale Faktoren wie der Strukturwandel, sondern auch die soziale und ethnische Herkunft führten zu entscheidenden Barrieren im Zugang zu computertechnologischen Bildungschancen. Zwar ließ sich die Problematik im Ruhrgebiet besonders deutlich sichtbar machen und politisch adressieren, sie war jedoch keineswegs auf diese Region beschränkt: Auch in anderen Regionen NRWs zeigte sich eine unzureichende Ausstattung. Der Anspruch der schulformübergreifenden Chancengleichheit durch eine Grundbildung blieb angesichts solcher Rahmenbedingungen in der Praxis unerreichbar. Der Feststellung, gerade Schulen des Ruhrgebiets seien betroffen, ist jedoch entgegenzustellen, dass zumindest in den Schulversuchen das Ruhrgebiet stets überproportional berücksichtigt wurde. Grund hierfür war wohl

76 Vgl. Computer am Gymnasium 1987, S. 193.

77 Ebd., S. 195.

78 Vgl. ebd., S. 188.

79 Computer in der Schule 1986, S. 3–4.

80 Vgl. ebd.

der landespolitische Versuch, zur Überwindung des Strukturwandels ‚Digitalität‘ in die Landesidentität zu integrieren.⁸¹

Mit Entwicklern wie Siemens war dies in Bayern längst geschafft. Hier verkündete das Staatsministerium für Unterricht und Kultus seinen Schulen 1986 die Einführung einer Grundbildung für das Schuljahr 1988/89. Um alle Schüler:innen aller Schulformen zu erreichen, entschloss sich Bayern, die neuen Inhalte in drei Kernfächer der achten und neunten Jahrgangsstufe zu implementieren.⁸² Die Auswahl der Kernfächer spiegelte erneut eine schulformspezifische Ausrichtung wider, die an Gymnasien stärker allgemeinbildend, an Realschulen kaufmännisch sowie wirtschaftsbezogen und an Hauptschulen praxisorientiert geprägt war. In allen Schulformen wurde das Fach Mathematik als ein Kernfach ausgewählt, an Gymnasien zusätzlich Deutsch sowie Wirtschafts- und Rechtslehre, an Realschulen Rechnungswesen sowie ebenfalls Wirtschafts- und Rechtslehre und an Hauptschulen Deutsch und Arbeitslehre.⁸³ Wie in NRW wurden die neuen Lehrpläne an allen Schulformen bereits ab dem Schuljahr 1986/87 getestet.

Selbst die Grundbildung vermochte es nicht, einheitliche Bildungsinhalte durchzusetzen. Nicht nur der Informatikunterricht, sondern auch die Grundbildung arbeitete computertechnologische Partizipationsmöglichkeiten immer tiefer in verwurzelte, strukturelle Bildungsungleichheiten ein. Damit zielte die Grundbildung weniger auf einen gesellschaftlich verantwortungsbewussten Umgang, sondern stärker auf eine berufsorientierte Vorbildung für alle Schüler:innen entsprechend der Schulform ab.

Die Fortbildung der bayerischen Lehrer:innen übernahm die Fortbildungssakademie Dillingen. Um zügig eine angemessene Anzahl an fortgebildeten Lehrer:innen zu erreichen, wurde statt regionaler Einführungskurse und zentraler Aufbaukurse ein Multiplikator:innenensystem implementiert.⁸⁴ Zwischen 1988 und 1990 konnten in Bayern so 616 Multiplikator:innen der Hauptschulen ausgebildet werden, demgegenüber standen aber 3.295 ausgebildete gymnasiale Multiplikator:innen.⁸⁵ Wenngleich zu beachten ist, dass Gymnasien strukturell auf vorhandenem Wissen aufbauen konnten, so ist der Unterschied fortgebildeter Lehrkräfte dennoch bemerkenswert.

Das bayerische Staatsministerium fasste die Ausstattungslage an den Schulen als entscheidenden Faktor für das Gelingen auf. Der Großteil der Schulen sei zwar bereits ausreichend versorgt, allerdings gebe es „immer noch einen nicht

81 Vgl. hierzu bspw. Thießen 2019, S. 76 oder Thießen 2023, S. 420–422.

82 Vgl. Einführung der informationstechnologischen Grundbildung, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 9. Juli 1986, ByHStArchM, MK 85986.

83 Vgl. ebd.

84 Vgl. Staatsministerium an alle Schulen, 10.02.1988, ByHStArchM, MK 85989.

85 Vgl. Übersicht über die Lehrerfortbildung, [1990], ByHStArchM MK 85994.

zu vernachlässigenden Anteil mit unzureichender Rechnerausstattung⁸⁶ gemeint waren hauptsächlich Hauptschulen. Die kommunalen Sachaufwandsträger seien durch die Schulen zu einer baldigen und ausreichenden Ausstattung zu drängen.⁸⁷ Die ‚Zentraldatei‘ über an Schulen genutzte Computer wusste 1989 detailliert zu berichten, dass in diesem Jahr 99,7 Prozent aller Gymnasien mindestens einen und 91,1 Prozent mindestens acht Computer für Unterrichtszwecke besaßen.⁸⁸ Ähnlich hohe Werte erreichten bayerische Realschulen mit 99,4 und 88,8 Prozent. Während immerhin 85,5 Prozent aller Hauptschulen einen Computer nutzen konnten, hatten jedoch nur 45 Prozent mindestens acht Rechner. Noch schlechter sah die quantitative Ausstattungslage bei den verbliebenen, nicht in Hauptschulen umgewandelten Volksschulen aus. Hier hatten nur 73,6 Prozent mindestens einen und nur elf Prozent mindestens acht Computer. Das Ziel, die informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung in normaler Klassenstärke zu unterrichten, konnte auch an der Mehrheit der bayerischen Hauptschulen schon durch die quantitative Ausstattung nicht erreicht werden, wobei ländlichere Hauptschulen wahrscheinlich einen noch schlechteren Stand hatten als Schulen in urbanen Räumen.⁸⁹

Das vom bayerischen Kultusministerium angeregte Bestreben der Schulen, die Sachaufwandsträger zum Handeln zu bewegen, schien Früchte zu tragen. In München waren 1987 für die kommenden Jahre jährlich 1,747 Millionen DM für Neu- oder Ersatzbeschaffungen der Schulen veranschlagt worden. Bei Gymnasien (385.000 DM) und Realschulen (200.000 DM) wurden nur geräte-seitige Kosten veranschlagt, bei Hauptschulen (332.000 DM) auch bauseitige Kosten (120.000 DM),⁹⁰ da hier 1987 häufig noch keine baulich errichteten Computerräume existierten. Diese Errichtung konnte nun aber nicht mehr wie geplant über mehrere Jahre in die 1990er Jahre gestreckt werden, sondern musste zum Schuljahr 1988/89 schnell vorangetrieben werden. 22 Hauptschulen sollten nun bis Ende 1989 mit Computeranlagen ausgestattet werden, für 23 weitere waren zusätzlich zur Anschaffung der Geräte noch Räume herzurichten. Dagegen waren alle 39 Gymnasien Münchens zu diesem

86 Vgl. Informationsschreiben des Staatsministeriums an die Schulen, 25.01.1990, ByHStArchM, MK 85994.

87 Vgl. ebd.

88 Auch die folgenden statistischen Angaben dieses Absatzes beziehen sich, wenn nicht anders angegeben, auf Ausstattung der Schulen mit Hard- und Software, [1989], ByHStArchM, MK 85997.

89 Diese Interpretation erfolgt auf Ausführungen Geißlers, wonach gerade ländliche Gebiete an den bestehenden Strukturen der Volksschulen festhielten und diese mit Hauptschulen zusammenfassten, wohingegen in urbanen Räumen Volksschulen eher in eigenständige Hauptschulen umgewandelt wurden, teils auch durch Errichtung von Schulzentren. Siehe hierzu etwa Geißler 2011, S. 738.

90 Vgl. EDV-Konzeption Schulrechner und computergesteuerte Arbeitsmaschinen im beruflichen Schulbereich, Bekanntgabe im Schulausschuß [1989], StArchM, DIR-IT-0011.

Zeitpunkt bereits mit je zehn Geräten ausgestattet, sollten aber um je fünf erweitert werden; Gleches galt für die 22 Realschulen. Die Stadt musste in den Jahren 1989 und 1990 somit für die Hauptschulen 1,61 Millionen DM, für Realschulen 440.000 DM und die Gymnasien 780.000 DM finanzieren.⁹¹ Die hohe Investitionssumme der Hauptschulen verdeutlicht einmal mehr die bisher nur stiefmütterlich vorangetriebene Ausstattung. Ähnliche Muster sind auch andernorts erkennbar.

Letztlich sorgte die curriculare Zuordnung des Computers aber auch in Hauptschulen für erhöhte Anstrengungen der kommunalen Sachaufwands träger und brachte Hauptschulen, wie schon bei Gymnasien, eher Finanzierungen durch Schulträger oder Spenden ein. Auch wenn die Ausstattungslage an Schulen in NRW Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre noch schlechter als in Bayern und in beiden Ländern an Hauptschulen schlechter als an anderen weiterführenden Schulen war, schien das Thema Computer-technologie spätestens Anfang der 1990er Jahre – in Gesellschaft wie Schule – zunächst ausgereizt und weitgehend abgehandelt.⁹²

Ab Mitte und Ende der 1980er Jahre verschob sich die Diskussion rund um den Computer auch in den untersuchten Zeitschriften vollständig von Fragen der Hardware und Ausstattungslagen hin zu Fragen der Software und damit zu Überlegungen, was nun mit dem Computer schulformübergreifend und fachspezifisch gemacht werden könnte. Diese Verschiebung blendete jedoch grundlegende Fragen der Chancengleichheit aus: Schulen mit ohnehin schlechterer Ausstattung – immer noch häufig Hauptschulen und damit zumeist Schüler:innen aus sozial benachteiligten Familien – hatten weiterhin weniger Zugang zur Bildung von computertechnologischen Kompetenzen.

4 Ausblick: Zwischen Fortschritt und Ungleichheit

Die Betrachtung zeigt, dass Computerbildung in den 1970er und 1980er Jahren Bildungsungleichheiten spiegelte und verstärkte – etwa durch die spätere curriculare Einbindung an Hauptschulen. Nicht nur bei dieser curricularen Zuordnung, sondern auch bei der Einführung einer informations- und kommunikationstechnologischen Grundbildung, die allen Schüler:innen einen reflektierten Umgang mit der neuen Technologie vermitteln sollte, manifestierten sich bewusst aufrechterhaltene Differenzen der Schulformen und damit klare gesellschaftliche Zuschreibungen an die Schulformen: Gymnasiast:innen als Analytiker:innen und Hauptschüler:innen als Anwender:innen von Compu-

91 Vgl. EDV-Konzeption Schulrechner und computergesteuerte Arbeitsmaschinen im beruflichen Schulbereich, Bekanntgabe im Schulausschuß [1989], StArchM, DIR-IT-0011.

92 Vgl. Schibgilla 2023, S. 302.

tern. Aufgrund der verspäteten Informatikcurricula der Hauptschulen wurden Gymnasien und andere Schulformen nicht nur eher mit Computern ausgestattet, sondern auch Hauptschullehrer:innen erst später fortgebildet. Frühere Initiativen von interessierten Hauptschullehrkräften basierten in der Regel auf autodidaktischem Wissen, so ist auch eine ungleiche Verteilung der Lehrer:innenkompetenz im Umgang mit Computern festzustellen.

Zwar blieb schulische Computernutzung in den 1970er und 1980er Jahren insgesamt ein Randphänomen. Dennoch wirkte sich bereits die selektive Einführung strukturverstärkend aus, da sie frühzeitig darüber entschied, welche Lernenden überhaupt partizipieren konnten. Die Ungleichheit lag weniger in einer flächendeckenden Wirkung, sondern in der symbolischen und praktischen Zuweisung technologischer Bildungschancen.

Das höhere gesellschaftliche Ansehen von Gymnasien erleichterte deren Ausstattung – Hauptschulen wurden hingegen auch durch eine geringere Außenunterstützung benachteiligt. Eine Änderung ist erst mit der curricularen Zuordnung an Hauptschulen Mitte und besonders Ende der 1980er Jahre festzustellen, wobei neben qualitativen und quantitativen Unterschieden auch schulformspezifische Zuschreibungen an die Schüler:innen bestehen blieben. Insgesamt agierten sowohl politische Akteur:innen als auch Wirtschaftsorganisationen stets entlang von Ungleichheitsannahmen hinsichtlich der Fähigkeiten der Schüler:innen unterschiedlicher Schulformen. Die moderne Technologie wurde so nicht zu einem Gleichmacher, wie von OECD oder UNESCO erwartet, sondern verstärkte bestehende Bildungsungleichheiten.

Es zeigen sich dabei keine Unterschiede zwischen dem dreigliedrigen Schulsystem Bayerns und dem partiell durch Gesamtschulen aufgebrochenem System in NRW. Bayern scheint NRW in der Planung und Umsetzung teils voraus gewesen zu sein. Dies muss aber auch vor dem Hintergrund des Strukturwandels NRWs und der wachsenden Wirtschaft Bayerns betrachtet werden, in der sich gerade computertechnologische Unternehmen stark entwickelten, wenngleich auch nicht in allen Regionen.

Besonders deutlich wird in beiden Ländern die schlechte Finanzierung des Bildungssystems. Während Metaphern wie ‚Zukunftstechnologie‘ in der Wirtschaft zu immensen Förderprogrammen sowie zu politischen Zugeständnissen führten und auch Schüler:innen verdeutlicht wurde, dass ohne Computerbildung die Zukunft nur schwer gestaltbar sei, fehlten solche Förderungen im Bildungssystem. Von Gymnasien absteigend wurden Schüler:innen zunehmend schlechter auf die auch von politischer Seite propagierte neue Gesellschaft vorbereitet.

Im Gesamten soll der Beitrag einen ersten Blick auf durch Computer verfestigte Bildungsungleichheiten in der Bundesrepublik ermöglichen. Bildungspolitische Entscheidungen zu curricularen Schwerpunkten hatten direkte

Auswirkungen auf die computertechnologische Ausstattung der Schulen. So wurden bereits beteiligte Gruppen durch eine schlechtere Ausstattung zusätzlich zurückgeworfen. Trotz insbesondere global entwickelter Ideen der Überwindung von Bildungsungleichheiten durch und mit Computertechnologie pflegte sich die neue Technologie in die dem Schulsystem inhärenten Beteiligungen ein. Eine weitere Beschäftigung auch mit anderen Dimensionen – etwa Gender, Alter, Behinderung, Migrationshintergrund oder auch Suburbanität – scheint vielversprechend. Etwa, wie Mädchen gezielt für computerbezogene Unterrichtsinhalte sensibilisiert wurden; oder wie die Finanzierung und Integration von Computern in Schulen ländlicher, handwerklich geprägter Regionen gestaltet wurde – dort, wo digitale Leitbilder fehlten und auch keine Investoren als Impulsgeber zur Verfügung standen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Bayerisches Hauptstaatsarchiv München (ByHStArchM): MK 85982, 85986, 85987, 85989, 85990, 85991, 85994, 85997.
Landesarchiv NRW in Duisburg (LArchNRWD): NW 393 811; NW 526, 468; NW 778 194, 195, 198, 206, 207.
Stadtarchiv Lüdenscheid (StArchL): LS 7-313, 314.
Stadtarchiv München (StArchM): DIR-IT-0011.

Gedruckte Quellen

- Albrecht, Horst/Spitschka, Horst (1980): „Probleme des EDV-Unterrichts“. In: Die Bayerische Realschule 12, S. 18.
Arbeitsgruppe ‚Schulcomputer‘ beim Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1973): Automatisierte Daten - Verarbeitung im Unterricht. Düsseldorf.
Chaos-Computer-Club (Hrsg.) (1985): Die Hacker Bibel. Teil 1, Löhrbach.
Cordes, Gerd (1984): „Ziele für den Einsatz von Kleincomputern im Wahlpflichtunterricht der Hauptschule“. In: Schule heute 24/9, S. 22–23.
Hauf, Annemarie/Sturm, Leonhard (Hrsg.) (1977): Tätigkeitsbericht zum Projekt Informatik in der Schule. 1977/1, Paderborn.
Jenk, Gabriele (1981): „Schüler äußern sich zum Informatikunterricht“. In: Log.In 1, S. 31–32.
Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1985): Neue Informations- und Kommunikationstechnologien. Rahmenkonzept. Düsseldorf.
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986): Neue Informations- und Kommunikationstechnologien. Grundbildung im Pflichtbereich der Sekundarstufe I. Soest.
Meise, Günther (1984): „Programmieren von Home-Computern an der Hauptschule“. In: Log.In 1, S. 19–21.
Schmidt-Klingenbergs (1983): „Ich heiße Jens, und wie heißt du?“. In: Der Spiegel 39/1983. Online unter: <https://www.spiegel.de/wirtschaft/ich-heisse-jens-und-wie-heisst-du-a-23f423ff-0002-0001-0000-000014021454>, zuletzt geprüft 15.05.2025.
Stuckmann, o.A. (1987): „Der Computer am Gymnasium“. In: Die Höhere Schule 6, S. 188–195.

- Timpe, F. (1986): „DOS-Rechner für Hauptschulen – Überzogener Anspruch oder sinnvolle Anschaffung?“. In: BUS – Computernutzung an bayerischen Schulen 13, S. 2–3.
- Wilden, Hans Peter (1986): „Neue Informations- und Kommunikationstechnologien und Schulalltag“. In: Schule heute 26/4, S. 8–10.
- o. A. (1984): „Computer-Schulen – notwendige Ergänzung oder unliebsame Konkurrenz?“. In: Log.In 4 (1984), S. 31–35.
- o. A. (1984): „Gespräch mit der Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft, Frau Dr. Dorothee Wilms“. In: Bild der Wissenschaft 5, hier S. 153.
- o. A. (1985): „Industrie: Mehr Computer“. In: Die Höhere Schule 12, S. 2.
- o. A. (1985): „Lehrer kamen nach 123 Tagen auf dem Mond an“. In: Schule heute 25, S. 13.
- o. A. (1986): „Der Computer in der Schule – „Die Hauptschule darf nicht leer ausgehen!“. In: Schule heute 26 S. 3–4.
- o. A. (1986): „Informatiker dringend gesucht“. In: Die Höhere Schule 12, S. 379.

Literatur

- Abbate, Janet (2012): Recoding Gender. Women's Changing Participation in Computing. Cambridge.
- Abbate, Janet (2017): „What and where is the Internet? (Re-)Defining Internet Histories“. In: Internet Histories 1, S. 8–14.
- Bösch, Frank (2017): „Euphorie und Ängste: westliche Vorstellungen einer computerisierten Welt, 1945–1990“. In: Hölscher, Lucian (Hrsg.): Die Zukunft des 20. Jahrhunderts. Dimensionen einer historischen Zukunftsforschung. Frankfurt am Main, S. 221–252.
- Cain, Victoria (2021): Schools and Screens. Cambridge.
- Cuban, Larry (2001): Oversold and Underused: Computers in the Classroom. Cambridge.
- Danyel, Jürgen (2012): „Zeitgeschichte der Informationsgesellschaft“. In: Zeithistorische Forschungen 9, S. 186–211.
- Danyel, Jürgen/Schuhmann, Annette (2015): „Wege in die digitale Moderne. Computerisierung als gesellschaftlicher Wandel“. In: Bösch, Frank (Hrsg.): Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970–2000. Göttingen, S. 283–320.
- Ensmenger, Nathan (2010): The Computer Boys Take Over. Computers, Programmers, and the Politics of Technical Expertise. Cambridge.
- Erdogan, Julia Güл (2021): Avantgarden der Computernutzung. Hackerkulturen der Bundesrepublik und der DDR. Göttingen.
- Flury, Carmen (2023): „Joining Forces: The Promotion of Public-Private Partnerships to Bring Computers into West German Schools in the 1980s“. In: Flury, Carmen/Geiss, Michael (Hrsg.): How Computers Entered the Classroom, 1960–2000. Berlin, Boston, S. 123–146.
- Flury, Carmen/Geiss, Michael/Guerrero Cantarell, Rosalia (2023): „From Victims to Economic Assets: Training Women in an Emerging Digital Society During the Late 1970s to the Mid-1990s“. In: History of Media Studies 3.
- Flury, Carmen/Geiss, Michael (2023) (Hrsg.): How Computers Entered the Classroom, 1960–2000. Berlin, Boston.
- Flury, Carmen (2024): „Außer großem Staunen keinerlei Lerneffekt! Didaktische Herausforderungen des schulischen Computerunterrichts in der DDR aus der Sicht der Lehrpersonen, 1985–1990“. In: Wöhler, Josefine/Lorenz, Marco/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (Hrsg.): Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 80–93.
- Flury, Carmen/Geiss, Michael (2024): „Making a case for computer literacy: the German Informatics Society and the emerging field of computer education, late 1960s–early 1990s“. In: Paedagogica Historica, S. 1–19.
- Geißler, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Frankfurt am Main, New York.

- Guerrero Cantarell, Rosalía (2023): „Teachers Translating and Circumventing the Computer in Lower and Upper Secondary Swedish Schools in the 1970s and 1980s“. In: Flury, Carmen/Geiss, Michael (Hrsg.): How Computers Entered the Classroom, 1960–2000. Berlin, Boston, S. 99–122.
- Gugerli, David (2015): „Der Programmierer“. In: Frei, Alban/Mangold, Hannes (Hrsg.): Das Personal der Postmoderne. Bielefeld, S. 17–32.
- Gugerli, David (2018): Wie die Welt in den Computer kam: Zur Entstehung digitaler Wirklichkeit. Frankfurt am Main.
- Hicks, Mar (2017): Programmed Inequality. How Britain Discarded Women Technologists and Lost Its Edge in Computing. Cambridge.
- Hof, Barbara (2023): „Defuturization Machines: The OECD's Early Efforts to Plan the Computerized Future of Education“. In: Flury, Carmen/Geiss, Michael (Hrsg.): How Computers Entered the Classroom, 1960–2000. Berlin, Boston, S. 217–237.
- Kössler, Till (2022): „Sozialgeschichte der Bildung in der Erweiterung“. In: Archiv für Sozialgeschichte 62, S. 9–30.
- Nonn, Christoph (2009): Geschichte Nordrhein-Westfalens. München.
- Pieper, Christine (2009): Hochschulinformatik in der Bundesrepublik und der DDR bis 1989/1990. Stuttgart.
- Priem, Karin (2023): „Entangled Media Ecologies: The Nexus of Education and Mass Communication from the Perspective of UNESCO (1945–1989)“. In: Flury, Carmen/Geiss, Michael (Hrsg.): How Computers Entered the Classroom, 1960–2000. Berlin, Boston, S. 173–190.
- Schibgilla, Sven (2023): „Vom Maschinenraum zum Computerraum. Computernutzung an allgemeinbildenden Schulen bis 1990 am Beispiel Nordrhein-Westfalens“. In: Technikgeschichte 90 H. 4, S. 279–303.
- Schönrich, Hagen (2021): Mit der Post in die Zukunft. Der Bildschirmtext in der Bundesrepublik Deutschland 1977 bis 2001. Paderborn.
- Thießen, Malte (2019): „NRW 2.0. Zur Digitalgeschichte eines Landes von 1960 bis heute“. In: Geschichte im Westen 34, S. 65–94.
- Thießen, Malte (2022): „Digitalgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Perspektiven einer Regionalgeschichte der digitalen Transformation“ In: Wichum, Ricky/Zetti, Daniela (Hrsg.): Zur Geschichte des digitalen Zeitalters. Wiesbaden, S. 53–76.
- Thießen, Malte (2023): „Varianten des digitalen Wandels. Perspektiven einer Regionalgeschichte der digitalen Transformation“. In: Küster, Thomas/Thießen, Malte: Varianten des Wandels. Die Region in der jüngsten Zeitgeschichte 1970–2020. Paderborn, S. 409–430.
- Wenk, Sandra (2022): „Die Bildung der Anderen. Der Krisendiskurs über die Hauptschule und Hauptschüler*innen in den 1970er- und frühen 1980er-Jahren“. In: Archiv für Sozialgeschichte 62, S. 243–265.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/MWJFH2WB>

Autor

Schibgilla, Sven

<https://orcid.org/0009-0009-3503-8512>

Max Schellbach

Zwischen Sozialkritik und Kulturalisierung. Soziale Ungleichheit als Thema der Jugend- und Sozialarbeit mit migrantischen Jugendlichen im München der 1970er und 1980er Jahre

Zusammenfassung

In den 1970er Jahren erschienen migrantische Jugendliche als öffentliche Problemfigur in der gesellschaftlichen Aushandlung von Migration. Das zeigte sich auch in außerschulischen Bildungsprogrammen für migrantische Kinder und Jugendliche. Der Beitrag nimmt exemplarisch die Wissensproduktion und ein Modellprogramm zur außerschulischen Jugendarbeit am Deutschen Jugendinstitut München in den 1970er und -80er Jahren in den Blick. Es wird darin zum einen analysiert, wie und auf welcher Wissensgrundlage die soziale Ungleichheit migrantischer Jugendlicher dargestellt wurde, zum anderen wird das Spannungsverhältnis zwischen sozialkritischen Forderungen und einer Kulturalisierung migrantischer Jugendkulturen diskutiert.

Schlagworte: Migration, Sozialarbeit, Soziale Ungleichheit, Kultur, Chancengleichheit

Abstract

In the 1970s, migrant youths appeared as a public problem in the social negotiation of migration. This was evident not only at school but also in extracurricular educational programs for migrant children and young people. The article exemplarily views at the production of knowledge and a case study for non-school youth work carried out by the German Youth Institute in Munich in the 1970s and -80s. On the one hand, the article analyzes how the social inequality of migrant youth was depicted and what knowledge informed this representation, on the other hand the article discusses the tension between socio-critical demands and the culturalization of migrant youth cultures.

Keywords: migration, social work, social inequality, culture, equality of opportunity

1 Einleitung

Mit großer Sorge blickte die Öffentlichkeit auf die Kinder und Jugendlichen der Arbeitsmigrant*innen, die in den 1970er Jahren durch Familienzusammenführungen im bundesrepublikanischen Alltag immer stärker sichtbar waren. Unter der Überschrift „Ausländerkinder – ,ein sozialer Sprengsatz“ veröffentlichte *Der Spiegel* am 23. Oktober 1978 eine vielbeachtete Reportage.¹ Nur 42 % der „Ausländerkinder“ schafften demnach in Nordrhein-Westfalen den Hauptschulabschluss.² Mit nur minimalen Aussichten auf einen Ausbildungsort drohte ihnen die Arbeitslosigkeit. Schon 1975 betrug in Düsseldorf die Arbeitslosenquote bei „ausländischen“ Jugendlichen 51%; ein Anstieg der Kriminalitätsrate erschien für viele wahrscheinlich. Auf Basis eines „gesunden Volksempfinden[s]“ stand fest, dass „die große Woge jugendlicher ausländischer Krimineller noch bevor[steht].“³ Mit diesem warnenden Urteil war *Der Spiegel* nicht allein. Auf bundespolitischer Ebene mahnte bereits 1976 der sozialdemokratische Ministerialdirigent im Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Wolfgang Bodenbender:

„Es ist nicht nur eine humanitäre Frage, ob unser Land den insgesamt 1 Millionen ausländischen Kindern und Jugendlichen gute Entwicklungschancen bietet, sondern eine Frage der sozialen Stabilität unseres Landes [...]. Jeder, der in Kategorien sozialer Prozesse denken kann, der weiß, daß das, was sich hier anbahnt, sozialer Zündstoff mit Zeitzünder ist.“⁴

Diese Darstellungen und alarmierenden Töne verdichteten sich um die öffentliche Problemfigur des migrantischen Jugendlichen. Für viele Zeitgenoss*innen deuteten die Jugendlichen nicht nur auf das Scheitern bisheriger pädagogischer

1 O.V. 1978.

2 Das begriffliche Instrumentarium zur Beschreibung von Migrationsphänomenen ist selbst Ausdruck von gesellschaftlichen Machtverhältnissen (vgl. Alexopoulou 2019, S. 50f.). Im Folgenden werden Quellenbegriffe wie z. B. „Ausländerkinder“ als solche gekennzeichnet. Damit verweist die Arbeit auf den Konstruktions- und Zuschreibungsprozess, durch den mit der Kategorie der ‚Ausländer‘ andere, als nicht (volks-)deutsch wahrgenommene Minderheiten in der Bundesrepublik markiert wurden. Aus pragmatischen Gründen werden die Nachkommen der italienischen, griechischen, spanischen und türkischen Arbeitsmigrant*innen in der Bundesrepublik als migrantisch bezeichnet. Diese Benennung ist nicht frei von Widersprüchen. Sie impliziert eine binäre Differenz zwischen migrantisch und nicht-migrantisch, wobei die ‚Migrant*innen‘ als distinkte und homogene Gruppe, als das ‚Andere‘, gegenüber der nicht-migrantischen Mehrheitsgesellschaft markiert und hervorgebracht werden.

3 O.V. 1978, S. 89; 91.

4 Zit. n. Nohl 2014, S. 25. Noch 1978 beschrieb der CDU-Bundestagsabgeordnete Albrecht Hasinger die Zukunft der migrantischen Jugendlichen als „Neue Soziale Frage“ (Deutscher Bundestag 1978, S. 7713). Würden nicht umfangreiche Bildungsprogramme für migrantische Kinder und Jugendliche eingeführt, könnten sich „in unseren Großstädten Zustände wie in New York entwickeln“, prophezeite Hasinger mit dem Blick auf den gewaltvollen Protest der afroamerikanischen Bevölkerung gegen Ungleichheit und Diskriminierung Anfang der 1960er Jahre. Ebd., S. 7714.

Bemühungen hin. Sie wurden in der bundesrepublikanischen Gesellschaft, die sich ethnisch und kulturell diversifizierte und dabei neue Formen sozialer Ungleichheit problematisierte, auch als Ausdruck neuer Konfliktlagen gelesen.⁵ Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie sich die Jugend- und Sozialarbeit in der Bundesrepublik der 1970er und 1980er Jahre in öffentliche (Bildungs-) Diskurse einbrachte und dabei spezifische Deutungsmuster, aber auch Lösungsansätze zur sozialen Frage des Aufwachsens migrantischer Jugendlicher entwickelte.

Seit den frühen 1970er Jahren boten ehrenamtliche sozialpädagogische Initiativgruppen Lösungsmöglichkeiten für die schulischen Probleme der migrantischen Kinder und Jugendlichen an. Die meisten Initiativgruppen stellten Lern- oder sogenannte ‚Sozialisationshilfen‘ im Rahmen von Hausaufgabenhilfen, Spielnachmittagen oder offenen Freizeitangeboten bereit.⁶ Die Rede von ‚Sozialisationshilfen‘ war jedoch ambivalent. Einerseits war sie von dem Bemühen motiviert, einer prekären Bevölkerungsgruppe Unterstützungsangebote zukommen zu lassen und dadurch soziale Ungleichheit zu reduzieren. Andererseits brachten diese Versuche der Aufhebung von Ungleichheit auch neue Formen des Ausschlusses hervor. Sie reproduzierten das Bild der ‚Ausländer‘ und ihrer Familien als Problemgruppe mit ‚Sozialisationsdefiziten‘, die pädagogisch gesondert bearbeitet werden müssten. Das fand seinen Ausdruck in der ‚Ausländersozialarbeit‘ der 1970er Jahre. In den 1980er Jahren sollten demgegenüber stärker die kulturellen Ressourcen der Migrant*innen wertgeschätzt werden, was zur Entstehung einer ‚Interkulturellen Sozialarbeit‘ führte.⁷

In der Historischen Bildungsforschung wurde zuletzt auf die Vielfalt der Entstehungskontexte und die heterogenen Interessenlagen in der Verhältnissbestimmung von Migration und Bildung im späten 20. Jahrhundert aufmerksam gemacht. Eine schematische Darstellung einer defizitorientierten ‚Ausländerpädagogik‘ der 1970er Jahre und einer ressourcenorientierten ‚Interkulturellen Pädagogik‘ im Folgejahrzehnt wird damit problematisiert.⁸ Eine umfassende Auseinandersetzung mit den sozialpädagogischen Reaktionen auf migrationsbedingte

5 Vgl. Thomsen Vierra 2018, 121f. Für eine Perspektive über den bundesrepublikanischen Diskurs über Migration und soziale Ungleichheit im späten 20. Jahrhundert vgl. Reinecke 2021, S. 13–19.

6 Vgl. Lehman 2019b, 237f.

7 Für einen Überblick über sozialpädagogische Reaktionen auf die migrationsbedingte Pluralisierung der Bundesrepublik vgl. Spies 2021. Für eine umfassende disziplinhistorische Verortung der ‚Ausländer-‘ und späteren ‚Interkulturellen Pädagogik‘ vgl. Nohl 2014, S. 17–88.

8 Für Diskussion des „Muttersprachlichen Unterrichts“ für Migrant*innen in den 1970er und -80er Jahren, aber auch zum Verhältnis von Sozialkritik und Defizitorientierung vgl. Zloch 2023, 336–419, 484–514. Zu den Debatten um die Schulpflicht und Chancengleichheit für Migrant*innen allgemein in der Bundesrepublik vgl. Lehman 2019b, S. 117–196; Thomsen Vierra 2018, S. 121–162. Zur Kritik an der These eines Paradigmenwechsels von der ‚Ausländer-‘ zur ‚Interkulturellen Pädagogik‘ vgl. Eigenmann 2018.

Pluralität in der Bundesrepublik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts steht allerdings noch aus. Zwar gibt es eine reichhaltige Literatur zum Umgang der ‚Kritischen Sozialarbeit‘ der 1970er Jahre mit gesellschaftlichen ‚Randgruppen‘.⁹ Inwiefern dazu auch migrantische Jugendliche zählten und ob auch sie Adressat*innen von Emanzipationsbemühungen oder der Verwirklichung von Chancengleichheit waren, wie es der politische Leitgedanke der Bildungsreform der 1960er und -70er Jahre war, wurde in der Historischen Bildungsforschung bisher wenig thematisiert. Mit diesem Fragenkomplex versteht sich der Beitrag als Teil einer Historisierung bildungspolitischer und pädagogischer Problematisierungen von sozialer Ungleichheit im langen 20. Jahrhundert.¹⁰

Die Argumentation wird fallbezogen geführt, indem ein sozialpädagogisches Programm in München in den Blick genommen wird. Die Befunde werden um eine Analyse der sozialpädagogischen Wissensproduktion des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Untersuchungszeitraum ergänzt. Neben anderen Forschungsinstitutionen, die sich seit den 1970er Jahren mit der Bildungssituation der Nachkommen von Arbeitsmigrant*innen beschäftigten, war das DJI ein besonders prominenter Akteur im Diskurs um außerschulische Bildungsarbeit für Migrant*innen.¹¹ Das Quellenkorpus wird aus Publikationen des DJI und Archivalien zu dessen sozialpädagogischen Modellprogrammen aus dem Stadtarchiv München gebildet. Die Quellen werden durch den zeitgenössischen sozialpädagogischen Fachdiskurs kontextualisiert.

Aus der methodischen Perspektive der Wissenschaftsgeschichte wird genauer danach gefragt, wann und mit Bezug auf welche Theorien und Wissensbestände im DJI die Differenz und die Entwicklungschancen migrantischer Jugendlicher debattiert und welche Empfehlungen für sozialpädagogische Programme daraus abgeleitet wurden.¹² Im Mittelpunkt steht dabei die Prämisse, dass das, was in einer Gesellschaft als ‚Migration‘ verstanden und erlebt wird, in hohem Maße von Wissen und Kategorien abhängt und somit historisch wandelbar ist.¹³ Die Markierung erfolgt dabei unter Rückgriff auf Wissen über Herkunft, Ethnizität und kulturelle Differenz der „Migrationsanderen“, die als fundamental anders

9 Zur Geschichte der ‚Kritischen Sozialarbeiterbewegung‘ vgl. Templin 2015. Zum Umgang mit der wahrgenommenen Differenz von türkischen Familien der Arbeitsmigrant*innen in Westberliner Kinderläden vgl. Baader 2020.

10 Für einen Überblick über den Diskurs der Bildungsreform in den 1960er und 1970er Jahren und das Schlagwort der Chancengleichheit vgl. Rudloff 2014; Kössler/Steuwer 2020; Wagner 2022; Wenk 2020.

11 Vgl. Jungk 2021, S. 27

12 Allgemein zur Wissenschaftsgeschichte vgl. Sarasin 2011. Für eine Wissenschaftsgeschichte sozialer Ungleichheit vgl. Reinecke/Mergel 2012. Diese Perspektive besitzt auch Potential für neue Einsätze in der historischen Kindheits- und Jugendforschung, vgl. Kössler/Steuwer 2020.

13 Für eine reflexive Perspektive auf Migrationsphänomene in historischen Studien vgl. Espahangizi 2022, S. 26–28 sowie Reinecke/Löhr 2024, S. 2.

repräsentiert und von einer Mehrheitsgesellschaft abgegrenzt werden. Im Kontext postkolonialer Theorien wird dabei von Prozessen der Kulturalisierung und von Othering gesprochen.¹⁴

Der Beitrag gliedert sich in drei Abschnitte. Das Kapitel 2 fokussiert die Herausbildung sozialpädagogischer Angebote für migrantische Jugendliche und die Wissensproduktion des DJI. Kapitel 3 untersucht ein Modellprojekt zur Jugendarbeit am DJI im Raum München, das im Kapitel 4 daraufhin befragt wird, welches Wissen über migrantische Jugendliche produziert wurde und welche Schlüsse für den sozialpädagogischen Diskurs abgeleitet wurden.

2 Die Entstehung und Kritik migrationsbezogener Bildungsprogramme im außerschulischen Raum

Mit dem Anwerbestopp vom 23. November 1973 zeichnete sich ab, dass es sich bei der ‚Gastarbeitermigration‘ nicht um ein vorübergehendes Phänomen handelte. Durch Familienzusammenführungen und den Nachzug von Kindern und Jugendlichen rückte die Präsenz der ‚zweiten Generation‘ als Bevölkerungsgruppe in den Fokus hitzig geführter gesellschaftlicher Debatten um Migration.¹⁵ Doch schon seit Mitte der 1960er Jahre wurde über die schulische Bildung der Kinder und Jugendlichen der Arbeitsmigrant*innen debattiert.¹⁶ In der Bundesrepublik wurde auf der Kultusministerkonferenz von 1964 beschlossen, dass migrantische Kinder und Jugendliche in das deutsche Regelschulsystem integriert werden sollen. In der rückblickend als Phase der ‚Ausländerpädagogik‘ beschriebenen Zeitspanne der 1960er und 1970er Jahre bestand das zentrale Ziel darin, dass die Schüler*innen die deutsche Sprache erlernen sollten, die als Schlüssel für eine erfolgreiche Bildung angesehen wurde. Mit den KMK-Empfehlungen von 1971 sollte allerdings auch ein „Muttersprachlicher Unterricht“ für die Kinder von ‚Ausländern‘ angeboten werden, der die Rückkehrfähigkeit der migrantischen Kinder und Jugendlichen in ihre Herkunftsländer fördern sollte.¹⁷ Wie das Spannungsverhältnis von Integration und Rückkehrförderung in die schulische Praxis umgesetzt werden sollte, blieb jedoch auch in den 1970er Jahren umstritten. Wie Stephanie Zloch betonte, konnte es allein schon aufgrund der Vielzahl an Akteur*innen mit unterschiedlichen Erwartungshorizonten zur

14 Der Begriff der „Migrationsanderen“ wurde von Paul Mecheril geprägt (Mecheril 2010, S. 17). Theoretische Anleihen ziehen postkoloniale Theorien aus den Werken der Kulturwissenschaftler Edward Said, Stuart Hall und Gayatri Chakravorty Spivak. Vgl. Siouti/Spies/Tuider/Unger/Yıldız 2022.

15 Vgl. Stokes 2022, S. 142f.

16 Vgl. Lehman 2019b, S. 120–125; Thomsen Vierra 2018, S. 122–135.

17 Vgl. Zloch 2023, S. 337–343.

Frage der Integration keine einheitliche bildungspolitische Linie geben.¹⁸ In diese vielfältige Diskussion über die angemessene Beschulung von Migrant*innen brachten sich ab Anfang der 1970er Jahre auch wissenschaftliche Institutionen ein.¹⁹

Dabei stand nicht allein das Bildungssystem im Fokus der Debatten. Im Bereich der Jugend- und Sozialarbeit stellten bereits seit den frühen 1970er Jahren studentische und zivilgesellschaftliche Initiativgruppen Angebote für migrantische Kinder und Jugendliche bereit. Neben Hausaufgabenhilfen wurden später auch Begleitprogramme zum Erlangen von Hauptschulabschlüssen oder Informationskurse für Ausbildungsprogramme für die Kinder und Jugendlichen der Arbeitsmigrant*innen konzipiert.²⁰ Später traten zunehmend sozialwissenschaftliche Forschungsinstitutionen wie das DJI in München an die Initiativgruppen heran, um die heterogene sozialpädagogische Praxis wissenschaftlich zu untersuchen und professionelle Handlungsoptionen zu entwerfen.²¹ So befragten die Sozialwissenschaftler Ünal Akpinar, Andrés López-Blasco und Jan Vink insgesamt 267 Initiativgruppen nach ihren Angeboten und alltäglichen Erfahrungen mit den migrantischen Kindern und Jugendlichen. Die Ergebnisse wurden 1976 unter dem Titel „Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen“ veröffentlicht.²²

Ausgehend von einer Analyse institutionalisierter Bildung konnten die Verfasser zunächst feststellen, dass die ‚zweite Generation‘ im Schulsystem kaum Erfolge verzeichnen konnte: Knapp zwei Drittel der ‚ausländischen‘ Schüler*innen verließen die Hauptschule ohne einen Abschluss.²³ Die Ursache für Benachteiligungen verorteten sie nicht einfach in rein schulischen Leistungsschwierigkeiten, sondern in einer Differenz im Bildungs- und Wertehorizont zwischen der Schule und dem Elternhaus der Migrant*innen. Die „Wertorientierungen ausländischer Familien [weichen] noch stärker als die deutscher Unterschichtfamilien von den Normen der Schule“ ab.²⁴ Damit ergebe sich ein „Widerspruch zwischen dem theoretischen Anspruch auf gleiche Bildungsmöglichkeiten und den praktischen Möglichkeiten der Schule, ihr Versprechen von Chancengleichheit einzulösen,

18 Vgl. ebd., S. 609. Heterogene Zielvorstellungen entwickelten sich nicht nur auf Länderebene. Auch in Kirchen und Gewerkschaften und selbst innerhalb nationaler Gruppierungen von Arbeitsmigrant*innen wurden die Fragen einer angemessenen Beschulung und die darauf aufbauenden Fragen von Integration und Rückkehrförderung konfliktreich diskutiert. Vgl. ebd., S. 347.

19 Vgl. Jungk 2021, S. 20; Demiriz 2021, S. 179.

20 Vgl. Auernheimer 2016, S. 38; vgl. Jungk 2021, S. 20; Lehman 2019b, 137f.

21 Die Wissensbestände zur sozialpädagogischen Praxis mit migrantischen Kindern und Jugendlichen befanden sich Mitte der 1970er Jahre erst im Aufbau. Vgl. Jungk 2021, 27f.

22 Akpinar/López-Blasco/Vink 1980.

23 Vgl. ebd., S. 18.

24 Ebd., S. 44.

da die unterschiedlichen Startchancen kaum nivellierbar sind.“²⁵ Um Ungleichheiten aufzuheben, seien massive Investitionen in das Bildungssystem und eine Vernetzung von schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen notwendig.

Mit dem Begriff der Chancengleichheit griff die Studie ein zentrales Schlagwort auf, dass die Diskussionen zur Bildungsreform in der sozialliberalen Regierungszeit in den späten 1960er und 1970er Jahren in entscheidendem Maße prägte. Das Ziel bestand darin, die Gesellschaft demokratischer und gerechter zu gestalten. Ein einflussreiches Feld der Reformbemühungen war dabei die Schule. Wie in der historischen Forschung betont wurde, änderten sich in dem Zeitraum auch die Erklärungsmodelle für soziale Ungleichheit.²⁶ Bisherige biologische Erklärungsmodelle wurden nun durch die Rezeption von Sozialisationstheorien in den Hintergrund gedrängt. Ungleichheit im Bildungssystem wurde auf ‚soziokulturelle Benachteiligung‘, ‚schichtspezifische‘ Erziehungspraktiken und ‚familiäre Sozialisation‘ zurückgeführt. Gesellschaftlichen ‚Randgruppen‘ sollte ‚kompensatorische Erziehung‘ zukommen, um herkunftsbedingte Unterschiede auszugleichen und damit chancengleiche Bildung im Schulsystem zu ermöglichen.²⁷ Die bildungsreformerischen Bemühungen wiesen allerdings eine Ambivalenz auf: Über den Bruch der Studentenbewegung und den Einfluss der Bildungsreform hinaus finden sich in den Werken einflussreicher Autoren der ‚Kritischen Erziehungswissenschaft‘ stereotypisierende Darstellungen unterer Gesellschaftsschichten.²⁸

Diese Ambivalenz zeigte sich auch in der einflussreichen Studie des DJI zu außerschulischen Bildungsprogrammen für Migrant*innen. Sie plädierte für einen Abbau von Ungleichheiten, identifizierte aber gleichzeitig bei migrantischen Bevölkerungsgruppen defizitäre Orientierungsmuster, auf die pädagogisch reagiert werden müsse. In dieser Stoßrichtung folgte die Studie einer Vielzahl pädagogischer Veröffentlichungen der Zeit, die trotz sozialkritischen Impetus Defizite bei migrantischen Kindern und Jugendlichen ausmachte.²⁹ Im Rückgriff auf die Sozialisationstheorie Bernsteins bestimmte für die Autoren am DJI die primäre Sozialisation von Migrant*innen ihre Schichtzugehörigkeit zu Arbeiter*innen-familien. Ihre Lebensbedingungen seien geprägt durch den „Hinterhof, die Straße, das Stadtviertel, die Fernsehwelt“, die keine intellektuell-kreativen und affektiv-sozialen Fähigkeiten fördern würden.³⁰ Solche Fähigkeiten seien jedoch

25 Ebd., S. 44.

26 Vgl. Rudloff 2014, S. 231.

27 Vgl. Kössler/Steuwer 2020, S. 191–194.

28 Vgl. Wagner 2022, S. 276. Paternalistische Züge lassen sich auch bei kritischen Pädagog*innen und Lehrer*innen nachweisen, die die Lebenswelt von Hauptschüler*innen als rückständig und defizitär deuteten. Vgl. Wenk 2020, S. 235–243.

29 Vgl. Nohl 2014, S. 26.

30 Akpinar/López-Blasco/Vink 1980, 78f.

notwendig, um im mittelschichtsorientierten Schulsystem Erfolg zu haben. Mit Beunruhigung stellten die Wissenschaftler des DJI fest, dass viele Versuche, eine inhaltlich orientierte und zielgerichtete pädagogische Arbeit in Jugendzentren mit migrantischen Jugendlichen umzusetzen, scheiterten. In moralisierendem Duktus wurde angemerkt, dass die Jugendlichen in Jugendzentren hauptsächlich den Wunsch nach Tanzveranstaltungen und dem Hören von Schallplatten äußerten. Kritisch erwähnt wurde zwar, dass die Angebote in den Jugendzentren häufig „mittelschichtsorientiert“ seien und sich an „bereits motivierte und aufstiegsorientierte Jugendliche“ richteten.³¹ Die Freizeitbedürfnisse migrantischer Jugendlicher erschienen den sozialkritischen Wissenschaftlern trotzdem als zu passiv, zu konsumorientiert und damit als bildungsfern.

Die Ursache für Ungleichheiten erblickten die Wissenschaftler*innen aber auch in einem Kulturkonflikt. Der Annahme von getrennten, nicht miteinander kompatiblen homogenen Kultursphären folgend, konstatierten die Autoren des DJI bei den Arbeitsmigrant*innen einen „Widerspruch zwischen der Kultur des Herkunftslandes und der des Aufnahmelandes.“³² Sie bezogen sich dabei auf die 1976 publizierte soziologische Studie „Die Zweite Generation“ von Achim Schrader, Bruno Nikles und Hartmut Griese. In einer solchen Darstellung zeigt sich eine Tendenz zur Kulturalisierung migrantischer Milieus. In der Form eines Modernitätsgefälles wurde die Kultur der Arbeitsmigrant*innen als Ausdruck von agrarisch-feudalen Deutungsmustern dargestellt. Diese würde nur wenig Orientierungshilfen in der modernen bundesrepublikanischen Industriegesellschaft und deren Bildungssystem bieten.³³ In diesen Prämissen, die die Studie mit Programmen der ‚Ausländerpädagogik‘ der 1970er Jahre teilt, lässt sich ein assimilatives Gesellschaftsmodell erkennen. Die Probleme der Sozialisation wurden allein auf Seiten der migrantischen Kinder und Jugendlichen identifiziert, während ein bundesrepublikanischer Wertehorizont als einheitlicher und un hinterfragter Zielpunkt erscheint.

Würden intensive Bildungsprogramme ausbleiben, sei auch zukünftig mit einem Anstieg von Konflikten zu rechnen. In der Darstellung der Zukunftsszenarien griff die Studie dabei auf den zeitgenössisch weit verbreiteten Diskurs um ‚Ausländerghettos‘ zurück. Wie Christiane Reinecke zeigen konnte, wurde bereits seit den 1960er Jahren mit Blick auf einen vermuteten zahlenmäßigen Anstieg von Migrant*innen und migrantische Siedlungsmuster in westdeutschen Großstädten vor sozialer Desintegration und gesellschaftlichen Konflikten zwischen der deutschen und der nicht-deutschen Bevölkerung gewarnt.³⁴ In alarmierendem Ton

31 Ebd.

32 Ebd., S. 60

33 Vgl. Schrader/Nikles/Griese 1979, S. 91–94.

34 Zur Einordnung des Diskurses um ‚Ausländerghettos‘ und den darauf aufbauenden städtischen Maßnahmen wie Zuzugssperren, die eine Konzentration von Migrant*innen in soge-

wies die Studie des DJI auf die Gefahr einer sich „verstärkende[n] Ghettoisierung ausländischer Familien“ hin und sprach sich gegen eine Gründung nationaler Schulen oder die Einrichtung nationaler Klassen für die Nachkommen der Arbeitsmigrant*innen aus, da diese „de facto die Isolation in ein nationales Getto“ bedeuten würden.³⁵ Um auch eine „Ghettoisierung“ migrantischer Jugendlicher in der Freizeit zu verhindern, müsste die Jugendarbeit gemischte Gruppen von deutschen und „ausländischen“ Jugendlichen forcieren.³⁶ Dadurch sollte die „Bildung einer ausländischen Subkultur [unterbunden werden – M.S.], in der sich ausländische Jugendliche gegen die deutsche Umwelt und ihre gesellschaftlichen Einrichtungen solidarisieren“³⁷ In Übereinstimmung mit medialen Berichten skizzierte die Studie des DJI migrantische Jugendgruppen als bedrohliche Unterschicht und damit als Gefahr für die soziale Ordnung, da von ihnen eine latente Gewaltbereitschaft gegen die deutsche Mehrheitsgesellschaft ausgehe.³⁸

An diesem Punkt lässt sich bereits die Ambivalenz der sozialwissenschaftlichen Forschung zum sozialpädagogischen Umgang mit migrantischen Jugendlichen nachvollziehen. Zwar wurde in sozialkritischem Duktus schulische Chancengleichheit kritisiert und eine umfassende Professionalisierung außerschulischer Bildungsprogramme eingefordert. Gleichzeitig wurden unter Rückgriff auf Sozialisationstheorien neue soziale Hierarchien und Ausschlüsse produziert. Migrant*innen wurden als bildungsferne Bevölkerungsgruppe konstruiert, deren Wertehorizont in Distanz zu dem der Bundesrepublik stand und mitunter Konflikte hervorrief. Umgekehrt erschien das Sozialisationsmilieu von Einkommensgruppen der bundesrepublikanischen Mittelschicht indirekt als das einzige, das nicht in Konflikt mit ‚der‘ Gesellschaft trete.

Im Folgenden soll die Wissensproduktion am DJI zur sozialpädagogischen Praxis weiterverfolgt werden. Es wird danach gefragt, inwiefern und aufgrund welcher Einflüsse in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren eine ressourcenorientierte Perspektive auf Migrationsphänomene gegenüber einer Defizitorientierung in den Vordergrund rückte.

nannten ‚überlasteten‘ Stadtgebieten verhindern sollten, vgl. Reinecke 2021, S. 260–267.

35 Akpinar/López-Blasco/Vink 1980, S. 18, 45.

36 Der Verweis auf ein drohendes ‚Ghetto‘ von ‚Ausländerkindern‘ war eine weit verbreitete Argumentation in Stellungnahmen zu Migration und Bildung in den 1970er Jahren. Das ‚Ghetto‘ symbolisierte den Gegenpart zu einer erfolgreichen Integration von Migrant*innen und veranschaulichte ein Szenario für das Scheitern pädagogischer Programme. Vgl. Zloch 2023, S. 339; Lehmann 2019b, S. 124.

37 Akpinar/López-Blasco/Vink 1980, S. 65.

38 Eine Reportage im *Spiegel* vom 25. Dezember 1977 zitierte sogar Passagen aus einem Interview mit den Sozialwissenschaftlern des DJI, in denen in Bezug auf die Zukunft der ‚ausländischen‘ Jugendlichen vor „unruheschaffende[n] Randgruppen“ und „militanten Rockergruppen“ gewarnt wurde. O.V. 1977, S. 46, 57. Für einen Überblick über die Repräsentation migrantischer Jugendlicher in der westdeutschen Presse der 1970er und 1980er Jahre vgl. Lehman 2019a, S. 367.

3 Ein Modellprojekt zur Jugendarbeit mit migrantischen Jugendlichen in München und der Kampf um Räume im Sanierungsgebiet

Eine zentrale Form der Wissensproduktion in der sich professionalisierenden erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Migrationsphänomenen waren Modellprojekte. Das galt im Besonderen für den Bereich der Schule.³⁹ Aber auch der außerschulische Raum mit dem Aufgabenbereich der Jugend- und Sozialarbeit war Schauplatz verschiedener Modellprogramme für migrantische Jugendliche.⁴⁰ Als zentrales Projekt galt das „Internationale Jugendzentrum Haidhausen“ in München, das vom DJI begleitet und dessen Projektbericht 1983 von der Sozialpädagogin Ulrike Albrecht veröffentlicht wurde.⁴¹

Von 1977 bis 1980 führte das DJI im Rahmen seines Forschungsschwerpunkts „Ausländische Jugendliche“ ein Modellprogramm unter dem Titel „Lernortübergreifendes Kooperationsmodell zur Förderung ausländischer Jugendlicher beim Übergang von der Hauptschule in das Berufsleben“ durch. Das Ziel war, Jugendarbeit mit migrantischen Jugendlichen in einem internationalen Stadtteilzentrum zu etablieren.⁴² Die Wahl fiel auf den Stadtteil Haidhausen. Die Einwohner des östlich der Münchner Innenstadt gelegenen Quartiers gehörten überwiegend einkommensschwachen Bevölkerungsgruppen an; neben Studierenden und Künstler*innen waren dies insbesondere ca. 9.000 griechische und türkische Arbeitsmigrant*innen und deren Familien.⁴³ Die pädagogische Arbeit sollte im Modellprojekt in engem Austausch zwischen Theoretiker*innen des DJI und den praktischen Erfahrungen aus den Initiativgruppen konzipiert werden. Für den Stadtteil nahm der 1974 gegründete „Arbeitskreis für Ausländerfragen Haidhausen e.V.“ (AKA) mit dem von ihm betriebenen „Griechischen Zentrum“ eine zentrale Rolle ein.⁴⁴ 1978 kam es schließlich zur Gründung des „Internationalen Jugendzentrums Haidhausen“, in dem Bildungs- und Freizeit-

39 Vgl. Zloch 2023, S. 492–501.

40 Für einen Überblick vgl. Hamburger 1987, 347f.

41 Vgl. Albrecht 1983. Albrecht war selbst nicht Mitarbeiterin am DJI, sondern Leiterin der Innenmission München e.V. und bereits 1971 zusammen mit anderen für die ‚Ausländerarbeit‘ in München maßgeblichen Personen an der Gründung der Initiativgruppe zur Betreuung ausländischer Kinder e.V. beteiligt. Vgl. Initiativgruppe zur Betreuung ausländischer Kinder e.V. (1972). Außerschulische Fördermaßnahmen für ausländische Kinder. Informationen und Anregungen. München, StM DE-KOE-1992-MJZW-003.

42 Entwicklung von Modellmaßnahmen zur Ergänzung schulischer und außerschulischer Lernangebote unter Einbeziehung ausländischer Eltern. Projekt: Lernortübergreifendes Kooperationsmodell zur Förderung ausländischer Jugendlicher beim Übergang von der Hauptschule in das Berufsleben. 1977–1980, StM DE-KOE-1992-AWO-126.

43 Vgl. Zölls 2011, S. 191.

44 Ausländerarbeit in Haidhausen. Juni 1982. Arbeitskreis Ausländerfragen Haidhausen e.V., StM DE-1992-AUSB-0254.

programme für eine griechische, zwei türkische und eine italienische Jugendgruppe angeboten wurden. Im Folgenden soll der Projektbericht aus der Feder Albrechts im Zentrum der Analyse stehen. In ihm zeigen sich bereits Vorstellungen zu Fragen der Integration und zum Abbau von Benachteiligungen von migrantischen Jugendlichen, die von der Pionierstudie des DJI abweichen. Um die gesellschaftliche Position migrantischer Jugendlicher angemessen zu verstehen, blickten die Mitarbeiter*innen auf deren konkrete Lebenswelt im Stadtteil Haidhausen.⁴⁵ In den Geschäften, Lokalen, politischen und auch religiösen Treffpunkten der migrantischen Bevölkerung erkannte Albrecht Anzeichen von „Minderheitensubkulturen“ und „ethnischen Kolonien“ im städtischen Raum.⁴⁶ Zur Beschreibung dieser migrantischen Quartiere griff sie auf die Studie „Die Bundesrepublik. Ein Einwanderungsland?“ des Soziologen Friedrich Heckmann aus dem Jahr 1980 zurück.⁴⁷ Dieser sah in der „Einwandererkolonie“ einen Ort, der einen vertrauten Rückzug und eine Bewahrung kultureller Eigenständigkeit angesichts einer feindlichen Umwelt und eines starken Assimilationsdrucks der Mehrheitsgesellschaft bieten sollte und konnte.⁴⁸ Die Publikation kann als Ausdruck einer Entwicklung gedeutet werden, in der ab Mitte der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre zunehmend eine subkulturelle Separation ethnischer Minderheiten in der Bundesrepublik positiv betrachtet wurde – mit Interesse insbesondere für Fragen der Integration und der Aufhebung von Benachteiligungen.⁴⁹ Mit der Rezeption der Studie Heckmanns kann Albrechts Bericht auch als Teil einer sich formierenden kritischen Gegenöffentlichkeit zum dominierenden Münchner Migrationsdiskurs betrachtet werden. Nicht nur war Haidhausen im öffentlichen Bewusstsein der Stadtbevölkerung als „Kanakenviertel“ stigmatisiert; selbst auf stadtpolitischer Ebene wurde von „Ausländerghettos“ in München gesprochen, die eigentlich zu verhindern seien.⁵⁰ Albrecht erblickte im Stadtteil Haidhausen weniger eine defizitäre Kultur einer migrantischen und gefährlichen Unterschicht als eine Bevölkerungsgruppe, der zentrale politische Partizipationsrechte, aber auch Freizeit- und Bildungsmög-

45 Vgl. Albrecht 1983, S. 6.

46 Albrecht 1983, S. 23. Kenntnis über die verschiedenen migrantischen Initiativgruppen gewann die Autorin aus Publikationen des AKA: Ausländerarbeit in Haidhausen. Juni 1982. Arbeitskreis Ausländerfragen Haidhausen e.V., S. 6, StM DE-1992-AUSB-0254.

47 Vgl. Heckmann 1981.

48 Vgl. ebd., S. 206. Heckmann plädierte dabei für „ein[en] eher positive[n] Ghettobegriff“, der einer Stigmatisierung der räumlichen Konzentration von Migrant*innen als Hort der Kriminalität und Aggression entgegengesetzt werden sollte.

49 Für eine Verortung dieser Veränderungen im (sozial-)pädagogischen Diskurs vgl. Schweitzer 1994, S. 234–238.

50 Der SPD-Oberbürgermeister Georg Kronawitter forderte 1974 stadtteilbezogene Zuzugs sperren zu Vierteln mit einem hohen Anteil von ‚Ausländern‘ mit den Worten: „Wer Harlem und andere Ausländergettos gesehen hat, muss wissen, dass wir einer solchen Getoisisierung rechtzeitig einen Riegel vorschieben müssen.“ Zit. n. Reinecke 2021, S. 258.

lichkeiten vorenthalten wurden. Dies wurde auch als eine Frage des Raums gedeutet: Migrantische Initiativgruppen hatten im Sanierungsgebiet Haidhausen permanent damit zu kämpfen, Räumlichkeiten für ihre Programme zu finden.⁵¹ Die Unterbringung in zu kleinen, feuchten und maroden Räumen war auch eines der größten Probleme für den Ausbau der Jugendarbeit im Stadtteil. Ohne geeignete Räumlichkeiten verbrachten viele migrantische Jugendliche ihre Freizeit auf öffentlichen Plätzen.⁵² Viele von ihnen waren arbeitslos. Den Grund dafür sah Albrecht auch in der bayerischen Bildungspolitik, nach der migrantische Jugendliche im Schulsystem regulär in muttersprachlichen oder zweisprachigen Klassen unterrichtet wurden. Doch gerade das dort vermittelte Wissen führt nicht zu schulischem Erfolg. Im Jahr 1981 erreichten in München von 5.613 „ausländischen“ Kindern und Jugendlichen nur ca. 52 % einen Schulabschluß. Ein Drittel der Absolvent*innen erreichte den Hauptschulabschluß. Insgesamt 1.780 Schüler*innen verließen die Schule sogar vor der achten Klasse, ohne einen Abschluß zu erlangen.⁵³ Damit hätten die Jugendlichen geringere Chancen, eine Lehrstelle zu bekommen. „Ausländische Jugendliche [...] stehen am Ende der Bildungshierarchie derjenigen, die um einen Ausbildungsplatz konkurrieren“,⁵⁴ folgerte die Verfasserin. Für die Mitarbeiter*innen des Modellprojekts waren es folglich nicht primär die Jugendlichen selbst oder die als pathologisch wahrgenommenen Sozialisationsbedingungen migrantischer Milieus, die Abweichung und Ungleichheit produzierten. Vielmehr artikuliert sich im Projektbericht eine Skepsis gegenüber den Institutionen des Wohlfahrtsstaates, die „ausländische“ Jugendliche erst systematisch ins gesellschaftliche Abseits drängen würden. Albrecht sprach deshalb auch von einer „existenzielle[n] Unterprivilegierung“⁵⁵

51 Angesichts der schlechten räumlichen und finanziellen Unterstützung drängte sich für die Mitarbeitenden des AKA der Verdacht auf, „daß die Regierenden in der Stadt kein Interesse an der Ausländerarbeit haben.“ (S. 5) Hedemann, Franz-Josef (1980): Wir brauchen endlich neue Räume! in: Informationsdienst des Arbeitskreises für Ausländerfragen Haidhausen e.V., S. 4-5, StM DE-1992-AUSB-0254.

52 Jugendeinrichtungen in Stadtgebieten mit einem hohen Anteil an Arbeitsmigrant*innen fehlten in den 1970er Jahren nicht nur bundesweit (vgl. Scheib 1980, S. 134). Migrantische Jugendliche waren auch Ende des Jahrzehnts in München weder in die offene Arbeit in städtischen Freizeithäusern noch in die traditionelle Jugendarbeit mit deutschen Jugendlichen integriert. Der größte städtische Träger von Freizeithäusern für Jugendliche – der Kreisjugendring München-Stadt – versuchte erst ab 1981 systematisch, migrantische Jugendliche in die pädagogische Arbeit einzubinden. Kreisjugendring München-Stadt (1983): Das Ausländerprojekt des Kreisjugendring München-Stadt. 2. Zwischenbericht, StM DE-KOE-1992-KJR-057. Für eine historische Auseinandersetzung mit dem Quellenbestand zum „Ausländerprojekt“ des Kreisjugendring München-Stadt vgl. Schellbach 2025.

53 Vgl. Albrecht 1983, S. 39-41.

54 Ebd., S. 39.

55 Ebd., S. 43.

oder von einer „institutionalisierten Außenseiterrolle“⁵⁶ der ‚zweiten Generation‘ von Arbeitsmigrant*innen.

Im weiteren Verlauf soll im Vordergrund stehen, wie auf Basis dieses neuen Wissens die pädagogische Praxis in den Jugendzentren gedeutet und als Alternative zu den gängigen Vorstellungen von der Benachteiligung migrantischer Jugendlicher präsentiert wurde.

4 Emanzipation im ‚Ghetto‘? Jugendarbeit im ‚Internationalen Jugendzentrum Haidhausen‘

Dem Projektbericht lässt sich entnehmen, dass die Jugendgruppen im Stadtteil die Räumlichkeiten des Jugendzentrums mit großem Interesse annahmen, der Raum allerdings permanent zu knapp war. Das Erstaunliche am Dokumentationsband ist, welcher Raum den Erfahrungen alltäglicher Herabwürdigung, Anfeindungen und Gewalttaten gegenüber den Jugendlichen außerhalb des Jugendzentrums in der Straßenbahn, in der Schule oder während der Ausbildung gegeben wurde. Ulrike Albrecht bezeichnete diese Phänomene als „wiedererwachende rassistische Ausländerfeindlichkeit.“⁵⁷ An dieser Charakterisierung sind zwei Punkte hervorzuheben: Zum einen ist die sprachliche Einordnung bemerkenswert, galt doch im öffentlichen Bewusstsein der Bundesrepublik als gesichert, dass rassistische Denk- und Handlungspraktiken nach 1945 erfolgreich überwunden worden waren.⁵⁸ Zum anderen folgte daraus eine Neubewertung migrantischer Jugendgruppen. Ethnisch und national homogene Jugendgruppen galten nun nicht mehr als Ausdruck von Integrationsverweigerung, sondern versprachen – aus Perspektive der Sozialarbeiter*innen – Schutz und Orientierung angesichts einer feindlichen Umwelt. Im Gegensatz zur Pionierstudie des DJI hatten für Albrecht die Erfahrungen im Jugendzentrum gezeigt, dass für die Mehrheit der „Zweiten Generation“ die nationale Gruppe der erste Schritt zum Erwerb von Handlungsfähigkeit ist.⁵⁹

An dieser Auseinandersetzung innerhalb des DJI lässt sich auch eine breitere pädagogische Debatte zum Umgang mit Migration in den 1980er Jahren nachvollziehen. Auch im Projektbericht ist eine Abkehr von einer ‚Defizithypothese‘ festzustellen, die der Sozialisation von migrantischen Kindern und Jugendlichen Mängel attestierte. Allmählich gewann demgegenüber nun die sogenannte ‚Differenzhypothese‘ an Bedeutung, die von einer Eigenwertigkeit unterschiedlicher

56 Albrecht 1980, S. 2.

57 Albrecht 1983, S. 202.

58 Rassismus wurde als ein Problem anderer Gesellschaften wie den USA angesehen und galt als unvereinbar mit der Meistererzählung einer ‚geglückten‘ Demokratisierung in der Bundesrepublik. Vgl. Alexopoulou 2024, S. 23–36.

59 Albrecht 1983, S. 102.

Sozialisationsinhalte ausging.⁶⁰ Daher gebe es auch keine Rechtfertigung, für die Assimilierung der Minderheiten an eine Mehrheitskultur zu plädieren. Auch die Position Albrechts zielte auf Anerkennung und Förderung kultureller Differenz und ging in Distanz zur Vorstellung einer homogenen Kultur innerhalb eines Landes. Diese Perspektive und das moralische Recht auf Andersheit drückte sich auch im Praxisbericht aus: „Warum soll Minderheiten versagt sein, was bei der Mehrheit gang und gäbe ist? Warum eigentlich sollen sich stigmatisierte Minderheiten ‚internationaler‘ verhalten als die ‚nationale Mehrheit‘?“⁶¹ Diese Forderungen nach kultureller Eigenwertigkeit wurden zunehmend auch im sozialpädagogischen Diskurs vernehmbar. Helmut Richter wies 1982 in der sozialpädagogischen Fachzeitschrift *Neue Praxis* darauf hin, dass „ausländische“ Subkulturen nicht voreilig durch „kolonisierende Pädagogisierungsstrategien“ behelligt werden dürfen. Stattdessen solle diesen Subkulturen „mit einem Hilfeverständnis im Sinne einer Hilfe zum Selbstsein“ begegnet werden. Das könne im Aufbau „autonomer Subkulturen“ in Stadtteilen oder Wohnquartieren gelingen.⁶² Ausgehend von den Gruppen wurden im „Internationalen Jugendzentrum Haidhausen“ verschiedene Freizeit- und Kulturprogramme angeboten. Den Jugendlichen sollte Raum gegeben werden, sich mit der Kultur ihres Herkunftslandes bzw. dem ihrer Eltern in folkloristischen Programmangeboten wie türkischen Volksliedern oder griechischen Tänzen auseinanderzusetzen. Großen Anklang habe auch ein Filmprojekt gefunden, in dem die Jugendlichen ihre eigene Freizeitsituation und Konflikte im Stadtteil Haidhausen – wie beispielsweise Streit mit den Eltern, Rausschmiss bei McDonalds, Arbeitslosigkeit, Liebesbeziehungen – darstellen konnten.⁶³ Neben den Freizeit- und Kulturprogrammen standen ihnen auch Bildungsprogramme offen, wie schulbegleitende Maßnahmen, Sprachkurse, Hausaufgabengruppen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen und Informationsveranstaltungen in Kooperation mit dem Arbeitsamt München und dem Deutschen Gewerkschaftsbund.⁶⁴ Die Ziele bestanden insgesamt darin, Lernmotivation und Durchhaltevermögen zu entwickeln und Lust auf die Gestaltung der eigenen Zukunft zu wecken.⁶⁵

60 Zum Überblick über die zeitgenössische Entstehung einer interkulturellen Pädagogik mit der damit einhergehenden Entdeckung und Wertschätzung kultureller Unterschiede vgl. Nohl 2014, S. 50–71.

61 Albrecht 1983, S. 103.

62 Richter 1982, S. 124.

63 StM, DE-1992-AUSB-0254. Ausländerarbeit in Haidhausen. Juni 1982. Arbeitskreis Ausländerfragen Haidhausen e. V., S. 41.

64 Vgl. Albrecht 1983, S. 142.

65 Vgl. Koch/Nowak 1981, S. 46. Als positives Beispiel wurde auf den türkischen Jugendlichen Yusuf Toprakoğlu verwiesen, der das Jugendzentrum in Haidhausen besuchte. Dessen Bildungs- und Leistungsorientierung und seine vergeblichen Bemühungen, einen Ausbildungsplatz zu finden, wurden der Öffentlichkeit sogar in einem zweisprachigen Erfahrungsbericht im Jahr 1982 zugänglich gemacht. Vgl. Toprakoğlu 1982.

Seit dem Ende der 1980er Jahre gerieten interkulturelle Ansätze, wie sie sich in ihren Anfängen auch im Modellprojekt in Haidhausen zeigten, jedoch zunehmend in die Kritik. Der Vorwurf richtete sich dabei darauf, dass ‚Kultur‘ nach wie vor als zentrales Unterscheidungsmerkmal zur Kategorisierung von Personen herangezogen wurde. Damit würde letztendlich ein sozialer Ausschluss reproduziert und Migrant*innen als kulturell ‚Andere‘ markiert werden.⁶⁶ Auch im Projektbericht in Haidhausen wird noch darauf hingewiesen, dass Arbeitsmigrant*innen ihre Umwelt nach „meist agrarisch-feudalistischen und familiären Deutungs- und Orientierungsmustern wahrnehmen.“⁶⁷ Hier zeigt sich eine Kontinuitätslinie kulturalisierender Deutungsmuster, in der Arbeitsmigrant*innen von einer westlichen Industriemoderne unterschieden werden. Jedoch waren es gerade die Nachkommen, wie der Projektbericht betonte, die eine einfache Zuordnung in eine abgeschlossene Kultur unmöglich machen. Hier sei auf Alter, Geschlecht, Nationalität und nationale Minderheiten wie die Kurden in der Türkei hinzuweisen. Daraus ergäben sich „Widersprüchlichkeiten und ‚Ungleichzeitigkeiten‘ der Alltagskulturen“, die in die interkulturelle Arbeit eingebunden werden müssten. So könne man „nicht einfach von zwei, drei oder mehr ganzheitlichen, sich gegenüberstehenden Kulturen aus[gehen].“⁶⁸ Das Wissen um die je eigene Lebens- und Migrationsgeschichte der Jugendlichen sei daher unverzichtbar und könne mittels biographischer Interviews ermittelt werden, wie es bereits zeitgenössisch in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen der Arbeiter*innenschicht praktiziert wurde.⁶⁹

Die Jugendarbeit beschränkte sich jedoch nicht darauf, soziale Ungleichheit und einen erfolgreichen Übergang in den Beruf auf die Frage der Anerkennung von kultureller Differenz und die pädagogischen Hilfestellungen im Alltag zu reduzieren. Gerade diese Kritik wurde zunehmend in einem kritischen Diskurs der Erziehungswissenschaft geäußert, der vor einer „Pädagogisierung des Ausländerproblems“ warnte.⁷⁰ Eine politische Verbesserung der Lage der Migrant*innen sei notwendig und könne nicht durch pädagogische Sonderbehandlungen gelöst werden. Davor warnten auch die Erziehungswissenschaftler*innen Franz

66 Für einen Überblick über die frühe Kritik an der interkulturellen Pädagogik vgl. Spies 2021, S. 876.

67 Albrecht 1983, S. 101.

68 Ebd., S. 103.

69 Vgl. ebd.S. 45. Diese Forderungen erscheinen überraschend aktuell, gilt es doch in der migrationsbezogenen Sozialarbeit als essentiell, sich in narrativ-biographischen Gesprächsführungen den Alltagwelten der Klient*innen dialogisch anzunähern, um diese nicht vorschnell unter starre Kategorien von kultureller Identität zu rubrizieren. Vgl. Spies 2021, S. 883.

70 Griese 1981, S. 124. Zum Anfang der 1980er Jahre distanzierte sich der Soziologe Hartmut Griese von früheren Positionen, die er noch in der gemeinsamen Publikation „Die Zweite Generation“ mit Achim Schrader und Bruno Nikles vertreten hatte. Er prägte daraufhin die Kritik an der Phase der ‚Ausländerpädagogik‘. Vgl. Eigenmann 2018, S. 110.

Hamburger, Lydia Seuss und Otto Wolter in ihrem zeitgenössisch viel beachteten Aufsatz „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“⁷¹ In dieselbe Kerbe schlug auch der Projektbericht von Ulrike Albrecht, der in Bezug auf die Situation der Arbeitslosigkeit migrantischer Jugendlicher auf die strukturellen Rahmenbedingungen der Stichtagsregelungen seit dem 31. November 1974 hinwies, die nachgereisten Familienangehörigen von Arbeitsmigrant*innen aus Ländern, die nicht der Europäischen Gemeinschaft angehörten, den Zugang zum Arbeitsmarkt verwehrte.⁷² Das betraf folglich nicht griechische, sondern hauptsächlich türkische Jugendliche des Jugendzentrums. Die Mitarbeiter*innen und die türkischen Jugendlichen kritisierten diese Regelung und demonstrierten im Jahr 1979 auf dem Pariser Platz im Stadtteil Haidhausen unter dem Motto „Wir wollen nichts anderes, als dass wir eine Arbeitsgenehmigung und einen Arbeitsplatz bekommen“ für eine Aufhebung der Stichtagsregelung.⁷³ Auch wenn dies das Gesetz nicht zu Fall brachte, bewegte ein Begleitschreiben an das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung die Ministerialbürokratie zumindest zu einer Stellungnahme.⁷⁴ Die Mitarbeiter*innen des Jugendzentrums begründeten ihre Unterstützung des jugendlichen Protests in der Tradition emanzipatorischer Jugendarbeit – insbesondere mit der in den 1970er Jahren stark rezipierten Pädagogik der Befreiung von Paulo Freire.⁷⁵ In dieser wurde angestrebt, dass sich ethnische Minderheiten aus Machtstrukturen einer herrschenden Kultur selbstbestimmt befreien. Übertragen auf die Situation in der Bundesrepublik sollten migrantische Jugendliche aus ihrem Status als hilfsbedürftige Objekte pädagogischer Bemühungen entlassen werden. Im Jugendzentrum Haidhausen wurde daher eine „Erziehung zur Befreiung aus Unterdrückung und sanktionierter Unmündigkeit“ gefordert, die Jugendliche dazu ermutigen sollte, selbstbewusst für Gleichberechtigung einzustehen.⁷⁶ Das umfasste „das Recht, gleich zu sein (rechtlich, politisch) als

71 Vgl. Hamburger/Seuss/Wolter 1984.

72 Zur Einordnung der bundespolitischen Debatten um die Stichtagsregelung vgl. Stokes 2022, S. 116–127.

73 Albrecht 1983, S. 168.

74 Die türkische Jugendgruppe brachte im Jahr 1979 ihre eigene Zeitschrift mit dem Titel „Gençlik“ heraus, in der über den Protest gegen die Stichtagsregelung informiert wurde. Die Zeitschrift diente nicht nur dazu, „den einzelnen ausländischen Jugendlichen klar zu machen, daß sie mit ihren Problemen nicht alleine sind [...]\“. Auch Institutionen und Organisationen der Jugendarbeit wurden adressiert. Von ihnen wurde „Interesse für unsere Probleme, Unterstützung u. Solidarität bei der Durchsetzung unserer Forderungen“ erwartet. Türkische Jugendgruppe in Haidhausen (1979): *Gençlik*, Nr. 1, StM DE-KOE-1992-AWO-126, S. 1–2.

75 Vgl. Freire 1973. Philipp Eigenmann verweist darauf, dass sich bereits in den 1970er Jahren Akteur*innen in Zürich auf die Ideen Paulo Freires bezogen, um alternative Schulmodelle für italienische Arbeitsmigrant*innen zu entwerfen. Vgl. Eigenmann 2018, S. 107.

76 Albrecht 1983, S. 94.

auch das Recht, anders zu sein (kulturell, religiös).⁷⁷ Dieser Kampf sollte sich jedoch nicht allein auf migrantische Kinder und Jugendliche beziehen. Mit dem Fokus auf Programme der Gemeinwesenorientierung sollten alle Belange der Bewohner*innen eines Stadtteils adressiert werden. Nicht nur die der ‚Migrationsanderen‘, sondern alle Selbsthilfepotentiale der Bevölkerung sollten ‚von unten‘ aus den sanierungsbedürftigen Stadtteilen heraus gesteigert werden.⁷⁸ Darunter verstanden die Mitwirkenden im Projekt das Ziel, bei den Stadtteilbewohner*innen „Bewußtwerdungsprozesse in Gang [zu] setzen und Mut [...] zur Wahrnehmung und Verteidigung bürgerlicher Rechte“ zu wecken.⁷⁹

Mit Verweis auf die Protestaktivitäten des AKA im Stadtteil Haidhausen zeigte sich das beispielhaft im gemeinsamen Kampf für mehr Mitbestimmungsrechte für Migrant*innen auf Bürgerversammlungen. Deutsche und ‚ausländische‘ Stadtteilbewohner*innen solidarisierten sich jedoch auch in Mieterinitiativen gegen die städtische Sanierungspolitik und gegen Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt. In dieser Hinsicht ging es auch nicht darum, nur für migrantische Jugendliche ein eigenes Freizeitheim im Stadtteil Haidhausen bauen zu lassen. Es sollte ein „Internationales Jugendzentrum“ sein und auch Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft im Stadtteil adressieren.⁸⁰ Es ist daher nicht trivial, dass der Projektbericht unter dem Titel „Internationale Jugendarbeit im Stadtteil“ veröffentlicht wurde. Der Titel und die entwickelten Programmatiken verweisen auf die Absicht, den engen Kreis der ‚Migrationsanderen‘ in sozialpädagogischen Programmen zu überwinden und die vielfältigen Problemlagen zu adressieren, die im Stadtteil sichtbar werden.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Untersuchungszeitraum erschienen die sogenannten ‚ausländischen‘ Jugendlichen zunehmend als öffentliche Problemfigur der gesellschaftlichen Aushandlung von Migration. Mediale, sozialwissenschaftliche und politische Akteur*innen betonten vermehrt größere Integrationsprobleme, die im schlimmsten Fall zu einer ansteigenden Kriminalitätswelle der ‚zweiten Generation‘ führen würden. Gegenüber diesem Diskurs musste sich auch die Jugend- und Sozialarbeit verorten, die ab den frühen 1970er Jahren erste Programmangebote für migrantische Jugendliche schuf.

77 Ebd., S. 94.

78 Erprobt wurden diese Konzepte erstmals in den ‚Ghettos‘ US-amerikanischer Großstädte. In der Bundesrepublik griffen Akteur*innen der ‚Kritischen Sozialarbeit‘ dieses Konzept im Umgang mit gesellschaftlichen ‚Randgruppen‘ auf. Vgl. Reinecke 2021, S. 185–216.

79 Albrecht 1983, S. 177.

80 Ausländerarbeit in Haidhausen. Juni 1982. Arbeitskreis Ausländerfragen Haidhausen e.V., S. 6, StM DE-1992-AUSB-0254.

Im Beitrag wurde am Beispiel der Wissensproduktion des DJI auf die Ambivalenz der sozialarbeiterischen Professionalisierung hingewiesen. Es waren gerade die sozialkritische Sozialisationsforschung der 1970er Jahre und das Ideal der Chancengleichheit, die migrantischen Jugendlichen und gleichaltrigen Jugendgruppen eigene, mitunter pathologische und kriminelle Lebenswelten zuschrieben. Demgegenüber prägte das Modellprojekt im Stadtteil Haidhausen eine andere Vorstellung von der Rolle der Jugend- und Sozialarbeit. Migrantische Jugendgruppen versprachen Schutz und Orientierung und wurden nicht mehr als Integrationshemmnisse gedeutet. Das war eine nahezu konträre Einschätzung der migrantischen Jugendgruppen gegenüber der Auftaktstudie des DJI zur Professionalisierung der interkulturellen Jugendarbeit.

Diese gegenteiligen Positionen selbst innerhalb einer einflussreichen Institution der Wissensproduktion über migrantische Jugendliche wie dem DJI in diesem Beitrag darzustellen, folgte der Motivation, die generellen „vielfältigen Motiv- und Interessenlagen in einer Einwanderungsgesellschaft“ sichtbar zu machen.⁸¹ Es konnte überdies gezeigt werden, dass sich diese Vielfalt nicht allein auf den Bereich schulischer Bildung beschränkte. Sie trat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch im außerschulischen Diskurs einer sich professionalisierenden und institutionalisierenden Jugend- und Sozialarbeit mit migrantischen Jugendlichen zu Tage. Der Projektbericht zum „Internationalen Jugendzentrum Haidhausen“ in München mag zwar nur einen Nebenschauplatz der damaligen bundesrepublikanischen Migrations- und Bildungspolitik darstellen. Völlig unbedeutend war er jedoch nicht. Das zeigt sich u.a. darin, dass der Projektbericht in den 1980er Jahren als „Münchener Modell“ Eingang in den Professionsdiskurs der interkulturellen Jugend- und Sozialarbeit fand.⁸² Auch der Protest der türkischen Jugendgruppe im Haidhausener Jugendzentrum gegen die Stichtagsregelung erlangte Aufmerksamkeit in der pädagogischen Fachliteratur.⁸³ Für zukünftige Studien wäre es lohnend, die Entstehung der migrationsbezogenen Sozialarbeit in München stärker zu kontextualisieren. Dabei könnte insbesondere der Frage nachgegangen werden, welche unterschiedlichen städtischen, wissenschaftlichen, religiösen und zivilgesellschaftlichen Gruppen sich um das ‚Problem‘ der Gestaltung von Freizeit- und Bildungsprogrammen für migrantische Jugendgruppen versammelten und welches Wissen über die Jugendlichen sich in städtischen Integrationspolitiken durchsetzte und handlungsleitend wurde.⁸⁴

81 Zloch 2023, S. 512.

82 Vgl. Auernheimer 1988, S. 190; Hamburger 1987, S. 358.

83 Vgl. Hamburger/Seuss/Wolter 1981, S. 177.

84 Für wertvolle Hinweise und Kritik danke ich den anonymen Gutachter*innen und den Herausgeber*innen, insbesondere Sandra Wenk für die Begleitung der Veröffentlichung.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- DE-1992-AUSB-0254.
DE-KOE-1992-MJZW-003.
DE-KOE-1992-KJR-057.
DE-KOE-1992-AWO-126.

Gedruckte Quellen

- Akpinar, Ünal/López-Blasco, Andrés/Vink, Jan (1980): Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen, 3. Aufl. München.
- Albrecht, Ulrike (1980): Die Zweite Generation – Jugendliche zwischen zwei Kulturen. In: Jugend- schutz heute 10 Nr. 2, S. 1-5.
- Albrecht, Ulrike (1983): Internationale Jugendarbeit im Stadtteil. Ansätze und Erfahrungen einer innovativen Praxis. München.
- Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländi- scher Jugendlicher. Frankfurt a. Main.
- Deutscher Bundestag (1978): Stenographischer Bericht. 97. Sitzung. Plenarprotokoll 8/97.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg.
- Griese, Hartmut M. (1981): Ausländer – zwischen Politik und Pädagogik: Beiträge zur Sozialisa- tion und Identitätsproblematik der „Zweiten Generation“ im Kindes- und Jugendalter. Bonn.
- Hamburger, Franz/Seuss, Lydia/Wolter, Otto (1981): Zur Delinquenz ausländischer Jugendlicher: Bedingungen der Entstehung und Prozesse der Verfestigung. Wiesbaden.
- Hamburger, Franz/Seuss, Lydia/Wolter, Otto (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Päd- agogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung, Bedingungen und Verfestigungs- prozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen. In: Griese, Hartmut M. (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Wiesbaden, S. 32-42.
- Hamburger, Franz (1987): Modellversuche in der Stadtteilarbeit. In: Fuchs, Herbert Edgar/Woll- mann, Hellmut (Hrsg.): Hilfen für ausländische Kinder und Jugendliche. Wege aus dem ge- sellschaftlichen Abseits? Basel/Boston, S. 346-376.
- Heckmann, Friedrich (1981): Die Bundesrepublik, ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität. Stuttgart.
- Koch, Luitgard/Nowak, Gisela (1981): Schulbegleitende Hilfen für ausländische Hauptschüler. München.
- O.V. (1977): „Gemeine Lumpen, Sauigel - rauswerfen“ SPIEGEL-Reportage über Gastarbeiter- Kinder in der Bundesrepublik. In: Der Spiegel, Nr. 53, S. 46-52.
- O.V. (1978): Ausländerkinder – „ein sozialer Sprengsatz“. In: Der Spiegel, Nr. 43, S. 86-94.
- Richter, Helmut (1982): Einwanderungsland, subkulturelle Segregation und Hilfe zum Selbstsein? Perspektiven für eine Neuorientierung der Ausländerarbeit. In: Neue Praxis 12, H. 2, 116-128.
- Scheib, Hermann (1980): Materialien zum Fünften Jugendbericht. Sozial besonders benachteiligte Gruppen von Kindern und Jugendlichen. München.
- Schrader, Achim/Nikles, Bruno W./Griese, Hartmut M. (1979): Die Zweite Generation. Sozialisa- tion und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik, 2. Aufl. Kronberg.
- Toprakoğlu, Yusuf (1982): Ich heisse Yusuf Toprakoğlu. Zweisprachige Autobiographie eines ju- gendlichen Arbeitsemigranten. München.

Literatur

- Alexopoulou, Maria (2019): 'Ausländer' – A Racialized Concept? 'Race' as an Analytical Concept in Contemporary German Immigration History. In: Arghavan, Mahmoud u.a. (Hrsg.): Who can speak and who is heard/hurt? Facing problems of race, racism and ethnic diversity in the humanities in Germany. Bielefeld, S. 45–67.
- Alexopoulou, Maria (2024): Rassistisches Wissen in der Transformation der Bundesrepublik Deutschland in eine Einwanderungsgesellschaft 1940–1990. Göttingen.
- Auernheimer, Georg (2016): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Baader, Meike Sophia (2020): Von der Antiautorität zur Diversität. Soziale Differenzen in Kinderläden und Elterninitiativen in der Bundesrepublik von den 1970er Jahren bis heute. In: Geschichte und Gesellschaft 46, S. 200–230.
- Demiriz, Sara-Marie (2021): Betreuung, Bildung und Beteiligung. Bildungspolitik für Gastarbeiter*innen im „Migrationsregime Ruhrgebiet“. In: Demiriz, Sara-Marie/Kellersohn, Jan/Otto, Anne (Hrsg.): Transformationsversprechen. Zur Geschichte von Bildung und Wissen in Montanregionen. Essen, S. 167–188.
- Eigenmann, Philipp (2018): Vom Aktivismus zur Professionalität – Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/Criblez, Lucien (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Schwerpunkt: Scheinbare Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Bad Heilbrunn, S. 89–118.
- Espahangizi, Kijan (2022): Der Migration-Integration-Komplex. Wissenschaft und Politik in einem (Nicht-)Einwanderungsland. 1960–2010. Göttingen.
- Jungk, Sabine (2021): Entdeckung von (wissenschaftlichen) Allianzen: Besonderheiten und Kontinuitäten zeithistorischer Positionen der frühen Phase der Pädagogik und Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Jungk, Sabine (Hrsg.): Die erste Generation – Pionier*innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler*innen im Gespräch. Opladen, S. 14–42.
- Kössler, Till/Steuwer, Janosch (2020): Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren. In: Geschichte und Gesellschaft 46, S. 183–199.
- Lehman, Brittany (2019a): Gendered Orientalism. Representations of the 'Turkish' in the West German Press of the 1970s and 1980s. In: Hagemann, Karen/Harsch, Donna/Brühöfener, Friederike (Hrsg.): Gendering post-1945 German History. Entanglements. New York, Oxford, S. 362–381.
- Lehman, Brittany (2019b): Teaching Migrant Children in West Germany and Europe. 1949–1992. Cham.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel, S. 7–22.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 3. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Reinecke, Christiane (2021): Die Ungleichheit der Städte. Urbane Problemzonen im postkolonialen Frankreich und der Bundesrepublik. Göttingen.
- Reinecke, Christiane/Löhr, Isabella (2024): Beyond the present, the nation, and Europe: Three different uses of history in reflexive migration studies. In: Migration Studies 12, S. 1–18.
- Reinecke, Christiane/Mergel, Thomas (2012): Das Soziale vorstellen, darstellen, herstellen: Sozialwissenschaften und gesellschaftliche Ungleichheit im 20. Jahrhundert. In: Reinecke, Christiane/Mergel, Thomas (Hrsg.): Das Soziale ordnen. Sozialwissenschaften und gesellschaftliche Ungleichheit im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. Main, S. 7–30.
- Rudloff, Wilfried (2014): Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des „dynamischen Begabungsbegriffs“ (1950 bis 1980). In: Archiv für Sozialgeschichte 54, S. 193–244.

- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissenschaftsgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36, S. 159–172.
- Schellbach, Max (2025): Freizeit als Problem. Jugendarbeit mit ‚ausländischen‘ Jugendlichen im Kreisjugendring München-Stadt in den 1970er und 1980er Jahren. In: Migration erinnern. online unter: <https://migrer.hypotheses.org/1770> [zuletzt abgerufen: 18. Mai 2025].
- Schweitzer, Helmuth (1994): Der Mythos vom interkulturellen Lernen. Zur Kritik der sozialwissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Erziehung und subkultureller Selbstorganisation ethnischer Minderheiten am Beispiel der USA und der Bundesrepublik. Münster.
- Siouti, Irini/ Spies, Tina/ Tuider, Elisabeth/ Unger, Hella von/ Yildiz, Erol (2022): Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. In: Siouti, Irini u.a. (Hrsg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld, S. 7–30.
- Spies, Tina (2021): Interkulturelle Soziale Arbeit und soziale Ausschließung. In: Anhorn, Roland/ Stehr, Johannes (Hrsg.): Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 871–891.
- Stokes, Lauren K. (2022): Fear of the family. Guest workers and family migration in the Federal Republic of Germany. New York.
- Templin, David (2015): Freizeit ohne Kontrollen. Die Jugendzentrumsbewegung in der Bundesrepublik der 1970er Jahre. Göttingen.
- Thomsen Vierra, Sarah (2018): Turkish Germans in the Federal Republic of Germany. Immigration, Space, and Belonging, 1961–1990. New York.
- Wagner, Phillip (2022): Egalisierung der Teilhabe? Sozial-liberale Bildungsreformen und die Gesellschaftsgeschichte der Demokratie im Westdeutschland der 1960er- bis 1980er-Jahre. In: Archiv für Sozialgeschichte 62, S. 265–296.
- Wenk, Sandra (2020): Die „Schule der Chancenlosen“ Hauptschulkritik und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren. In: Geschichte und Gesellschaft 46, S. 231–258.
- Zloch, Stephanie (2023): Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Bildung in Deutschland 1945–2000. Göttingen.
- Zölls, Philip (2011): „Eine menschenwürdige Stadt wird uns nicht geschenkt, wir müssen sie erkämpfen.“ Stadtteilproteste in Haidhausen in den 1970er und 1980er Jahren. In: Pfeiffer, Zara S. (Hrsg.): Auf den Barrikaden. Proteste in München seit 1945. München, S. 191–199.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/Y9H83J7M>

Autor

Schellbach, Max

<https://orcid.org/0009-0009-0816-6252>

Stephanie Zloch

Klassengemeinschaft, Rassismus und Zukunftsträume – Bildungsungleichheit aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in der Bundesrepublik Deutschland von den 1980er bis zu den frühen 2010er Jahren

Zusammenfassung

Einem kindheits- und jugendgeschichtlichen Ansatz folgend wird im Beitrag die Wahrnehmung von Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im Migrationskontext untersucht. Als Quellen dienen von Schüler:innen verfasste Beiträge in Zeitungen, Zeitschriften, Anthologien und schulischen Wettbewerbsarbeiten, in denen sich die anhaltende Präsenz rassistischer Erfahrungen, aber auch ein skeptischer Blick auf das Gymnasium und ein differenziertes Bild der sogenannten Vorbereitungsklassen zeigt. Vor allem aber setzen die Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte bei der Beschreibung ihrer Zukunftsträume viele eigene Akzente und eröffneten sich auf diese Weise eigene Freiräume des Sprechens.

Schlagworte: Migration, Kindheits- und Jugendgeschichte, Rassismus, soziale Beziehungen, Sprache

Abstract

Taking a childhood and youth history approach, the article examines the perception of educational inequality and educational disadvantage in the context of migration. The sources used are articles written by students in newspapers, magazines, anthologies and in the course of school competitions, revealing the persistent presence of racist experiences but also a sceptical view of grammar school and a differentiated picture of so-called preparatory classes. Above all, however, the children and young people with a

migration history bring out many of their own main points when describing their dreams of the future, this way opening up their own realms of free speech.

Keywords: Migration, childhood and youth studies, racism, social relationships, language

1 Einleitung

Die Bildungsungleichheiten von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte sind in der deutschen Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung ein wichtiges Thema.¹ Sie wurden und werden in weit überwiegendem Maße als Bildungsbeneachteiligung aufgefasst. Das Aufkommen dieses Themas und dessen lebhafte Diskussion lässt sich in der Bundesrepublik bis in die frühen 1970er Jahre zurückverfolgen und damit bis zu einem Zeitraum, der rund ein Jahrzehnt später lag als die Anfänge der Bildungsreform-Ära. Gleich eine ganze Reihe von Aspekten wurde hier verhandelt: bildungökonomische Vorstellungen von der Wettbewerbsfähigkeit des bundesdeutschen Schulsystems, die bildungspolitische Position im europäischen Vergleich oder ein seit den 1970er Jahren im „Modell Deutschland“² formuliertes gesellschaftliches Selbstverständnis, das ebenso geläufig wie selbstsicher „Integration“ zur Zielmarke setzte.

Zwar waren Akteur:innen, Begrifflichkeiten und Deutungsmuster dieser Diskussion von der Bildungsreform-Ära beeinflusst, doch machten sich auch die Eigenlogiken einer Einwanderungsgesellschaft bemerkbar. Nachdem die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits in ihren Empfehlungen vom 14./15. Mai 1964 für ausländische Kinder und Jugendliche³ sowohl die Einführung der Schulpflicht in allen Bundesländern und zusätzlichen Sprachunterricht in Deutsch als auch die Förderung der jeweiligen Muttersprache postuliert hatte,⁴ hob sie in erneuten Empfehlungen vom 3./4. Dezember 1971 in zugesetzter Weise die „Doppelaufgabe“ von Integration und Rückkehrförderung hervor.⁵ Dabei stand die bundesdeutsche Bildungspolitik für die nächsten an-

1 Vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2024; Kemper/Reinhardt 2022; Agarwala 2020; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016.

2 Vgl. Hertfelder 2007.

3 Der Begriff „ausländische Kinder und Jugendliche“ bezog sich auf die statistisch fassbare ausländische Staatsangehörigkeit.

4 KMK, 101. Plenum am 14./15.05.1964 in München, Anlage VII, BArch Koblenz, B 304, 3733.

5 Synopse: KMK-Empfehlung vom 03.12.1971 und Entwurf einer neuen Empfehlung, BArch Koblenz, B 304, 2057-1.

derthalb Jahrzehnte in enger Interaktion mit den bildungspolitischen Erwartungen und Aktivitäten der Herkunftsländer der Arbeitsmigration.⁶

Noch kaum in den Blick gerückt ist hierbei die Gruppe der migrierten Kinder und Jugendlichen selbst. Ihre Berücksichtigung, die sich dieser Beitrag zur Aufgabe macht, ist nicht allein einem ethischen Imperativ verpflichtet, die Perspektive von unmittelbar Betroffenen zu Gehör zu bringen. Vielmehr geht es darum, für die gesellschafts-, bildungs- und geschichtswissenschaftliche Forschung ein neues Spektrum eigenständiger Sozialbeziehungen zu erschließen und dabei Kinder und Jugendliche als „individually empowered agents in contributing to structural change“ ernstzunehmen.⁷

Kindheit und Jugend werden als historische, soziale und kulturelle Konstrukte verstanden.⁸ Eine klare Abgrenzung zwischen Kindheit und Jugend ist aufgrund der historischen Variabilität der Begriffe nur schwer möglich.⁹ Allerdings haben sich die Kindheitsgeschichte und die Jugendforschung bislang unterschiedlichen Untersuchungsthemen zugewandt. Die Jugendforschung widmete sich stärker „Fragen des Protestes, der Popkultur und der Delinquenz“;¹⁰ dadurch blieb die Verbindung von Jugend und Schule aus Sicht der Historischen Bildungsforschung zu schwach beleuchtet.¹¹ Die Kindheitsforschung neigte hingegen lange dazu, Kinder „als Objekt oder gar als Opfer“ zu betrachten.¹² Die neuere Kindheitsgeschichte kritisiert die makroperspektivische Fokussierung auf Institutionen und wirbt dafür, Kindheit als „Lebensphase aus eigenem Recht“ zu begreifen.¹³ Dieses Plädoyer ist auch mit Blick auf die Mitgestaltung von Bildungsprozessen fruchtbar zu machen.

Diesem Ansatz folgend, lauten die Forschungsfragen dieses Beitrags: Nahmen Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung wahr und wenn ja, welche Strategien entwickelten sie im Umgang damit? Welchen Stellenwert spielte (schulische) Bildung für das eigene Selbstverständnis? Gab es Unterschiede zwischen neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen und Angehörigen der sog. „zweiten Generation“?¹⁴ Welche Rolle spielten die jeweiligen Herkunftskontexte und welchen Einfluss hatten Bleibe- oder Rückkehrperspektiven?

In diesem Beitrag wird zunächst in einem kurzen Überblick der bildungspolitische Wandel im Umgang mit Migration in der Bundesrepublik Deutsch-

6 Vgl. Zloch 2023, S. 362–363.

7 Vgl. Wall 2019, S. 8, 11.

8 Vgl. Baader 2021, S. 149; Winkler 2017, S. 10; Götte 2021, S. 161.

9 Vgl. Winkler 2017, S. 14.

10 Ebd.

11 Vgl. Götte 2021, S. 171.

12 Winkler 2017, S. 14.

13 Wall 2019, S. 8; Baader 2021, S. 151 f., 154.

14 Vgl. Zloch 2022.

land dargelegt. Der Beitrag nutzt für den empirischen Teil publizierte Ego-Dokumente von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und diskutiert in einem eigenen Abschnitt deren Quellenwert – verbunden mit der Hoffnung, auf diese Weise zur weiteren Auffächerung der Quellenbasis von Kindheits- und Jugendgeschichte beitragen zu können. Die Analyse der Quellen ist nach drei Topoi gegliedert: die zentrale alltagsweltliche Erfahrung und unhinterfragte Norm der Klassengemeinschaft, der Umgang mit Diskriminierung und Rassismus sowie Vorstellungen von Beruf und eigenständiger Lebensweise als Zukunftsträume.

Zeitlich widmet sich der Beitrag der in der Historischen Bildungsforschung noch kaum untersuchten Phase der jüngsten Zeitgeschichte von den 1980er Jahren, als Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte medial häufiger durch eigene Autor:innenschaft hervortraten, bis zu den frühen 2010er Jahren und damit bis kurz vor die Schwelle der seit 2014/15 verstärkten und mit neuer medialer Aufmerksamkeit einhergehenden Migrationsbewegungen in die Bundesrepublik.

2 Die Anfänge der Debatte um die Bildungsungleichheit ausländischer Kinder und Jugendlicher

Die Ära der Bildungsreform schuf ein breites gesellschaftliches Bewusstsein für Bildung als Mittel zum sozialen Aufstieg und ein begriffliches Instrumentarium, das in der viel zitierten ‚Chancengleichheit‘ seinen prominentesten Ausdruck fand. Mit einigen Jahren Verspätung, ab Anfang der 1970er Jahre, berücksichtigte diese Debatte auch die Situation junger Migrant:innen. Insbesondere der Übergang auf weiterführende Schulen wurde zum Politikum, da Kinder mit Migrationsgeschichte nach der vierten Klasse deutlich seltener als ihre deutschen Mitschüler:innen auf eine Realschule oder ein Gymnasium wechselten. Tatsächlich ergaben 1971 erhobene statistische Daten der KMK, dass im zurückliegenden Jahr fünf etwa 86 Prozent der ausländischen Schüler:innen auf eine Grund- und Hauptschule, 4 Prozent auf eine Realschule und 10 Prozent auf ein Gymnasium gingen.¹⁵ Ein Referent der KMK vermerkte hierzu in aller Deutlichkeit, dass der Bildungserfolg der ausländischen Kinder und Jugendlichen „unzureichend“ sei, da diese „in erheblichem Ausmaß“ hinter deutschen Kindern und Jugendlichen zurückblieben, da sie kaum weiterführende Schulen besuchten, überdurchschnittlich häufig sitzen blieben und zu einem hohen Prozentsatz sogar ohne Hauptschulabschluss abgingen.¹⁶

¹⁵ Der Schulbesuch ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1965/66–1969/70, BArch Koblenz, B 304, 3276-1.

¹⁶ KMK, Vermerk, 14.03.1973, StA Hamburg, 361-9, 4380.

Unverkennbar waren in der Debatte über die Bildungsbenachteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher die Parallelen zur Debatte um die Hauptschule, denn in soziodemographischer Hinsicht gab es bei den Hauptschüler:innen und bei den Söhnen und Töchtern der Arbeitsmigrant:innen große Überschneidungen. Auf die Hauptschüler:innen ebenso wie auf die „Gastarbeiterkinder“ wurden gesellschaftliche Krisenwahrnehmungen angesichts des Strukturwandels der Arbeitswelt und einer zunehmenden Jugendarbeitslosigkeit projiziert und sozialpädagogische Interventionen für nötig erklärt.¹⁷ Allerdings gab es eine Besonderheit bei den ausländischen Kindern und Jugendlichen: die damals in einer informellen Allianz von deutschen Kultusverwaltungen und ausländischen Regierungen viel beschworene bildungspolitische „Doppelaufgabe“ von Integration in die bundesdeutsche Gesellschaft und Förderung einer möglichen Rückkehr ins Herkunftsland. Ohne die grundsätzlichen Probleme dieser „Doppelaufgabe“ anzugehen, kam es seit den 1970er Jahren zu einer Reihe von bildungspolitischen Maßnahmen, die den Abbau von Bildungsbenachteiligungen zum Ziel hatten und die zum Teil bis in die Gegenwart fortgeführt werden. Hierzu gehörten eine verbesserte Information der ausländischen Erziehungsberechtigten über Chancen und Anforderungen weiterführender Schulen, die Einführung schulischer Sozialbetreuung, die auch von Fachkräften mit eigener Migrationsgeschichte getragen wurde,¹⁸ und die Professionalisierung des Angebots von Deutsch als Fremdsprache.¹⁹ Kompliziert verhielt es sich mit einem bildungspolitischen Leitprojekt der Bildungsreform-Ära, der Gesamtschule: Zwar gehörte die stärkere soziale Chancengleichheit zu einem der Kernargumente für deren Einführung, doch zu sehr sollte sie sich nach Ansicht ihrer bildungspolitischen Befürworter:innen nicht an den vermeintlichen Rändern der Gesellschaft orientieren, sondern vielmehr in der so genannten Mitte der Gesellschaft Akzeptanz gewinnen.²⁰ Ausländische Kinder und Jugendliche waren daher keine umworbene Zielgruppe.

Eine statistische Auswertung der KMK für die Jahre bis 1978 ergab, dass die Quote ausländischer Schüler:innen im Schuljahr 1977/78 an Realschulen 4,1 Prozent, an Gymnasien 6,9 Prozent und an Gesamtschulen 2,6 Prozent betrug, jeweils gerechnet von der Gesamtzahl aller ausländischen Schüler:innen.²¹ Seit den 1980er Jahren postulierte die KMK einen Trend zu einem häufigeren

17 Vgl. Wenk 2020, S. 240–241.

18 Vgl. Zloch 2023, S. 361.

19 Vgl. ebd., S. 520–529.

20 So etwa die Haltung der Hamburger Schulbehörde: Vermerk, 11.10.1973, StA Hamburg, 361-2 VI, 3283.

21 Hilfen für die Eingliederung oder Förderung der Zweisprachigkeit, 1979, BArch Koblenz, B 304, 3285.

Realschul- und Gymnasialbesuch.²² Im Jahr 2000 verteilen sich ausländische Kinder und Jugendliche zu 8,5 Prozent auf Realschulen, zu 9,3 Prozent auf Gymnasien und zu 6,9 Prozent auf Gesamtschulen.²³ Zugleich waren die bildungspolitischen und sozialwissenschaftlichen Deutungen optimistischer als in den 1970er Jahren. Eine Erhebung des Deutschen Jugendinstituts konstatierte, dass die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg stark zugenommen hatten. Der Soziologe Bernhard Nauck sprach sogar von einer „außerordentlich starken intergenerativen Bildungsmobilität“.²⁴

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben dieses Bild 2001 eingetrübt und die anhaltende Bildungsbenachteiligung von migrierten Kindern und Jugendlichen mit einer neuen empirischen Herangehensweise sichtbar gemacht. Während in der Folgezeit die Ergebnisse von ‚PISA‘ in Teilen der deutschen Öffentlichkeit und Bildungspolitik dazu beitrugen, generelle Vorbehalte gegenüber Migration zu stützen, da eine Überforderung der Schulen vermeintlich valide festgestellt worden sei, haben die Bildungswissenschaften in differenzierter Weise Faktoren wie den sozioökonomischen Status, den familiären Kontext oder die Dauer des Aufenthalts von zugewanderten Kindern und Jugendlichen berücksichtigt.²⁵ Im Folgenden sollen nun migrierte Kinder und Jugendliche in den Vordergrund rücken, die sowohl über ihre konkrete Migrationsgeschichte als auch über deren alltagsweltliche Auswirkungen im schulischen Leben reflektieren.

3 Quellen

Die Suche nach geeigneten Quellen ist eine anhaltende Herausforderung für die Kindheits- und Jugendgeschichte. Leicht erreichbar erscheinen retrospektive Quellen wie Erinnerungen oder Interviews. Sie sind allerdings, wie aus methodologischen Überlegungen zur Autobiographik und zur Oral History bekannt ist, in mindestens zweierlei Hinsicht stark überformt: zum einen von den medial vermittelten gesellschaftlichen Diskursen ihres jeweiligen Entstehungszeitpunkts, in die sich „die erzählende Person individuell hineinerinnert“²⁶ zum anderen vom Bedürfnis nach lebensgeschichtlicher Sinnstiftung, indem Erfahrungen in Kindheit und Jugend mit dem weiteren Lebensverlauf abgeglichen und als vermeintlich zwangsläufig eingeordnet werden.

Dieser Beitrag setzt dagegen auf Quellen, die in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen entstanden sind und wis-

22 Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 1993, S. III.

23 Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 2002, Tabellenteil, S. 10.

24 Nauck 2002, S. 333.

25 Vgl. Stanat/Rauch/Segeritz 2010.

26 Andresen/Apel/Heinsohn 2015, S. 14.

senschaftlich noch kaum erschlossen wurden. Es handelt sich um Ego-Dokumente von Kindern und Jugendlichen in Gestalt von Artikeln in Zeitungen, Zeitschriften und Anthologien sowie von schulischen Wettbewerbsarbeiten. Sie sind sporadischer überliefert als Akten der KMK und der Schulbehörden oder als pädagogische Fachzeitschriften und liegen leider nicht in großer Zahl vor.²⁷ Doch bietet ihr Erscheinen über einen längeren Zeitraum die Möglichkeit, Prozesse historischen Wandels zu analysieren.

Auch die verwendeten Quellen bedürfen selbstverständlich der Quellenkritik, um nicht allzu leichtgängig die bislang in der Bildungsgeschichte dominante Perspektive ‚von oben‘ durch eine vermeintlich authentisch-unverstellte Perspektive ‚von unten‘ zu kontrastieren. Daher sind die Quellen in ihrem Entstehungskontext näher vorzustellen.

Zunächst ‚Zeitung in der Schule‘, später ‚Jugend schreibt‘ lautet der Titel für ein an Schüler:innen gerichtetes Medien-Projekt der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, das in den 1980er Jahren begann und bis in die Gegenwart fortgeführt wird. Eine erste Sonderseite in der gedruckten Zeitungsausgabe erschien am 11. Juni 1988, der weitere Sonderseiten in unregelmäßigen Abständen von zwei bis sechs Wochen folgten.²⁸ Obwohl dieses Projekt allen Schulformen offenstand und steht, ist eine überproportionale Beteiligung von Gymnasiast:innen aus höheren Jahrgangsstufen zu beobachten. Sehr früh publizierten im FAZ-Projekt auch Jugendliche mit eigener Migrationsgeschichte. Eine Rekonstruktion ihres Anteils aufgrund der veröffentlichten Vor- und Nachnamen ist mit Unsicherheiten behaftet, etwa im Falle von eingedeutschten Namen oder binationalen Ehen, doch ist auf dieser Basis für ‚Zeitung in der Schule‘/ ‚Jugend schreibt‘-Beiträge, die in einem Dokumentationsband für die Jahre 1988 bis 1992 versammelt sind,²⁹ von rund zehn Prozent Verfasser:innen mit Migrationsgeschichte auszugehen.

Weitere publizierte Ego-Dokumente von Kindern und Jugendlichen enthält die Veröffentlichung des Förderzentrums Jugend schreibt e.V. mit dem Titel ‚Täglich eine Reise von der Türkei nach Deutschland. Texte der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik‘. Dieses Förderzentrum besaß keine Verbindung zum Medien-Projekt der FAZ, sondern wurde 1978 von einer Gruppe von Sozialpädagogen, Lehrern und Bibliothekaren in Köln gegründet. Leider liefert der Band keine präzisen Angaben zum Entstehungskontext und zu den jugendlichen Autor:innen der Texte.

Eine weitere Reihe von publizierten Ego-Dokumenten ist der seit 1989 monatlich erscheinenden Zeitschrift ‚Hamburg macht Schule‘ entnommen. Hamburg war seit den 1980er Jahren für längere Zeit dasjenige Bundesland mit dem

27 Vgl. Lässig/Steinberg 2019, S. 199; Venken/Röger 2015, S. 204.

28 Vgl. Reumann 1992, S. 6 f.

29 Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH 1992.

höchsten Anteil an ausländischen Kindern und Jugendlichen in seinen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.³⁰ Da es sich bei ‚Hamburg macht Schule‘ um eine Veröffentlichung der Hamburger Schulbehörde handelt, mag überraschen, dass dort bis in die 1990er Jahre ausgesprochen sozialkritische Beiträge versammelt waren. Allerdings war die Hamburger Schulbehörde viele Jahrzehnte sozialdemokratisch und links-gewerkschaftlich positioniert und trat in ihrer Veröffentlichung mit dem Anspruch auf, schonungslos und kontrovers schulische Realitäten abzubilden. Vor allem ab den 2000er Jahren nahm jedoch eine politische Glättung der Beiträge zu, die vom Regierungswechsel in der Hansestadt zu einem CDU-geführten Senat ebenso beeinflusst war wie vom bildungspolitischen Paradigmenwechsel im Zuge der PISA-Studie, wodurch die Herausstellung erfolgreicher Schulleistungen in den Vordergrund rückte.

Bei den schulischen Wettbewerbsarbeiten werden Beiträge zum erstmals 1973 durchgeführten Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, die im Archiv der Körber-Stiftung in Hamburg aufbewahrt sind, untersucht. Insbesondere in Wettbewerbsjahren mit Themen wie „Unser Ort – Heimat für Fremde?“ (1989) oder „Migration – Ankommen – Weggehen?“ (2003) stammte ein bedeutamer Teil der Wettbewerbsarbeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. Die Wettbewerbsarbeiten waren multimodale Kompositionswerke aus Texten, Abbildungen, Zeichnungen, Karten, Interviews, Zeitungsausschnitten und Archivmaterialien.³¹ Der Geschichtswettbewerb ist bereits Thema geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Studien geworden,³² doch wären, insbesondere mit einem kindheits- und jugendgeschichtlichen Ansatz, noch viele Aspekte näher zu erforschen.

An alle vier Publikations- bzw. Fundorte richten sich systematisch vergleichende quellenkritische Fragen. Wer waren die Schreibenden? Welche Zielgruppen hatten die Artikel und Arbeiten? Und warum wurden die Quellen überhaupt erstellt?

Das Altersspektrum umfasste bei allen Quellen Kinder und Jugendliche zwischen ca. 11 bis 18 Jahren und somit den schulischen Bereich der Sekundarstufe I und II. Das ‚Jugend schreibt‘-Projekt der FAZ konnte prinzipiell alle Leser:innen der Zeitung erreichen und mithin eine mehrere hunderttausend Personen zählende Gruppe im In- und Ausland. Die Anthologie ‚Täglich eine Reise von der Türkei nach Deutschland‘ dürfte einen deutlich fokussierten Kreis von Leser:innen in (sozial-)pädagogischen Professionen gehabt haben. ‚Hamburg macht Schule‘ richtete sich in erster Linie an die Lehrkräfte in der

30 Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 1993, S. 20; Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 2002, S. 15 f., Tabellenteil, S. 87.

31 Vgl. Zloch 2019.

32 Vgl. Greven 2024; Schildt 2015; Dittmer/Tetzlaff 2006.

Hansestadt; allerdings wurde und wird die Zeitschrift auch in den Bildungswissenschaften rezipiert. Die Wettbewerbsarbeiten hatten als Zielgruppe zunächst nur die Jury des bundesweiten Geschichtswettbewerbs. Die organisierende Körber-Stiftung war jedoch sehr bemüht, die Arbeiten und ihre Ergebnisse in die deutsche Öffentlichkeit zu kommunizieren und versandte seit 1988 das Magazin *Spuren suchen* an Schulen, Archive, Bibliotheken, Kulturbehörden und Institutionen der historisch-politischen Bildung.³³

Die Wettbewerbsarbeiten und auch die Beiträge im FAZ-Projekt wurden mit dem offensichtlichen Motiv eingereicht, einen Preis zu gewinnen bzw. in einer renommierten Zeitung zu veröffentlichen. Bei der Anthologie aus Köln und bei ‚Hamburg macht Schule‘ verhält es sich komplizierter. Es ist nicht sicher davon auszugehen, dass die Kinder und Jugendlichen selbst das Ziel einer Veröffentlichung verfolgten; sie wurden wahrscheinlich von ihren Lehrkräften erst dazu angeregt oder aufgefordert. So konnten die Texte im Vorfeld unterschiedlich stark bearbeitet sein: Manche Lehrkräfte setzten auf Erfolgsgeschichten, andere auf kritische Betrachtungen – dies hing maßgeblich von ihrem professionellen und auch politischen Selbstverständnis ab. Doch auch wenn die Texte für einen bestimmten Zweck geschrieben wurden, war eine vollständige Kontrolle oder Glättung von Wortwahl und Argumentation kaum möglich, wenn nicht die beabsichtigte Authentizität der kindlichen und jugendlichen Sichtweise konterkariert werden sollte. Hier ist der Eigenwert eines demokratischen und gesellschaftskritischen Diskurses in der Bundesrepublik von den 1980er bis zu den frühen 2010er Jahren ernst zu nehmen.

4 Die Sicht von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte

4.1 Klassengemeinschaft

Die Texte, die das Förderzentrum Jugend schreibt e.V. 1980 veröffentlichte, kamen von Kindern und Jugendlichen, die Deutschförderstunden des „Arbeitskreises für das ausländische Kind“ in Köln besuchten. Hier berichtete Efkan: „Ich habe alle meine Lehrer sehr gern. Wenn wir viele Aufgaben haben, mache ich sie gern. Ich mag manche Mitschüler nicht.“³⁴ Ein eher gemischtes Bild zeichnete auch Asiye: „Ich habe meine Lehrer in der Schule sehr gern und meine Freudinnen. Draußen sind viele Betrunkenen, deswegen gehe ich ungern raus. In der Gruppe machen die anderen viel Lärm. Sie steigen auf

33 Vgl. Zloch 2023, S. 571.

34 Förderzentrum Jugend schreibt e.V. 1980, S. 56.

die Tische. Sie kommen jeden Tag, obwohl sie nur einen Tag in der Woche kommen sollten.“³⁵

Bei der Schilderung der prekären Umgebung der Unterrichtsräume und dem von Asiye als regelwidrig empfundenen Verhalten mancher Mitschüler:innen ist zu berücksichtigen, dass sich dies nicht auf reguläre Schulklassen bezog, sondern auf die für viele ausländische Kinder und Jugendliche typische Erfahrung von ergänzenden, teils freiwilligen Angeboten. Diese fanden oft zu schulischen Randzeiten oder am Nachmittag, mitunter an anderen Unterrichtsstandorten sowie durch Personal unterschiedlicher Qualifikation, teils ausgebildeten Lehrkräften, teils ehrenamtlichen Betreuenden, statt. Der insgesamt geringere Grad der Verbindlichkeit und Professionalität dürfte dazu beigetragen haben, dass die viel beschworene pädagogische Norm einer ‚guten‘ Klassengemeinschaft in diesen Fällen nicht so leicht erreichbar war.

Der Unterschied wird deutlich in der Wettbewerbsarbeit der Realschulkasse 10 der Eichbergschule im hessischen Lauterbach, die für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 1989 das ‚Leben von Gastarbeitern in einer Kleinstadt – am Beispiel von Lauterbach‘ untersuchte. Drei Kinder aus der Klasse kamen aus türkischen Familien, doch beteiligte sich die gesamte Klasse an der ausgesprochen findigen, beharrlichen und detailliert dokumentierten Suche nach Informationen in Stadtbibliothek und Schularchiv sowie an Interviews mit ausländischen Bewohner:innen der Stadt, darunter auch mit „14 ausländischen Mitschülern“³⁶ Von den letztgenannten äußerten sich einige in übereinstimmender Weise über die Klassengemeinschaft: „Ganz prima! Doch wirklich, das war von Anfang an schon ein prima Verhältnis, alle haben sich um mich gekümmert und jeder wollte mir so schnell wie möglich Deutsch beibringen.“³⁷ Diese Aussagen können insofern als glaubwürdig gelten, als die Mitschüler:innen an anderen Stellen in den Interviews auch familiäre Probleme oder Sprachschwierigkeiten der Eltern thematisierten – mithin also nicht lediglich ‚geglättete‘ Erfolgsgeschichten für den Schulwettbewerb lieferten. Nicht um den Spracherwerb, sondern um Hilfe in einem als grundsätzlich empfundenen Dilemma ging es einem türkischen Schüler vom Schillergymnasium Hof, der 1988 in der FAZ schrieb:

„Die uralten Lehren des Koran widersprechen den von einer modernen Informationsgesellschaft geschaffenen Werten. Ich selbst muß zugeben, daß ich mich mit diesen Gegensätzen tagtäglich herumschlagen muß. Ich versuche, allen Seiten gerecht zu werden, was mich viel Kraft kostet. Glücklicherweise finde ich dabei in der Schule Unterstützung. Meine Kameraden und Lehrer

35 Ebd., S. 57.

36 Geschichtswettbewerb, 1989-10089, Archiv der Körber-Stiftung.

37 Ebd.

akzeptieren mich voll und ganz und versuchen, mir die Erhaltung meiner Individualität in ihrer Gesellschaft so einfach wie möglich zu machen.“³⁸

Diese Aussage spiegelt nicht nur eine Sicht auf die Klassengemeinschaft wider, sondern formuliert darüber hinaus Vorstellungen von einer erstrebenswerten Form des Aufwachsens. Wie Aufwachsen in Migrationskontexten aussehen kann, ist bereits Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Studien geworden,³⁹ doch den für bildungs-, kindheits- und jugendgeschichtliche Perspektiven wichtigen Wandel im zeitlichen Verlauf auf breiterer Quellenbasis und unter Berücksichtigung auch außerschulischer Lebenskonstellationen zu untersuchen, stellt noch ein wichtiges Forschungsdesiderat dar.

Schulische Klassengemeinschaften waren in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft zunehmend ethnisch und kulturell plural. Dies zeigt ein rund 15 Jahre später als die bislang zitierten Quellen entstandener Wettbewerbsbeitrag des Jahrgangs 8 der Gesamtschule Hamburg-Allermöhe für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 2003. Im Titel „Unsere Aus-siedler“⁴⁰ wird die seit den 1990er Jahren gegenüber der „zweiten Generation“ der Arbeitsmigration erheblich angewachsene Zahl von sogenannten Spät-ausgesiedelten aus den post-sowjetischen Staaten Russland, Ukraine oder Kasachstan⁴¹ reflektiert. 15 Prozent der Schulkameraden seien Ausgesiedelte, so die Verfasser:innen des Wettbewerbsbeitrags, die sechs Schüler:innen aus dem nächsthöheren 9. Jahrgang interviewten. Offenbar explizit danach gefragt, antworteten gleich mehrere von ihnen: „Freunde habe ich aus verschiedenen Nationen, mir ist es völlig egal, woher die Freunde kommen.“⁴²

Von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte wurde Deutschland nicht nur in einem Kontrast zwischen „Ausländern“ und „Einheimischen“ erfahren, sondern in transnationalen Zusammenhängen. Dies zeigte sich besonders deutlich in den zahlreichen Vorbereitungsklassen, die seit den späten 1960er Jahren unter wechselnden Bezeichnungen (Auffangklassen, Willkommensklassen) und in wechselnden Organisationsformen zu einer nachhaltigen Einrichtung im bundesdeutschen Bildungssystem geworden sind. Sie sind ein wichtiger Erfahrungsraum für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In den 1990er Jahren, als die neuen Migrationsbewegungen von Spät-ausgesiedelten und Asylsuchenden die klassische Arbeitsmigration der 1950er bis 1980er Jahre bereits weitgehend abgelöst hatten, berichtete der 16 Jahre alte Naresh aus Afghanistan in „Hamburg macht Schule“ von seinen Erfahrungen. Im Dezember 1988 sei er mit seiner Familie, aber ohne deutsche Sprach-

38 Ödemis 1988, S. 30.

39 Vgl. Çitlak 2022.

40 Geschichtswettbewerb, 2003-0358, Archiv der Körber-Stiftung.

41 Vgl. Panagiotidis 2021.

42 Ebd.

kenntnisse nach Hamburg gekommen, so dass ihn die Schulbehörde in eine „Multinationale Vorbereitungsklasse“ an einer Haupt- und Realschule eingeteilt habe. In einer eigenwilligen und uneinheitlichen Orthographie schrieb er: „Ich kam sehr leicht in die klassen gemeinschaft rein“. Der Unterrichtsstil sei anders und weniger streng gewesen als in Afghanistan: „Es wurde alles richtig erklärt bis man es verstanden hat.“ Diese Erfahrungen begleiteten Naresh auch, als er nach anderthalb Jahren aus der Vorbereitungsklasse in die 7. Klasse einer Gesamtschule wechselte: „Später stellte ich fest das ich der einziger Ausländer in meinen jahrgangstufe war und daher fühlte ich mich ganz fremd. Meine alten Klassenkameraden waren immer für mich da, wenn ich sie gebraucht habe.“⁴³

Das Lob für die Vorbereitungs- oder Auffangklasse war kein Einzelfall. Wenige Jahre später erzählten Schüler:innen nicht-deutscher Muttersprache, die zu diesem Zeitpunkt erst sechs bis zwölf Monate in Deutschland waren und aus zwölf verschiedenen Ländern stammten, in kurzen Sätzen von ihrer Auffangklasse am Gymnasium Allee in Hamburg-Altona. Demnach gab es ein Unterrichtsprojekt „Orientierung“ in Hamburg mit Besuchen verschiedener Orte in der Stadt. Beim Eislaufen habe die Klasse festgestellt, dass einige Mitschüler:innen es noch nicht konnten: „Aber ein bisschen später haben es alle gelernt. Wir haben uns alle zusammen an die Hände genommen und sind zusammen gelaufen.“⁴⁴

Den ausführlichsten Bericht über eine Vorbereitungsklasse gab ein Mädchen, das mit 14 Jahren aus Chile gekommen war und in die „Internationale Vorbereitungsklasse“ an der Europaschule Gymnasium Hamburg-Hamm ging. Sie lobte den sehr großen Zusammenhalt in der Vorbereitungsklasse, die das Ziel einte, einen Schulabschluss zu schaffen und dafür in der Schule Deutsch zu lernen und zu praktizieren, da für viele der Mitschüler:innen zu Hause keine Möglichkeit bestand, entweder da die Familie kein Deutsch sprach oder sie als minderjährige unbegleitete Flüchtlinge nach Deutschland gekommen waren.⁴⁵ Neben diesem eher pragmatischen Aspekt des Strebens nach Bildungserfolg zeigte sich die Jugendliche aber „bis heute von der Sprachen- und Kulturenvielfalt fasziniert“, die sie in der Vorbereitungsklasse angetroffen hatte. Und ähnlich wie Naresh rund zwei Jahrzehnte zuvor verspürte sie in den ersten Wochen in der deutschen Regelklasse „eine große Sehnsucht nach meiner Vorbereitungsklasse“.⁴⁶

Sicherlich können die vorgestellten positiven Wahrnehmungen der Klassengemeinschaft in Vorbereitungsklassen kein vollständiges Bild zeichnen. Auch

43 Naresh 1994, S. 11.

44 Auffang- und Vorbereitungsklasse Gymnasium Allee 2001, S. 10–11.

45 Götz 2012, S. 41.

46 Ebd.

ist die bereits thematisierte und seit den späten 1990er Jahren verstärkte Neigung des Mediums ‚Hamburg macht Schule‘ zu Erfolgsgeschichten in Rechnung zu stellen. Allerdings zeigen die nachfolgenden Texte von Kindern und Jugendlichen bezüglich diskriminierender und rassistischer Erfahrungen, dass dies ein Phänomen gerade nicht der Vorbereitungsklassen, sondern der deutschen Regelklassen war.

4.2 Rassismus

Von diskriminierenden und rassistischen Erfahrungen wussten die Schüler:innen der Klasse 6 der Hauptschule im baden-württembergischen Neulingen zu berichten, die für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 1989 eine Wettbewerbsarbeit mit dem Titel ‚Neulingen oder Naro – Wo ist mein Zuhause?‘ anfertigten. Als Motivation für ihre Beteiligung am Wettbewerb gaben sie einen Zeitungsartikel an (und druckten ihn auch ab), der anlässlich eines Gedenkmarsches für eine kurz zuvor, im Dezember 1988 im oberpfälzischen Schwandorf durch Brandstiftung getötete türkische Familie stattfand und der den hierfür ursächlichen „Ausländerhaß“ anklagte. In der Klasse 6 in Neulingen gab es vier italienische Schüler, die Beschimpfungen erlebt hatten oder aufgrund geringer Körpergröße in der Grundschule gehänselt worden seien.⁴⁷

Andere Texte handelten von den weitergehenden Folgen rassistischer Erfahrungen. In der Anthologie des Förderzentrums Jugend schreibt e.V. erzählte Nalan, ein damals 16-jähriges Mädchen, das im Grundschulalter nach Deutschland kam:

Meine Eltern wollten von Anfang an, daß es uns mal besser geht als ihnen. Aber dazu mußte man erst auf die Schule ... In meinen Klassen war ich immer die Älteste. Denn ich wurde hier in Deutschland in die erste Klasse eingestuft. In der Schule wurde ich viel gehänselt. [...] Jeden Tag, wenn ich morgens aufstand, hatte ich Angst, zur Schule zu gehen. Leider wußte ich schon sehr früh, mit welchen Worten nach mir geworfen wurde. Nach der vierten Klasse wurde ich ins Gymnasium versetzt. Meine Grundschullehrerin war sich sehr sicher, daß ich es schaffe. Als sie das vor der Klasse auch offen sagte, lachten mich einige aus. [...] Meine Unsicherheit wuchs. In der Zeit, wo draußen die Kinder spielten, saß ich zuhause und lernte. Auch in den Pausen war ich immer allein. Ich hatte niemanden, der mit mir lernte oder spielte. Im Unterricht traute ich mich nur selten, den Mund aufzumachen, weil ich ja etwas falsches sagen könnte. Ich hatte immer Angst, daß ich von allen ausgelacht würde. [...] Ich überredete meinen Vater, mich vom Gymnasium wegzunehmen und auf die Realschule zu schicken. Dort war auch mein Bruder. Und wenn ich bei dem in der Klasse wäre, dann hätte ich doch einen, an den ich mich klammern konnte.⁴⁸

47 Geschichtswettbewerb, 1989-0196, Archiv der Körber-Stiftung.

48 Förderzentrum Jugend schreibt e.V. 1980, S. 58-59.

Bildungsbenachteiligung entstand hier nicht aufgrund von Sprach- oder Lernschwierigkeiten, sondern durch den verunsicherten Rückzug einer Schülerin, die auf dem Gymnasium, anders als noch bei der Grundschullehrerin, keine Ermutigung und Unterstützung gefunden hatte. Das in sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Kreisen seinerzeit gängige Narrativ, dass Mädchen „als besonders verletzliche Gruppe“ galten, „deren gesellschaftliches Fortkommen durch ihre soziale und familiäre Situation behindert werde“⁴⁹ traf hier nicht zu. Vielmehr spielte eine entscheidende Rolle, dass Nalan außerhalb einer erhofften Klassengemeinschaft stand, die sich in den bereits zitierten Erzählungen anderer Schüler:innen durchaus als tragend und motivierend zeigen konnte. Was für Nalan um 1980 noch wie ein individuelles Schicksal wirken mochte, dem sie zu entgehen versuchte, indem sie sich gerade auf familiäre Hilfe stützte, formulierte rund zwei Jahrzehnte später eine Hamburger Gruppe von Schülerinnen als grundsätzliches, strukturelles Problem. Die Initiativgruppe Schülerinnen im Verein INCI (Internationale Cultur und Informationen für Frauen in Hamburg-Ottensen) bot 20 Plätze für Schülerinnen, die an Gymnasium oder Gesamtschule das Abitur anstrebten. Aufgenommen werden konnten sie ab der 9. Klasse, da bereits der Übergang in die Oberstufe eine entscheidende Hürde im Bildungsverlauf darstellen konnte. Die Schülerinnen gehörten zum größten Teil zur sog. „zweiten Generation“ und zu den „Bildungserfolgreichen“, wie eine der Initiatorinnen der Gruppe in einem Beitrag für „Hamburg macht Schule“ 1997 schrieb, dennoch erhielten sie unterstützende Begleitung, da es vielfältige „Behinderungen von Lernkarrieren“ gebe.⁵⁰ Mit dieser Agenda stand INCI in der Kontinuität von Zusammenschlüssen feministischer Sozialwissenschaftler:innen und Akteur:innen der Migrationsbewegung, die seit etwa 1980 für die Emanzipation ausländischer weiblicher Jugendlicher kämpften.⁵¹

In ihrem Bericht zählten mehrere Schülerinnen, darunter auch ehemalige Gruppenmitglieder, die nun studierten, einige diskriminierende und rassistische Erfahrungen auf. „Am liebsten hörten sie sich ‚die Dorfgeschichten über die unterdrückte Frau‘ an“, warf eine Studentin den Lehrkräften vor,⁵² und traf damit sicherlich einen Nerv: So war es damals verbreitet, dass Sozialarbeiter:innen und Pädagog:innen „in Migrantenkindern und -familien besonders häufig Opfer struktureller Umstände“ erkannten.⁵³ Die Schülerinnen schilderten aber zugleich, wie sie eine Gegenstrategie entwickelten, indem sie die Zuschreibungen aufnahmen und taktisch zu ihrem Vorteil wendeten: Demnach

49 Göksel/Gawlich 2024, S. 223.

50 Weber/Schülerinnen der „Initiativgruppe Schülerinnen“ Inci e.V. 1997, S. 22f.

51 Vgl. Göksel/Gawlich 2024, S. 223–224.

52 Weber/Schülerinnen der „Initiativgruppe Schülerinnen“ Inci e.V. 1997, S. 22f.

53 Göksel/Gawlich 2024, S. 222.

konnten mit dem Verweis auf familiäre Belastungen manche schlechte Note oder mancher Tadel wegen unerledigter Hausaufgaben verhindert werden.⁵⁴ Eine weitere belastende Erfahrung stellte für die Schülerinnen dar, dass ihre Mehrsprachigkeit kaum berücksichtigt wurde. Vielmehr würden Nachfragen aus sprachlichen Gründen als Zweifel an der Sachkompetenz gedeutet, beispielsweise bei Fremdwörtern im Biologie- oder Physik-Unterricht; eine daraus resultierende Zurückhaltung im Unterricht führe wiederum zu schlechteren mündlichen Noten. Der Gebrauch der Familiensprache sei in der Schule verboten oder mit Sanktionen belegt („eine Mark Strafe“). Schließlich führten Unterstellungen mancher Lehrkräfte, dass türkische Mädchen ohnehin früh verheiratet würden und als Hausfrau dienten, dazu, dass Schülerinnen versuchten, sich als Türkin „unsichtbar“ zu machen.⁵⁵

Der Zusammenschluss in der Initiativgruppe und die Entwicklung von Gegenstrategien wies schon voraus, dass einige Schulen in den 2000er Jahren Rassismus entschlossener entgegengtraten. Eine 14 Jahre alte Hamburger Schülerin, deren Mutter aus Deutschland und deren Vater aus Gambia stammte, beteiligte sich an ihrer Schule, der Ganztagschule St. Pauli, an einem Unterrichtsprojekt des Lernbereichs Gesellschaft mit dem Schwerpunkt Nationalsozialismus. Hierzu las sie die Erinnerungen von Marie Nejar, die als Schwarze in den 1930er Jahren auf dieselbe Schule in St. Pauli gegangen war, und nahm Kontakt mit der älteren Dame auf, um sich über Erfahrungsparallelen mit rassistischen Beleidigungen und Bedrohungen auszutauschen.⁵⁶

Rassismus betraf mithin neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ebenso wie Angehörige der ‚zweiten Generation‘ oder aus binationalen Ehen, aus Ländern wie Italien und Türkei ebenso wie aus Gambia. Zugleich registrierten Jugendliche mit Migrationsgeschichte durchaus eine zunehmende Sensibilität und Präventionsbereitschaft gegenüber Rassismus an den Schulen. So berichtete die aus Chile zugewanderte Schülerin in der Vorbereitungsklasse von einer „Atmosphäre des Vertrauens“, die die Lehrkräfte des Gymnasiums Hamburg-Hamm geschaffen hätten: „Es ist eine große Hilfe, dass die meisten von ihnen Auslandserfahrungen haben und mehrere Sprachen sprechen“.⁵⁷

Sicherlich waren mittlerweile mehr Lehrkräfte besser auf heterogene Schulklassen vorbereitet als noch in den 1970er und 1980er Jahren. Die Jahrzehnte der Erfahrung mit Deutsch als Zweitsprache und die Lehrangebote der interkulturellen Pädagogik, ob im Lehramtsstudium oder in der späteren Weiterbildung, hatten Spuren hinterlassen und machten die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte (oder derjenigen ihrer

54 Weber/Schülerinnen der „Initiativgruppe Schülerinnen“ Inci e.V. 1997, S. 22 f.

55 Ebd.

56 Fahrenhold 2009, S. 23.

57 Götz 2012, S. 41.

Eltern) nicht mehr zu einem individuell-biographisch motivierten Zufall. Allerdings gab es trotz des allgemeinen Zugewinns an Professionalität weiterhin große Unterschiede zwischen einzelnen Schulen.

4.3 Zukunftsträume

Zukunftsträumen einen eigenen Abschnitt zu widmen, zeigt Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte als „lebensgewandte Akteur*innen“⁵⁸. Für ihre Zukunftsträume war noch in den 1980er und 1990er Jahren entscheidend: Sollte die Zukunft in Deutschland oder im Herkunftsland (der Eltern) liegen? Das Abwägen zwischen Bleibe- und Rückkehrperspektive stellte sich vor allem Familien, die im Zuge der klassischen Arbeitsmigration nach Deutschland gekommen waren.

Die in der Lauterbacher Realschule interviewten Schüler:innen beabsichtigten überwiegend, in Deutschland zu bleiben, auch wenn sie angaben, dass die Eltern in dieser Frage mitunter uneins seien. Vor allem für die männlichen Jugendlichen war eine Rückkehr eher unattraktiv: „Wenn ich 18 Jahre alt bin, muß ich nach Jugoslawien zum Militär!“⁵⁹ Ähnliches galt mit Blick auf die Türkei: „Weil ich dort zum Militär muß, aber ich will nicht.“⁶⁰ Auch die italienischen Schüler der Hauptschule Neulingen sahen vor allem Probleme bei einer möglichen Rückkehr: „Wir können nicht mehr richtig italienisch sprechen.“⁶¹ Dass die Frage nach einer Rückkehr eher negativ konnotiert war, lag aber nicht nur an den Anforderungen im Herkunftsland. Vielmehr konnte eine Rückkehr auch unfreiwillig durch Umstände in Deutschland erzwungen sein. Dies erbrachte eine Umfrage, die eine Gruppe von Schülerinnen der Max-Brauer-Schule in Hamburg-Altona 1994 durchführte. Sie befragte 100 junge Frauen und Männer, Schüler:innen und teils auch Ehemalige der Max-Brauer-Schule, mit einem Altersdurchschnitt von ca. 18 Jahren.⁶² Eine Rückkehr in die Türkei erachteten 30 Prozent als eher unwahrscheinlich, aber mehr als 40 Prozent als möglich und ca. 25 Prozent gaben sich dazu entschlossen. Explizit als Motiv genannt wurden von den Jugendlichen die schwierigen Erfahrungen angesichts der rassistischen Anschläge zu Beginn der 1990er Jahre.⁶³ Dies deckt sich mit Befunden der Migrationsforschung, dass gesellschaftliche Ablehnung und Rassismus in den 1980er Jahren wichtige Gründe für die Ausreise aus der Bundesrepublik waren.⁶⁴

58 Götte 2021, S. 169.

59 Geschichtswettbewerb, 1989-10089, Archiv der Körber-Stiftung.

60 Ebd.

61 Geschichtswettbewerb, 1989-0196, Archiv der Körber-Stiftung.

62 Krühler 1994, S. 24-27.

63 Ebd.

64 Vgl. Göksel/Gawlich 2024, S. 221.

Noch zweifelnd, aber eher positiv gestimmt betrachtete dagegen ein türkischer Schüler vom Schillergymnasium Hof in der FAZ seine Berufsmöglichkeiten nach einem geplanten Medizinstudium:

Soll ich in die Türkei zurückkehren oder in Deutschland bleiben? Das Problem ‚Rückkehr‘ beschäftigt nicht nur mich, sondern auch Hunderttausende anderer jugendlicher Türken. Wir befinden uns in einem Gewissenskonflikt. Einerseits ist die Türkei unsere Heimat, die wir natürlich sehr lieben. Andererseits leben wir seit mehreren Jahren in ‚Almanya‘ und haben uns an dieses Land gewöhnt. [...] Beide Möglichkeiten sind reizvoll. Deutschland ist für meine Landleute das Land der tausend Möglichkeiten. [...] Ganz abgesehen vom Heimweh nach ‚Türkije‘ ist meine Heimat wirklich sehr attraktiv. Der erfolgreiche, studierte Deutschtürke ist am Bosporus überaus angesehen. Alle Möglichkeiten stehen ihm dort offen, denn man hofft, mit diesen Kapazitäten die Türkei an die großen Industriemächte heranzuführen.⁶⁵

Eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen, für die eine Rückkehr nahezu ausgeschlossen war, stellten die so genannten Spätausgesiedelten dar: An der Gesamtschule Hamburg-Allermöhe antworteten interviewte Neunklässler:innen auf die Frage nach ihren Zukunftsplänen entsprechend: „Ich möchte in Deutschland bleiben, weil es mir hier sehr gefällt. Später möchte ich einen guten Job und eine super Familie. Ich strenge mich in der Schule an um später einen guten Job zu erhalten“⁶⁶ oder: „Russisch habe ich als Fremdsprache gelernt. In Deutschland bin ich aufgewachsen. Mein Ziel ist, einen sehr guten Schulabschluss zu bekommen und Bankkauffrau zu werden“⁶⁷ oder: „Ich möchte nicht zurück, weil ich die Sprache nicht mehr beherrsche. Ich möchte einen Beruf mit Computern erlernen.“⁶⁸

Für viele Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte war Sprache ein Schlüssel für die Zukunft. So wie eine mögliche Rückkehr in das Herkunftsland (der Eltern) mit Verweis auf ungenügende Italienisch- oder Russisch-Kenntnisse abgewiesen wurde, so sehr war allen die Beherrschung der deutschen Sprache für eine weitere Zukunft in Deutschland wichtig. So äußerten manche spätausgesiedelte Jugendliche in Hamburg-Allermöhe, dass sie gerne „perfekt Deutsch“ sprächen,⁶⁹ auch wenn sie sich im individuellen Fall nicht festlegen mochten, ob ihre „Denksprache“ Deutsch oder Russisch sei.⁷⁰ In der Studie gaben bei der Frage nach der in der Familie bevorzugten Sprache 67 Prozent der Mädchen an, sich in der deutschen Sprache am besten ausdrücken zu können, dagegen äußerten sich nur 50 Prozent der Jungen so. Mädchen

65 Ödemis 1988, S. 30.

66 Geschichtswettbewerb, 2003-0358, Archiv der Körber-Stiftung.

67 Ebd.

68 Ebd.

69 Ebd.

70 Ebd.

erzielten demnach auch die besseren Abschlussnoten in Deutsch am Ende der 10. Klasse.⁷¹ Die Jugendliche aus Chile wiederum meinte, dass sie ohne die Vorbereitungsklasse mit intensivem deutschen Spracherwerb kaum eine Chance auf das Gymnasium gehabt hätte: „Nächstes Jahr werde ich hoffentlich Abitur machen und damit wird mein Traum in Erfüllung gehen“⁷²

Wenn sich die Jugendlichen in den untersuchten Texten zu ihren beruflichen Zukunftsträumen äußerten, kam häufiger die Rede auf das Studium der Medizin – sowohl bei einer spätausgesiedelten 15-jährigen Schülerin in Hamburg-Allermöhe⁷³ als auch beim bereits erwähnten afghanischen Jugendlichen Naresh.⁷⁴ Dass der Beruf des Arztes nicht nur der Wunsch eines Jugendlichen, sondern auch der Familie war, reflektierte der türkische Schüler aus Hof:

Mein Vater hat mich auf das Gymnasium geschickt, damit ich später angesehen und reich werden kann. [...] Zum Glück ist diese Schwierigkeit für mich nicht so groß, da ungefähr sechs Prozent der Medizin-Studienplätze an Ausländer vergeben werden – und zwar ohne Test.⁷⁵

Der Wunsch nach einem prestigeträchtigen Beruf konnte allerdings auch als Belastung empfunden werden. So äußerte ein türkischer Schüler der Wilhelm-Maybach-Schule in Heilbronn:

Der mir eingehämmerte Leitsatz hieß: ‚Geh in die Schule, lerne, so gut du kannst, damit du es im Leben nicht so schwer hast wie wir‘. Damit fängt aber auch schon das erste Problem an. Ich gehe in die Schule, und ich habe dort und danach in der Freizeit fast nur Kontakt mit Deutschen und mit Deutschem. Ich bin mit meinem Freund Martin zusammen und höre von ihm, daß seine Eltern nicht in sein Leben eingreifen dürfen, daß er den Bildungsweg wählen darf, den er will, daß er mit dem Mädchen zusammensein wird, das ihm und nicht zuallererst seinen Eltern gefällt. Ich finde diese Art der Selbstverwirklichung schön, und diese Idee begeistert mich, sie beeinflusst mich. Wenn ich aber diese Gedanken leben will, gibt es zu Hause nur Konfrontation, Aggression, Resignation.⁷⁶

Einen beruflichen Zukunftstraum, der keiner elterlichen Vorgabe zu entsprechen schien, formulierte hingegen in den untersuchten Texten am eindrücklichsten ein 14-jähriges Mädchen aus Hamburg. Sie wollte „ein großer Star“ werden: „Ich liebe es, auf der Bühne zu stehen und zu singen, zu moderieren

71 Kröhler 1994, S. 24–27.

72 Götz 2012, S. 41.

73 Geschichtswettbewerb, 2003-0358, Archiv der Körber-Stiftung.

74 Naresh 1994, S. 11.

75 Ödemis 1988, S. 30.

76 Yesilgoz 1991, S. 69.

oder einfach mit einer Band zu spielen, andere Menschen zu unterhalten und vielleicht zum Weinen zu bringen.“⁷⁷

Der Traum von einem eigenen Bildungsweg, mitunter auch gegen das Votum der Eltern, verweist darauf, dass Jugendgeschichte regelmäßig auch eine Geschichte von Generationskonflikten ist.⁷⁸ Ob ein solcher Generationskonflikt in Migrationskontexten eine schärfere Ausprägung erfuhr, ist umstritten. In der Migrationsforschung überwiegt die Haltung, dass die Gegenüberstellung von Selbstbestimmungswillen der Jugendlichen und Ablehnung der Eltern, die „in einem traditionellen kulturellen Rigorismus gefangen“ seien, ein in pädagogischen Kreisen gängiges, aber konstruiertes Narrativ sei.⁷⁹ Der zitierte Text des türkischen Schülers war zumindest der einzige von allen untersuchten Texten, der diese Gegenüberstellung zum Ausdruck brachte.

5 Fazit

Die Erkenntnisse, die sich aus der Berücksichtigung der Sichtweise von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte gewinnen lassen, können dazu beitragen, dass die Historische Bildungsforschung die „diskursiven Bahnen“, die in den Kontroversen der Bildungsreform-Ära und der ihr nachfolgenden Jahrzehnte gelegt wurden,⁸⁰ produktiv aufbricht. Analysiert wurden in diesem Beitrag die Perspektiven einer Gruppe, die nicht im Zentrum der bildungspolitischen Debatten der Reform-Ära stand und die erst im Nachgang in einem spezialisierten Teilbereich, der damaligen „Ausländerpädagogik“ bzw. bald darauf der „Interkulturellen Pädagogik“, wissenschaftlich beachtet wurde. Erst durch die Pluralisierung und Zunahme von Migrationsbewegungen seit den 1980er Jahren ist klarer ins gesellschaftliche und auch geschichts- und bildungswissenschaftliche Bewusstsein gerückt, dass die anhaltende Präsenz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte dem bundesdeutschen Bildungswesen eine wesentliche Charakteristik geben sollte.

Die Forschungsfrage, inwieweit Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung wahrnahmen und wenn ja, welche Strategien sie im Umgang damit entwickelten, hat der Beitrag empirisch entlang der drei Topoi Klassengemeinschaft, Rassismus und Zukunftsträume bearbeitet. Diese Topoi haben weder bildungshistorisch in den Einschätzungen der KMK und der Schulbehörden noch in der aktuellen Bildungsberichterstattung eine nennenswerte Rolle gespielt.

77 Fahrenhold 2009, S. 23.

78 Vgl. Götte 2021, S. 162.

79 Vgl. Göksel/Gawlich 2024, S. 218.

80 Kössler/Steuwer 2020, S. 187.

Die Klassengemeinschaft, die in pädagogischen Forschungen zur „Peerkultur“ zuletzt stärker beachtet wurde,⁸¹ war ein immer wiederkehrendes Thema in den hier untersuchten Texten der Kinder und Jugendlichen. Dabei wird diese für den Bereich der Haupt- und Gesamtschulen als gut beurteilt, und für die Vorbereitungsklassen sogar nahezu einhellig gelobt. Das Gymnasium hingegen, an das sich, spätestens seit der PISA-Studie und ablesbar in der aktuellen Bildungsberichterstattung, hohe gesellschaftliche Erwartungen richten, durch einen größeren Anteil von Schüler:innen mit Migrationsgeschichte zum Abbau von Bildungsbenachteiligung in der Einwanderungsgesellschaft beizutragen, erfährt in den Quellen eine andere Wertung. Aus der Sicht der Jugendlichen ist diese Schulform stärker mit Herausforderungen, Unsicherheiten und einem Gefühl des Alleinseins assoziiert; die Klassengemeinschaft wurde hier nur bedingt als unterstützend erfahren.

Erfahrungen von Rassismus berührten Schüler:innen aller Schulformen und unterschiedlicher Migrations- und Herkunftskontexte, allerdings in den Regelklassen weit stärker als in den Vorbereitungsklassen. Insbesondere Schülerrinnen waren es, die in den untersuchten Texten von einem inneren Rückzug, von einer ‚Unsichtbarmachung‘ und einem Nachlassen der Schulleistungen berichteten. Auch hier hob sich das Gymnasium aus der Sicht der zitierten Jugendlichen nicht merklich vorteilhafter ab.

Für die Zukunftsabsichten ist am deutlichsten ein zeitlicher Verlauf festzustellen: War in den 1980er und frühen 1990er Jahren noch die Frage nach einer möglichen Rückkehr in das Herkunftsland (der Eltern) relevant, rückten in den 1990er und 2000er Jahren häufiger Gymnasium und Abitur als von den Kindern und Jugendlichen explizit deklarierte Ziele in den Blick. Damit korreliert, dass sich der Migrationskontext verändert hat und insbesondere die Spätausgesiedelten, aber auch die Asylsuchenden und neu Zugewanderten aus Ländern wie etwa Chile von einer Bleibeperspektive ausgingen. Es muss offenbleiben, inwieweit der Wunsch nach prestigeträchtigen Berufen von den jeweiligen Familien genährt wurde. Zum mindesten zeigt sich hier eine Diskrepanz zu eindeutig jugendlichen Zukunftsträumen, wie ein „großer Star“ zu werden. Die Verbindung zu den politischen und gesellschaftlichen Debatten über Migration und Bildung zeigte sich in den Texten der Kinder und Jugendlichen nicht nur in den vielfach eindringlich geschilderten persönlichen Erfahrungen, sondern auch in der Wortwahl. Zwar waren „Bildungsungleichheit“ oder „Bildungsbenachteiligung“ als Begriffe nicht präsent, dafür aber „Denksprache“, „Bildungsintländer“, „Auffangklassen“ oder „Vorbereitungsklassen“, die die Herausforderungen von Mehrsprachigkeit, Zugehörigkeit und der oft genug improvisierten und von den Regelklassen getrennten Beschulung reflektierten. Al-

81 Vgl. Bennewitz/Meier-Steinberg 2024.

Ierdings waren solche Übernahmen aus den zeitgenössischen Debatten oft nur sporadisch selektiv; die Kinder und Jugendlichen setzten in ihren Texten eigene Akzente und eröffneten sich auf diese Weise eigene Freiräume des Sprechens.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Archiv der Körber-Stiftung Hamburg.
Bundesarchiv Koblenz (BArch Koblenz).
Staatsarchiv Hamburg (StA Hamburg).

Gedruckte Quellen

- Auffang- und Vorbereitungsklasse Gymnasium Allee (2001): Hallo ihr Schüler von anderen Klassen! In: Hamburg macht Schule, Nr. 6, S. 10–11.
- Fahrenhold, Nancy (2009): Plötzlich ist Geschichte ganz nah... In: Hamburg macht Schule, Nr. 4, S. 23.
- Förderzentrum Jugend schreibt e.V. (Hrsg.) (1980): Täglich eine Reise von der Türkei nach Deutschland. Texte der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik. Fischerhude.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH (Hrsg.) (1992): Eine Dokumentation des Ehrgeizes. Zeitung in der Schule mit der Frankfurter Allgemeinen Zeitung für Deutschland. 3. Aufl. Frankfurt a. Main.
- Götz, Maria Katalina (2012): Meine Erfahrungen in der Vorbereitungsklasse. In: Hamburg macht Schule, Nr. 2, S. 41.
- Krühler, Clemens (1994): „Wer wir sind und was wir wollen!“ Eine Befragung zur Lage und Lebensperspektive türkischer Jugendlicher in Hamburg durchgeführt von Schülerinnen der Max-Brauer-Gesamtschule. In: Hamburg macht Schule, Nr. 4, S. 24–27.
- Naresh (1994): Die meisten kannte ich schon. In: Hamburg macht Schule, Nr. 1, S. 11.
- Ödemis, Veysel (1992): Das erste Gebot des Koran: Lerne. In: FAZ, 13.08.1988, S. 27, abgedruckt in: Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH (Hrsg.): Eine Dokumentation des Ehrgeizes. Zeitung in der Schule mit der Frankfurter Allgemeinen Zeitung für Deutschland. 3. Aufl. Frankfurt a. Main, S. 30.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (1993): Dokumentation Nr. 122, Juli 1993: Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1982 bis 1991. Bonn.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2002): Nr. 163, Oktober 2002: Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000. Bonn.
- Weber, Martina und Schülerinnen der „Initiativgruppe Schülerinnen“ Inci e.V. (1997): Verhinderung von Schulerfolg? Oberstufenschülerinnen aus eingewanderten Familien berichten. In: Hamburg macht Schule, Nr. 4, S. 22–23.
- Yesilgoz, Mechmet (1992): Eine deutsche Frau darf ich nicht heiraten. Als Türke in der Bundesrepublik. Manchmal wünschte ich, ich wäre nicht geboren. In: FAZ, 05.01.1991, S. 24, abgedruckt in: Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH (Hrsg.): Eine Dokumentation des Ehrgeizes. Zeitung in der Schule mit der Frankfurter Allgemeinen Zeitung für Deutschland. 3. Aufl. Frankfurt, S. 69.

Literatur

- Agarwala, Anant (2020): Das Integrationsexperiment. Flüchtlinge an der Schule – eine Bilanz nach fünf Jahren. Bonn.
- Andresen, Knud/Apel, Linde/Heinsohn, Kirsten (2015): Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute. In: Andresen, Knud/Apel, Linde/Heinsohn, Kirsten (Hrsg.): Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute. Göttingen, S. 7–22.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016>.
- Baader, Meike Sophia (2021): Kindheit. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 149–160.
- Bennewitz, Hedda/Meier-Steinberg, Michael (2024): Schüler*innen. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Çitlak, Banu (2022): Aufwachsen im Migrationskontext. Wiesbaden.
- Dittmer, Lothar/Tetzlaff, Sven (2006): Jugendliche forschen vor Ort. Zur Geschichte einer Bewegung. In: Frevert, Ute (Hrsg.): Geschichte bewegt. Über Spurensucher und die Macht der Vergangenheit. Hamburg, S. 164–198.
- Göksel, Kübra/Gawlich, Max (2024): Zwischen Bildung und Familie. Narrative über migrantische Kindheiten in der Bundesrepublik der 1980er Jahre. In: Fuhrich, Gina/Patzel-Mattern, Katja/Gawlich, Max (Hrsg.): Geschichte der Kindheit im geteilten Deutschland 1949–1989. Göttingen, S. 209–226.
- Götte, Petra (2021): Jugend. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 161–173.
- Greven, Lukas (2024): Mehr als „Reisen in die Vergangenheit“. Forschendes Lernen im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 1973–2013. Bielefeld.
- Hertfelder, Thomas (2007): „Modell Deutschland“ – Erfolgsgeschichte oder Illusion? In: Hertfelder, Thomas/Rödder, Andreas (Hrsg.): Modell Deutschland. Erfolgsgeschichte oder Illusion? Göttingen, S. 9–27.
- Kemper, Thomas/Reinhardt, Anna C. (2022): Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von NRW. In: Die Deutsche Schule 114, H. 2, S. 1–16.
- Kössler, Till/Steuwer, Janosch (2020): Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren. Einleitung. In: Geschichte und Gesellschaft 46, S. 183–199.
- Lässig, Simone/Steinberg, Swen (2019): Why Young Migrants Matter in the History of Knowledge. In: KNOW. A Journal on the Formation of Knowledge 3, S. 195–219.
- Nauck, Bernhard (2002): Dreißig Jahre Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation, Segregation und Remigration. In: Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse. Stuttgart, S. 315–339.
- Panagiotidis, Jannis (2021): Postsowjetische Migration in Deutschland. Eine Einführung. Bonn.
- Reumann, Kurt (1992): Die Dokumentation des Ehrgeizes, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH (Hrsg.): Eine Dokumentation des Ehrgeizes. Zeitung in der Schule mit der Frankfurter Allgemeinen Zeitung für Deutschland. 3. Aufl. Frankfurt a. Main, S. 4–17.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2024): Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Aktualisierte Fassung, 22. Februar 2024. Berlin.
- Schildt, Axel (2015): Avantgarde der Alltagsgeschichte. Der Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte von den 1970er bis zu den 1990er Jahren. In: Andresen, Knud/ Apel, Linde/ Heinsohn, Kirsten (Hrsg.): Es gilt das gesprochene Wort. Oral History und Zeitgeschichte heute. Göttingen, S. 195–209.
- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, S. 200–230.
- Venken, Machteld/Röger, Maren (2015): Growing up in the Shadow of the Second World War: European Perspectives. In: European Review of History 22, S. 199–220.

- Wall, John (2019): From Childhood Studies to Chilidism: Reconstructing the Scholarly and Social Imagination. In: Children's Geographies <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14733285.2019.1668912>.
- Wenk, Sandra (2020): Die „Schule der Chancenlosen“. Hauptschulkritik und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren. In: Geschichte und Gesellschaft, 46, S. 231–258.
- Winkler, Martina (2017): Kindheitsgeschichte. Eine Einführung. Göttingen.
- Zloch, Stephanie (2019): Young People's Agency and the Production of Knowledge in Migration Processes: The Federal Republic of Germany after 1945. In: KNOW. A Journal on the Formation of Knowledge 3, S. 331–350.
- Zloch, Stephanie (2022): Zweite Generation. In: Bartels, Inken/Löhr, Isabella/Reinecke, Christiane/Schäfer, Philipp/Stielike, Laura (Hrsg.): Inventar der Migrationsbegriffe, <https://www.migrationsbegriffe.de/zweite-generation>
- Zloch, Stephanie (2023): Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Bildung in Deutschland 1945–2000. Göttingen.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/ZWM8CLNY>

Autorin

Zloch, Stephanie, PD Dr.

<https://orcid.org/0000-0003-4424-419X>

Adrian Weiß

Das Ende der „arbeiterlichen Gesellschaft“ – Prekarisierung und schulische Bildung in Ostdeutschland nach 1990

Zusammenfassung

Die Bildungseinrichtungen der DDR waren eng mit der Arbeitswelt ver-schränkt. Mit dem Anstieg der Massenarbeitslosigkeit seit 1990 setzte eine sukzessive Prekarisierung von Teilen der ostdeutschen Gesellschaft ein, die sich auch rasch in den Schulen auswirkte. Der Beitrag rekonstruiert diese Prekarisierungstendenzen im ostdeutschen Schulalltag und stellt anhand von zwei Fallbeispielen Deutungen von Hauptschullehrer:innen auf der Basis narrativer Interviews vor. In ihm wird aufgezeigt, dass der sozioökonomische Wandel nach 1989 eine schwerwiegende professionelle Herausforderung für die ostdeutschen Lehrer:innen darstellte.

Schlagworte: Postsozialismus, Transformation, Ostdeutschland, Prekariat, Oral History

Abstract

The GDR's educational institutions were closely intertwined with the world of work. With the rise in mass unemployment since 1990 there started a successive casualization of parts of East German society, which also had a rapid impact on schools. The article reconstructs tendencies towards casualization in everyday school life in East Germany and, by the example of two case studies, presents interpretations by secondary school teachers based on narrative interviews. The contribution shows that socio-economic change after 1989 posed a serious professional challenge for East German teachers.

Keywords: Post-socialism, Transformation, East Germany, Precariat, Oral History

1 Einleitung

Der Armutsforscher Christoph Butterwegge hat angesichts der deutschen ‚Wiedervereinigung‘ „Familien und Kinder als Modernisierungsverlierer“ charakterisiert; Gründe hierfür sieht er in der sukzessiven „Aushöhlung des Normalarbeitsverhältnisses“¹ und der damit verbundenen „Erosion der Normalfamilie“.² In den 1990er Jahren nahm die Kinderarmut gerade in Ostdeutschland rapide zu. So stieg die Armutssquote dortiger Schulkinder von 4 Prozent im Jahr 1992 auf 12 Prozent im Jahr 1994.³

Im vorliegenden Aufsatz versteh ich diesen Prozess als Prekarisierung und betrachte deren Auswirkungen auf Schulen in Ostdeutschland. Um den laut Butterwegge bestehenden engen Zusammenhang zwischen ökonomischer Entwicklung und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu untersuchen, werden diesbezügliche Deutungsmuster zweier Hauptschullehrer:innen rekonstruiert und deren Aussagen anschließend vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Schule und Arbeitswelt zu DDR-Zeiten eingeordnet.

Eine gesellschaftsgeschichtliche Analyse der postsozialistischen Transformation in den Bildungsinstitutionen, insbesondere den Schulen, steht noch aus. Der vorliegende Artikel will hierzu anregen und wählt selbst zunächst einen erfahrungsgeschichtlichen Ansatz. Es kann angenommen werden, dass der sozioökonomische und schulstrukturelle Wandel gerade für ostdeutsche Hauptschullehrer:innen, die noch bis 1990/91 im DDR-Einheitsschulsystem unterrichtet hatten, weitreichende Auswirkungen hatte. Anhand der analysierten Fallbeispiele soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie Lehrer:innen über Wandlungsprozesse erzählen und welche Erklärungsansätze sie für die in den frühen 1990er Jahren beobachteten sozialen Prekarisierungstendenzen in der Schüler:innenschaft ausbildeten.

Ausgelöst durch die Einheitspolitik der damaligen schwarz-gelben Bundesregierung, die in der Treuhandanstalt ihren berüchtigten „Blitzableiter“⁴ fand, endete die bisher betriebszentrierte DDR-Alltagswelt. Der hierdurch bedingte Arbeitsplatzabbau hatte seine Höchstzeit von 1991 bis 2005 und sorgte für Erwerbslosenquoten von 15 bis 20 Prozent in den ‚neuen Ländern‘. Sozialer Wandel, Erwerbslosigkeit und die Sorge vor dem Verlust des Arbeitsplatzes prägten die ostdeutsche Transformationsgesellschaft in dieser Phase und hatten weitreichende Auswirkungen auf Kindheit und Jugend.⁵ Die von dem

1 Zu diesem Begriff siehe Abschnitt 3.

2 Butterwegge/Klundt/Belke-Zeng 2008, S. 65–70.

3 Ebd., S. 167.

4 Mit der „Blitzableiter“-Funktion der Treuhandanstalt wird die Ablenkung und Kanalisierung des Unmuts der Ostdeutschen auf eine bestimmte Behörde und damit weg von der Bundespolitik verstanden. Vgl. Böick 2018.

5 Vgl. Häder/Ritzi/Sandfuchs 2001.

Berliner Soziologen Wolfgang Engler durch ihre enge Verschränkung von Arbeits- und Lebenswelt als „arbeiterliche Gesellschaft“⁶ kategorisierte DDR-Sozialordnung, die auch die Bildungsinstitutionen und -curricula einschloss, endete in dieser Phase.

Geschichts- und sozialwissenschaftliche Forschungen untersuchten ausführlich die ökonomischen Auswirkungen des Systemwechsels in den 1990er Jahren in Ostdeutschland. So wies der Zeithistoriker Ilko-Sascha Kowalcuk, der den Prozess der deutschen Einigung als „Übernahme“ beschreibt, auf tiefgreifende sozial- und mentalitätsgeschichtliche Folgen des „Zusammenbruchs der Arbeitsgesellschaft“ hin.⁷ Auch Thomas Großbölting bilanzierte ein „Ende der Arbeitsgesellschaft im Osten“ und machte auf dadurch angestoßene dramatische Auswirkungen für „Alltag und Lebensverbringung, soziale Sicherung und Wohnen“ und das „kulturelle Leben“ aufmerksam.⁸ Diese Einschnitte sind laut dem Soziologen Steffen Mau so folgenreich, dass die im Vergleich zum Westen ungleichen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen dazu führen würden, dass auf lange Sicht der „Osten anders bleibt“.⁹

Bisher existieren allerdings kaum erziehungswissenschaftliche und bildungshistorische Forschungsbeiträge, die die konkreten Auswirkungen sozioökonomischer Prekarisierung auf die schulische Praxis in Ostdeutschland aufzeigen: Zwar konklidierte Melanie Fabel-Lamla, dass die ostdeutschen Lehrer:innen vor einem „zweifachen Handlungsproblem von Institutionentransfer und soziokulturellem Wandel“ standen, das sie noch dazu „im Zeitraffertempo“ bewältigen mussten.¹⁰ Sie entwickelten eigene „Professionalisierungspfade“, die aber gerade bezüglich der soziokulturellen Veränderungen teilweise unausgereift geblieben seien. Hierbei verbleibt Fabel-Lamla allerdings im Feld pädagogischer Professionsforschung und geht nicht auf die Prekarisierung gesellschaftlicher Gruppen und mögliche Rückwirkungen auf die schulische Bildung ein. Sabine Reh wies eine Prekarisierung berufsbiographischer Selbstbilder nach, allerdings kommt auch hier die sozioökonomische Situation der Schüler:innen kaum vor.¹¹ Auch für Axel Gehrmann, der die Entwicklung von vier Gesamtschulen in Berlin-Treptow im Zeitraum 1991 bis 1993 untersuchte, stand die Rückwirkung des sozioökonomischen Wandels auf die Schulkultur im Hintergrund.¹² Neuere zeitgeschichtliche Forschungen, wie von Kathrin Zöller, die auf Basis von Sozialdaten der Sächsischen Längsschnittstudie (SLS) arbeitete, beschäftigten sich eher mit

6 Engler 2004, S. 71f.

7 Kowalcuk 2019, S. 138.

8 Großbölting 2020, S. 134–148.

9 Vgl. Mau 2024.

10 Fabel-Lamla 2004, S. 18f.

11 Vgl. Reh 2003.

12 Vgl. Gehrmann 1996.

Fragen nach dem Blick ostdeutscher Schüler:innen auf die DDR¹³ oder mit deren rassistischen Einstellungsmustern.¹⁴

Der durch den Systemwechsel ausgelöste Prekarisierungsprozess führte zur Entstehung eines sozioökonomisch abhängigen Milieus¹⁵ in Ostdeutschland. Dieses macht 10 bis 20 Prozent der Gesamtbevölkerung aus und ist durch dauerhaften gesellschaftlichen Anschlussverlust aufgrund von Langzeitarbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit gekennzeichnet. Die Soziologin Mona Motakef schlug ein breites Verständnis von Prekarisierung vor, das nicht nur die „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses“, sondern auch Fragen von Geschlecht und Migration berücksichtigt.¹⁶ Sie versteht Prekarisierung als einen dynamischen Prozess, in dem die Position der Individuen stets mit gesellschaftlichen Normativitätsansprüchen, beispielsweise dem Erreichen von Bildungsabschlüssen und einem Normalarbeitsverhältnis, verglichen und damit relational behandelt wird. Dieses Verständnis von Prekarisierung wird im vorliegenden Beitrag aufgrund des Einbezugs subjektiver und relationaler Merkmale zugrunde gelegt.

Im Rahmen meines Promotionsprojektes habe ich 16 Lehrer:innen in narrativen Interviews zu ihrem Berufsalltag während und nach der friedlichen Revolution befragt.¹⁷ Prekarisierungstendenzen werden in zwei Interviewtranskripten beschrieben. Beide befragten Lehrkräfte arbeiteten in den frühen 1990er Jahren an Hauptschulen. Diese Schulform ist für eine Gesellschaftsgeschichte der ostdeutschen Bildungstransformation von besonderer Relevanz,¹⁸ da ihre Einführung als eigenständige Schulform aufgrund ihres problematischen Zustands in Westdeutschland damals kontrovers diskutiert und teilweise sogar vermieden wurde.¹⁹

13 Vgl. Zöller 2020.

14 Vgl. Zöller 2022.

15 Diese Gruppe wird auch als „unterprivilegiertes Volksmilieu“ bezeichnet. Aufgrund ihrer geringen Qualifikation und der Verlagerung von Arbeitsprozessen in andere Länder sind ihre Mitglieder oft langzeitarbeitslos oder müssen sich im prekären Niedriglohnsektor durchschlagen. Vester 2006, S. 13.

16 Vgl. Motakef 2015.

17 Promotionsprojekt „Die ‚Wende‘ im Lehrerzimmer: Erfahrungsgeschichte ostdeutscher Lehrer:innen in der Transformationszeit (1989–2005)“. Befragung von Lehrer:innen 2022 und 2023 in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Ostberlin.

18 Zu Geschichte und Konzeption dieser Schulform im Kontext der westdeutschen Bildungsreformära: Wenk 2022. Für deren Übertragung auf die ‚neuen Länder‘: Nikolai 2018.

19 So charakterisierten Dudek und Tenorth die Hauptschule 1993 als „Restschule“. Dies leiteten sie aus dem Umstand her, dass in Hessen, Hamburg und Berlin nur noch zwischen 12 und 17 Prozent der Schüler:innen diese Schulform besuchen würden. Dudek/Tenorth 1993, S. 319. Dieser Problematik ausweichend führten Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt die Hauptschule nicht als eigenständige Schulform ein, sondern schufen zweigliedrige Schulsysteme. Brandenburg schuf die Gesamtschule als Regelschule neben Gymnasium und Realschule. Vgl. die Analyse der schulpolitischen Diskussion und Schulgesetzgebung in den einzelnen Ländern: Nikolai 2018, S. 99–286.

Für die (Teil-)Beantwortung der oben genannten Fragestellung bietet der erfahrungsgeschichtliche Ansatz ein geeignetes Vorgehen.²⁰ Dieser hat sich bereits hinlänglich in Forschungsvorhaben bewährt, die sozioökonomische Wandlungsprozesse aus Sicht ansonsten stiller Akteure²¹ insbesondere im Zusammenhang der deutschen Diktaturgeschichte und ihrer Nachwirkungen²² untersuchten. Jörg Ganzenmüller, Anke John und Christiane Kuller sprachen sich für die stärkere Berücksichtigung erfahrungsgeschichtlicher Ansätze aus, da „ohne erfahrungsgeschichtliche Erweiterung die Forschung weiterhin vor dem Problem stehen [wird], dass viele Ostdeutsche ihre komplexen, oftmals ambivalenten Erfahrungen [...] nicht repräsentiert sehen.“ Sie bietet aus Sicht der Historiker:innen darüber hinaus ein wertvolles Korrektiv gegen „die nationale Meistererzählung einer erfolgreichen Wiedervereinigung“ und der „geschichtspolitischen Instrumentalisierung der DDR zur bloßen Legitimation des westdeutschen Weges zu Demokratie und Wohlstand.“²³

Anhand der beiden Fallbeispiele und der daraus abgeleiteten Deutungsmuster für Prekarisierungstendenzen kann gezeigt werden, dass die Beschlüsse sozioökonomisch benachteiligter Schüler:innen an der Hauptschule für die Lehrer:innen eine pädagogische Herausforderung darstellte. Dieser Befund wird durch einen anschließenden Blick auf den schulischen Kontext in der späten DDR näher bestimmt. Denn der Systemwandel bedeutete ein Ende der zuvor engen Verschränkung von Arbeitswelt und Schule. Daraus resultierte für die ostdeutschen Lehrer:innen eine Erfahrung des Verlustes bisher gewohnter pädagogischer Ressourcen, wie sie beispielsweise ‚Elternaktive‘ und betriebliche Disziplinierungsmaßnahmen geboten hatten.

2 Prekarisierung und deren Auswirkungen in den ostdeutschen Schulen – zwei Fallbeispiele

Die von mir befragten Lehrer:innen waren allesamt in der DDR ausgebildet und hatten im Schuldienst die friedliche Revolution sowie die anschließende Transformation miterlebt, gehörten allerdings unterschiedlichen Generationen an. Die Interviews fanden circa 30 Jahre nach den Ereignissen statt.²⁴

20 Vgl. Leh 2020.

21 Vgl. Niethammer/von Plato 1985; Portelli 1991.

22 Hierbei sind insbesondere die Arbeiten von Dorothee Wierling zu würdigen. Zusammen mit Niethammer/von Plato: „Die volkseigene Erfahrung“ (1991) und „Geboren im Jahr Eins: Versuch einer Kollektivbiographie“ (2002).

23 Vgl. Ganzenmüller/John/Kuller 2020, S. 113.

24 Die Befragungen wurden bei den Lehrer:innen zu Hause als halbstandardisierte narrative Interviews durchgeführt. Der durch eine Impulsfrage gesetzte Fokus lag auf den Auswirkungen der politischen Zäsur 1989/90 auf den Berufsalltag. In den Interviews wurden verschiedene Aspekte von Prekarisierung thematisiert, insbesondere auch solche, die die Lehrer:innen selbst unmittel-

Die beiden Lehrkräfte, deren Interviews für diesen Beitrag herangezogen werden, sind in der DDR ausgebildete Diplomlehrer:innen und arbeiteten Anfang der 1990er Jahre zunächst in Hauptschulen.²⁵ Im Folgenden werden die Fälle erörtert und die Erklärungsansätze der Interviewten rekonstruiert.

Herr Arnold aus einer mecklenburg-vorpommerschen Kreisstadt und Frau Kaminski aus Ostberlin erwähnten in ihren Haupterzählungen soziale Wandlungsprozesse als Faktor, der auf pädagogische Situationen Einfluss nahm. Beide Fälle lassen sich erkenntnisbringend kontrastieren, bieten sie doch verschiedenartige Ansichten über die damals ablaufenden Wandlungsprozesse an. Außerdem stammen sie aus unterschiedlichen Sozialräumen, wie der jeweils eingebundene Blick auf die Bundesländer, deren sozioökonomische und demographische Entwicklung und deren Schulpolitik zeigt.

2.1 Der Fall Arnold: Ein Polytechniker im strukturschwachen ländlichen Raum

Herr Arnold, ein ehemaliger Polytechnik-, Mathematik- und Informatiklehrer, steht für die schwierige Anpassung von Lehrer:innen an eine dramatisch veränderte schulische Praxis im strukturschwachen ländlichen Raum. Mecklenburg-Vorpommern erlebte seit 1990 intensive sozioökonomische Einschnitte in Form hoher Arbeitslosigkeit und eines starken Bevölkerungsrückgangs.²⁶ Dieser Prozess führte zur Schließung von knapp der Hälfte der Schulen in dem Bundesland.²⁷ Neben dem Schulstrukturumbau verfügte das Kultusministerium zwischen 1991 und 1993 drastische Entlassungen und Zwangsteilzeitregelungen, die für großen Unmut in den Lehrer:innenkollegien sorgten.²⁸ Die gesamte Interviewführung mit Herrn Arnold war durch die noch immer nachhallenden Wandlungsprozesse geprägt. Auf meine Impulsfrage reagierte

bar betrafen, so zum Beispiel Entlassungen und Zwangsteilzeitregelungen. Kriterium für die hier zugrundeliegende Fallauswahl war die weitestgehend ungefragte Erwähnung sozioökonomischer Prekarisierung im Schüler:innenmilieu. Akquise und Kontaktaufnahme geschahen rein zufällig über private Kontakte (Kaminski) und eine Zeitungsannonce (Arnold).

25 Beide Namen pseudonymisiert.

26 Insbesondere aufgrund des Niedergangs der Werftindustrie verloren zahlreiche Arbeiter:innen in den 1990er Jahren ihre vorherige Lebensgrundlage: Vgl. Lütkemeyer 2020. Die Erwerbslosenquote stieg laut statistischem Bundesamt erst auf 16,2 Prozent (1994) und erreichte dann 2004 mit 20,4 Prozent einen Höchststand. Vgl. Statistisches Bundesamt 2025a, Arbeitslosenstatistik nach Jahr und Bundesland. Durch die Westabwanderung, aber auch den Abzug der bis dato zahlreich stationierten Rotarmisten und deren Familien muss von einem reellen Bevölkerungsverlust von über 20 Prozent bis Mitte der 2000er Jahre ausgegangen werden. Vgl. Statistisches Bundesamt 2025b, Bevölkerungsentwicklung nach Jahr und Bundesland.

27 Auswertung der Forschungsdaten aus Helbig/Konrad/Nikolai 2018. Übersichtlich auf: <https://schulenkarthe.wzb.eu/#karte>.

28 Hans-Werner Fuchs gibt 4.200 Kündigungen in Mecklenburg-Vorpommern an. Fuchs 1997, S. 194.

er zunächst mit einer ausführlichen Darstellung der wirtschaftlichen und sozialen Situation in der Region. Neben der Deindustrialisierung wirkten auch der Bevölkerungsrückgang und Infrastrukturausbau nach. Kreisstadt und Landkreis hatten seit 1990 40 Prozent ihrer Bevölkerung verloren und aufgrund des Rückgangs der Schüler:innenzahlen waren zahlreiche Schulen geschlossen worden. Sowohl Herr Arnold als auch seine Frau mussten aufgrund dieser Schulschließungen wiederholt ihren Arbeitsplatz wechseln.

Arnold wurde Anfang der 1990er Jahre an eine neu entstandene Hauptschule abgeordnet. Da er zuvor höhere Mathematik und Programmierkurse unterrichtet hatte, musste er sich an die wesentlich niedrigeren Leistungsanforderungen, die hier herrschten, gewöhnen:

Die konnten dem dann natürlich nicht mehr folgen. Wir haben [zu DDR-Zeiten] eigene Programme geschrieben, wir haben Programmablaufpläne erstellt und so was, haben selber Chips programmiert. Das ist auf einer so hohen Ebene gewesen, wie wir das da gemacht haben. Das war nachher [nach 1990] einfach nicht mehr umzusetzen. Ja, also der Bildungsstandard ist dann weiter abgesackt.

Doch auch disziplinarische und motivationale Probleme der Schüler:innen erschweren seine Arbeit. In der folgenden Sequenz erzählt Arnold über seine Tätigkeit als Fachberater für Berufsorientierung, kommt dann aber auf die Einrichtung der Hauptschule als eigenständige Schulform zu sprechen. Aus seiner Sicht habe diese im strukturschwachen Mecklenburg-Vorpommern bildungsökonomisch keinen Mehrwert gebracht, da es im Gegensatz zu Bayern keine „gewachsenen Strukturen“ aus kleinen und mittelständischen Betrieben gegeben habe, für die die Schulform Auszubildende hätte hervorbringen können. Diese defizitäre Zielorientierung habe zu einer breiten „psychologischen Entwertung“ geführt, da die in der Hauptschule zusammengefassten Schüler:innen bald bemerkt hätten, dass sie „aussortiert“ worden seien. Arnold sieht hier die Ursachen dafür, dass an dieser Schulform geringe Leistungsbereitschaft geherrscht habe.

Obwohl sie [die Schüler:innen] eigentlich von der Auffassung her, [...] in der Lage waren, die Aufgaben zu machen. Aber sie konnten und wollten das nicht. [...] Weil die Familie war zerstritten, gestört, jetzt die Arbeitslosigkeit usw. ... Ja, die einen sind im Bett liegen geblieben bis um zehn und die anderen mussten um sieben alleine aufstehen. Und dann sieh mal zu und guck mal nach, ob noch was im Kühlschrank ist, dann kannst du ja eine Stulle machen und dann geh mal los.'

Arnold schließt an, dass er im Zuge dieser Entwicklung seine Tätigkeit als Fachberater eingestellt habe. Wichtig ist ihm aber klarzustellen, dass die Schüler:innen kognitiv fähig gewesen wären, die Leistungsanforderungen seines Unterrichts zu erfüllen. Aus motivationalen Gründen sei also der schulische Erfolg ausgeblie-

ben, wobei die Familien eine Mitschuld getragen hätte. Arnold verknüpft hier die innere Problemlage seiner Schüler:innen mit der konkreten Auswirkung von Arbeitslosigkeit auf die Bedingungen des Aufwachsens und fügt noch hinzu:

Das ist nicht gewachsen, diese Selbstständigkeit. Und das ist bis heute, hängt uns sehr an. Dieser Unternehmergeist ist nicht da. Der ist natürlich völlig anders als in Bayern. Und darum war das dreigliedrige Schulsystem in dem Moment natürlich kein Gewinn für uns.

Hier führt Herr Arnold einen weiteren Aspekt ins Feld. Die durch den rapiden Umbruch fehlende Passung zwischen Schul- und Wirtschaftsstruktur habe nicht nur Arbeitslosigkeit bei den Eltern, sondern auch niedrige Motivation und ausbleibende schulische Leistungen bei den Kindern zur Folge gehabt. Nimmt man die Kategorisierung der Schüler:innen als ‚Aussortierte‘ hinzu, die sich in einem Prozess der „psychologischen Entwertung“ befunden hätten, ergibt sich im Kern eine Deutung, die ein *Primat der Ökonomie* für gelungenen schulischen Erfolg unterstellt. Entfällt dieses oder wirkt nicht auf den Sektor Schule ein, komme es zu dem von ihm angeführten Passungsproblem zwischen Schul- und Wirtschaftsstruktur, das aufgrund der prekären Aussicht auf Ausbildungsplätze niedrige Motivation, ausbleibende schulische Leistungen und letztlich Arbeitslosigkeit nach sich zog.

2.2 Der Fall Kaminski: Pädagogin im urbanen Brennpunkt

In Ostberlin kam es nach 1990 im Gegensatz zu Mecklenburg-Vorpommern eher zu einer pragmatisch-ausgleichenden Schulpolitik.²⁹ So wurde den Lehrkräften aus dem Ostteil der Stadt schon 1991 das Beamtenverhältnis angeboten, in jedem Bezirk mindestens eine Gesamtschule eingerichtet und die sechsjährige Grundschulzeit Westberlins übernommen.³⁰ Gleichzeitig schlügen sich in den 1990er Jahren die Folgen des Strukturwandel drastisch nieder.³¹ Erst 2011 waren wieder so viele erwerbsfähige Personen in Berlin be-

29 Bei den Ostberliner Lehrkräften kam es kaum zu Entlassungen oder Zwangsteilzeitregelungen, da in Westberlin ein konstanter Lehrer:innenmangel herrschte. Zunächst strebte Bildungsseminatorin Sybille Volkholz ein progressives Programm an, u.a. durch den Berliner Bildungsrat, welches letztlich scheiterte. Vgl. Volkholz 2018; Berliner Bildungsrat 1991. Ab Ende 1990 war der Bildungssenat dann durch die CDU besetzt.

30 Nikolai 2018, S. 259–285.

31 Zunächst versprachen Berliner Wirtschaftspolitiker:innen Anfang der 1990er Jahre den Aufstieg des nun ungeteilten Berlins zu einem führenden Dienstleistungs- und High-Tech-Standort bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der industriellen Kerne. Vgl. Meisner 1992, S. 13. Doch wurde Ostberlin in den 1990er Jahren besonders hart durch Deindustrialisierungsprozesse getroffen, wobei die Beschäftigtenzahl im verarbeitenden Gewerbe von 93.000 (1991) auf 18.500 (1999) sank. Damit gingen mindestens vier von fünf Industriearbeitsplätzen verloren. Vgl. Statistisches Landesamt Berlin 2000, S. 136.

rufstätig wie 1991.³² Auswirkungen dieses sozialen Wandels beobachteten Sozialwissenschaftler:innen damals unter anderem am stetig nachlassenden städtischen Berufsverkehr und am öffentlich sichtbaren Phänomen Arbeitsloser, die in den neu errichteten Einkaufszentren den Tag verbrachten, ohne sich etwas von den angebotenen Waren leisten zu können.³³

Frau Kaminski aus dem Ostberliner Bezirk Pankow stellt im Vergleich mit Arnold einen anders gelagerten Fall dar. Die Kunst- und Deutschlehrerin arbeitete zu DDR-Zeiten an einer Polytechnischen Oberschule (POS), die sich 1991 in ein Gymnasium wandelte. Da dort zwischenmenschliche Konflikte im Kollegium entstanden, wechselte sie bald freiwillig an eine Hauptschule, ohne bis dato etwas über diese Schulform gewusst zu haben. An dieser Schule erlebte sie die Auswirkungen des sozioökonomischen Wandels auf die pädagogische Praxis, die sich nach ihren Aussagen in Form von Drogenmissbrauch, Gewalt, Absentismus und Schulabbrüchen zeigten.

In der folgenden Sequenz, in der Frau Kaminski eigentlich nach ihrer damaligen Identifikation mit dem Gymnasium gefragt wurde, lehnt sie den Institutionentransfer aus Westdeutschland mit scharfen Worten ab. Zwar habe sie dem Gymnasium anfangs positiv gegenübergestanden und sich an der Schulform wohlgefühlt, insbesondere da ihre Arbeit nicht mehr so stark durch „diese Vorgaben“ aus DDR-Zeiten vorbestimmt gewesen sei. Doch in ihrer Erzählung verfällt sie sogleich in ein drastisches Regressionsnarrativ. Mit diesem Terminus kann eine unter ostdeutschen Lehrer:innen weitverbreitete Erzählung belegt werden, derzu folge es nach 1990 zu einem konstanten Rückgang der schulischen Leistungen, der Disziplin und des Ansehens der Lehrer:innen gekommen sei.³⁴ So habe Frau Kaminski „erst später“ bemerkt, dass die Schüler:innen zu jener Zeit „Grundkenntnisse und Grundfähigkeiten“ nicht mehr erlernen würden. Hiermit bezieht sie sich bereits auf ihre Zeit an der Hauptschule. Ihre starke Ablehnung begründet sie folgendermaßen:

Also man kann die [Schüler:innen] nicht so auseinander fleddern, weil das hatten wir ja methodisch, also binnendifferenzierter Unterricht, weil wir hatten [zu DDR-Zeiten] halt alle dasitzen. Spätestens bis zur achten Klasse waren alle da drin von denen, [...] die wirklich viel Hilfe brauchten, bis zu denen, die [später] auf die EOS gehen. Und du musstest halt deinen Unterricht so gestalten, dass alle mitkommen und das war normal. Das war völlig normal für mich, dass alle da zusammensitzen. Und spätestens, als ich da an der Hauptschule war. Ich war: ,Gotteswillen, das geht

32 Pätzold 2013, S. 93.

33 Ther 2019, S. 73.

34 Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass Deutungsmuster, die einst vorteilhaftere pädagogische Arbeitsumstände von heutigen abgrenzen, auch bei Lehrer:innen im Westen und wohl auch im Ausland verbreitet sind. Doch das Narrativ der ostdeutschen Lehrer:innen weist eine klare zeitliche Zäsur mit 1989/90 auf, die sich bei ihren Kolleg:innen im Westen nicht findet.

überhaupt nicht hier. Ja, das ist es nicht. Dieses System ist furchtbar.' Aber wie gesagt, was mich immer dann wieder gestört hat, dass immer mehr Grundfähigkeiten im Laufe der Zeit verlorengehen. Das ist mir bis zum Schluss aufgefallen, das fand ich richtig schlimm und das lag halt an diesem Stress, den die Lehrer haben oder durch dieses neue Schulsystem: [Es sind] unglaublich viele Schüler durch die Netze [ge] fallen und so etwas ist uns früher zu DDR-Zeiten nicht passiert.

Bei der zitierten Passage handelt es sich zuvorderst um eine rechtfertigende Sequenz, in der die Sprecherin Gründe für Schwierigkeiten im Arbeitsalltag nach 1990 anführt. So grenzt sie die Selektion der Schüler:innen auf gegliederte Schulformen seit 1991 scharf ab von einer aus ihrer Sicht sinnvolleren Beschulung zu DDR-Zeiten, die sie sogar mit dem damals unüblichen Terminus des „binnendifferenzierten Unterrichts“³⁵ belegt. Eine weitere Regression kann man im folgenden Ausschnitt erkennen:

Durch die Elternarbeit, die wir hatten usw. Also da kann man auch schimpfen darüber, dass das so auferlegt war, aber trotzdem: Wir wussten, wen wir da vor uns hatten, wir kannten die und [...] du hast viel schneller gemerkt, dass da irgendwo Probleme sind oder was auch immer. Und das war nicht mehr angesagt. [...] Pädagogisches Arbeiten war nicht mehr angesagt. Also aus meiner Sicht jedenfalls nicht. Das fiel immer so hinten runter. Also diese ganze Sozialarbeit und alles, was dazu gehörte, um die Schüler bei der Stange zu halten oder mit denen da irgendetwas auf die Beine zu stellen.

Im Gegensatz zu Herrn Arnold lässt sich bei Frau Kaminski ein *Primat der Struktur* feststellen: Frau Kaminskis Erklärungsansatz identifiziert das gegliederte Schulsystem als Katalysator für Prekarisierungstendenzen der Schüler:innen seit 1990. Dieses widerspreche der von ihr als „normal“ angesehenen leistungsheterogenen Beschulung. Außerdem seien Institutionen aus DDR-Zeiten, wie die Elternaktive,³⁶ weggefallen. Dies bedeutet einerseits eine Verlusterfahrung gewohnter pädagogischer Ressourcen. Andererseits vertritt Frau

35 In der DDR wurde stattdessen von „individueller Förderung“ oder „individuellem Eingehen“ gesprochen. Das pädagogische Wörterbuch von 1987 schlägt „didaktische Differenzierung“ durchaus als „Anerkennung und Berücksichtigung der individuellen Unterschiede“ vor. Doch sei an der heterogenen Jahrgangsklasse festzuhalten. Als „Möglichkeiten zum differenzierten Vorgehen“ wurden beispielsweise „unterschiedliche Motivierung“ und „unterschiedliche Einbeziehung der Schüler in das Unterrichtsgespräch“, aber auch die „Differenzierung im Stoff (Art und Umfang von Aufgaben)“ und „spezielle[] Zuwendungen zu bestimmten Schülern“ beschrieben. Laabs 1987, S. 92f. und S. 178.

36 Elternbesuche: Lehrer:innen waren zu DDR-Zeiten verpflichtet, mindestens einmal pro Schuljahr Schüler:innen und deren Eltern zu Hause zu besuchen. Diese Kontrollbesuche zeigten den damals stärker ausgeprägten sozialarbeiterischen Charakter der Lehrer:innenrolle auf. Elternaktive: Zumeist politisch loyal eingestellte Eltern, die in regelmäßigen Zusammentreffen mit den Lehrer:innen organisatorische und pädagogische Aufgaben übernahmen. Vgl. Geißler 2023, S. 1177.

Kaminski mit ihrer Aussage, dass Schüler:innen an den Hauptschulen keine „Grundfähigkeiten“ erlernt hätten, wiederum ein Regressionsnarrativ.

2.3 Ostdeutsche Hauptschullehrkräfte zwischen doppeltem Wandel und Reformstress

Beide Interviewpartner:innen bieten Erklärungsansätze an, die nicht unbedingt mit gängigen gesellschaftlichen Narrationen übereinstimmen. So verurteilt Herr Arnold das dreigliedrige Schulsystem nicht explizit, sondern spricht lediglich ein starkes Passungsproblem durch die mangelhafte ökonomische Struktur seiner Region an. Dadurch sei die Leistungsbereitschaft der Schüler:innen so stark gesunken, dass schulischer Erfolg ausblieb und diese sogar an den Hauptschulen letztlich „aussortiert“ wurden. Frau Kaminski sieht schulstrukturelle und pädagogische Gründe, insbesondere die Einführung der äußeren Differenzierung, als ausschlaggebend für das Scheitern ihrer Schüler:innen. Im Gegensatz zu Arnold thematisiert sie weder die ökonomische Entwicklung noch familiäre Faktoren.

Die Kontrastierung der Fallbeispiele und der abgeleiteten Erklärungsansätze für beobachtete Prekarisierungstendenzen erlaubt die Einordnung der von den Lehrer:innen gemachten Erfahrungen: Die bisher selbstverständliche Verschränkung mit der Arbeitswelt und das Einheitsschulsystem fielen weg. Insgesamt wird in den Erzählungen der ehemaligen Hauptschullehrer:innen aber auch die bis heute nachhallende Verunsicherung deutlich, auf den raschen und tiefgreifenden Wandel reagieren zu müssen. Es zeigt sich, dass eine doppelte systemische Disruption die Lehrkräfte nach 1990 in eine herausfordernde Lage versetzte: Einerseits sollten sie die rasche Umgestaltung des Schulwesens nach westdeutschem Vorbild, die dem Prinzip der äußeren Differenzierung folgte, andererseits den übergeordneten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systemwandel bewerkstelligen.³⁷ Gerade durch ihre Versetzung an eine Hauptschule machten die beiden interviewten Lehrerkräfte, die bis einschließlich 1990 in einem Einheitsschulsystem unterrichtet hatten, eine drastische Kontrasterfahrung. Nach den Schulumstrukturierungen fanden sie sich am unteren Ende des dreigliedrigen Schulsystems wieder.

Der jüngst auch treffend als „ReformStress“ bezeichnete Anpassungsdruck stellte eine besondere Herausforderung für die ostdeutschen Pädagog:innen dar: Auch wenn wir es in den oben betrachteten Beispielen aufgrund der Fallhöhe mit einer besonderen Konstellation zu tun haben, kann von einer hohen Belastung aller im ostdeutschen Erziehungs- und Bildungswesen tätigen Personen ausgegangen werden. Dies belegen Studienergebnisse dreier Befragungen Dresdner Lehrer:innen aus den Jahren 1985, 1991/2 und 1992–

³⁷ Fabel-Lamla 2004, S. 105–114.

1994, die die Berufszufriedenheit der Gruppe erhoben und für die Zeit nach der friedlichen Revolution ein sukzessives Ansteigen von „Stressfaktoren“ im schulischen Arbeitsalltag feststellten.³⁸

Auch wenn die Impulsfrage die Interviewten auf die Zäsur 1989/90 hinlenkte, kann man deutlich erkennen, dass alle befragten Pädagog:innen ausführlich auf die Situation vor 1990 zu sprechen kamen. Ihre Erfahrungen in der DDR stellen stets die relevante Vergleichsfolie zu der Situation nach 1990 dar. Deshalb ist zur Bewertung der rekonstruierten Erklärungsansätze ein Blick auf die Schulkultur vor 1990 sinnvoll. Dabei muss die Verschränkung von Schule und Arbeitswelt in der DDR betrachtet werden, da diese – wie im Folgenden gezeigt werden wird – den Lehrer:innen pädagogische Ressourcen bot, die mit dem Ende des Volksbildungswesens und der Deindustrialisierung der 1990er Jahre wegfielen.

3 Staat, Arbeit und Schule im Realsozialismus

Die Sozialordnung der DDR organisierte sich entlang einer „betriebszentrierten Arbeits- und Lebenswelt“³⁹ schließlich waren Kindergärten, Kulturhäuser und Sportvereine meist den Kombinaten – Volkseigenen Betrieben (VEB) oder Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften (LPG) – angegliedert. Die gesellschaftliche Zugehörigkeit der gesamten Erwerbsbevölkerung, auch von Frauen mit Kindern, wurde somit durch ein für die DDR typisches Normalarbeitsverhältnis konstituiert. Hiermit wird eine unbefristete, auf Vollzeit orientierte und auf eine duale Ausbildung oder Studium folgende abhängige Beschäftigung bezeichnet.⁴⁰ Dieses Normalarbeitsverhältnis muss in der DDR-Sozialordnung sowohl als Ziel des staatlichen Erziehungsauftrages, aber auch als eines seiner Mittel verstanden werden. Denn insbesondere für die POS der 1980er Jahre lässt sich eine enge Verschränkung der Arbeitswelt mit der schulischen Bildung nachweisen.

Den Schulklassen waren damals Patenbrigaden in einem VEB oder einer LPG zugeordnet. In den Betrieben wurden die praktischen Tätigkeiten in den Pflichtfächern ‚Einführung in die sozialistische Produktion‘ (ESP) und ‚Produktive Arbeit‘ (PA) – falls möglich – durchgeführt.⁴¹ Gleichzeitig griffen die Betriebe auch in die ausgeprägte Berufslenkung ein. Die circa 85 Prozent eines

38 Stutz 2024, S. 7–9.

39 Hoffmann/Brünnbauer 2020, S. 7.

40 Der Begriff Normalarbeitsverhältnis stammt aus der Sozioökonomie und wurde von Ulrich Mückenberger geprägt, gerade auch um dieses von atypischen Beschäftigungsverhältnissen zu unterscheiden.

41 Geißler 2023, S. 1161f.

Jahrganges, die nach der 10. Klasse eine Berufsausbildung absolvierten,⁴² wurden in den Schulen von den Betrieben geworben – ähnlich wie die NVA für die Offizierslaufbahn in den Schulen warb.⁴³

Aus autobiographischen Zeugnissen lässt sich ableiten, dass diese stark normativ orientierte Berufslenkung durchaus Grenzen hatte, so konnten auch einige zunächst nicht zum Studium zugelassene Personen über Umwege ihre gewünschten Studiengänge erreichen.⁴⁴ Es ist bezüglich der ökonomischen Absicherung davon auszugehen, dass junge Menschen wenig Sorge haben mussten, keinen Ausbildungsplatz zu erhalten und langzeitarbeitslos zu werden.

Für die Lehrer:innen bedeutete die starke Einbindung der Kombinate in die pädagogische Praxis auch eine erzieherische Ressource, die in der bisherigen Forschungsliteratur zum DDR-Schulwesen kaum beschrieben wurde: Lehrer:innen konnten bei Disziplinproblemen die Dienst- und Betriebsstellen der Eltern kontaktieren; die hierfür notwendigen Kontaktinformationen waren den Klassenbüchern entnehmbar. Im Fall, dass Probleme mit den Schüler:innen anhielten, konnte darüber hinaus außerdem eine *Erziehungsberatungskommission* eingesetzt werden, die sich aus Lehrer:innen, den Eltern und Vertreter:innen des Betriebes zusammensetzte.⁴⁵ Die Arbeitswelt wurde somit direkt in die Erziehung einbezogen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das von Herrn Arnold für Prekarisierungstendenzen seines Schüler:innenmilieus verantwortlich gemachte Passungsproblem zwischen Hauptschule und Betrieben einordnen: Einst enge Kontakte zu den Betrieben fielen weg und der bisher selbstverständliche Rückgriff auf sie wird von den Lehrer:innen als Verlust erinnert. Daneben kritisiert Frau Kaminski die Auflösung des Einheitsschulsystems und beklagt den Wegfall der Elternaktive ebenfalls als Verlusterfahrung pädagogischer Ressourcen.

Das Ende des von Wolfgang Engler als „arbeiterliche Gesellschaft“ bezeichneten sozialen Ordnungssystems der DDR, das soziale Integration und Anerkennung, Alltagswelt und Rollenverteilung aus dem Normalarbeitsverhältnis ableitete, muss somit auch als Katalysator für weitreichende Erschütterungen bisheriger pädagogischer Selbstverständnisse verstanden werden. So war Arbeitslosigkeit in der DDR unüblich und gesellschaftlich geächtet, schließlich garantierte die Verfassung das „Recht auf Arbeit“. Zwar gab es auch zu DDR-

42 Ebd., S. 1214.

43 Zu Wehrkundeunterricht und NVA-Anwerbung in den Schulen: Vgl. Koch 2016.

44 So erreichte beispielsweise der oppositionell agierende Rainer Eckert trotz Exmatrifikulation und „Berlin-Verbot“ doch einen nebenberuflichen Studienabschluss in Geschichte und Archivwissenschaften und 1984 eine geschichtswissenschaftliche Promotion. Vgl. Eckert 2024.

45 Die hier beschriebenen Informationen konnte ich aus den von mir geführten Interviews entnehmen.

Zeiten sozioökonomisch benachteiligte Milieus und es lässt sich „verdeckte Arbeitslosigkeit“ nachweisen, die auf bis zu 15 Prozent geschätzt wird.⁴⁶ Doch ist davon auszugehen, dass Schüler:innen aus betroffenen Familien in den Schulen kaum auffielen, da die formal egalitäre POS soziale Differenzen innerhalb der Schüler:innenklientel weitgehend nivellierte. Kinder und Jugendliche aus sozialen Randlagen in der DDR, die sich nicht dem strengen Erziehungsstil der Regelschulen unterordnen wollten und konnten, konnten bei wiederholten Auffälligkeiten in ‚Jugendwerkhöfe‘ eingewiesen werden. Somit waren diese besonders herausfordernden Schüler:innen häufig nicht in den Regelschulen präsent.⁴⁷ Die Schulpädagogik der DDR setzte somit trotz Einheitsschulsystem durchaus auf Exklusion.

Das Normalarbeitsverhältnis als Mittel und Ziel des Erziehungsprogramms, das Einheitsschulsystem und dessen enge Verschränkung mit der Arbeitswelt (Patenbrigaden) und außerdem die starke Einbeziehung betrieblicher Disziplinarmacht als außerschulische Ressource (Erziehungsberatungskommission) belegen den Stellenwert der Arbeit für das Volksbildungswesen. Welche weitreichenden Folgen das abrupte Ende dieser Sozialordnung nach sich zog, zeigen die Erzählungen der beiden interviewten Hauptschullehrer:innen.

4 Fazit

Der tiefgreifende staatliche und wirtschaftliche Wandel ab 1989/90 veränderte die Bedingungen schulischer Bildung grundlegend. Aufgrund von Massenarbeitslosigkeit entstand ein sozioökonomisch abgehängtes Milieu, welches sich insbesondere durch Langzeitarbeitslosigkeit und Perspektivverlust auszeichnete; ein Prozess, der als Prekarisierung verstanden werden kann.

Die beiden Fallbeispiele aus Mecklenburg-Vorpommern und Ost-Berlin zeigen, dass in zwei unterschiedlichen Regionen, auf dem Land und in der Großstadt, das Aufkommen einer sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innenklientel für die in der DDR sozialisierten Lehrer:innen Herausforderungen brachte. Die Kontrasterfahrung erklärt sich u.a. aus ihrer bisherigen Arbeitsweise an der Einheitsschule POS, die sich sehr von der in der Hauptschule unterschied. Ihre Ausbildung und bisherige Berufspraxis war bis 1990 durch verschiedene soziale Normierungspraktiken wie das Normalarbeitsverhältnis der Eltern, deren eingeforderte erzieherische Mitarbeit sowie auch die Rolle

⁴⁶ Hiermit werden gering qualifizierte Arbeiter:innen verstanden, die unterbeschäftigt oder sogar gänzlich unproduktiv waren. Teilweise erschienen diese auch erst gar nicht zu Arbeit. Die Betriebe waren überbesetzt und ‚aufgebläh‘, da Arbeitslosigkeit als Merkmal des kapitalistischen Westens verstanden wurde und offiziell Vollbeschäftigung propagandiert wurde. Vgl. Lindner-Elsner/Grundig 2022.

⁴⁷ Jörns 1995, S. 86f., Geißler 2023, S. 1180f.

der Betriebe in Fragen der Disziplinierung und Berufslenkung, beispielsweise die Erziehungsberatungskommission, geprägt. Diese gesellschaftlichen Integrationsmechanismen fielen durch die Umwälzung des Wirtschaftssystems und die damit zusammenhängenden Transformationen der Bildungs- und Arbeitswelt weg.

In den betrachteten Erzählungen wird Prekarisierung von den Lehrer:innen unterschiedlich erklärt. Genannt werden bildungökonomische Gründe und ausbleibendes erzieherisches Wirken der arbeitslosen Eltern (Herr Arnold) sowie die äußere Differenzierung durch Einführung neuer Schulformen und der Verlust der sozialarbeiterischen „Elternarbeit“ als Ursache dafür, dass Schüler:innen „durch die Netze“ gefallen seien (Frau Kaminski).

Gemeinsam ist beiden Berichten, dass der doppelte Wandel – institutionell und sozioökonomisch – als tiefgreifender Einschnitt erzählt wird, der die bisher gewohnte Sozialordnung beendete. Beide Narrationen stehen für eine schonungslose Deutung, in der der schulkulturelle Umbruch zur Desintegration der abhängigen Schüler:innen führte. Folgt man den Erzählungen ostdeutscher Lehrer:innen, kann man schlussfolgern, dass das Ende der „arbeiterlichen“ Gesellschaft der DDR tiefgreifende Auswirkungen auf Erziehungspraktiken hatte. Damit bestätigen sich aktuelle Befunde der Transformationsforschung, die langfristige Folgen des sozioökonomischen Wandels konstatiert, welche zu „nachhaltig wirkenden Deutungsmuster[n]“ und der „Verfestigung ostdeutscher Eigenheiten“ führen.⁴⁸

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Berliner Bildungsrat (1991): Stellungnahmen zu Struktur- und Organisationsproblemen bei der Zusammensetzung der Schulsysteme beider Teile Berlins Juni – Dezember 1990 Berlin.
- Laabs, Hans-Joachim (Hrsg.) (1987): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin.
- Meisner, Norbert (1992): Einführung. In: Ring, Peter (Hrsg.): Industriestandort Berlin. Berlin, S. 11–19.
- Statistisches Landesamt Berlin (2000): Zehn Jahre Berliner Einheit, Daten und Analysen zum Vereinigungsprozess. Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2025a): Arbeitslose, Arbeitslosenquoten, Gemeldete Arbeitsstellen: Bundesländer, Jahre. <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/url/696958e4> (zuletzt 15.03.2025).
- Statistisches Bundesamt (2025b): Bevölkerung, Erwerbstätige, Erwerbslose, Erwerbspersonen, Nichterwerbspersonen: Bundesländer, Jahre (bis 2019). <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/url/56c32910> (zuletzt 15.03.2025).

48 Mai 2024, S. 19 und 34.

Literatur

- Böick, Marcus im Gespräch mit Dieter Kassel (2018): Ein Buch über die Treuhandanstalt – Negativ-Mythos der Wendezeit. Deutschlandfunk, <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ein-buch-ueber-die-treuhandanstalt-negativ-mythos-der-100.html> (Zugriff zuletzt 29.12.2024).
- Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael/Belke-Zeng, Matthias (2008): Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden.
- Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (1993): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft – Rückblick in prospektiver Absicht. In: Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. S. 301–328 <https://dx.doi.org/10.25656/01:10610>.
- Eckert, Rainer (2024): Von der Außenlinie zum Elfmeterpunkt. In: Behrmann, Laura/Gamper, Markus/Haag, Hanna (Hrsg.): Vergessene Ungleichheiten. Biographische Erzählungen ostdeutscher Professor*innen. Bielefeld. S. 161–182. <https://dx.doi.org/10.14361/9783839464199>.
- Engler, Wolfgang (2004): Die Ostdeutschen als Avantgarde. Berlin. <https://dx.doi.org/10.14361/9783839464199>.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden.
- Fuchs, Hans-Werner (1997): Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Wiesbaden. <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-09417-3>.
- Ganzenmüller, Jörg/John, Anke/Küller, Christiane (2020): Die Ostdeutsche Erfahrung. Auswege aus einem polarisierenden Deutungskampf über unsere Geschichte vor und nach 1989. In: Böick, Marcus/Goschler, Constantin/Jessen, Ralf (Hrsg.): Jahrbuch Deutsche Einheit 2020. Berlin, S. 95–119.
- Gehrmann, Axel (1996): Schule in der Transformation: eine empirisch-vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow (1991–1993). Frankfurt a. Main.
- Geißler, Gert (2023): Schulgeschichte in Deutschland. Dritte, erneut aktualisierte und erweiterte Auflage. Zwei Teilbände. Berlin.
- Großbölting, Thomas (2020): Wiedervereinigungsgesellschaft. Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989/90. Bonn.
- Häder, Sonja/Ritzi, Christian/Sandfuchs, Uwe (2001): Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik. Baltmannsweiler.
- Helbig, Marcel/Konrad, Markus/Nikolai, Rita (2018): Die Schulinfrastruktur in Ostdeutschland. Ein multimedialer Zugang zur Analyse der Veränderungen von Schulstandorten (WZB Discussion Paper). Berlin.
- Hoffmann, Dierk/Brunnbauer, Ulf (2020): Transformation als soziale Praxis: Mitteleuropa seit den 1970er Jahren. Berlin. <https://dx.doi.org/10.15463/ifz-2021-1>.
- Jörns, Gerhard (1995): Der Jugendwerkhof im Jugendhilfesystem der DDR. Göttingen.
- Koch, Michael (2006): Der Wehrunterricht in den Ländern des Warschauer Paktes. Eine Untersuchung im historischen und schulpolitischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der UdSSR und der DDR. Jena.
- Kowalczuk, Ilko-Sascha (2019): Die Übernahme. Wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik Deutschland wurde. Bonn.
- Leh, Almuth (2020): Oral History als Methode. In: Haas, Stefan (Hrsg.): Handbuch Methoden der Geschichtswissenschaft. Wiesbaden, S. 1–20. https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-27798-7_20-1.
- Lindner-Elsner, Jessica/Grundig, Ronny (2022): Arbeitsbeziehungen und soziale Ungleichheit – Die Arbeitsgesellschaft der DDR. Bonn, <https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/language-wege-der-deutschen-einheit/504568/arbeitsbeziehungen-und-soziale-ungleichheit-die-arbeitsgesellschaft-der-ddr/> (Zugriff zuletzt 29.12.2024).

Das Ende der „arbeiterlichen Gesellschaft“

- Lütkemeyer, Eva (2020): Erwartung – Erfahrung – Enttäuschung. Die Transformation der ostdeutschen Werftindustrie nach der „Wende“ (1989/90–1994). In: Hoffmann, Dierk/Brunnbauer, Ulf (Hrsg.): Transformation als soziale Praxis. Mitteleuropa seit den 1970er Jahren. Berlin, S. 52–64.
- Mau, Steffen (2024): Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt. Berlin.
- Motakef, Mona (2015): Prekarisierung. Bielefeld.
- Niethammer, Lutz / Plato, Alexander von (Hrsg.) (1985): „Wir kriegen jetzt andere Zeiten“: auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960, Bd. 3. Berlin.
- Nikolai, Rita (2018): Schulpolitik im Wandel: historische Wurzeln und schulstrukturelle Wege in den ostdeutschen Bundesländern und Berlin nach der Wiedervereinigung. Berlin.
- Pätzold, Martin (2013): Transformationsprozess der Berliner Wirtschaft: Entwicklungen in West- und Ost-Berlin nach der Wiedervereinigung. Chemnitz.
- Portelli, Alessandro (1991): The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History. New York. <https://chooser.crossref.org/?doi=10.2307%2Fjj.18255477>.
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“: Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn.
- Stutz, Rüdiger (2024): Die Transformation des Schulwesens aus dem Blickwinkel der Lehrkräfte, in: Stutz, Rüdiger/Henkel, Emilia (Hrsg.): ReformStress. Jenaer Lehrkräfte und die Transformation des Schulwesens vor und nach 1989. Jena, S. 6–42.
- Ther, Philipp (2019): Das andere Ende der Geschichte: über die große Transformation. Berlin.
- Vester, Michael (2006): Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44–45/2006.
- Volkholz, Sybille interviewt von Jürgen Amendt (2020): „Gründet in Ostberlin Gymnasien!“. Frankfurt a. M., <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/gruendet-in-ostberlin-gymnasien> (Zugriff zuletzt 29.12.2024).
- Wenk, Sandra (2022): Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973. Göttingen.
<https://dx.doi.org/10.1093/acrefore/10.5771/9783835348028>.
- Zöller, Kathrin (2020): Erinnerung, Wandel und Neubewertung – Die Schulzeit in der langen Geschichte der ‚Wende‘. In: Deutschland Archiv, 18.09.2020.
- Zöller, Kathrin (2022): „Auch mal nach dem Rechten sehen“ – Sozialwissenschaftliche und alltägliche Erklärungsmodelle rassistischer Einstellungen am Beispiel der Sächsischen Längsschnittstudie (1987–1992). In: Brückweh, Kerstin/Raphael, Lutz (Hrsg.): Themenheft Sozialdaten als Quellen der Zeitgeschichte, Geschichte und Gesellschaft 1, S. 116–143.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/PWFVCR8I>

Autor

Weiβ, Adrian, Dr.

<https://orcid.org/0009-0006-3411-4585>

II Abhandlung

Daniel Erdmann

30 Jahrgänge Jahrbuch für Historische Bildungsforschung – ein Rückblick aus der Distanz

Zusammenfassung

Anlässlich der Veröffentlichung des 30. Jahrgangs des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung werden in ihm publizierte Beiträge hinsichtlich formaler und inhaltlicher Aspekte ausgewertet. Methodologisch orientiert am Ansatz des *distant reading* werden mit quantitativen Auswertungsverfahren und computergestützter (Text-)Analyse Entwicklungen, Trends und Kontinuitäten der zurückliegenden 30 Bände des Periodikums nachgezeichnet und zueinander sowie zu Entwicklungen in der Historischen Bildungsforschung außerhalb des Jahrbuchs und der Erziehungswissenschaft ins Verhältnis gesetzt.

Schlagworte: Wissenschaftsforschung, Jahrbuch, Disziplin, Distant Reading, Quantitative Analyse

Abstract

On the occasion of the publication of the 30th volume of the *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* (JHB), the articles published in it are evaluated with regard to formal and content-related aspects. Methodologically oriented towards the *distant reading* approach, developments, trends and continuities of the past 30 volumes of the periodical are traced using quantitative evaluation methods and computer-aided (text) analysis and set in relation to each other and to developments in historical educational research outside the JHB and to the educational sciences.

Keywords: Science studies, Yearbook, Discipline, Distant reading, Quantitative analysis

1 Die deutschsprachige Historische Bildungsforschung – ein Blick in ihre Geschichte als Einleitung in die Untersuchung

Auf ihrer Mitgliederversammlung im Herbst 1989 setzt die Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) einen fünfköpfigen Beirat ein, „um alle bestehenden Gruppierungen innerhalb der Historischen Kommission stärker mit Richtung auf eine gemeinsame Arbeit zu integrieren“.¹ Zeitgenössisch ist die Historische Kommission mit einem solchen Ansinnen nicht allein: zu Beginn der 1990er Jahre beschäftigen auch den Vorstand der DGfE Fragen nach der ‚Integrationskraft‘ der eigenen Fachgesellschaft.² Für die Historische Kommission sind darüber hinaus jedoch nicht eben bescheidene Erwartungen an diese Neuausrichtung geknüpft: „Es ist zu hoffen, daß mit dieser neuen Organisation bei der Führung der Historischen Kommission eine Wende eintreten wird, die unterstützt werden soll durch eine Neuorientierung im Publikationswesen der Kommission.“³ Ob sich eine solche ‚Wende‘ vollzogen hat und, falls ja, diese dem neu berufenen Beirat und / oder einer Neuorientierung im Publikationswesen zuzurechnen wäre oder überhaupt in dessen Sinne ausfiel, lässt sich gewiss trefflich diskutieren⁴ – wofür hier jedoch nicht der Ort sein soll. Blickt man in die vorliegende Literatur zu Lageberichten, Standortbestimmungen, Selbstreflexionen und dergleichen mehr, wird man jedoch zweifelsohne zu dem Schluss kommen, dass sich die Historische Pädagogik, wie sie in der DGfE zum Zeitpunkt des zitierten Berichtes durch die Historische Kommission vertreten ist, mindestens weiterentwickelt hat – in forschender Sicht vor allem von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung.⁵ Im Rückblick auf die 1990er Jahre und im Zeitverlauf lässt sich diese Entwicklung anhand konkreter Indikatoren wie beispielsweise veränderten theoretischen Referenzen, erweiterten Gegenstandsbereichen und Quellen, daran geknüpft ausgefeilteren methodischen Zugriffen auf ebendiese und einem neuen Selbstverständnis festmachen.⁶ Dennoch wird in jüngerer Vergangenheit der Historischen Bildungsforschung als Forschungsfeld mit Erziehungs- und Geschichtswissenschaft als zentralen Bezugsdisziplinen mit Blick auf ihre aktuelle Lage ein ambivalentes Zeugnis ausgestellt.⁷ Einerseits wird ihr eine zunehmende Verwissenschaftli-

1 Keck 1990, S. 103.

2 Vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 51.

3 Keck 1990, S. 103.

4 Vgl. Horn 2018.

5 Vgl. Herrlitz 2001; Tenorth 2018.

6 Vgl. Schuch/Tenorth/Welter 2008; Tenorth 2018.

7 Vgl. Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 19–25.

chung im historischen Verlauf sowie daraus resultierend eine hohe Leistungsfähigkeit ihrer aktuellen Wissensproduktion attestiert⁸ und dabei von einer „erstaunliche[n] Karriere“⁹ seit den 1990er Jahren und einer entsprechenden „Erfolgsgeschichte“¹⁰ gesprochen. Zugleich ist ihr wachsender Legitimationsdruck hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit innerhalb der und für die Erziehungswissenschaft eine große Herausforderung.¹¹ Dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund der disziplinpolitisch virulenten jungen Erfolgsgeschichte empirischer Bildungsforschung, die größtenteils historisch wenig ambitioniert äußerst erfolgreich arbeite, so ein gern vorgebrachter Kritikpunkt.¹² Im Kontext der Erziehungswissenschaft als gesamter Disziplin findet sich nach Diagnosen der ‚Marginalisierung historischer Forschung‘¹³ oder einer „zunehmenden Randständigkeit“¹⁴ zuletzt sogar die Einschätzung, dass für die Historische Bildungsforschung die „Repräsentanz in der Disziplin bedroht ist“¹⁵.

Der vorliegende Beitrag greift die hier referierten Beobachtungen und Diagnosen zur deutschsprachigen Historischen Bildungsforschung auf, um anlässlich des 30-bändigen Bestehens des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung (JHB) der Frage nachzugehen, ob und ggf. wie sich entsprechende Befunde und Annahmen (auch) im Jahrbuch in einer distanzierten bzw. Makro-Perspektive¹⁶ rekonstruieren lassen. Dieses Ansinnen folgt einer disziplintheoretischen Rahmung der ausgewählten Schlaglichter auf bilanzierende und rückblickende Unternehmungen: es fokussiert die konstitutive Rolle der kommunikativen Praxis für die Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen.¹⁷ Ein wesentliches Format dieser kommunikativen Praxis stellen Publikationen dar, wie sie sich in Lehrbüchern oder Monographien ebenso wie in Zeitschriften oder Periodika wiederfinden: „Die Publikation ist das kommunikative Basiselement im Wissenschaftssystem, durch das sich der disziplinäre Kommunikationsprozeß erzeugt und reproduziert“¹⁸. Zeitschriften kommt hierbei eine besondere und wichtige Rolle

8 Vgl. ebd., S. 19–25.

9 Tenorth 2018, S. 157.

10 Noch zurückhaltend Herrlitz 1998, später bestimmter Prondzynsky 2009, S. 15; Schuch/Tenorth/Welter 2010, S. 643; Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 19.

11 Vgl. Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 20f.

12 Vgl. Zymek 2015.

13 Vgl. Benner/Oelkers 2004, S. 8.

14 Jacobi 2007, S. 43.

15 Tenorth 2024, S. 1201.

16 Vgl. Jockers 2013; Moretti 2000.

17 Zur für Disziplinen konstitutiven Rolle des Kommunikationszusammenhangs vgl. etwa Stichweh 1994, S. 17; darauf aufbauend für die Disziplingeschichte Horn 2008, S. 5f. Im Folgenden wird unter Disziplin entsprechend der Kommunikationszusammenhang mit den an ihm Beteiligten verstanden. Das JHB ist damit ein relevanter Ausschnitt dieses Kommunikationszusammenhangs und mithin relevant für die Historische Bildungsforschung als Disziplin.

18 Keiner 1999, S. 18.

zu, da sie in aller Regel je aktuelles und zur Diskussion stehendes Forschungswissen einer Disziplin präsentieren¹⁹ – gleichwohl es zu bedenken gilt, dass neben der Funktion von Publikationsorten auch disziplinäre Geprägtheiten die Publikationspraxis mitbestimmen.²⁰ Das JHB ist somit ein zentraler, weil an disziplintypisch gemeinsamen Problemstellungen orientierter Bestandteil der disziplinären Kommunikation der Historischen Bildungsforschung.

Für die Historische Bildungsforschung lassen sich bereits Untersuchungen zur kommunikativen Praxis in Zeitschriften sowohl im deutschsprachigen Raum²¹ als auch in international-vergleichender Perspektive²² finden. Was bisher noch aussteht, sind konzentrierte Einblicke in ihr zentrales deutschsprachiges Publikationsorgan. Diese Leerstelle soll die vorliegende Untersuchung anlässlich des 30-bändigen Bestehens (von 1993 bis 2024 über 32 Jahre hinweg) des JHB füllen: Als einer der „wichtige[n] mediale[n] Publikations- und Diskussionsorte“²³ der Historischen Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum wird das JHB in einer wissenschaftsforschenden Perspektive²⁴ in den Blick genommen. Damit dient die vorliegende Untersuchung in erster Linie der Reflexion Historischer Bildungsforschungspraxis auf Basis empirischer Befunde zu ausgewählten Indikatoren aus einer Beobachtungsperspektive, einer ‚Vermessung‘ der Realität historisch-bildungsforschender Wissensproduktion und -verwertung.²⁵ Basierend auf o.g. Disziplinverständnis darf angenommen werden, dass Entwicklungen in der Historischen Bildungsforschung im Jahrbuch ihren Niederschlag finden und zugleich das Jahrbuch in seiner Funktion als disziplinäres Kommunikationsmedium auf die Historische Bildungsforschung zurückwirkt, weswegen Erkenntnisse über das Jahrbuch in beide Blickrichtungen Relevanz entfalten: „Die Zeitschriften reflektieren keineswegs nur die Dynamik der innerfachlichen Entwicklungen und der Beziehungen zu anderen Disziplinen, sondern sie beeinflussen sie durch aktive Redaktionspolitiken in entscheidendem Maß mit.“²⁶ Der Fokus liegt damit auf dem Jahrbuch selbst, die gewonnenen Einsichten werden jedoch ebenso zu Ergebnissen bisheriger Forschung – insbesondere zu Entwicklungen der Erziehungswissenschaft – ins Verhältnis gesetzt.

19 Vgl. Keiner 1999, S. 26; Middell 1999, S. 7.

20 Blickt man auf die Sektionen der DGF-E zeigt sich für die Historische Bildungsforschung bei Zeitschriftenartikeln der zweitniedrigste Anteil an Publikationsformaten, wohingegen Buchbeiträge in keiner anderen Disziplin so häufig vertreten sind und auch die Monografien eher unterrepräsentiert sind, vgl. Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 185.

21 Vgl. Berner/Kurig 2018; Wiegmann 2009.

22 Vgl. Fuchs 2008.

23 Link 2021, S. 42.

24 Vgl. Hofbauer/Meseth/Vogel 2025.

25 Vgl. Tenorth 1990.

26 Middell 1999, S. 9.

Der eingangs zitierte Ausschnitt aus einem Bericht aus den Mitteilungen der DGfE erhellt einerseits den Entstehungskontext des JHB. Zum anderen weist der Bericht auf den Inhalt und die Anlage der vorliegenden Untersuchung hin, die sowohl ihre inhaltliche Ausrichtung als auch ihre dem methodischen Vorgehen geschuldeten und zugleich notwendige Eingrenzung vorwegnehmen: Unweigerlich bleiben mit Beobachtungen vorliegender Art verschiedene Faktoren außer Betracht: Was im Hintergrund und / oder außerhalb des Jahrbuchs passiert – von Redaktionskonferenzen über (2006 eingeführte)²⁷ Begutachtungsprozesse bis hin zu Kommissions- oder Sektionssitzungen und deren Debatten – bleibt hier unberücksichtigt, gleichwohl einleuchtet, dass solche und ähnliche Aspekte ebenfalls für die Entwicklung des JHB von Belang sind (wie auch das o.g. Zitat von Middell veranschaulicht). Als Beleg dafür mag gelten, dass in einem kurze Zeit später folgenden Bericht der Historischen Kommission im 4. Mitteilungsheft der DGfE zu lesen ist, dass sich insbesondere aus der „Erfahrung mit der [zu diesem Zeitpunkt neugegründeten, D.E.] DDR-Kommission [...] für den Vorstand die Maßgabe [ergab], so zügig und konsequent wie möglich die eigenen Pläne, ein Jahrbuch zu gründen, zu verfolgen“ – und dies auch, um „die Publikationstradition der DDR nicht zum Maßstab eines demokratischen deutschen pädagogischen Wissenschaftsverständnisses“²⁸ zu machen. Hier handelt es sich um einen offenkundig eher (disziplin-)politischen Beweggrund, die Publikation des ersten Bandes zumindest voranzutreiben, der im Einführungstext in das 1993 erstmals erscheinende Jahrbuch zwar keinerlei Erwähnung findet,²⁹ sich jedoch wohl auch darin zeigt, dass trotz der bis dahin bereits vorangeschrittenen Zeit einer ‚gesamtdeutschen Erziehungswissenschaft‘³⁰ nur eine Person aus den Neuen Bundesländern an der Herausgabe des ersten Jahrbuchs beteiligt ist.³¹ Für den Untersuchungsgegenstand weist das Eingangszitat ebenfalls Anknüpfungspunkte auf: Nicht nur ist im zitierten Bericht von einer zumindest angestrebten Wende innerhalb der Fachvertretung die Rede. Mit seinem Titel ordnet sich das Periodikum bereits ‚der Historischen Bildungsforschung‘ zu, womit ein „weitgefächerte[s] interdisziplinäre[s] Arbeits- und Forschungsfeld“³² zusammengefasst werden soll. Dies ist insofern beachtlich, als sich zeitgenössisch zwar die Bezeichnung ‚Historische Bildungsforschung‘ schon andernorts finden lässt,³³ noch aber die Bezeichnung als Historische Päda-

27 Groppe/Horn/Kluchert 2006, S. 8.

28 Keck 1991, S. 40.

29 Vgl. Herrmann 1993.

30 Vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 69–91.

31 Vgl. Wiegmann 2009, S. 183.

32 Herrmann 1993, S. 7.

33 Vgl. Heinemann 1992a.

gogik oder Historische Erziehungswissenschaft üblicher ist³⁴ und auch die Organisationseinheit innerhalb der DGfE – die Historische Kommission bzw. in Mitteilungen der DGfE auch ‚Kommission Historische Pädagogik‘ – sich selbst erst seit 1999 als ‚Sektion Historische Bildungsforschung‘ bezeichnet.³⁵ Beobachtungen wie diese mögen mehr die Teildisziplin der Historischen Bildungsforschung im Ganzen als das Jahrbuch im Besonderen berühren. Da es dem vorliegenden Beitrag jedoch um die Rekonstruktion ‚der Historischen Bildungsforschung des JHB‘³⁶ geht, spielen auch diese disziplinären Verortungen eine Rolle. Die Frage, ob und ggf. wie sich Entwicklungen bzw. Veränderungen oder auch Kontinuitäten in Form und / oder Inhalt des Jahrbuchs bzw. den darin enthaltenen Beiträgen im Zeitverlauf ausmachen lassen, folgt basierend auf den bisherigen Ausführungen deshalb der leitenden These einer Entwicklung von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung. Eine solche Entwicklung samt ihrer in der Folgezeit anhaltenden Ausdifferenzierung bis hin zu einer möglichen Konsolidierung (auch) in ihrem einschlägigen Fachorgan – dem Jahrbuch für Historische Bildungsforschung – müsste sich entsprechend nachzeichnen lassen. In dieser Absicht wird nach einer Beschreibung der Quellenbasis und dem methodischen Vorgehen (2) zunächst ein Blick auf die Beitragenden im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung geworfen (3), in einem zweiten Auswertungsteil stehen inhaltliche Aspekte der Beiträge im Fokus (4), bevor ein abschließendes Fazit gezogen wird (5).

2 Quellenbasis und methodische Rahmung

Um das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung als Ausschnitt disziplinärer Kommunikation zu untersuchen, wurde ein Korpus erstellt, das mit Ausnahme der Editoriale und originalen Quellentexte alle im JHB publizierten Beiträge umfasst. Über die 30 Jahrgänge von 1993 bis 2024 hinweg handelt es sich um 409 Beiträge, von denen bei 407 mindestens ein*e Autor*in genannt ist³⁷ und die im Folgenden sofern nicht anders angegeben Grundlage der Beitrachtungen zu den Beitragenden und Beiträgen sind. Das umfasst einerseits die Metadaten der Beiträge, angereichert um überwiegend manuell codierte Kategorien, sowie die maschinenlesbaren Volltexte der Beiträge. Diese wur-

34 nur exemplarisch Böhme/Tenorth 1990; Heinemann 1992b; Herrlitz 1998.

35 Vgl. Gogolin 1999; inhaltliche Begründungen der Umbenennung sind in der für diesen Beitrag gesichteten Literatur nicht dokumentiert, vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 51–54; Gütersloh 1997, S. 6; Sektion Historische Bildungsforschung 1999, S. 2.

36 Vgl. Tenorth 1986, S. 22.

37 Ohne entsprechende Angabe ist jeweils der letzte Beitrag in den Jahrgängen 23 von 2018 und 25 von 2019.

den bis zum Jahrgang 26 zunächst manuell als Einzeltexte aus den auf p-DOCS verfügbaren vollständigen Jahrgängen extrahiert und schließlich durch Mustererkennung um Anmerkungen, Quellen- und Inhaltsverzeichnisse bereinigt. In der Regel erschienen die unterschiedlichen Jahrgänge im Abstand von ein bis zwei Jahren, vereinzelt auch zwei Jahrgänge in einem Jahr (2010 die Jahrgänge 15 und 16, 2018 die Jahrgänge 23 und 24 sowie 2024 die Jahrgänge 29 und 30).

Die Analyse der daraus resultierenden Datengrundlage³⁸ beruht auf quantitativen Zugängen und folgt methodologischen Überlegungen des *distant reading*³⁹ bzw. der *macroanalysis*.⁴⁰ Mit der Nutzung von Verfahren aus dem Bereich der Bibliometrie sowie der quantitativen (Text-)Analyse⁴¹ lässt sich die Untersuchung im Schnittfeld von disziplingeschichtlicher Wissenschaftsforschung und Digital Humanities verorten: Vorgelegt wird ein (in dieser Hinsicht freilich vergleichsweise niedrigschwelliger) Versuch, Informationstechniken auf den Gegenstandsbereich der Disziplingeschichte anzuwenden,⁴² um diesen durch die Anwendung digitaler Tools und Methoden neu in den Blick zu nehmen.⁴³ Die technische Umsetzung der Untersuchungen beruht auf einer Realisierung in der Programmiersprache R.⁴⁴

3 Beitragende im JHB

Die Beitragenden im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung lassen sich als das soziale Substrat seiner kommunikativen Praxis begreifen⁴⁵ und werden im Folgenden hinsichtlich sozialer und akademischer Kategorien näher betrachtet und differenziert.

Für die Auswertungen gilt folgende Nomenklatur: Beitragende sind die natürlichen Personen, die mindestens einen Beitrag im Jahrbuch publiziert haben. Für diesen Beitrag sind sie Autor*in. Ein- und dieselbe Beitragende kann bei unterschiedlichen Beiträgen wiederholt als Autor*in in Erscheinung treten, bleibt

38 Der zur Auswertung verwendete Datensatz sowie ein entsprechendes Auswertungsskript in R (aus Urheberrechtsgründen ohne die Bestandteile zur Volltext-Auswertung) sind abrufbar unter <https://doi.org/10.5281/zenodo.17229949>.

39 Vgl. Moretti 2000.

40 Vgl. Jockers 2013.

41 Vgl. Schöch 2017.

42 Zum diesem Ansatz zugrundeliegenden Verständnis der Digital Humanities Thaller 2017, S. 13f.

43 Zur Rolle von Digital Humanities in der Historischen Bildungsforschung vgl. Reh/Berdelmann/Cramme et al. 2021, S. 23f.; zur Diskussion eines *Digital Turn* Oberdorf 2022.

44 <https://cran.r-project.org/> [letzter Aufruf am 26.06.2023], R version 4.4.2 (2024-10-31 ucrt) + RStudio 2024.09.1 Build 39.

45 Vgl. Keiner 1999.

aber ein*e (einfach gezählte*r) Beitragende*r. Mit Mehrautor*innenschaft ist im Folgenden die Tatsache gemeint, dass mehr als ein*e Autor*in einen Beitrag verfasst hat. Die Beitragenden können im Laufe der Zeit (bei wiederholter Autor*innenschaft) ihren akademischen Grad, die geographische sowie die disziplinäre Zuordnung (sowie im Grunde genommen – aber im Datensatz nicht vorhanden – ihr Geschlecht) ändern. Es kann also sein, dass eine Beitragende dreimal als Autorin und dreimal in unterschiedlicher Kombination der Kategorisierung im Datensatz vorkommt: Beitragende X ist dann z. B. einmal Doktorandin der Geschichtswissenschaft mit Anstellung in Deutschland, einmal Doktorandin der Geschichtswissenschaft mit Anstellung in der Schweiz und einmal Professorin der Erziehungswissenschaft mit Anstellung in Deutschland.

3.1 Beitragende und Autor*innenschaft

Die 407 herangezogenen Beiträge wurden von insgesamt 362 Beitragenden verfasst, eine Übersicht über die Häufigkeitsverteilung zur Anzahl der verfassten Beiträge je Beitragende*in findet sich in Tabelle 1. Diese lässt schnell erkennen, dass der überwiegende Teil (80,4%) der Beitragenden nur einmal als Autor*in in Erscheinung tritt. Entsprechend der Nomenklatur ergeben sich aus diesen Zahlen insgesamt 493 Autor*innen.

Tab. 1: Häufigkeit der Beitragenden nach Anzahl verfasster Beiträge

Anzahl der Beiträge je Beitragende*in	1	2	3	4	5	6	8
Häufigkeit	291	37	18	10	4	1	1

Die 16 Personen, die mit mindestens 4 Beiträgen am häufigsten im JHB publiziert haben, finden sich in Tabelle 2. Mit Blick auf das Geschlechter-Verhältnis zeigt sich bei den Meist-Beitragenden mit 9 Frauen und 7 Männern ein vergleichsweise ausgeglichenes Bild. Die Zeitspanne der Präsenz als Beitragende im JHB variiert für die in Tabelle 2 Genannten bei einem Durchschnittswert von 14 Jahren erheblich und reicht von 7 Jahren (Heinz-Elmar Tenorth) bis 25 Jahren (Carola Groppe), wobei 13 von 16 Personen länger als 10 Jahre im JHB präsent sind. Eine Auffälligkeit, die hier festgestellt werden kann, ist, dass von den 16 meistpublizierenden Personen 13 auch im Herausgeber*innen-Kreis aktiv waren bzw. sind – ein Befund, der vermutlich nicht außergewöhnlich bzw. durch die organisationalen Rahmenbedingungen des JHB naheliegend ist. Die Frage, ob durch die aktive Beteiligung an den Diskursen der Historischen Bildungsforschung und des JHB eine Qualifizierung zur Herausgabe des Periodikums erworben wird, oder die Herausgabe die Möglichkeit zur Teilnahme am Diskurs erhöht (oder beides wechselseitig), kann hier nicht beantwortet werden.

Es bleibt lediglich festzustellen, dass von diesen 13 ehemaligen und aktiven Herausgebenden 12 den größeren Teil ihrer Publikationen im JHB – im Schnitt 74% – während ihrer Zeit als Mitherausgeber*in des JHB zu verzeichnen haben. Die Tatsache, dass 291 Beitragende nur einmal als Autor*in in Erscheinung treten, scheint eher ein Indiz für ein größeres heterogenes Feld der Beteiligten am JHB zu sein, das sich um einen kleinen, im Vergleich dazu stabilen Kern an für gewisse Zeiträume des Erscheinens des JHB Etablierten platziert.

Tab. 2: Beitragende mit den häufigsten Beiträgen

Name	Anzahl Beiträge	Name	Anzahl Beiträge
Caruso, Marcelo	8	Geißler, Gert	4
Kurig, Julia	6	Groppe, Carola	4
Berner, Esther	5	Grube, Norbert	4
Hoffmann-Ocon, Andreas	5	Kesper-Biermann, Sylvia	4
Priem, Karin	5	Lost, Christine	4
Reh, Sabine	5	Mietzner, Ulrike	4
Casale, Rita	4	Schmitt, Hanno	4
Dudek, Peter	4	Tenorh, Heinz-Elmar	4

Für den wissenschaftlichen Austausch und Publikationskennzahlen ist neben den einzelnen Autor*innen auch von Interesse, ob sich die Anzahl der Autor*innen je Beitrag im Zeitverlauf ändert. Insgesamt zeigt sich, dass 340 (83,5 %) von 407 Beiträgen, also die deutliche Mehrheit, in Alleinautor*innenschaft verfasst sind. Über die Zeit erreicht das JHB erst zuletzt im Mittel die Anteile an Mehrautor*innenschaft, die mit Blick auf die Entwicklung anderer deutscher Fachzeitschriften bereits zu Beginn der 2000er Jahren vorliegen⁴⁶ und selbst bei einem differenzierteren Blick auf einzelne Zeitschriften⁴⁷ weitgehend unerreicht bleiben. Es lässt sich für das JHB damit zwar eine deckungsgleiche Entwicklung erkennen, die insgesamt jedoch zeitversetzt verläuft. Bis heute bleibt der in Alleinautor*innenschaft verfasste Beitrag der deutlich überwiegende (vgl. Abbildung 1), die Historische Bildungsforschung stellt sich insofern zumindest in diesem Periodikum als ein vergleichsweise wenig kollaboratives bzw. arbeitsteiliges Forschungsfeld dar.

46 Vgl. Zierer et al. 2013, S. 406.

47 Vgl. Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 194–196; Westphal/Zawacki-Richter 2021, S. 663.

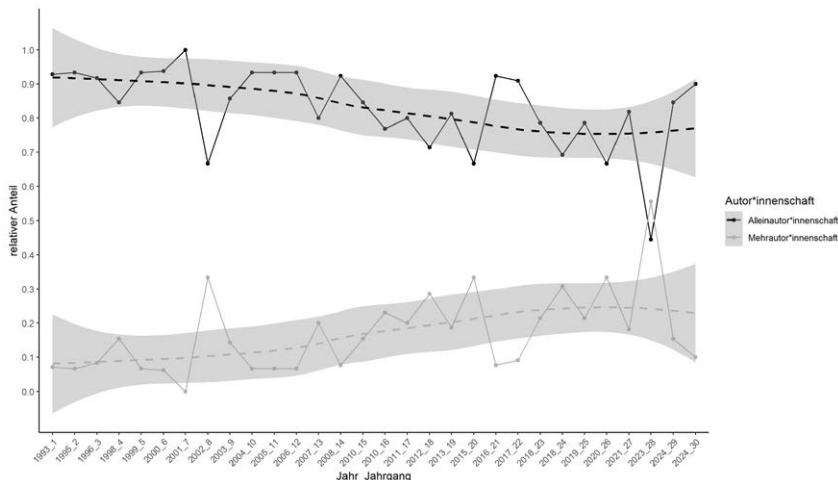


Abb. 1: Relativer Anteil je Jahrgang der Autor*innenschaft mit Trendlinie
(https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257410_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).



3.2 Geschlecht/Gender

Die Berücksichtigung des (gelesenen) Geschlechts der Autor*innen⁴⁸ im JHB dient einem in erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung lange vernachlässigten,⁴⁹ „geschlechtersensitive[n] Blick“⁵⁰ auf die Wissensproduktion. Über alle Beiträge verteilt finden sich als Autor*innen 224 Frauen und 269 Männer (mehrere Beiträge der gleichen Person werden entsprechend der oben festgelegten Nomenklatur auch mehrfach gezählt), was in etwa einem Verhältnis von 5:6 entspricht. Eine Auswertung der Frage, bei wie vielen Beiträgen mindestens eine Frau als Autorin genannt wird, zeigt, dass von den 407 Beiträgen 197 (48,4%) mindestens eine Autorin angeben, mithin 210 Beiträge (51,6%) ohne weibliche Beteiligung veröffentlicht sind. Für die männlichen Kollegen lassen sich 167 (41,0%) Artikel ohne und 240 (59,0%) mit männlicher Beteiligung finden. Daraus folgt, dass von besagten 407 Beiträgen 30 (7,3%) in gemischter Zusammensetzung (von mindestens einer Autorin und mindestens einem Autor gemeinsam) verfasst wurden.

48 Für die Auswertung wurde aufgrund der Datenlage auf ein den vorliegenden Angaben entsprechendes binäres Auswertungsschema zurückgegriffen.

49 Vgl. Glaser/Priem 2004.

50 Andresen/Glaser 2009, S. 8.

Weiterhin ist – nicht zuletzt aufgrund der wissenschaftlichen Reputation – in diesem Kontext von Belang, wie viele Beiträge nicht nur mit weiblicher Beteiligung, sondern auch in Erstautorinnenschaft verfasst wurden. Dies trifft hier auf 182 von den 197 Beiträgen mit weiblicher Beteiligung zu. Von den 30 Beiträgen, die gemeinsam von weiblichen und männlichen Autor*innen verfasst sind, ist damit exakt die Hälfte in Erstautorinnenschaft publiziert.

Inwiefern sich eine Veränderung der weiblichen Beteiligung im Zeitverlauf ergibt, lässt Abbildung 2 erkennen: es zeigt sich ein klarer Aufwärtstrend, gleichwohl jahrgangsbedingte Schwankungen deutlich sichtbar sind. Mit diesem Trend fügt sich das Jahrbuch recht nahtlos in vergleichbare Entwicklungen in der gesamten Erziehungswissenschaft ein: Sowohl in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) im Zeitraum von 1998 bis 2022⁵¹ als auch in der Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) im Zeitraum von 2013–2022⁵² zeigen sich sehr ähnliche, wenngleich etwas weniger schwankende Aufwärtsentwicklungen weiblicher Beteiligung. Verglichen mit den etwas über (ZfE) bzw. knapp unter (ZfPäd) 50 % im Jahr 2022 liegt die weibliche Beteiligung in den letzten Jahrgängen des JHB sogar noch ein wenig höher als in den beiden allgemeinerziehungswissenschaftlichen Zeitschriften.

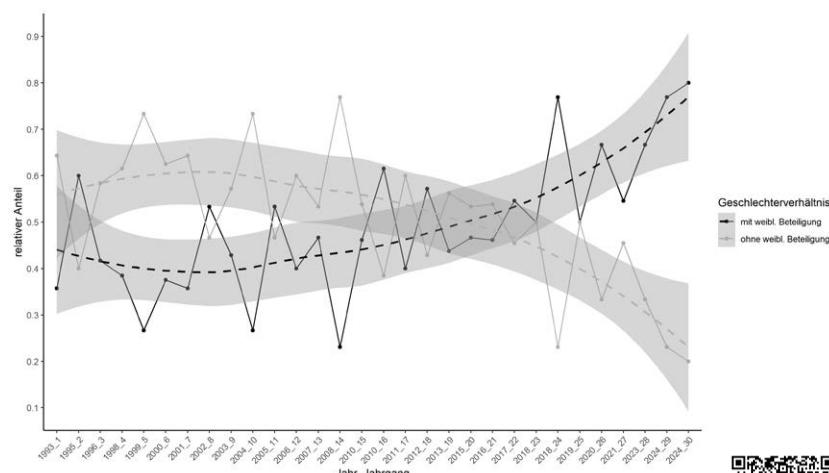


Abb. 2: Relativer Anteil der Beiträge je Jahrgang mit weiblicher Beteiligung mit Trendlinie. ([https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/
image/257408_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1](https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257408_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)).



51 Vgl. Westphal/Zawacki-Richter 2021, S. 664; Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 197.

52 Vgl. Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 197.

Differenziert man die Allein- bzw. Mehrautor*innenschaft nach dem Geschlecht, zeigt sich, dass 146 Beiträge von Frauen in Alleinautorinnenschaft verfasst sind, 51 Beiträge mit weiblicher Beteiligung von mindestens zwei Personen. 12,5 % der Beiträge mit weiblicher Beteiligung sind also in Mehrautor*innenschaft verfasst. Bei den männlichen Kollegen finden sich 194 Beiträge in Alleinautorenschaft, während 46 Beiträge von zwei oder mehr Autor*innen verfasst sind, wenn mindestens ein Autor involviert ist. Hinsichtlich der Kollaboration lassen sich damit keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts der Autor*innen ausmachen.

3.3 Akademischer Grad

Eine weitere Differenzierung der Beitragenden im JHB erlaubt die Betrachtung ihres jeweiligen akademischen Grades. Mit dieser Auswertung verbunden ist die Frage nach dem Stellenwert bzw. der Einbindung des sogenannten ‚wissenschaftlichen Nachwuchses‘, worunter i.d.R. alle Personen gefasst werden, die kein professorales Amt bekleiden. Zu Fragen der „Nachwuchssproblematik“ wie z.B. dem Fehlen von Studierenden „mit einer im engeren Sinn wissenschaftlichen Interessenlage“⁵³ zeigt ein Blick in die Geschichte der DGfE-Sektion Historische Bildungsforschung bzw. der Historischen Kommission, dass schon früh im Zeitverlauf des Erscheinens des JHB ein Bewusstsein dafür und entsprechende Anstrengungen erkennbar waren, die eigene disziplinäre Reproduktion zu stärken. Dies lässt sich beispielsweise (bei aller Streitbarkeit des Namens und auch in der Kommission selbst geführten Diskussionen um ein Für und Wider solcher Unternehmungen) illustrieren an der 1996 zur Durchführung beschlossenen und 1997 veranstalteten ersten „Nachwuchstagung“ „zur verstärkten Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Historischen Pädagogik“,⁵⁴ die den Titel ‚Histo-Kids‘ erhielt. Ein Blick in aktuelle Curricula erziehungswissenschaftlicher Studiengänge gibt zugleich Anlass zur Annahme, dass die disziplinäre Reproduktion auch heute zumindest in der Lehre vor großen Herausforderungen steht, wenn die Gewinnung qualifizierten Personals auf Basis im Studium vermittelter Inhalte fußen soll.⁵⁵ Wie zeigt sich nun die Publikationsaktivität dieses ‚Nachwuchses‘ im JHB? Für die vorliegende Auswertung ließ sich der akademische Grad für die allermeisten Autor*innen aus der Anschrift entnehmen oder anhand von Lebensläufen oder zeitlich parallelen Veröffentlichungen rekonstruieren. Offenbleiben muss, inwieweit kein angegebener akademischer Grad einem nicht-vorhandenen Hochschulabschluss entspricht, oder die Angabe ggf. für einige Autor*innen, die

53 Jacobi 2007, S. 53.

54 Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft o.J., S. 4.

55 Vgl. Biehl 2022.

zum Zeitpunkt ihres Beitrages außerhalb des institutionalisierten Wissenschaftssystems tätig waren, schlicht nicht hinzugefügt wurde. Bei fehlender Angabe ließ sich allerdings nur für 18 Autor*innen kein akademischer Grad rekonstruieren. Die Verteilung der akademischen Grade über alle Autor*innen hinweg zeigt Tabelle 3: Das Gros der Beiträge wird unter der Berücksichtigung des jeweils höchsten (angegebenen) akademischen Grades von promovierten Autor*innen verfasst, knapp dahinter finden sich Autor*innen, die eine Professur innehaben bzw. -hatten. Durch Mehrautor*innenschaft (s.o.) ergibt sich eine Zahl von 147 Beiträgen (29,8%), an denen mindestens ein*e (ggf. auch emeritierte*r oder im Ruhestand befindliche*r) Professor*in beteiligt ist. Wirft man hier einen Blick auf den Zeitverlauf über die Jahrgänge hinweg, so lässt sich für lange Zeit ein leichter Trend eines steigenden Anteils an Autor*innen mit Professur erkennen – wobei dieses Verhältnis insgesamt deutlichen Schwankungen unterliegt – in den letzten Jahrgängen ist jedoch wieder ein schwacher Rückgang sichtbar (vgl. Abbildung 3). Mit Blick auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin insgesamt ist diese Beobachtung zumindest nicht zwingend naheliegend, da beim Personal an wissenschaftlichen Hochschulen die Professuren von 1990 bis 2005 zahlenmäßig sogar rückläufig waren, während parallel dazu seit 1990 die Zahl Wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen kontinuierlich angestiegen ist.⁵⁶ Noch im Jahr 2009 schreibt Horn, dass der ‚wissenschaftliche Nachwuchs‘ „mit einer ausschließlichen fachlichen Konzentration auf Historische Bildungsforschung in der Disziplin keinen Blumentopf gewinnen kann, sondern diese eher bzw. allenfalls als ein zweites Standbein begreifen sollte“⁵⁷ Bis zum Ende der 2010er Jahre könnte diese Einschätzung mit Blick auf die vorliegenden Zahlen Konsens gewesen sein. Möglicherweise zeigt sich im Trendwechsel der letzten Jahrgänge aber vielmehr eine Kombination aus zwei Faktoren, die mit der zunehmenden Differenzierung oder Diversifizierung (auch) innerhalb der Historischen Bildungsforschung⁵⁸ einerseits (denn nicht für jede Spezialisierung gibt es eine Professur, in aller Regel sind jedoch Promotionen spezialisierter, als die generischen Professuren, an denen sie zumeist angesiedelt sind) und mit einer ‚De-Institutionalisierung‘⁵⁹ andererseits zusammenhängen. Darüber hinaus – das legt der Vergleich mit Zahlen zum Publikationsverhalten von DGfE-Mitgliedern nahe, bei denen ‚Pre-Docs‘ den höchsten Anteil an Publikationen in Zeitschriften aufweisen⁶⁰ – könnten im Laufe der Zeit veränderte Qualifikationsbedingungen und -verhältnisse dazu führen, dass Pre-Docs auch in der Historischen Bildungsforschung verstärkt auf Publikationen in Zeitschriften wie dem JHB setzen.

56 Vgl. Tenorth 2024, S. 1198–1201.

57 Horn 2009, S. 51.

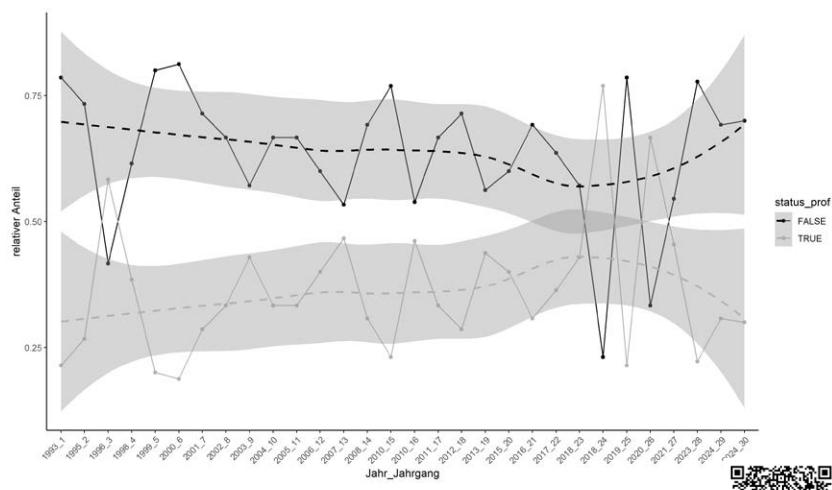
58 Vgl. Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 20.

59 Vgl. Fuchs 2008.

60 Vgl. Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 185f.

Tab. 3: Häufigkeit der akademischen Grade unter allen Autor*innen

Akademischer Grad	Anzahl (Anteil an allen Autor*innen)
Dr./ Dr. des.	183 (37,1 %)
Prof./ Prof. em. bzw. i. R./ Jun.-Prof.	165 (33,5 %)
Studienabschluss (MA/ Dipl./ M.A./ B.A./ StR)	82 (16,6 %)
habil./ PD/ Vertr.-Prof./ apl. Prof./ Assistant Prof.	45 (9,1 %)
ohne Angabe	18 (3,7 %)
Summe	493 (100 %)

**Abb. 3:** Relativer Anteil an Beiträgen je Jahrgang mit professoraler Beteiligung (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257418_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

Den Zusammenhang zwischen akademischem Grad und Geschlecht veranschaulichen die Abbildungen 4 bis 7: Hier lässt sich für professorale Autor*innen (Abbildung 4) deutlich erkennen, dass mit Ausnahme des ersten Jahrgangs erst in den letzten Jahrgängen der Anteil an Professorinnen zunimmt und tendenziell den größeren Anteil ausmacht. Einerseits folgt das Jahrbuch damit der Erziehungswissenschaft insgesamt, für die, wie bereits erwähnt, ein allmählicher Rückgang des Gender-Gap konstatiert wird; zugleich vollzieht sich dieser Angleichungsprozess innerhalb des JHB offenbar langsamer als in der Bezugsdisziplin. Sowohl für die Statusgruppe, die als Habilitierte zusammengefasst werden (Abbildung 5) wie auch für promovierte Autor*innen (Abbildung 6) zeigt sich

ein weitestgehend ausgeglichenes Bild mit wechselnden Verhältnissen, die keine zeitlichen Trends erkennen lassen. Auch für die nicht-promovierten Autor*innen (Abbildung 7) lässt sich kein zeitlicher Trend ausmachen, hier fällt jedoch auf, dass die weiblichen Kolleginnen insgesamt in der Überzahl sind – eine Beobachtung, die auf Ungleichheiten bei der disziplinären Reproduktion in puncto Geschlecht hinweisen könnte.

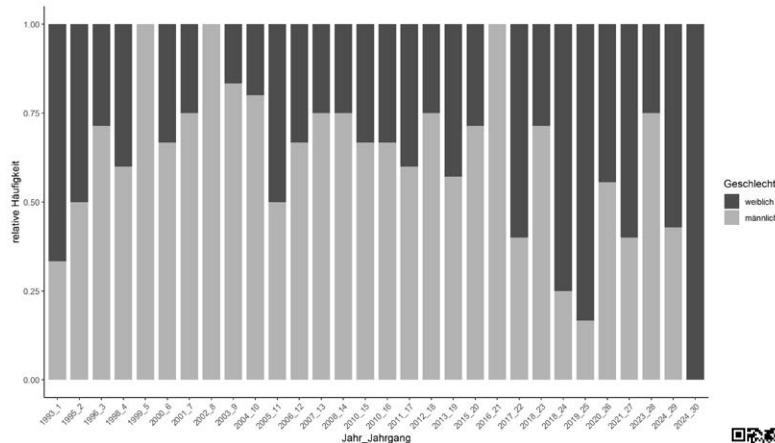


Abb. 4: Geschlechterverhältnis nach Jahrgängen für Professor*innen.
(https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257409_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

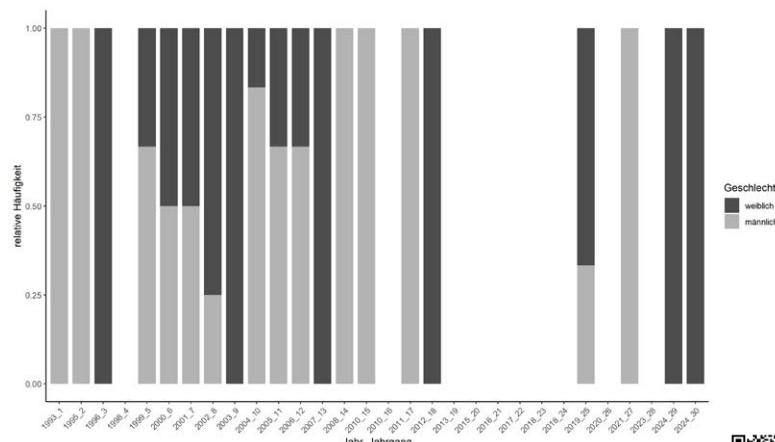


Abb. 5: Geschlechterverhältnis nach Jahrgängen für Privatdozent*innen, Habilitierte und Vertretungsprofessor*innen. (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257417_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).



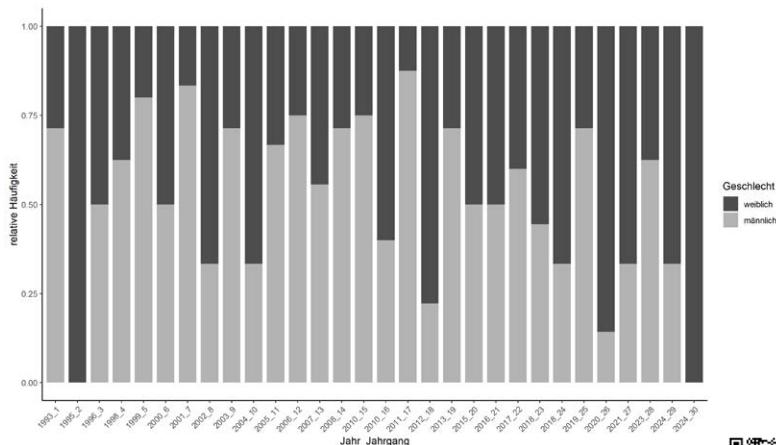


Abb. 6: Geschlechterverhältnis nach Jahrgängen für promovierte Autor*innen.
https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257412_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1.

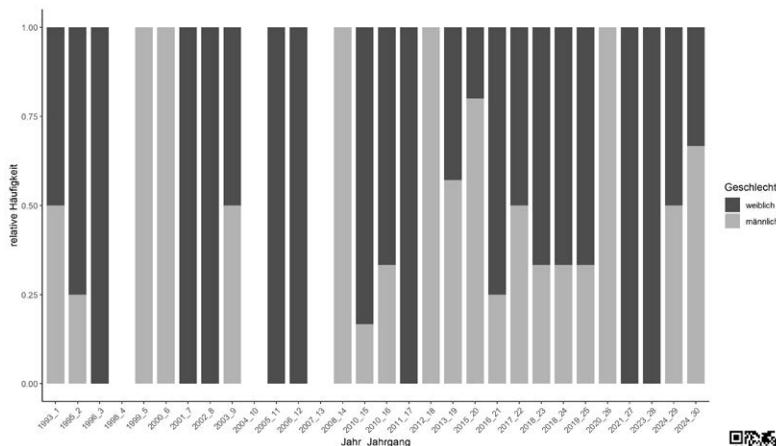


Abb. 7: Geschlechterverhältnis nach Jahrgängen für Autor*innen ohne Promotion.
https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257406_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1.



3.4 „Internationalität“

Die internationale Historische Bildungsforschung habe ein „immenses output“, sei dabei jedoch „national [...] ausgerichtet“⁶¹ so formuliert es Fuchs noch

⁶¹ Fuchs 2010, S. 716; im Orig. mit Herv.

2010.⁶² Für die deutsche Historische Bildungsforschung finden sich zeitgleich ähnliche Einschätzungen einer „nationale[n] Geschichtsschreibung“⁶³ der die Forderung nach einer Ablösung durch internationalen Vergleich zur Seite gestellt wird.⁶⁴ Zwar lässt sich mit der Gründung der *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)* bereits 1978 ein erster Internationalisierungsschub bildungshistorischer Forschung erkennen. In jüngerer Vergangenheit wird einer „kritischen internationalen scientific community“⁶⁵ schließlich ein maßgeblicher Beitrag zu der als solche bewerteten Karriere der pädagogischen Historiografie zugeschrieben. Auch wenn es gewiss zu kurz gegriffen ist, die Internationalität der Historischen Bildungsforschung am Herkunfts- bzw. Wirkungsland der Autor*innen allein zu bemessen, kann eine solche Untersuchung ein Hinweis auf Internationalisierungstendenzen auch im Sinne der Präsenz einer solchen internationalen Community im JHB sein. Ausschlaggebend für die Auswertung sind dabei die Autor*innen-Adressen, womit die Internationalität hier durch die institutionelle Anbindung operationalisiert wird (fehlende Angaben wurden soweit möglich durch eigene Recherchen ergänzt).

Insgesamt finden sich 81 Beiträge, die ohne (identifizierbare – für 2 Autor*innen, die je einen Beitrag allein verfasst haben, lässt sich der Anstellungsort nicht ermitteln) Beteiligung einer*s Autors*Autorin aus Deutschland zustande gekommen sind, was einem knappen Fünftel aller Beiträge (19,9%) entspricht. Für den DACH- als deutschsprachigen Raum trifft diese Aussage noch auf 42 Beiträge (10,3%) zu. Umgekehrt haben von allen 493 Autor*innen 382 ihren Anstellungsort in Deutschland, für den gesamten DACH-Raum trifft dies auf 438 Autor*innen zu (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Länder, in denen die Autor*innen zum Zeitpunkt des Beitrages laut Anschrift tätig sind

Land der Anstellung		Anzahl Autor*innen		
Europa	DACH-Raum	Deutschland	382	438
		Schweiz	49	
		Österreich	7	
	Italien		6	
	Luxemburg		6	
	Belgien		4	

62 Vgl. ebenso Berner/Kurig 2018, S. 304.

63 Jacobi 2007, S. 51.

64 Vgl. ebd., S. 51.

65 Tenorth 2018, S. 159.

Land der Anstellung		Anzahl Autor*innen
Dänemark		3
Polen		3
Spanien		3
England		2
Griechenland		2
Schweden		2
Norwegen		1
Russland		1
Asien	Japan	11
	Indien	1
Nordamerika	USA	7
Südamerika	Chile	1

Auffällig ist hier, dass die Länder der Anstellung, die ohnehin nicht nur einmal genannt werden (Chile, Indien, Norwegen, Russland), in der Regel in Mehr-autor*innenschaft auftreten: Die 6 Autor*innen aus Luxemburg beispielsweise verteilen sich auf 3 Beiträge, die 4 Autor*innen aus Belgien sowie die 3 Autor*innen aus Dänemark verteilen sich jeweils auf 2 Beiträge und die 3 Autor*innen aus Polen verteilen sich ebenfalls auf 2 Beiträge, die 2 Autor*innen aus Großbritannien gehören zu einem Beitrag. Die Autor*innen mit Anstellungsamt in Japan, Italien, den Vereinigten Staaten und Schweden publizieren überwiegend einzeln. Als internationale Kooperation im Sinne von durch Autor*innen mit unterschiedlichen Ländern der Anstellung verfasste Beiträge finden sich lediglich 4 in den Kombinationen Dänemark & Belgien, Japan & Deutschland, Spanien & Deutschland sowie die USA & Deutschland.

Eine Übersicht über die Anzahl von Ländern der Anstellung, die mindestens ein*e Autor*in je Beitrag abbilden, zeigt sich in Abbildung 8. Dabei fällt neben der Dominanz vom Tätigkeitsort Deutschland vor allem auf, dass die Kontinente Afrika und Ozeanien überhaupt nicht vertreten sind und auch von den amerikanischen Kontinenten nur zwei Länder als Tätigkeitsort aufzufinden sind. Insgesamt stellt sich die Herkunft der Autor*innen gemessen am Anstellungsamt damit deutlich eurozentristisch dar.

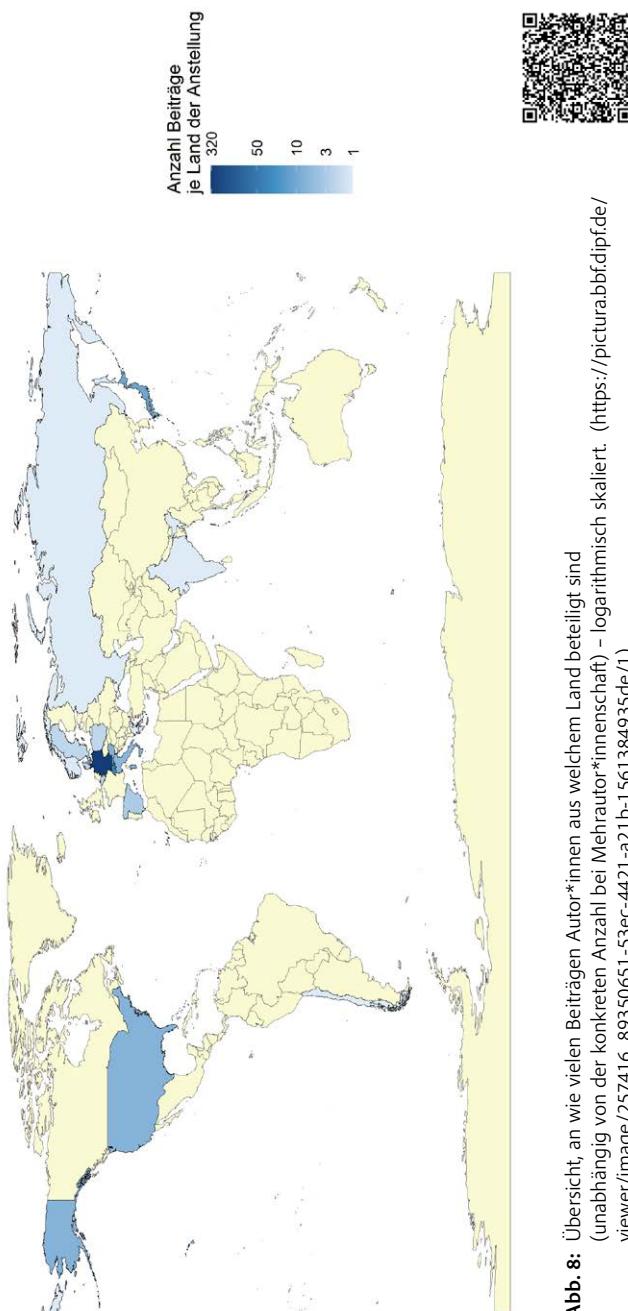


Abb. 8: Übersicht, an wie vielen Beiträgen Autor*innen aus welchem Land beteiligt sind (unabhängig von der konkreten Anzahl bei Mehrautor*innenschaft) – logarithmisch skaliert. (https://pictura.bbtf.dipf.de/viewer/image/257416_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

Betrachtet man das Verhältnis internationaler Beteiligung – operationalisiert durch Beteiligung von Autor*innen, die nicht in Deutschland tätig sind – im Zeitverlauf (vgl. Abbildung 9), zeigt sich ein leichter, wenn auch schwankender Aufwärtstrend, der Anteil an internationaler Beteiligung bleibt allerdings insgesamt auf einem eher niedrigen Niveau.

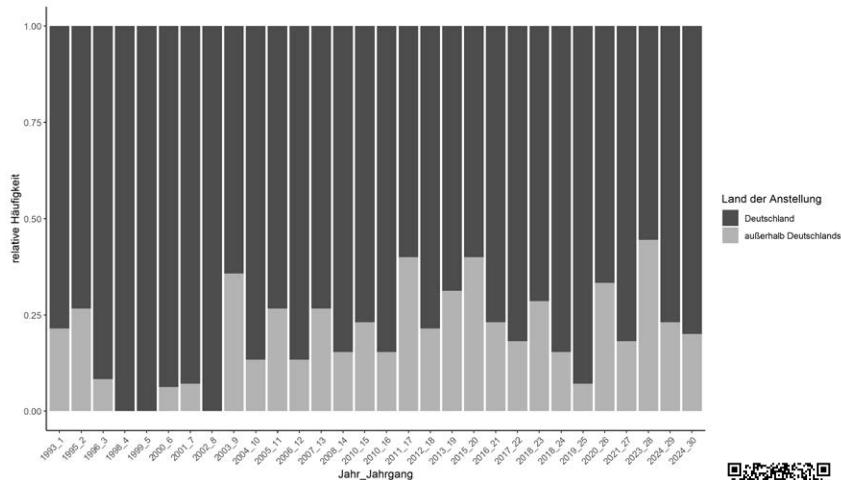


Abb. 9: Anteil von Autor*innen, die keine Anstellung in Deutschland aufweisen
(https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257420_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).



So lassen sich zwar internationale Einschläge im JHB der vergangenen 30 Jahrzüge erkennen, von einer etablierten inter- oder gar transnationalen Ausrichtung kann – gemessen am Anstellungsort der JHB-Autor*innen – jedoch nur bedingt gesprochen werden. Dies mag jedoch auch daran liegen, dass es parallel zum Erscheinen des JHB auch noch weitere Publikationsorte mit dem expliziten Ziel einer Verknüpfung von deutschsprachiger mit internationaler Forschung gegeben hat.⁶⁶ Als bemerkenswert mag hier noch gelten, dass seit dem 9. Jahrgang des JHB kein Jahrgang mehr gänzlich ohne internationale Beteiligung erschienen ist und darüber hinaus in vielen Jahrgängen die internationale Beteiligung gleichauf oder über den Durchschnittswerten der Beiträge in der ZfE und ZfPäd liegen.⁶⁷ Ein anhaltender Aufwärtstrend, welcher der oben genannten Forderung nach einer Ablösung der nationalen Geschichtsschreibung wohl am ehesten entsprechen würde oder zumindest dafür begünstigende Ausgangsbedingung sein könnte, lässt sich jedoch nicht festmachen.

⁶⁶ Vgl. [o. A.] 2022.

⁶⁷ Vgl. Westphal & Zawacki-Richter 2021, S. 664; Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 192.

3.5 (Inter-)Disziplinarität

Die Historische Bildungsforschung zeichnet aus, dass sie zwei primäre Bezugsdisziplinen aufweist, darüber hinaus aber auch eine Vielzahl an weiteren beteiligten Wissenschaften.⁶⁸ Schon früh wurde für das JHB das Ziel ausgegeben, mit und in ihm die „historische Bildungsforschung als interdisziplinäres Feld [zu] repräsentieren“⁶⁹ – wie es in den Mitteilungen der Herausgeber und der Redaktion zum 5. Jahrgang heißt. Wie sich das Verhältnis der primären Bezugsdisziplinen (repräsentiert durch die Autor*innen) im Laufe der Zeit darstellt, ist eine für die Disziplinarität des JHB relevante Frage. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass für die Historische Bildungsforschung ein „in den letzten Jahren zu beobachtende[r] interdisziplinäre[r] Boom[.]“⁷⁰ auszumachen sei und sie tatsächlich „ein interdisziplinärer Forschungszusammenhang geworden ist“⁷¹ liegt die Vermutung nahe, dass eine Zunahme beteiligter Disziplinen an der bildungshistorischen Wissensproduktion einerseits sowie eine Zunahme von Beiträgen, die gemeinsam von Autor*innen unterschiedlicher disziplinärer Zuordnung verfasst sind, andererseits erkennbar ist. Dies ließe sich zudem mit einer im Laufe des Erscheinens des JHB „neue[n] Aufmerksamkeit für die produktiv nutzbaren Referenztheorien“⁷² auch außerhalb der primären Bezugsdisziplinen gut in Einklang bringen.

Im Folgenden wird die disziplinäre Zuordnung der Beiträge entweder durch die Affiliation der Autor*innen, oder aber (wenn diese nicht angegeben ist und sofern rekonstruierbar) durch die fachliche Zuordnung des (letzten) akademischen Abschlusses als Operationalisierung für die Disziplinarität herangezogen. Abbildung 10 zeigt für das Verhältnis der primären Bezugsdisziplinen zueinander in der Gesamtschau ein deutliches Überwiegen von Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik, wozu hier auch die in geringer Zahl auftretende Zuordnung des Lehramts bzw. die Fachdidaktik gezählt wird. Zugleich lässt sich feststellen, dass die Geschichtswissenschaft ohne Ausnahme in jedem Jahrgang präsent ist. Im Zeitverlauf zeigt sich allerdings auch, dass diese Präsenz in den ersten 7 Jahrgängen durchgängig höher (gewichtet nach Autor*innen je Beitrag anteilig jeweils mehr als 18 % je Band) als in den Folgejahren ist, in denen nur noch vereinzelt (6-mal) Anteile im mindestens gleichen Umfang zu finden sind. Dies mag einerseits ein Hinweis auf eine Verschiebung bei der Relevanz der primären Bezugsdisziplinen sein – die dann allerdings im Widerspruch zur These steht, dass sich im Rahmen der sozialgeschichtlichen Ausrichtung „[m]it ihrer fortschreitenden Verwissenschaftlichung [...] die Beziehungen der

68 Vgl. Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 13.

69 [o.A.] 1999, S. 5.

70 Berner/Kurig 2018, S. 303.

71 Link 2021, S. 41.

72 Schuch/Tenorth/Welter 2010, S. 644.

Historischen Bildungsforschung zur Geschichtswissenschaft [intensiviert]⁷³ hätten und auch darüber hinaus „weiterhin eng“⁷⁴ geblieben seien. Zum anderen könnte dieser Befund als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Geschichtswissenschaft nach anfänglicher Omnipräsenz im Laufe der Zeit eher für ausgewählte Themen(schwerpunkte) – was Gegenstände wie Zeiträume gleichermaßen umfassen kann – von besonderer Bedeutung ist. Ein Beispiel hierfür wäre die Universitätsgeschichte (Schwerpunkt in Band 13), die als Domäne der Geschichtswissenschaft gilt,⁷⁵ oder aber thematische Bezüge zu Emotionen (Schwerpunkte in Band 18 und 30). Für andere Schwerpunkte wie etwa die Schulgeschichte (Band 16) scheint diese Deutung hingegen eher unplausibel, was auch durch eine Differenzierung nach Rubriken (Schwerpunkt des Bandes vs. nicht; s.u.) keine Veränderung erkennen lässt. Schließlich lässt sich hier feststellen, dass dort, wo die Geschichtswissenschaft im Rückzug begriffen ist, auch keine andere Disziplin einen ähnlich hohen Stellenwert eingenommen hat.

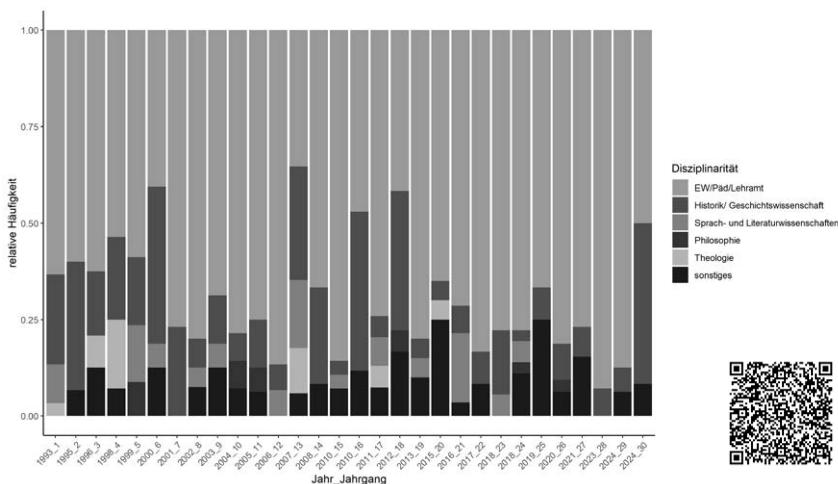


Abb. 10: Disziplinarität der Beitragenden im JHB (nicht ermittelbare Angaben entfernt): die Zuordnung mehrerer Disziplinen gleichzeitig zu einzelnen Autor*innen oder mehrfach die gleiche Disziplin bei einem Beitrag durch Mehrautor*innenschaft wurden anteilig je Beitrag gewichtet (Ankerbeispiel: Wird ein Beitrag von einer Autorin verfasst, die an einem Arbeitsbereich für Erziehungswissenschaft und Kulturwissenschaft angestellt ist, und zwei Autorinnen, die jeweils an einem Institut für Erziehungswissenschaft angestellt sind, ergibt sich eine Disziplinarität EW/Päd/Lehramt gewichtet mit 0,75 und eine Disziplinarität Kulturwissenschaft gewichtet mit 0,25). (https://pictura.bbf.dipf.de/vierer/image/257414_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

73 Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 22.

74 Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 23.

75 Vgl. Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 17.

Als Hinweis auf Interdisziplinarität lässt sich interpretieren, dass mit Ausnahme von 2 Bänden (7 und 28) durchgängig mindestens 3 Disziplinen im JHB vertreten sind (wobei die Kategorie ‚sonstiges‘ Disziplinen subsumiert, die seltener als 8-mal auftauchen). Von den (zusammengefassten) Disziplinen, die mindestens 8-mal auftauchen, liegen die Sprach- und Literaturwissenschaften deutlich vor der Theologie und der Philosophie, die beide nur in jeweils 6 Bänden zu finden sind (dabei jedoch nie gleichzeitig). Verlässt man die Ebene der Jahrgänge und betrachtet, wie viele Beiträge im Einzelnen als interdisziplinär zu werten sind, weil nicht nur eine Disziplin für sie verantwortlich zeichnet (ungeachtet der Frage ob durch eine*n Autor*in zugeordnet zu mehreren Disziplinen oder mehrere Autor*innen zugeordnet zu unterschiedlichen Disziplinen), zeigt Abbildung 11 ein eindeutiges Bild: In der hier vorgenommenen Operationalisierung lässt sich nur ein sehr geringer Anteil interdisziplinär verfasster Beiträge finden, und dies unabhängig vom Fortschreiten der Zeit.

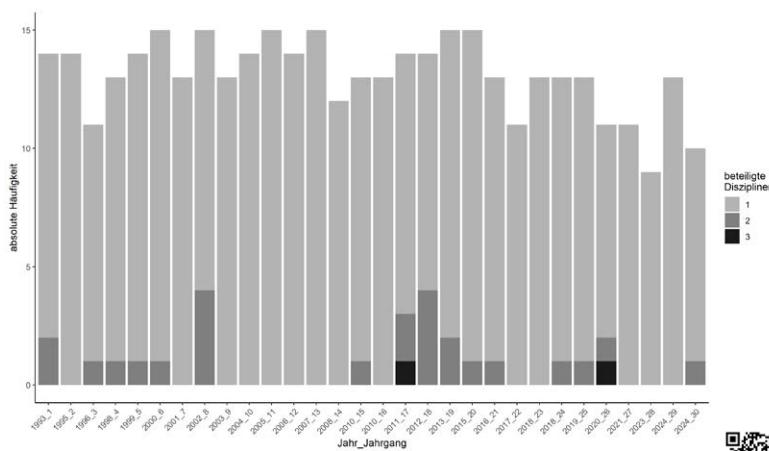


Abb. 11: Anzahl beteiligter Disziplinen je Beitrag im Zeitverlauf (nicht ermittelbare Angaben entfernt). (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257413_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).



Will man diese Befunde zusammenfassen, lässt sich festhalten, dass für das Jahrbuch im Ganzen eine interdisziplinäre Ausrichtung in dem Sinne erkennbar ist, dass unterschiedliche Disziplinen zur Historischen Bildungsforschung beitragen: die Erziehungswissenschaft ist dabei die mit Abstand dominanteste Disziplin (dass es der Historischen Bildungsforschung „[...] an einem disziplinär eindeutigen Ort [mangele]“⁷⁶ lässt sich mit Blick auf die Beitragenden im

76 Prondzynsky 2009, S. 15.

JHB nicht feststellen) gefolgt von der Geschichtswissenschaft und in den allermeisten Fällen um mindestens eine weitere Disziplin ergänzt. Auf Ebene der Einzelbeiträge findet sich diese Interdisziplinarität jedoch so gut wie gar nicht wieder. So lässt sich hier die Vermutung zumindest nicht vollständig ausräumen, dass wie auch für die Erziehungswissenschaft insgesamt die Historische Bildungsforschung seit den 1990er Jahren nicht eben an interdisziplinärer Reputation und damit Attraktivität für andere Disziplinen zugelegt hat.⁷⁷

Nach diesem Überblick über die Beitragenden des JHB wird im Folgenden ein Blick auf inhaltliche Aspekte der Beiträge selbst geworfen.

4 Inhaltliche Aspekte

4.1 Rubriken

Rubriken stellen die erkennbare Absicht dar, die in einem Gesamtwerk versammelten Beiträge zu sortieren. „Auf der Suche nach einer geeigneten Bin nenstruktur“⁷⁸ in der Anfangszeit zeigt sich für das JHB im Zeitverlauf ein Wandel dieser Struktur: In den verschiedenen Rubriken der letzten 30 Jahrgänge stellen thematische Beiträge (zu jeweils unterschiedlichen Themen-Schwerpunkten) in Summe mit 193 den größten Anteil der 407 Beiträge dar. Hier ist zu bemerken, dass die ersten vier Jahrgänge den deutlich überwiegenden Teil an thematisch sortierten Beiträgen beinhalten, die zudem auch mehrere unterschiedliche thematische Schwerpunkte innerhalb eines Jahrgangs bedienen.⁷⁹ Erst mit dem (ersten) Wechsel der Redaktion für den fünften Jahrgang ändert sich die Rubrizierung und es tauchen weniger thematische Schwerpunkte innerhalb eines Jahrgangs sowie mehrere neue Rubriken auf: Neben den thematisch nicht gebundenen „Abhandlungen“ (die für die vorliegende Untersuchung behandelt werden wie die „Forschungsberichte“ aus Jahrgang 2 und die „Einzelfallstudien“ aus Jahrgang 4) kommen die Rubriken „Diskussion“, „Quellenedition“ sowie „Erinnerung und Reflexion“ hinzu. Fasst man die leicht variierenden Bezeichnungen jeweils äquivalenter Rubriken über deren Zeitverlauf hinweg zusammen – ergänzt um in späteren Jahrgängen neu eingeführte Rubriken – ergibt sich folgende Verteilung über alle Jahrgänge hinweg (Tabelle 5):

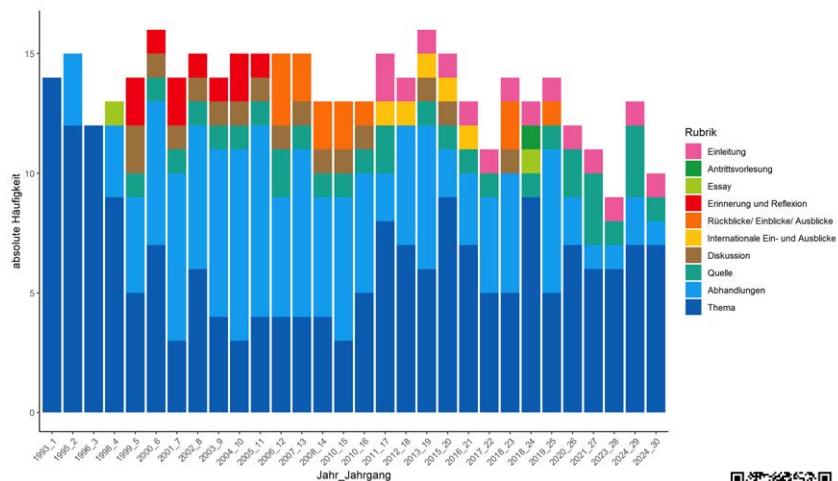
77 Vgl. Tenorth 2024, S. 1211f.

78 Wiegmann 2009, S. 184.

79 Für die vorliegende Auswertung wird auch die epochale Bündelung (vgl. Wiegmann 2009, S. 184) als thematische Bündelung gewertet, weil damit anders als bei den voneinander unabhängigen ‚Abhandlungen‘ zumindest ein verbindendes Element – die Epoche – diese Bündelung ermöglicht und vorgibt.

Tab. 5: Beiträge je Rubrik in allen Jahrgängen des JHB

Rubrik	Anzahl
Thematischer Schwerpunkt	193
Abhandlungen	120
Quelle	31
Diskussion	16
Einleitung	15
Rückblicke/ Einblicke/ Ausblicke	13
Erinnerung und Reflexion	10
Internationale Ein- und Ausblicke	5
Essay	2
Antrittsvorlesung	1
ohne	1
Summe	407

**Abb. 12:** Absolute Häufigkeiten der Rubriken über alle Jahrgänge hinweg (nicht rubrizierte Beiträge entfernt). ([https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/
image/257415_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1](https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257415_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)).

Eine Betrachtung der Verteilung im Zeitverlauf lässt erkennen, dass der relative Anteil an Beiträgen zu jeweils themengebundenen Schwerpunkten nach einem zwischenzeitlichen Rückgang seit dem 16. Jahrgang wieder zugenommen hat (vgl. Abbildung 12). Mit Ausnahme des ersten und dritten Jahrgangs sind die Rubriken Thema und Abhandlungen – wobei letztere in den zuletzt

erschienenen Jahrgängen eher im Rückgang begriffen sind – die einzigen, die dauerhaft präsent sind. Ähnliches gilt für die Rubrik Quelle, die ab dem fünften Jahrgang beinahe durchgängig zu finden ist (Ausnahmen stellen die Jahrgänge 18 und 23 dar). Dies ist insofern beachtlich, als im Ursprung des JHB noch vom Anspruch zu lesen ist, keine Quellen oder Dokumente mit aufzunehmen,⁸⁰ kann aber als Indiz für den anerkannten Stellenwert von quellenbasierter Forschung in der Historischen Bildungsforschung gelten.⁸¹ Ob der Einzug dieser Rubrik ins JHB zudem ursächlich mit dem Beginn der Mit-Herausgabe des Jahrbuchs durch die BBF zusammenhängt, ist auf Basis der bisherigen Recherchen nicht auszumachen. Andere Rubriken sind durch eine kürzere Lebensdauer im Inhalt des Jahrbuchs gekennzeichnet. Dies könnte sowohl Ausdruck einer gewissen Offenheit für neue oder die Suche nach passenden Formaten und Textgattungen sein, ebenso aber auch schlicht den Vorlieben oder Intentionen der jeweiligen Redaktion und Herausgebenden entsprechen. Das Aufkommen der Rubrik „Erinnerung und Reflexion“ in Jahrgang 5 etwa fällt zwar mit einer neuen Zusammensetzung von Redaktion und Herausgeber*innen zusammen, wird aber zum Zeitpunkt ihrer Einführung nicht weiter thematisiert oder begründet.⁸² Sie geht nach einer erneuten personellen Umstellung in der Redaktion in der neu geschaffenen Rubrik „Rückblicke/ Einblicke/ Ausblicke“ auf und damit in das Ansinnen, „regelmäßig Beiträge zu neueren Entwicklungen in der Historischen Bildungsforschung innerhalb wie außerhalb Deutschlands“⁸³ zu publizieren. Nimmt man an, dass eine wiederum unter neuem Namen vollzogene Fortführung der Rubrik in den „Internationale[n] Ein- und Ausblicke[n]“ vorliegt, würde diese Rubrik eine gewisse Konstanz im Verlauf des JHB aufweisen. Dass diese Fokussierung auf das ‚Internationale‘ mit einer eigenen Rubrik nur in fünf Jahrgängen sichtbar wurde (und danach auch nur noch zweimal Beiträge unter der Rubrik „Rückblicke/ Einblicke/ Ausblicke“), lässt sich möglicherweise als ein Indiz dafür werten, dass die Historische Bildungsforschung – zumindest im Jahrbuch – noch auf der Suche nach dem geeigneten Ort für internationale Bezüge ist, was sich durchaus in Einklang mit o.g. Befunden in Abschnitt 3.4 bringen lässt.

4.2 Zeiträume

In den einleitenden Worten von 1993 zur Gründung des JHB ist zu lesen, dass eine „[b]esondere Aufmerksamkeit [...] der Zeitgeschichte gewidmet werden [soll]“⁸⁴ Für die Historische Bildungsforschung insgesamt ist einerseits min-

80 Vgl. Herrmann 1993, S. 8.

81 Vgl. Reh/Berdelmann/Cramme et al. 2021, S. 13.

82 Vgl. [o. A.] 1999.

83 Groppe/Horn/Kluchert 2006, S. 7.

84 Herrmann 1993, S. 8.

destens für den Zeitraum seit ca. 2000 von einer ebensolchen „vermehrte[n] Konzentration auf die jüngere Zeitgeschichte“ zu lesen, die auch zu „Diagnosen über vernachlässigte Epochen“⁸⁵ führt. Zum anderen wird ihr im Zuge ihrer Ablösung der Geschichte der Pädagogik seit dem Ausgang des 20. Jahrhunderts unter anderem eine Neugewichtung von Etappen oder Phasen der Erziehungs- und Bildungsgeschichte attestiert, wie beispielsweise eine stärkere Gewichtung der Vormoderne.⁸⁶ Im Folgenden werden die Beiträge des JHB daraufhin untersucht, welche Zeiträume in welchem Umfang in den vorliegenden 30 Jahrgängen behandelt werden, wobei auf eine Periodisierung von Fuchs⁸⁷ in die 5 Etappen Antike, Mittelalter, Frühe Neuzeit (1500–1799), Neuzeit (1800–1917) und Zeitgeschichte (seit 1918) zurückgegriffen wird. Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass 15 Beiträge (häufig die Einleitungen, aber auch Beiträge zu Method(ologi)en oder technischen Fragen) keinen konkreten bzw. sinnvoll eingrenzbaren Zeitbezug aufweisen. Für alle anderen Beiträge ist die Verteilung nach Jahrgängen in Abbildung 13 dargestellt. Hier zeigt sich mit wenig zeitlicher Varianz eine klare Dominanz der Zeitgeschichte, in aller Regel gefolgt (und nur selten übertroffen) von der Neuzeit. Die Häufigkeit betrachteter Zeiträume nimmt ab mit der Größe des zeitlichen Abstands: Die Antike taucht in den gesamten 30 Jahrgängen nur 3-mal auf und auch das Mittelalter ist in weniger als der Hälfte aller Jahrgänge vertreten – ohne, dass sich ein Trendwechsel dieser Verhältnisse im Zeitverlauf ausmachen ließe. Wofür sich allerdings eine Veränderung im Laufe der Zeit ausmachen lässt, betrifft die Vermutung, dass weiter zurückliegende Untersuchungszeiträume in der Regel von Fachhistoriker*innen bearbeitet würden:⁸⁸ Während sich von den 16 Beiträgen zu Antike und Mittelalter nur 4 der Erziehungswissenschaft zuordnen lassen, sind es hingegen 6 Beiträge für die Geschichtswissenschaft, für 3 Beiträge konnte die Diziplinarität nicht ermittelt werden, 2 Beiträge fallen unter „sonstiges“ als disziplinäre Zuordnung und ein Beitrag ist der Theologie zuzurechnen. Es zeigt sich also, dass Dreiviertel dieser Untersuchungszeiträume nicht der Erziehungswissenschaft zuzurechnen sind, für das eine Viertel an Beiträgen ist jedoch zu verzeichnen, dass es sich dabei um die vier zuletzt erschienenen Beiträge zu Mittelalter und Antike handelt (ab Band 21). Möglicherweise deutet sich hier ein Wandel, vielleicht sogar ein neues Selbstbewusstsein innerhalb der Historischen Bildungsforschung an, was für die Kürze der Zeit und die geringe Menge an entsprechenden Beiträgen jedoch nicht

85 Tenorth 2018, S. 172.

86 Vgl. Schuch/Tenorth/Welter 2008, S. 270.

87 Vgl. Fuchs 2008, S. 281ff.; um Überschneidungen zu vermeiden wird die Frühe Neuzeit von 1500–1799 und die Zeitgeschichte ab 1918 gezählt.

88 Vgl. etwa Berner/Kurig 2018, S. 303.

mehr als eine vorsichtige Vermutung darstellen kann und in zukünftiger Ausgestaltung abzuwarten ist.

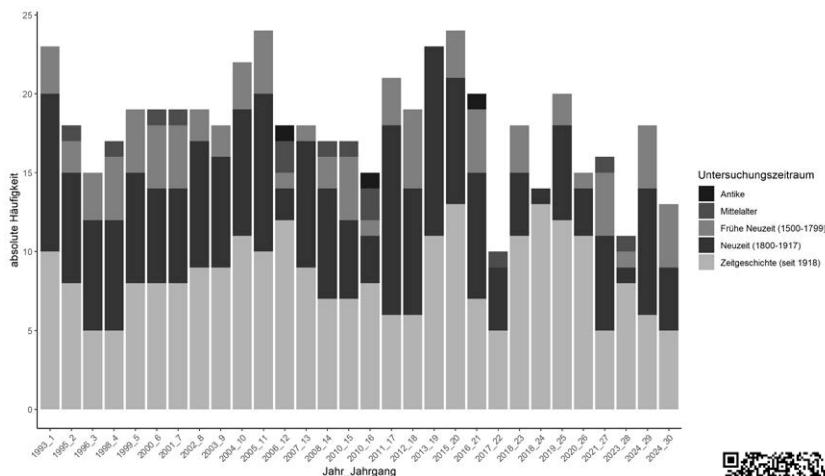


Abb. 13: Verhandelte Zeiträume nach Fuchs (2008) je Jahrgang
(Mehrfachzuordnung möglich) ([https://pictura.bbf.difp.de/viewer/
image/257419_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1](https://pictura.bbf.difp.de/viewer/image/257419_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)).



4.3 Frequenzanalysen der Volltexte

Quantitative Textanalysen⁸⁹ liefern im Sinne einer distanzierten Betrachtung Anhaltspunkte zu den Inhalten der Beiträge. Eine erste Übersicht eröffnet die Analyse von Kollokationen, bei denen zwei Lemmata – die Grundformen der Wörter – statistisch signifikant häufiger zusammen auftreten als der Zufall es erwarten lassen würde – um Entwicklungen im Zeitverlauf kenntlich zu machen, eingeteilt in drei Abschnitte von jeweils 10 Jahrgängen (Tabelle 6).⁹⁰ Hier fällt ins Auge, dass es insbesondere die Bezeichnungen von Jahrhunderten oder politischer Ereignisse (Weimarer Republik und Erster Weltkrieg) sind, die in allen drei Zeiträumen statistisch auffällig sind. Eine solche Auffälligkeit für zeitliche Einordnungen ist für ein historisches Jahrbuch wenig überraschend und schließt zugleich nahtlos an die Ergebnisse des vorhergehenden Abschnitts an. In zwei der drei Zeiträume lassen sich ähnlich dazu noch der Zweite Weltkrieg und eine ‚zweite Hälfte‘ finden. Eher inhaltlich lässt sich die Historische Bildungsforschung verstehen, die im zweiten und dritten Zeitraum auftritt. Neben sprachlichen Eigenheiten, die sich teils in Überschneidung der Zeiträu-

⁸⁹ Vgl. Schöch 2017.

⁹⁰ Ähnlich für die ZfE vgl. Westphal/Zawacki-Richter 2021.

me, teils nur in einzelnen Zeitabschnitten finden, ist hier wohl insbesondere das Auftauchen englischsprachiger Wortverbindungen im zweiten Zeitraum auffällig, sowie die Tatsache, dass unter den jeweiligen Top 15 Kollokationen nur wenige zu finden sind, die auf inhaltliche Charakteristika schließen lassen. Kennzeichnend für das Jahrbuch bleibt damit relativ konstant die Eingrenzung von Untersuchungszeiträumen und die Kontextualisierung durch (mutmaßlich) jeweils zeitgeschichtliche, politische Ereignisse.

Tab. 6: Kollokationen nach Zeiträumen (ZR) unterteilt in 10er-Schritte der Jahrgänge (1-10, 11-20, 21-30); z-Wert als standardisierte Signifikanz

Nr.	Kollokation	Jahrgänge 1-10			Jahrgänge 11-20			Jahrgänge 21-30		
		Rang- platz	Fre- quenz	z- Wert	Rang- platz	Fre- quenz	z- Wert	Rang- platz	Fre- quenz	z- Wert
1	19. jahrhun- dert	1	368	68,53	1	501	77,49	2	203	54,44
2	darüber hinaus	2	131	59,18	2	138	58,57	5	96	48,48
3	18. jahrhun- dert	3	179	56,24	3	176	55,15	4	127	49,28
4	weimarer republik	4	141	54,92	5	118	51,98	1	148	55,17
5	erster welt- krieg	5	144	51,86	8	107	48,70	3	123	50,63
6	dritter reich	6	81	50,58	-	-	-	-	-	-
7	20. jahrhun- dert	7	150	45,12	4	288	54,64	8	195	46,87
8	hoch schule	8	113	43,88	-	-	-	7	114	47,07
9	rolle spielen	9	59	43,14	15	58	42,14	-	-	-
10	zweiter hälfte	10	57	41,64	12	71	44,59	-	-	-
11	groß teil	11	75	38,81	-	-	-	-	-	-
12	erster linie	12	87	37,73	-	-	-	-	-	-
13	davon aus- gehen	13	38	36,76	-	-	-	-	-	-
14	lang zeit	14	58	35,96	-	-	-	-	-	-
15	bab ns	15	37	35,92	-	-	-	-	-	-
16	national society	-	-	-	6	96	51,71	-	-	-
17	history education	-	-	-	7	103	51,32	-	-	-

Nr.	Kollokation	Jahrgänge 1-10			Jahrgänge 11-20			Jahrgänge 21-30		
		Rang- platz	Fre- quenz	z- Wert	Rang- platz	Fre- quenz	z- Wert	Rang- platz	Fre- quenz	z- Wert
18	experimentell pädagogik	-	-	-	9	106	46,90	-	-	-
19	körperlich züchtigung	-	-	-	10	77	46,53	-	-	-
20	zweiter weltkrieg	-	-	-	11	72	46,37	9	66	44,66
21	historisch bildungsfor- schung	-	-	-	13	190	44,44	10	104	40,55
22	programmiert unter- richt	-	-	-	14	115	43,47	-	-	-
23	u.a.	-	-	-	-	-	-	6	87	47,81
24	z.b.	-	-	-	-	-	-	11	130	40,10
25	gut leben	-	-	-	-	-	-	12	68	39,72
26	1960er jahr	-	-	-	-	-	-	13	113	38,31
27	sozial lernen	-	-	-	-	-	-	14	56	37,12
28	kulturell vielfalt	-	-	-	-	-	-	15	53	37,01

4.4 Geografika

Um einen Überblick über verhandelte bzw. in den Beiträgen genannte Geografika zu gewinnen, wurden die Volltexte unter Zuhilfenahme des Natural-Language-Processing-Pakets spacyr⁹¹ nach einer maschinellen linguistischen Auszeichnung (Part-Of-Speech-Tagging) auf Eigennamen hin durchsucht, deren Lemma automatisiert der Entität ‚Ort‘ zugewiesen wird (doppelte Filterbedingung). Die Häufigkeit der damit identifizierten Orte bzw. Geografika als Wordcloud zeigt Abbildung 14, gewichtet nach der Anzahl der diese Ortsangabe enthaltenden Beiträge (es wird lediglich betrachtet, ob eine Angabe in einem Beitrag auftaucht oder nicht – egal wie oft – um durch häufige Wiederholungen entstehende Verzerrungen zu vermeiden).

⁹¹ Für die Auswertung wurde das Paket spacyr in der Version 1.2.1 genutzt; https://cran.r-project.org/web/packages/spacyr/vignettes/using_spacyr.html [letzter Aufruf am 17.10.2025].



Abb. 14: Wordcloud für automatisiert extrahierte Geografika, gewichtet nach diese enthaltende Beiträgen (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257411_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

Hier fällt die markante Rolle von *Deutschland* als geografischer Einheit auf, was erneut als Indiz für eine vor allem national(staatlich) orientierte – deutsche – Historische Bildungsforschung – zumindest innerhalb des Jahrbuchs – zu werten ist.⁹² Einer solchen Deutung würde sich auch *Berlin* als aufgrund der Häufigkeit in der Wortwolke ebenfalls markanter Ort nahtlos einfügen, ebenso wie die große Zahl von weiteren Ortsangaben, die im heutigen Deutschland zu finden sind.

Dieser Befund wird erhärtet durch eine Filterung nach dem Anstellungsor (s.o.: 3.4) der Autor*innen (in Abbildung 15: nur Beiträge ohne Beteiligung von Autor*innen mit Anstellung in Deutschland). Hier zeigt sich die Dominanz von Ortsangaben mit Bezug zum heutigen Deutschland weniger stark, was jedoch in der Folge mit wenigen Ausnahmen (etwa „usa“, „japan“ und „amerika“) vor allem die eurozentrische Ausrichtung der Beiträge im JHB noch einmal unterstreicht (neben der Tatsache, dass die Erkennung von Eigennamen und Orten

⁹² Dass die Historische Bildungsforschung schon seit 1964 international und mehrsprachig in der *Paedagogica Historica* publiziert (vgl. Tenorth 2024, S. 1198), könnte auch ein Grund dafür sein, dass eine weniger auf Deutschland und den deutschen Sprachraum fixierte Historische Bildungsforschung schlicht an anderen Orten publiziert.

in englischsprachigen Beiträgen Fehler erzeugt, weswegen die Wordcloud auch Lemmata enthält, die keine Geografika sind). Damit korrespondieren die Befunde zu Geografika in Volltexten im Wesentlichen den Befunden aus Abschnitt 3.4.



Abb. 15: Wordcloud für extrahierte Geografika, gewichtet nach diese enthaltenden Beiträgen – nur von Autor*innen nicht mit Anstellung in Deutschland (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257407_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

4.5 Klassiker*innen der Pädagogik

Eine wiederkehrende Diskussion nicht nur, aber besonders im Bereich der Historischen Bildungsforschung betrifft die Frage nach dem Status einzelner Autor*innen als Klassiker*innen (i.d.R. „der Pädagogik“). Gleichwohl im Zuge des Wandels von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung (bzw. auch dadurch bedingt) die „Exegese klassischer Texte“⁹³ als überwunden gilt, ist während des Erscheinen mindestens in der ersten Hälfte des JHB nicht nur von einer „nach wie vor ungebremste[n] Klassikerrezeption“⁹⁴ die Rede. Vielmehr prägte „[d]er im 19. Jahrhundert entwickelte Kanon von Klassikern und Themen [...] Teile der pädagogischen Historiographie mitunter noch bis heute“⁹⁵ – mit al-

93 Tenorth 2018, S. 156.

94 Jacobi 2007, S. 51.

95 Link 2021, S. 32.

len daraus resultierenden Beschränkungen zugunsten der Klassiker*innen und den damit verbundenen Image-schädigenden Folgen.⁹⁶

Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern ‚Klassiker*innen‘ – deren Status zu diskutieren nicht Aufgabe der vorliegenden Untersuchung sein kann⁹⁷ – mindestens als Erwähnung Bestandteil der Beiträge sind und ob sich hier eine Veränderung im Zeitverlauf zugunsten einer Überwindung möglicher Beschränkungen – wie Jacobi es nennt – ausmachen lässt. Grundlage dieser Frage ist eine Liste von Klassiker*innen der Pädagogik, die Tenorth⁹⁸ in einem eigens dieser Gattung gewidmeten Band zusammengestellt hat.⁹⁹ Eine entsprechende zeitliche Entwicklung veranschaulicht Abbildung 16:¹⁰⁰ Hier zeigt sich, dass einerseits die Nennung von Klassiker*innen je Jahrgang stark schwankt. Zum anderen wird ersichtlich, dass sich – gemessen an der bloßen Nennung von Klassiker*innen – aufgrund der starken Schwankungen kein eindeutiger Trend hin zu Bedeutungsverlust oder -zugewinn ausmachen lässt.

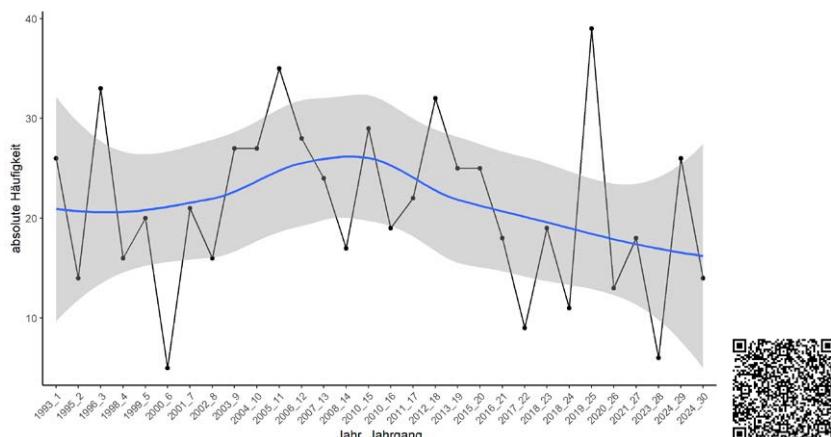


Abb. 16: Anzahl von Klassiker*innen-Nennungen je gesamtem Jahrgang. (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257422_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

96 Vgl. Reh/Scholz 2018, S. 116.

97 Vgl. zur Diskussion etwa Engelmann 2019.

98 Vgl. Tenorth 2003.

99 Gesucht wurde nach den Namen bzw. Zeichenketten Vergerio, Erasmus, Melanchthon, Sturm, Maldonado, Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Epee, Heinicke, Pestalozzi, Basedow, Rochow, Campe, Salzmann, Humboldt, Schleiermacher, Owen, Herbart, Fröbel, Tolstoj, Lange, Addams, Diesterweg, Dörpfeld, Dittes, Natorp, Dewey, Steiner, Montessori, Geheeb, Salomon, Buber, Nohl, Spranger, Makarenko, Bernfeld, Piaget, Wagenschein, Aebl, Reichwein, Freire, Bruner, Roth, Robinsohn, Husen und Coleman.

100 Die Zeichenkette ‚Sturm‘ wurde im Korpus ebenfalls in 25 Beiträgen gefunden; manuelle Nachkontrollen haben jedoch ergeben, dass es sich bei keiner der Nennungen um Tenorths ‚Johannes Sturm‘ handelt.

Wie sich die Häufigkeit der Nennungen über die Zeit hinweg und einzelne Klassiker*innen verteilt, erhellt Abbildung 17. Sie lässt auch erkennen, dass unter denen, die mindestens in 3 Jahrgängen genannt werden, nur wenige Klassiker*innen erst in späteren Jahrgängen auftauchen (z. B. Montessori oder Fröbel), umgekehrt auch nur wenige in den späteren Jahrgängen nicht mehr in Erscheinung treten (z. B. Makarenko oder Melanchton) und sich mit Pestalozzi und Rousseau zwei wenig überraschende Namen am auffälligsten und konstantesten zeigen. Ein Blick auf Referenz-Analysen zur ZfPäd,¹⁰¹ die in ihrem Vorgehen freilich anders gelagert sind, zeigt sich für mehrere Namen, die im JHB zu den Spitzenreiter*innen gehören (wie etwa Pestalozzi, Rousseau, Humboldt, Dewey oder Nohl) ebenfalls eine ähnliche Präsenz – inwieweit sich Unterschiede zwischen der Historischen Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft insgesamt beispielsweise hinsichtlich der Funktion von Klassiker*innen ausmachen lassen, bleibt damit allerdings noch offen.



Abb. 17: Heatmap für die genannten Klassiker*innen je Jahrgang
(einfache Wertung je Beitrag) ([https://pictura.bbfi.dipf.de/viewer/
image/257421_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1](https://pictura.bbfi.dipf.de/viewer/image/257421_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)).



5 Fazit und Diskussion

„Auch historische Forschungsliteratur kann zur Quelle werden, etwa, wenn es darum geht, die Geschichte der Geschichtsschreibung zu schreiben.“¹⁰² In

101 Vgl. Hild/Horn/Stisser 2018, S. 158–161.

102 Reh/Berdelmann/Cramme et al. 2021, S. 15.

eben diesem Modus blickt die vorliegende Untersuchung auf die bisher erschienenen 30 Jahrgänge des JHB zurück: der Versuch, den eingangs nachgezeichneten Wandel von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung anhand ausgewählter Indikatoren im Jahrbuch selbst zu charakterisieren, muss in seinem Ergebnis differenziert bewertet werden: Die vorgestellten Befunde lassen hinsichtlich einiger Punkte ein klares Profil des JHB erkennen, anderes bleibt uneindeutig und bedarf weiterer Analysen.

Ein klarer Trend zeigt sich etwa in der Zunahme von Mehrautor*innenschaft – auch wenn nach wie vor der allein verfasste Beitrag am häufigsten ist. Die Autor*innen entstammen – je nach Auslegung – einem relativ heterogenen oder pluralen Personenkreis an Beitragenden. Für sie lässt sich im Laufe der Zeit ein zwar jahrgangsweise schwankender, auf lange Sicht jedoch kontinuierlicher Zuwachs an weiblicher Beteiligung ausmachen, ebenso wie eine zwar auf teils niedrigem Niveau, aber seit dem 9. Jahrgang nicht mehr ausgebliebene internationale Beteiligung. Unter den genannten Gesichtspunkten folgt das Jahrbuch zugleich – wenn auch verzögert oder weniger stark – Entwicklungen, die sich ebenso für die Erziehungswissenschaft insgesamt zeigen – und somit schwerlich nur als Charakteristikum des Wandels zur Historischen Bildungsforschung gewertet werden können. Anders als zu vermuten wäre, führen zudem weder die Vielfalt der Beitragenden, noch die genannte Zunahme an Mehrautor*innenschaft zu einer markanten Veränderung etwa in puncto Internationalität, Interdisziplinarität oder untersuchten Zeiträumen. Allein für die Internationalität ist zu konstatieren, dass sie sich zumindest im Laufe der Zeit etabliert und dabei stellenweise über dem Niveau der Erziehungswissenschaft landet. Dass die Etablierung internationaler Beitragender und Themen nicht zwingend zu einer Überwindung national(staatlich) ausgerichteter Ansätze führt, lassen die Volltextanalysen vermuten. Ob sich in dieser Hinsicht eine produktive Weiterentwicklung ergibt, oder aber geäußerte Sorgen zu treffen, dass nationalstaatlich ausgerichtete Förderlogiken im Zuge von Digitalisierungsprojekten eher noch ein erneutes Erstarken nationaler Geschichtsschreibung begünstigen,¹⁰³ bleibt abzuwarten.

Insbesondere die viel zitierte Interdisziplinarität zeigt sich zumindest mit Blick auf die Beitragenden und kooperative Autor*innenschaft im JHB wiederum kaum. Inwieweit dieser Befund zur Sozialgestalt auch auf die kognitive Dimension der Wissensproduktion, auf die rezipierten Theorien und Methoden zutrifft oder davon losgelöst besteht und die zunehmende Interdisziplinarität vor allem dort zu finden wäre, muss weitergehenden Untersuchungen vorbehalten bleiben. Eine grundsätzliche Offenheit und Flexibilität des Jahrbuchs für die Beiträge und Beitragenden und damit einhergehend eine Akzeptanz verschiedener Konzepte

103 Vgl. König 2019, S. 12.

und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung lässt dennoch sowohl der plurale Personenkreis als auch die beständige Veränderung und Anpassung der Rubriken erkennen. Klassiker*innen der Pädagogik hingegen scheinen – bis auf weiteres – trotz vereinzelter Ausreißer integraler Bestandteil der Historischen Bildungsforschung zu bleiben, ebenso wie die Bevorzugung von Untersuchungszeiträumen mit zunehmender zeitlicher Nähe zur Gegenwart oder die klare Vorherrschaft erziehungswissenschaftlicher Beiträge (ohne den Anschluss an die geschichtswissenschaftliche Community aufzugeben) Konstanten über den Erscheinungszeitraum des JHB darstellen.

Es lassen sich neben einiger Kontinuität somit zwar durchaus Veränderungen erkennen – wie am Beispiel Geschlechterverhältnis oder akademischer Grad gezeigt – Rückwirkungen zwischen dem JHB bzw. der Historischen Bildungsforschung insgesamt und disziplinpolitischen Entwicklungen der Erziehungswissenschaft sind dafür jedoch ebenfalls eine mögliche Erklärung. Darüber hinaus schließen die sich wandelnden Kontextbedingungen in- und außerhalb der Historischen Bildungsforschung (beispielsweise Lehrangebote, Förderrichtlinien oder Promotionsordnungen) auf unterschiedlichen Ebenen nicht aus, dass Veränderungen ebenso mit strategischen Positionierungen in- und außerhalb des JHB zusammenhängen oder ursächlich für sie sind.

Diese knappe Zusammenfassung der Erkenntnisse über das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung lässt Limitationen sichtbar werden und provoziert zugleich Anchlussfragen, die insbesondere die Reichweite der Ergebnisse betreffen: Mit Blick auf die innovativen und abstrakten Analyse-Modi etwa muss zugunsten des quantifizierenden Überblicks zunächst offenbleiben, welche konkrete Bedeutung einem jeweiligen Befund im (Kon-)Text seines Auftretens beizumessen ist. Dies muss hermeneutischen Betrachtungen vorbehalten bleiben. Für diese wäre in ihrem Zugriff wiederum nur schwerlich ein diese Zeitspanne umfassender Gesamtüberblick über die jeweils zu explizierende Bedeutung vorstellbar, was als Zusammenschau eine Stärke des vorliegenden Ansatzes kennzeichnet. Auch mit Blick auf die Quellenlage wäre die Annahme mehr als vermesssen, damit die Historische Bildungsforschung als gesamte Disziplin umrisSEN zu haben: Seit dem Beginn seines Erscheinens 1993 begleiten das Jahrbuch nicht nur weitere Zeitschriften, die teils ebenfalls historisch ausgerichtet sind, teils allgemein-erziehungswissenschaftlich orientiert Raum für historische Perspektivierungen bieten, sondern auch Handbücher und zahlreiche Sammelwerksbeiträge. Dennoch bleibt festzuhalten, dass sich im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung mindestens ein wesentlicher Teil der bildungshistorisch-disziplinären Kommunikation abbildet und die Annahme höchst unplausibel erscheint, dass sich Entwicklungen in der Disziplin überhaupt nicht in diesem Periodikum niederschlägen. Der Ansatz, Entwicklungen und Kontinuitäten hinsichtlich der Beitragenden und inhaltlicher Aspekte für

das JHB nachzuzeichnen, vermag daher nicht nur, die Publikationskultur dieses Periodikums zu erhellen, sondern eröffnet mit den vorliegenden Befunden zugleich eine gute Ausgangsbasis, um anhand von vorliegenden Studien wie beispielsweise dem oben zitierten Datenreport Zusammenhänge zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin zu rekonstruieren. Für die vorliegenden Ergebnisse stellen sich dann vielmehr folgende Anschlussfragen: Inwieweit sind nachgezeichnete Kontinuitäten Kennzeichen einer spezifischen Identität der ‚Historischen Bildungsforschung des JHB‘ – oder aber Indiz einer notwendigen Erweiterung des vorliegenden Untersuchungsdesigns, die erst etwas anderes als Kontinuität erkennen ließe? Das gilt insbesondere mit Blick auf die Operationalisierung der gewählten Indikatoren, aber auch ihrer Ergänzung um weitere Elemente: Ein noch ausstehender Forschungsgegenstand und eine schmerzhafte Lücke des vorliegenden Beitrages ist der Wissensraum¹⁰⁴ der Historischen Bildungsforschung im JHB. Anhand ausführlicher Referenzanalysen vertiefte Einblicke in Theorierezeption, methodologische Debatten sowie das Aufkommen oder Abflauen verschiedener Konzepte und diverser *Turns* zu gewinnen, muss zukünftigen Forschungsarbeiten basierend auf verbesserter Datengrundlage (in puncto OCR-Qualität und Layout-Erkennung) vorbehalten bleiben, ebenso wie etwa eine differenzierte Betrachtung der in den Beiträgen herangezogenen Quellen.

Die hier dargestellten Ergebnisse bedingen ein vergleichsweise nüchternes Fazit: In der Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel weisen sie auf die Eigentümlichkeit kommunikativer Praxis der Historischen Bildungsforschung in ihrem zentralen Publikationsorgan hin. Zugleich fordern sie in dieser Ambiguität zu Anschlussforschung auf und bieten dafür eine Fülle an Einstiegs-punkten für vertiefende Analysen und regen somit dazu an, weitergehende Forschung zur Historischen Bildungsforschung zu betreiben – ganz im Sinne des Jahrbuchs selbst.¹⁰⁵

Literatur

- Andresen, Sabine/Glaser, Edith (Hrsg.) (2009): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Opladen.
<https://doi.org/10.25656/01:8218> (Abruf 09.11.2021).
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (2004): Vorwort. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel.

104 Vgl. Hild/Horn/Stisser 2018, S. 155.

105 Ich danke den Gutachter*innen des Beitrages sowie Klaus-Peter Horn für die kritischen und konstruktiven Rückmeldungen, durch die der Beitrag sehr gewonnen hat! Mein herzlicher Dank für die Unterstützung bei Kapitel 4.2 gilt meiner geschätzten Kollegin Sabine Liebmann, die mir durch die zur Verfügung gestellten Abzüge der BBF-Katalogdaten die Auswertung der Zeiträume erheblich vereinfacht und damit viel Zeit und Mühe erspart hat!

- Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-663-07782-4>
- Berner, Esther/Kurig, Julia (2018): „Und sie bewegt sich doch!“ Ein Essay zum Stand der Historischen Bildungsforschung. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 24, S. 297–310.
- Biehl, Annalisa (2022): Wie steht es um die Historische Bildungsforschung in erziehungswissenschaftlichen Fachstudiengängen? : Eine explorative Untersuchung der curricularen sowie professoralen Etablierung der Historischen Bildungsforschung an deutschen Universitäten. In: *Pädagogische Rundschau* 76, S. 619–631. <https://doi.org/10.3726/PR062022.0059>.
- Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Einführung in die historische Pädagogik. Darmstadt.
- Engelmann, Sebastian (2019): Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschicht(e)n der Pädagogik. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Erste Auflage. Weilerswist, S. 65–93.
- Fuchs, Eckhardt (2008): Die historische Bildungsforschung im Spiegel ihrer Fachzeitschriften – ein Überblick. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 14, S. 269–296.
- Fuchs, Eckhardt (2010): Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive: Geschichte – Stand – Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, S. 703–724.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=7166.
- Glaser, Edith/Priem, Karin (2004): Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, S. 16–32.
<https://dx.doi.org/10.25595/1011>.
- Gogolin, Ingrid (1999): Bericht des Vorstands. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* 10, S. 20–27.
- Groppe, Carola/Horn, Klaus-Peter/Kluchert, Gerhard (2006): Editorial zum 12. Band des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 12. Obb.: Klinkhardt, S. 7–8. <https://dx.doi.org/10.25656/01:15394>.
- Gütersloh, Birgit (1997): Protokoll der Mitgliederversammlung der Historischen Kommission der DGfE am Mittwoch den 24. September 1997 in Thurnau [sic!]. In: Rundbrief der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. URL: https://www.dgf.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/Rundbrief/Rundbrief_1997_Jg_06_Bd_2.pdf (Abruf 02.02.2025).
- Heinemann, Manfred (1992a): Historische Bildungsforschung und Geschichte der Erziehung. Ein Fach im Streit um seine Identität. In: *Bildung und Erziehung* 45, S. 289–305.
- Heinemann, Manfred (1992b): Historische Pädagogik. In: Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth, S. 27–38.
- Herrlitz, Hans-Georg (1998): Daten und Überlegungen zur Lage der Historischen Erziehungswissenschaft. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Dr. nach Typoskript. Weinheim.
- Herrlitz, Hans-Georg (2001): Einleitung. In: Herrlitz, Hans-Georg: Auf dem Weg zur historischen Bildungsforschung: Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren. Weinheim und München, S. 11–16.
- Hermann, Ulrich (1993): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Aufgaben und Ziele eines neuen Periodikums. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 1. Weinheim und München: Juventa, S. 5–8.

- Hild, Anne/Horn, Klaus-Peter/Stisser, Anna (2018): Von Klassikerknochen und Empiriebrosamen – Referenzanalysen zur Entwicklung der (bundes)deutschen Erziehungswissenschaft seit 1980. In: Vogel, Katharina/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Bad Heilbrunn, S. 155–190.
- Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Rundbrief der Historischen Kommission. Brief 1 – Mai 1996. URL: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/Rundbrief/Rundbrief_1996_Jg_05_Bd_1.pdf (Abruf 02.02.2025).
- Hofbauer, Susann/Meseth, Wolfgang/Vogel, Katharina (2025): Die Wissensproduktion erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung: Epistemologie – Zugänge – Befunde. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 101, S. 5–22.
<https://dx.doi.org/10.30965/25890581-10101002>.
- Horn, Klaus-Peter (2008): Disziplingeschichte. In: Mertens, Gerdhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, S. 5–31.
- Horn, Klaus-Peter (2009): Historische Bildungsforschung an den deutschen Universitäten: Personal, Studiengänge, Forschung. In: Caruso, Marcelo/Kemnitz, Heidemarie/Link, Jörg-W. (Hrsg.): Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 47–63.
- Horn, Klaus-Peter (2018): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung in diesen Band. In: Vogel, Katharina/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Bad Heilbrunn, S. 7–14.
- Jacobi, Juliane (2007): Lektüre schützt vor Neuentdeckung: Zur Funktion der historischen Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft. In: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hrsg.): bildung – macht – gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 43–57.
- Jockers, Matthew Lee (2013): Macroanalysis. Digital Methods & Literary History. Urbana.
- Keck, Rudolf W. (1990): Kommission Historische Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1, S. 103–106.
- Keck, Rudolf W. (1991): Kommission Historische Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2, S. 38–45.
- Keiner, Edwin (1999): Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim.
- Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (2021): Konzepte, Methoden und Forschungsfelder der Historischen Bildungsforschung. Zur Einführung. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 13–27.
- König, Mareike (2019): Digitale Methoden in der Geschichtswissenschaft. Definitionen, Anwendungen, Herausforderungen. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 30, S. 7–21. <https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.02>.
- Link, Jörg-W. (2021): Geschichte der pädagogischen Historiographie. In: Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörg-Werner/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn, S. 30–50.
- Middell, Matthias (Hrsg.): Vom allgemeinhistorischen Journal zur spezialisierten Liste im H-Net. Gedanken zur Geschichte der Zeitschriften als Elementen der Institutionalisierung moderner Geschichtswissenschaft. In: Middell, Matthias (Hrsg.): Historische Zeitschriften im internationalen Vergleich. Leipzig, S. 7–31.
- Moretti, Franco (2000): Conjectures on World Literature. In: New Left Review 1, S. 54–68.
- o.A. (1999): Mitteilung der Herausgeber und der Redaktion. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 5. Bad Heilbrunn, S. 5. <https://dx.doi.org/10.25656/01:5738>.

- o. A. (2022): Editorial. In: *Bildungsgeschichte (IJHE)* 12, S. 117–120.
- Oberdorf, Andreas (2022): Der Digital Turn in der historischen Bildungsforschung: Einleitung. In: Oberdorf, Andreas (Hrsg.): *Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 7–15. <https://doi.org/10.35468/5952-01>
- Prondzynsky, Andreas von (2009): Historische Bildungsforschung: Auf der Suche nach dem systematischen Ort der Bildungsgeschichte. In: Caruso, Marcelo/Kemnitz, Heidemarie/Link, Jörg-W. (Hrsg.): *Orte der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–29.
- Reh, Sabine/Berdemann, Kathrin/Cramme, Stefan/Mattes, Monika/Müller, Lars/Reimers, Bettina (2021): Quellen und Methoden der Historischen Bildungsforschung. In: Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörg-Werner/Schütze, Sylvia (Hrsg.): *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn.
- Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft* 29, S. 113–120.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Rittberger, Marc/König, Anna (2024): Forschung und Publikationskulturen. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Opladen, S. 173–200. <https://dx.doi.org/10.3224/84743042>.
- Schöch, Christof (2017): Quantitative Analyse. In: Jannidis, Fotis/Kohle, Hubertus/Rehbein, Malte (Hrsg.): *Digital Humanities. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 279–298.
- Schuch, Jane/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole (2008): Sozialgeschichte von Bildung und Erziehung. Fragestellungen, Quellen und Methoden der historischen Bildungsforschung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg, S. 267–290.
- Schuch, Jane/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole (2010): Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, S. 643–647.
- Sektion Historische Bildungsforschung (1999): 1. Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a. M.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): *Gesamtregister. Jahrgang 1–30 (1955–1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse*. Weinheim; Basel, S. 21–85.
<http://dx.doi.org/10.25656/01:22671>.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, S. 15–27.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003): *Klassiker der Pädagogik*. München.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Online-Ausgabe*. Wiesbaden, S. 155–185. <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8>.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2024): Erziehungswissenschaft seit 1990: Reduktion, Segmentierung, Identitätsprobleme – Vom Bedeutungsverlust einer Disziplin. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 27, S. 1191–1215. <https://dx.doi.org/10.1007/s11618-024-01268-x>.
- Thaller, Manfred (2017): Digital Humanities als Wissenschaft. In: Jannidis, Fotis/Kohle, Hubertus/Rehbein, Malte (Hrsg.): *Digital Humanities. Eine Einführung*. Stuttgart, S. 13–18.
- Westphal, Andrea/Zawacki-Richter, Olaf (2021): Von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung? Eine Analyse von Beiträgen der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, S. 641–669.
<https://dx.doi.org/10.1007/s11618-021-01008-5>.

- Wiegmann, Ulrich (2009): Historisch-pädagogische Zeitschriften in Deutschland. In: Caruso, Marcelo/Kemnitz, Heidemarie/Link, Jörg-W. (Hrsg.): Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 161–190.
- Zierer, Klaus/Ertl, Hubert/Phillips, David/Tippelt, Rudolf (2013): Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, S. 400–424. <https://dx.doi.org/10.3262/ZP1303400>.
- Zymek, Bernd (2015): Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? In: Die Deutsche Schule 107, S. 203–221. <https://dx.doi.org/10.25656/01:25923>.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/CA95HLQC>

Autor

Erdmann, Daniel

<https://orcid.org/0000-0002-2602-7610>

III Quelle

*Luca Bravi, Marianna Di Rosa, Chiara Martinelli,
Stefano Oliviero*

Addressing social inequalities in education: A project of the University of Florence

1 Memory and the history of education

In the field of the history of education, it was difficult for memory to establish as a topic and subject of historiography. Only in recent times has it become a central topic for scholars. The pioneering research which was launched especially in Spain over twenty years ago has inaugurated multiple research initiatives whose growing maturity is undoubtedly demonstrated by the recent work *The School and Its Many Pasts* – a 4-volume open access box set – edited by Roberto Sani, Juri Meda and Lucia Paciaroni in 2024.

Over the past half century, Memory Studies have grown exponentially. First, they consolidated their presence in those fields of research in which they took their first steps: psychological studies, from which they essentially started out at the end of the nineteenth century, then social and historical studies, which grew especially after the Second World War, and then they expanded into ever new scientific-disciplinary fields. More recently, Memory Studies seem to be moving beyond the boundaries of individual disciplinary fields in order to share approaches, objects of study and applications. Such a process is characterised by a slow hybridization, as it shares perspectives, which is perhaps destined, more generally and in the long run, to the entire scientific research.¹ In fact, Memory studies currently cover multiple geographical contexts and a variety of they cover stimulating topics.

It must also be said that in recent years the role of memory in the public debate has become so increasingly relevant that nowadays the topic is competing with history for the task of interpreting the past. In this competition, however, memory has often prevailed over historical research, and sometimes the former completely and inappropriately replaces the latter; thus, such a process creates quite a few problems linked to the simplification, distortion or

¹ Di Pasquale 2019.

trivialisation of historical events. Instead, the latter can be interpreted properly only by applying a rigorous scientific historiographical method.

In everyday conversation, the terms “history” and “memory” are often used as if they meant the same concept, although it is widely acknowledged that they differ in fundamental ways. History creates narratives grounded in information gathered from various sources that are critically examined, interwoven, and contextualised. Memory is based on a subjective perspective and collective representations which are not always substantiated by reliable sources. As a result, memory can sometimes generalise or simplify its subject—the past—which is profoundly complex. Nonetheless, the line between history and memory often blurs in the public discourse. In fact, society frequently relies on memory to interpret and recount the past, as it is considered more relatable and accessible than history which is often viewed as being detached or impersonal. Even though this approach is scientifically inadequate, it often prevails over the historical method.

Since the beginning of the new millennium, memory has taken a fundamental role in the progress and reorganisation of modern societies, and it has become a key element for building national, religious and cultural identities as well as sustaining political choices. Cultivating memory has almost become an essential necessity for human beings; therefore, it is possible to say that human beings are progressively recognizing the central value of memory. In fact, phenomena related to memory have grown considerably. The succession of numerous public commemorations goes hand in hand with the creation of museums dedicated to specific events, and it requires the involvement of cultural and commercial industries which re-propose objects from the past, thus exploiting the appeal of nostalgia.²

2 The scope of the database “Memorie educative in video”

In this regard, a great heuristic value can be claimed by oral history and its methods of inquiry.³ Even if Italian historiographic practices have included oral history since the 1970s, the latter has been and is still met with scepticism and fear among the academic community. What is contested regards mainly its epistemological validity: unlike written documents, oral memories seem to bear a structural subjectivity that is difficult to eradicate, and therefore it is problematic for planning historical work. However, we can retort by sharing Paul Ricouer’s statements:⁴ “every historical document, as it is written by a

2 Violi 2014; Di Pasquale 2019; Trentmann 2017.

3 Bonomo 2013; de Luna 2001, p. 138.

4 Wierling 2003, p. 138; Ricoeur 2000, pp. 37–38; Plato 2000, p. 8.

subject, is subjective: however, subjectiveness in historical sources is more pervasive if its presence is not acknowledged." This consideration does not, of course, imply that historical processes could not be recorded in a scientific way; rather, it reminds scholars to analyse all historical sources wisely, acknowledging both the problems and the advantages that lie behind the structural subjectivity of historical documents.

Based on these assumptions, the PRIN (Project of Significant National Interest) carried out by several research units in History of Education in the years 2017–2020 inquired into the nuances subsumed by school and its educational memory.⁵ The results are available online, at this link: memoriascolastica.it. In the course of the project the unit coordinated by the University of Florence set up a database which records the individual memories of Italian teachers and former students. These memories have been collected in the course of interviews; and the events narrated dealt mainly with the last decades of the twentieth century.⁶ The interviews were conducted by researchers and MA-students from 2020 to 2023. Before planning the interviews, students attended modules on oral history. Video interviews are characterized by variable length: although the main part lasts between forty-five minutes and one hour, some of them exceed two hours. Currently, the University of Florence portal, which can be accessed under <https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale/video-testimonianze>, shows 269 interviews. As the research unit decided that the university students should retain the intellectual property of their products, it may be that some of them withdraw their videos from Youtube. Notwithstanding, the presence of a 500-word commenting paper allows for examining what a source revealed even if it has been removed. The interviewers were students enrolled in the Master of Primary Education Science who attended the second-year course in History of Education during the academic years 2020/2021 and 2021/2022. Their exams required interviewing a person to contextualize their childhood and educational experiences within the broader framework of Italian historical-educational events. Examples of interviews had been provided during course lessons; preparatory workshops on oral history and interview techniques were organized to ensure that the students could carry out their assignments effectively.

The students' role elicited further discussion. Some people might criticize the decision of involving students, as they are characterised by a limited field of experience. Others might focus their criticism on the use of non-professional recording tools. However, their involvement plays a pivotal role, as they have the possibility to develop essential skills. Among these skills, flexibility, em-

5 Sani/Meda/Paciaroni 2024.

6 Oliviero 2024.

pathy, the ability to listen to people are most important, as well as the ability to make the other person feel comfortable: all these are essential qualities for conducting an interview but also fundamental for every future primary school teacher. Previous interviews conducted by Primary Education Sciences students at other universities have already demonstrated the potential of this tool both for historiographical analysis and for the interviewers themselves. Formulating questions requires another in-depth analysis. Even though the students could access a list with several question samples, they were not supposed to be forced to follow a predetermined questionnaire. The suggested questions included:

1. Please, introduce yourself briefly. When and where were you born? What was your background?
2. How long was your school career? Which schools did you attend?
3. How did you get to school?
4. How do you remember your teachers and classmates?
5. What were the teaching methods used?
6. Did the teacher consider all the pupils in the same manner?
7. Were social differences evident among your classmates?
8. What was your parents' attitude toward school? Did they encourage you to study?
9. Do you recall any political or social events that affected your years at school?
10. Can you remember your classroom? Can you describe it?
11. What were the materials required for school activities? Did you buy them?
12. How did your school experience affect your life?

Material and iconic memory played a significant role during the interviews: the students were encouraged to collect former students' photographs, notebooks and school artifacts. These objects, when they are presented to the interviewees, could elicit memories beyond merely verbal recollection.

3 The innovative character of the project

The relevance of oral history and stories of teachers' lives for fostering awareness and identity perception with prospective teachers has been already demonstrated by some previous projects.⁷ However, the innovative character

⁷ See for example Bandini/Oliviero 2019, pp. 197–210.

of this one lies in the possibility to interview former students who came from all over Italy. Uncontrolled heterogeneity could have been the main disadvantage of such an approach; however, this choice allows for covering a wide historical period – i.e., the one coinciding with Republican Italy. Indeed, during the course we suggested to students the age-cohorts from which they could choose their interviewee. Challenges related to the Covid-19 lockdown suggested a flexible approach. Originally, the interviews were supposed to deal only with people born between 1945 and 1961; however, throughout the development of the project we decided to also accept interviews with people born between 1935 and 1989.

The following step concerns the uploading of videos on YouTube. Each video-product was indexed with the hashtags #Memoriedinfanzia and #Memoriediscuola. Such a stratagem was elaborated in order to facilitate the consultation of each source. Furthermore, the Public History Education Workshop at the University of Florence examined the interviews. The best ones are analysed in a 500-word paper. Eventually, they are uploaded to the portal memoriascolastica.it. The site was created by the University of Macerata, the University of the Sacred Heart in Milan, the Third University in Rome, the University of Florence and the University Gabriele d'Annunzio in Chieti (Abruzzi), and it was inaugurated on October 30, 2021.

Some data can show the consistency and the explanatory potential of these sources. The interviewees' age differs significantly. The oldest one is Marcella Dei, born in 1931; the youngest one is Giulia Freni, born in 1996. However, the interviewees were born mainly between 1945 and the early 1960s. The disaggregation of interviews by decade is another element that is required for a proper analysis: while only two interviews can be contextualized in the 1930s, twenty-two deal with education in the 1940s, and fifty-six tackle education in the 1950s. Then, eighty-six interviews deal with education in the 1960s; moreover, one hundred and eighteen interviews can be contextualised in the 1970s, eighty-one in the 1980s, thirty-three in the 1990s. Finally, twenty-one interviews tackle educational memories from the 2000s. It should be noticed that an interview usually covers two or more decades. However, only two interviews concerning the 2000s were conducted with former students: the other nineteen interviews concern the professional memories of teachers and educators. Hence, among the decades covered by interviews, the 1970s, the 1980s and the 1960s are most represented. There is also a strong presence of memories tackling the 1950s. Such a situation makes our analysis address some pivotal turning points in Italian social and cultural history: for instance, we dispose of several memories of the Italian economic boom (1956–1963) and the 1968 students' movement. Furthermore, interviews allow us to further examine the 1970s which are considered a benchmark in Italian political and

social history; indeed, such a decade was characterized by a huge reform movement, yet it was marked by an unsettling upsurge of post-fascism and communist terrorism.

The geographical origin of the interviewees is more uniform than their age: since the interviewers attend the University of Florence, 87 % of interviewees come from Tuscany. The remaining 13 per cent are equally distributed across the other regions. The predominance of Tuscan interviewees allows for a good coverage of regional historical events. Among them, the most significant one is the Florence flood of 1966 which submerged the entire city and endangered its priceless historical and artistic heritage. The flood is unanimously mentioned by all interviewees who attended school between the 1950s and the early 1960s. The extent of the disaster is evident from the repercussions that affected both school facilities and the interviewees' private lives. Some of them experienced limited damage: for instance, we may cite Rosanna Perferi's situation (Montevarchi, b. 1949). In 1966 she was completing her studies in San Giovanni Valdarno, and in her life story, the consequences of the flood were limited to a one-day school evacuation.⁸ The effects were much more dramatic for people living near the epicentre of the disaster: for example, the flood destroyed the grocery store owned by Franco Tozzi's father (Ponte a Signa, Florence, b. 1956), causing damage worth some million lira.⁹

Another quantitative note concerns gender representation. Students of the Primary Education Sciences course were predominantly women, and they preferred to interview female subjects: 188 interviewees explored the educational experiences of women. This tendency was a result of the students' free choice, but it can be interpreted in various ways. Educational memory primarily concerns childhood and youth, so it relates to intimate times and spaces. Since cultural horizons tend to change more slowly than economic and social dimensions, students may have unconsciously associated more women than men to the intimate sphere of private life.

4 Some glances at the historical topics of the database

Interview recordings allow for investigating several historical topics which relate to Italian XXth century history. This article will refer only to a few of them. Firstly, educational experiences from the 1940s to the 1960s evidenced a striking contrast between rural and urban areas. Students in rural areas were used to a more fragmentary education than students in urban areas. Even the acquisition of basic skills was not guaranteed at rural schools: in this regard,

⁸ Bandini/Oliviero 2022, pp. 30–31.

⁹ Bandini/Oliviero 2022, p. 108.

we may cite Antonella Bruni (San Gimignano, b. 1962) who claimed not to have known the entire alphabet at the end of her second year at primary school.¹⁰ According to her, only when she moved to an urban school she received a proper education. The interviewers stated that the roots of this contrast should be retraced to the multi-age classrooms rural schools were forced to run. Nineteen interviews tackled this topic. Among them, only three were in support of multi-age classrooms. Significantly, the positive accounts came from people who attended such schools in the late 1960s, when multi-age rural classrooms were composed of a limited number of students (roughly ten). Secondly, the interviews highlighted that before 1968 the Italian school system did not promote social inclusion. Few people continued their studies after finishing elementary school. Which factors convinced parents to interrupt their children's education? Firstly, logistic factors played a key role in determining whether a child would have the chance to continue schooling or not. People who grew up in a rural context often lived too far from any secondary school. Furthermore, until the late 1960s public transportation was not available everywhere. Economic factors also played a great role in determining whether students completed their education. Enrolling at a secondary school meant delayed participation in the labour market. Moreover, it required families to buy books, appropriate clothing and stationery. Finally, gender also played a key role, as lower class families preferred to concentrate their resources on their sons rather than on their daughters.

The interviews were in line with these previous statements. Only three students in Franca Tondini's class (Lucca, b. 1940) continued their studies after having completed elementary school.¹¹ "Were they smarter than the other students?" the interviewer asks. "No, they were richer," Tondini replies. No one among Graziella Bartolini's (Florence, b. 1947) classmates pursued higher education after their elementary graduation.¹² Nine out of the thirty-seven female students in Simonetta Soldani's (Florence, b. 1942) class were able to continue their studies.¹³

Thirdly, the interviews can help us with capturing the subjectiveness which marked educational experiences. For example, when Alberto Melani (b. 1949) saw the picture the photographer had made of him and his primary schoolmates, he recalled the huge economic inequalities which characterised Italian postwar society. Such a social process he interpreted with deep regret; indeed, as he was raised into an affluent family, he used to mock his schoolmates for

10 Bandini/Oliviero 2022, pp. 218–219.

11 Bandini/Oliviero 2022, p. 66.

12 Bandini/Oliviero 2022, pp. 83–84.

13 Bandini/Oliviero 2022, p. 276.

their poverty: "I was cruel because I was rich [...]. Then I changed my mind and I understood my mistakes, but I did so only after a while."¹⁴

Fourthly, the interviews highlight the relevance the 1968 students' movement and the political and cultural reforms of the 1970s had for shaping a different school system.¹⁵ The interviewees who attended school during those years perceived educational institutions in very different ways than the older ones. Furthermore, the consequences of the students' movement also affected students who could be part of it because of their age. In their interviews, people born between 1959 and 1970 highlighted the role the students' movement played for their intellectual horizons, as it fostered their self-determination against institutional and societal attempts to control their lives;¹⁶ as an example we may cite Anna Auzzi's experience. As she was born in 1961, she was in fact too young to be part of the 1968 students' movement. However, by her own admission, she was strongly influenced by this event, as it represented "a revolt against a world too small for us" because "my generation grew up with these ideas: that a person could be free, the State could be more flexible [...] and traditions could be not followed".¹⁷

To conclude, this essay shows that educative oral memories can be employed in a fruitful way for enriching historical analysis. Firstly, they can highlight the relevance subjective interpretation and emotions played in historical experience. Secondly, they widen our comprehension of bygone events, as they explore the outcomes generated by social and cultural processes of the past.¹⁸

Bibliographical references

- Bandini, Gianfranco/Oliviero, Stefano (eds.) (2022): Memorie educative in video. Vol. 1. Florence.
- Bandini, Gianfranco/Oliviero, Stefano (eds.) (2019): Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze. Florence.
- Bonomo, Bruno (2013): Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica. Milan.
- De Giorgi, Fulvio (2020): La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-68 in Italia. Rome.
- De Luna, Giovanni (2001): La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo. Florence.
- Di Pasquale, Caterina (2019): Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale. Bologna.
- Oliviero, Stefano (2024): Narrating the School of the Past and the Future. A Preliminary Analysis of the "Educational Memories on Video" (MEV) Database. In: Sani, Roberto/Meda, Juri/Paciaroni, Lucia (eds.). The School and its Many Pasts, 4 voll. Macerata, pp. 1021-1033.

14 Bandini/Oliviero 2022, p. 141.

15 de Giorgi 2020, p. 51-53.

16 Socrate 2018, pp. 45-61.

17 Bandini/Oliviero 2022, p. 36.

18 Even though the article is written collectively, individual responsibility for each paragraph should be accounted in the following way: Stefano Oliviero is responsible for paragraph 1; Marianna di Rosa for paragraph 2; Luca Bravi for paragraph 3; Chiara Martinelli for paragraph 4.

- Plato, Alexander von (2000): Zeitzeugen und die historische Zunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – ein Problemabfriss. In: BIOS 13 (1), pp. 5–29.
- Ricouer, Paul (2000): La memoria, la storia, l'oblio. Milan.
- Sani, Roberto/Meda Juri/Paciaroni Lucia (eds.) (2024): The School and its Many Pasts. 4 voll. Macerata.
- Trentmann, Frank (2017): L'impero delle cose. Come siamo diventati consumatori. Dal XV al XXI secolo. Turin.
- Socrate, Francesca (2018): Sessantotto. Due generazioni. Roma-Bari.
- Violì, Patrizia (2014): Paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia. Milan.
- Wierling, Dorothee (2003): Oral History. In: Maurer, Michael (ed.). Aufriss der Historischen Wissenschaften. Band 7: Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft, Stuttgart 2003, pp. 81–151.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/9PDMUP3C>

Authors

Bravi, Luca, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0001-8636-1437>

Di Rosa, Marianna

<https://orcid.org/0000-0003-4511-2455>

Martinelli, Chiara

<https://orcid.org/0000-0002-3549-267X>

Oliviero, Stefano, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0002-6730-0476>

Susanne Schregel

Nationalsozialistische ‚Begabtenförderung‘ und das Versprechen sozialer Chancen. Der *Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung* (1940–1944)

Einleitung

Das Versprechen sozialer Chancen war ein unheimliches Gegenstück nationalsozialistischer Verfolgungs- und Vernichtungspolitiken. Das Inaussichtstellen von Aufstiegsmöglichkeiten setzte die Erfüllung (rassen-)politischer Kriterien voraus, wurde jedoch ebenso von Kriterien wie Leistung und Begabung abhängig gemacht. Dieser Zusammenhang zeigt sich besonders deutlich in Maßnahmen und Institutionen, die der sozialen Differenzierung ausgewählter Personenkreise gewidmet waren. In diesem Beitrag möchte ich als Zugang zu diesem Themenkomplex mit dem *Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung* eine wenig bekannte Quelle vorstellen.

Der Rundbrief entstand im Umfeld der Führungsstelle des Reichsberufswettkampfes. Diese war für die Planung und Vorbereitung der seit 1934 von Deutscher Arbeitsfront (DAF) und Reichsjugendführung durchgeführten Wettbewerbsinszenierung verantwortlich, bei der junge Berufstätige, später auch Studierende und berufstätige Erwachsene ihr berufliches Können und ihre weltanschauliche Ergebnisheit öffentlich unter Beweis stellen sollten.¹ Die Teilnahme am Berufswettkampf verlangte Loyalität und Bindung an die Auslesemaßstäbe des nationalsozialistischen Staates. Im Gegenzug boten sich den im Wettkampf Erfolgreichen soziale Honorierung und neue Optionen materieller und ideeller Unterstützung.²

1 Vgl. zum Berufswettkampf Buddrus 2003; Stiller 2017, S. 58–73; Kreis 2025.

2 Nach Bargel 1944, S. 86, folgte dem Berufswettkampf eine Begabtenförderung der DAF „in Zusammenarbeit mit den Betrieben und mit den Schulbehörden“. Diese richte sich auf alle „im Berufswettkampf ermittelten überdurchschnittlichen Begabungen“. Zu den konkreten Vorteilen gehöre, dass Betriebe ihre Mitarbeitenden nach den Ergebnissen des Berufswettkampfes in höherqualifizierten Positionen einsetzen könnten, etwa indem sie von ungelernten Positionen in Lehrberufe gebracht würden. Den Sieger*innen des Berufswettkampfes, die eine Hoch- oder Fachschule besuchen sollten, würden die Schulverwaltungen in der Regel Schulgeldbefreiung bewilligen. Die DAF finanzierte das Vorsemester zur Feststellung der Eignung an einer Fachschule; bei einem Verbleib erfolge die weitere Finanzierung durch das Reichsstudentenwerk.

Der Berufswettkampf ist für Fragen der Historischen Bildungsforschung aus vielen Blickwinkeln interessant. Denn Quellen aus seinem Umfeld³ dokumentieren die Auseinandersetzung mit Leistung und Begabung im Nationalsozialismus. Sie geben Aufschluss über Positionen zu Begabtenförderung, Auslese und Auswahlverfahren nach 1933. Sie enthalten Thesen zur Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ebenso wie zur angestrebten Eigenart des „förderungswürdigen Menschen“⁴. Mehr oder weniger stark thematisiert wird auch die Relevanz oder Irrelevanz von Bildungsinstitutionen und formaler Bildung, im Gegensatz zu einer (beruflichen) Bildung und Erziehung durch Jugendverbände oder im Rahmen temporärer Angebote wie Wettbewerbe und Ausleselager.

Mit seinem Entstehungszeitraum zwischen 1940 und 1944 eröffnet der *Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung* Einblicke in eine bislang wenig erforschte Spätphase der nationalsozialistischen Begabtenförderungspolitik. Während die Forschung den tiefgreifenden Restrukturierungen der 1930er Jahre – und hier allen voran der Etablierung eines nationalsozialistischen ‚Elite‘-Schulwesens – breiten Raum einräumt,⁵ haben die Entwicklungen der 1940er Jahre vergleichsweise geringe Beachtung gefunden. Dies dürfte nicht zuletzt der Wahrnehmung dieser Jahre als Phase des organisatorischen Stillstands und beginnenden Zerfalls geschuldet sein, etwa im Zusammenhang mit der Aussetzung des zentralen Reichsberufswettkampfes.⁶ Die Auseinandersetzung mit dem Rundbrief kann demgegenüber zeigen, dass im Umfeld der Führungsstelle des Reichsberufswettkampfes in den Kriegsjahren durchaus weitgreifende Überlegungen zur Leistung, Begabung und Begabtenförderung im Nationalsozialismus und den Modi ihrer Organisation angestellt wurden.

3 Zum Reichsberufswettkampf in den 1930er Jahren stehen zahlreiche gedruckte Quellen zur Verfügung. Der Wettbewerb wurde in den gleichgeschalteten Medien ausführlich thematisiert. Die Organisator*innen des Berufswettkampfes produzierten überdies selbst eine Fülle an Text- und Bildquellen: Schriften für die Wettkampfteilnehmenden begleiteten die Großereignisse; ergänzende Beiträge führten die propagandistische Verwertung fort. Mit reflektierenden und dokumentierenden Einzelschriften trat der leitende Organisator Artur Axmann hervor. Vgl. etwa Axmann 1937; Axmann 1938; Axmann 1944 (Neujahrsansprache). Im Verlauf der 1930er Jahre erstellten die Verantwortlichen darüber hinaus dicke Bände mit nach Berufsgruppen gegliederten Wettbewerbsaufgaben für den internen Gebrauch, aus denen sich Aufschlüsse über die Gestaltung der Wettkämpfe gewinnen lassen. Diese sind in der Nationalbibliothek Leipzig auffindbar unter: Reichsberufswettkampf der deutschen Jugend, NB ZB 31831.

4 Begabtenförderung 1941, S. 2.

5 Vgl. zur Schule Bracher 1993, S. 287–290; Roche 2022; zur Neuordnung der Studienstiftung als „Reichsförderung“ Knoch/Schwanke/Thieler 2021, S. 221–224.

6 Bisweilen wird die Existenz einer „tatsächliche[n] Begabtenförderung“ im Nationalsozialismus ganz negiert. Bergold 2011, S. 21f., etwa sieht im Nationalsozialismus insbesondere in der Schulpolitik eine „Elitenförderung“ an die Stelle der Begabtenförderung treten; im Nationalsozialismus habe es (außer vielleicht im Militär) keine „tatsächliche Begabtenförderung“ gegeben.

1 Der Rundbrief *Berufswettkampf und Begabtenförderung* (1940–1944)

Angefertigt wurde der Rundbrief von der Dienststelle des Reichsberufswettkampfes⁷ (im Zentralbüro der DAF). Diese war dem Reichsorganisationsleiter und dem Reichsjugendführer direkt unterstellt und galt seit 1937 als „Führungsstelle“.⁸ Geleitet wurde sie von Artur Axmann, der im August 1940 zusätzlich zum Reichsjugendführer der NSDAP und Jugendführer des Deutschen Reiches⁹ aufstieg.

Die Herstellung des *Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung* lässt sich dabei als Ausdruck einer kriegsbedingten Tätigkeitsverlagerung der Beschäftigten deuten, die sich nun stärker als bisher der „Siegerförderung“¹⁰ – und damit auch einer verstärkten Kommunikation mit den bisherigen Sieger*innen – widmen wollten. Diese Umorientierung ergab sich auch durch eine Veränderung der Aufgabenfelder der Dienststelle insgesamt. Hatte diese bis 1939 vor allem die Großveranstaltungen des Reichsberufswettkampfes vor- und nachbereitet, so erübrigte sich dies mit dem Aussetzen der zentralen Veranstaltungen ab 1940 weitestgehend. Nur 1943/1944 fand eine – als „Kriegsberufswettkampf der deutschen Jugend“ dezentral organisierte – Form des Reichsberufswettkampfes statt.¹¹ Seit 1939 organisierte die Stelle daher vor allem sogenannte Ausleselager für die bis dahin ermittelten Sieger*innen des Berufswettkampfes, die nicht beim Arbeitsdienst oder beim Militär waren.¹² Die Verantwortlichen propagierten diese berufsorientierten Sortierungsveranstaltungen – nicht zuletzt mit Blick auf die Zeit nach einem gewonnenen Krieg – als einen neuen Ansatz, „den Einsatz der

7 Für die Dienststelle kursieren mehrere Bezeichnungen. Vgl. etwa Buddrus 2003, S. 515, Anm. 58 („Führungsstelle für den Reichsberufswettkampf aller schaffenden Deutschen“), S. 1136 („Führungsstelle Reichsberufswettkampf der DAF, Zentralbüro Berlin“); Die Deutsche Arbeitsfront 1939 („Die Deutsche Arbeitsfront, Zentralbüro. Führungsstelle. Berufswettkampf aller schaffenden Deutschen“); Aus der Arbeit 1939 („Führungsstelle des Reichsberufswettkampfes“, „Führungsstelle Berlin“).

8 Buddrus 2003, S. 515, Anm. 58, S. 533f., S. 989.

9 Schaar 2022. Dem vorangegangen war eine kurze Zeit beim Militär, vgl. Persönliche Mitteilungen 1939.

10 Liebe Kameraden! 1940 (Heft 3).

11 Nach Bargel 1944, S. 41f., hatte der Reichsberufswettkampf 1939 insgesamt 3,5 Millionen Teilnehmende (1 Million Erwachsene und 2,5 Millionen Jugendliche). U.W. 1944, S. 28, betont für den Kriegsberufswettkampf 1943/44, es hätten sich die „Teilnehmerzahlen gegenüber denen aus 1939 [...] erhöht“. Ebd., S. 32 findet sich eine Aufstellung der Teilnehmendenzahlen der jeweiligen (im Betrieb selbst durchgeführten) Ortswettkämpfe, die jedoch nicht als Gesamtzahl dargestellt wird. Addiert man die für 1943/44 angegebenen Zahlen, ergibt sich eine Summe von 2.487.822 Teilnehmenden für die Ortswettkämpfe und 47.700 für die Gauwettkämpfe. Beim Vergleich der Zahlen ist zu beachten, dass am Kriegsberufswettkampf nur Jugendliche und keine Erwachsenen teilnahmen.

12 Pohl 1941, S. 6f.; Lottmann 1941. Zum Phänomen der Lager für ‚Volksgenossen‘ vgl. auch Patel 2006.

Sieger nach ihren Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen und Leistungen zu bestimmen und zu gewährleisten“¹³

Das Profil des Rundbriefs bildete sich seit Kriegsbeginn allmählich heraus. Ohne klares organisatorisches Ziel und in der Zahl der Mitarbeitenden stark reduziert, produzierte das in Berlin verbliebene Personal Ende 1939 bis Anfang 1940 zunächst einen nur für kleinste Kreise konzipierten *Rundbrief der Führungsstelle des Reichsberufswettkampfes*. Diese erste Rundbrief-Version sollte eine Kommunikation zwischen der Dienststelle und ihren Militärdienst leistenden Mitarbeitern aufbauen. Sie enthielt in erster Linie Mitteilungen über den Verbleib der Personen beim Militär, Notizen zu Eheschließungen und Geburten sowie Informationen aus der alltäglichen Arbeit. In dieser Tätigkeit spiegelte sich die nach der Absage des Reichsberufswettkampfes für 1940 gesetzte „Arbeitsparole [...] ,Auswertung und Siegerförderung!“¹⁴

Seit Ende 1940 entstand dann der thematisch breiter gefasste *Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung*. Nach einer Erläuterung des Jugendfunktionärs Hans Wiese sollte das neue Format „positiv, aber auch negativ zu allen Entwicklungen Stellung nehmen, die bei den Fragen der beruflichen Begabtenförderung anfallen“¹⁵. Der Rundbrief wurde in insgesamt 22 Ausgaben verschickt. Der ersten Ausgabe zufolge war ein monatliches Erscheinen angestrebt. Dieses Ziel wurde jedoch – mit einer Ausgabe Ende 1940, fünf Ausgaben in 1942 (mit drei Doppelnummern), fünf Ausgaben in 1941 (mit drei Doppelnummern) und jeweils einer Doppel-Ausgabe 1943 und 1944 – in keinem Jahr erreicht. Der Umfang des im Layout einfach gehaltenen Briefes lag zwischen etwas über zehn bis über 30 Seiten.¹⁶

Der Rundbrief enthielt Berichte über die Arbeit der Dienststelle sowie den Berufswettkampf. Hinzu kamen Texte zu Begabung und zur Begabtenförderung, mitunter auch Rückmeldungen aus der Leserschaft. Aufgenommen wurden neben Reden von Funktionären zur Begabtenförderung auch Veranstaltungslisten und Teilnahmezahlen von Ausleseveranstaltungen auf Orts-, Gau- und Reichsebene, die die Tätigkeit der Dienststelle und das Fortleben nationalsozialistischer Begabtenförderungspolitik selbst im Krieg dokumentieren sollten. Zu den häufigsten Autor*innen gehörten Mitarbeitende der Dienststelle, Personen aus dem Umfeld der Reichsjugendführung und der Hitlerjugend sowie ehemalige Teilnehmende des Berufswettkampfes.

13 Dr. L. 1941.

14 Liebe Kameraden! 1940 (Heft 2); Liebe Kameraden! 1940 (Heft 3).

15 Wiese 1941 (Pflicht), S. 4. Vgl. auch Axmann 1941. Vgl. zu Wiese auch Buddrus 2003, S. 1227.

16 Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung; Einzelhefte 1940–1944 (Ausgaben und Seitenumfang): H. 1 (1940), 11 S.; H. 2 (1941), 12 S.; H. 3 (1941), 16 S.; H. 4/5 (1941), 24 S.; H. 6/7 (1941), 31 S.; H. 8/9 (1941), 32 S.; H. 10 (1942), 24 S.; H. 11/12 (1942), 27 S.; H. 13/14 (1942), 32 S.; H. 15 (1942), 24 S.; H. 16/17 (1942), 36 S.; H. 18/19 (1943), 24 S.; H. 20/21 (1944), 32 S.

Die erklärten Adressaten des Rundbriefes waren die bisherigen Gewinner*innen des Berufswettkampfes, was auch im Untertitel des Briefes („Empfängerkreis: Sieger und Siegerinnen aus dem Reichsberufswettkampf“) klar zum Ausdruck gebracht wurde. Dieser Kreis sollte informiert und durch die Zusage des Schreibens als Gruppe mit Sonderstatus bestärkt werden. So schien in den Beiträgen immer wieder die Absicht auf, eine Gemeinschaft der Geförderten stiften zu wollen.¹⁷ Zu diesem Zweck sollte das Schreiben auch „beeinflussungsmäßig und erzieherisch wirksam werden“¹⁸ und dazu motivieren, „durch eigenen Beitrag und durch vorbildliches Beispiel dafür [zu, S. Sch.] wirken, daß die in diesem Rundbrief aufgestellten Grundsätze und Richtlinien erfüllt werden“¹⁹ Wie viele der Briefe verschickt wurden, ist nicht bekannt.

2 Forderungen nach Leistung und Selbsterziehung

Anhand des Rundbriefes lassen sich die prinzipielle Politisierbarkeit von Begabtenförderungspolitik im Nationalsozialismus ebenso wie konkrete Muster ihrer politischen Indienstnahme in den 1940er Jahren sehr anschaulich beschreiben. Dies betrifft zuallererst Ansprüche der Organisator*innen in Bezug auf Leistung und die Persönlichkeit der Geförderten.²⁰ Denn der Rekurs auf nach rassistischen und erbdeterministischen Prinzipien zugeschriebene „Leistung“, demzufolge die „Fähigkeit des Deutschen zur Leistung [...] im Blut begründet“²¹ lag, legitimierte den Berufswettkampf und definierte seine praktischen Ziele mit.²² Während sich Leistung in den 1930er Jahren *inhaltlich* vor allem auf Arbeitstätigkeiten, berufliche Fähigkeiten und sportliche Fitness bezogen hatte, rückten in den 1940er Jahren Arbeit und Krieg, Wettbewerb und Kampf teils bis zur Austauschbarkeit aneinander.²³ Infolgedessen konnte Leistung, die im Nationalsozialismus immer schon mit der Unterwerfung des Individuums unter die ‚Gemeinschaft‘ assoziiert war, offen als Bereitschaft zum Verletzt-Werden und Sterben, Verletzen und Töten ausgedeutet werden.

17 Wiese 1941 (Wort), S. 2. Demnach habe Axmann „den Auftrag gegeben, mit allen Kameraden und Kameradinnen, unabhängig, wohin sie das Schicksal im Augenblick gestellt hat, eine ständige Verbindung zu unterhalten“.

18 Begabtenförderung (1941). Axmann 1941 spricht als Ziel von der „Festigung“ der „Kameradschaft“ unter den Geförderten und vom Rundbrief als „Ansporn zur ständigen Arbeit an sich selbst und an seiner Berufsleistung“.

19 Wiese 1941 (Pflicht), S. 4.

20 Zur Historizität und Historisierungsnotwendigkeit von Leistung grundsätzlich Verheyen 2018, hier auch zum Nationalsozialismus S. 182–190. Zu Leistung in pädagogischen Zusammenhängen Reh/Ricken 2018; zum Zusammenhang von Leistung und Begabung Kössler 2018; zum Nationalsozialismus als Leistungsdiktatur Thießen 2020.

21 Zitat aus Schroeder 1941, S. 5.

22 Vgl. hier zu etwa Axmann 1937, S. 7.

23 Vgl. etwa Wiese 1941 (Wort), oder Kern 1944.

In einer Rede zur Eröffnung des Kriegsberufswettkampfes in der Filmfabrik Wolfen im Januar 1944 berichtete Artur Axmann etwa von einem jungen Leutnant, der im Luftkampf um Braunschweig nach dem Abschuss eines feindlichen Bombers verwundet worden sei. Von seiner Verletzung unbeeindruckt, sei dieser gelandet, „ließ das Geschoß aus seinem Körper entfernen, stieg wieder auf und schoß den zweiten viermotorigen Bomber ab.“²⁴ Mit der bizarren Anekdote wollte Axmann bekräftigen, dass die Jugend seiner Zeit „zu ihren Leistungen nicht etwa gezwungen“ werde, „sondern daß sie sich freiwillig bekennt, mehr Leistung auf sich zu nehmen“.²⁵ Dass Aussagen wie diese in erster Linie Appellcharakter hatten beziehungsweise Verhaltenserwartungen zur Gestaltung der „Freiwilligkeit“ ausgaben, muss nicht weiter betont werden.²⁶

Diese an den Einzelnen gerichteten Leistungsansprüche können zugleich als Plädoyers für eine spezifische Form politischer Subjektivierung gedeutet werden. Als Idealzustand eingefordert wurde eine Vereinigung fachlicher Eignung mit spezifischen „Charakter- und Persönlichkeitswerten“, welche die „Tiefe der Bindung des einzelnen“ an die nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“ signalisieren sollten.²⁷ Eine Person, die für eine Förderung in Frage komme, müsse das „Gefühl einer starken inneren Bindung an die Volksgemeinschaft“ verspüren; sie präge „das innerste Bedürfnis, sich im Rahmen der eigenen Möglichkeiten für diese Gemeinschaft einzusetzen“²⁸.

Hierbei galt den Verantwortlichen der Wettkampf selbst als „eine starke und edle Erziehungsmacht“²⁹. Immer wieder wurde der Empfängerkreis auch daran erinnert, dass er durch „Haltung, durch Fleiß, Stetigkeit und in der notwendigen Bescheidenheit sich stets der in [ihn, S. Sch.] gesetzten Erwartungen würdig zu erweisen“ habe.³⁰ Solche Forderungen kamen nicht zuletzt deshalb mit so viel Nachdruck daher, weil im Berufswettkampf „Vorstellungen zum Schicksal von Kollektiven wie der Nation oder der Volkswirtschaft mit der individuellen Zukunft der Teilnehmenden“ zusammenkamen.³¹

24 Axmann 1944 (Rede), S. 7.

25 Ebd.

26 Vgl. zur Frage der Freiwilligkeit des Berufswettkampfes auch Kreis 2025, S. 131.

27 Begabtenförderung 1941, S. 1–6.

28 Ebd. Vgl. auch Pohl 1941, S. 5f.

29 Axmann 1944 (Neujahrsansprache), S. 3. Auch die Ausleselager hatten im Verständnis der Organisator*innen des Berufswettkampfes „hohe erzieherische Bedeutung“. Dazu Lottmann 1941.

30 Wiese 1941 (Pflicht); vgl. auch Axmann 1941.

31 Kreis 2025, S. 123. Dieser postulierte Zusammenhang zwischen der Person und dem Führungsanspruch Deutschlands klang in der Rede des Burgkommandanten Maas zum Abschluss eines Ausleselagers für Eisen und Metall 1941 an, wenn er den Teilnehmenden zu bedenken gab: „Ein Volk, das führen will, muß reif sein, und ein Volk ist nur dann reif, wenn die einzelnen Glieder des Volkes reif werden: sie reifen nur durch eigene Erkenntnis, durch eigenes Wollen und durch bewußtes Ausrichten der eigenen Person auf die Aufgabe“ (Kampf 1941, S. 8).

3 Das Versprechen sozialer Chancen und sozialer Mobilität

Im Gegenzug zu den umfänglichen leistungs- und persönlichkeitsbezogenen Ansprüchen an den Einzelnen spielte in der öffentlichen Kommunikation des Berufswettkampfes das Versprechen sozialer Chancen eine zentrale Rolle. In dieser Inaussichtstellung sozialer Vorteile lag ein wesentliches Element der „Attraktion einer revolutionären Umwälzung“, die sich „einer nach Änderung, Abenteuer und schnellerem Aufstieg strebenden Jugend“ bot.³² Ein Kernstück solcher sozialen Versprechungen war die rhetorische Relativierung herkunftsbedingter Ungleichheiten für diejenigen, die die (rassen-)politischen Voraussetzungen des Nationalsozialismus erfüllten.

Dieses Versprechen sozialer Chancen artikulierte sich auch in vielen der im Rundbrief dokumentierten Beiträge. Der Jugendfunktionär Hans Wiese etwa zitierte 1941 aus einer Rede Hitlers vor Rüstungsarbeitern, um die Zielvorstellung eines Staates zu veranschaulichen, „in dem in Zukunft jede Stelle vom fähigsten Sohn unseres Volkes besetzt werden soll, ganz gleichgültig, wo er herkommt, ein Staat, in dem die Geburt gar nichts ist und Leistung und Können alles.“³³ Ähnlich schürte der Leiter der Abteilung Begabtenförderung in der Führungsstelle des Berufswettkampfes Hans Pohl die Erwartung von Bildungschancen und anderen Vorteilen. Für ihn war es ein „Kernstück des deutschen Sozialstaates [...], daß jedem einzelnen eine Ausbildung nach seinen Fähigkeiten und Leistungen zuteilwerden soll, unabhängig davon, welche wirtschaftlichen Mittel ihm seitens des Elternhauses dafür zur Verfügung stehen.“ Zwar stünden derzeit „die militärischen Aufgaben im Vordergrund“. Jedoch seien für die Zeit nach Kriegsende „die kommenden Sozialaufgaben umrissen worden“, darunter neben einer umfassenden Begabtenförderung auch „der Bau von Arbeiterwohnungen, die Schaffung einer umfassenden Altersversorgung oder ein gründlich durchgearbeitetes Berufserziehungswerk.“³⁴

In einem Geleitwort an die Leser*innen des Rundbriefs betonte Artur Axmann, dass mit dem Nationalsozialismus „der Möglichkeiten und Wege des Fortkommens [...] viele geworden“ seien.³⁵ In diesem Rahmen nährten nationalsozialistische Funktionär*innen gezielt die Hoffnung auf aufwärtsgerichtete soziale Mobilität durch die Teilnahme am Berufswettkampf beziehungsweise den Ausleselagern. Nicht nur sollte der Berufswettkampf allen Begabungen „durch eine Hilfeleistung der Gemeinschaft den Weg zur Höchstleistung und zum beruflichen Aufstieg [...] bahnen“³⁶ Der Wettbewerb selbst vermittelte den Teilnehmenden ebenso „Selbstvertrauen und den Willen zum Auf-

32 Bracher 1993, S. 284f.

33 Wiese 1941 (Pflicht).

34 Pohl 1941, S. 5.

35 Axmann 1941.

36 Ebd.

stieg“³⁷ Die positionsorientierten Metaphoriken des Wettbewerbs, die den Einzelnen in Termini wie „Plätze[n], Ränge[n], Aufholjagden, Wettbewerbsfähigkeit, Führende[n] und Abgehängte[n]“ betrachteten,³⁸ wurden im Umfeld des Berufswettkampfes insofern im Hinblick auf die Gestaltung sozialer Strukturen durch Metaphoriken vertikaler Mobilität ergänzt.

Diese Verheißung sozialer Chancen schloss die zukünftige Ausnutzung von durch kriegerische Expansion und Vernichtungspolitik gewonnenen Territorien explizit mit ein. In einem Artikel zu einem Ausleselager für Handwerker wurde etwa hervorgehoben, dass die Teilnehmenden durch neue „Landgebiete und Siedlungsplätze“ dem Ziel eines eigenen Betriebs beziehungsweise einer eigenen Werkstatt näherkommen könnten.³⁹ An anderer Stelle wurden die Leser*innen des Rundbriefes dazu aufgefordert, bei Interesse an einem beruflichen Einsatz in den „Ostgebieten“ ihre Absichten und Ziele genau zu schildern und „Meldungen an unsere Dienststelle abzugeben, damit schon jetzt eine Vormerkung erfolgen“ könne.⁴⁰

4 Ungleichheit, Ungleichwertigkeit und die Orientierung an der „Gesamtleistungskraft des deutschen Volkes“

Der Rundbrief gibt deutliche Hinweise darauf, wie missverständlich es wäre, das vollmundig gegebene Aufstiegsversprechen als Individualrecht oder gar als Ausdruck gleichheitsbasierter Gerechtigkeitsvorstellungen zu begreifen. Denn soziale Chancen wurden im Rahmen nationalsozialistischer Begabtenförderung nicht als Anspruch des Einzelnen oder als ethische, politische oder individuelle Berechtigung, sondern funktional im Rahmen eines „auf die Steigerung der Gesamtleistungskraft des deutschen Volkes hinzielenden Auslesevorgang[s]“ verstanden.⁴¹ Dem Gedanken einer Ungleichwertigkeit aller Menschen folgend, sollten überdies Ungleichheiten zwischen Menschen nicht etwa ausgeglichen, sondern gerade erst zur Geltung gebracht werden. Diese Orientierung auf als vorgesellschaftlich verstandene Ungleichheiten galt in grundsätzlicheren Schriften im Umfeld der DAF auch als bewusste Abkehr von Gepflogenheiten demokratischer Staatswesen. So hielt etwa Richard Bargel in seiner Darstellung nationalsozialistischer Sozialpolitik 1944 fest, der „Liberalismus“ propagiere zwar „theoretisch den Grundgedanken der Gleichheit“, lasse aber „das Besitz- und Bildungsprivileg“ fortbestehen. Demgegenüber vertrete der

37 Bargel 1944, S. 41. Vgl. zum „Aufstieg ohne Geld“ und zum „Aufstiegswillen“ der Jugendlichen im Berufswettkampf auch Pohl 1938, S. 319f; Gross 1938, S. 409f.

38 Kreis 2025, S. 141.

39 Sehnert 1941.

40 Beruflicher Einsatz 1941.

41 Begabtenförderung 1941, S. 1. Vgl. dazu auch Quelle 2.

„Nationalsozialismus [...] auf Grund seiner Rassenlehre den Gedanken von der Ungleichheit der Menschen, gewährleistet aber allen die Gleichheit des Rechtes, ihre persönlichen Anlagen so gut als möglich auszubilden, um im Leben auf den Platz zu gelangen, den sie nach Anlage und Leistungswillen ausfüllen können. Damit entsteht eine natürliche Rangordnung, nicht nach ererbten Titeln oder nach dem Besitz, sondern nach dem, was der Einzelne gemäß seiner Begabung und seinem Willen für die Volksgemeinschaft leistet.“⁴²

Diese Passage illustriert nicht nur, wie aktive Unterscheidungspraktiken als bloße Abbildung der Wirklichkeit kaschiert wurden. Sie verdeutlicht ebenso, wie das Inaussichtstellen sozialer Chancen, Bildungsmöglichkeiten und ideeller wie materieller Gratifikationen seine Möglichkeitsbedingungen innerhalb einer völkischen Ganzheitsverpflichtung und der Grundüberzeugung einer Ungleichwertigkeit aller Menschen fand. Dies machte Begabtenförderungspolitik im Nationalsozialismus zum Teil einer „Verheißung[...] der Ungleichheit“, die auch auf vermehrten „Binnendifferenzen innerhalb der Gruppe der ‚Volksgenossen‘“ beruhte, und die auf der Grundlage von Leistungszuschreibungen „soziale Unterschiede nicht nur akzeptierte, sondern sogar gezielt ausbauen wollte“.⁴³

Diese Grundorientierung erklärt mit, warum sich aus den reichlich ausgegebenen Versprechungen auf soziale, materielle oder ideelle Verbesserungen keineswegs ein individueller Anspruch ableiten ließ. Im Gegenteil wandten sich die Beitragenden im Rundbrief gegen das Ziel eines „eigensüchtigen Aufstiegs um jeden Preis“.⁴⁴ Gratifikation sollte also zwar auf „Leistung“ folgen, „Leistung“ selber jedoch keinesfalls ursächlich aus einem Willen zur Belohnung resultieren. In einem Beitrag von 1942 warnte der Psychologe Karl Mierke⁴⁵ demgemäß vor „Zerrbildern des Aufstiegswillens“, dem bloßen „Emporkömmeling“ und „Strebernaturen [...], die kaltschnäuzig berechnend jede Chance wahrnehmen, die in ihrem dämonischen Ehrgeiz alles zur Seite schieben, was sich ihrem Sturmlauf in den Weg stellt“, und von „Geltungshunger und Selbstsucht“ getrieben seien.⁴⁶ 1944 forderte er eine „Auseinandersetzung mit den eigenen Aufstiegswünschen, wenn diese von ausgesprochener Selbstsucht, von Eitelkeit, vom Geltungshunger oder von dem naiven Glauben, daß das liebe Ich allemal im Mittelpunkt der Welt stehen müsse, getragen“ würden, und verdammte einen „Dämon der Eigenliebe und des Ehrgeizes, der im Ein-

42 Bargel 1944, S. 11.

43 Uhl 2021, S. 32f.

44 Lottmann 1941.

45 Mierke habilitierte sich 1943 in Erlangen mit einer etwa 80-seitigen Schrift zur Psychologischen Diagnostik, die auf das „Mitteilen von Richtlinien und Vorschlägen“ abzielte, „die ‚aus der Praxis für die Praxis‘ entstanden“ seien. Vgl. Mierke 1943, S. 2. Zu Mierkes Biografie vgl. Lück 2017.

46 Mierke 1942, S. 2f. Der Beitrag erklärte Begabtenförderung und das Prinzip von „Förderung und Forderung“ aus Sicht des Begabtenförderungswerkes des deutschen Volkes.

heimsen persönlicher Erfolge und im Überflügeln von Rivalen den Sinn alles Vorwärtsstrebens sieht.“⁴⁷ Diese Verwerfungslogik weiterführend, identifizierte Mierke „Zerrformen irregeleiteter Begabungen“, die sich in „hypergeistigen Ästhetennaturen“, „Scheintheoretiker[n]“ sowie „Verlegenheitspraktiker[n] und bloßen Kraftmeiernaturen“ manifestierten.⁴⁸

Die Sprache sozialer Nobilitierung, mit der als aufstiegswürdig betrachtete Personen bedacht wurden, und die Sprache sozialer Ausgrenzung, mit der soziale Aufwärtsmobilität verwehrt oder gar Degradierung bis hin zur Vernichtung legitimiert werden konnte, blieben komplementär aufeinander bezogen und konnten jederzeit ineinander umschlagen.⁴⁹ Die in diesem Zusammenhang geforderte innere Haltung bestimmte die Differenz zwischen einem als berechtigt angesehenen Handeln im Dienst einer als „Gesamtleistungskraft des deutschen Volkes“ verstandenen Größe und einem abzulehnenden „Ehrgeiz“ oder „Strebturnum“⁵⁰.

Insofern war Begabtenförderung im Nationalsozialismus gerade auch in ihrem Versprechen sozialer Chancen und in der Inaussichtstellung einer Überwindung herkunftsbedingter Ungleichheiten ein Instrument zur Schaffung einer „dynamische[n] Ordnung der Ungleichheit“, die aus komplexen Praktiken der Ungleichmachung resultierte und „jedem Einzelnen einen spezifischen Platz innerhalb der NS-Gesellschaft zuwies“⁵¹. Dadurch wird sie nicht zuletzt aufschlussreich für die historische Auseinandersetzung mit der Frage, wie „soziale Differenzen mit Hilfe verschiedener Praktiken, die bestimmte Lebensformen und Habitus honorieren und andere disqualifizieren, erst erzeugt werden“⁵².

5 Einführung in den Quellenteil

Der folgende Quellenteil gibt Auszüge aus Beiträgen im *Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung*, die durch kontextualisierende Schriften ergänzt wurden. Aus diesen lassen sich Grundvorstellungen und Positionen zu Leistung und Begabung im Nationalsozialismus sowie zur Begabtenförderung insbesondere in den 1940er Jahren erschließen.

Quelle 1 beleuchtet zunächst zur Kontextualisierung sozial- und begabungstheoretische Grundlagen nationalsozialistischer Begabungs- und Begabtenför-

47 Mierke 1944, S. 12.

48 Ebd., S. 15.

49 Vgl. zur Sprache sozialer Ausgrenzung Ayaß 2012. Die komplementäre Geschichte der Sprache sozialer Nobilitierung im Nationalsozialismus ist demgegenüber noch nicht systematisch erforscht.

50 Begabtenförderung 1941, S. 3.

51 Kramer/Nolzen 2012, S. 9.

52 Wenk/Drope/Scholz 2024.

derungskonzepte. Der ausgewählte Beitrag des Arztes und Rassenpolitikers Walter Gross antwortete 1938 auf einen Aufsatz des Leiters der Abteilung Begabtenförderung in der Dienststelle des Berufswettkampfes Hans Pohl („Begabtenförderung tut not!“) in der Zeitschrift der Reichsjugendführung.⁵³

Quelle 2 gibt anschließend einen Einblick in *strategische und konzeptionelle Positionierungen zur Begabtenförderung* aus der Perspektive der Führungsstelle des Reichsberufswettkampfes. Der 1941 ohne Angaben zur Autorschaft im *Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung* enthaltene Text versuchte die Notwendigkeit einer nationalsozialistischen Begabtenförderungspolitik auch mit Blick auf die Zeit nach einem siegreich beendeten Krieg zu begründen und gegen mögliche Einwände zu verteidigen. Neben den explizit angesprochenen Themen stand im Hintergrund solcher Plädoyers auch eine – in den 1930er Jahren vertiefte, antisemitisch fundierte – Verwerfung einer Begabtenförderungspolitik auf der Basis von Intelligenz.⁵⁴

Im Ton deutlich anders gestalteten sich *appellative und motivationale Texte*, die die Teilnehmenden des Berufswettkampfes beziehungsweise der Berufsausleselager sozial zu distinguiieren und durch klar formulierte Verhaltenserwartungen zu disziplinieren versuchten. Als Beispiel dafür steht **Quelle 3** mit einem Aufruf von Artur Axmann zum Jahreswechsel 1942 mit der Aufforderung, an sich selbst „zu arbeiten“ und die eigenen „Fähigkeiten auszuprägen“.

Während in der öffentlichen Kommunikation das Versprechen sozialer Chancen breiten Raum einnahm, regulierten weniger deutlich kommunizierte *Kriterien der Ungleichheit* die Teilnahme an der nationalsozialistischen Begabtenförderung. **Quelle 4** verdeutlicht daher anhand der „Richtlinien für die Vorauslese“ für die Reichsausleselager, wie die Prüfung politischer, körperlicher und fachlicher Kriterien im Sinne einer „Vorauslese“ sicherstellen sollte, dass das Versprechen sozialer Chancen nur diejenigen Personen erreichte, die auf Grundlage nationalsozialistischer Unterscheidungs- und „Auslese“-Kriterien vorab als prinzipiell förderungswürdig eingestuft worden waren.⁵⁵

Quelle 5 gibt schließlich ein Beispiel für *methodische Reflexionen und die Überhöhung der Auswahlverfahren* durch die Führungsstelle des Reichsberufswettkampfes. Dabei handelt es sich um eine Zusammenstellung von Fotografien zu einem „Bildbericht“ mit dem Titel „Was wird aus Wilhelm Grewe?“ Foto für Foto, ergänzt durch erläuternde Texte, wird am Beispiel eines jungen Arbeiters

53 Pohl 1938.

54 Vgl. als quellenbasierte Einführung in zentrale Positionen der Weimarer Jahre Heinemann 2023. Zur nationalsozialistischen Kritik an Intelligenz- und Begabungsfeststellungen und dem Versuch, nicht quantifizierende Prüfungsformen zu entwickeln, Schregel 2025, Kapitel Nationalsozialismus, S. 221–264.

55 Das Schriftstück ist nach Worldcat lediglich in der Deutschen Nationalbibliothek Leipzig nachgewiesen (letzter Abruf 09.03.2025). Es ist im dortigen Katalog auf 1940 datiert. In den Richtlinien selbst findet sich die handschriftliche Notiz „1942“.

ein Narrativ des sozialen Aufstiegs entfaltet. Neben dem eigentlichen Resultat inszenierte die Darstellung insbesondere auch das praktische Vorgehen bei Auswahl und „Auslese“ im Wettbewerb und im Lager. Hinter dieser Betonung des Verfahrens selbst stand letztlich auch der Versuch der Mitarbeitenden der Führungsstelle des Berufswettkampfes, durch den Verweis auf ihre besondere Erfahrung in der Gestaltung solcher „Auslese“-Prozesse eine generelle Verantwortung für die nationalsozialistische Begabtenförderung für sich zu beanspruchen.

Quelle 1: Walter Gross (1938): Gegen die Ausmerze der Begabungen! In: Das Junge Deutschland. Amtliches Organ des Jugendführers des Deutschen Reichs. Sozialpolitische Zeitschrift der deutschen Jugend, Jg. 32, H. 9, S. 409–412 (Auszug).

[S. 409] Der Aufsatz von Pohl: „Begabtenförderung tut not!“ [...] hat mit Recht ein starkes Echo gefunden. Ich komme gern der Aufforderung der Schriftleitung nach, vom Standpunkt der rassenpolitischen Arbeit aus zu den ange schnittenen Fragen Stellung zu nehmen. [...]

Gegenüber früheren Erörterungen marxistisch-liberaler Herkunft hat sich der Ausgangspunkt jeder Auseinandersetzung über sozialen Aufstieg und Förderungsmaßnahmen erheblich verschoben. Die drei wichtigen Gesichtspunkte dieser Änderung seien noch einmal kurz unterstrichen:

1. Für uns Nationalsozialisten ist nicht mehr wie früher der Ansatzpunkt jeder Betrachtung die Stellung des Einzelmenschen, sein persönliches Recht in der Gesellschaft oder das Maß seines eigenen Glückes. Es ist kein Zweifel, daß die Sozialtheorien der Vergangenheit sehr häufig hieraus ihren Ansatz nahmen. Sie konnten mit guten Gründen darauf hinweisen, daß der Kastengeist einer wesentlich erstarrten Vorkriegsgesellschaft ebenso wie die Wirtschaftsnot der Nachkriegszeit für ungezählte Volksgenossen ungerechte und niederdrückende Beschränkungen ihrer Lebensstellung geschaffen hatten, aus denen der leidenschaftliche Wunsch nach Änderung und Aufstieg für den einzelnen erklärlich war. Inzwischen hat sich aber ein doppelter Wandel vollzogen:
 - a) Gedanklich hat der Nationalsozialismus das übergeordnete Recht der Gemeinschaft so stark herausgestellt, daß wir jede Forderung in unserer Zeit vom Standpunkt der Gemeinschaft aus begründen müssen und große Neuerungen nur dann endgültig für berechtigt halten, wenn sie neben der Befriedigung von Bedürfnissen und Wünschen Einzelner sichtbar einer Notwendigkeit für das Ganze gerecht werden.

- b) Praktisch hat sich zur gleichen Zeit mit Überwindung der Wirtschaftskrise und Durchbrechung der Kastenschränke eine Auflockerung im [S. 410] sozialen Leben vollzogen, die Verschiebungen und Aufstiegsmöglichkeiten in bisher ungeahntem Maße erkennen läßt. Gleichsam als Symbol und als Auftakt zugleich steht am Beginn dieser Epoche der Aufstieg des Führers selbst aus der unteren sozialen Schicht zur Spitze von Volk und Staat.

Als Auswirkung der praktischen Veränderung der Sachlage ergibt sich, daß wir heute in den Fragen der Förderung und des Aufstiegs nicht so sehr Forderungen einer auf das Individuum abgestellten Gerechtigkeit, als vielmehr ganz ausgesprochene Notwendigkeiten für die Gemeinschaft sehen müssen. Ein gesellschaftlicher Aufbau, der die vorhandenen Fähigkeiten und Anlagen der Menschen nicht zu einem Höchstmaß der Leistung verwendet, ist sinnlos und volksschädigend. [...]

2. Im Zeitalter marxistischer Theorie hat allen sozialen Überlegungen der Gleichheitswahn jener Zeit zugrunde gelegen. Man dachte in „Klassen“, und man forderte und suchte für sie insgesamt Verbesserungen der sozialen und wirtschaftlichen Stellung. Die Niveauhebung einer sozialen Gruppe wurde im Zeitalter des Klassenkampfes unterschiedslos und ohne Rücksicht auf besondere Verhältnisse des einzelnen zum Programmfpunkt erklärt. Gegenüber dieser Utopie vom Massenaufstieg stellt die nationalsozialistische Begabtenförderung etwas grundsätzlich anderes dar.

Sie geht, wie in der bisherigen Erörterung schlagend zum Ausdruck kommt, von der biologischen Tatsache der Ungleichheit und der Verschiedenheit der Anlagen aus, wobei sich diese Verschiedenheit sowohl in der Richtung der besonderen Begabung wie in der immer wechselnden Größe ausdrückt.

Unsere Förderung will also nicht unterschiedslos Gruppenförderung sein, sondern elastische Förderung nach Gesichtspunkten, die jeweils den Besonderheiten in der Veranlagung und Begabung des Einzelnen gerecht werden. Dabei ist das Wort „gerecht“ von einer ganz tiefen und grundsätzlichen Bedeutung: Eine wirkliche soziale Gerechtigkeit kann auch in der Theorie nur dann bestehen, wenn jedes Glied der Gemeinschaft die seinen besonderen Anlagen entsprechende Beschäftigung und Stellung findet – das macht eine ausgesprochen individuelle Behandlung erforderlich, da es Gleichheit unter den Menschen nicht gibt.

3. Die letzte wesentliche Änderung unseres Standpunktes geht darauf zurück, daß wir [...] die Grundlage von Begabungen und Fähigkeiten in den erblichen Anlagen, nicht in den Umweltwirkungen suchen müssen. Jede Leistung auf jedem Gebiet hat eine [S. 411] entsprechende erbliche Ver-

anlagung zur Voraussetzung. Ihr Fehlen kann durch keinerlei Ausbildung oder Schulung ersetzt werden. Es ergibt sich also als Aufgabe jedes Förderungswerkes, besondere erbliche Anlagen aufzufinden, einzusetzen und für die Zukunft auch zu erhalten.

4. Die Erhaltung erblicher Anlagen über die im Augenblick lebende Generation hinaus ist dabei der Gesichtspunkt, der dem Rassen- und Bevölkerungspolitiker besonders am Herzen liegt.

Quelle 2: Begabtenförderung – Auslese zur Steigerung der Gesamtleistungskraft. Die Aufgaben der Vorauslese und der Reichsausleselager (1941). In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 8/9, S. 1–6 (Auszug).

[S. 1] Das Bestreben, den auf allen Arbeitsgebieten spürbaren Nachwuchsmangel zu überwinden, hat in der zurückliegenden Zeit zu sehr vielen Einzelmaßnahmen geführt. Angebot und Nachfrage auf der einen Seite und die unumgänglich notwendige Produktionssteigerung andererseits brachten es mit sich, daß bei der Lösung der Probleme teils Einzelansichten, teils Betriebsegoismus Vorzeichen für eine allgemein erkannte Notwendigkeit der Heranschaffung von Führungskräften für das Arbeitsleben wurden. Die Dienststelle des Reichsberufswettkampfes, die eine ihrer vornehmsten Aufgaben darin sieht, neben der Möglichkeit des Leistungsnachweises für den einzelnen Teilnehmer in der Auswertung des Wettkampfes auch Einfluß auf berufserzieherische Entwicklungen zu nehmen, mußte sich bei der konsequenten Verfolgung des Wettkampfmomentes und der mit ihr betriebenen Auslese zwangsmäßig auch mit den Aufgaben einer planmäßigen Nachwuchslenkung beschäftigen. Aus kleinsten Anfängen heraus hat sich durch die Richtigkeit der Auslesemaßstäbe im Wettkampf die Willenserklärung ergeben, die die Schaffung eines Begabtenförderungswerkes des deutschen Volkes vorsah und damit von Anfang an den Boden legte zu einer umfassenden, total betriebenen Begabtenförderung.

Im nachstehenden sollen von dieser Überlegung her Gedanken an den Lernkreis gebracht werden, die in ihrer Auslegung als Grundlage für die Maßnahmen einer umfassenden Begabtenförderung gewertet werden können. Damit sollen auch gerade die erscheinenden Rundbriefe für die Sieger und Siegerinnen als ständiges Bindeglied beeinflussungsmäßig und erzieherisch wirksam werden.

Der letzte Sinn einer nationalsozialistischen Begabtenförderung liegt nicht allein in der politischen Notwendigkeit um der sozialen Gerechtigkeit willen, dem begabten Menschen eine seinen Fähigkeiten entsprechende berufliche Entwicklungsmöglichkeit zu geben, nein - es handelt sich im wesentlichen um einen auf die Steigerung der Gesamtleistungskraft des deutschen Volkes hinzielenden Auslesevorgang.

[S. 2] Der Reichsjugendführer Arthur [sic] Axmann als Leiter des Reichsberufswettkampfes hat sich gerade zu diesen Fragen in einer grundsätzlichen Stellungnahme entscheidend geäußert:

„Begabtenförderung ist in erster Linie nicht eine Angelegenheit beruflichen Fortkommens und wirtschaftlicher Aussichten, Begabtenförderung bleibt primär eine Funktion der Auslese. Die Ebnung des beruflichen und wirtschaftlichen Fortkommens ist nicht eigentlich das Prinzip selbst, sondern erst dessen Folge. Es ist der zweite Schritt, der niemals ohne Gefahr vor dem ersten getan werden kann. Für alle Zeiten steht am Anfang der Begabtenförderung die Auslese, die Musterung der Leistungsfähigen, die Sichtbarmachung des in fachlicher und menschlicher Hinsicht gleicherweise hochwertigen Elementes. Begabtenförderung im nationalsozialistischen Staat kann nicht anders als auf der Basis einer politisch bestimmten und gleichmäßig gerichteten Auslese erfolgen.“

Die Belange der Gemeinschaft sind Ausgangspunkt einer solchen Auslese, und in der Verfolgung dieses Gesichtspunktes kommt die nationalsozialistische Begabtenförderung den Wünschen des gut veranlagten Förderungswürdigen nach beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten entgegen. Sie allein bestimmen deshalb auch den Auslesemaßstab.

Die Belange der Volksgemeinschaft hinsichtlich des Berufslebens liegen in wirtschafts- und bevölkerungspolitischen Notwendigkeiten begründet. Die Zahl der für das Arbeitsleben zur Verfügung stehenden Kräfte ist stets abhängig von der Bevölkerungsbewegung.

Gerade bei diesen übergeordneten Gedankengängen spielen die Auswirkungen der bevölkerungspolitischen Entwicklung des deutschen Volkes in den letzten Jahrzehnten, soweit sie sich auch im Arbeitsleben auswirken, eine entscheidende Rolle. Geht es doch darum, die Verschiebung des natürlichen Gleichgewichts von Schaffenden zu nicht Erwerbsfähigen zuungunsten der Schaffenden zahlenmäßig eindeutig als feststehende Tatsache zu buchen. Diese Überlegungen, angewandt auf die augenblickliche Zeit und weiterentwickelt auf die Friedensverhältnisse nach dem militärischen Sieg, weist schon heute das Problem der Leistungskraft des deutschen Volkes überhaupt auf. Das um so mehr, weil in der Auseinandersetzung, in der sich unser Volk be-

findet, es im letzten darum geht, Deutschland nach dem Wunsch des Führers zum ersten Sozialstaat der Welt zu erheben. Wir wissen aber, daß der entscheidende Faktor für die Macht des Reiches, für das Bestehen und Wirken des deutschen Volkes immer die eigene Leistungskraft sein wird. Nur in der eigenen Wehrkraft und in der eigenen Arbeits- und Wirtschaftskraft liegen die sichersten Garantien. Mit den sich steigernden Aufgaben des Großdeutschen Reiches wachsen im gleichen Maße die Anforderungen, die an den einzelnen Menschen gestellt werden müssen.

Der zahlenmäßige Mangel an Arbeitskräften ist deshalb allein durch die größere Leistung des einzelnen auszugleichen. Dieses Leistungsvermögen ist aber in jeder Hinsicht durch erbliche Anlagen bedingt. [...]

Die aus dem Reichsberufswettkampf entwickelte Begabtenförderung ist gewissenhaft darauf bedacht, alle besonderen Veranlagungen des einzelnen zur vollen Entfaltung zu bringen, und sieht ihre Aufgabe darin, unter Ausnutzung aller zur Verfügung stehenden Mittel und Wege, ohne das Berufsziel höher zu stecken, als es in Anpassung an die dem einzelnen gegebenen [S. 3] Entwicklungsmöglichkeiten erreichbar ist, den Tüchtigen an den Arbeitsplatz zu bringen, an dem seine Fertigkeiten und Neigungen zum vollen Einsatz gelangen und an dem er der Volksgemeinschaft am besten dienen kann.

In der zwangsmäßigen Weitung dieser Arbeit wird bei dem Ausfall des Wettkampfes heute auch zurückgegriffen auf überdurchschnittliche Leistungen, die im Arbeitsleben sichtbar wurden. Sie erhalten eine gründliche Überprüfung in der in den Gauen betriebenen Vorauslese und in Fortsetzung in der Durchführung der allgemein als bekannt vorauszusetzenden Reichsausleselager.

Überdurchschnittliche fachliche Leistungen werden bei einer Einberufung in ein Ausleselager schon vorausgesetzt und sind durch Wettkampfergebnisse oder geeignete Beurteilungen vorher nachgewiesen. Unter dem Gesichtspunkt der vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten ist eine weitere fachliche Überprüfung noch notwendig. Jedoch genügt der Nachweis der fachlichen Eignung allein nicht. Man wird darüber hinaus nie auf eine Reihe von Charakter- und Persönlichkeitswerten verzichten können, da es sich im wesentlichen darum handelt, Führungskräfte für das Arbeitsleben auszulesen und heranzubilden.

Eine Norm für den Typ eines begabten und förderungswürdigen Menschen wird man nie schaffen können und dürfen; im Gegenteil, das Arbeitsleben ist so reich an unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten, daß schon allein deshalb die Verschiedenartigkeit unserer deutschen Menschen gerade in der Auslese nie zu gut berücksichtigt werden kann, wenn später im Beruf die während

der Ausbildungszeit entfalteten besonderen Veranlagungen und Neigungen des einzelnen zum höchsten Einsatz gebracht werden sollen. Jedoch muss eine Lebenstüchtigkeit in jedem Fall mit dieser besonderen Eignung verbunden sein. Das Gefühl einer starken inneren Bindung an die Volksgemeinschaft muß unbedingt vorhanden sein, nicht das Gefühl der Verpflichtung einem Almosengeber gegenüber, nein, das innerste Bedürfnis, sich im Rahmen der eigenen Möglichkeiten für diese Gemeinschaft einzusetzen, aus dem Gefühl heraus, Verantwortung tragen und führen zu können. Mit dieser Forderung soll nicht die Notwendigkeit verkannt werden, daß der einzelne sich vorübergehend einmal äußerlich zurückziehen muß, um sich wieder auf sich selbst zu besinnen, um danach – vielleicht um eine Stufe gereifter – der Gemeinschaft um so stärker geben zu können. Aber wer sich bewußt – vielleicht überheblich – von der Gemeinschaft absondert, weil er glaubt, er könne seinen Weg besser und schneller außerhalb machen, wird mit einem nur auf eigenen Ehrgeiz und eigene Verdienstmöglichkeiten bedachten Strebertum sich später auch dann mit aller Rücksichtslosigkeit durchsetzen, wenn seine eigenen Interessen gegen die Volksgemeinschaft verstößen. Nur der aus Verantwortung der Volksgemeinschaft gegenüber Tüchtige wird in jeder Lebenslage zuverlässig sein. [...]

Man hört dagegen oft den Einwand, daß der Tüchtige sich doch selbst durchsetzen wird und daß eine Unterstützung deshalb als unerwünscht und unorganisch zu betrachten sei. Gewiß wäre ein solcher Einwand berechtigt, [S. 4] wenn bei dem Erbe, das der Nationalsozialismus nach der Machtübernahme gerade hinsichtlich der sozialen Struktur des deutschen Volkes übernommen hat, schon von einem Idealzustand gesprochen werden könnte, das würde bedeuten, wenn jeder Mensch nach seinem Leistungsvermögen und Persönlichkeitswert entsprechend eingesetzt und besoldet wäre. Da im allgemeinen auch aus begabten Familien begabte Kinder zu erwarten sind, müßte es bei einem Idealzustand so sein, daß gerade die Eltern begabter Kinder selbstverständlich ihnen die entsprechende Ausbildung ermöglichen könnten. In dem Erbe, das der Nationalsozialismus als Folge einer zurückliegenden Zeit antrat (Weltkrieg mit seinem Kriegsgewinnlertum, Ausbruch des Kapitalismus, Einbruch des Judentums in die deutsche Wirtschaft, Inflation, die eine Verarmung gut veranlagter Familien zur Folge hatte), wurde allgemein ein derartig ungesunder Sozialzustand übernommen, der erst seine restlose Behebung in den kommenden Jahrzehnten erhalten kann. Man könnte diese Folgerungen auf dem Gebiete der Begabtenförderung mit anderen bisher schon gezogenen Konsequenzen auf bevölkerungspolitischem Gebiet vergleichen. Im gleichen Maße, in dem man sich hier aus einem Verantwor-

tungsbewußtsein der Zukunft gegenüber der wissenschaftlichen Erkenntnisse bediente, um durch das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses um der Selbsterhaltung willen eine Gegenauslese innerhalb unseres Volkes zu vermindern, muß man sich auch die Erfahrungen aus dem Berufsleben zur Lehre machen und kann hier nicht den bisher ungesunden Verhältnissen weiterhin freien Lauf lassen. [...]

[S. 6] Bei diesen übergeordneten Gedanken, die von der Veranlagung des einzelnen ausgehen, kann eine umfassende Begabtenförderung damit nicht Sache einzelner Betriebe oder Interessengemeinschaften ausschließlich sein, sondern muß eine einheitlich geführte Lenkungsmaßnahme bleiben. Nur eine solche Auslese rechtfertigt eine Begabtenförderung aus Mitteln der Gemeinschaft. Sie macht auch den Einsatz eines ausgesuchten Ausleseapparates von Menschen, die sich ausnahmslos für die Zeit ihres Einsatzes im Lager von der verantwortungsvollen Aufgabe in ihrer eigentlichen Berufsarbeit lösen, erforderlich. Ihre Einsatzbereitschaft, das Verständnis für die Arbeit und die Übernahme der Verantwortung, die ausschließlich auf Leistung begründet ist, schlägt im letzten die Brücke zwischen Jugend und Alter eines Volkes und den von den Generationen im einzelnen zu lösenden Aufgaben.

Das, was Dr. Goebbels in seinem Buch „Michael“ mit den Worten:

„Man darf eine Jugend verbrauchen, wenn man damit einer neuen Jugend die Wege zum Leben frei macht“

sagt, steht bestimmt über dem Leben unserer Generation. Sie muß sich darüber klar sein, daß die arbeits-, wirtschafts- und bevölkerungspolitische Notwendigkeit der Zukunft ihr dieses Schicksal im Rahmen der Entwicklung des deutschen Volkes zuweist. Einzusetzende Führungskräfte müssen deshalb beste körperliche und seelische Widerstandsfähigkeit besitzen, müssen immer wieder in der Lage sein, Kräftereserven zu sammeln.

Die Fähigkeit, die jetzt noch unübersehbaren Aufgaben mit den vorhandenen Kräften in Einklang zu bringen und die Volkskraft zu steigern, ist nach der letzten großen Rede des Führers der Appell an das gesamte deutsche Volk.

Quelle 3: Artur Axmann (1942): Aufruf des Reichsjugendführers und Leiters des Reichsberufswettkampfes zum Jahreswechsel Kriegsjahr 1941/42. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 10, 1942, S. 1.

Kameradinnen und Kameraden!

Deutschland hat sich durch seine Tugenden, seine Kultur und seine Arbeit das Führungsrecht in Europa erkämpft und verdient.

Als Deutsche sind wir so lange zur Führung berechtigt, als wir täglich mehr als die anderen leisten. Mehr denn je ist es im Hinblick auf die Weite des Raumes notwendig, die Menschen nach ihren Begabungen richtig einzusetzen.

Mehr denn je sind wir verpflichtet, an uns selbst zu arbeiten und unsere Fähigkeiten auszuprägen. Die Sieger des Reichsberufswettkampfes haben darin auch im Jahre 1942 mit dem besten Beispiel voranzugehen. Ich grüße unsere tapferen Kameraden an der Front mit den besten Wünschen für ihren Sieg und ihr Waffenglück! Ich grüße die Kameradinnen und Kameraden in der Heimat mit dem Appell zum höchsten beruflichen Einsatz!

Heil Hitler!

Euer Axmann

Quelle 4: Führungsstelle Berufswettkampf aller schaffenden Deutschen/Hans Wiese [1940]: Richtlinien für die Vorauslese, Berlin (Auszug).

I. Voraussetzungen

[S. 2]

Für die Teilnahme an einem Reichsausleselager ist die vorgenommene Begutachtung in der Vorauslese unumgänglich notwendig und wird verbindlich als Bedingung angesehen. Die praktische Durchführung der Vorauslese ist im Gau auf breitestem Grundlage unter Heranziehung aller zur Verfügung stehenden Führungskräfte zu betreiben. Zum Reichsausleselager dürfen nur Bewerber vorgeschlagen werden, die im einzelnen folgende Bedingungen erfüllen und somit dem Ziel der Auslese in jeder Hinsicht entsprechen:

1. Gesundheitszustand

Für die Einberufung zum Ausleselager kommen nur erb- und erscheinungsbildlich gesunde Teilnehmer in Betracht. Das allgemeine Erscheinungsbild ist nach Auftreten, Größe, äußerem Aussehen im Ermittlungsbogen anzugeben. Die vorhandenen Ermittlungsbogen für die Vorauslese sind, soweit sie bisher auf diese Fragen nicht eingingen, zu ergänzen. Neue im Druck befindliche Ermittlungsbogen werden bei der gesundheitlichen Beurteilung hierauf eingehen.

Vom Teilnehmer sind bisher aufgetretene Krankheiten bei ihm und in der Familie anzugeben. Durch Augenschein und Rückfrage ist die Vollwertigkeit der gemachten Angaben überprüft worden. Eine eingehende Untersuchung erfolgt im Reichsausleselager.

2. Politischer Einsatz in der NSDAP. oder einer ihrer Gliederungen

Einzelgänger und üble Strebertypen, die bisher in keinerlei Gemeinschaft gestanden haben, verdienen es nicht, durch die Gemeinschaft in großzügiger Form eine Förderung zu erhalten. Sie sind beim Auftreten in der Vorauslese erzieherisch zu beeinflussen. Die Einberufung zu einem Reichsausleselager muß bei Ermangelung eines Einsatzes für die Gemeinschaft zurückgestellt werden.

Eindeutig nachgewiesene Behinderung kann nur für Ausnahmefälle zu treffen und ist im Ermittlungsbogen durch den Beauftragten besonders zu vermerken.

3. Charakterlicher Befund

Die bisherige berufliche Entwicklung und der persönliche Eindruck bei der Vorauslese sollen in der Ermittlung auch die charakterliche Veranlagung des Teilnehmers berücksichtigen. Eine eingehende Überprüfung findet im Ausleselager statt. Besondere Auffälligkeiten in der Vorauslese sind für die ohnehin vorzunehmende Überprüfung im Reichsausleselager von besonderer Bedeutung. Auf alle Fälle können im Reichsausleselager nur in jeder Hinsicht unbescholtene und einwandfreie Charaktere erfaßt werden.

4. Geistige Veranlagung

Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift. Natürliches, gesundes Denkvermögen sowie ausreichende geistige Aufgeschlossenheit und Beweglichkeit gelten im gleichzeitigen Nachweis von notwendigem Allgemeinwissen als Grundbedingung für die Teilnahme am Reichsausleselager.

5. Fachliche Bewährung

Nachweis von überdurchschnittlichem praktischem Können und theoretischem Fachwissen. Der Eindruck ist durch die fachliche Überprüfung in der Vorauslese zu erbringen und kann sich unter keinen [S. 3] Umständen auf Zeugnisse bzw. Zensuren stützen. Auf Teilnahme und nachgewiesene Leistung im Berufswettkampf ist besonders einzugehen. Abgeschlossene Lehre ist Grundbedingung.

6. Entwicklungsmöglichkeit

Auf die in der Vorauslese angegebene Entwicklungsmöglichkeit im Reichsausleselager wird besonders eingegangen.

Quelle 5: J. W. Hochscheid: Was wird aus Wilhelm Grewe? (Bildbericht). In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 10, 1942.



J. W. Hochscheid: Was wird aus Wilhelm Grewe? (Bildbericht). In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 10, 1942. (<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-bbf-spo-50018060/fragment/page=2>)

5: A young man in a dark uniform is being examined by two others, one of whom is holding his head. Text below describes him as a coal miner.

6: A group of young men in athletic gear are gathered around a man who is performing sit-ups on the ground.

7: Two young men in uniforms are looking at a map or technical drawing spread out on a table.

8: Three young men in uniforms are seated at a table, focused on some task.

Auf der linken Seite befindet sich ein Porträt eines jungen Mannes in einer Uniform, der von zwei anderen Männern untersucht wird. Ein Mann hält ihm die Stirn. Unten steht eine kurze Biografie dieses Mannes als Bergmann. Rechts davon sind weitere Bilder von jungen Männern zu sehen, die verschiedene Aktivitäten ausüben.

5: Auch er wurde Bergmann. Bereits mit 18 Jahren legte der Junge seine Hauerprüfung ab und steigt nun täglich 840 Meter tief unter Tage (Bild 2).

6: Im Reichsberufswettbewerb wurde Grewe als überdurchschnittlich bravourös erachtet. Die D.A.V. schickte ihn in ein Aus-

leselager, um festzustellen, ob Voraussetzungen vorhanden sind, um ihm eine berufliche Förderung auf Kosten der Gemeinschaft angedeihen zu lassen (Bild 3).

7: Wie benimmt sich Grewe in der Gemeinschaft? Hat er kameradschaftliches Empathievermögen? Wie ist seine Gesinnung? Dies alles wird während der zehntägigen Lagerzeit beobachtet (Bild 4).

8: Bei seinem späteren beruflichen Einsatz sind gerade die Anforderungen, die ihm in seinem schweren Beruf erwachsen, außerordentlich groß. Gewissenhaft und eingehend wird er vom Arzt auf seine Gesundheitszustand hin untersucht. Rassehygienische und erbbiologische Gesichtspunkte sind maßgebend (Bild 5).

Der Prüflinge sieht den Jungen beim Sport in seiner Geschicklichkeit, Beweglichkeit, bei seinem Kraft- und Willenseinsatz (Bild 6).

Das psychologische Gutachten ist wesentlich mit ausschlaggebend für die Förderungswürdigkeit und Fähigkeit.

Der Psychologe erkundigt sich nach dem Persönlichkeitssbild, Berufseinsatz und Berufswunsch. Durch allgemeine Denkaufgaben, die logisches Denkvermögen, Planung und Überstreich erfordern, verschafft er sich ein Bild über die geistigen Anlagen (Bild 7).



16

Ausgewählte Fachleute, die Besten ihres Berufes, überprüfen das Fachwissen, die fachliche Entwicklung zur Festlegung der Förderungsrichtung (Bild 8).

Nach zehntägiger Lagerzeit legen sich der Lagerleiter, Arzt, Psychologe, Fachprüfer und Gruppenführer zusammen, sie bestimmen gemeinsam die Förderungswürdigkeit, -fähigkeit und Förder-



11

Wilhelm Grewe kommt in seinen Heimatort zurück, seine Arbeitskameraden gratulieren ihm zu seinem Erfolg. Sein Berufseifer, die höhere Bergbeamtenlaufbahn einzuschlagen, wird ihm nun auf Kosten der Gesellschaft von allen (Bd. 11, S. 19).



12

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Aus der Arbeit des Berufswettkampfes (1939). In: Rundbrief. Führungsstelle des Reichsberufswettkampfes, Jg. 1, H. 1, S. 1–3.
- Axmann, Artur (1937): Olympia der Arbeit. Arbeiterjugend im Reichsberufswettkampf. Berlin.
- Axmann, Artur (1938): Der Reichsberufswettkampf. Berlin.
- Axmann, Artur (1941): Geleitwort des Reichsjugendführers. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 1, H. 1, 1941, S. 1–2.
- Axmann, Artur (1944): Neujahrsansprache des Reichsjugendführers. Berlin, DNB Leipzig, L 1944 A 2075.
- Axmann, Artur (1944): Rede des Reichsjugendführers zur Eröffnung des Kriegsberufswettkampfes in der Filmfabrik Wolfen, Gau Halle-Merseburg am 15. Januar 1944. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 4, H. 20/21, S. 7–11.
- Bargel, Richard (1944): Neue deutsche Sozialpolitik. Ein Bericht über Grundgedanken, Aufbau und Leistungen. Berlin.
- Begabtenförderung – Auslese zur Steigerung der Gesamtleistungskraft (1941). In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 8/9, S. 1–6.
- Beruflicher Einsatz in den befreiten Ostgebieten (1941). In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 8/9, S. 30–31.
- Die Deutsche Arbeitsfront, Zentralbüro. Führungsstelle. Berufswettkampf aller schaffenden Deutschen (1939): Richtlinien für den Berufswettkampf aller schaffenden Deutschen, Berlin, DNB Leipzig, ZB 37717.
- Dr. L. (1941): Ausleselager. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 1, S. 10–11.
- Führungsstelle Berufswettkampf aller schaffenden Deutschen/Hans Wiese (1940): Richtlinien für die Vorauslese, Berlin.
- Gross, Walter (1938): Gegen die Ausmerze der Begabungen! In: Das Junge Deutschland. Amtliches Organ des Jugendführers des Deutschen Reichs. Sozialpolitische Zeitschrift der deutschen Jugend, Jg. 32, H. 9, S. 409–412.
- Hochscheid, J. W. (1942): Was wird aus Wilhelm Grewe? (Bildbericht). In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 10, 1942.
- Kampf und Auslese (1941): Zum Abschluss des Ausleselagers für Eisen und Metall in Oberursel (2.–11. Februar 1941) sprach der Burgkommandant Pg. Maas. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 3, S. 6–9.
- Kern (1944): Kriegsberufswettkampf beste Form der Auslese. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 4, H. 20/21, S. 23–25.
- Liebe Kameraden! (1940). In: Rundbrief. Führungsstelle des Reichsberufswettkampfes, Jg. 2, H. 2, S. 1.
- Liebe Kameraden! (1940). In: Rundbrief. Führungsstelle des Reichsberufswettkampfes, Jg. 2, H. 3, S. 1.
- Lottmann (1941): Planung in der Begabtenauslese. Einrichtung von Ausleselagern. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 2, S. 1–3.
- Mierke, Karl (1942): Förderung und Forderung. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 3, H. 16/17, S. 1–7.
- Mierke, Karl (1943): Psychologische Diagnostik. Bamberg.
- Mierke, Karl (1944): Wann liegt Begabung vor? In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 4, H. 20/21, S. 12–18.
- Personliche Mitteilungen (1939). In: Rundbrief. Führungsstelle des Reichsberufswettkampfes, Jg. 1, H. 1, S. 3.

- Pohl, Hans (1938): Begabtenförderung tut not! In: Das Junge Deutschland. Amtliches Organ des Jugendführers des Deutschen Reichs. Sozialpolitische Zeitschrift der deutschen Jugend, Jg. 32, H. 7, 1938, S. 313–325.
- Pohl, Hans (1941): Die Begabtenförderung im Kriege. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 1, S. 3–7.
- Reichsberufswettkampf der deutschen Jugend (1934–1937), Berlin. DNB Leipzig, NB ZB 31831.
- Schroeder, Otto (1941): Die richtige Berufsauffassung. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 4/5, S. 4–6.
- Sehnert, Hans (1941): Begabtenförderung im Handwerk. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 3, S. 1–2.
- U.W. (1944): Der Kriegsberufswettkampf 1943/44 aus unserer Perspektive. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 4, H. 20/21, S. 28–32.
- Wiese, Hans (1941): Ein Wort an unsere Soldaten. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 4/5, S. 1–4.
- Wiese, Hans (1941): Die Pflicht zur Leistung. In: Rundbrief Berufswettkampf und Begabtenförderung, Jg. 2, H. 1, S. 3–4.

Literatur

- Ayaß, Wolfgang (2012): „Demnach ist zum Beispiel asozial...“ Zur Sprache sozialer Ausgrenzung im Nationalsozialismus. In: Kramer, Nicole/Nolzen, Armin (Hrsg.): Ungleichheiten im „Dritten Reich“. Semantiken, Praktiken, Erfahrungen. Göttingen, S. 69–89.
- Bergold, Sebastian (2011): Identifikation und Förderung von begabten und hochbegabten Schülern. Berlin.
- Bracher, Karl Dietrich (1993): Die deutsche Diktatur. Entstehung, Struktur, Folgen des Nationalsozialismus. Köln.
- Buddrus, Michael (2003): Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik. Berlin/Boston.
- Heinemann, Rebecca (2023): Die Begabungsforschung von William Stern. Eine Einführung mit Quellentexten und unveröffentlichten Originaltexten. Bad Heilbrunn.
- Knoch, Habbo/Schwanke, Enno/Thieler, Kerstin (2021): „Gesamtpersönlichkeit“ statt „Elite“. Die Studienstiftung des deutschen Volkes und die Begabtenförderung im 20. Jahrhundert. In: AfS 61, S. 203–238.
- Kössler, Till (2018): Leistung, Begabung und Nation nach 1900. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 193–210.
- Kramer, Nicole/Nolzen, Armin (2012): Einleitung. In: Kramer, Nicole/Nolzen, Armin (Hrsg.): Ungleichheiten im „Dritten Reich“. Semantiken, Praktiken, Erfahrungen. Göttingen, S. 9–26.
- Kreis, Reinhild (2025): Nachwuchs für die Leistungsgesellschaft. Jugendwettbewerbe in Deutschland im 20. Jahrhundert. In: VfZ, H. 1, S. 121–159, <https://dx.doi.org/10.1515/vfzg-2025-0004>.
- Lück, Helmut E. (2017): Mierke, Karl. In: Wolfradt, Uwe/Billmann-Mahecha, Elfriede/Stock, Armin (Hrsg.): Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933–1945. Wiesbaden, S. 314–316.
- Patel, Kiran Klaus (2006): „Auslese“ und „Ausmerze“. Das Janusgesicht der nationalsozialistischen Lager. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, Jg. 54, H. 4, S. 339–365.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2018): Leistung als Paradigma. Eine Einführung in die Konzeption des Bandes. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 1–17.
- Roche, Helen (2022): Nazi Elite Boarding Schools and the Attempted Creation of a New Class System. In: Gerster, Daniel/Jenz, Felicity (Hrsg.): Global Perspectives on Boarding Schools in the Nineteenth and Twentieth Centuries. Basingstoke, S. 79–100.

- Schaar, Torsten (2022): Axmann, Artur. In: NDB-online, veröffentlicht am 01.07.2022, URL: <https://www.deutsche-biographie.de/119152878.html#dbocontent>, letzter Zugriff 16.11.2024.
- Schregel, Susanne (2025): Intelligenz. Eine Geschichte des Unterscheidens in Deutschland und Großbritannien, 1880–1990. Frankfurt a. Main/New York.
- Stiller, Alexander Michael (2017): Die ideologische Instrumentalisierung des Wettkampfes im Nationalsozialismus zur Erziehung der männlichen Jugend: Selbstinszenierungen und Praktiken des Regimes zwischen 1933 und 1943. Hamburger Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Hamburg, <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/4302>, letzter Zugriff 06.03.2025.
- Thießen, Malte (2020): In der Leistungsdiktatur: Arbeiten, Anderssein und Bessersein in der „Volksgemeinschaft“. In: Becker, Frank/Schmidt, Daniel (Hrsg.): Industrielle Arbeitswelt und Nationalsozialismus. Der Betrieb als Laboratorium der „Volksgemeinschaft“ 1920–1960. Essen, S. 13–27.
- Uhl, Karsten (2021): Verheißenungen der Ungleichheit in der Leistungsgemeinschaft. Geschichte und Gegenwart des Konzeptes der „Volksgemeinschaft“. In: Reflexionen. Jahresmagazin der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora, Bd. 21, S. 3–39.
- Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. Berlin.
- Wenk, Sandra/Drope, Tilman/Scholz, Joachim (2024): Call for Abstracts für den Themenschwerpunkt und Call for Articles für den allgemeinen Teil im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 31 (2025). https://www.jb-historische-bildungsforschung.de/editorial/cfp_jhb31_ungleichheiten-de.xml, letzter Zugriff 06.10.2025.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/EBITRX6Z>

Autorin

Schregel, Susanne, PD' Dr'
<https://orcid.org/0000-0002-6465-624X>

Aus dem Inhalt

Schwerpunkt: Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert.

Redaktion: Sandra Wenk, Tilman Droke, Joachim Scholz.

Dennis Mathie

Von Einheimischen und Auswärtigen - Herkunftsabhängige Bildungs- und Lebensunterschiede von Schülern höherer Lehranstalten im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert.

Ingrid Miethe

Die internationale Ausbreitung der ‚Arbeiterfakultäten‘ – Eine globalgeschichtliche Perspektive auf den Bedeutungs- und Funktionswandel sozialer Ungleichheit.

Phillip Wagner

Demokratische Differenzierungen. Meritokratische Schulpolitik und ungleiche Umerziehung in der westdeutschen Nachkriegszeit (1945–1955).

Sven Schibgilla

Computergestützte Hierarchien: Die ungleiche Einführung des Computers in westdeutsche Schulen (1970er–1980er Jahre).

Abhandlung

Daniel Erdmann

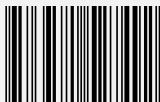
30 Jahrgänge Jahrbuch für Historische Bildungsforschung – ein Rückblick aus der Distanz.

Quelle

Susanne Schregel

Nationalsozialistische ‚Begabtenförderung‘ und das Versprechen sozialer Chancen. Der Rundbrief Berufswettbewerb und Begabtenförderung (1940–1944).

978-3-7815-2749-2



9 783781 527492

ISSN 0946-3879

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung